

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

*35-річчю кафедри психології
ПНПУ ім. В. Г. Короленка присвячується*

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

Заснований у травні 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 2(8) Частина 2
2015**

Київ – Полтава
2015

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 25.06.2015 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

Морзун 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

Мояля В.О. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Чепелєва 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;
Джаскомунці С. – доктор психології, професор (м. Больцано, Італія);
Дьяконов Г.В. – доктор психологічних наук, професор (м. Уфа, Росія);
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.)*

*Журнал внесено / проіндексовано в таких наукометричних базах:
Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Index Copernicus,
Open Academic Journals Index (OAJI)*

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Дьяконов Г.В.

ПСИХОЛОГІЯ ДІАЛОГУ: ГІПОТЕЗИ ЕМПІРИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ 6

Левіт Л.З.

СТУДЕНТИ АБРАХАМА МАСЛОУ:
ЧОМУ НЕ НАСТАЛА САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ 21

Горбенко Ю.Л.

ОБРАЗ СВІТУ В СТРУКТУРІ МОТИВАЦІЙНОЇ
СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ 33

Козут О.О.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ 48

Чайкіна Н.О.

СВІТОГЛЯДНІ ПАРАДИГМАЛЬНІ ДИХОТОМІЇ АНАЛІЗУ
ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ 59

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Хомуленко Т.Б., Найчук В.В.

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 72

Радчук Г.К.

ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ШКОЛИ 85

Корнієнко О.Ю.

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НЕВРОЗОГЕННИХ
ВЛАСТИВОСТЕЙ У СТРУКТУРІ СИБЛІНГОВОГО
СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ 98

Клименко Ю.О.

САМООРГАНІЗАЦІЯ ЧАСУ ЖИТТЯ
ЯК ОСОБЛИВЕ УТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ 113

Луценко О.Л., Габелкова О.Є.

АМБІВАЛЕНТНА РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСНИХ
МЕХАНІЗМІВ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ
У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 124

Перетяцько Л.Г., Тесленко М.М.

ВПЛИВ МУЗИКИ НА РОЗВИТОК МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ
ПОЧУТТІВ ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 138

Табачник І.Г.

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОВІДНИХ
СТАВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ З АЛКОГОЛЬНОЮ
І П'ЮТЮНОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ 151

Фоменко К.І.

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ САМОСТАВЛЕННЯ
У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ 163

Фейрчайльд С.

КУЛЬТУРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ МОВИ
МОНО-, БІ- ТА ТРИЛІНГВАМИ 176

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Кузікова С.Б.

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ ПРОСТІР У СТАНОВЛЕННІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ
СТУДЕНТІВ ВНЗ 194

Біннебезел Дж., Католик Г.В.

СПРИЙНЯТТЯ СТРАХУ СМЕРТІ В КОНТЕКСТІ ЗАМІСНОЇ
РЕЛЯЦІЙНОЇ ТЕРАПІЇ ТАНАТОПЕДАГОГІКИ 208

Крикля К.П.

ДИНАМІКА САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 223

Мишко Н.М.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА
У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ 235

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

Воропаєв Є.П.

ПРОФЕСІЙНЕ І ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ
ТЕХНІЧНИХ І ХУДОЖНІХ АСПЕКТІВ ВИКОНАВСТВА 247

Калюжна Ю.І.

ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОЇ СПРЯМОВАНOSTІ В СТРУКТУРІ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРАЦІ ПІДЛІТКІВ 257

Камінська С.В.

ПРОФЕСІЙНА МАРГІНАЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ 268

Метельська Н.Й.

ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК
СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ 280

ОСОБИСТІСТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

Шевчук В.В.

ТЕОЛОГІЧНИЙ І ФІЛОСОФСЬКИЙ НАПРЯМКИ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ ПОЛТАВЩИНИ
У ХVІІІ-ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯХ 292

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ
В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ» 308

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159. 923

ДЬЯКОНОВ Геннадій Віталійович

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології освіти та розвитку
Башкирського державного педагогічного університету імені М. Акмулли
(м. Уфа, Росія)*

ПСИХОЛОГІЯ ДІАЛОГУ: ГІПОТЕЗИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті обґрунтовано можливість і продуктивність висунення системи гіпотез емпіричного дослідження феноменів, принципів і механізмів психології діалогу. Розкрито екзистенційно-онтологічний й інтерсуб'єктно-парадигмальний зміст психології діалогу, який є основою нових потенціалів і принципів емпіричного дослідження багатоманітних феноменів і проявів діалогу. Виходячи з екзистенційно-інтерсуб'єктної природи явищ діалогу, показано необхідність і можливість характеристики методології емпіричного діалогічного дослідження у формі системи основних гіпотез. Розкрито загальні принципи емпіричного діалогічного дослідження. Дано системну характеристику кардинально нових особливостей методів емпіричного діалогічного дослідження.

Ключові слова: діалог, інтерсуб'єктивність, екзистенція, онтологія, гіпотеза, емпіричне дослідження, недиз'юнктивність, парадигми, методи.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті активно стверджується та розвивається нова галузь психологічної науки – психологія діалогу, що втілює в собі гуманітарно-духовне розуміння людини, її психіки і особистості, закономірностей і механізмів їхнього розвитку.

Психологія діалогу відкриває широкий простір психологічних явищ, принципів і закономірностей, а також можливостей їх розуміння і дослідження. У даний час

очевидним є те, що новизна та різноманіття психологічної феноменології потребують глибокого аналізу та системного осмислення фундаментальних особливостей теорії і методології, емпірики і практики психології діалогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна частина особливостей багатой феноменології і нетривіальної методології діалогу розкриті в працях основоположників філософії і вітчизняної психології діалогу М.М. Бахтіна, М. Бубера, Е. Левінаса, С.Л. Франка, П.О. Флоренського, В.С. Біблера, Г.С. Батищева, Т.А. Флоренської, Г.О. Ковальова, О.Ф. Коп'єва, Г.В. Дьяконова, Г.О. Балла, О.Є. Самойлова, О.Б. Орлова, В.В. Рижова, Л.Г. Дмитрієвої, О.В. Лукьянова тощо.

За останні два десятиліття фронт дослідження теорії, методології, емпірії і практики діалогу швидко розширюється. Однак у більшості робіт розглядаються окремі фрагменти діалогічної реальності, які неповно розкривають цілісну феноменологію діалогу.

Формулювання ідей та завдань статті. Перша ідея даної статті полягає в тому, що осягнення істинної природи психології діалогу можливе на підставі екзистенційно-онтологічного підходу, який розвивається останніми роками [1, 2, 3, 4]. Даний підхід дозволяє відобразити багатогранну феноменологію діалогу і такі його особливості та принципи, як відкритість, інтросуб'єктивність, суб'єктивність, поліфонічність, позазнаходжувальність, антиномізм, органіцизм, двохголосся, контекстуальність, парадоксальність, інтерпретативність (герменевтичність), синергетичність, недиз'юнктивність тощо.

Друга ідея даної статті полягає в тому, що на сучасному етапі досліджень психології діалогу доцільно означити і сформулювати вихідну (і достатньо повну) систему наукових гіпотез про природу діалогу.

В одній із наших робіт ми окреслили основні контури змісту та феноменології психології діалогу через систему теоретичних та методологічних гіпотез [2]. Проте, екзистенційна онтологія психології діалогу має кардинальну новизну і парадигмальну фундаментальність не лише на рівнях теорії та методології, але

й на рівнях емпірико-практичного та методико-прикладного дослідження.

У зв'язку з цим, основна задача даної статті полягає в тому, щоб дати коротку характеристику гіпотез емпіричного та методичного дослідження психології діалогу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з необхідністю представлення достатньо повної системи діалогічних гіпотез емпіричного та методичного дослідження ми пропнуємо базисні формулювання цих гіпотез, не вдаючись до їх розгорнутої характеристики і обґрунтування.

Розглянемо основні гіпотези емпірико-методичного дослідження феноменів діалогу (у формі їх короткої характеристики).

1. Екзистенційно-онтологічна, трансцендентально-духовна природа діалогу передбачає кардинально нову методологію емпіричного дослідження психологічних явищ, що відповідає інтерсуб'єктній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей.

2. Емпіричне вивчення діалогічних явищ із позицій традиційної – монологічної (лінійно-механістичної, аддитивно-диз'юнктивної, раціонально-каузальної) – методології дослідження дає редуковану та неадекватну картину істинної діалогічної реальності.

Внаслідок цього осягнення діалогічного існування людини та її психічних, душевних і духовних проявів вимагає нетрадиційної – екзистенційно-онтологічної, органічно-духовної – методології розуміння і інтерпретації психодіагностичних феноменів. У її основі лежать такі взаємодоповнюючі принципи, як лінійність – нелінійність, детермінація – свобода, механістичність – органічність, диз'юнктивність – недиз'юнктивність, аддитивність – неаддитивність, раціональність – ірраціональність – трансраціональність, натуральність – парадоксальність, стереотипність – спонтанність, ідентифікація – індивідуація, кооперація – конкуренція тощо.

3. Парадигмальність діалогу в емпіричних дослідженнях проявляється в тому, що діалог втрачає монологічну природу процесу дослідження і виміру, і перетворюється на процес розуміння та інтерпретації (тобто, з суб'єкт-об'єктного впливу діалог перетворюється на суб'єкт-суб'єктну взаємодію). При цьому діалогічне дослідження діалогічних явищ стає не тільки науковим і об'єктивним, але також гуманітарним і суб'єктивним. Це змінює сутнісний характер науково-психологічного дослідження і перетворює його на гуманітарно-творчий процес взаєморозуміння та взаємоінтерпретації, на процес взаємного утвердження людяності учасників діалогу.

4. Внаслідок інтерсуб'єктної парадигмальності діалогічне дослідження психіки і особистості передбачає розробку і застосування нетрадиційних, неklasичних методів науково-психологічного дослідження (які «конгеніальні» природі живого діалогу). Такими виступають методи інтроспекції, наративу, психоаналітичні методи (в широкому сенсі слова), методи невербальної взаємодії, ретроспекції, проєктивні методи психодіагностики, психосемантичні методи, методи психотерапії і консультування тощо. Необхідно відзначити, що діалогічна інтенція суттєво змінює і традиційні методи монологічного дослідження (спостереження, експеримент, анкетування, тестування, бесіда).

5. Виходячи з діалогічного уявлення про три парадигми (і рівні) психологічного дослідження [1; 4] – об'єктну, суб'єктну та інтерсуб'єктну – ми висуваємо положення про такі основні форми психологічного дослідження і практичної дії як психодіагностика, психокорекція і психотерапія.

Діалогічність може бути притаманна всім трьом формам (і рівням) психологічного дослідження – психодіагностиці, психокорекції та психотерапії (консультуванню). Однак, на наш погляд, психодіагностика (традиційного типу) майже завжди монологічна (найменш діалогічна або ж взагалі недіалогічна), психокорекція передбачає актуалізацію деяких діалогічних моментів і процесів, а психотерапія і консультування повністю втілюють діалогічну взаємодію між людьми.

6. Стратегія і способи використання психодіагностики, психокорекції і психотерапії в науково-практичному дослідженні визначаються змістом психологічної проблеми – наукової чи практичної, суб'єктивно-науковими установками дослідника чи практика, а також рівнем компетентності психолога в сферах психодіагностики, психокорекції і психотерапії. Застосування цих трьох форм практичної (чи дослідницької) дії може бути різним залежно від змісту і динаміки діалогічних процесів і методики науково-практичного дослідження і дії.

7. Теоретико-методологічні концепції діалогу володіють значним потенціалом узагальнення і систематизації психологічних явищ і уявлень. Внаслідок цього вони представляють широкі евристичні і змістовні можливості для побудови емпіричних гіпотез і концепцій про зв'язок і взаємовплив численних властивостей, характеристик, особливостей і параметрів особистості, спілкування, груп і колективів.

8. Емпіричні дослідження діалогу актуалізують та продукують проблемні співвідношення і взаємозв'язки між сторонами і фрагментами психічної, особистісної та міжособистісної реальності, і тому, аналіз наукової проблеми в емпіричних дослідженнях діалогічних явищ здійснюється за допомогою «діалогу концепцій і теорій». Крім того, емпіричні дослідження діалогу – актуально і потенційно – виявляють «методологічну різноманітність» відмінних концептуальних уявлень і спонукають дослідника об'єктивувати імпліцитний діалог концепцій в стратегії і процесі психологічного експерименту.

9. Емпіричні дослідження діалогічних явищ мають нову телеологічну установку: важливими стають не цілі дослідження певної реальності, а цілі практичного освоєння чи оформлення особистісної та міжособистісної активності (способів, технологій спілкування, корекції, формування, саморозвитку особистості, індивідуальності). З іншого боку, практичні методи і технології діалогу завжди більшою чи меншою мірою

виступають експериментами – усвідомленими чи неусвідомленими, спеціально побудованими чи такими, що мають спонтанний експериментальний зміст.

10. Стратегії емпіричного дослідження діалогу характеризуються теоретико-методичною недиз'юнктивністю, що полягає у взаємодоповненні (двохголоссі, за М.М. Бахтіним) двох тенденцій: по-перше, в теоретико-методичній інтенційності емпіричних досліджень діалогу і в глибокому й органічному зв'язку з вихідними теоретичними цілями; по-друге, в евристико-конструктивній потенційності діалогічних емпіричних досліджень.

11. Діалогічний підхід до методів емпіричного дослідження відкриває кардинально нові особливості і можливості методів психологічного дослідження (спостереження, експерименту, бесіди, анкетування, тестування, моделювання, гри, тощо), які з об'єктно-сцієнтистських, монологічно-наукових перетворюються на екзистенційно-гуманітарні, інтерсуб'єктно-процесуальні.

12. У діалогічному дослідженні змінюються суть і форми методу спостереження. В традиційному, об'єктно-монологічному дослідженні метод спостереження полягає в навмисному, цілеспрямованому і систематичному сприйнятті психічних явищ, головна задача якого полягає у відображенні, фіксації, реєстрації наявного стану об'єкту. І, хоча, спостереження характеризується певною суб'єктивністю, проте більш важливою умовою його здійснення вважається забезпечення точності (об'єктивності) відображення-копіювання об'єкта суб'єктом.

У діалогічному дослідженні спостереження набуває кардинально нових рис і особливостей. Якщо в «простому», об'єктивно-монологічному спостереженні вплив суб'єкта розглядається як негативний артефакт, який знижує «точність» спостереження, то в діалогічному спостереженні міжсуб'єктна взаємодія задає горизонти суб'єктивно-сміслового розуміння події, що сприймається, і тому відіграє принципово важливу роль. Внаслідок цього діалогічне спостереження стає «таким,

що співчуває», «причетним» (за М.М. Бахтінім), тобто співчуваючим, інтерпретуючим, розуміючим, проникаючим, осягаючим, і наближається до тієї сторони життя людини, яку С.Л. Рубінштейн назвав спогляданням [5]. Таким чином, діалогічне спостереження – це екзистенційно-онтологічне сприйняття і переживання людини і світу, тобто розуміюче, «причетне» споглядання.

13. Вельми цікаво і принципово важливо те, що інтерсуб'єктно-діалогічне розуміння спостереження органічно пов'язане з самоспостереженням, оскільки поряд із проявами психіки і поведінки інших людей у феноменологічному полі сприйняття суб'єкту неминуче опиняються явища власної свідомості. Більше того, правильним є і зворотнє твердження, оскільки при діалогічному підході процес самоспостереження імманентно перетворюється також на процес споглядання і рефлексії психіки, поведінки, почуттів і вчинків інших людей, тобто, на процес спостереження.

14. У діалогічному дослідженні суттєво змінюються зміст і процедура анкетування, яке виявляє радикальні відмінності від традиційно-монологічного анкетування за своєю сутністю, змістом, формами організації, способами здійснення, обробки і інтерпретації результатів досліджень. Відмінності діалогічного анкетування втілені в таких його нових принципах як проблемність і проєктивність, метафоричність і суб'єктивність формулювань, альтернативність і множинність виборів, композиція і дизайн анкети, індивідуація і довірливість (конфіденційність), науковість – зворотній зв'язок – консультування, теоретичність – емпіричність, діагностика – навчання, експериментальність – подієвість (як аналоги штучності – істинності, реальності), неоцінковість та індивідуалізація зворотного зв'язку, діагностичність – квазідіагностичність – фасцинативність, складність (як реальність) і проблемність тощо.

15. Діалогічний підхід в емпіричному дослідженні відкриває кардинально нові можливості і особливості методу тестування як нового класу стратегій і способів психодіагностики,

заснованих не на речно-атрибутивному уявленні про сутність і властивості людини, а на розумінні їхньої інтенційно-процесуальної, недиз'юнктивно-холістичної, духовно-діалогічної природи.

Діалогічне тестування поєднує в собі антиномічну недиз'юнктивність тестування як об'єктно-річового виміру і тестування як інтерсуб'єктного дослідження і експерименту. Внаслідок цього діалогічне тестування природно стає реальною подією експериментально-діалогічної взаємодії двох співучасників (спів-суб'єктів) процесу тестування, яке здійснюється за участю і допомогою третього співучасника – експериментатора, який знаходиться в позиції експериментальної позазнаходжуваності.

Якщо в традиційному тестуванні досліджувані виступають об'єктами, а дослідник – суб'єктом, то в діалогічному тестуванні обидва (чи один) співучасника (досліджувані) виступають суб'єктами, а експериментатор є не монологічним суб'єктом (як організатором, експертом і суддею), а діалогічним суб'єктом тестування. У даній якості діалогічний психодіагност виступає як фасилітатор (суб'єкт непрямой мотивації), як позазнаходжуваний суб'єкт прийняття і розуміння співучасників (і їх взаємодії), як недирективний модератор поведінки і суб'єкт інтерпретації результатів тестування.

У процесі діалогічного тестування змінюються етичні та екологічні умови взаємодії, адже вони втрачають характер абсолютно-безумовних, нормативно-оцінних імперативів і регуляторів, і стають релятивно-процесуальними і ціннісно-культуральними умовами здійснення вільно-відповідальних і духовно-унікальних вчинків. Тут локус подієвості, відповідальності і взаємозалежності учасників діалогічного тестування переміщується з суб'єкта-експериментатора на співучасників тестово-діалогічної взаємодії.

16. Можна виділити дві основні форми діалогічного тестування: інтерактивне та ігрове.

Сенс інтерактивного тестування полягає в тому, що зміст і процедура об'єктивної психодіагностики доповнюються новими

властивостями і принципами (асоціативність, метафоричність, вибірковість, незавершеність, контекстуальність, холістичність, антиномічність, відкритість тощо), внаслідок цього діалогічне тестування перетворюється на подію процесуально-інтерактивної та суб'єктивно-сміслової діагностики.

Різновидом інтерактивного тестування виступають проєктивні методи психодіагностики, в їхній основі лежать багато властивостей і принципів інтерактивної психодіагностики (перераховані вище).

Новою формою психодіагностики виступають методи ігрової діалогічної діагностики, яка здійснюється у формі ігрової взаємодії учасників (партнерів, гравців), за процесом і результатом якої здійснюються тестові оцінки і загальні висновки про психологічні особливості індивідів, які тестуються. Багато форм ігрової діалогічної психодіагностики передбачають чи вимагають комп'ютерного забезпечення ігрового процесу і електронної фіксації показників і результатів ігрової взаємодії. При цьому в ігровій діалогічній діагностиці реалізується не «діалог людини з комп'ютером», а «діалог людини з людиною», який здійснюється за допомогою комп'ютерно-електронних засобів моделювання гри і психодіагностики.

17. Центральне місце серед методів діалогічного емпіричного дослідження займає діалогічний експеримент, який найбільш ємно та багатомірно втілює в собі принципові особливості діалогічних методів емпіричного психологічного дослідження і їх відмінності від традиційно-монологічних методів дослідження. З методологічної точки зору багато характерних принципів і особливостей психологічного експерименту мають парадоксальний характер.

Розглянемо основні положення, що стосуються особливостей і принципів діалогічного експерименту.

18. Одна з цих особливостей полягає в тому, що – відповідно до принципів діалогічної парадоксальності – даний тип психологічного експерименту виступає не як експеримент, а

як фрагмент і подія істинного життя його учасників (і експериментатора), які розгортаються в певних умовах.

19. На перший погляд, у формально-діалогічній характеристиці форм і видів діалогічного експерименту можна було б використати класифікацію форм і видів традиційного психологічного експерименту і розглядати такі види діалогічного експерименту як природний і лабораторний, констатуючий і формуючий, безпосередній і опосередкований, навчаючий – виховуючий – розвивальний, ігровий і комп'ютерний тощо.

Однак внаслідок недиз'юнктивності та парадоксальності феномену діалогу кардинальні і констатуючі особливості діалогічного експерименту такі, що співвідношення між багатьма його формами і видами виступають недиз'юнктивними (тобто, взаємоперетікаючими, нечіткими, розмитими) і релятивними (тобто, нестійкими і залежними від будь-яких змін їх протікання та умов здійснення).

20. Складно розділити природний та лабораторний діалогічний експеримент, якщо головну роль у діалогічних взаємодіях відіграють екзистенційно-сміслові процеси і трансформації, а місце і умови їх протікання і проведення (натура, природа чи соціум, лабораторія) – це другорядні фактори спів-буття учасників діалогу.

Неясно також, чи є сенс протиставляти «природний діалог» і «неприродний діалог», адже неприродний діалог – це імітація діалогу чи просто монолог. Стосовно діалогу проблематичним стає положення про те, що діалогічний експеримент може бути лабораторним, оскільки діалогічну «лабораторність» неможливо однозначно пов'язати ні з ознакою «кімнатності», ні з «приладами та апаратурою», ні з «інструментальністю», ні з «комп'ютерністю» тощо.

Чи можливо говорити про природність чи лабораторність діалогічного експерименту в таких формах спілкування як «церковне», «ритуальне», «сакральне», «медитативне», «проповідницьке», «естетично-творче», «молитовне» тощо? Фактично, тут іде мова про численні соціопсихокультурні

хронотопи спілкування та діалогу, аніж про об'єктно-визначені інваріантно-стійкі форми природності та лабораторності. Перераховані діалогічні хронотопи форм спілкування і життя з очевидністю демонструють, що все їхнє різноманіття не вкладається в сциентистську логіку протиставлення природного і лабораторного діалогічного експериментування.

Може здатися, що діалогічний лабораторний експеримент можливо було б назвати штучним експериментом, тобто, діалогічним експериментом, який відбувається в штучно заданих умовах. Однак стосовно діалогічної взаємодії проблематичним є розрізнення «природних» і «штучних» умов діалогічного спілкування, оскільки люди можуть поводитись вельми неприродно в «природних» умовах, і, навпаки, можуть почувати себе повністю «природно» в ніби-то «штучних» умовах міжлюдського спілкування і взаємодії.

21. Традиційна відмінність констатуючого та формуючого експерименту в методології діалогічного дослідження стає також неоднозначною. Діалогічний експеримент, будучи екзистенційним проявом людської реальності, навіть у його констатувальній формі вже містить в собі вихідні «процесуально-інобуттєві» інтенції, тобто інтенції формуючого експерименту – розвиваючого, навчаючого, виховуючого, самонавчаючого, самовиховуючого.

22. Ще одна особливість екзистенційно-онтологічного розуміння діалогічного експерименту полягає в тому, що діалогічне спілкування і взаємодія виступають актом, фрагментом реального життя (тобто, вони експериментальні), а в іншому випадку вони не діалогічні, а монологічні.

Якщо з монологічно-сциентистської точки зору експериментальність та експерієнтальність людського спілкування розділені, розрізнені і протиставлені, то, з екзистенційно-діалогічної точки зору, вони виступають двома сторонами однієї медалі, «двома виглядами» однієї реальності, двома «голосами» антиномічно цільної реальності людського буття. Звідси витікає, що будь-яка діалогічна взаємодія виступає

експериментом нового, більш глибокого екзистенційно-онтологічного типу, а саме експериментальним експериментом.

23. У діалогічному експерименті зв'язок і співвідношення між залежними і незалежними змінними стає складним, багатомірним, реверсивним, поліфонічним. Змінюється і саме поняття змінної, оскільки змінні тепер втрачають свою постійність (та уявну об'єктність-натуральність), вони з'являються, змінюються, перетворюються на щось інше чи зникають. Відповідно суттєво – процесуально – змінюються і залежності між ними в діапазоні від спонтанно-біфуркаційного породження – через залежності детермінаційного (лінійного, але частіше – нелінійного) характеру – до аутокаузальності (самодетермінації, самопородження і самозміни).

24. На відміну від експерименту традиційного типу, в діалогічному експерименті цільова установка втрачає свою попередню визначеність і однозначність, адже замість простежування взаємозв'язку змінних (незалежних і залежних) на перше місце виходить споглядання і інтерпретація процесів породження і якісних перетворень, процесуальних змін в поліфонійній тканині діалогічної події, що випущена на свободу експериментатором.

25. Діалогічний експеримент «позазнаходжуваний» (за М.М. Бахтіним) по відношенню до багатьох форм недіалогічного спілкування і експериментальної взаємодії людей, адже діалог – це не інтерв'ю, яке будується за заданою формою об'єктного діалогу; це не бесіда, яка передбачає цільову установку і розвивається як одностороння маніпуляція; це не гра, де взаємодія між людьми протікає за певними правилами; насамкінець, це не соціальна інтеракція, що здійснюється для досягнення певного результату.

Діалогічний експеримент – це вільна та глибока людська взаємодія, що може проявлятися в різних формах: відвертій дружній розмові, де мова йде про особистісні взаємовідносини; безмовної емоційно-душевної єдності матері та немовляти; вільної творчої дискусії чи обговорення проблемної ситуації; відвертій сповіді та особистих визнань, що

спонтанно виникають в ході міжособистісного спілкування; страсної проповіді, що гранично оголює особистісну позицію суб'єкта і відкриває його до глибокого контакту з іншими людьми тощо.

Усі ці форми діалогу втутрішньо протирічні і парадоксальні: вони мають певну цільову інтенцію, проте в той же час є свободним і спонтанним спілкуванням; вони є живим і безпосереднім спілкуванням і, в той же час, вони опосередковані певними умовами і засобами спілкування; вони є природним проявом експеріентальності людини, тобто глибини і повноти її поточного життєвого досвіду, але, в той же час, вони містять в собі позазнаходжувані-інобуттєві інтенції, що перетворюють їх на суб'єктно-інтерсуб'єктний експеримент.

26. Діалогічний експеримент близький за своєю суттю до феноменів і форм людської гри, мета якої полягає в самій грі. І, якщо гри притаманна цільова аутокаузальність, то діалогу властива смислова аутодетермінація, оскільки смислом діалогічного експерименту є сам діалогічний експеримент.

У цілому, нам представляється, що теоретичне та методологічне дослідження категорій діалогу, експерименту і гри відкриває можливості осягнення глибинних і сутнісних особливостей як багатообразних форм діалогу, так і різноманітних проявів гри.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Закінчуючи дану роботу, що присвячена первинному опису гіпотез емпіричного дослідження глибокої і багатогранної феноменології діалогу, необхідно відмітити наступне.

По-перше, розвиток діалогічних досліджень психічного, особистісного і духовного буття людини вимагає теоретико-методологічного аналізу методів емпіричного вивчення діалогічних явищ.

По-друге, теоретичний аналіз і конструювання методів емпіричного дослідження діалогічних явищ актуальні і необхідні не лише для вирішення методико-практичних задач діалогічних досліджень, але і для розвитку теорії і методології

діалогічної реальності як нового простору явищ психодуховного буття людини.

Найближчі перспективи розвитку методики емпіричних досліджень психології діалогу полягають в «двоголосому» поєднанні розвитку теорії і методології діалогу, і в розробці та обґрунтуванні нових форм і методів емпіричних діалогічних досліджень.

Список використаних джерел

1. Дьяконов Г.В. Основы диалогических подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ, 2007. – 847 с.

2. Дьяконов Г.В. Теоретические гипотезы психологии диалога / Г.В. Дьяконов // Психология третьего тысячелетия: I-я Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2014. – С. 47–50.

3. Дмитриева Л.Г. Представление о диалоге в зависимости от когнитивного стиля / Л.Г. Дмитриева // Личность в профессионально-образовательном пространстве // Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Э.Ф. Зеэр; Д.П. Заводчиков. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2014. – С.21–28.

4. Ковалев Г.А. Психология воздействия: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.01. «Общая психология, история психологии» / Г.А. Ковалев. – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 51 с.

5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М. : Педагогика, 1976. – С. 253–382.

Г.В. Дьяконов

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА: ГИПОТЕЗЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье обосновывается возможность и продуктивность предложенной системы гипотез эмпирического исследования феноменов, принципов и механизмов психологии диалога. Раскрыто экзистенциально-онтологическое и интересубъектно-парадигмальное содержание психологии диалога, который является основой новых потенциалов и принципов эмпирического исследования многообразных феноменов и проявлений диалога. Исходя из экзистенциально-интерсубъектной природы явлений диалога, показана необходимость и возможность характеристики методологии

эмпирического диалогического исследования в форме системы основных гипотез. Раскрыты общие принципы эмпирического диалогического исследования. Дана системная характеристика кардинально новых особенностей методов эмпирического диалогического исследования.

Ключевые слова: диалог, интерсубъектность, экзистенция, онтология, гипотеза, эмпирическое исследование, недизъюнктивность, парадигмы, методы.

G. Diakonov

THE PSYCHOLOGY OF DIALOG: HYPOTHESES OF EMPIRICAL RESEARCH

Article deals with the grounding of possibility and productivity of the system of hypotheses of empirical research of phenomena, principles, and mechanisms of the psychology of dialog. The existential-ontological and intersubjective-paradigm content of the psychology of dialog, which is considered to be a ground of the new potentials and principles of empirical investigation of multidimensional phenomena and displays of dialog, is revealed. Grounding on existential-intersubjective nature of dialog it has been shown the necessity and possibility of application of methodology of empirical dialogical research in the form of main hypotheses. The main principles of empirical dialogical investigation are described. The system characteristic of the brand new methods of empirical dialogical research is proposed.

Key words: dialog, intersubjectivity, existence, ontology, hypothesis, empirical research, paradigms, methods.

Переклад з російської Лаврінєнка В.А.

Надійшла до редакції 31.05.2015 р.

УДК 159.9.01.072:159.923

ЛЕВІТ Леонід Зігфрідович

кандидат психологічних наук, доцент,

Центр психологічного здоров'я та освіти (м. Мінськ, Білорусь)

СТУДЕНТИ АБРАХАМА МАСЛОУ: ЧОМУ НЕ НАСТАЛА САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ

У статті з різних точок зору розглядаються емпіричні дані, отримані А. Маслоу в останні роки життя, які ставлять під сумнів ряд положень теорії самоактуалізації. Дослідження проблеми і необхідний порівняльний аналіз проводяться з використанням «Особистісно-орієнтованої концепції щастя» (ЛОКС), розробленої автором. Двохсистемна і багаторівнева побудова ЛОКС дозволяє дати обгрунтоване пояснення відсутності переходу підопічних А. Маслоу до самоактуалізації, так само, як і малому відсотку індивідів, що реалізують свій внутрішній потенціал.

Ключові слова: гуманістична психологія, самоактуалізація, щастя, системний підхід, особистісна унікальність, егоїзм.

Постановка проблеми. Ім'я А. Маслоу зазвичай асоціюється з гуманістичним напрямком психології, головним постулатом якої визнається вроджена наділеність кожного індивіда унікальним потенціалом, що підлягає актуалізації. Прагнення до самоактуалізації являє собою вершину ієрархії потреб, стаючи значимим лише після задоволення нижчих рівнів – фізіологічних потреб, бажання безпеки, потреб у любові, повазі, визнанні [17].

Основною перешкодою успішної самоактуалізації, відповідно до відомих російськомовному читачеві уявлень гуманістичних психологів, виступає «недружній» зовнішній світ. Жолудь здатний перетворитися на могутній дуб (і тільки на дуб), якщо на молодий паросток ніхто не буде ставити ноги. Таким чином, створення сприятливих зовнішніх умов, що сприяють задоволенню нижчих потреб індивіда, врешті-решт «автоматично» виведе його до актуалізації наявного внутрішнього потенціалу і всіх «бонусів», обіцяних у цьому випадку гуманістичним напрямком.

Мало кому відомо, що в останні роки життя в А. Маслоу накопичилися дані, що ставлять під питання основні положення його теорії. Відверте обговорення існуючих проблем і протиріч мало місце під час декількох інтерв'ю, що були дані психологом незадовго до смерті У. Фріку, які той узагальнив у своїй статті [20]. Зазначена робота, що не перекладена російською мовою, пройшла непоміченою і нині потребує детального обговорення.

Спостерігаючи за своїми студентами, що задовольнили всі нижчі потреби, А. Маслоу виявив небажання більшості з них переходити до вищої стадії – самоактуалізації, яка, згідно з його теорією, мала б настати в цьому випадку автоматично. Несподівано виявилось, що сприятливі зовнішні умови не є достатнім фактором для подібного переходу.

А. Маслоу, до його честі, не прагнув видати бажане за дійсне і визнав наявний факт, так і не давши йому вичерпних пояснень. Вчений висунув лише деякі гіпотези, які будуть розібрані нижче. Докладний аналіз ми проведемо з використанням категоріального апарату «Особистісно-орієнтованої концепції щастя», розробленої, в тому числі, з урахуванням постулатів гуманістичної психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 2006-2012 рр. нами була розроблена Особистісно-орієнтована концепція щастя (ЛОКС), де самореалізація індивіда, досягнення ним осмисленого, повноцінного життя описуються через взаємодію двох систем – «Особистісної Унікальності» (ЛУ) і «Егоїзму» (ЕГ). Кожна система складається з 4-х рівнів, що відповідають (знизу вгору) «організму», «індивіду», «особистості» та «індивідуальності». Одночасно з цим, кожен рівень являє собою певний етап людського розвитку – від внутрішньоутробного стану до зрілої самореалізації. Обидві системи розвиваються від рівня до рівня і, відповідно, змінюється характер взаємодії між рівнями кожної з них, що відповідають один одному «по горизонталі», пов'язаний із здійсненням тих чи інших життєвих завдань (рис. 1).

Відзначимо, що ЛОКС має відразу дві «точки опори» – якісно різні і взаємодіючі системи, що дозволяє а) розглядати

самореалізацію з різних боків, у тому числі, з діалектичних позицій; б) досліджувати якісні особливості реалізованого потенціалу (до якого рівня той належить і яким чином реалізується); в) визначати «глибину» і «висоту» теорій, щодо яких проводиться порівняльний аналіз (знову-таки внаслідок багаторівневої побудови концепції).

Обсяг цієї статті не дозволяє докладно пояснювати кожен рівень ЛОКС, тому зацікавленого читача ми відсилаємо до наших останніх монографій [6; 10; 11].

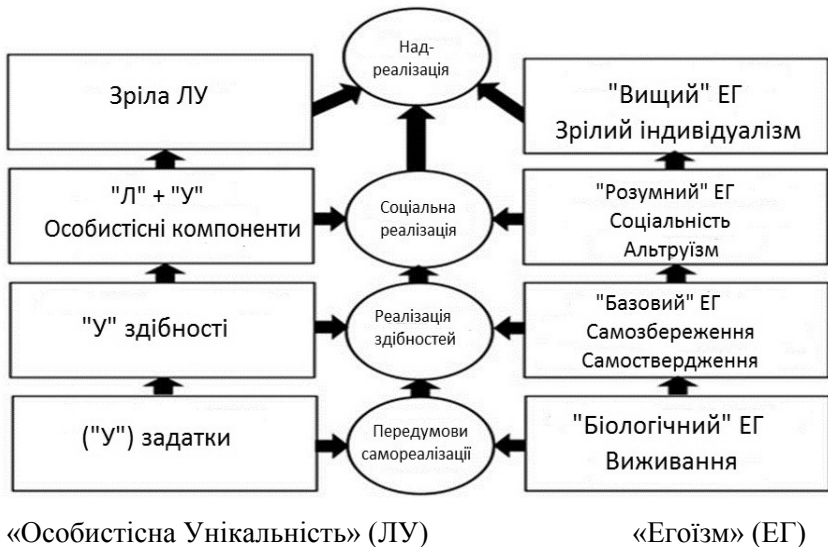


Рис. 1. ЛОКС

Спочатку ми позиціонували ЛОКС як одну з теорій евідемонічної групи в сучасній позитивній психології, що вивчає індивідуальний потенціал і його реалізацію [2; 4; 21-23]. Проте в результаті зробленого аналізу досить швидко знайшовся більш широкий потенціал концепції, що включає в себе можливості критичного розгляду і необхідного в ряді випадків «уточнення» відомих теорій класичної філософії та психології особистості [5; 8; 10]. Стосовно гуманістичної психології, ми, зокрема, змогли

виявити помилковість сучасних спроб уявлення ієрархії потреб А. Маслоу у формі піраміди [7; 9].

Тепер за допомогою ЛОКС ми намагатимемося дати несуперечливу відповідь на інші питання, які не змогла задовільно вирішити гуманістична психологія. Зрозуміло, проблема малої кількості «реальних» самоактуалізаторів (менше 1 %, згідно А. Маслоу) також буде досліджена.

Чому ж Маслоуські студенти, задовольнивши всі необхідні для переходу до самоактуалізації потреби, все ж припинили рух до неї? Згідно зі спостереженнями А. Маслоу, відповідь криється в «метапатології», під якою вчений розуміє порушення в структурі цінностей своїх підопічних. Навколишній світ здається таким людям занадто непривабливим, дизгармонійним (дослівно – «shambles»), а це породжує песимізм, цинізм і безпорадність [20, с. 139].

Погляньмо на наведений фрагмент «очима» двохсистемної ЛОКС. В ідеології концепції закладена ідея про визнання індивідом свого внутрішнього потенціалу (визначеного системою «Особистісна Унікальність») як найвищої цінності власного життя, реалізація якої приносить, відповідно, і «першосортне» щастя. Підстави для такого твердження, здатного скорегувати патологію цінностей, наводилися у наших попередніх публікаціях [10; 11; 13]. Зазначений підхід природним чином «позбавляє» індивіда і від небажання реалізовувати свій потенціал у «дизгармонійному» зовнішньому світі: яким би «поганим» або «хорошим» не був навколишній світ, суб'єкт актуалізується в ньому, в першу чергу, заради себе і свого (що досягається при цьому) щастя. Дане твердження ще раз підкреслює роль егоїзму (індивідуалізму на вищій стадії свого розвитку), представленого у вигляді другої системи ЛОКС. Простіше кажучи, обдарованій людині слід перестати «битися головою об стіну» в спробах отримати загальне визнання і «ощасливити світ»; вона повинна зрозуміти, що її головне завдання – реалізувати себе (в першу чергу, для себе ж) і тим самим «ощасливити себе» (і нехай весь світ зачекає, якщо хоче). У цьому випадку користь (негайна або майбутня), що

одержується соціумом від подібної діяльності, є лише побічним (супутнім) продуктом активності суб'єкта. Дисгармонійний (нехай навіть «безглуздий») зовнішній світ не є протипоказанням для самоактуалізації, оскільки розглядається лише як більш-менш обладнаний «ігровий майданчик», виступаючи на якому індивід не тільки вдосконалюється, але й знайомить соціум з найкращою частиною себе. Якби Маслоуські студенти припинили перераховувати недоліки навколишнього світу, а замість цього зосередилися на своїх сильних сторонах, вони зробили би перший крок у правильному напрямку.

Розставивши цінності по своїх місцях, перейдемо до проблеми праці, необхідної для успішної самоактуалізації. Ми повністю згодні з А. Маслоу щодо важливості для індивіда власного «життєвого проекту» і напруженої роботи (боротьби) з його втілення в життя [20, с. 137]. Власне кажучи, необхідність праці і є однією з відповідей на питання про відсутність переходу людини до самоактуалізації. Зазначена праця не може бути легкою – як мінімум, з двох причин. По-перше, вона складна, оскільки є «нестандартною», високоіндивідуалізованою, такою, що відповідає Особистісній Унікальності суб'єкта, яка неповторна за визначенням, адже в міру розвитку свого потенціалу індивід поступово ступає на абсолютно незвідану територію, просування по якій вимагає вирішення унікальних, а тому складних завдань. По-друге, така людина, що самоактуалізується, дещо віддаляючись від соціуму («піднімаючись» над ним в рамках нашої моделі), неминуче втрачає «суспільну» підтримку власних починань. Необхідність покладатися виключно на свій внутрішній потенціал «ЛУ», вірити у свої сили і не боятися йти вперед вимагає розвитку вищого рівня системи «ЕГ». Як бачимо, обидва головні компоненти ЛОКС виявляються затребуваними.

Відмова Маслоуських студентів від переходу до самоактуалізації нібито внаслідок «дисгармоній» зовнішнього світу виглядає недостатньо аргументованою ще й тому, що цей самий «дисгармонійний» світ, як не дивно, дозволив їм успішно

задовольнити всі потреби, що знаходяться нижче. Складається враження, що має місце звичайна відмовка, за якою стоять небажання і боязнь докладання власних зусиль, збільшення складності здійснюваної активності.

Як зазначав А. Маслоу, багато його студентів замість індивідуальної самоактуалізації zvolili посилити соціальні взаємодії – спілкування один з одним, взаємне вираження позитивних почуттів, спільну роботу. Все це вчений обґрунтовано вважав дуже низьким рівнем особистісного розвитку [20, р. 138]. Правильність оцінки А. Маслоу підтверджується і структурою ЛОКС: дійсно, третій, «соціальний» рівень концепції знаходиться нижче четвертого рівня індивідуального самовтілення – подібно до того, як соціальні потреби (любов, дружба, визнання) в ієрархії А. Маслоу розташовані нижче потреби в самоактуалізації.

Існують також інші пояснення феномена, що обговорюється, висунуті саме завдяки двохсистемній побудові ЛОКС. Коротко перерахуємо їх. Перш за все, відзначимо, що А. Маслоу ніде розгорнуто не пише про природу внутрішнього потенціалу, що підлягає актуалізації. Тривіальні слова про поета, який повинен складати вірші, і музиканта, який повинен грати на інструменті [16, с. 57], нічого кардинально не змінюють, оскільки мова йде про людей, які вже виявили свій талант. ЛОКС же звертає увагу як на природу внутрішнього потенціалу (система «ЛУ»), який втілюється у специфічній активності, так і на прагнення індивіда до реалізації цього потенціалу (система «ЕГ»). У світлі вищесказаного, відмова Масловських студентів від переходу до самоактуалізації може бути пояснена і банальною відсутністю у них «внутрішнього поклику» – відчуття власного унікального потенціалу, що підлягає актуалізації та визначає їх життєве призначення. Іншими словами – «порожнечею» в системі «ЛУ».

Успішна самоактуалізація в рамках ЛОКС передбачає не тільки «дозрілу» Особистісну Унікальність, але і вищий рівень розвитку системи «Егоїзм» (зрілий індивідуалізм). Відсутність останнього означає невміння індивіда спонукати себе до

щоденної напруженої праці, демонструвати життєстійкість у подоланні виникаючих перешкод. Мова в першу чергу йде про захисно-мотиваційні функції егоїзму, за відсутності яких обдарована людина не вміє «поводитися з собою» [1] і часто залишається «нереалізованим талантом». Уведений А. Маслоу термін «метамотивація» в рамках ЛОКС структурно відповідає «Вищому» Егоїзму четвертого рівня однойменної системи: «мета» відповідає поняттю «вищий», в той час як «мотивація» визнається найважливішою функцією егоїзму як такого [14; 18; 24].

Зрозуміло, недостатньо розвиненими можуть виявитися і обидві системи, що складають нашу концепцію. Тому ЛОКС, на відміну від гуманістичної психології, набагато краще пояснює невеликий відсоток успішних актуалізаторів: збільшення ймовірностей у рамках взаємодії обох систем просто не може дати високий підсумковий результат. Тим не менш, саме тому ми парадоксальним чином робимо і протилежне припущення – про те, що кількість потенційних самоактуалізаторів набагато вища за «видимий» один відсоток. Згідно двохсистемної ЛОКС, існують люди з великим внутрішнім потенціалом (талантом, ЛУ), але несформованою системою «ЕГ», які спочатку потребують зовнішньої підтримки. Відзначимо, що в обдарованої дитини за сприятливого збігу обставин функції різних рівнів системи «Егоїзм» виконують батьки, педагоги, спортивні тренери і т.д.

Результати наших досліджень показують привабливість для більшості ідеї самоактуалізації «самої по собі», поза зв'язком із конкретною діяльністю, і це побічно підтверджує дані спостережень А. Маслоу. У цьому, зокрема, причина правобічної асиметрії в тестах гуманістичної спрямованості, найбільш високі бали за якими отримують саме «псевдосамоактуалізатори» [19]. Зазначена тенденція особливо «кидається в очі» в контрасті з малою кількістю самоактуалізаторів, що реально спостерігались. Розуміння цієї закономірності дозволило нам перебудувати власний діагностичний опитувальник таким чином, щоб увівши в нього

необхідність «важкої праці» як неодмінної умови успішної самоактуалізації, усунути правобічну асиметрію і ексцес, досягнувши нормалізації статистичного розподілу [15]. На даний час автор працює над тим, щоб зробити розподіл відповідних шкал лівостороннім – у більшій відповідності з наявними емпіричними даними, адже більшість «актуалізаторів», за нашими спостереженнями, «здуває вітром», як тільки мова заходить про необхідність докладання постійних зусиль у конкретній діяльності.

Ґрунтуючись на результатах розробленого і проведеного нами щорічно «Евдемонічного Тренінгу» (ЕТ), спрямованого на посилення контакту індивіда зі своїм унікальним внутрішнім потенціалом [3], і подальшого спостереження, ми б обмежили кількість «самоактуалізаторів» (що раніше не виявляли свій індивідуальний потенціал) приблизно десятьма відсотками від загальної кількості учасників. Як бачимо, цифри далекі не тільки від ста відсотків, нібито наділених вродженим потенціалом, а й від одного відсотка актуалізаторів, що реально спостерігались. Наведемо найбільш характерні приклади (ініціали змінені).

Д.Б., 42 роки, тренер з альпінізму і скелелазіння, гірський гід. Поступово відмовився від фінансово вигідних «стандартних» проєктів гірських і скельних сходжень (з більш слабкими учасниками) і перейшов до індивідуальних першопроходжень — нерідко за невідповідних погодних умов. У результаті здійснив несподіваний для всіх «стрибок» у професійній еволюції, потрапивши в перелік відомих сходжувачів.

Р.С., 39 років, юрист. Незабаром після закінчення тренінгу запропонував своєму керівництву подати позов відносно компанії, що мала значні «зв'язки нагорі» і активно користувалася поданням про власну невразливість у нечесній конкурентній боротьбі. Насилу отримавши згоду, протягом року домагався організації судового процесу в умовах загального скепсису і песимізму щодо його перспектив. Зрештою процес вдалося організувати і виграти, що на той момент стало великою несподіванкою для всіх сторін, що брали в ньому участь [12, с. 106]. Досягнутий результат дозволив Р.С. переключитися на вирішення цікавих для нього і «нездійснених» для інших його колег завдань, у реалізації яких виявлялася непомітна раніше винахідливість, висока активність, професійна інтуїція і, особливо, віра у власні сили (відтепер заснована на почутті власної «унікальності», доступному лише для нього одного).

Л.Ю., 45 років, науковий працівник (спеціальність «Філософія»). Приступив до роботи над дисертацією, предметом дослідження якої є погляди маловідомих середньовічних вчених, що не здобули загального визнання і не залишили після себе «наукової школи». Л.Ю. прагне показати, як розроблені ними ідеї були згодом підхоплені, до певної міри видозмінені, а потім широко популяризовані особами, що увійшли в історію філософії як «істинні» творці даних теорій. У процесі роботи Л.Ю. вивчив латинську мову і вирішив цілий ряд унікальних наукових проблем.

Спільним для всіх вищенаведених прикладів є, в першу чергу, підвищення рівня складності вирішуваних завдань: суб'єкт вибирає таку роботу, з якою він здатний впоратися на межі своїх нинішніх можливостей. Труднощі і абсолютна новизна проблеми (тим не менше, така, що відповідає Особистісній Унікальності суб'єкта) призводять до прискореного розвитку і вдосконалення індивідуального потенціалу при роботі з нею. Відсутність гарантованого результату компенсується глибокою залученістю до самого процесу діяльності, багатий на несподіванки. «Загальноприйняті» види активності з їхніми стандартними підходами (як правило, належать до третього, «соціального» рівня здійснення самореалізації) відтепер розцінюються як щось посереднє, як «місце для відпочинку». Висока свідомість життя, його насиченість унікально-значимими переживаннями представляють, у рамках нашої концепції, досягнення справжнього, «першосортного» щастя.

Слід звернути увагу на один важливий момент: всі три учасники працювали в обраній професії задовго до ЕТ і значить так чи інакше «реалізовували» себе в ній. У рамках ЛОКС ми говоримо в подібному випадку про «соціальну» самореалізацію третього рівня запропонованої моделі. Евдемонічний Тренінг, таким чином, не зажадав від них «придумувати» щось нове у своєму житті; він просто підштовхнув їх до переходу на наступний – суто «індивідуальний» (четвертий) рівень самовдосконалення, відтепер пов'язаний з пріоритетною реалізацією унікальних внутрішніх достоїнств у вирішенні нетривіальних проблем.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Особистісно-орієнтована концепція щастя, розроблена автором, дає більш обґрунтовані відповіді, пов'язані з протиріччям між постульованою гуманістичною психологією загальною наділеністю людей вродженим потенціалом і його рідкісною актуалізацією. Двохсистемна побудова ЛОКС дозволяє відкинути обидві крайнощі – ідею стовідсоткового охоплення населення «природними дарами», так само, як і можливість самоактуалізації лише для малої кількості індивідів.

Список використаних джерел

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е издание / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. — 368 с.
2. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья: краткая история / Л.З. Левит // «Психология и психотехника». — 2012. — №8. — С. 78 – 86.
3. Левит Л.З. Тренинг и диагностика компонентов эвдемонической активности индивида / Л.З. Левит // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сборник материалов Седьмой международной научно-практической конференции. — Часть 2. – Саратов-Вольск: «Изд-во Наука», 2013. — С. 72-79.
4. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья: новая системная парадигма / Л.З. Левит // Педагогическое образование в России. — 2013. — №1. — С. 102 – 111.
5. Левит Л.З. «Воля к жизни» А. Шопенгауэра и Личностно-ориентированная концепция счастья: недостающие звенья / Л.З. Левит // Философия и культура. — 2013. — №11. — С. 1574 – 1581.
6. Левит Л.З. Уникальный потенциал, самореализация, счастье / Л.З. Левит. — Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2013. — 482 с.
7. Левит Л.З. Геометрия в психологии: «пирамида Маслоу» и «пирамида Левита» / Л.З. Левит // Современное гуманитарное образование (материалы конференции). — Севастополь: «Ариал», 2013. — С. 198-202.
8. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья: Платон нам друг, но... / Л.З. Левит // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. Восьмая

международная заочная научно-практическая конференция. — Часть 2. — Вольск: «Перо», 2014. — С. 44–51.

9. Левит Л.З. К вопросу о «пирамидах» в психологии личности / Л.З. Левит // Психология третьего тысячелетия (материалы конференции). — Дубна, 2014. — С. 125-130.

10. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях) / Л.З. Левит. — Минск: РИВШ, 2014. — Ч. 1. — 420 с.

11. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях) / Л.З. Левит. — Минск: РИВШ, 2014. — Ч. 2. — 272 с.

12. Левит Л.З. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья / Л.З. Левит. — Минск: РИВШ, 2014. — 148 с.

13. Левит Л.З. Счастье и смысл: дискутируя с М. Селигманом / Л.З. Левит // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2015. — Выпуск 1 (13). — С. 25-27.

14. Левит Л.З. Психологический эгоизм и мотивация / Л.З. Левит // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее. (Материалы Международной научно-практической конференции). — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. — С. 192-195.

15. Левит Л.З., Радчикова Н.П. Опросник ЭЛУ: в борьбе с правосторонней асимметрией / Л.З. Левит // Электронный научный журнал «Исследовано в России». — 2013. — № 017. — С. 244 – 261.

16. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 2002. — 431 с.

17. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е издание / А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2009. — 352 с.

18. Egoism // Stanford Encyclopedia of Philosophy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://plato.stanford.edu/>

19. Forest J.J. Pseudo-Self-Actualization / J.J. Forest, G. Sicz // Journal of Humanistic Psychology. — 1981. — Vol. 21. — № 1. — P. 77 – 83.

20. Frick W.B. Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview / W.B. Frick // Journal of Humanistic Psychology. — 2000. — V. 40. — № 2. — P. 128-147.

21. Levit L.Z. Happiness: Person-Oriented Conception / L.Z. Levit // International Journal of Advances in Psychology. — Vol. 1. — Iss. 3. — November, 2012. — P. 46 – 57.

22. Levit L.Z. Person-oriented Conception of Happiness: Between Freud, Jung and Maslow / L.Z. Levit // International Journal of Economy, Management and Social Sciences. — 2013. — August. — № 2 (8). — P. 576 – 584.

23. Levit L.Z. Person-Oriented Conception of Happiness and Some Personality Theories: Comparative Analysis / L.Z. Levit // SAGE Open. — January-March, 2014. — Published 10 January 2014. — P. 1 – 7.

24. Psychological Egoism // Internet Encyclopedia of Philosophy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iep.utm.edu/>

Л.З. Левит

СТУДЕНТЫ АБРАХАМА МАСЛОУ: ПОЧЕМУ НЕ НАСТУПИЛА САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ

В статье с разных сторон рассматриваются эмпирические данные, полученные А. Маслоу в последние годы жизни, которые ставят под сомнение ряд положений теории самоактуализации. Исследование проблемы и необходимый сравнительный анализ проводятся с использованием «Личностно-ориентированной концепции счастья» (ЛОКС), разработанной автором. Двусистемное и многоуровневое построение ЛОКС позволяет дать обоснованное объяснение отсутствию перехода подопечных А. Маслоу к самоактуализации, равно как и малому проценту индивидов, реализующих свой внутренний потенциал.

Ключевые слова: гуманистическая психология, самоактуализация, счастье, системный подход, личностная уникальность, эгоизм.

L. Levit

ABRAHAM MASLOW'S STUDENTS: WHY SELF-ACTUALIZATION DID NOT OCCUR

The article deals with an all-round consideration of the empirical results, obtained by A. Maslow in the last years of his life, which question the main postulates of his self-actualization theory. The problem research and the comparative analysis are conducted with the help of the «Person-oriented conception of happiness» (POCH) elaborated by the author. The double-system and multilevel construction of Poch enables to provide a well-grounded explanation to the absence of self-actualization between Maslow's students as well as to the small percentage of self-actualizers in general.

Key words: humanistic psychology, self-actualization, happiness, systemic approach, personal uniqueness, egoism.

Переклад з російської Метельської Н.Й.

Надійшла до редакції 11.06.2015 р.

УДК 159.95

Горбенко Юрій Леонідович

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

ОБРАЗ СВІТУ В СТРУКТУРІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті проводиться аналіз понять мотиваційна сфера особистості та образ світу. Розкривається співвідношення понять образ світу та компонентів мотиваційної сфери особистості. Аналізуються сучасні уявлення про мотивацію та мотиваційну сферу в руслі інтеграційних тенденцій у різних напрямках психології. Увага акцентується на системності, неподільності та цілісності розгляду понять мотиваційна сфера особистості, образ світу та особистість.

Описується взаємозалежність та послідовність понять образ світу, картина світу, образи предметного світу. Розкривається детермінація понять мотивація, мотив, діяльність, смислова, цільова та операціональна установка, які входять до єдиної структури мотиваційної сфери особистості, з урахуванням поняття «образ світу».

У роботі представлена модель мотиваційної сфери особистості з урахуванням поняття образ світу та проведений опис взаємозв'язків основних структурних елементів у цій моделі.

Ключові слова: *мотиваційна сфера, картина світу, образ світу, особистість, мотивація, мотив, діяльність, смисл, система.*

Постановка проблеми. Мотиваційна сфера особистості є одним із ключових понять в психологічній науці. Фактично, якщо б вдалось описати та розкрити закономірності взаємодії всіх компонентів і утворень мотиваційної сфери особистості, ми отримали б відповідь на питання «чому?» та «навіщо?» людина приймала ті або інші рішення, в певних умовах, «який смисл?» має ця діяльність. З цього приводу Х. Хекхаузен зазначає, що «психологія мотивації в її нинішньому вигляді є однією з найбільш складних і суперечливих областей сучасної психології, що нерідко викликає розгубленість і замішання у дослідника, який уперше наближається до неї. Якщо в середині

XX століття предмет, межі і специфіка психології мотивації були цілком зрозумілі, то тепер ця область виявилася фактично розподіленою між психологією особистості, психологією регуляції діяльності і саморегуляції і когнітивною психологією, що бурхливо розвиваються» [15, с.5].

Тому ця проблема цікавила практично всі наукові школи протягом розвитку психологічної науки. На сьогоднішній день налічується десятки різних наукових теорій, які намагаються описати структуру та складові мотиваційної сфери особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробці даної теми присвячено велику кількість фундаментальних наукових праць (Б.Г. Ананьев, Л.І. Божович, В.К. Вілюнас, Л.С. Виготский, П.Я. Гальперин, Є.П. Ільїн, О.М. Леонтьєв, Д.М. Леонтьєв, М.Ш. Магомед-Еминов, С.Л. Рубінштейн, В.А. Семіченко, П.В. Сімонов, Д.М. Узнадзе, Д.Б. Ельконін та ін., так і зарубіжних авторів: Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Б. Скіннер, З.Фрейд, Г. Хол, Х. Хекхаузен та ін.), але і на сьогоднішній день ця складна проблема ще далека до вирішення. Найбільш сучасний, системний погляд на мотиваційну сферу особистості, на нашу думку, представлений у роботі Є.П. Ільїна «Мотивація і мотиви» [4]. Підкреслюючи складність та недостатню систематизованість всіх понять, що входять у структуру мотиваційної сфери особистості, автор стверджує, що «мною розглянуті мотиваційні утворення, одні з яких швидше за все відбивають потреби людини (інтереси як пізнавальна потреба, потяги, бажання, звички, власне потреби), інші – наміри, тобто мотиви, позбавлені в даний момент спонукальній енергії, «запала» (мотиваційної установки, мрії, спрямованості особистості). У їх розумінні є ще багато спірного, неясного, і представлена наша точка зору – це швидше спроба знайти протиріччя і вихід з них, чим істина в останній інстанції» [4, с.183].

Р.С. Немов до основних складових мотиваційної сфери людини також відносить диспозиції (мотиви), потреби та цілі, інтереси, завдання, бажання, наміри. [11, с. 394]. При цьому

мотиваційну сферу можна оцінювати, за Р.С. Немовим, за такими параметрами, як широта, ієрархізованість, гнучкість.

Залежно від уявлення про структуру мотивації, власного світогляду та розробленої концепції вчені можуть використовувати і такі поняття як мотиваційно-потребнісна, мотиваційно-смилова або ціннісно-смилова сфера особистості.

Іноді, в науковій літературі, поняття мотиваційна сфера використовують як позначення процесу прийняття рішення або вибору конкретного мотиву – в такому випадку він стає синонімом поняття мотивація. Хоча поняття мотивація, на нашу думку, є вужчим ніж мотиваційна сфера особистості і тому входить у її структуру.

Про складність та взаємопереплетеність понять мотивація та мотиваційна сфера на сучасному етапі розвитку психологічної науки зазначають практично всі вчені. Д.О. Леонт'єв з цього приводу пише: «якщо на другому, антропологічному етапі мотивація традиційно розуміється як ядро особистості, що широко розуміється, то тепер вже особистість виступає як ядро мотивації, що широко розуміється. Від когнітивних процесів, що опосередковують механізми мотивації, акцент зміщується на свідомість і особистість у цілому» [14, с.8].

Аналізуючи перспективи розвитку теорії мотивації, Д.О. Леонт'єв зазначає: «Зоною найближчого розвитку психології мотивації мені представляються наступні основні ідеї:

1. Співвідносність – витоки людської мотивації знаходяться не в природжених диспозиціях або чинниках середовища самих по собі, а в унікальних, гнучких і в той же час імперативних стосунках, що зв'язують індивіда зі світом.

2. Телеологічність – людські дії завжди мають смисл і спрямовані на мету. Навіть якщо можна зафіксувати причинні детермінанти поведінкових актів, вони, у свою чергу, теж мають свої детермінанти вищого порядку. Відповідь на питання «з якої причини» може бути тільки половинчастою, остаточна відповідь

можлива тільки через відповідь на питання «навіщо», що локалізує поведінку в смисловому контексті.

3. Соціокультурна обумовленість – дуже велика частина змісту і структури мотивації людини засвоюється нею з колективної ментальної соціальної спільності, до якої вона належить.

4. Особистісний характер – мотивація є завжди мотивація особистості, яка надає їй форми і управляє нею; навіть у тих випадках, коли людина нездатна контролювати свою мотивацію, причину цього ми знаходимо в особистості» [14, с. 10].

Отже, поняття мотивація використовується в сучасній психології для характеристики факторів та причин, що пояснюють спрямованість поведінки, а також для розкриття самого процесу вибору напрямку активності особистості. Сучасні уявлення про мотивацію та мотиваційну сферу у руслі інтеграційних тенденцій у різних напрямках психології, вимагають розуміти всі процеси, що стосуються мотиваційної сфери системно, неподільно та цілісно.

Зрозуміти причини діяльності окремої особистості у певних умовах можна тільки об'єднавши в єдину ієрархічну систему особистість та її образ світу, діяльність та її мотиваційну систему. Таке розуміння підкреслює єдність життя і діяльності, нерозривний зв'язок індивіда, середовища та світу, при цьому дає можливість більш повного і конкретного аналізу мотиваційної сфери особистості.

При такому аналізі необхідно виходити за межі і особистості, діяльності, і середовища як такого та шукати детермінанти людської мотивації у взаємозв'язках індивіда зі світом у цілому.

Така детермінація може бути розкрита у результаті побудови єдиної структури мотиваційної сфери особистості з урахуванням поняття образ світу.

У сучасній науковій літературі термін «образ світу» та «картина світу» є вже достатньо розробленою. Починаючи з С.Л. Рубінштейна та О.М. Леонтьєва образ світу пов'язується з соціальним та культурним розвитком особистості у

життєдіяльності. За О.М. Леонтєвим в процесі побудови образу предмета або обставин вирішальне значення має образ світу в цілому, а не окремі чуттєві враження [10].

С.Д. Смирнов [13], продовжуючи цю тему, підкреслює, що категорія образу є природним розвитком діяльнісного підходу і дозволяє розширити його межі. За С.Д. Смирновим «орієнтує не образ, а вклад цього образу в картину світу... окремі поштовхи зовнішньої реальності не формують наше уявлення про світ, а лише підтверджують, доповнюють або виправляють його» [13, с. 19].

Виходячи із сучасних уявлень вчених, життєдіяльність в цілому можна розглядати як планомірну побудову образу світу. Такої думки дотримується і О.Ю. Артемєва, яка вказує, що образ світу має в собі «сліди усієї передісторії психічного життя суб'єкта» [1, с.17]. Таке уявлення дає ключ до розуміння організації та побудови психічних пізнавальних процесів, як активних за своєю природою, в яких образ світу виступає як форма фільтрації та систематизації знань, що є вкрай важливим для формування образу свого власного «Я», з іншого боку, образ світу як багаторівнева система знань людини про світ, про себе, та інших людей опосередкує будь-яку зовнішню дію.

Отже, від попереднього життєвого шляху особистості та способу побудови образу світу залежить системне уявлення про власне «Я», вміння ієрархізувати свої мотиви та, відповідно, проявляти себе у майбутній діяльності.

Таким чином, образ світу повинен розглядатися в контексті світу в цілому та відображення цього світу в образі світу конкретної людини.

Формулювання ідей статті. Розуміючи необхідність поєднання, систематизації та узагальнення уявлень вчених про поняття образ світу та розкриття зв'язків цього поняття з структурою мотиваційної сфери особистості завданням даної роботи вважаємо побудову моделі мотиваційної сфери особистості з урахуванням поняття образ світу та опис взаємозв'язків основних структурних елементів у цій моделі.

З метою вирішення цього завдання ми використаємо теорію психологічних систем, яка активно розробляється у сучасному науковому просторі [2, 6, 7, 8, 16].

Виклад основного матеріалу дослідження. У руслі цієї теорії В.Е. Ключко та О.В. Лукьянов зазначають: «людина існує тільки в русі, в безперервному процесі самозміни (саморозвитку). Дві умови життя (світ, що змінюється, і людина яка змінюється) взаємозв'язані: людина змінюється під впливом світу, що змінюється, але і сам світ змінюється під впливом людини, оскільки значною мірою нею і твориться. Проблема в тому, що якщо людина включена у світ і є однією з умов саморозвитку світу, то у нього є і свої ресурси (джерела) саморозвитку. Саме тому, як нам видається, М.М. Бахтін прийшов до твердження того, що до людини неможливо застосувати формулу тотожності – вона постійно знаходиться в точці неспівпадання із собою; у цій точці і твориться ідентичність, створюється справжнє Я» [7, с.333].

Побудова моделі мотиваційної сфери з позиції теорії психологічних систем на сьогоднішній день є достатньо актуальною. Над цим питанням працює достатньо велика кількість вчених, серед них можна виділити О.В. Карпову, В.А. Бодрова, Г.В. Ложкіна, А.Н. Плюща та ін.

О.В. Карпова розробила рівні організації мотиваційної системи: метасистемний (особистісний); системний (рівень організації мотиваційної сфери «як системи»); рівень мотиваційних підсистем; рівень «окремих мотивів»: рівень потреб, стимулів – окремих «складових» мотивів [5].

На наш погляд такий підхід є достатньо перспективним. Але з метою цілісної побудови системи життєдіяльності необхідно врахувати, що особистісний (метасистемний) рівень включає в себе і «образ світу» як уявлення про світ та себе в ньому.

У результаті аналізу структури мотиваційної сфери особистості як цілісної системи життєдіяльності у світі утворюється достатньо непроста картина. У нашій ситуації для полегшення сприймання та аналізу складних утворень та перенесення їх у практичну площину, проведена спроба

побудувати цілісну схему мотиваційної сфери життєдіяльності як взаємодетермінації предметної картини світу з образом світу та людини у діяльності.

У результаті аналізу поняттєвого апарату, в якому визначаються категорії образ, вчені виокремлюють образи предметного світу, картину світу та образ світу. За основу ієрархізації цих понять ми візьмемо рівні їх діяльнісного опосередкування. Операція виконується після побудови образів предметного світу із залученням сенсорно-перцептивних механізмів, але орієнтує не образ, а його вклад у картину світу; дія після створення адекватної картини світу з використанням комплексного відображення у сприйманні, але при цьому картина світу може не виконати свої функції якщо не вписується в загальний образ світу; діяльність може розгортатися при формуванні адекватного образу світу за участю поняттєвого мислення, при цьому матеріал для побудови цього образу є образи предметного світу та картина світу. При цьому, як зауважував О.М. Леонтьєв, «органи відчуття забезпечують *орієнтування у світі, як він є*, а не в окремих його елементах, його «поштовхах», хоча, звичайно, і через ці елементи, через ці поштовхи» (курсив мій – Ю.Г.) [9, с. 5].

Отже, картина світу не є простим відображенням образів предметного світу, а є системним утворенням, у якому відбувається синтезування образу світу та образів предметного світ з побудовою ієрархії значимих для особистості об'єктів та явищ.

У свою чергу образ світу зумовлений діяльнісно та має соціально-історичну природу. На думку В.К. Вілюнаса, «сама глобальна локалізація явищ, що відображуються у образі світу, забезпечує автоматизовану рефлексію людиною того, де, коли, що і навіщо вона відображає і робить, складає конкретно-психологічну основу усвідомленого характеру психічного віддзеркалення у людини. Усвідомлювати – означає відображувати явище «прописаним» в головних системотвірних параметрах образу світу і мати можливість у разі потреби уточнити детальніше його властивості і зв'язки» [3, с.15].

С.Д. Смирнов, розкриваючи описані вище закономірності, зауважує: «І предметне значення, і емоційно-особистісний смисл образу передують його актуальному переживанню і задані усім контекстом нашої діяльності, актуалізованою частиною образу світу... Дія є відповіддю не на стимул (поштовх), а на модифіковану цим поштовхом картину світу, яка свідомо передує цьому поштовху, а не «витагується з нього» [13, с. 20-21]

Крім того, він зауважує, що «образ світу і є системою експектацій (очікувань), яка породжує об'єкт-гіпотези на основі яких йдуть структуризація і предметна ідентифікація окремих чуттєвих вражень» [13, с.22.]

О.Г. Асмолов, використовуючи той же принцип ієрархізації за допомогою діяльнісного опосередкування, всі очікування та установки систематизував у чотири рівня установочної регуляції діяльності людини: «рівні смислової, цільової та операціональної установок та рівень психофізіологічних механізмів – реалізаторів установок в діяльності» [2, с.76].

Для вирішення завдання побудови моделі мотиваційної сфери особистості з урахуванням поняття образ світу ми також візьмемо принцип діяльнісного опосередкування та системності.

Зрозуміло, що будь-яка схематизація – це певне зменшення всіх факторів впливу та неврахування всіх компонентів, тому дана схема не претендує на вичерпність позицій, але побудована як спроба пояснити надскладні процеси мінімально можливими поняттями та їх взаємообумовленістю.

Елементи, що утворюють цілісну структуру, є системними утвореннями і виділяти їх можливо лише символічно для пояснення певних конкретних процесів. При цьому акцент необхідно ставити на формування смислових зв'язків між ієрархічними системами мотиваційної сфери особистості.

Отже, спробуємо представити спрощену модель мотиваційної сфери особистості (рис. 1), що взаємодіє зі світом, виділяючи тільки базисні елементи.

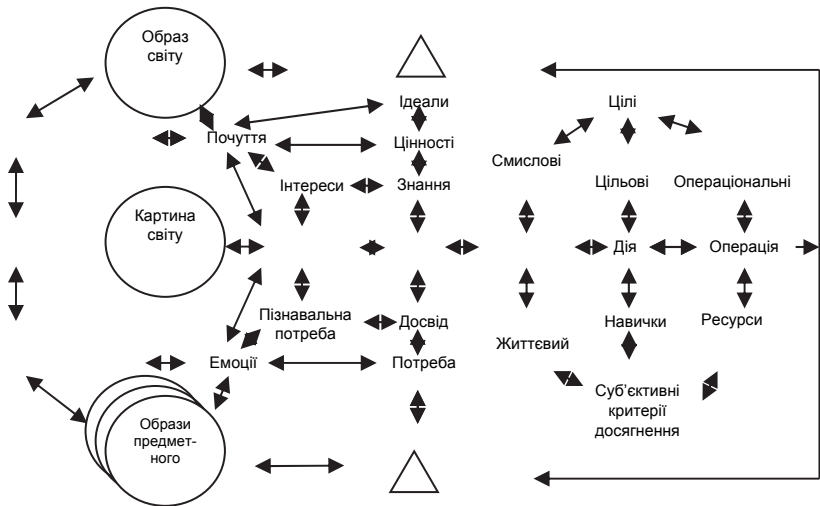


Рис.1 Модель мотиваційної сфери особистості

Дана схема передбачає наявність основних блоків: блоку формування та функціонування моделі Я-Світ («образи предметного світу» – «Я-реальне»; «картина світу» – «Я-актуальне»; «образ світу» – «Я-ідеальне»), блоку смислоутворення («знання», «цінності», «ідеали» та уявлення про «культуру», «природу» та «особистість»), блоку породження проєктів цілей («мета», «смислові», «цільові» та «операціональні установки»), блоку контролю і оцінки результатів діяльності («суб'єктивні критерії досягнення цілі», реальні об'єкти «Я», «ТИ», «Предмет»), блоку мотивації («мотивація», «мотив», «діяльність»).

Окремими елементами у моделі мотиваційної сфери виділені емоції та почуття, які утворюють почуттєво-емоційну тканину мотиваційної сфери. У сучасній науковій літературі поняття емоції та почуття можуть ототожнювати, представляти як перехідні елементи один одного та відокремлювати. Ми за основу інтерпретації візьмемо визначення С.Л. Рубінштейна: «...Переживання ставлення людини до оточення складає сферу почуттів або емоцій. Почуття людини – це ставлення її до

світу... Емоції виражають стан суб'єкта і його ставлення до об'єкту» [12, с. 140].

У такій інтерпретації емоції впливають на мотиваційну сферу особистості, виражаючи: стан задоволення або незадоволення потреб; зміну ставлення до свого «Я-реального», тобто, фізіологічного образу; зміну інтерпретації образів предметного світу. Почуття, у свою чергу, пов'язані з взаємодією особистості зі світом у цілому і соціальними зв'язками у ньому, а також «контролюють» відповідність життєдіяльності «образу світу», прийнятим смислам, цінностям та ідеалам (див. рис. 1).

Мотивація та мотиви є виявом у діяльності структури та узгодженості Я-концепції особистості. Я-концепція – це узагальнене уявлення про самого себе, система установок відносно власної особистості. Я-концепції виникає в процесі соціальної взаємодії і є результатом розвитку самосвідомості в онтогенезі.

До структурних утворень Я-концепції відносять дві загальні форми «Я-концепції» – реальну (віддзеркалює уявлення про те, який я є) та ідеальну (це уявлення з урахуванням бажань «яким би я хотів бути»). У нашій схемі введено поняття Я-актуальне, яке відображає уявлення особистості про готовність до певної, конкретної дії у теперішньому часі. За своїм змістом «Я-концепція» може бути позитивною, негативною та амбівалентною. Головна функція Я-концепції – забезпечити інтегрованість індивіда та його несуперечливу поведінку.

Інтегрованість особистості розкривається через взаємодію всіх елементів мотиваційної сфери які приймають участь у виробленні цілеспрямованої поведінки особистості у світі, що розвивається.

Для приведення в ієрархічну систему всіх факторів, що впливають на мотиваційну сферу, О.В. Карпова обґрунтувала рівні організації мотиваційної системи: «метасистемний – (особистісний), системний – (рівень організації мотиваційної сфери «як системи»), субсистемний рівень – мотиваційних підсистем; компонентний рівень – «окремих мотивів»;

елементний рівень потреб, стимулів – окремих «складових» мотивів» [8, с.20].

Використовуючи запропоновану ієрархію для опису мотиваційної сфери особистості, ми прийнемо таку схему аналізу: компонентний та елементарний рівень мотиваційної сфери включає в себе «образи» предметного світу, потреби, попередній досвід (навички) та безпосереднє соціальне оточення (в нього входить смислові взаємозв'язки Я – предмет-ТИ); субсистемний рівень мотиваційної сфери включає організацію безпосередньої діяльності, дії, операції; системний (мотив як система) рівень мотиваційної сфери включає знання, цінності, ідеали та «образ світу» (в нього входить смислові взаємозв'язки особистості, культури та природи); метасистемний рівень мотиваційної сфери включає Я-концепцію (тобто узгодженість Я-ідеальне, Я-актуальне, Я-реальне), «картину світу» та мотивацію.

В таких рамках мотиваційна система на підставі філогенетичних програм заповнює компонентний та елементарний рівень мотиваційної сфери. Включаючись до певних умов діяльності та спілкування на базі компонентного рівня розвивається субсистемний рівень мотиваційної сфери, який, реагуючи на умови розвитку, забезпечує організацію безпосередньої діяльності, дії, операції. Мірою накопичення знань та формування цінностей та ідеалів утворюється системний рівень мотиваційної сфери, а на основі попередніх рівнів формується її метасистемний рівень.

При цьому кожний новий рівень після вичерпання своїх потенцій формує базис наступного рівня, зумовлюючи його латентні можливості.

Кожний конкретний елемент, що знаходиться поряд з іншим у схемі, співвідноситься з ним не як ціль і засіб, а як часткове і загальне. Наприклад, поняття потреба входить в поняття досвід як арсенал способів задоволення даного виду потреб. Так само, якщо в арсеналі (досвіді) нема варіантів прямого задоволення даної потреби, то через підвищення інтенсивності емоцій відбувається усвідомлення незадоволеності даної потреби, тоді

з'являється мотивація, а після аналізу знань, необхідних для задоволення потреби, з'являється мотив, який, у свою чергу, організовує необхідну діяльність.

Із попереднього розгляду основних елементів мотиваційної сфери особистості стає очевидним різні системоутворювальні фактори для кожного компоненту мотиваційної сфери.

Для «субсистемного» компоненту мотиваційної сфери (до якого входить «мотив», «діяльність», «дія», «операція», «картина світу») основними системоутворювальними факторами є соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, спілкування та всі установки, що забезпечують саму діяльність особистості (сміслові, цільові та операціональні, за О.Г. Асмоловим).

Основними системоутворювальними факторами на системному рівні мотиваційної сфери (до нього належать «Я-концепція», «мотивація», «мотив, «картина світу») є механізми формування цінностей, ідеалів та смислових зв'язків, а також системна організація самих механізмів мотивації.

Визначення своєї Я-концепції та формування світогляду є системоутворювальними факторами для метасистемного компоненту мотиваційної сфери особистості (до нього належать «образ світу», «ідеали», «інтереси», «цінності», «знання»).

Таким чином, мотиваційна сфера є багаторівневою структурою, яка може досліджуватись як ієрархічна система, що самоорганізовується. Побудувати мотиваційну структуру можливо тільки враховуючи взаємодію внутрішнього світу особистості з навколишнім світом, яка організовується через спілкування та діяльність.

Формування більш менш зрозумілого уявлення про світ забезпечує певний перспективний напрямок руху, що в цілому стабілізує особистість та забезпечує її певну гармонізованість та емоційну рівноваженість.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Побудована модель мотиваційної сфери особистості забезпечує можливість розкриття взаємозалежних зв'язків таких складних понять, як

«образ світу», «картина світу», «Я-концепція», «особистість», «мотивація», «мотив», «діяльність», «установки», «цінності», «ідеали» тощо.

Особливої уваги вимагає поєднання, систематизація та узагальнення уявлень вчених про поняття образ світу та також розкриття зв'язків цього поняття зі структурою мотиваційної сфери особистості.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку може бути розкриття структури образу світу та глибинних факторів єдності цієї структури.

Список використаних джерел

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева – М. : Смысл, 1999. – 350 с.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: Методологич. проблемы неклассич. психологии: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец.«Психология» / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл. – 2002. – 480 с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
5. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : автореф. дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Карпова Елена Викторовна. – Ярославль, 2009. – 42 с.
6. Клочко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский. – Томск, 2000. – 154 с.
7. Клочко В.Е. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс / В.Е. Клочко, О.В. Лукьянов // Психология и педагогика. – 2009. – №7. – С. 333–336.
8. Королева Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.11 / Королева Наталья Николаевна. – СПб., 1998. – 16 с.
9. Леонтьев А. Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 5-15.
10. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избр. психологические произведения: В 2 т. – М., 1983. – С. 251–261.
11. Немов Р.С. Психология Учебник [В 2 кн.] Кн.1. / Р.С. Немов. – М. : Владос, 1994. – 576 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 томах. / С.Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 423 с.
13. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестник Моск. ун-та. – Сер.14. Психология. – 1981. – №2. – С.15–29.
14. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 343 с.
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

Ю.Л. Горбенко

ОБРАЗ МИРА В СТРУКТУРЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье проводится анализ понятий мотивационная сфера личности и образ мира. Раскрывается соотношение понятий образ мира и компонентов мотивационной сферы личности. Анализируются современные представления о мотивации и мотивационной сфере в русле интеграционных тенденций в разных направлениях психологии. Внимание акцентируется на системности, неделимости и целостности рассмотрения понятий мотивационная сфера личности, образ мира и личность.

Описывается взаимозависимость и последовательность понятий образ мира, картина мира, образ предметного мира. Раскрывается детерминация понятий мотивация, мотив, деятельность, смысловая, целевая и операциональная установка, которые входят в единую структуру мотивационной сферы личности с учетом понятия образ мира.

В работе представлена модель мотивационной сферы личности с учетом понятия образ мира и проведено описание взаимосвязей основных структурных элементов в этой модели.

Ключевые слова: *мотивационная сфера, картина мира, образ мира, личность, мотивация, мотив, деятельность, смысл, система.*

Yu. Gorbemko

THE IMAGE OF WORLD IN THE STRUCTURE OF MOTIVATIONAL SPHERE OF PERSONALITY

In this article is held the analysis of concepts: the motivational sphere of the personality and world offenses. Disclosed the ratio concepts of affront of the world and components of motivational sphere of personality. Analyzes the current understanding of the motivation and motivational sphere in line with the integration trends in different areas of psychology. Attention is accented on the systematic, indivisible and integrity of the review of concepts motivational sphere of personality, identity and image of the world.

Interdependence and sequence of concepts of offenses of the world, picture of the world, affront of the subject world are described. Disclosed determination concepts motivation, motive, activity, meaningful, semantic, targeted and operational directives, that are part of a single structure of motivational sphere of personality based concept image of the world.

Article presents model of motivational sphere of personality taking into account the concept of the world affront and conducted description of intercommunications of basic structural elements are in this model.

Founded circuit is not exhaustive position, but built as an attempt to explain the extremely complex processes using minimal possible concepts and their interdependencies.

Elements which are formed an integral structure are system parameters and distinguished only symbolically for explanation of certain concrete processes. But, the built model of motivational sphere of personality provides certain possibility of understanding of interdependent connections of such difficult conceptions as the «world character», «world picture», «I - the concept», «personality», «motivation», «reason», «activity», «options», «values», «ideals» and others like that.

Keywords: *motivational sphere, picture of the world, обрз world, personality, motivation, reason, activity, sense, system.*

Надійшла до редакції 22.06.2015 р.

УДК 159.922

КОГУТ Олександра Олександрівна

кандидат психологічних наук, соціопсихолог ЦСА та НВП, старший викладач кафедри практичної психології Криворізького національного університету

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянуто нові перспективи розвитку психології в сучасному науково-інформаційному просторі. Автором здійснено теоретико-методологічне дослідження культурологічних детермінантів розвитку особистості: соціо-культурне комунікативне середовище; свідомість як регулятор ідей; апріорно задані пізнавально-комунікативні особливості, що сприяють різним формам розвитку свідомості; ноосферні феномени розвитку. Автором виокремлено основні тенденції розвитку особистості в суспільстві: пристосування (орієнтація на виживання), адаптація (самопізнання та організація поведінки на рівні цінностей ворожості або дружелюбності), надособистісна форма поведінки (осягнення універсальних понять, систематизація знань про світ й формування власної концепції, реалізація власного світогляду, поведінки на основі законів краси, гармонії та етики, втілення універсальних цінностей й ідей), що відповідають життєдіяльності людини на рівні індивід, особистість, індивідуальність. Сучасні науки орієнтуються на вчення В.І. Вернадського про «ноосферу», то ж психологію розглянуто як науку, яка також переживає перехідний етап у розвитку наук – від наукового мислення до світоглядної науки.

Ключові слова: *ноетика, ноопсихологія, ноосфера, особистість, світогляд, світоглядна наука, споглядання.*

Постановка проблеми. Проблема сучасної психології – пошук методології формування індивідуальності в культурологічному аспекті. Технологічний розвиток завжди супроводжувався розвитком інформаційним та комунікативним. Але поняття «техне» трактується вже Арістотелем двозначно: «техне» як технічно-механічні відкриття та «техне» як мистецьке володіння знаннями, вміннями та навичками. Дві цінності як дві основи буття, як дві споконвічні основи

світогляду особистості проявляються у даному трактуванні – духовне чи матеріальне, філософія Сходу чи Заходу. Орієнтація суспільства на матеріалістичну ідеологію вплинула на формування індустріального суспільства, в якому культура не розглядається як основний детермінуючий фактор розвитку особистості. Сфера розуму твориться в процесі зросту науки, на наукове розуміння все більш суттєво впливає культура та культурні цінності [6, с. 20]. Східна думка виражена в ідеї розвитку світогляду орієнтованого на колективну співпрацю, на взаєморозуміння, на етико-естетичні цінності все більше цікавлять сучасних психологів. То ж пошук методології сучасної психології є актуальним питанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічна наука завжди черпала методологію з філософських джерел. Теоретичний аналіз нових поглядів у сучасній філософії дозволив зрозуміти, що змінюючи ідеологічну позицію, змінюються погляди на розвиток особистості у суспільстві, надаються відповіді на питання, які раніше здавалися недосяжною містичною реальністю. Поняття «ноосфера» вперше застосував філософ і математик Є. Леруа, основи ноосферних положень розробили Тейяр де Шарден та В.І. Вернадський. Їх вчення продовжив філософ сучасності В.Ф. Капіца, він розробив концепцію акумуляції ноосферно-синергетичного потенціалу в культурно-історичному процесі й становлення культурно-інформаційної понадсистеми суспільства. В ній здійснив креативно-синергетичне розуміння світу й виклав результати дослідження процесу формування ноосферно-синергетичної реальності у вседності ноосферного буття і метафізики знань [6, с. 20]. У концепції показано новий характер взаємодії суб'єкта і об'єкта, розкриваються ноосферно-синергетичні можливості творчо-інтелектуальної діяльності та ролі соціокультурних комунікацій в нагромадженні когнітивно-практичного й креативно-реалізаційного синергоресурсу сучасного соціуму. Вчений досліджує етапи входження людини в ноосферне буття, що вимагає певних змін у світогляді особистості, у науковому світогляді. Воно потребує розвитку

нових можливостей особистості на рівні комунікативно-синергетичних основ розвитку особистості: змін абстрактної філософії на онтологічну, змін мотивів розвитку особистості на самомотивацію, що є можливим завдяки комунікативно-синергетичним практикам [6, с. 17]. Отже, **завдання** даної статті ми вбачаємо в здійсненні теоретичного аналізу проблеми методології сучасної психології, у виокремленні нових ідей розвитку особистості за для подальшого втілення в практичній діяльності психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. У новому світорозумінні змінюються аспекти розуміння генезису свідомості: її трактують не як похідну від матерії та енергії, а як регулятор енергії, за В.І. Вернадським [6, с. 21]. То ж вчені розвивають уявлення про «організований Космос», що самоорганізується і самовиражається. Подібна організація розглядається як понадсистема – «космічна система». Метою створення нової світоглядної картини світоустрою є намагання намацати фундаментально-системні зв'язки між живим і неживим. Якщо на Заході розроблено матеріалістичну психологію, яка дослідила фізіологічні функції залоз, то у вчених сьогодні виникає питання про психічну складову їх діяльності [1, с. 14]. Вони намагаються поєднати матеріалістичну психологію та інтроспективну, щоб показати, що вони є тільки межами єдиної істини і разом утворюють єдину реальність. Два різні методи дослідження психіки людини: зовнішній розглядає її як механізм пристосування, зводить мислення до об'єктів, розум – до матерії (біхевіоризм Уотсона); внутрішній розглядає людину як суму потреб, імпульсів, бажань, що спонукають її до пізнання та оволодіння оточуючим середовищем [1, с. 15]. Їх поєднання є можливим: ноосферне буття поєднує матеріальне і духовне, внутрішнє і зовнішнє. Вдосконалення людської дисгармонії потребує вироблення «раціонального світогляду» та формування «вольового розуму», який вводить людину в гармонійний стан сприйняття ноосферних процесів.

Вчені шукають новий стиль мислення, що стверджує новий образ знання на основі культуuroстворюючої ролі науки. Кращим типом розуму в сьгоднішній науці повинен бути розум критичний, але готовий бути переконаним; агностичний, що може досліджувати безпристрасно; той, що ставить все під сумнів, але готовий змінити свою точку зору, якщо факти можуть бути продемонстрованими; широко мислячий, розуміючий, що істини багатьох можуть визначити єдину істину [1, с. 18]. Психологи здебільшого працюють із реакціями, лініями розвитку та станами людини. Західна психологія займається переважно структурою, матерією та реакцією об'єктивної людини на цей світ. Вона виокремлює механіку психічної природи, інструмент, яким керується людина. Тому її вважають механістичною, вона має справу з тим, що може бути перевірено експериментально. Почуття, мислення і діяльність співвідносяться з функціонуванням фізичних клітин і органів тіла, тому місця свобідної волі та самосвідомої поведінки немає. Проблеми сучасної психології спонукають психологів до пошуку відповідей шляхом дослідження різних станів свідомості, в яких вирішуються складні проблеми.

Щоб описати матерію філософи користуються такими апріорними формами як час та простір, приписуючи їй властивості руху, протяжності, завершеності. Ті ж самі категорії застосовують психологи для дослідження властивостей сприйняття духовної реальності (культуро-інформаційної). Дані категорії в різних площинах мають різний смисл, а в психологічній літературі вони представлені як різні форми буття: реальність «хілотропна», в якій людина усвідомлює свою матеріалістичну природу існування з її властивостями завершеності у часі й просторової вимірюваності та «холотропна», що відображає духовну цілісність надособистісного життя людини, яка усвідомлює свою нескінченну духовну сутність, яку практично неможливо виміряти в просторі. Самоусвідомлення себе в різних режимах реальності утворює різні понятійні категорії, які увібрали енергію двох різних видів буття. Адже, за М. Хайдеггером,

слово народжується із буття. Поняття універсального характеру «любов», «вічність», «віра» переживаються людиною як нескінченність духовного світу. Уотсон, як представник матеріалістичної психології не застосовує таких термінів як відчуття, сприйняття, увага, воля, образ [1, с. 21]. А поняття «свідомість», «розум і пам'ять» взагалі не набувають перспектив розвитку в такому контексті.

Ноосферна реальність – самовідтворювальна реальність, це творчий стан самосвідомості особистості, в якому знімаються протиріччя, що виникають на рівні понятійного мислення. Образне мислення творчо відтворює через уяву образи почуттів і понятійного мислення, що не мають справ із досвідом, який отримується за допомогою органів чуттів [6, с. 51]. Вчені розрізняють образно-світоглядне світорозуміння і понятійне. Розумовий потенціал повинен забезпечувати гармонію, формувати синергетичну модель світорозуміння [6, с. 57]. Головну якість часового простору Ч. Пірс вбачає в тому, що в ньому існує реальність «живих ідей», що спрямовується «ментальними діями» й вищим законом буття – «законом розуму» і всі «ментальні дії» трансформуються у вищий закон, що представляє собою живу гармонію [6, с. 30]. Із новим типом мислення на основі культури людина набуває свободи безперервної зміни програми своєї поведінки заради її удосконалення, підвищує ефективність своєї діяльності, засоби їх вирішення [6, с. 57].

За часів античності формувались знання у вигляді понять (за Сократом, без понять не буває знань). Але на сьогоденній день існує проблема взаєморозуміння: різні речі називаються одним поняттям і навпаки, різні поняття формулюють різні люди по відношенню до одних і тих самих речей. Понятійна реальність ускладнюється тим, що виявлена смислова побудова соціального світу – в одне й те ж саме поняття вкладено різні смисли. Яким повинен бути фактор взаєморозуміння? Сучасні філософи вбачають розв'язання таких проблем в їхньому трансцендентальному або субстанціональному значенні [6, с. 70]. Понятійні протиріччя знімаються в буттєвісному аспекті [6,

с. 71]. К. Ясперс вважав, що тільки в знанні свого буття людина виходить за межі свого лише даного йому існування і отримує самобуття у світі, котрий фактично є буттям у часі. І. Пригожин розвивав нову «телеологію» (майбуття) в напрямку становлення реального світу від нижчих, простих форм організації буття до вищих самоорганізаційних відкритих систем, де буття і мислення безпосередньо співпадають [6, с. 75]. Ю.В. Петров робить висновок, що мій внутрішній світ, роблячи мене суб'єктом, належить не тільки мені; в такій же мірі він належить зовнішньому довкіллю. Щоб вийти за межі однобокого тлумачення подій необхідно долати складні ментальні моделі. У великих системах і понадскданих структурах всі обмеження ментальних моделей взагалі не діють, виходять за межі логіки [6, с. 79]. Дж. О'коннор і І. Макдермот знаходять засоби системно-складного мислення: самоприспособування – оціночне мислення і об'єкти буття ототожнюються; рекурсія – часті прийоми приспособування ускладнюють мисленнєві процеси на більш складному рівні до безкінечності; ідентифікація – я стаю собою через залучення інших на основі буття-мислення з іншими, через суспільні комунікації [6, с. 81].

Відомо, що важливим критерієм психічного здоров'я є наслідування ідей (М. Люшер). Ідея як вище духовне осяяння в психології трактується як «духовний інсайт», в ній закладена така висота світорозуміння, що людина може подібне відобразити тільки в «образі мислення» в уявленні, в мрії, у «образному світогляді» [6, с. 32]. Ч. Пірс стверджував, що кожна ідея передається від одного розуму до іншого через зв'язок ідей. Такий феномен проявляється в ноосферо-синергетичній реальності, за В.Ф. Капіцею, адже, він включає взаємний потяг ідей, що має такі складові: почуття в основі ідеї, енергія з якою діє ідея, тенденція ідеї впливає на формування нової ідеї, комунікація як дотикання до розумової ідеї. Він також припускав існування позапросторового і позачасового зв'язку розумів. На його думку, Ч. Пірс заснував основи нового світорозуміння – понятійно-розумового, почуття виводив з понятійно-ідейних властивостей людського розуму. Адже, простір він уявляв як

континуум безперервних умовних ідей, котрий завдяки появі все нових ідей розширюється в напрямку все більшої за обсягом множини ідей. У часі ця безкінечна множина ідей узагальнюється в поняттях у напрямку все більш високого рівня. В синтезі формується просторово-часова реальність із всезагальними розумовими ідеями [6, с. 31]. В просторі ідеї репродукуються з безкінечного і невичерпного джерела живих ідей, а в часі вони узагальнюються і осмислюються як знання все більш високого порядку, що в регулярній часовій послідовності-безперервності перетворюються на наукове знання.

У погляді на існуючий світ мислителі сучасні сходяться на тому, що несумісне не зводиться до протиріч, а сумісне – до тотожності. Психологія західна і східна так сильно відрізняються, що тільки нещодавно науковці почали замислюватися над можливістю їхньої фундаментальної єдності і про те, що нове уявлення про людину може з'явитися в результаті їхнього злиття [1, с. 18]. Недосконалість суспільної організації внаслідок соціальної ентропії призводить до турбулентних процесів, суспільної дезорганізації і дегуманізації з можливістю тотальної соціальної катастрофи [6, с. 41]. Конфлікт між природою і суспільством знімається завдяки культурі та культуросфері третьої природи. Культура в синергетичній трактовці культурної динаміки є така соціальна організація, в якій спостерігається зріст впорядкованості системи і сам хаос конструктивний в своїй руйнівності: в ньому гинуть нежиттєздатні системи, що веде до її реорганізації до тих пір, поки культурна система не набуває якості самоорганізації. Інформація набуває надприродної якості, ціннісного смислу. В.Ф.Капіца виокремлює такі культурологічні просторово-часові виміри: комунікативний, ціннісно-смысловий, когнітивний, інформаційно-інтелектуальний, творчо-реалізаційний, естимативний (ціннісно-нормативний) [6, с. 45]. Шлях розвитку пов'язаний із самоорганізованими системами неможливо нав'язати із-зовні.

Сучасні вчені виокремлюють множинні реальності в процесі взаємодії суб'єкта і об'єкта. Г. Гарднер розробив теорію множинних інтелектів, в якій поєднано матеріальне існування частків головного мозку з психічними властивостями множинних інтелектів. Особливий інтерес представляють його погляди щодо співвідношення «Я» та «Інший» в різних системах культур. Західним культурам притаманно виокремлювати «Я», цінувати все, що з ним пов'язано: психологи, що визнають «Я» цінують розвиток шляхом самосвідомості. Східна культура цінує таке ставлення до світу, в якому «Я» без іншого – ніхто. Існує й матеріалістична позиція в психології, яка вважає, що «Я» і «Ти» – це поняття, обумовлені потребами мови. За Ф. Коркюфом, внаслідок «множинності соціального досвіду» суб'єктів реальність проявляється в різних способах судження під час вираження думок, вірувань, аргументів, доказів, мають розрізнені галузі дискурсу, представлені множинністю комунікативних контекстів. Тому сама реальність в аспекті «поняття ментальності» є утворенням «між вибором наявних ресурсів і логікою ситуацій, що переживаються» (М. Добрі). Що людина може зробити виходячи з логічної оцінки ситуації? В.Ф. Капіца виокремлює декілька типів «архетипічних реальностей»: «звичайна реальність», яка формується шляхом вибіркового сприйняття, неконцентровано, нестабільно; «відфільтрована реальність» як відбір необхідних для виживання подразників, погоджена реальність, як буття для нас; «імпринтингова реальність» формується в разі особливостей характеру сприйняття людиною дійсності, що обумовлена вродженими генетичними програмами (К. Лоренцо, О. Хейнрот); «галографічна реальність» світу, за К. Прибоамом, сприйняття не тільки даного моменту, а й асоційованого комплексу цього моменту з даними нашого минулого досвіду; «холономна реальність» (Д. Бом, К. Прібрам) – позапросторовий і позачасовий прихований порядок; «реальність метафізичного космічного бачення» (Лірі-Уілсон) – реалізується ідея тілесно-духовної єдності [6, с.100].

Сучасний психолог С.В. Ковальов виокремлює чотири реальності: унітарна, сенсорна, понятійна та містична. Людина, що керує унітарною реальністю повинна вміти пристосуватися до світу правил, принципів, законів, канонів. Але принципи та правила відносно різних ситуацій не є діючими однозначно, не є універсальними. Тож інший спосіб адаптації у світі вимагає логічної поведінки, здорового глузду, переконань, вигоди для себе. Але в рамках тих чи інших логічних координат, того чи іншого смислового контексту одна й та ж сама логічна думка може бути як хибною, так і істинною (що в епоху античності було доказано філософом Зеноном). Сократ зазначив: існує універсальна єдина для всіх істина. Отже, щоб знаходити взаєморозуміння з іншими людині необхідно вміти пізнати універсальні істини, які є відображенням належності людини до абсолюту. Вони увібрали в себе енергію вічності та незавершеності. Підвищення рівня самосвідомості особистості сприяє її духовному росту, така людина здатна бути вільною і творити світ за законами добра, істини та краси, що в епоху античної філософії було актуальним питанням, адже предметом філософських роздумів був космоцентризм. У перекладі з грецької мови «космос» означає гармонія світу внутрішнього зі світом зовнішнім. Дане питання є актуальним і зараз для кожного: людина повинна гармонійно адаптувати свій мікрокосм на основі самоусвідомлення себе у макрокосмі. Четвертий рівень реальності, за С.В. Ковальовим, реальність містична, яка є доступною мудрій людині, що є вільною в духовному сенсі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Зовнішньої свободи не буває без свободи внутрішньої, зазначають філософи. Сучасний світ ускладнюється, і щоб успішно адаптуватися до нього особистість повинна вміти керувати всіма чотирма реальностями. Для цього необхідно створювати нові психотехнології для розвитку ноосферної самосвідомості, що сприятимуть диференційованості та особистісному зростанню.

Список використаних джерел

1. Бейли, Аліса А. Душа и её механизм. От интеллекта к интуиции / Аліса А.Бейли – М. : Амрита-Русь, 2007. – 304 с.
2. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г.Гарднер – М. : ООО «И.Д.Вильямс», 2007. – 512 с.
4. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант – Симферополь : «Реноме», 1998. – 528 с.
5. Капіца В.Ф. Гносеологічні перетворення знання і ноуменальне пізнання. Духовно-ціннісний аспект. Гносеологія. Монографія. Ч. IV / В.Ф. Капіца – Кривий Ріг : Видавничий центр, 2011. – 387 с.
6. Капіца В.Ф. Синергетика ноосфери і метафізика знання / Монографія. 3 частина / В.Ф.Капіца – Кривий Ріг: Видавничий центр, 2010. – 304 с.
7. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем: пер. с англ. / Дж. О'Коннор, И. Макдермотт. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
8. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов // Вестник Московского Университета : сб. науч. тр. – М. : [б. и.], 1984. – № 4. – С. 13–20.
9. Познание человека человеком / Под ред.. А.А. Бодалёва, Н.В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
10. Ревонсуо А. Психология сознания / А. Ревонсуо. – СПб. : Питер, 2013. – 336 с.
11. Рікер П. Сам як інший / П. Рікер. – К. : Дух і література, 2002. – 458 с.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : [б. и.], 1957. – 226 с.
13. Тітов І. Г. Психологічні аспекти світогляду особистості / І.Г. Тітов // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 11. – С. 2–5.
14. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль – М. : ИД «МИР», 1966. – 352 с.
15. Успенский П.Д. Психология возможной эволюции человека; Космология возможной эволюции человека / П.Д. Успенский. – СПб. : ИД «ВЕСЬ», 2001. – 192 с.

А.А. Козум

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассмотрены новые перспективы развития психологии в современном научно-информационном пространстве. Автором осуществлено теоретико-методологическое исследование культурологических детерминант развития личности: социо-культурная коммуникативная среда; сознание как регулятор идей; априорно заданные познавательно-коммуникативные особенности, способствующие различным формам развития сознания; ноосферные феномены развития, самоорганизации, самореализации. Автором выделены основные тенденции развития личности в обществе: приспособления, адаптация, надличностная форма поведения, отвечающих жизнедеятельности человека на уровне индивид, личность, индивидуальность. Современные науки ориентируются на учение В.И. Вернадского о «ноосфере», поэтому психологию рассмотрено как науку, которая так же переживает переходный этап в развитии наук – от научного мышления к мировоззренческой науке. ценностями которой должны стать культурно-этические и эстетические ценности (коллективность, этика применения знаний, творчески-синергетические коммуникации, сочетание западных учений и восточных и др).

Ключевые слова: *ноосфера, личность, мировоззрение, мировоззренческая наука, созерцание.*

A. Kogut

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN PSYCHOLOGY

The article is aimed to reveal new prospects for the development of psychology in the modern scientific and information space are considered. The author carried out the theoretical and methodological study of the cultural determinants of personality development: socio-cultural communicative environment; consciousness as a regulator of ideas; a priori defined cognitive-communicative features contributing to various forms of development of consciousness, the noosphere, the phenomena of development, self-organization, self-realization. The author highlights the main trends in the development of the individual in society: fixtures, adaptation, transpersonal form of behavior; according to human life at the level of the individual, personality, individuality. Modern science is guided by the teachings of V. I. Vernadsky about the «noosphere», that's why psychology is considered a science, which is also going through a transitional stage in the development of science – scientific thinking to philosophical science. Values which have become a cultural, ethical and aesthetic values.

Keywords: *noosphere, personality, worldview, scientific worldview, contemplation.*

Надійшла до редакції 3.06.2015 р.

УДК: 159.923 – 021.25

ЧАЙКІНА Наталія Олександрівна

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

СВІТОГЛЯДНІ ПАРАДИГМАЛЬНІ ДИХОТОМІЇ АНАЛІЗУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуті світоглядні дихотомічні впливи на методологію аналізу індивідуальних відмінностей особистості. Розкривається роль диференціально-інтегрального підходу через призму формальних і змістовних координат людської індивідуальності. Описується концептуальна інтеграція існуючих підходів до вивчення як окремих властивостей, так і індивідуальності в цілому. Проаналізовані парадигмальні дихотомії у розумінні цілісності індивідуальності через опис психодинамічних конструктів: духовність, особистість, характер і темперамент.

Ключові слова: *диференціальний і інтегральний підхід, формальні і змістовні координати відмінностей, властивості, типи, відношення, психодинамічні конструкти: духовність, особистість, характер і темперамент.*

Постановка проблеми. Все різноманіття дослідницьких (теоретичних, експериментальних і прикладних) напрямків дослідження індивідуальних відмінностей групується навколо двох парадигмальних формул: диференціальні чи інтегральні координати опису вивчення людини. Дослідження індивідуальних відмінностей має велике значення в прикладній психології, бо дає змогу прогнозувати поведінку людини в заданих ситуаціях. На жаль, ідею В. Штерна [цит. за 9] про створення інтегральної науки стосовно індивідуальності вдалося реалізувати лише наполовину. Одні вчені вважають, що джерела індивідуальної своєрідності організації людської особистості ховаються у специфіці нервової системи, інші впевнені, що індивідуальність це якісно нова, цілісна характеристика, яка описує інтегральні способи самореалізації людини протягом життя. Найбільш вдалим є поєднання диференціального і

інтегрального підходів у застосуванні до диференціально-психологічної проблематики, яка ставить своєю метою вивчення як окремих властивостей, так і індивідуальності в цілому. Тому основною тенденцією сучасної диференціальної психології поступово стає інтеграція різнорідних знань у єдину теорію індивідуальності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В історії філософської думки найбільш розповсюджені тенденції про людські відмінності спираються на два основні дихотомічні підходи до розкриття причини явищ у часовому аспекті:

1. Каузальний (історичний, генетичний) підхід трактує психічні явища з точки зору питання «чому?». Причина явищ трактується як сукупність обставин, які передують по часу, наслідкам і викликають його. Тобто причини явищ шукають у «минулому». З точки зору каузального підходу Всесвіт рухається від більш організованого стану до менш організованого, тобто до Хаосу або теплової смерті Всесвіту (невелика зміна в первісних умовах радикально змінює еволюцію Всесвіту). Іноді каузальний підхід у філософії називають ще лапласовським детермінізмом [11, с. 113]. Аналогічним каузальному підходу у філософії є ще фаталізм – уявлення, згідно якому усі процеси, які відбуваються у світі, підкорюються необхідності і первісно вже визначені [11, с. 478].

2. Телеологічний (цільовий, фінальний) підхід трактує психічні явища з точки зору питання «для чого?». Людина не здатна думати, відчувати, бажати, діяти, коли перед нею не має цілі, хоч її значення може бути і невідоме [11, с. 451]. Тобто причини явищ шукають у «майбутньому». З цієї точки зору Всесвіт рухається від менш організованого стану до більш організованого, тобто до Удосконалення. Згідно цього підходу, великі зміни первісних умов вносять лише специфіку, не змінюючи суті еволюції Всесвіту.

Постановка завдання. Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб зрозуміти та описати світоглядну методологічну валідність дихотомічного підходу до аналізу індивідуальних відмінностей особистості. При цьому виникає певний тренд

аналізу відмінностей через опис аспектів духовності, особистості, характеру і темпераменту.

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасній психології індивідуальних, типологічних і групових відмінностей виділяють два дихотомічні підходи:

1. *Диференціальний підхід:* з типології внутрішньосистемних відношень будується міжсистемна типологія: властивості \Rightarrow типи \Rightarrow відношення. Ідея активності в психології здійснюється у формі переходу від картезіанських принципів причинності (реактивності, каузальності, редукціонізму) до принципів системності (активності, саморозвитку і ієрархічності), тому деякі вчені відносять диференціальну науку до ортодоксальних. Будь-яка ортодоксальна наука є формальною, формульною, оскільки лише завдяки максимальній формалізації наука може стати загальновикористаною, єдиною для різних людей і народів. Чим менше в такій науці особистого, таємного, очевидного лише для обраних, тим краще. Головний месидж такої науки – усі наукові данні повинні пройти експериментальну або дослідну перевірку (саме тому відповідність теорії експерименту дозволяє вченим легко домовитися один з одним) [11]. Диференціальна наука спочатку ставить масштабну задачу, а потім подрібнює її на тисячі часткових, вирішуючи їх послідовно.

Диференційний підхід відповідає картезіанській (Р. Декарт) концепції причинного аналізу: властивість (внутрішньосистемне відношення) виступає як причина типології систем, а типологія систем, в свою чергу, виступає як причина типології міжсистемних відношень. «Ціле» можливо виводити із взаємодії складових його елементів. В.Г. Асеев [цит. за 6] підкреслює, що диференціальний підхід ставить своєю метою виявлення і вивчення формальних властивостей та їх відношення до змістовних через зіставлення: повна відповідність, гармонія, протирічність, повна невідповідність.

У процесі розвитку індивідуальності формальна ознака досягає певного рівня розвитку, надбає все більш змістовний

відтінок. У свою чергу, деякі змістові риси, типізуючись, наприклад у випадку жорстокої стереотипної поведінки, все більш формалізуються. При вивченні індивідуальності, формальний підхід (від лат. *forma* – структура чогось, а також від *formans* – утворюючий), як зазначає О. Лібін [6], можна визначати як сукупність методів аналізу структури стійких універсальних властивостей людини. Конструкт «формальний підхід» дозволяє провести необхідну для цілей дослідження межу між найбільш типовими, стабільними, відтворюваними у життєвій практиці і в експериментальній ситуації індивідуально-типологічними властивостями та іншими, безмежними, різнобічними, унікальними комбінаціями ознак, які характеризують неповторну своєрідність окремої людської індивідуальності. В межах формального підходу для опису структури психіки використовуються такі психодинамічні конструкти, як темперамент, стиль, здібності, характер, темперамент, тощо. Більшість дослідників [9], пропонуючи способи пояснення природи різних психічних явищ, явно чи неявно демонструють своє ставлення до двох головних питань психології: «Що?» (значення змістовного компоненту психіки); і «Як?» (прояв психодинамічної сторони). Пошуки відповіді на останнє запитання («Як?») пов'язані, в першу чергу, із розвитком уявлень про способи чи форми функціонування психічних процесів, властивостей і індивідуальності в цілому. А.І. Палей, В.С. Магун [цит. по 6] називають формальну сторону індивідуальності також інструментальною, яка виступає як спосіб, «інструмент», котрий суб'єкт використовує для освоєння світу. Відмінності формоутворювальних властивостей від інших характеристик людської індивідуальності полягають в тому, що їх розвиток менше визначається впливом змістовно-сміслових детермінант. Формальний підхід передбачає виявлення інваріантної структури досліджуваного феномена і визначає валідність проаналізованих параметрів, при цьому взаємовідношення форми і змісту можуть бути зворотними і релятивними. Механізми формальних характеристик індивідуальності підкорені еволюційно-генетичним законам, на

які впливають крос-ситуативні, стійкі у часі і толерантні до контекстуального впливу фактори. Формальний аналіз індивідуальності, як зазначає О. Лібін [6], використовує наступні базові принципи, які усі разом утворюють своєрідний теоретичний гештальт:

1) принцип ієрархічності, коли спочатку розводять, а потім зіставляють між собою різні рівні аналізу досліджуваного явища;

2) принцип інваріантності, який визначає міру стабільності-мінливості вивчаємих структур, а також тип джерела детермінант конкретних індивідуальних властивостей;

3) принцип координації взаємодії інтегральних ефектів оптимальності і компенсаторності поведінки;

4) принцип індивідуальної єдності, який пов'язаний з інтегративними ефектами, адаптивністю і результативністю індивідуальних властивостей із урахуванням цілісної природи феномена індивідуальності.

У психології індивідуальності диференційний підхід означає пошук стабільних («базальних») параметрів на основі критерію інваріантності: за часом, простором, станом. Античним прикладом цього підходу є трактування темпераменту за Гіппократом. Типологія темпераменту виводиться із внутрішньосистемних відношень – із пропорції чотирьох «соків». Подібний підхід здійснював фізіолог І. Павлов [цит. за 9, с.21-23], який в якості базальних параметрів пояснення природи темпераменту використовував основні властивості нервової системи. Психологи Б. Теплов, В. Небиліцин [цит. за 9, с.25, с.297] наголошують на необхідності пояснення індивідуальності від властивостей до типів, оскільки індивідуальний розвиток уявляє собою поступове збільшення диференціації властивостей, і цей процес продовжується все життя. Починаючи з народження, біологічні, соціальні, і психологічні системи індивідуальності, розвиваючись, надбають все більш прогресивну диференціацію в напрямку структурованості і впорядкованості.

2. *Інтегральний підхід*: із типології міжсистемних відношень будується внутрішньосистемна типологія, і від типів виводяться системні властивості: відношення \Rightarrow типи \Rightarrow властивості. Інтегральна наука замкнута, в ній немає мети досягти єдиної для всіх істини, бути єдиною у своїх символах і знаках, немає системи об'єктивних критеріїв. Вона значною мірою естетизована і індивідуалізована, і в цьому сенсі стоїть посередині між наукою і мистецтвом, апелюючи до деяких принципів життя. Критерієм істини стає не багаторазово проведений один і той самий експеримент, а багаторазово і різнобічно (із різних систем) здійснена аналогія. Інтегральна наука вирішує лише деякі часткові задачі (завдання особистості), поступово збільшує їх масштаб доки ці завдання не укрупняться до масштабу Всесвіту.

Філософський зміст інтегрального підходу полягає в тому, що система проявляє свою цілісність в нерозривній взаємодії із середовищем, бо цілісність не виводиться із взаємодії утворюючих її елементів [11, с.408]. Складові, що утворюють індивідуальність, яскраво висвітлюються у площині міжіндивідуальних відношень і тільки потім стає зрозумілою їх проекція в продуктах індивідуальної творчості. Виходячи з цієї ідеї, будується алгоритм розробки методів тестування системних властивостей індивідуальності.

За логікою інтегрального підходу, типологію індивідуальності необхідно виводити з типології міжіндивідуальних відношень на основі критерію сумісності, згідно якого опис кожного типу повинен включати опис його сумісності з іншими типами. При цьому сумісність може бути безпосередньою та опосередкованою (вибірковість до типів організації середовища, в якому проявляються типи їх творців). В.С. Мерлін [цит. за 9] запропонував концепцію інтегральної індивідуальності, основний зміст якої пов'язаний з пошуком інтегруючих механізмів, котрі встановлюють внутрішньорівневе і зовнішньорівневе опосередкування в ієрархічній саморегулюючій системі індивідуальних властивостей. Інтегральний підхід відповідає системній концепції причинного

аналізу: міжсистемні відношення виступають причинами типології систем, а типологія виступає в якості причини для виділення властивостей. У психології індивідуальності цей підхід означає пошук ефективних прогностичних ознак за критерієм сумісності взаємодії «цілого з цілим». Критерій інваріантності при інтегральному підході вторинний, тобто після того, як були виділені системні властивості, до них можна застосовувати вимоги інваріантності: за часом, за простором, за станом. З позиції теорії інтегральної індивідуальності [4, с.116] зворотність і релятивність формально-динамічних і змістовних індивідуальних властивостей обумовлені подвійністю її якісного значення, тобто тим, в якій якості вона розглядується: як підсистема соціальних систем чи як самостійна система. Коли формально-динамічні властивості – чи йдеться про темперамент, чи про динамічні сторони властивостей особистості – належать до інтегральної індивідуальності (Системи), то вони надбають змістовий статус. Аналіз інтегративних ефектів функціонування індивідуальності (таких, як адаптивність, компенсаторність, оптимальність і результативність), як підкреслює О. Лібін [6], дає можливість дати відповідь на питання: «Чим кожний із нас відрізняється від інших людей?» У такому ракурсі, індивідуальність як носій своєрідного світу суб'єктивної реальності, який репрезентує його назовні, являє собою цілісний феномен, який інтегрує усі рівні внутрішньої і зовнішньої взаємодії процесів диференціації і координації.

Античним прикладом інтегрального підходу є концепція Емпедокла [11] про чотири «коріння» (стихії): «вогось», «повітря», «вода» та «земля», де відношення «дружби» та «ворожби» виступають як підстава типології. Прикладом сучасного інтегрального підходу може бути концепція М. Люшера [7]. Він застосовує системну термінологію темпераменту, говорячи про червоний («вогось»), жовтий («повітря»), синій («вода») та зелений («земля») стилі поведінки людини, які проявляються і вимірюються у вибіркових

відношеннях як до стилів інших людей, так і до стилів організації середовища (у даному випадку до кольорів).

У вітчизняній психології, ідея інтегрального підходу виникла у психології відношень О. Лазурського [цит. за 9, с.179-198]. При описі критеріїв класифікації типів особистості, він говорить про дві дихотомічні сторони особистості – ендопсихічну (диференціальну) і екзопсихічну (інтегральну), надаючи перевагу останній. Ідея О. Лазурського про екзогенний підхід до типології людської індивідуальності отримала подальший розвиток у його послідовників (В. М'ясищев, Б. Ананьєв, Б. Ломов). Таким чином, якщо диференціальний підхід передбачає, що спілкування є частковим видом діяльності, то інтегральний підхід підкреслює, що діяльність є частковим (опосередкованим) видом спілкування.

Результатом застосування інтегрального підходу стало виділення системних властивостей, які спостерігаються лише в контексті міжсистемних відношень. Системні властивості індивідуальності проявляються у вибірковій взаємодії між індивідуальностями, де індивідуальність – це людина, яка характеризується збоку соціально значимих відмінностей від інших людей [8, с.136], а системні властивості – це результат активності глибинних сил свідомого і несвідомого. Як зазначає В. Колесников [4, с.113], глибинні сили несвідомого, які утворюють індивідуальність, включають до себе духовність, особистість, темперамент і характер, тому вони можуть розглядатися як причини сумісності однієї людини з іншими за даним аспектом. Ці глибинні сили несвідомого, в першу чергу, яскраво проявляються у вибіркованому ставленні до інших індивідуальностей і лише в другу чергу проявляються у вибіркованому ставленні до типів середовища, які створені іншими людьми. Вимір активності глибинної сили (в безпосередній чи опосередкованій міжсистемній взаємодії) по суті і є, як він вважає, вимір системної властивості індивідуальності.

Аспекту духовності відповідає вищий аспект людської індивідуальності. Сила, яка утворює духовність, задає *головну*

мету розвитку людини і проявляється у почутті духовної родинності (емпатії), що відповідає вищому аспекту людської індивідуальності. Духовність, на думку В. Колеснікова [4, с.125], визначає потребу осмислення і призначення власного життя. Через духовність як психологічне поняття [8, с.112], пояснюються феномени совісті і почуття провини, коли відбувається пригнічення альтруїстичних дій і підкорення власної діяльності чисто прагматичним інтересам. Совість – це суб'єктивне усвідомлення відповідності чи невідповідності власної поведінки моральним цінностям; інтуїтивне відчуття того, що гарно чи погано, справедливо чи ні, тому вчинки, які здійснюються всупереч совісті переживаються як сором [8, с.422]. В. Франкл [12, с.17] підкреслював, що людина це більше ніж психіка, людина – це Дух. В психології вважається, що людина духовна тією мірою, якою вона замислюється над смыслом свого життя, коли через спілкування з продуктами культури пробуджує власну духовність.

Аспект особистості відповідає «розумна душа». Сили, які утворюють особистість, задають *шляхи розвитку* людини і проявляються у вибіркованому ставленні до ціннісних орієнтацій інших людей. Л.С. Виготський [3] зазначав, що особистість – це аспект індивідуальності, який характеризується спрямованістю, що задається глибинними смисловими структурами (динамічними смисловими системами). Особистісний смисл – це те, заради чого розгортається активність, тобто усвідомлення «значення для самого себе». О. Леонт'єв [5] підкреслював, що особистість – це суб'єкт, що діє на оточення і тим самим змінює себе. Внутрішнє оцінкове почуття утворює ядро дійсного «Я», тому К. Роджерс [10] обґрунтовував пріоритет цінностей суб'єктивних над об'єктивними.

Аспект характеру відповідають сили, які задають *стратегію розвитку* людини, що проявляється у вибіркованому ставленні до стратегії життя на рівні «догнати», «втекти» і «не приймати участь». Е. Берн [2] в своїй концепції про три Его-стани («Дорослий», «Батько», «Дитина») розкриває спілкування

через положення про переключення чи перехід активності від одного Его-стану до іншого.

Аспекту темпераменту відповідають сили, які задають *стиль розвитку* людини, що проявляється у вибіркового ставленні до стилів інших людей. К. Юнг [13, с.145] пояснював виникнення екстраверсії і інтроверсії діями глибинних архетипів: Аніми і Анімусу.

За В. Колесниковим [4], якщо порушується здорова рівновага глибинних сил несвідомого, то наслідки можуть проявлятися у таких психологічних патологіях:

– патологія духовності призводить до ноогенного неврозу, тобто до втрати смислу життя, спустошеності духовного світу, коли в людини виникає стан екзистенціального вакууму. В. Франкл [12, С.10] писав: «Коли ми пригнічуємо у собі ангела, він перетворюється на диявола»;

– патологія особистості виникає внаслідок пригнічення дійсних цінностей людини, коли вони підміняються хибними, що проявляється в ригідності. Ригідність, за К. Роджерсом [10, С.91], – це пригноблення внутрішнього оцінкового почуття на користь обставинам, внаслідок чого особистість втрачає гнучкість і відкритість, стає закритою, втрачає власне «Я». Якщо хибна «Я-концепція» утворена хибними ціннісними образами і пригнічує природне «Я», то особистість перетворюється на закомплексовану і вперту людину;

– патологія характеру призводить до акцентуацій, які запропонував Е. Кречмер [цит. за 9, с. 219-247]: епілептоїдний, циклоїдний і шизоїдний. Якщо співставити триаду Е. Берна з триадою Е. Кречмера, виходячи із їхнього положення про гіперактивність або домінування однієї із трьох триад, то можемо зазначити, що якщо домінує позиція «Батько», то виникає епілептоїдний характер, якщо домінує «Дорослий» – циклоїдний, якщо «Дитина» – шизоїдний;

– патологія темпераменту призводить до істерії, яку К. Юнг [13, с.209-218] трактував як наслідок неврозу екстравертованого типу (домінує архетип Анімус) та до психастенії у інтравертованого типу (домінує Архетип Аніма). Подібну ідею в

трактовці істерії і астенії висловлював і А. Адлер [1, с.163-217]: істерію він трактував як домінування чоловічої установки (головно в жінок), а неврастенію – як домінування жіночої установки (головно в чоловіків), яка проявляється в жіночій м'якості, абулії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Недостатність теоретичних узагальнень і концептуальних інтеграцій призвели до появи різних світоглядних парадигмальних дихотомій у розумінні індивідуальних відмінностей особистості: від «зовнішнього до внутрішнього» (З. Фрейд), від «минулого до майбутнього» (А. Адлер) і від «субсистемного у метасистемне» (К. Юнг). У процесі цього руху ми все ближче наближувалися до простору причини відмінностей у диференціально-інтегральному аспекті. Тому методологічна валідність такого погляду дозволяє глибше зрозуміти світоглядні парадигмальні дихотомії у аналізі індивідуальних відмінностей особистості.

Список використаних джерел

1. Адлер А. О нервическом характере /Альфред Адлер. – СПб. : Университетская книга, АСГ, 1997. – 388 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – Л. : Лениздат, 1992. – 400 с.
3. Выготский Л.С. Собр. сочинений в 6 - томах /Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 3.
4. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / Владимир Колесников. – М. : Издательство «Институт психологии», 1996. – 224 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1974.
6. Либин А.В. Дифференциальная психология / Александр Викторович Либин. – М. : Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. – 527 с.
7. Люшер М. Сигналы личности / М. Люшер. – Воронеж, 1993.
8. Психология. Словарь – М. : Политиздат, 1990.
9. Психология индивидуальных различий. Тексты. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М. : Изд-во МГУ, 1982.

10. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии. Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 199–230.
11. Философский словарь. – М. : Политиздат, 1991.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – М., Прогресс, 1990. – 368 с.
13. Юнг К. Проблемы души нашего времени. – М. : Прогресс, 1993.

Н.А. Чайкина

МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЕ ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ДИХОТОМИИ АНАЛИЗА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассмотрено мировоззренческое дихотомическое влияние на методологию анализа индивидуальных личностных различий. Раскрывается роль дифференциально-интегрального подхода через призму формальных и содержательных координат человеческой индивидуальности. Описывается концептуальная интеграция существующих подходов к изучению, как отдельных свойств, так и индивидуальности в целом. Проанализированы парадигмальные дихотомии в понимании целостности индивидуальности через описание психодинамических конструктов: духовность, личность, характер и темперамент.

Ключевые слова: *дифференциальный и интегральный подход, формальные и содержательные координаты различий, свойства, типы, отношения, психодинамические конструкты: духовность, личность, характер и темперамент.*

N. Chaikina

WORLD PARADIGMATIC DICHOTOMY OUTLOOK ON ANALYSIS OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN PERSONALITY

The article review world dichotomous outlook influences on methodology in analyze of individual differences in personality. There are two dichotomous approaches: a differential approach when from internal typology system of relations constructed interconnection typology (characteristic \Rightarrow type \Rightarrow attitude) and integral approach, when from intersystem typology of relations constructed interconnect typology and system properties lead out from that types (attitude \Rightarrow type \Rightarrow characteristic).

The role of differential-integral approach through the prism of formal and semantic human individuality coordinates is revealed. In individual psychology differential approach means search the stable («basal») parameters based on the criterion of invariance: time, space and state. According to the logic of the integrated approach, individual typology should withdraw from inter individual typology relations based on the criteria of compatibility, according to which each type of description must include a description of its compatibility with other types.

The conceptual integration of existing approaches to the study of individual characteristics and personality in general are described in this article. From the standpoint of the theory of integral individuality relativity and reversibility formal dynamic and meaningful individual properties conditioned its qualitative importance duality, i.e. those in which quality it is regarded: as a subsystem of social systems or as a standalone system. When formal-dynamic properties belong to the integral identity (as a system), they possess a meaningful status.

Paradigmatic dichotomy within the meaning of individuality integrity through the description of psychodynamic constructs: spirituality, personality, character and temperament are analyzed by author. Aspects of spirituality corresponds force which sets the main goal of human development, which is manifested in the spiritual sense of being family (empathy). Aspects of personality corresponds force that define the development of human and occur in selective relation to the value orientations of others. Aspects of nature corresponds force that set the strategy for human development, which manifests itself in selective attitude toward life strategies in level of «catch up», «escape» and «not participate».

Key words: *differential and integral approach, formal and substantial different coordinates, properties, types, relationships, psychodynamic constructs: spirituality, personality, character and temperament.*

Надійшла до редакції 14.06.2015 р.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.9

ХОМУЛЕНКО Тамара Борисівна

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри
практичної психології Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди*

НАЙЧУК Вікторія Віталіївна

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
соціальних дисциплін Вінницької філії Київського інституту бізнесу та
технологій*

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття відображає основні передумови та теоретичні положення дослідження естетичного сприйняття та розвивальної програми, спрямованої на формування і розвиток у молодших школярів естетичного сприйняття. Дана характеристика структури естетичного сприйняття, особливостей його реалізації. Наведено результати дослідження динаміки модально-специфічної пам'яті в процесі розвитку естетичного сприйняття молодших школярів. Розвивальна програма, спрямована на розвиток естетичного сприйняття у молодших школярів може бути використана у практиці психологів освіти.

Ключові слова: *естетичне сприйняття, синестезія, сприйняття форми, формоутворення, естетичні емоції, модально-специфічна пам'ять.*

Актуальність дослідження. Сьогодні Україна взяла курс на «людино-центровану» стратегію освіти. Даний курс вимагає зосередженості всіх представників сфери освіти на всебічному розвитку особистості: інтелектуальному, духовному, творчому.

Сучасні програми і технології, які розробляються і впроваджуються педагогами і психологами в систему шкільної освіти, в переважній більшості центровані на розвитку

пізнавальних процесів школяра (пам'яті, увазі, мисленню) за рахунок зниження (а часто – ігнорування) значущості розвитку творчої сфери особистості дитини. Даний аспект відображений у роботах Б.М. Теплова, П.М. Якобсона, О.О. Мелік-Пашаєва, В.О. Моляко та інших.

У роботах сучасних дослідників як основний чинник естетичного розвитку дитини розглядається естетичне сприйняття. Дослідники стверджують, що залучення дітей до естетичного сприяє не лише духовному і творчому розвитку, а впливає на інтелектуальну і особистісну сферу дитини.

Вивчення явища та психологічних особливостей естетичного сприйняття має безумовне значення для розробки ефективної системи естетичного розвитку особистості, позитивно впливає на світогляд і духовний світ людини, самостійність мислення, розвиває творчі здібності, підвищує рівень пізнавальних процесів.

Незважаючи на значимість вивчення впливу формування і розвитку естетичного сприйняття на особистість школяра в цілому, дана проблема розглядається в більшості досліджень в контексті вивчення сприйняття естетичних образів, предметів мистецтва (Б.М. Теплов, Н.О. Ветлугіна, О.О. Мелік-Пашаєва, Т.Г. Казакова, Н.О. Органова, О.М. Торшілова та інші) [9; 11]. Незважаючи на значний розвиваючий потенціал, сьогодні не існує єдиної концепції естетичного сприйняття, єдиного визначення її структури та факторів. Естетичне сприйняття являє собою основну категорію естетичної діяльності, що представляє собою складну комплексну здатність, а не елементарний процес відображення навколишньої дійсності. У зв'язку з цим, в процесі вивчення естетичного сприйняття, необхідним є прийняття до уваги особливих явищ і процесів, в які дана здатність інтегрована.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі узагальнення існуючих концепцій і підходів до розуміння явищ естетичного сприйняття та естетичної діяльності, ми зупинилися на визначенні останньої як духовно-практичної діяльності

людини, заснованої на процесі формоутворення, метою якої є гармонізація особистості, світу та їх взаємовідносин [12].

Традиція вивчення явища естетичного сприйняття відходить в історію античних і середньовічних досліджень: спочатку до даної проблеми зверталися стародавні та середньовічні філософи, естетики, психологи (Піфагор, Платон, Вітелло, Фома Аквінський, Кант, В. Ворінгер, К. Белл, Р. Фрай і інші). Наступним важливим етапом становлення вивчення даної проблеми був ХХ століття, коли естетичне сприйняття знову привернуло увагу дослідників (О.М. Леонтьєв, П.Я. Якобсон, М.С. Каган, Р. Арнхейм, Е. Нойман, М. Дессуар, Ю.П. Крупник, Б.П. Юсов та інші) [1; 2].

Причиною уваги з боку сучасних дослідників є визначення естетичності форми як найбільш ефективного способу інтерпретації подібності естетичних смаків і закономірностей естетичного сприйняття. Особливе місце ідея форми як носія естетичного зайняла в концепціях дизайну та технічної естетики.

Естетичне сприйняття є специфічну форму людської діяльності, яка залежить від певних соціальних умов, рівня освіченості, національної приналежності, впливу середовища і т.д. На підставі вивчення досліджень естетичного сприйняття, доцільним вважаємо у його структурі виділити три основні компоненти: здатність до чуття форми, емоційність естетичного сприйняття і здатність до межсенсорного сприйняття (синестезії).

Здатність до чуття форми найбільш докладно представлена в роботах О.М. Горшолової [12], включає в себе здатність сприймати, надавати значення формі за допомогою уяви та емпатії. Отже, відчуття форми являє собою когнітивно-емоційну здатність, аспект пізнання особистістю світу в процесі пізнавальної, творчої, комунікативної, поведінкової діяльності.

Як позначалося раніше, у структурі естетичного сприйняття виділяють особливе специфічне явище – здатність до синестезії. Найбільш докладно дане явище розглянуто в дослідженнях

Б.М. Галєєва, В.П. Глухова, В.В. Левицький, Г. Браєма, О. Хавьєра, С. Барона-Коєна та інших [10].

В результаті вивчення особливостей явища синестезії в різних психологічних дослідженнях, особливу увагу ми приділили роботам Б.М. Галєєва, який визначав синестезію як норму людської психіки, як соціальний, культурний феномен [3]. На підставі аналізу та узагальнення існуючих психологічних досліджень з проблеми синестезії, ми дійшли висновку, що необхідно розрізняти два основних типи явищ, що позначаються одним терміном «синестезія». Перший тип є тим біологічним феноменом – аномальними синестетичним порушенням, другий – прояв асоціативних відчуттів, притаманних більшості людей як психологічна норма.

Як ми зазначали раніше, крім здатності до сприйняття форми і синестезії, в структурі естетичного сприйняття слід виділити емоційний аспект естетичного сприйняття [9]. Даний компонент закладений в естетичному об'єкті, що сприймається, займає особливе місце в процесі відображення людиною дійсності. В основі емоційності естетичного сприйняття лежить здатність до сприйняття гармонії і краси.

Естетичне сприйняття являє собою складний процес, який реалізується на декількох рівнях, що включають в себе систему певних процесів і явищ:

1. Перцептивний. На відміну від простого процесу чуттєвого сприйняття, процес естетичного не спрямований тільки на безпосереднє споглядання, а являє собою процес активної духовно-пізнавальної діяльності.

2. Емоційний. Емоції в процесі естетичного сприйняття представляють собою складну систему різних елементарних емоційних реакцій, ідей, образів, що виникають у свідомості особистості в процесі реалізації естетичного сприйняття.

3. Продуктивний. Даний рівень характеризується складною системою, що включає послідовність певних естетичних процесів і категорій: у процесі сприйняття і емоційної оцінки виникають певні естетичні уявлення (закріплені в образі результати сприйняття естетичного об'єкта), на основі яких

формується естетичне враження (пам'ять, оцінка та закріплення у свідомості естетичних уявлень). У процесі комбінування з естетичними почуттями, створюється мобілізуючий вплив на психофізіологічні процеси людини, стимуляція його активної пізнавальної та творчої діяльності.

Оскільки в основі дослідження лежить гіпотеза про особливу роль естетичного сприйняття у розвитку всіх сфер життєдіяльності особистості, доцільним було визначити вплив розвитку естетичного сприйняття на пізнавальні процеси школяра.

Особливу роль у психологічних дослідженнях особливостей пізнавальної сфери молодшого школяра відводять пам'яті – пізнавальному процесу, який визначає онтогенетичний розвиток сприйняття, мовлення, мислення людини, включений у всі рівні діяльності (П.П. Блонський, С.П. Бочарова, П.І. Зінченко, О.О. Смирнов та інші).

Особливу увагу в процесі дослідження ми приділили проблемі модально-специфічної пам'яті. Модально-специфічна пам'ять у більшості досліджень розглядається як проста форма пам'яті, що є попередня словесно-логічної (П.І. Зінченко, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, О.О. Смирнов). Однак, подібне обмеження сфери вивчення даного виду пам'яті є упущенням, оскільки модально-специфічна пам'ять має перевагу як в ефективності процесів засвоєння і зберігання, так і в обсязі і міцності фіксації інформації, позитивно впливає на розвиток пізнавальної сфери молодшого школяра, про що прямо або побічно свідчать психологічні дослідження.

Спираючись на уявлення С.П. Бочарової про те, що пам'ять є базовою підсистемою діяльності, що забезпечує функціонування її сенсорних, інтелектуальних, творчих блоків, ми припустили, що модально-специфічна, образна пам'ять безпосередньо пов'язана з естетичним сприйняттям, що було підтверджено в результаті емпіричного дослідження і контрольного експерименту.

Емпіричне дослідження, проведене нами, було спрямоване на визначення рівня естетичного сприйняття молодших

школярів, показників модально-специфічної пам'яті, а також визначення можливих зв'язків між показниками пам'яті і компонентів естетичного сприйняття.

Для діагностики нами були сформовані два блоки методик. У блок «Образна пам'ять» увійшли: матеріали з тестів, розроблених Т.Ю. Аскоченського, І.А. Бонк, І.Ю. Матюгіна для визначення обсягу довільного запам'ятовування тактильної інформації; методика «9 фігур» для визначення обсягу зорової пам'яті; методика «Заучування 10 слів» О.Р. Лурії для визначення обсягу довільного запам'ятовування слухової інформації з відстроченим відтворенням.

Використання перерахованих методик дозволило визначити рівні довільної зорової, слуховий і тактильної модально-специфічної пам'яті у молодших школярів.

Другий блок «Естетичне сприйняття» включив методики з авторської програми діагностики естетичних здібностей О.М. Торшилової, спрямовані на визначення показників структурних компонентів естетичного сприйняття: методики «Гілки» і «Матіс», спрямовані на визначення рівня здатності до почуття форми; методики «Малюма і текет», «Гучний-тихий» з метою визначення рівня здатності до синестезії; методика «Слова» для визначення рівня емоційно-естетичного прагнення дитини до нового в житті і діяльності.

Крім того, з метою визначення особливостей естетично емоційної оцінки різних видів естетичної діяльності (художньо-творчої, художньо-технічного, художньо-рецептивної та художньо-практичної) була застосована методика «Кольорова діагностика емоцій», методичною основою якої є кольорово-асоціативний тест, а в якості стимульного набору використовується восьмиколірна таблиця М. Люшера.

В результаті діагностики ми визначили, що для дітей молодшого шкільного віку на середньому рівні характерний прояв всіх компонентів естетичного сприйняття: здатності до чуття форми, синестезії, а також емоційності естетичного сприйняття.

Дослідження відмінностей між віковими показниками естетичного сприйняття у молодших школярів показало, що здатність дітей до почуття форми з віком знижується. Здатність дітей сприймати і вибудовувати зоровий ряд має нестабільний характер в умовах стихійного розвитку, що, можливо, пов'язано з організацією навчання. Крім того, в результаті дослідження було визначено, що діти з віком емоційно вище оцінюють тільки ті види естетичної діяльності, з якими стикаються безпосередньо в процесі навчання. За порівняння показників естетичного сприйняття за статевою характеристикою, у дітей молодшого шкільного віку не виявлено значущих відмінностей у порівнянні показників згідно з їх статі.

Що стосується рівня модально-специфічної пам'яті, для більшості дітей молодшого шкільного віку слухова і зорова пам'ять характеризується середнім і високим рівнем розвитку, тактильна пам'ять у переважній більшості школярів представлена низьким рівнем розвитку. Крім того, було виявлено, що модально-специфічна пам'ять в молодшому шкільному віці має переважно полімодальний характер, що проявляється у більшості школярів у вигляді комбінації слухової і зорової видів пам'яті, які розвинені на середньому і високому рівні. У результаті проведення порівняльного аналізу рівня зорової, слухової і тактильної пам'яті у хлопців молодшого шкільного віку була виявлена відсутність значущої різниці в показниках модально-специфічної пам'яті: рівень розвитку слухової, зорової або тактильної пам'яті не залежить від статі молодшого школяра.

Кореляційний аналіз отриманих даних вказує на наявність зв'язків між показниками здатності до синестезії і чуття форми з показниками емоційної оцінки різних видів естетичної діяльності (особливо, художньо-творчої, художньо-технічного та художньо-рецептивними видами естетичної діяльності). На основі отриманих результатів, було зроблено припущення, що естетичне сприйняття зумовлює не тільки рівень загального естетичного розвитку дитини, але може позитивно впливати на

рівень розвитку модально-специфічної пам'яті молодших школярів.

У процесі дослідження було визначено наявність зв'язків між показником слухової модально-специфічної пам'яті і показниками здатності до почуття форми, здатності до синестезії, емоційно-естетичної оцінки художньо-творчої, художньо-рецептивної та художньо-практичної естетичної діяльності.

Крім того, в результаті кореляційного аналізу було визначено наявність зв'язків між показником зорової модально-специфічної пам'яті і показниками почуттів форми, емоційно-естетичної оцінки художньо-технічного та художньо-рецептивної естетичної діяльності. Це імовірно вказує на той факт, що розвиток здатності молодших школярів до сприйняття, оцінки та надання значення формі, а також підвищення рівня емоційної оцінки естетичної діяльності сприяє підвищенню зорової пам'яті. В результаті кореляційного аналізу, був виявлений зв'язок між показником тактильної модально-специфічної пам'яті і показниками синестезії, емоційно-естетичної оцінки художньо-творчої, художньо-рецептивної естетичної діяльності. Можливо, рівень тактильної пам'яті може бути підвищений за рахунок розвитку здатності до синестезії, емоційно-естетичної оцінки художньо-творчої діяльності.

Отримані в результаті емпіричного дослідження результати вказали на правомірність висунутої гіпотези важливої ролі естетичного в розвитку пізнавальних процесів школяра – зокрема, у розвитку модально-специфічної пам'яті. Для підтвердження висунутих припущень, нами була розроблена і реалізована розвиваюча програма, спрямована на формування і розвиток основних компонентів естетичного сприйняття.

На першому етапі формувального експерименту була проведена попередня діагностика випробовуваних контрольної та експериментальної груп з метою визначення рівня естетичного сприйняття та рівня модально-специфічної пам'яті молодших школярів.

На другому етапі дослідження була реалізована розвивальна програма, в якій брали участь лише школярі, що входили до експериментальної групи. Програма розвитку естетичного сприйняття молодших школярів, реалізується в три етапи: «Когнітивний», «Емоційний», «Діяльнісний». Метою першого етапу є розвиток основних когнітивних процесів молодшого школяра. Даний етап підрозділяється на дві стадії. Вправи першої стадії покликані забезпечити учасникам зацікавленість у досягненні позитивних результатів, позитивне ставлення до організатора, а також готовність до роботи в групі. На другій стадії реалізується комплекс вправ, спрямованих на розвиток процесів сприйняття, пам'яті, уваги, мислення. Метою третьої стадії першого етапу є формування здатності до чуттєвого сприйняття об'єктів.

Другий етап – «Емоційний» – включає в себе вправи, спрямовані на формування здібностей до усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій оточуючих людей, а також особливих естетичних переживань. Також включає в себе кілька стадій. Перша стадія спрямована на ознайомлення з особливостями власних емоційних реакцій, дається інформація про їх вплив на життєдіяльність та взаємовідносини з навколишнім світом. Друга стадія другого етапу спрямована на формування безпосередньо естетичних емоцій.

Третій етап розвивальної програми спрямований на оволодіння учасниками теоретичними та практичними навичками трансформації естетичних об'єктів. Включає: першу стадію, спрямовану на формування умінь і навичок трансформації естетичних об'єктів, а також другу стадію – стимулюючу усвідомлення результативності участі в розвивальній програмі для забезпечення активного застосування отриманих знань та умінь у навчальній діяльності молодших школярів.

З метою підтвердження розвивального ефекту розробленої програми, нами було проведено контрольне дослідження, згідно з результатами якого були визначені вищі показники за всіма компонентами естетичного сприйняття по експериментальній групі порівняно з контрольною (табл. 1), що підтверджує ефективність

запропонованої розвивальної програми з розвитку естетичного сприйняття у дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 1

**Середні значення показників естетичного сприйняття
експериментальної та контрольної груп
після впровадження розвивальної програми**

| Показники | Групи досліджуваних | | t | p |
|---|---------------------|------------------|-------|--------|
| | Контрольна | Експериментальна | | |
| Здатність до синестезії | 2,95±0,94 | 4,75±0,96 | -5,95 | 0,0001 |
| Здатність до чуття форми | 6,65±1,66 | 7,8±1,57 | -2,24 | 0,03 |
| Емоційно-естетична оцінка художньо-творчої естетичної діяльності | 3,1±1,58 | 4,4±1,23 | -2,89 | 0,006 |
| Емоційно-естетична оцінка художньо-практичної естетичної діяльності | 3,6±1,27 | 4,9±1,11 | -3,42 | 0,001 |
| Емоційно-естетична оцінка художньо-рецептивної діяльності | 3,45±1,66 | 5,2±1,47 | -3,51 | 0,001 |

У результаті порівняння показників слухової, зорової, тактильної пам'яті, отриманих в результаті трьох діагностик (до реалізації розвиваючої програми, відразу і через три місяці після реалізації програми) окремо у експериментальній та контрольній групах, нами були отримані результати, що вказують на особливості динаміки кожного з видів модально-специфічної пам'яті.

У результаті порівняння показників ми визначили, що рівень слухової пам'яті в учасників контрольної групи не зазнав істотних змін протягом формуючого експерименту. Рівень слухової пам'яті учасників експериментальної групи після впровадження розвивальної програми значно підвищився, а результат повторної діагностики, проведеної через три місяці після закінчення розвиваючої програми, показав її довгострокову ефективність.

Динаміка рівня зорової модально-специфічної пам'яті школярів контрольної групи характеризується незначним підвищенням. Для експериментальної групи характерно більш помітне підвищення рівня зорової пам'яті після участі молодших школярів у розвиваючій програмі, але відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп, отриманими протягом формувального експерименту, не досягають рівня статистичної значущості. Рівень тактильної пам'яті учасників контрольної групи характеризується поступовим зниженням, на відміну від показників експериментальної групи, в якій відзначається значне підвищення рівня тактильної пам'яті відразу після впровадження розвивальної програми і через три місяці після її закінчення.

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність впливу естетичного сприйняття на розвиток пізнавальних процесів – модально-специфічної пам'яті.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Система засобів розвитку естетичного сприйняття молодших школярів може бути втілена у розвивальній програмі, яка складається з когнітивного, емоційного і діяльнісного етапів. Мета когнітивного етапу полягає у загальному розвитку основних когнітивних процесів в учнів молодшого шкільного віку. Емоційний етап спрямований на формування здібностей до усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій інших людей, а також особливих естетичних переживань. Діяльнісний етап має за мету опанування учасниками теоретичними та практичними навичками трансформації естетичних об'єктів. Одержані в ході контрольного дослідження дані доводять ефективність запропонованої програми, яка

підтверджена значними позитивними зрушеннями у показниках структурних компонентів естетичного сприйняття молодших школярів, що брали участь у програмі. Цілеспрямований розвиток естетичного сприйняття позитивно вплинув на його основні параметри.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми естетичного сприйняття та його потенціалу щодо сприяння розвитку пізнавальних процесів школярів. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні особливостей естетичного сприйняття, а також його впливу на розвиток пізнавальних процесів та особистісних характеристик школярів різних вікових груп.

Список використаних джерел

1. Боров Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. – 4-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1988. — 490 с.
2. Бычков В.В. Эстетика: Учебник / В.В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. — 556 с.
3. Галеев Б.М. Влияние нормативной эстетики на изучение синестезии. Системно-синергетическая парадигма в культуре и искусстве (матер.симп.) / Б.М. Галеев. – Таганрог: ТГРУ, 2004.
4. Каган М.С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М.С. Каган. – Л., 1972. – 440 с.
5. Коваленко О. Барви та відтінки / О. Коваленко // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С. 11–13.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 123 с.
7. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 175 с.
8. Лихачев Б.Т. Критерии эстетического отношения школьников к действительности и искусству / Б.Т. Лихачев. – М. : Сов. Педагогика, 1983. – №6. – С. 52–57.
9. Найчук В.В. Синестезия как норма. Исследование синестезии младших школьников / В.В. Найчук // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(9), Issue: 19, 2014. – pp.149–152.
10. Найчук В.В. Особливості естетичного сприйняття як особливої форми естетичної діяльності / В.В. Найчук // Вісник ХНПУ. – Серія

«Психологія». – Випуск 45. – Частина II. – Харків: ХНПУ, 2013. – С. 151–158.

11. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1961. – 87 с.

12. Торшилова Е.М. Развитие эстетических способностей детей 3 – 7 лет (теория и диагностика) / Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова. – Деловая Книга, 2001. – 141 с.

13. Эко У. Эволюция средне вековой эстетики / Умберто Эко. – «Азбука–классика», 2004. – 39 с.

Т.Б. Хомуленко, В.В. Найчук

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья отражает основные предпосылки и теоретические положения изучения эстетического восприятия развивающей программы, направленной на формирование и развитие у младших школьников эстетического восприятия. Дана характеристика структуры эстетического восприятия, особенностей его реализации. Представлены результаты исследования динамики модально-специфической памяти в процес се развития эстетического восприятия младших школьников. Развивающая программа, направленная на развитие эстетического восприятия у младших школьников может быть использована в практике психологов образования

Ключевые слова: эстетическое восприятие, синестезия, восприятие формы, формообразование, эстетические эмоции, модально-специфическая память.

T. Khomulenko, V. Naychuk

DEVELOPMENT OF AESTHETIC PERCEPTION OF YOUNGER STUDENTS

This article describes the main prerequisites and theoretical foundations of the program of the development younger students' aesthetic perception. The author acquaints with concept and characteristics of aesthetic perception, its composition and implementation features. The results of the study of the dynamics of modal-specific memory in the process of development of aesthetic perception of the younger students are set. Developing program oriented to development of the younger schoolchildren's aesthetic perception may be applied in the work of the general educational institution practical psychologists.

Keywords: aesthetic perception, synesthesia, form perception, formation, aesthetic emotions, modal-specific memory.

Надійшла до редакції 21.06.2015 р.

УДК 159.923:378

Радчук Галина Кіндратівна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема самоактуалізації особистості як важливого чинника професійно-особистісного становлення студентської молоді. Експериментальні дані засвідчили середні показники реалізації прагнення до самоактуалізації у студентів – майбутніх фахівців гуманітарної сфери. Водночас на основі результатів експериментального дослідження особливостей ситуативної самоактуалізації студентів у конкретних освітніх ситуаціях констатовано, що суб'єктний потенціал особистості актуалізується частіше всього у ситуаціях не навчального характеру. Зроблено висновок, що виступаючи пасивними об'єктами освітніх впливів, студенти не мають можливостей до самоактуалізації.

Ключові слова. *Особистість, студент, особистісне зростання, самоактуалізація, ситуативна самоактуалізація, суб'єктний потенціал.*

Постановка проблеми. Процеси соціальної та політичної трансформації сучасного суспільства як ніколи актуалізують проблему дослідження самоактуалізації особистості. Саме особистість активна, самостійна, творча, здатна вибирати та приймати рішення, котра орієнтується на гуманістичні цінності, знаходиться у центрі уваги сучасних психологічних досліджень.

Освіта – це та сфера становлення особистості, де закладаються механізми саморозвитку, котрі ведуть людину як суб'єкта власної діяльності до духовного вдосконалення. Водночас освітня логіка зовнішньої обумовленості, яка виступає сьогодні домінантою, ігнорує логіку внутрішньої самодетермінації особистості. Напевне, не можна стверджувати, що лише самоактуалізація повинна стати метою чи сенсом

вищої освіти. Проте, якщо мати на увазі, що потреби самовизначення, реалізації фізичних та психічних сил, найбільш актуальні у юнацькому віці, то дуже важливо створити освітні умови для реалізації прагнення до самоактуалізації. У першу чергу це стосується вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Введення поняття «самоактуалізація» в психологію пов'язане з ім'ям К. Гольдштейна. Подальша розробка цього поняття здійснена в гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм). А. Маслоу розміщує потреби в самоактуалізації на вершині ієрархії потреб, допускаючи існування інших, що розміщуються нижче: фізіологічні потреби, потреби безпеки й захисту, належності і любові, потреба самоповаги. Інший підхід сформульований у К. Гольдштейна і К. Роджерса – як внутрішнє і єдине, вроджене спонукання. Водночас спільним для цих підходів є визнання позитивної, соціально-орієнтованої спрямованості самоактуалізації [5].

Згідно персонологічних уявлень, самоактуалізація одночасно є і метою, до якої рухається людина, і процесом даного руху. Прагнення до самоактуалізації є вищим рівнем мотивації особистості, природнім, закономірним і необхідним процесом життя. Це поняття охоплює всю систему життєдіяльності індивіда, не виключаючи і професійну діяльність, котрій, зазвичай, людина присвячує більшу частину свого життя. В узагальненому вигляді самоактуалізація – це безперервний рух у напрямку особистісного зростання. Під особистісним зростанням ми розуміємо наближення до розуміння і здійснення сенсу власного життя через набуття особистісного досвіду, що включає у себе самопізнання і засвоєння загальнолюдських цінностей, таких як відкритість, довіра, прийняття, свобода, природність, демократичність, співпричетність, незалежність тощо. Процес самоактуалізації, як єдність професійного (соціального) та особистісного зростання зачіпає різні сторони системи ставлень людини до себе, до соціального оточення, до професії, до світу загалом

(Р. Ассаджіолі, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та ін.).

Отож, самоактуалізація визначається нами як психічне явище, котре може трактуватися як процес, стан, інтенція, потреба, результат і властивість особистості, що знаходиться у реципрокних стосунках із самопізнанням і самоудосконаленням та забезпечує соціальну «результативність» особистості.

А. Маслоу з особливостями розкриття потенціалу особистості пов'язував наявність у людини Д-мотивів (дефіцитарні мотиви) або Б-мотивів (мотиви зростання, буттєві, метапотреби). Дефіцитарна мотивація спрямована на зміну існуючих умов, котрі сприймаються як неприємні, фруструючі або такі, що викликають напругу, задоволення котрих приводить до зменшення напруги (фізіологічні потреби і потреби безпеки). До метапотреб, за А. Маслоу, належать такі як потреби самовдосконалення, доброти, чесності, справедливості, відсутність яких приводить до метапатологій, котрі проявляються у станах апатії, відчуження, депресії, цинізму [2; 3; 4].

У характеристиці людей, котрі самоактуалізуються, присутні особливості, що відрізняють таких людей у ставленні до інших. Це прийняття інших людей, відсутність потреба повчати і контролювати. Встановлення глибоких міжособистісних стосунків з іншими людьми також відмінна риса особистості, котра самоактуалізується. Водночас вони зберігають автономність і опираються у своїй думці на свій потенціал і внутрішні джерела зростання та розвитку [2].

У гуманістичній психології людина розглядається не статично, а у процесі становлення. Якщо людина відповідальна за реалізацію великої кількості можливостей, то вона живе справжнім життям. Актуалізуватися – це означає ставати реальним, існувати фактично, а не лише потенційно, це здатність самоналаштуватися в унісон зі своєю власною природою. Самоактуалізація, за А. Маслоу, це переживання повне, живе, з максимальною концентрацією, зосередженням і зануренням. Якщо представити життя як послідовність виборів,

то самоактуалізація означає: у кожному виборі вирішувати на користь зростання. У кожен момент є вибір: просування або відступ. Або рух до ще більшого захисту, безпеки, страху, або вибір просування та зростання [2; 4].

Проблему самоактуалізації студентів досліджували С.А. Богомаз, Ю.М. Долинська, О.В. Макаренко, Є.В. Самойленко та ін. Проте особливості самоактуалізації студентів в конкретних освітніх ситуаціях не стали предметом дослідження.

Формулювання ідей статті (постановка завдань). Тому конкретні освітні ситуації, перш за все навчальні заняття, повинні представляти студентам можливості для самоактуалізації. Наскільки це, справді, відповідає дійсності, наскільки студент у кожен момент є суб'єктно включеним, особистісно зануреним у контекст навчальних занять залишається поза увагою дослідників. Особливо значуще це для студентів-гуманітаріїв, майбутніх фахівців, котрі покликані допомагати іншим людям. Адже потенціал самоактуалізованої особистості буде розкриватися у стосунках з іншими людьми як етична сторона взаємодії, що проявляється в демократичності, доброзичливості, емпатійній взаємодії і позитивній увазі до прояву тенденції актуалізації іншої людини.

Тому **метою** нашого дослідження стало вивчення особливостей самоактуалізації студентів гуманітарних спеціальностей у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі та виявлення рівня їхньої самоактуалізації в конкретних освітніх ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. З цією метою ми використали методику Е. Шострома в модифікації Н.Ф. Каліної і А.В. Лазукіна – опитувальник САМОАЛ [4]. Дана методика включає 11 шкал: 1 – орієнтація в часі, 2 – цінностей, 3 – погляд на природу людини, 4 – потреба у пізнанні, 5 – прагнення до творчості або креативність, 6 – автономність, 7 – спонтанність, 8 – саморозуміння, 9 – аутосимпатія, 10 – контактність, 11 – гнучкість. Максимальний бал за загальним показником може дорівнювати 100, а за кожною шкалою – 15.

Дослідження особливостей самоактуалізації здійснювалося на сукупній вибірці студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка – майбутніх учителів, соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів на першому, третьому та четвертому курсах. Загальний обсяг вибірки – 196 чоловік.

Аналіз результатів дослідження свідчить про середні показники реалізації прагнення до самоактуалізації – загальний показник самоактуалізації у студентів дорівнює 54.5 (табл. 1). На рівні середніх і нижче середніх значень знаходиться більшість шкал (1, 4, 6, 7, 8, 9).

Таблиця 1

**Загальний розподіл балів у студентів за шкалами
САМОАЛ (N=196)**

| Показники | Заг | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|-----------|-----|-----|-----|------|-----|------|------|-----|------|-----|------|-----|
| \bar{x} | 51 | 5.4 | 9.3 | 3.8 | 6.6 | 8.9 | 7.7 | 6.9 | 5.5 | 7.8 | 5.3 | 5.4 |
| % | 51 | 36 | 62 | 25.3 | 44 | 59.3 | 51.3 | 46 | 36.7 | 52 | 35.3 | 36 |
| σ | 1.8 | 0.3 | 0.4 | 0.3 | 0.2 | 0.4 | 0.5 | 0.4 | 0.3 | 0.5 | 0.3 | 0.3 |

Найвищий показник – 9.5 отримали шкали цінностей та креативності. Це свідчить проте, що більшість студентів надають перевагу цінностям особистості, котра самоактуалізується, що вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових стосунків з людьми та творче ставлення до життя. Найнижчі – шкали «Погляд на природу людини» (4.2), «Контактність» (5.0) та «Гнучкість» (5.3). Відтак, можна констатувати у більшості студентів недостатньо довірливе ставлення до людей, брак щирості та доброзичливості у стосунках з іншими людьми, ригідність, невпевненість у своїй привабливості, у тому, що вони цікаві співбесідникам і

спілкування з ними може приносити задоволення та зорієнтованість на зовнішній, а не внутрішній контроль.

Порівняльний аналіз результатів студентів першого та випускного курсів свідчить, що показники істотно відрізняються між собою (табл. 2 і 3).

Таблиця 2

**Розподіл балів за шкалами САМОАЛ
у студентів першого курсу (N=196)**

| Показники | Заг | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|------|-----|-----|------|
| \bar{x} | 57.7 | 6.2 | 9.8 | 4.7 | 5.9 | 10.1 | 7.8 | 6.3 | 5.9 | 8.1 | 4.8 | 5.3 |
| % | 57.7 | 41.3 | 65.3 | 31.3 | 39.3 | 67.3 | 52 | 42 | 39.3 | 54 | 32 | 35.3 |
| σ | 1.5 | 0.3 | 0.2 | 0.2 | 0.3 | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 0.3 | 0.4 | 0.2 | 0.3 |

Загальні показники студентів першого курсу вищі, ніж відповідні показники студентів випускних курсів. Відмінності є статистично значущими (коефіцієнт Стьюдента $t = 2.87$ на рівні значущості $p = 0.001$).

Таблиця 3

**Розподіл балів за шкалами САМОАЛ
у студентів випускних курсів (N=196)**

| Показники | Заг | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|-----------|-----|-----|-----|------|-----|------|------|-----|------|-----|------|-----|
| \bar{x} | 51 | 5.4 | 9.3 | 3.8 | 6.6 | 8.9 | 7.7 | 6.9 | 5.5 | 7.8 | 5.3 | 5.4 |
| % | 51 | 36 | 62 | 25.3 | 44 | 59.3 | 51.3 | 46 | 36.7 | 52 | 35.3 | 36 |
| σ | 1.8 | 0.3 | 0.4 | 0.3 | 0.2 | 0.4 | 0.5 | 0.4 | 0.3 | 0.5 | 0.3 | 0.3 |

Характерно, що і для першокурсників, і для випускників найвищих значень досягають шкали «Цінності» та

«Креативність». Дуже низькі показники у шкали «Погляд на природу людини».

Варто зазначити, що вищевказана методика дозволяє визначити лише рівень самоактуалізації загалом, не пов'язуючи його з конкретними життєвими, зокрема, освітніми ситуаціями. Хоча, звичайно, цей зв'язок простежується. А. Маслоу відзначає, що самоактуалізація – це не лише кінцевий стан, але і водночас процес актуалізації потенцій людини у будь-який час, і в будь-якій мірі [3]. Одне з головних проявів самоактуалізації – пікові переживання. «У момент такого переживання людина повністю розкриває свою людську сутність, Це і є моменти самоактуалізації. Ми всі час від часу переживаємо такі моменти» [3, с. 51–52].

Відтак, враховуючи ситуативний характер самоактуалізації ми використали методику ситуативної самоактуалізації особистості Т. Дубовицької з метою виявлення рівня самоактуалізації, що переживається студентами у різних освітніх контекстах [1]. Методика представляє собою анкету, котра включає 14 пар характеристик особистості, що відображають стан самоактуалізації людини у відповідності з описом самоактуалізованої особистості за А. Маслоу. Біполярні пари особистісних особливостей, що складають методику, представляють наступні характеристики самоактуалізованої особистості за А. Маслоу: 1) почуття гумору; 2) спротив прилученню до культурних норм; власна система цінностей; 3) пікові переживання; свіжість сприймання; 4) центрованість на проблемі: мають певну мету в житті, котра забирає багато сил та часу; 5) спонтанність: поведінка відрізняється простотою та природністю; 6) прийняття: відсутність домінуючого почуття провини або сорому, а також вираженої тривожності; 7) людська спорідненість: відчувають істинне бажання принести користь усьому людству, знають, що краще за інших справляться з багатьма речами; 8) пікові переживання; 9) автономія: відносна незалежність від фізичного та соціального оточення, набувають достатньої сили і незалежності від ставлення оточуючих; 10) центрування на проблемі; креативність; 11) автономія;

схильність до усамітнення: мають більшу свободу волі і менш залежні, ніж звичайні люди; 12) засоби та цілі: більше уваги приділяють цілям, причому засоби цим цілям підкоряються; 13) почуття гумору; пікові переживання; 14) креативність [1].

Високі показники за результатами методики свідчать про високий рівень самоактуалізації особистості, що проявляється в конкретних освітніх ситуаціях. Таку люди проявляють активність, свої здібності, отримують від цього задоволення; прагнуть до успіхів у справах і добиваються їх; захоплені тим, що відбувається, воно наповнене для них смислом; поводять себе невимушено і природно; здатні самі контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх. Низькі показники за результатами методики свідчать про низький рівень самоактуалізації особистості у конкретній ситуації. Людина переживає пригніченість, напругу та безсилля, незадоволеність собою та тим, що відбувається; неможливість реалізації своїх здібностей; нездатність досягнення поставлених перед собою цілей; залежність від оточення у прийнятті рішень і у діях; неможливість віднайти смисл у тому, що відбувається; нездатність самостійно контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя.

Отож, дещо модифікувавши методику, ми намагалися виявити, у якій мірі освітнє середовище вищої школи сприяє самореалізації особистості студента, актуалізує його суб'єктивний потенціал, створює умови для осмисленого, суб'єктивно включеного навчання. Студенти повинні були оцінити себе (від 1 до 5 балів) за запропонованими параметрами, відповідаючи на запитання: 1) «Який я взагалі (частіше всього)?» 2) «Який я на заняттях?» Розподіл тестових балів у студентів представлено у таблиці 4.

Відмінності між параметрами відповідей («Який Я взагалі?» і «Який Я на заняттях?») є статистично значущими (за критерієм Стьюдента – $t = 3.99$ на рівні $p = 0.01$). Представлені результати загалом свідчать про низькі показники самоактуалізації особистості у конкретних навчальних ситуаціях. Найчастіше на

заняттях студенти «підкоряються обставинам, нерішучі», «не проявляють себе, свої здібності», «незадоволені собою» тощо.

Таблиця 4

Розподіл тестових балів за методикою ситуативної самоактуалізації у сукупній вибірці студентів (N=196)

| Питання | Міні-мальний бал | Макси-мальний бал | Середнє арифметичне | Медіана | Середнє квадратичне відхилення |
|------------------------------|------------------|-------------------|---------------------|---------|--------------------------------|
| Який Я взагалі? (ЗСС) | 31 | 70 | 52.2 | 53 | 8.7 |
| Який Я на заняттях? (ССО) | 23 | 68 | 45.05 | 45.5 | 8.8 |

Порівняльний аналіз розподілу показників за курсами засвідчив приблизно однакову картину. Водночас спостерігаються деякі відмінності (табл. 5). Простежується спільна для багатьох показників тенденція: найвищі показники – на першому курсі, зниження – на третьому і знову деяке підвищення на випускному. Зокрема, на першому курсі спостерігається найвищі показники як загальної ситуативної самоактуалізації (ЗСС) – 53, так і ситуативної самоактуалізації в освітніх ситуаціях (ССО) – 46.2. Загалом, цей факт можна трактувати як неспроможність вищої школи створити освітні умови щодо зовнішнього ініціювання розгортання внутрішніх процесів самоактуалізації особистості у конкретних ситуаціях навчальних занять. Наповненість смыслом, подієвість життя, його емоційне проживання частіше відбувається за стінами навчального закладу, і суб'єктний потенціал особистості актуалізується частіше всього у ситуаціях не навчального характеру.

Таблиця 5

**Розподіл тестових балів за методикою ситуативної
самоактуалізації у студентів першого, третього
та п'ятого курсів (N=196)**

| Питання | Мінімальний бал | | | Максимальний бал | | | Середнє арифметичне | | | Середнє квадратичне відхилення | | |
|--------------------------|-----------------|----|----|------------------|----|----|---------------------|------|------|--------------------------------|------|-----|
| | Курс | | | Курс | | | Курс | | | Курс | | |
| | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 |
| Який Я взагалі (ЗСС) | 32 | 31 | 33 | 70 | 66 | 70 | 53 | 51 | 51.9 | 8.5 | 10.9 | 8.5 |
| Який Я на заняттях (ССО) | 27 | 23 | 27 | 68 | 64 | 64 | 46.2 | 43.5 | 44.6 | 9.0 | 9.9 | 8.4 |

Справді, особистість, котра самоактуалізується в конкретних освітніх ситуаціях, найбільше проявляє активність, отримує від цього інтелектуальне задоволення; впевнена у собі; незалежна; прагне до успіхів у справах і добивається їх; захоплена тим, що відбувається, кожен момент наповнений для неї смыслом.

Кореляційний аналіз емпіричних показників засвідчив, що показники загальної ситуативної самоактуалізації (ЗСС) тісніше пов'язані зі шкалами самоактуалізації за А. Маслоу, ніж показники ситуативної самоактуалізації в освітніх ситуаціях (ССО) (табл. 6). Причому є відмінності у зв'язку ситуативної самоактуалізації загальної (ЗСС) і ситуативної самоактуалізації у конкретних освітніх ситуаціях (ССО) зі шкалами самоактуалізації за А. Маслоу.

Таблиця 6

Значущі кореляції між показниками загальної та ситуативної самоактуалізації і шкалами самоактуалізації за А. Маслоу (при $p = 0.01$)

| Вид СС | Шкали самоактуалізації | | | | | | | | | | | |
|----------|------------------------|-------|---|-------|-------|------|-------|-------|---|----|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | заг |
| Загальна | | .2898 | | .2219 | .4348 | | .2635 | | | | .297 | .226 |
| Освітня | | | | .3335 | .5922 | .210 | .2050 | .2193 | | | | |

Примітка. 1 – орієнтація в часі, 2 – цінності, 3 – погляд на природу людини, 4 – потреба у пізнанні, 5 – прагнення до творчості або креативність, 6 – автономність, 7 – спонтанність, 8 – саморозуміння, 9 – аутосимпатія, 10 – контактність, 11 – гнучкість.

Значущі кореляції ЗСС спостерігаються зі шкалами «Цінностей» ($r = 0.2898$), «Потреба в пізнанні» ($r = 0.2219$), «Прагнення до творчості» ($r = 0.4348$), «Спонтанності» ($r = 0.2635$), «Гнучкості» ($r = 0.297$) та загальною шкалою самоактуалізації ($r = 0.226$). Ситуативна самоактуалізація студентів в освітніх ситуаціях високо корелює зі шкалами «Потреба у пізнанні» ($r = 0.3335$), «Прагнення до творчості» ($r = 0.5922$), «Автономність» ($r = 0.210$), «Спонтанність» ($r = 0.205$), «Саморозуміння» ($r = 0.2193$). Як бачимо, особистість, котра самоактуалізується на заняттях перш за все відкрита новому досвіду, творчо ставиться до пізнання, незалежна та вільна, безпосередня і природна у стосунках з іншими, впевнена у собі і орієнтована на власні принципи та переконання. Це, очевидно, відображає єдину природу цих якостей: смисловий характер учіння студентів як суб'єктів освітнього процесу.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, самоактуалізація – це безперервний рух у напрямку особистісного зростання. Прагнення до самоактуалізації є

вищим рівнем мотивації особистості, природнім, закономірним і необхідним процесом життя і, водночас, важливим чинником професійно-особистісного зростання студентської молоді. Емпіричне дослідження студентів – майбутніх фахівців гуманітарної сфери показало середній рівень реалізації прагнення до самоактуалізації. Однією з причин такому стану є те, що освітнє середовище вищої школи недостатньо сприяє розгортанню суб'єктності у конкретних освітніх ситуаціях, актуалізації суб'єктного потенціалу у процесі занять. Виступаючи пасивними об'єктами освітніх впливів, студенти не мають можливостей реалізації прагнення до самоактуалізації. Тому наповненість смыслом, подієвість життя, його емоційне проживання частіше відбувається за стінами вищого навчального закладу.

На нашу думку, смисловий простір освіти повинен здійснювати зв'язок суб'єкта освітнього процесу зі світом культури, актуалізуючи потенціал самоорганізації і саморозвитку, створюючи умови для осмисленого, суб'єктивно включеного учіння.

Відтак, **перспективи** подальшого дослідження ми вбачаємо у ретельнішому дослідженні особливостей ситуативної самоактуалізації студентів в освітньому середовищі вищої школи і виокремленні конкретних психолого-педагогічних чинників цього процесу.

Список використаних джерел

1. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностика ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход / Т.Д. Дубовицкая // Психологический журнал. – 2005. – №5. – С.70–78.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ./ А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер с англ. / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
4. Маслоу А. Психология бытия. Пер.с англ./ А. Маслоу. – М. : «Рефлбук», К. : «Ваклер», 1997. – 304 с.
5. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер . – СПб. : Питер, 1997. – 608 с.

Г.К. Радчук

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема самоактуализации личности как важного фактора профессионально-личностного становления студенческой молодежи. Экспериментальные данные засвидетельствовали средние показатели реализации потребности в самоактуализации у студентов – будущих специалистов гуманитарной сферы. Вместе с тем на основании результатов экспериментального исследования особенностей ситуативной самоактуализации студентов в конкретных образовательных ситуациях обосновывается, что субъектный потенциал личности актуализируется чаще всего в ситуациях неучебного характера. Сделан вывод, что выступая пассивными объектами образовательных влияний, студенты не имеют возможностей к самоактуализации.

Ключевые слова. *Личность, личностный рост, самоактуализация, самоактуализация личности студента, ситуативная самоактуализация личности студента, субъектный потенциал.*

H.Radchuk

FEATURES OF SELF-ACTUALIZATION OF THE INDIVIDUAL OF STUDENTS ARE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOL

The article views self-actualization of the individual as the crucial factor of personal and professional growth among students. According to the experimental data there are certain average parameters of striving for self-actualization among future professionals in the humanitarian field. The results of the experimental research of contextual self-actualization among students in certain educational contexts demonstrate that individual actualizes his subjective potential mostly in non-learning contexts. Students are not able to reach self-actualization while being the passive subjects of educational influence. Thus, the processes of gaining senses and living full emotional life take place mostly outside the educational institution.

Key words: *personality, personal growth, personal self-actualization of students, context self-actualization of students, subjective potential.*

Надійшла до редакції 12.06.2015 р.

УДК 159.99

КОРНІЄНКО Ольга Юрївна

*аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НЕВРОЗОГЕННИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ У СТРУКТУРІ СИБЛІНГОВОГО СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ

У статті розглядається ефективність профілактичної програми неврозогенних властивостей сиблінгового симптомокомплексу. Виявлені фактори в структурі даних властивостей. Визначені елементи сиблінгового симптомокомплексу, що потребують подальшої психокорекції.

Ключові слова: *сиблінговий симптомокомплекс, неврозогенні властивості, психологічний тренінг, сиблінгові позиції, рівень невротизації.*

Постановка проблеми. Одним із чинників невротичних розладів є психотравма, яка може бути гострою, раптовою або ж хронічною, пролонгованою у часі [6, с. 233]. Сиблінгова позиція є ситуацією розвитку особистості, що за певних умов стає психотравмуючою. Сиблінгові відносини можуть зумовити гостру психотравму (насильницький акт – фізичний або морально-психологічний, смерть сиблінга). Але зазвичай спосіб сиблінгової взаємодії є повторюваним, середньої інтенсивності, особистісно значущим, постійно діючим фактором, що призводить до хронічної психотравми. На основі дисфункціональної взаємодії з сиблінгом формується внутрішньоособистісний невротичний конфлікт.

Сучасна психотерапія розробила чимало методів роботи з тими, хто страждає на невротичні розлади. Проте недостатньо розробленими залишаються підходи, форма, методики роботи із сиблінговою взаємодією, зокрема із сиблінговим симптомокомплексом як складноструктурованої системи психологічних властивостей (психодинамічних, особистісних і соціально-психологічних), обумовлених соціально-

демографічними та сімейними особливостями функціонування холону сиблінгів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методи психотерапевтичного впливу при неврозах можна розділити на патогенетичні, тобто спрямовані на ліквідацію невротичного конфлікту, нормалізацію порушеної хворобою особистісної структури, і симптоматичні – пом'якшення і ліквідація самих проявів захворювання [9, с. 223].

Вибір між індивідуальною психотерапією та груповою має вирішуватись в залежності від проблематики та мети психологічної інтервенції. Так, в індивідуальній психотерапії розглядаються механізми внутрішньоособистісних конфліктів, а в груповій – труднощі його міжособистісних відносин та ситуація життя клієнта [7].

Також має вирішуватись питання про вид психологічної допомоги: психопрофілактичний, психокорекційний, консультативний або психотерапевтичний. Зважаючи на проблему розмежування видів психологічної допомоги, вибір одного з них є досить відносним та залежить від освіти спеціаліста (медичної, психологічної, підвищення кваліфікації), динаміки невротичного захворювання (стадія невротичної реакції, стану, розвитку), предмету психологічної допомоги (особистість в цілому, відхилення психологічних показників від норми, окремі властивості особистості, симптоми та синдроми захворювання, труднощі міжособистісних відносин тощо).

З огляду на те, що одним із чинників розвитку неврозу є особливості структури сиблінгового симптомкомплексу, розглянемо ті підходи та методи психотерапії, в яких предметом роботи є труднощі міжособистісних та сімейних відносин, що формують внутрішньоособистісний конфлікт. Такими напрямками є:

– Психодрама. Для роботи з сиблінговими відносинами пропонується психодраматична розстановка за запитом клієнта, в процесі якої розкривається наявність рольових конфліктів; на якому рольовому рівні переважно функціонує людина; чи є ролі гнучкими і продуктивними [5].

– Системна сімейна психотерапія (М. Боуен, С. Мінухін, В. Сатір). Розглядаються сімейні відносини в межах різних підсистем: батьківської, сиблінгової, подружньої. В аспекті роботи з сиблінгами важливим є досягнення вищого рівня диференціації; усунення тривоги про симптом через усвідомлення його як частини відносин [12]; регулювання меж підсистем та особистості в них (їхньої проникності, гнучкості); врахування еволюції підсистем; підвищення функціональності сімейних відносин; усвідомлення комплементарності, коаліцій, триангуляцій, перенесення всередині сім'ї [2]; моделі комунікації у сім'ї [10].

– Експресивна терапія (арт-терапія, ігрова терапія, тілесно-рухова терапія, піскова терапія) з метою відновлення внутрішнього ресурсу, самопізнання, інтеграції та реінтеграції особистості, самоприйняття, вираження почуттів та загалом власної особистості, вирішення внутрішнього невротичного конфлікту. Специфікою даного виду психотерапії є феномен переносу не лише на терапевта, але й на продукти власної творчості. За допомогою проєкції при роботі з творчими матеріалами суб'єктивний досвід клієнта стає доступним для сприйняття та усвідомлення. Також творчість клієнта стає посередником у комунікації між ним та іншими членами групи [4, с. 21].

– Гештальт-терапія. Метою є розблокування свідомості шляхом звільнення ретрофлексованого енергетичного потенціалу, асимілювання інтроєктів, заміни проєкцій справжніми діями, пробудження організмичних процесів в тілі. Уявлення про межі контакту визначає специфіку взаємин в гештальт-терапії. У зв'язку з цим особливе значення має те, що кожна з особистостей виносить на межу контакту. Прийняття відповідальності за своє життя, за власний вибір служить ключовим моментом становлення особистості в гештальт-терапії [8].

Хоча в психології і представлена велика кількість психотерапевтичних підходів до роботи з невротичними

розладами, залишається не розробленою методика роботи саме із сиблінговим симптомокомплексом як їх чинником.

Мета статті: аналіз неврозовогенних чинників сиблінгового симптомокомплексу та ефективності їх психологічної профілактики.

Виклад основного матеріалу дослідження. В ході емпіричного дослідження визначено 6 факторів (пояснюють 56% загальної дисперсії), які зумовлюють зниження або підвищення міри вираженості невротичних станів.

Розглянемо психологічні властивості, які увійшли до факторів, за рівнями сиблінгового симптомокомплексу.

1. На рівні соціально-психологічному:

Фактор «Функціональність сиблінгових відносин»: відчуття порушення психологічних меж з боку сиблінга; необхідність дистанції з іншими, власного простору та бажання взаємодіяти та бути близьким з іншими; схожість (подібність) із сиблінгом, зокрема переживаннями, цінностями та сферою інтересів. Може бути показником психологічної конфлюєнції із ним; емпатія у стосунках із сиблінгом; взаєморозуміння, турбота в сиблінгових відносинах.

Фактор «Експансивність в міжособистісній взаємодії»: незалежність та домінування; прямолінійність та агресивність по відношенню до інших; скептичність та недовірливість.

Фактор «Конформність в міжособистісній взаємодії»: залежність; підкорення; альтруїзм.

2. На рівні особистісному:

Фактор «Конформність в міжособистісній взаємодії»: орієнтація на внутрішню реальність (мрійливість, ідеалізм).

Фактор «Особистісна саморегуляція»: самооцінка (оцінка власних можливостей); комунікабельність; самоконтроль (сила «Супер-Его»); соціальна сміливість; стриманість (сила «Я»); соціальна адаптивність.

Фактор «Зосередженість на собі»: інтровертована спрямованість особистості; соціальна та пізнавальна пасивність; іпохондричність.

Фактор «Емоційна саморегуляція»: дипломатичність (емоційна стриманість); чутливість.

3. На психодинамічному рівні:

Фактор «Емоційна саморегуляція»: афективна нестійкість; рівень тривожності; рівень напруженості.

У межах кожного фактору виокремлено властивості, які можуть стати або неврозогенними, або компенсаторними. Розглянемо структуру кожного фактору, при якій рівень його властивостей буде сприяти нижчій мірі вираженості невротичних станів, зокрема:

– «особистісна саморегуляція»: рівень самооцінки та комунікабельності має бути помірним, рівень соціальної неадаптивності та самоконтролю – низьким, а стриманості та соціальної сміливості – високим,

– «функціональність сиблінгових відносин»: рівень утримання меж та емпатії має бути високим, а рівень схожості – низьким,

– «експансивність в міжособистісній взаємодії»: рівень всіх властивостей (недовірливості, агресивності, домінуванні, скептичності) має бути низьким,

– «конформність»: рівень властивостей (ідеалізм, слухняність, сором'язливість, залежність, альтруїзм) має бути низьким,

– «зосередженість на собі»: пізнавальна та соціальна пасивність, інтровертована спрямованість особистості можуть мати високий рівень, але рівень іпохондричності має бути низьким,

– «емоційна саморегуляція»: рівень дипломатичності (емоційна стриманість) має бути високим, а от тривожності, напруженості, афективної нестійкості, чутливості – низьким.

Розвиток неврозогенних властивостей може сприяти інтенсивнішому розвитку компенсаторних, як і розвиток компенсаторних – сприяти розвитку неврозогенних.

Так, усередині фактору «Особистісна саморегуляція» зі зростанням компенсаторної властивості «соціальна сміливість» зростатимуть самоконтроль, самооцінка та комунікабельність,

які підвищуватимуть міру вираженості деяких невротичних станів.

Усередині фактору «Емоційна саморегуляція» зі зростанням рівня емоційної стриманості можуть підвищуватись тривожність, напруженість, афективна нестійкість, чутливість, що і сприяє збільшенню міри вираженості невротичних станів.

Усередині фактору «Функціональність сиблінгових відносин» зі зростанням рівня емпатії та утримання меж зростатиме рівень схожості – неврозогенної властивості сиблінгового симптомкомплексу.

Зі зростанням такої властивості, як пізнавальна та соціальна пасивність, інтровертованої спрямованості особистості, зростатиме і рівень іпохондричності як неврозогенної властивості всередині фактору «Зосередженість на собі».

Така динаміка особистості вказує на її цілісність та інтенцію до гомеостазу. Успішність її функціонування, зокрема у сиблінгових відносинах, виявлятиметься наявністю невротичних чи психосоматичних симптомів.

Розглядаючи структуру факторів, можемо побачити, що їхні властивості можуть знаходитись на різних ієрархічних рівнях сиблінгового симптомкомплексу, що вказує на взаємодію цих рівнів.

Таким чином, очевидним є взаємозв'язок неврозогенних та компенсаторних властивостей всередині сиблінгового симптомкомплексу. Для кожної сиблінгової позиції – своя структура неврозогенних та компенсаторних властивостей, яку необхідно враховувати у психологічній допомозі особистості. Виходячи з цього, розроблені рекомендації щодо напрямку психологічної допомоги різним групам сиблінгів.

У таблиці 1 та 2 наведені ті властивості сиблінгового симптомкомплексу, які потребують корекції в межах окремих сиблінгових позицій.

Таблиця 1.

**Неврозогенні властивості сиблінгових симптомокомплексів,
що потребують психокорекції**

| Фактори Сибл.позиція | Ос-на саморегуляція | Зосередже- ність на собі | Емоційна саморегуляція |
|-----------------------------------|--|---|--|
| <i>молодших братів братів</i> | Розвиток оптимальної самооцінки (підвищення) | Зниження пізнаваль- ної та соціальної активності | Розвиток дипломатичності, стабілізація емоційного стану |
| <i>старших братів братів</i> | Розвиток оптимальної самооцінки (зниження), розвиток соц.адаптивності | | Зниження емоційної напруженості |
| <i>молодших братів сестер</i> | Розвиток оптимальної самооцінки (підвищення), комунікабельно- сті (підвищення) | | Розвиток дипломатичності |
| <i>старших сестер братів</i> | Розвиток оптимального рівня комунікабельно- сті та самооцінки (зниження) | Зниження пізнаваль- ної та соціальної активності | Зниження напруженості та стабілізація емоційного стану |
| <i>старших братів сестер</i> | Розвиток оптимального рівня самооцінки (підвищення), комунікабель- ності (підвищення), підвищення соц.адаптивності | Зниження соціальної та пізнаваль- ної активності | Розвиток дипломатичності. Стабілізація емоційного стану |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| <i>молодших сестер братів</i> | Розвиток оптимального рівня самооцінки (зниження) | | Розвиток дипломатичності. Зниження рівня чутливості. Стабілізація емоційного стану. |
| <i>старших сестер сестер</i> | Розвиток оптимального рівня комунікабельності, самооцінки (зниження) | Зниження соціальної та пізнавальної активності. | Зниження рівня напруженості, чутливості, тривожності. Розвиток дипломатичності |
| <i>молодших сестер сестер</i> | | | Розвиток дипломатичності, стабіліз. емоційного стану, зниження напруженості |

На основі визначених неврозогенних факторів сиблінгового симптомокомплексу, а також властивостей, які до них увійшли, розроблена профілактична програма.

Зважаючи на те, що в програмі приймали участь клінічно здорові досліджувані, видом психологічної допомоги стане психопрофілактика, а саме – психологічний тренінг. Загалом, психологічний тренінг – активний метод практичної психології, що застосовується в межах клінічної психотерапії при лікуванні неврозів, алкоголізму та низці психосоматичних захворювань. Разом із тим, у психологічному тренінгу може застосовуватись психотерапевтичні, корекційні та навчальні методи, що зазвичай обтяжує можливість визначити форму психологічної роботи [3].

Доцільно обрати саме групову форму роботи із досліджуваними, адже форма міжособистісної взаємодії «тут-і-тепер» дозволяє «дізнатись про свої внутрішні психічні процеси» [8].

Таблиця 2.

**Неврозогенні властивості сиблінгових симптомокомплексів,
що потребують психокорекції**

| Фактори Сибл.позиція | Функціо- нальність сиблінгових відносин | Експансивність в міжос. віднос. | Конформ- ність |
|-------------------------------|--|---------------------------------------|--|
| <i>молодших братів братів</i> | Підвищення емпатії | | |
| <i>старших братів братів</i> | | Підвищення довіри в міжос.відносинах. | |
| <i>молодших братів сестер</i> | | | |
| <i>старших сестер братів</i> | Зниження рівня схожості (спільності) | Підвищення довіри в міжос.відносинах. | |
| <i>старших братів сестер</i> | | Підвищення довіри в міжос.відносинах. | |
| <i>молодших сестер братів</i> | | Підвищення довіри в міжос.відносинах. | |
| <i>старших сестер сестер</i> | | Підвищення довіри в міжос.відносинах. | Зниження залежності та слухняності, відповідальності та альтруїстичності в міжос.відносинах. |
| <i>молодших сестер сестер</i> | Утримання меж із сиблінгом | Підвищення довіри в міжос.відносинах. | |

Саме в груповій взаємодії можуть бути використані такі загальні чинники зниження невротизації, як: формування спільних завдань і норм групи, структура лідерства, співвідношення групових ролей, згуртованість групи,

актуалізація минулого емоційного досвіду та стереотипів міжособистісної взаємодії, що виявляються у відносинах із членами групи [1].

Опис структури тренінгової програми. Мета тренінгової програми – зниження неврозогенності сиблінгового симптомокомплексу.

Відповідно до визначених неврозогенних факторів, зумовлених сиблінговим симптомокомплексом, завданнями тренінгової програми є:

1. Дослідження сімейної системи та уявлень особистості про місце в ній. Поглиблення усвідомлення про міру відповідальності за вибір ролей в сім'ї, зокрема у взаємодії із сиблінгом.

2. Підвищення рівня диференціації у сиблінгових відносинах. Розвиток психологічних меж та регуляції психологічної дистанції. Розвиток емпатії по відношенню до сиблінга, а також в міжособистісній взаємодії.

3. Підвищення довіри у міжособистісних відносинах, усвідомлення суб'єктивної міри відповідальності у взаємодії, зниження надмірного прагнення контролю у спільній діяльності.

4. Знаходження оптимального рівня саморозкриття, активності та ініціативності в соціальній взаємодії, які б задовольняли потребу в увазі особистості до себе та увазі до оточуючих.

5. Розвиток вміння говорити про власні потреби та почуття в діалозі з іншим.

6. Регуляція емоційного стану: напруженості, тривожності, чутливості. Розвиток оптимального рівня емоційної стриманості (дипломатичності).

Цільова аудиторія: чоловіки та жінки віком від 18 до 56 років, які мають рідних братів та сестер, і займають різні сиблінгові позиції у діаді або триаді сиблінгів.

Загальна кількість учасників – від 4 до 12 осіб. У нашій програмі прийняли участь 24 особи, які були розділені на 2 групи для підвищення ефективності роботи в ній. Форма роботи: групова.

Методи психологічної інтервенції: патогенетичні (спрямовані на ліквідацію невротичного конфлікту), а саме: методи арт-терапії, психодрами, піскової терапії, ігродрами, гештальт-терапії, сімейної системної терапії; та симптоматичні: методи релаксації, психогімнастики; комунікативні вправи.

Організація роботи: 4 зустрічі по 3 години (всього – 12 годин); із перервою – 10-15 хв. 1 раз на тиждень.

Аналіз ефективності тренінгової програми. З метою аналізу ефективності психологічної профілактики неврозогенних структур сиблінгового симптомокомплексу, застосований Т-критерій Стьюдента для залежних вибірок (з попереднім та повторним вимірюванням).

Вимірювались рівень невротизації (за методикою діагностики рівня невротизації Л.І. Васермана) [11] та міра вираженості невротичних станів (за Клінічним опитувальником для виявлення та оцінки невротичних станів К.К. Яхіна та Д.М. Менделєвіча) [6].

За рівнем невротизації та рівнем тривоги виявлені значущі відмінності у вимірюваннях до психологічного впливу та після (для рівня невротизації $t = -3,69$; для рівня тривоги $t = -3,93$; при $p \leq 0,001$).

Аналізуючи середні показники (див. табл. 3.), встановлені до і після психологічного впливу, виявлено незначне покращення за вираженістю істеричного типу реагування, невротичної депресії, obsesивно-фобічного типу реагування, астенії.

Так, характер obsesивно-фобічних порушень до психологічної інтервенції був хворобливим, а після – покращився до «невизначеного», межового між хворобою та здоров'ям.

Аналізуючи отримані дані, можемо зробити висновок про те, що тенденція до покращення психологічного стану, підвищення рівня психологічного здоров'я є.

Таблиця 3.

Середні значення рівня невротизації та невроїчних станів до та після психологічного тренінгу

| | К-сть дослідж. | Сер.знач. Попер.вимір | Сер.знач. Повтор. вимір |
|-----------------------------|----------------|-----------------------|-------------------------|
| Рівень невротизації | 26 | 11,1667 | 20,3750 |
| Тривога | 24 | 1,5854 | 2,5071 |
| Невротична депресія | 24 | -2,8529 | -1,8762 |
| Астенія | 24 | ,0592 | ,8013 |
| Істер.тип реагування | 24 | -3,8987 | -3,5742 |
| Обсесивно-фобічні порушення | 24 | -1,3642 | -1,0650 |
| Вегетативні порушення | 24 | 3,0398 | 3,6962 |

Аналізуючи зворотній зв'язок від учасників тренінгу, відмічається глибше усвідомлення: необхідності власного простору та меж у відносинах як із сиблінгом, так і з іншими людьми; необхідності діалогу для розвитку взаєморозуміння, а також реалістичності сприймання іншої людини, а не фантазування з приводу її думок та почуттів; важливості розподілу відповідальності, ініціативності у взаємодії; можливості обирати спосіб взаємодії та бути за неї відповідальним; значущої ролі батьків в тому, як складались відносини із сиблінгом, та частки їх відповідальності за це, а не брата чи сестри; різниці власної особистості та особистості сиблінга, більше прийняття його індивідуальних особливостей; можливості зробити відносини із сиблінгом більш наповненими через глибше знайомство, Зустріч з його індивідуальністю, а не через призму рольового розподілу, визначеного у дитинстві.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Під час тренінгової програми враховані результати емпіричного дослідження, в якому виявлені неврозогенні властивості, зумовлені структурою

сиблінгового симптомокомплексу. Всі неврозогенні та компенсаторні властивості статистично об'єднані в шість факторів: «Функціональність сиблінгових відносин», «Експансивність в міжособистісних відносинах», «Особистісна саморегуляція», «Конформність», «Зосередженість на собі», «Емоційна саморегуляція». Визначені фактори відповідають одному або двом рівням сиблінгового симптомокомплексу.

Виявлено, що всередині кожного фактора є властивості, які або знижують, або підвищують міру вираженості невротичного стану. Так, із підвищенням неврозогенної властивості, підвищується рівень компенсаторної, або навпаки.

Визначено особистісні властивості для кожної сиблінгової позиції, які потребують психокорекції.

Враховуючи визначені неврозогенні фактори та властивості всередині них, розроблена програма психологічного тренінгу, в результаті якого значущо знизився рівень тривоги та рівень невротизації. Міра вираженості інших невротичних станів значущо не змінилась, проте відмічається тенденція до покращення психологічного стану за їх показниками.

Із метою досягнення більшої ефективності методики роботи з неврозогенними властивостями сиблінгового симптомокомплексу рекомендовано збільшити кількість годин тренінгу та більш глибоко розглянути кожний фактор невротизації.

Подальша розробка методик роботи із сиблінговим симптомокомплексом може стосуватись труднощів подружніх, сімейних відносин (дитячо-батьківських і дитячих), міжособистісного спілкування, роботи з персоналом.

Список використаних джерел

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. Учебное пособие / Ю.А. Александровский. – М. : Медицина, 2000. – 496 с.
2. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.

3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. [Учебное пособие] / И.В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
5. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г. Лейтц. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.
6. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство / В.Д. Менделевич. – М. : Медпресс, 1998. – 592 с.
7. Неврозы: патоморфоз, концепция, пространство и территория [Текст] / О.С. Чабан. – Тернополь : Збруч, 1997. – 161 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – СПб. : Питер Ком, 1998.
9. Сидоров П.И. Введение в клиническую психологию: Учебник для студентов медицинских вузов / П.И. Сидоров, А.В. Парняков — М. : Академический Проект, 2000. – Т. II. – 381с.
10. Сатир В. Коммуникация в психотерапии / В. Сатир. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 80 с.
11. Шкала для психологической экспресс-диагностики уровня невротизации (УН): Пособие для врачей и психологов / Под ред Л.И. Вассермана. – СПб. : 1999.
12. Brown J. Bowen family systems: Theory and practice: Illustration and critique. – Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, Vol 20(2), Jun 1999. – p. 94–103.

О.Ю. Корниенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НЕВРОЗОГЕННЫХ СВОЙСТВ В СТРУКТУРЕ СИБЛИНГОВОГО СИМПТОМОКОМПЛЕКСА

В статье рассматривается эффективность психологической профилактики неврозогенных свойств сиблингового симптомокомплекса. Определены факторы в структуре этих свойств. Представлены элементы сиблингового симптомокомплекса, требующие дальнейшей психокоррекции.

Ключевые слова: *сиблинговый симптомокомплекс, неврозогенные свойства, психологический тренинг, сиблинговые позиции, уровень невротизации.*

O. Kornienko

PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF THE NEUROTIC FEATURES IN THE STRUCTURE OF THE SIBLING SYMPTOM COMPLEX

The article deals with a problem of psychological prevention of the neurotic states. The author stresses that in the modern psychological literature there is not enough information about the effective approaches of psychological intervention of the neurotic features within the sibling's symptom complex.

The author gives the description of the main factors was identified in the structure of the sibling symptom complex that cause neurotic states. They are: «Functionality of sibling's relationships», «Expansiveness in interpersonal relations», «Personal self-regulation», «Conformity», «Attention to yourself», «Emotional self-regulation».

Mention is also made of the reciprocal conditioning of neurotic and compensative features within the sibling symptom complex. This characteristic illustrates the self-organizing system of our personality. In the case of neurotic states the system shows the dysfunctional way to balance itself.

Special attention is given to approaches of psychological intervention of the neurotic states. The author analyses psychotherapy methods of the dysfunctional family and interpersonal relationships which would be useful for sibling's psychotherapy.

The article describes neurotic characteristics of each sibling's symptom complex that should be corrected. O. Yu Kornienko analyzes the effectiveness of psychological prevention of the neurotic features of the sibling symptom complex that was developed on the base of empirical study. As a result the level of anxiety and the level of neuroticism were significantly reduced.

In the conclusion the author states that the training should be extended for the reducing the level of the other neurotic syndromes (hysterical type of response, vegetative disorders, neurotic depression, asthenia, obsessive - phobic disorders).

Key words: *sibling symptom complex, neurotic features, psychological training, sibling's position, the level of neurotization.*

Надійшла до редакції 22.05.2015 р.

УДК 159.923.2:165.745

КЛИМЕНКО ЮліяОлександрівна

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

САМООРГАНІЗАЦІЯ ЧАСУ ЖИТТЯ ЯК ОСОБЛИВЕ УТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті узагальнено основні наукові підходи і концепції дослідження змісту і характеристик часової організації особистості та діяльності. З'ясовано, що самоорганізація в часовому контексті визначає продуктивність та оптимальність життєдіяльності людини.

Ключові слова: *особистісна самоорганізація, психологічний час, відчуття часу, самоорганізація життєдіяльності, особистість.*

Постановка проблеми. Для сучасного світу характерним є те, що людина не може бути успішною без свідомого ставлення до свого життя, без наявності життєвої стратегії. Швидкоплинність часу, в якому особистість змушена встановлювати комунікативні зв'язки, виконувати свою професійну діяльність, визначати поведінку, є одним із характерних атрибутів сучасності.

У нинішній епосі, з різкими змінами соціальних подій, яка вирізняється високими швидкостями й надзвичайно розширеними в часі і просторі комунікаціями, світоглядне завдання оволодіння часом стає прикладним і актуальним.

Час людини – системотвірний фактор зв'язку і способів організації різних часових векторів життєдіяльності людини, її минулого, теперішнього і майбутнього, її екзистенціального буття як особистості. Час є з'єднувальною ланкою, інтегрувальним фактором усієї життєдіяльності людини, самоорганізація особистості в цілому, яку вчені (К.О. Абульханова-Славська, Т.М. Березіна, А.К. Болотова, Ф. Зімбардо, В.І. Ковальов, Л.Ю. Кублицькене, О.М. Леонтьєв, В.Ф. Моргун, Ж. Нюттен, О.В. Полунін, С.Л. Рубінштейн, В.Ф. Серенкова, Б.Й. Цуканов та ін.) тлумачать як організацію

особистістю своєї діяльності, як можливість цілеспрямованого використання психологічних ресурсів для задоволення потреб, для вибору й реалізації оптимального способу досягнення цілей. Оптимальна організація (регуляція) часу передбачає адекватне визначення (оцінку) особистістю своїх можливостей, з'ясування їх відповідності чи невідповідності зовнішнім умовам діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці час вивчається як у контексті сприйняття, так і в контексті переживання. Час як вид сприйняття є образним відображенням таких характеристик явищ навколишньої дійсності, як тривалість, швидкість і послідовність. У цьому контексті досліджується природа часу; фактори, що впливають на сприйняття часу; специфіка його сприйняття; формування уявлень про час у дітей різних вікових груп тощо.

У контексті переживання часу як такого досліджуються вікові особливості часової перспективи особистості, особливості особистісної орієнтації в часі людей похилого віку, переживання часу в кризових ситуаціях тощо. Процес переживання людиною послідовної зміни образів, думок, почуттів стосовно об'єктів, явищ і життєвих подій, науковцями розглядається як психологічний час (О.О. Головаха, Є.І. Кронік, В.С. Мухіна, І.О. Ральникова, Ю.К. Стрелков та ін.).

Дослідницький інтерес до проблеми психологічного часу пояснюється складністю людського життя, наявністю в ньому періодів, коли минуле, теперішнє і майбутнє для людини втрачають свою визначеність, по-новому нею осмислюються і проживаються. Наслідком цього є динамічні зміни в ціннісній сфері особистості, способах життєвого цілепокладання і будування життя (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, А.К. Болотова та ін.).

Важливість і ставлення до проблеми часу визначається тим, що протягом онтогенезу часовий фактор є важливою детермінантною в становленні і розвитку особистості. Він є однією зі складових регуляційних можливостей людини й одним із важливих компонентів, що визначає психічну

рівновагу людини, на думку Б.В. Зейгарник, її успішну соціалізацію, включення в діяльність.

Розвиток у людини соціально і особистісно необхідної здібності до раціональної організації діяльності в часі неможливий без знань психологічних особливостей часу, специфіки його усвідомлення й переживання, місця в організації життєдіяльності, людського буття в цілому.

Вклад основного матеріалу дослідження. Проблема організації часу життя детально досліджена К.О. Абульхановою-Славською [1]. Вчена визначає її як оптимальне співвіднесення різних етапів, періодів життя, встановлення оптимальної для особистості послідовності життєвих подій, яка повинна здійснюватися своєчасно. Як критерій самоорганізації часу вчена виокремлює своєчасність як умову адекватного розподілу часу.

Дослідження, що пов'язані з вивченням ставлення людини до часу, способів його організації, базуються на активності особистості, розглядають її як суб'єкта життєдіяльності.

Так, В.І. Ковальов [5] пов'язує організацію часу життя з формуванням часового кругозору особистості і розвитком особистісної рефлексії, з набуттям життєвого досвіду і появою сукупності часових перспектив.

Науковці єдині в тому, що в становленні і розвитку особистості часовий фактор, часові детермінанти структурування часу протягом життя є невід'ємними елементами особистості, одним із проявів регуляційних можливостей людини протягом онтогенезу.

Проблема особистісної організації часу – це проблема якості життя у всій повноті його аспектів. Оптимальність організації часу – це проблема рівня освіти і освіченості, доступності людині всіх багатств людської культури, засвоєння яких, також потребує часу. Практичне оволодіння часом є головною складовою у загальній структурі часової організації особистості. Людина активно збагачує свою соціальну сутність, творчо перетворює минулий досвід, долає вузькість або обмеженість теперішнього, структурує і регулює у часі поточну

діяльність, здатна передбачити майбутні події й уявляти їх, як актуальні.

Таким чином, оскільки зміст і форми життєдіяльності людини опосередковані просторово-часовим континуумом «образу світу», можна припустити, що і пізнання особистості, яке пов'язане з самопізнанням і розвитком самосвідомості, і всі види її діяльності формуються, розвиваються й вдосконалюються в часі. Вони мають часову структуру, часові параметри становлення, впорядкованості й регуляції по всій системі взаємодіючих компонентів.

Усе вищесказане дозволяє стверджувати, що час є важливим компонентом орієнтації людини в світі, одним із резервів психічної організації особистості, її самореалізації в соціумі, регулятором ефективного функціонування особистості в життєвому просторі. Час можна розглядати як індивідуальну здібність особистості до самоорганізації, до регуляції діяльності, як її енергопотенціал в умовах дефіциту часу. В цьому контексті здібність до самоорганізації часу забезпечує своєчасність, ритмічність і послідовність зміни життєвих циклів, тобто, визначає продуктивність і оптимальність життєдіяльності людини. Ставлення людини до використання свого часу є важливим показником її життєвих установок, прагнень усвідомлюваних і неусвідомлюваних потреб. Ставлення до часу – це ознака, яка характеризує спрямованість особистості. Приналежність часу суб'єкту означає «використання» часу самою особистістю – організацію, регуляцію, планування.

Проблема організації часу життя вперше була сформульована В.Я. Ляудіс [7] у руслі генетичних досліджень пам'яті людини. Її концепція пам'яті, як регулятивної властивості особистості, визначає організацію часу як послідовну систему актив: організація часу дії → організація часу діяльності → організація часу життєдіяльності. На останньому рівні організація часу життя постає як динамічна система смислової організації діяльності стосовно минулого і майбутнього часу життя людини, смислів її існування і творчої самореалізації, тобто, становлення часу як моральної цінності.

Таким чином, підхід В.Я. Ляудіс розглядає пам'ять як регулятивне утворення, провідною функцією якого є просторово-часова (хронотопічна) організація внутрішніх схем діяльності особистості, їх узгодження з динамікою цілей і смислів, яка відбувається в актуальному, реальному просторі і часі. Введення поняття «хронотоп» у психологічне дослідження дозволило побачити за етапами розвитку пам'яті ступені становлення особистісної самоорганізації часу.

У концепції В.Я. Ляудіс наведено взаємозв'язок хронотопів пам'яті з типами особистісної самоорганізації й прогнозування майбутнього. Кожний хронотоп створює основу певного рівня або типу самоорганізації. Центральним критерієм розмежування цих типів є здібність прогнозування майбутнього, якісно різні способи організації актуальної поведінки стосовно минулого і майбутнього. Мимовільна форма пам'яті створює основу для внутрішньо ситуативної самоорганізації, прогнозування майбутнього будується як випередження в рамках минулого. Зовнішньо опосередкована перехідна форма пам'яті створює основу для міжситуативної самоорганізації, прогнозування будується на виділення «майбутнього» як проєкції «теперішнього». Довільна форма пам'яті створює основу для поліситуативної самоорганізації, прогнозування будується на відособленні дій, що відбуватимуться в майбутньому. Метапам'ять створює основу для позаситуативної самоорганізації, прогнозування будується на ставленні до «теперішнього» як проєкції «майбутнього».

Отже, хронотопічний підхід генетично обґрунтовує механізми особистісної самоорганізації, характеризує ставлення особистості до свого буття, визначає тенденцію її саморозвитку. Окрім того, він визначає способи самоорганізації часу життя; ступінь привласнення смислів, їхню особистісну цінність; рівні смислових утворень. Всі ці компоненти з'єднують час і смисл в єдине ціле буттєво-смислового простору, що дозволяє вибудовувати «топографічну картину світу» – ціннісно-організованого, структурованого в часі смислового простору.

У психологічній літературі часова самоорганізація життя визначається як узгодження в часі різних форм людської активності й діяльності, зміни й розвиток особистості, її періодизація й систематизація згідно індивідуальних цінностей, соціальних вимог і природних можливостей. Варто розмежовувати об'єктивну організацію часу життя й суб'єктивну. До складу першої входить природна організація у часі і просторі різних фізіологічних, біохімічних, нейрофізіологічних й інших процесів у мозку і організмі людини; просторова організація суспільного життя (різні види професійної, суспільної та іншої діяльності). Суб'єктивна організація часу життя – специфічні форми психічного відображення й способи психологічного опосередкування й особистісної регуляції форм і способів об'єктивної організації часу життя.

Так, Т.П. Скрипкіна [9], визначає самоорганізацію як здібність діяти самостійно й оцінювати результати своїх дій, здібність передбачати результати дій, самостійно визначати цілі й умови їх досягнення, формулювати завдання й знаходити шляхи їх вирішення. Авторка визначає самоорганізацію як здібність розуміти значення і смисл власних дій, їх індивідуальну й соціальну значущість, співвідносити актуальні потреби з можливостями їх реалізації в даній ситуації і з прийнятими в суспільстві соціальними нормами.

Подібне визначення самоорганізації наводить і Т.М. Козловська [6], визначаючи її як комплекс особистісних структур свідомості, які розвивають цілеспрямованість, самокритичність, самодисципліну, здібність до самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції, прогнозування; максимальне використання власних можливостей, свідоме керування плином свого життя (самовизначення) й подолання перешкод, які виникають при досягненні цілей у навчанні, роботі, в особистому житті.

А.К. Болотова [2], Л.Б. Шнейдер [11], В.Є. Светоч [10] визначають самоорганізацію як спосіб особистісної організації життєдіяльності, де важливим є розширення меж власної

ініціативи й самодіяльності, самовдосконалення й саморегуляції.

Л.П. Грімак [3] вказує, що самоорганізація є інтегральною сукупністю природних або соціально-набутих властивостей, яка втілена в усвідомлюваних особливостях волі та інтелекту, мотивах поведінки та реалізується в організації діяльності та поведінки.

М.М. Ярушкін [12] визначає самоорганізацію як системну характеристику, де відображається здібність особистості до самореалізації, проявляється у свідомій регуляції особистістю своєї поведінки відповідно до власної ціннісно-нормативної системи. Завдяки самоорганізації особистість досягає нового рівня взаємодії з соціумом.

Отже, незважаючи на певну різноплановість цих визначень, спільним є те, що самоорганізація часу життя передбачає наявність умінь цілепокладання і цілереалізації, а також самостійність у прийнятті рішень, уміння визначати своє місце в житті, розвинену здібність до організації часу в різних видах діяльності, планування часу своєї діяльності та ціннісне ставлення до нього.

Аналіз теоретичних викладок дозволяє зробити висновок, що самоорганізація часу життя особистості є її структурним компонентом, складовим елементом її психічної організації, а, отже, вона будується і здійснюється згідно психологічних закономірностей.

Індивідуальну здібність до організації часу можна розглядати як здібність до планування, до визначення послідовності операцій у часі. Здібність до організації часу є ціннісним упорядкуванням життя, її подій, етапів.

Серед особистісних часових здібностей самоорганізації науковці (К.О. Абульханова-Славська, Т.М. Березіна, А.К. Болотова, Д.Г. Елькін, Т.О. Павлова, С.Л. Рубінштейн, Л.Б. Шнейдер, М.М. Ярушкін та ін.) виокремлюють наступні: 1) планування, яке полягає у визначенні і впорядкуванні цілей, підцілей і завдань власної діяльності відповідно до значимих критеріїв; 2) поточний контроль, який забезпечує регуляцію

часових витрат особистості; 3) прогнозування, що виконує функції співвіднесення у часі і супідрядність намічених цілей і завдань, визначення нових цілей на основі даних поточного контролю; 4) виконавчий контроль – мається на увазі постійна і кінцева перевірка і корекція організації часу життя.

Смислове планування і виконавчий контроль відносяться до особистісних компонентів самоорганізації, а прогнозування і поточний контроль – до когнітивних компонентів.

Науковці єдині в тому, що оптимальна форма прояву здібності до саморегуляції часу – це організація життя як єдиного цілого, самостійне визначення життєвих періодів, занять, їх послідовності і смислової ієрархії. Найвищий рівень розвитку цієї здібності означає, що динаміка життя починає залежати від її суб'єкта, темпів і характеру його розвитку. Здібність до самоорганізації забезпечує своєчасність, ритмічність, послідовність зміни життєвих циклів. Тобто, визначає продуктивність і оптимальність життєдіяльності людини.

Важливим аспектом самоорганізації часу дослідники називають «відчуття часу». Простежуючи події, оцінюючи швидкість своїх дій та їхню відповідність визначеному строку, необхідно володіти певним відчуттям, пов'язаним із часом; уміти адекватно сприймати часові параметри власної діяльності, вибудовувати часові перспективи. Це відчуття є необхідною умовою успішної самоорганізації діяльності, а регуляція діяльності, в свою чергу, є умовою перетворення особистості в суб'єкта діяльності. Применшення в оцінці часових інтервалів є причиною надмірної суєти, поспіху, допущення помилок, надмірної нерациональної трати фізичної і психічної енергії. Перебільшення в оцінці часових інтервалів є причиною повільності, частих запізнь, недостатньої концентрації енергії при організації діяльності. Таким чином, простір діяльності певним чином організується в часі суб'єктом і розміщується в часі і просторі життя.

Отже, особистість структурує своє існування, виокремлюючи в часі життя певні заняття, види діяльності,

відводячи їм суб'єктивний і об'єктивно необхідний час. Одночасно вона розвиває й певні здібності регуляції часу: планування, зосередження зусиль у даний момент часу, здібність зберігати пролонговану лінію діяльності в ціннісному і вольовому аспектах, здібність зберігати психічні резерви до кінця діяльності тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Важливою психологічною категорією, що тісно пов'язана з орієнтацією й адаптацією людини в навколишньому, є сприйняття й самоорганізація часу життя, що визначається як спосіб особистісної самоорганізації життєдіяльності, розглядається в контексті часу життя.

Самоорганізація часу є складним особистісним і когнітивним утворенням, що передбачає ставлення до часу як ціннісної категорії. Серед особистісних часових здібностей самоорганізації науковці виокремлюють наступні: раціональне планування кожної справи та визначення її оптимальної часової межі; самоконтроль витрат часу; оптимальне чергування занять, справ та відпочинку; вміння планувати час відповідно до значущості та важливості певних видів діяльності, виділяти серед них першочергові. Ці здібності забезпечують своєчасність, продуктивність, оптимальність суспільного та особистісного життя.

Самоорганізація часу життя проявляється також у здібності особистості включатися в події соціального життя. Здібність до організації часу не існує формально, відокремлено від його цінності. Цінність особистісного часу виражається в здатності оптимально організувати умови задоволення основних життєвих потреб, зберігати в часі спрямованість на їх задоволення. Справжнім суб'єктом життя стає та особистість, яка спроможна організувати свій життєвий шлях як цілісність, спрямовуючи своє життя на досягнення головних цінностей, на вирішення завдань самовираження. Перспективою для подальших досліджень ми вбачаємо у з'ясуванні впливу мотивації на розвиток здібностей самоорганізації часу життя.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб. : Алетей, 2001. – 304 с.
2. Болотова А.К. Психология организации времени : учеб. пособ. для студ. вузов / А.К. Болотова. – М. : Аспект Пресс. – 2006. – 254 с.
3. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л.П. Гримак. – М. : Политиздат, 1989. – 319 с.
4. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.
5. Ковалёв В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / В.И. Ковалёв // Категории материалистической диалектики в психологии ; [ответ. ред. Л.И. Анцыферова]. – М. : Наука. – 1988. – С. 216–230.
6. Козловская Т.Н. Самоорганизация времени как фактор формирования «образа будущего» студента университета: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Николаевна Козловская. – Оренбург, 2005. – 176 с.
7. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Московского университета, 1976. – 253 с.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен // [под ред. Д.А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
9. Скрипкина Т.П. Психологические особенности проявления доверия на основе интеграции внутренних ценностей на этапе ранней юности / Т.П. Скрипкина // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М. : Политиздат, 1987. – С. 115–126.
10. Светоч В.Е. Взаимосвязь показателей самоорганизации времени жизни и стресспреодолевающего поведения личности: дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Влад Евгеньевич Светоч. – М., 2012. – 213 с.
11. Шнейдер Л.Б. Социально-психологические аспекты самоорганизации времени жизни как способа хронотопирования исполнительской деятельности / Л.Б. Шнейдер // Психология зрелости и старения. – 2008. – № 3. – С. 23–27.
12. Ярушкин Н.Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности: дисс. докт. психол. наук: 19.00.05 / Николай Николаевич Ярушкин. – СПб., 1998. – 406 с.

Ю.А. Клименко

САМООРГАНИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ КАК ОСОБЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье обобщены основные научные подходы и концепции исследования содержания и характеристик временной организации личности и деятельности. Определено, что самоорганизация во временном контексте определяет продуктивность и оптимальность жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: *временная самоорганизация, личностная самоорганизация, психологическое время, регуляция времени, восприятие времени.*

У. Клуменко

SELF-ORGANIZATION OF LIFE TIME AS SPECIAL PERSON'S FORMATION

The problem of personal time organization is a problem of life quality in the fullness of its aspects. Optimal time organization is a problem of the level of education, availability of all the wealth of human culture to a person, the development of which also takes time. Optimal use of time is a prerequisite for creativity, because it frees people from wasting time on the performing, bureaucratic procedures. Practical mastery of time is a key component in the overall structure of the temporal organization of personality. Personality is an individual, who is actively exploring and enriching the social nature, creatively transforming the past experience, overcoming the narrowness and limitations of the present time, structuring and regulating the current activity during the time, being able to anticipate future events and actually imagine them, experiencing as relevant.

Self-organization of life provides for goal setting and goal realization skills, independence in decision making, the ability to determine your place in life, the ability to manage your time in different activities and during the life and the orientation to time as value.

Among the personal temporal abilities of self-organization, scientists distinguish the following: 1) planning, which is to identify and organize the goals and subgoals of person's own activities in accordance with important criteria; 2) monitoring, which provides regulation of individual's time expenditure; 3) forecasting that performs the function of the correlation in time and subordination of goals and objectives and the function of identifying new goals on the basis of monitoring data; 4) executive control, which means permanent and final verification and correction of the lifetime organization.

Key words: *time organization, self-organization, psychological time, time regulation, sense of time.*

Надійшла до редакції 2.06.2015 р.

УДК 159.923-057.87:613

ЛУЦЕНКО Олена Львівна

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*

ГАБЕЛКОВА Ольга Євгенівна

*старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту Харківського
національного університету імені В. Н. Каразіна*

АМБІВАЛЕНТНА РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена аналізу взаємозв'язку порушень здорової поведінки з механізмами психологічного захисту. Виявлено, що руйнуюча здоров'я поведінка найбільше пов'язана з механізмами психологічного захисту «заміщення», «регресія» та «придушення», а «інтелектуалізація» і «реактивне утворення» грають позитивну роль для підтримки здорового способу життя. Механізми «заперечення» та «компенсація» пов'язані як зі здоровою, так і зі руйнуючою здоров'я поведінкою.

Ключові слова: *студенти, здоров'я, здорова поведінка, механізми психологічного захисту.*

Постановка проблеми. На сьогодні, в умовах розбудови українського суспільства, проблема стану фізичного та психічного здоров'я молоді набуває особливої гостроти, оскільки сучасна ситуація обтяжується високими показниками захворюваності молоді, зниженням якості медичного обслуговування, погіршенням екологічної, економічної, епідеміологічної ситуації, морально-духовною кризою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом з'явилося багато досліджень [3, 4, 7, 8] в яких доводиться, що здоров'я людини в меншій мірі залежить від системи охорони здоров'я та в більшій – від здорової (здоров'язберігаючої) поведінки. Під здоровою поведінкою розуміється система дій, спрямованих на підтримку та

зміцнення здоров'я, зниження захворюваності, збільшення тривалості та якості життя [12].

Молоді люди не використовують значні психічні та фізіологічні резерви власного організму, які можуть бути спрямовані не лише на збереження, але й на розвиток потенціалу здоров'я та довголіття. Цей потенціал особливо цінний під час переживання екстремальних ситуацій, і те, що він не використовується призводить до найбільш серйозних втрат у психологічному та фізичному сенсі, яких можна було б запобігти.

Стосовно сучасного українського суспільства злободенність проблеми полягає в тому, що темпи погіршення стану здоров'я молодих людей занадто великі, що серед молоді переважають види поведінки, які сприяють руйнуванню здоров'я (тютюнопаління, вживання слабких алкогольних напоїв, нехтування безпекою, бездумне слідування моді тощо). Як визначають Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А., Кляпець О. Я потреба в здоров'ї актуалізується, як правило, у випадку його втрати або по мірі його погіршення [10]. В стані повного благополуччя потреба у збереженні здоров'я випадає з поля зору молодшої людини. Психологічна складність проблеми порушень здорової поведінки полягає в тому, що ці порушення відбуваються на тлі пропаганди здорового способу життя в ЗМІ, з боку вихователів та педагогів освітніх установ, яскравої зовнішньої реклами, поширення інформації про тяжкі або летальні випадки, що виникають внаслідок руйнуючої здоров'я поведінки.

Механізми психологічного захисту стабілізують стан людини, зберігають її уявлення про себе. Дія цих механізмів відбувається за принципом заперечення або зміни негативної інформації про власне здоров'я, наприклад, «цього не може бути», або «зі мною цього не станеться ніколи», а також у прагненні уникнути об'єктивної інформації про рівень власного здоров'я на зразок: «я і так знаю, що абсолютно здоровий». За цим ставленням до здоров'я безумовно стоять певні

психологічні закономірності та механізми, тому, пошук цих закономірностей є актуальною науковою проблемою

Метою статті є дослідження зв'язків між схильністю до порушення здорової поведінки та механізмами психологічного захисту у студентської молоді.

Гіпотезою дослідження передбачається, що у ряді випадків механізми психологічного захисту можуть використовуватися для виправдання неадекватного ставлення до власного здоров'я, бути виправданням нездорової, саморуйнівної поведінки, а також дозволяють не допускати до усвідомлення негативну інформацію про її наслідки.

Завдання дослідження: 1) Виявити та проаналізувати зв'язки між схильністю до порушень здорової поведінки та психологічними захисними механізмами у студентської молоді з акцентом на окремих порушеннях здорового способу життя; 2) Виявити зв'язки між захисними механізмами та порушеннями здорової поведінки з наданням переваги аналізу захисних механізмів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення особливостей порушень здорової поведінки був використаний авторський психометричний тест «Опитувальник порушень здорової поведінки» О. Л. Луценко, О. Є. Габелкової [5]. Опитувальник вимірює загальну схильність до порушення здорової поведінки та вісім показників за субшкалами: потяг до паління, нехтування безпекою, порушення харчування, низький самоконтроль, гонитва за модним іміджем, емоційна некомпетентність, потяг до алкоголю та саморуйнівна поведінка. Чим більше респондент набирає балів за шкалою, тим більше він схильний порушувати здорову поведінку.

Шкала «Потяг до паління» виявляє, що людина схильна до постійного або ситуативного паління різних тютюнових виробів, палить «за компанію», під час стресу або інших провокуючих ситуацій.

Шкала «Порушення харчування» показує наскільки людина вразлива до неправильного харчування – переїдання, харчування без режиму, вживання «сміттевої їжі», застосування

необґрунтованих дієт та голодувань, незбалансованого харчування, зловживання «шкідливими» способами готування їжі.

Шкала «Зневага безпекою» показує, наскільки людина ігнорує очевидні загрози для життєдіяльності як у фізичному плані (на транспорті та на дорозі, під час використання електроприладів, на висоті тощо), так і в соціальному плані (погана вибірковість у стосунках з людьми).

Шкала «Потяг до алкоголю» виявляє наскільки особа схильна застосовує алкоголь у якості псевдовирішення багатьох проблем та задоволення потреб, наскільки людина використовує ситуативні можливості, щоб прийняти алкоголь, або сама створює такі ситуації.

Шкала «Гонитва за модним іміджем» виявляє наскільки людина живе за принципом: «красота потребує жертв», наскільки вона безконтрольно слідує моді не розбираючись, який вплив на організм здійснює така поведінка (засмага, дієти, зловживання вітамінами та модними нетрадиційними способами лікування, носіння незручного взуття та одягу, порушення режиму сну/неспання, вживання модних коктейлів та енергетичних напоїв тощо).

Шкала «Низький самоконтроль» вимірює наскільки індивіди не здатні стримувати свої імпульсивні пориви, слідувати прийнятим рішенням, доводити до завершення початі справи та реалізовувати поставлені цілі стосовно здорового способу життя (контролювати себе у вживанні солодкого, під час застілля не їсти зайвого, знімати стрес, розподіляти сили, відмовитися від випивки, довести до завершення тривале лікування).

Шкала «Емоційна некомпетентність» показує, наскільки особистість нездатна знаходити адекватні способи задовольняти власні потреби, тому задовольняє їх «невротичним чином» – через «заїдання проблем», ще більше утягування у стрес та конфлікти, куріння, вживання алкоголю тощо. Така емоційна некомпетентність призводить до того, що у людини

розвиваються психічні або психосоматичні розлади, підвищена віктимність та травматизм.

Шкала «Саморуйнівна поведінка» виявляє схильність особистості до небезпечних експериментів над власною психікою і тілом, а саме, проб психоактивних речовин та випадкових незахищених сексуальних стосунків.

Для виявлення механізмів психологічного захисту був використаний Опитувальник Келлермана-Плутчика «Індекс життєвого стилю» [6], за допомогою якого вимірюються вісім основних захисних механізмів: заперечення, придушення (витиснення), регресія, компенсація, проєкція, заміщення, інтелектуалізація та реактивне утворення.

База даних створена в програмі MS Excel 2010, кореляційний аналіз Ч. Спірмена виконано в програмі STATISTIKA 6.1.

Вибірку досліджуваних осіб склали 253 студента 1-3 курсів 19-ти факультетів ХНУ ім. В. Н. Каразіна; з них 128 дівчат та 125 юнаків; діапазон віку 16-24 роки, середній вік 18 років. Усі молоді люди добровільно взяли участь у дослідженні.

Розглянемо, спочатку, отримані зв'язки з боку порушень здорової поведінки: які патогенні патерни здебільшого асоціюються з захисними механізмами.

Загальна схильність до нездорово способу життя пов'язана п'ятьма психологічними захистами: «придушенням» ($r_s = 0,13$, $p = 0,036$), «регресією» ($r_s = 0,33$, $p < 0,0001$), «заміщенням» ($r_s = 0,40$, $p < 0,0001$), інтелектуалізацією ($r_s = -0,15$, $p = 0,016$) та реактивним утворенням ($r_s = -0,22$, $p = 0,0005$).

Такі шкали порушення здорової поведінки, як: «емоційна некомпетентність», «низький самоконтроль», «гонитва за модним іміджем» та «тяга до алкоголю», також зв'язані з п'ятьма захисними механізмами.

Шкала «емоційна некомпетентність» зв'язана з захисними механізмами «заперечення» ($r_s = -0,15$, $p < 0,01$), «регресія» ($r_s = 0,48$, $p < 0,0001$), «компенсація» ($r_s = 0,18$, $p = 0,002$), «проєкція» ($r_s = 0,16$, $p = 0,008$), «заміщення» ($r_s = 0,31$, $p < 0,0001$). Зворотна кореляція з механізмом «заперечення» означає, що чим більше

виражено оптимальне реагування на стрес у досліджуваних, тим в більшій мірі вони використовують заперечення проблем. І навпаки, емоційно-некомпетентні особистості рідше використовують механізм заперечення. Це показує його позитивну роль, оскільки здатність не концентруватися, не зациклюватися на причинах стресу, а тимчасово «відкинути їх зі свідомості», допомагає психіці підготуватися до розв'язання проблем, які викликали стан стресу. Використання захистів «регресії», «заміщення», «компенсації» та «проекції» прямо корелює з емоційною некомпетентністю, тобто супроводжує, та імовірно, підкріплює стресорну поведінку – надмірне заглиблення людини у проблеми, конфлікти, робоче перевантаження.

Така складова порушень здоров'язберігаючої поведінки як «низький самоконтроль» зворотно зв'язана з механізмом «заперечення» ($r_s = -0,12$, $p = 0,03$) та «інтелектуалізація» ($r_s = -0,25$, $p < 0,0001$) і прямо зв'язана з механізмами «регресія» ($r_s = 0,39$, $p < 0,0001$), «компенсація» ($r_s = 0,21$, $p < 0,0001$) та «заміщення» ($r_s = 0,18$, $p = 0,003$). З цього випливає, що чим нижче самоконтроль в сфері здоров'я, тим менше така людина схильна до заперечення та інтелектуалізації, і навпаки, чим вище самоконтроль, тим більше вона схильна до заперечення, тобто відкидання небажаної інформації та псевдорационального виправдання власних недоліків та невдач. Тобто ці механізми сприяють підвищенню самоконтроля людини стосовно здоров'я що є позитивним чинником дії цих захисних механізмів.

Навпаки, захисні механізми «регресія», «компенсація» та «заміщення», супроводжують порушення здорової поведінки, зокрема, низький самоконтроль стосовно здоров'я, тобто незнання своєї норми, не здатність відмовитися від надлишкової їжі, алкоголю, тютюнопаління тощо.

Таке порушення здорової поведінки як «гонитва за модним іміджем» прямо пов'язана з чотирма захисними механізмами: «запереченням» ($r_s = 0,14$, $p = 0,02$), «регресією» ($r_s = 0,27$, $p < 0,0001$), «компенсацією» ($r_s = 0,33$, $p < 0,0001$), «заміщенням» ($r_s = 0,13$, $p = 0,02$) та зворотно пов'язана з механізмом

«інтелектуалізації» ($r_s = -0,19$, $p = 0,002$). В цьому випадку ми теж можемо спостерігати підкріплюючу це порушення здорової поведінки дію механізмів «регресія», «компенсація», «заміщення»; і позитивну роль механізму «інтелектуалізація». Проте механізм «заперечення» стосовно гонитви за модним іміджем грає вже негативну роль. В даному випадку, імовірно, людина буде більше схильна слідувати небезпечним для здоров'я шаблонам моди, коли вона, завдяки вираженому в неї механізму «заперечення», легко відкидає наслідки цього.

Спостерігається зворотно пропорційна залежність між шкалою «потяг до алкоголю» та захисними механізмами «інтелектуалізація» ($r_s = -0,12$, $p = 0,04$), «реактивне утворення» ($r_s = -0,25$, $p < 0,0001$) і прямий зв'язок з механізмами «придушення» ($r_s = 0,16$, $p < 0,01$), «регресія» ($r_s = 0,21$, $p = 0,0006$) та «заміщення» ($r_s = 0,27$, $p < 0,0001$). Можна сказати, що таке порушення здорової поведінки, як алкоголізація, простежується у особистостей, які переважно використовують захисні механізми регресії, через що вони характеризуються легковажністю; придушення, яке допомагає витіснити зі свідомості факти про наслідки зловживання алкоголем; та заміщення, яке дозволяє виплеснути агресію на невинних, слабких осіб та тим самим позбавитися конфлікту. Особи, у яких менше виражена схильність до алкоголізації, більш використовують захисні механізми інтелектуалізація, тобто є навичка раціонально пояснювати свої невдачі та мотиви, та реактивне утворення, яке змінює негативні відчуття на позитивні, завдяки чому у людини не виникає потреби у прийнятті алкоголю, щоб зменшити негативні емоції та тривогу.

Нехтування безпекою як форма порушення здорової поведінки виявилася пов'язаною з чотирма захисними механізмами: «компенсацією» ($r_s = -0,13$, $p = 0,03$), «реактивним утворенням» ($r_s = -0,16$, $p = 0,008$), «придушенням» ($r_s = 0,22$, $p < 0,001$) і «заміщенням» ($r_s = 0,27$, $p < 0,001$). Це говорить про те, що, як у всіх інших випадках, механізми «придушення» та «заміщення» грають негативну для здорової поведінки роль – витіснення інформації про ризикованість певних дій та зсув

агресії замість її прямого вираження підкріплює нехтування безпекою. Реактивно утворення, як в усіх інших випадках, грає позитивну для підтримки здорового способу життя роль, оскільки надає людині позитивних емоційних переживань. Проте, механізм компенсації для нехтування безпекою, на відміну від всіх інших порушень здорової поведінки, з якими він прокорелював, тут грає позитивну роль. Тобто, якщо людина, завдяки дії компенсації, ідентифікує себе з видатними особами, тоді її життя набуває для неї суб'єктивно високої цінності та вона не піддає його зайвому ризику через нехтування безпекою.

«Саморуйнівна поведінка», яка включає вживання наркотичних речовин та незахищений секс, має прямий зв'язок з психологічними захистами «придушення» ($r_s = 0,19$, $p < 0,001$) і «заміщення» ($r_s = 0,20$, $p < 0,001$) та зворотний зв'язок з механізмом «реактивне утворення» ($r_s = -0,26$, $p < 0,0001$). Можна сказати, що, з одного боку, витіснення зі свідомості інформації («придушення») про небезпеку такої поведінки може підсилювати її використання, а з іншого боку, нездатність виявити агресію відповідним чином («заміщення») викликає підвищену потребу у засобах зняття напруги (наркотичних речовинах та небезпечних сексуальних стосунках). Водночас, такий захисний механізм як «реактивне утворення», зменшує імовірність розвитку саморуйнівної поведінки, можливо за рахунок позитивного емоційного стану, який продукується завдяки реактивному утворенню.

Схильність до нездорового харчування прямо пов'язана з механізмами «регресії» ($r_s = 0,31$, $p < 0,0001$) і «заміщення» ($r_s = 0,26$, $p < 0,0001$), що свідчить про те, що людина, яка схильна через зіткнення з проблемами, «регресувати» до більш ранніх стадій розвитку, не може втриматися від неправильного харчування – надмірного вживання солодкого, солоного, жирного, тобто «заїдає проблеми» шкідливою їжею, яка викликає задоволення. Також смачна їжа є універсальним «заспокійливим засобом» і стрес, викликаний покаранням або іншим агресивним впливом на особистість, на який вона не може відповісти в прямий спосіб і використовує «заміщення»,

стимулює прояви «оральної поведінки» (переїдання, обкушування нігтів, жування гумки, тютюнопаління, поцілунки) за З. Фрейдом [11].

«Тяга до паління» прямо пов'язана з використанням захисного механізму «заміщення» ($r_s = 0,21$, $p = 0,0006$) та зворотно з механізмом «реактивне утворення» ($r_s = -0,18$, $p = 0,002$). З цього випливає, що чим більше людина курить, тим менше вона використовує механізм підміни негативних почуттів позитивними до інших людей. Та навпаки, утримання від паління пов'язане з більшим використанням «реактивного утворення». Це можна пояснити тим, що використання цього механізму позбавляє людину неприємних відчуттів, які вона схильна знижувати курінням. Використання захисного механізму «заміщення» свідчить про те, що непрямий викид агресії підвищує потребу в ефекті від паління.

Тепер розглянемо отримані зв'язки, ставлячи у центр уваги захисні механізми. Для економії місця коефіцієнти кореляції повторно наводяться не будуть.

Механізм психологічного захисту «заміщення» виявився прямо пов'язаним з усіма видами порушень здорової поведінки: загальним показником схильності до порушень здорової поведінки та шкалами: «тяга до паління», «порушення харчування», «нехтування безпекою», «тяга до алкоголю», «гонитва за модним іміджем», «низький самоконтроль», «емоційна некомпетентність» та «саморуйнівна поведінка». Тобто спрямування накопиченої агресії на інші об'єкти, які не були причиною її виникнення, супроводжує руйнівну здоров'я поведінку. Це можна пояснити тим, що приниження, фрустрація, або інші причини, які викликали агресію, стимулюють психічне напруження та потяг до відновлення справедливості, захисту власних інтересів через зворотну агресію. Але коли таке відновлення «status quo» є недоступним і агресія переноситься на предмети, тварин або людей, що не були винними в проблемі, імовірно, залишається значна частина напруження, яке «гаситься» за рахунок вживання алкоголю, тютюну, наркотиків, прагнення до модного іміджу, переїдання

тощо. Таким чином цей механізм, можливо, сприяє порушенням здорового способу життя, або, схильність до руйнівної здоров'я поведінки, сама, зі свого боку, певним чином викликає активізацію цього механізму. Це може відбуватися, наприклад, через те, що людина, яка веде нездоровий спосіб життя, не має достатньо енергії, сміливості, волі для прояву агресії прямим чином, тому її психіка застосовує такий обхідний шлях як зсув агресії за заміщуючи об'єкти; або в такої людини через підсвідоме відчуття провини за те, що вона веде нездоровий, соціально засуджуваний спосіб життя, зростає агресія, яку вона виражає через механізм заміщення. Всі ці чинники можуть діяти одночасно оскільки кореляція не показує, що є причиною, а що слідством між пов'язаними явищами.

Захисний механізм «регресія» п'ять разів прямо прокорелював з порушеннями здорової поведінки. Це свідчить про те, що інфантилізм, який властивий людині під дією механізму «регресія», позбавляє її обережності та відповідальності за власне здоров'я. Такі дорослі особистості стають як діти і вважають, що якісь більш дорослі та компетентні люди повинні дбати про їхнє здоров'я.

Механізм «придушення» три рази прямо прокорелював з порушеннями здорової поведінки, що доводить його негативну роль в цій сфері. Це може пояснюватися тим, що витіснення зі свідомості інформації про небезпеку порушень здорової поведінки робить руйнуючу здоров'я поведінку більш прийнятною для людини.

Механізм психологічного захисту «проекція» прокорелював тільки з одним видом порушення здорової поведінки – «низьким самоконтролем». Це говорить про те, що цей механізм є шкідливим лише для самоконтролю у сфері здоров'я, тобто замість визнання людиною загрози, наприклад, паління, вона знаходить себе виправдання через те, що вважає, що майже всі інші теж палять, тобто приписує іншим власні недоліки.

Цікавим фактом виявилось те, що два механізми – «компенсація» та «заперечення» – грають амбівалентну роль для поведінки у сфері здоров'я – вони сприяють деяким

порушенням, а деяким навпаки – протидіють. Наприклад, «заперечення» супроводжує емоційну компетентність та самоконтроль, але воно також зростає під час гонитви за модним іміджем, чим справляє негативний вплив (імовірно, за рахунок ігнорування інформації про небезпеку сліпому слідуванню шаблонам моди).

Механізм компенсації, який полягає в компенсаторній ідентифікації з більш успішною особистістю, також пов'язаний з гонитвою за модним іміджем. Також він присутній при більшій емоційній некомпетентності та низькому самоконтролі, тобто він не допомагає впоратися зі стресом та підтримувати контроль над здоровою поведінкою. Водночас, механізм компенсації діє протилежно нехтуванню безпекою. Компенсаторна ідентифікація надає особистості високої самоцінності і таку цінність немає сенсу піддавати небезпеці та руйнуванню.

Досить несподіваним виявилось те, що два захисних механізми – «реактивне утворення» та «інтелектуалізація» – пов'язані саме зі здоровою поведінкою, оскільки вони корелюють зворотним чином зі схильністю до її порушень (зокрема, з тяжінням до алкоголю та паління, нехтуванням безпекою, саморуйнівною поведінкою, низьким самоконтролем, гонитвою за модним іміджем). Раціональне виправдання власних невдач або недоліків, навіть, якщо воно не вірне, грає позитивну роль для підтримки здорового способу життя. Конструктивна роль «реактивного утворення» полягає в тому, що при його використанні негативні відчуття перетворюються на позитивні, завдяки чому людині менш потрібні нездорові стимулятори позитивних емоцій.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Руйнуюча здоров'я поведінка найбільше пов'язана з механізмами психологічного захисту «заміщення», «регресія» та «придушення». При цьому найбільш задіяним у випадку схильності людини до порушень здорової поведінки є механізм заміщення, який підвищується разом з усіма видами руйнуючої здоров'я поведінки.

Психологічні захисні механізми можуть грати як негативну, так і амбівалентну і, навіть, позитивну роль щодо підтримки здоров'язберігаючої поведінки. Такі незрілі захисні механізми, як «заміщення», «придушення» та «регресія» грають негативну роль, а більш конструктивні та зрілі, як «інтелектуалізація» і «реактивне утворення» – позитивну.

Амбівалентну роль грають захисні механізми «заперечення» та «компенсація». «Заперечення» частіше за все пов'язано з патернами здоров'язберігаючої поведінки, окрім гонитви за модним іміджем, яку він підкріплює. «Компенсація», навпаки, здебільшого пов'язана з руйнуючою здоров'я поведінкою, окрім такого її виду, як нехтування безпекою. У присутності вираженого механізму компенсації людина схильна не піддавати своє життя зайвому ризику та небезпеці.

Отримані результати доводять, що між схильністю до різних порушень здорової поведінки та психологічними захисними механізмами існує складна система зв'язків, яка включає як прямі, так і зворотні кореляції. Можливо саме тому людині так складно позбавитися від звичок вести нездоровий спосіб життя та свідомо дотримуватися прийнятих рішень його змінити, адже захисні механізми працюють здебільшого на підсвідомому рівні.

Список використаних джерел

1. Габелкова О. Е. Связь нарушений здорового поведения с защитными механизмами у студенческой молодежи / О. Е. Габелкова // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Генеза буття особистості». – Київ, 19-20 грудня 2011р. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», – Т.ІІ. – С.166-171.

2. Габелкова О. Є. Взаємозв'язок схильності до порушень здорової поведінки з антиципацією та типовими особистісними якостями / О. Є. Габелкова, О. Л. Луценко // Соціальна психологія. – 2012. – № 4 (54). – С. 18-25.

3. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І.Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич. – Луцьк : РВВ Вежа Волин, нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2009. – 316с.

4. Куценко Г. И. Книга о здоровом образе жизни / Г.И. Куценко, Ю. В. Новиков. – М.: Аверсев, 1997. – 393 с.

5. Луценко Е. Л. Опросник нарушений здорового поведения – новый инструмент для исследований в психологии здоровья / Е. Л. Луценко, О. Е. Габелкова // Вопросы психологии . – 2013. – №5. – С.142-153.
6. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
7. Психология здоровья: [учебник для вызов] / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
8. Сайко Э. В. Здоровье как явление социального бытия и основание действенной силы человека в его эволюции / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2000. – № 1(21). – С. 3-11.
9. Соколова Е. Т. Проективные методики исследования личности / Е. Т. Соколова. – М.: МГУ, 1987. – 174 с.
10. Титаренко Т.М. Формування в молоді настанов на здоровий спосіб життя: методичні рекомендації. / Т.М. Титаренко, Л.А. Лепіхова, О. Я. Кляпець. – К. : Міленіум, 2006. – 124 с.
11. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции / З. Фрейд; [пер. с нем. Г. В. Барышниковой; под ред. Е. Е. Соколовой и Т. В. Родионовой]. – СПб. : Азбука-классика, 2009. – 414 с.
12. Armitage C.J. Social cognition models and health behavior: a structured review / C.J. Armitage, M. Conner // Psychology and Health. – 2000. – №15. – P.173-189.

О.Е. Габелкова, О.Л. Луценко

АМБИВАЛЕНТНАЯ РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ДЛЯ ПОДДЕРЖАНИЯ ЗДОРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена анализу взаимосвязи нарушений здорового поведения с механизмами психологической защиты. Выявлено, что разрушающее здоровье поведение наиболее связано с механизмами психологической защиты «замещение», «регрессия» и «подавление», а «интеллектуализация» и «реактивное образование» играют положительную роль для поддержания здорового образа жизни. Механизмы «отрицание» и «компенсация» связаны как со здоровым, так и с разрушающим здоровьем поведением.

Ключевые слова: *студенты, здоровье, здоровое поведение, механизмы психологической защиты.*

O. Gabelkova, O. Lutsenko

**AMBIVALENT ROLE OF PSYCHOLOGICAL DEFENSIVE MECHANISMS
IN MAINTAINING OF STUDENTS' HEALTHY BEHAVIOR**

This article is devoted to the relationships between healthy behavior disorders and psychological defense mechanisms.

It was revealed that unhealthy behavior most of all related to the psychological defense mechanisms «replacement», «regression», and «suppression» but «intellectualization» and «reaction formation» play a positive role in maintaining healthy lifestyle. The mechanisms of «denial» and «compensation» are associated with both healthy and unhealthy behavior.

Keywords: *students, health, healthy behavior, psychological defense mechanisms.*

Надійшла до редакції 21.06.2015 р.

УДК 373.3.015.31:78

ПЕРЕТЯТЬКО Лариса Георгіївна

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

ТЕСЛЕНКО Марина Миколаївна

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

ВПЛИВ МУЗИКИ НА РОЗВИТОК МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглядаються важливі аспекти проблеми морально-естетичного виховання дитини. Обґрунтовується значення розвитку морально-естетичної свідомості у становленні особистості молодшого школяра. Виявлено співвідношення морального та естетичного у процесі формування самосвідомості особистості. Визначено, що музика як форма духовного освоєння дійсності володіє найбільшою силою емоційного впливу на людину і тим самим слугує одним із найважливіших засобів формування моральних та естетичних ідеалів особистості. Означено, що автентична музика допоможе природно і легко сформувати індивідуальний музичний смак дитини та розвинути в неї морально-естетичні почуття

Ключові слова: *духовність, морально-естетичні почуття, молодший школяр, музичне виховання, автентична музика.*

Постановка проблеми. Проблема морально-естетичного виховання особистості за своєю актуальністю завжди була у числі пріоритетних напрямів наукових досліджень філософії, соціології, психології та педагогіки. Майбутнє суспільства багато в чому залежить саме від того, з якими моральними ідеалами увійдуть в життя наші діти сьогодні. Тому, важливим аспектом у становленні особистості як соціальної істоти є моральне виховання, що полягає в залученні дитини до моральних цінностей, виробленні в неї певних моральних якостей, здатності жити згідно принципів, норм і правил моралі

даного суспільства. Моральне виховання, по суті, основа всієї багатогранної системи виховання, стрижень в системі всебічного розвитку особистості.

Зміни, що відбулися за останнє десятиріччя, негативно відбилися на взаємовідносинах між членами родини, помітно збільшився розрив між життєвими цінностями різних поколінь, що привело до зростання напруженості у спілкуванні між дітьми та дорослими. Зростання цинізму, брутальності, жорстокості, агресивності, невміння зрозуміти одне одного, виявити повагу, толерантність, емпатію, милосердя, справедливість, на жаль, дедалі частіше проявляються в поведінці не тільки дорослих, а й підлітків і навіть дітей. Такого явища можна уникнути, якщо вже з першого класу розпочати систематичну цілеспрямовану роботу по формуванню моральної свідомості, заснованої на етичних нормах поведінки.

Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим періодом у процесі духовного становлення особистості, оскільки закладається фундамент для сприйняття оточуючої дійсності, свого місця і ролі в ній. Це період кардинальної перебудови всієї системи відносин дитини з довкіллям. Передумови морального розвитку більше не повторяться, і те, що буде упущено тут, надолужити в наступних вікових періодах і мікроперіодах (від класу до класу) виявиться важким чи зовсім неможливим.

Процес морального формування особистості поєднує в собі розвиток моральної свідомості, моральних почуттів і моральної поведінки. Розвиток моральної свідомості розпочинається з накопичення знань моральних норм, усвідомлення їх значення для особистості. Визначальна роль у цьому процесі відводиться батькам та педагогам, їхній готовності та вмінню допомогти дитині оволодівати знаннями в моральній сфері життя особистості й суспільства. Проте переконання і знання тільки тоді можна вважати істинними, якщо вони проникли всередину людини, злились з її почуттями. І щоб почуття перейшли у внутрішній план, перетворились у риси характеру, потрібно їх підтримувати [3]. Музика, будучи формою духовного освоєння дійсності, володіє найбільшою силою емоційного впливу на

людину і тим самим слугує одним із найважливіших засобів формування моральних та естетичних ідеалів особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою зв'язку морального-естетичного виховання та різних видів мистецтв займалися багато видатних учених. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять праці психологів (Л. Божович, Л. Виготський, І. Бех, Е. Ільїн, Г. Костюк), філософів (А. Буров, М. Каган, В. Толстих), педагогів (В. Галузинський, О. Матвієнко, І. Мар'єнко, О. Савченко, Ю. Сокольников), які розкрили теоретичні основи формування морально-естетичних почуттів та високогуманної особистості в шкільному віці.

Дедалі активніше розробляється комплекс питань з гуманістичного й морального виховання дітей різного віку засобами мистецтва (Ф. Аль-Мувейль, О. Бездверна-Хомерікі, О. Гавеля, Л. Диненкова, Н. Кутова).

Науковці-філософи (І. Зязюн, О. Канарський, В. Кудін, Л. Левчук, О. Фортова) вказують на зв'язок морального та естетичного як об'єктивну закономірність, що має місце в житті й мистецтві. В роботах В. Шацької, Д. Кабалевського, Н. Ветлугіної, А. Канеман, А. Хрипкової музикальність розглядається як механізм зв'язку моральних та естетичних впливів, а музична культура особистості – як перетин морального та естетичного розвитку, який породжує цілісні морально-естетичні якості.

Про актуальність даної теми свідчить значна кількість дисертаційних досліджень (О. Аліксійчук, Л. Москальова, О. Сапожнік, Т. Потапчук, В. Салко та ін.) де розглядаються особливості морально-естетичного виховання особистості за допомогою музичного мистецтва.

Ідеї щодо морально-естетичного виховання дітей на засадах українського фольклору представлені в роботах О. Воропая, Г. Довженок, П. Ігнатенка, В. Ликова, Т. Мацейків, Н. Миропольської, В. Поплужного, Ю. Руденка, Н. Сивачук, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, Є. Сявакко та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових робіт з проблеми морально-естетичного виховання дітей, все ж таки не всі її аспекти отримали розгорнутого та глибокого висвітлення. В цілому можна констатувати, що в наукових роботах, ще не накопичено достатньо матеріалу, необхідного для успішного вирішення проблеми розвитку морально-естетичних почуттів дітей у молодшому шкільному віці, а також досить поверхнево розглянуті психологічні аспекти впливу музики на розвиток емоційної сфери школярів. Враховуючи вищевикладені факти, доцільно говорити про актуальність і важливість на сьогоднішній день розгляду даної теми.

Метою статті є систематизація та аналіз існуючих теоретичних підходів щодо впливу музики на розвиток морально-естетичних почуттів молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головною задачею суспільства в усі часи було виховання нової людини як суб'єкта майбутнього суспільного розвитку.

Життя сучасної людини стрімке й динамічне. Сьогодні багато науковців б'ють на сполох щодо руйнування системи моральних цінностей і зсуву інтересів людини в бік матеріального. У своїх дослідженнях професор психології Р. Трач провів глибокий аналіз кризи духовності суспільного життя та назвав деякі причини цієї кризи. Зокрема, таку як раціоналізація життя, результатом якої стало споживацьке ставлення до навколишнього світу, хижацьке нищення всього живого. Люди за таких умов, на думку автора, перетворюються на масу, позбавлену особистої автономії, самостійності мислення, автентичності почуттів, що виникають із глибини неповторних власних переживань, забезпечуючи формування самостійних життєвих цілей [6].

Ми всі в майбутньому хочемо бачити наших дітей творчими, духовно багатими, культурно освіченими людьми з розвиненим естетичним смаком. Недарма одним із найважливіших завдань школи в умовах національного відродження України є виховання гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості.

Людина живе в суспільстві, тому не може бути вільною від вимог цього товариства. Ці вимоги, що склалися на протязі довгого часу в процесі спільної праці та спілкування, приймають характер певних нормативних вимог до людини й стосуються в першу чергу морально-етичних якостей людини, її поведінки. В цих вимогах укладені обов'язки кожної людини стосовно суспільства, інших людей, самої себе.

У моральному вихованні особистості важливу роль відіграє естетичний чинник.

Якщо говорити про естетичне виховання, то необхідно відзначити, що розвиток у дітей здатності сприймати прекрасне в навколишній дійсності, у творах мистецтва, в природі, у відносинах до людей, відрізнити дійсно прекрасне від потворного, розвивати смак до прекрасного і здатності самому створювати це прекрасне – це і є естетичне виховання.

Естетичне ж почуття це більш складний вид усвідомлення прекрасного в житті. Воно характеризується здатністю людини відчувати насолоду від зустрічі з прекрасним (чи обурення під час зустрічі з потворним) та умінням давати оцінку цим явищам. Звідси особлива близькість морального і естетичного. Прекрасними не можуть бути аморальні вчинки.

Метою морально-естетичного виховання є формування духовно багатой людини, яка глибоко розуміє твори мистецтва, має високо розвинуті естетичні смаки, відчуває красу навколишнього світу і прагне до творчого перетворення дійсності за законами прекрасного. Отже, морально-естетичне ставлення до світу передбачає насамперед збудження позитивних почуттів у дитини, які поступово трансформуються у властивості особистості.

На органічний взаємозв'язок естетичних та моральних почуттів вказує В. Кудін. Науковець наголошує на тому, що в морально-естетичних почуттях акумулюються відповідні оцінки добра і зла, порядності та нечесності, моральності та аморальності. Крізь їхню призму відбувається сприймання суспільних цінностей, формується ставлення людини до певних

чинників життя. Людська почуттєва діяльність виявляє себе у формах небайдужості, співпереживання, співчуття [4].

Значний інтерес для нашого дослідження представляють праці М. Монтеня. Аналізуючи індивідуальні та суб'єктивні фактори формування особистості, науковець говорить, що єдність морально-естетичних почуттів найбільш виразно локалізується в категорії «гармонія». Подібні морально-естетичні сентенції розвиває і Д. Юм, згідно з переконаннями якого, моральне і естетичне – не окремі якості речей, а властивість духа суб'єкта, його відчуття приємного при спогляданні краси та морального почуття добра [5].

Особливим періодом у житті людини є молодший шкільний вік, адже саме в цей час відбувається інтенсивне формування основних якостей та властивостей особистості.

У працях Н. Ветлугіної, М. Басова, Л. Виготського, Н. Лейтеса та інших доведено, що риси духовного світу дитини формуються в молодшому шкільному віці. Саме в цей період життя дитина засвоює основи систематичних знань, формується її характер, воля, світогляд, ідеали, моральні погляди та переконання.

Так Л. Виготський вказував, що вже 6-7 літні малюки досить добре усвідомлюють свої переживання, а надто ті, що зумовлені оцінкою дорослого. Саме такі переживання нерідко провокують зміни в поведінці дітей. Тому якщо морально-естетичні почуття не виховані в дитинстві – їх ніколи не виховаєш, тому що суто людське стверджується в душі одночасно з пізнанням перших і найважливіших істин, одночасно з переживанням і відчуттям найтонших відтінків рідного слова [6].

Молодші школярі відчувають тонко і гостро обман, виявлення великого глибокого і доброзичливого почуття, піднесення або радості чи страждання. Свої емоційні переживання дитина, як правило, передає вербально (я радію, я сумую тощо). Вона немовби відсторонює від себе власні емоції, почуття, психічні стани, аби спрямувати на них думку, побачити себе збоку.

На думку психологів (Л. Божович, Л. Виготський, В. Вілюнас, О. Леонтьєв, В. Петрушин, В. Ражніков, С. Рубінштейн) і педагогів (О. Апраксіна, А. Макаренко, В. Сухомлинський), серед інших видів мистецтва музика – єдиний вид мистецтва, який не тільки «творить» емоцію, а й звертається до неї як до матеріалу. Тому, ми розглядаємо музичне мистецтво як могутній чинник формування особистісного потенціалу школяра, розвитку його моральної свідомості та емоційно-почуттєвої сфери.

У педагогічній науці на основі досліджень Н. Ветлугіної, С. Русової, А. Симонович, М. Свентицької, С. Флеріної та інших вчених у 1960–70-ті рр. проводились ґрунтовні дослідження проблеми морально-естетичного виховання дітей засобами музичного мистецтва, відбувалися пошуки шляхів розвитку творчих здібностей дітей.

Н. Ветлугіна наголошувала, що формування естетичного ставлення до музики є конче важливо для розвитку особистості дитини: «Якщо в дитини розвинуте зацікавлене й захоплене ставлення, якщо вона захоплюється прекрасним, добрим, відображеним у музиці, то таким чином вирішується головне завдання морально-естетичного виховання й успішно формуються різні музичні навички» [2]. Вона обґрунтувала етапи розвитку естетичного відношення дітей до музики, основний із яких – розвиток здібності емоційного співчуття музиці. Тільки на фоні переживань музики в дитини зароджується любов, інтерес, потреба в ній, – зазначала Н. Ветлугіна.

В. Шацька також вбачала в музиці найважливіший засіб формування особистості, її морально-естетичних якостей, соціальних ідеалів, гуманізму, любові до Вітчизни. Вона наголошувала, що вихованців та учнів необхідно включати в усі види музично-естетичної діяльності: сприйняття музики, співу, гри на музичних інструментах тощо. У праці «Музично-естетичне виховання дітей та юнацтва» В. Шацька зазначала, що повноцінне сприйняття дітьми музики можливе лише за умови систематичного педагогічного керівництва, яке, зокрема, вміщує

такі поняття: вміння пробудити інтерес до музики, захопити емоційно, організувати увагу дітей, уміння говорити про музику.

Значним внеском у розвиток теорії музичного виховання стала система, розроблена Д. Кабалевським, яку сучасні дослідники вважають «вінцем музичної педагогіки ХХ ст.», оскільки вона ввібрала ідеї попередників і ґрунтується на міцному методологічному фундаменті сучасних наук: музикознавства, педагогіки, психології, соціології тощо.

Науковець підкреслював, що значення музики в школі далеко виходить за межі мистецтва. Д. Кабалевський вважав, що основу музичного виховання складає активне сприйняття музики, завдяки якому активізується внутрішній духовний світ учнів, їхні почуття й думки [7].

Корисні розробки в справі розвитку концепції музичного виховання особистості здійснені психологами Л. Виготським, В. Петрушиним, Б. Тепловим, П. Якобсоном. Вони також підкреслювали, що основи морально-естетичного виховання закладаються в період дитинства, а музика є засобом розвитку естетичних і моральних якостей особистості. Тому музична діяльність у навчально-виховних закладах має бути спрямована здебільшого на накопичення музичних вражень. Важливо при цьому, вважали вони, створювати відповідні умови для сприйняття дитиною художньо цінних зразків музичного надбання.

Вивчення впливу музики на емоційну сферу людини, дозволило Б. Теплову підтвердити думку про те, що музика є комплексним подразником, що викликає цілісну реакцію всього організму. Це положення стало основоположним у дослідженнях В. М'ясищева і А. Готсдінера, які з часом довели, що наслідком реакції на музику, є емоційне переживання, залежне від форми і стилю твору.

Видатний російський психолог В. Бехтерев вважав, що розвиток особистості безмірно залежить від планування музичного виховання, адже правильно організоване музичне

виховання з раннього дитинства дозволяє дітям розвивати почуття, збагачувати інтелект [1].

Через те, що музика охоплює такі сфери психіки людини як сенсорика, моторика, емоції тощо, її вплив на психічний розвиток людини в цілому дуже суттєвий. Тому, залучення молодших школярів до музичних творів – це один із засобів розвитку мотиваційно-естетичних почуттів дитини як важливої умови для її гармонійного розвитку.

Уже в давні часи було відмічено, що музика, і насамперед її основні компоненти – мелодія і ритм, лад і темп змінюють настрій людини, перебудовують її внутрішній стан. Могутність музичного ритму так велика, що дало свого часу М.А. Римському-Корсакову патетично вигукнути: «І все-таки, головне в музиці – ритм і лише він один!» [7, с. 277]. Через універсальну природу ритму в музичних творах він, як правило, сприймається легше, ніж мелодія і гармонія. Більшість музичних ритмів ґрунтуються на природному фундаменті ритмів людського організму. Це перш за все ритми дихання, серцевих скорочень, ходьби і бігу. Певний зв'язок з музичною ритмічною пульсацією можна встановити з біотоками мозку.

Якщо співвіднести біоритми мозку з ритмічною пульсацією в музиці, можна побачити, що чергування звуків із швидкістю три коливання за секунду буде схоже з дельта-ритмом. Цей ритм можна почути в «Місячній сонаті» Бетховена, в багатьох ноктюрнах Шопена. Ритмічна пульсація з швидкістю 8 звуків за секунду нагадуватиме альфа-ритм. Таку швидкість руху можна прослідкувати у фіналі Третього концерту для фортепіано Бетховена, в багатьох військових маршах. Швидкість музичного руху, відповідного ритмічній частоті бета-ритму, можна прослідкувати в багатьох віртуозних п'єсах – етюдах Шопена, Ліста, Паганіні.

Є підстави припускати, що в процесі сприймання музичного ритму, біоритми мозку мимоволі настроюються на його частоту. При цьому найбільш сильні переживання можуть виникнути у момент резонансу – збіг домінуючого біоритму з частотою музично-ритмічної пульсації.

Як зазначає В. Петрушин, гармонізація діяльності мозкових біоритмів веде до синхронізації діяльності правої і лівої півкулі головного мозку, тому звертаючись до музики людина не тільки розвиває свої морально-естетичні почуття, але й з метою поліпшення своїх розумових здібностей і стану здоров'я [8]

Мистецтво перетворює людину через його несвідому сферу. Подібне перетворення як психічний феномен наука визнала давно, але його природа знаходила різне пояснення з позицій різних психологічних шкіл.

Як вважає А. Торопова, джерелом породження сенсів при сприйманні музики є несвідомі структури психіки – «архетипи», які резонують із архетипічними аналогами музичної мови. У свою чергу архетипічні символи переломлюються в індивідуальному несвідомому сприйманні музики у вигляді специфічних патернів переживань [9].

Людина, як правило, не може пояснити, чому подобається або не подобається з першого разу музика, оскільки ця симпатія народжується на несвідомому рівні. Чи опинилися окремі інтонації твору близькі його інтонаційному словнику, чи виник резонанс пульсації музики з фізіологічною пульсацією його організму, чи співпала широта музичної фрази із швидкістю нервових процесів збудження і гальмування – ці і інші відповідності людиною не усвідомлюються. Вони відчуються у вигляді емоційного відгуку за шкалою «подобається – не подобається».

У зв'язку з існуванням національного «музичного генотипу», на думку С. Чепіги та С. Чугай, починати залучати учнів до музики бажано з національних мелодій. Саме автентична музика допоможе природно і легко сформувати індивідуальний музичний смак дитини та загальнолюдську моральну свідомість. Народна пісня, що пережила віки, є основою всієї української культури. У пісні розкривається душа народу, характер, його естетичні смаки, моральні переконання, ставлення до об'єктивної дійсності та суспільних явищ. Тому, використання їх значною мірою впливатиме на світоглядне моральне та естетичне виховання підростаючого покоління [10].

Проте необхідно слухати твори й інших народів, як для зіставлення, так і для ознайомлення дітей із музичним мистецтвом інших країн. Так дитина долучатиметься до своєї національної і світової культур. Бажано також, щоб учні слухали музичні твори про місто, в якому живуть, край (якщо такі твори є). Це, крім музичних знань, буде виховувати у них любов до свого міста, народу, природи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виходячи з теоретичного аналізу напрацювань відомих науковців, можна зробити висновок, що музика завжди була і є одним з найпотужніших засобів морально-естетичного виховання, оскільки сила її впливу на людину випробувана століттями. При цьому сенситивним для формування духовно-моральної спрямованості особистості є молодший шкільний вік.

Отже, сучасні загальноосвітні школи та позашкільні навчальні заклади мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, яка характеризується високою морально-естетичною культурою. Головне, щоб нагальну потребу в кардинальних змінах у цій царині відчували й усвідомили не тільки представники вузького кола фахівців-науковців, а й усі члени суспільства, причетні до виховання дітей і молоді – майбутнього України.

Список використаних джерел

1. Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства / Владимир Михайлович Бехтерев // Вестник воспитания. – 1915. – № 6. – С. 47–57.
2. Ветлугина Н. А. Воспитание эстетического отношения ребенка к окружающему: основы дошкольной педагогики / Н.А. Ветлугина ; под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М. : Педагогика, 1990. – 200 с.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчукта ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Житарюк В.І. Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Василь Іванович Житарюк. – Івано-Франківськ, 2008. – 195 с.

5. Залужна А.Є. Морально-естетичні засади життєвого світу людини : монографія / А.Є. Залужна. – Рівне : НУВГП, 2012. – 238 с.
6. Заміщак М.І. Психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів : дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.07 / Марія Ігорівна Заміщан. – Дрогобич, 2014 – 268 с.
7. Максимов М.В. Роль музики у формуванні духовності / М.В. Максимов // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, за редакцією академіка С.Д. Максименка. – 2010. – Том XII, част. 3. – С. 276–281.
8. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия : Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Валентин Иванович Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
9. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебное пособие / Алла Владимировна Торопова. – М. : «Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2010. – 240 с.
10. Чепіга В.Т. Українська духовна музика як історико-культурний та виховний феномен / В.Т. Чепіга, С.М. Чугай // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13(2). – С. 276–283.

Л.Г. Перетяцько, М.Н. Тесленко

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ РЕБЕНКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются важные аспекты проблемы нравственно-эстетического воспитания ребенка. Обосновывается значение развития морально-эстетического сознания в становлении личности младшего школьника. Выявлено соотношение морального и нравственного в процессе формирования самосознания личности. Определено, что музыка, будучи формой духовного освоения действительности, обладает наибольшей силой эмоционального воздействия на человека и тем самым служит одним из важнейших средств формирования нравственных и эстетических идеалов личности. Отмечено, что аутентичная музыка поможет естественно и легко сформировать индивидуальный музыкальный вкус ребенка и развить её нравственно-эстетические чувства.

Ключевые слова: *духовность, нравственно-эстетические чувства, младшие школьники, музыкальное воспитание, аутентичная музыка.*

L. Peretiakko, M. Teslenko

MUSIC IMPACT TO THE DEVELOPMENT OF CHILD'S MORAL AND AESTHETIC FEELINGS IN THE PRIMARY SCHOOL AGE

The article considers important aspects of moral and aesthetic upbringing of the child. It is indicated that primary school age is an extremely important period in the spiritual development of the personality, because the foundation for the perception of the surrounding reality, its place and role in it is laid. This is a period of radical restructuring of the entire system of child's relations with the environment.

In the article there are analyzed the studies of psychologists, pedagogues and philosophers, who have been engaged for a long time in the problems of moral and aesthetic education through arts (L. Vygotsky, I. Bech, V. Bekhterev, G. Kostiuk, V. Petrushun, A. Byrov, N. Kahan, N. Vetlugina, I. Ziaziun).

Importance of moral and aesthetic consciousness in the development of personality of primary school pupils is reviewed. Correlation of moral and aesthetic values in the process of self-consciousness is discovered. It is determined that music as a form of spiritual exploring of reality has the greatest strength of the emotional impact on people, and thus serves as one of the most important means of formation of moral and aesthetic ideals of personality. It was found that emotional experience is the consequence of the reaction to music. It depends on the form and style of the composition, that's why it is assumed that in the process of perception of music rhythm brain biorhythms unwittingly tuned to its frequency.

It is defined, that as art affects a person through his or her unconscious sphere, it is advisable to start engaging pupils to music with national melodies. They will help to create naturally and easily the children's individual musical taste and to develop their moral and aesthetic feelings.

Keywords: *spirituality, moral and aesthetic feeling, primary school pupils, music education, authentic music.*

Надійшла до редакції 11.06.2015 р.

УДК 159.922.8:378

ТАБАЧНИК Інна Григорівна*аспірант Харківського національного педагогічного університету
ім. Г.С. Сковороди (м. Харків)*

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОВІДНИХ СТАВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ З АЛКОГОЛЬНОЮ І ТЮТЮНОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ

У статті представлені результати дослідження взаємозв'язку ставлення до здоров'я зі ставленням до навчання, до себе й до інших у студентів з алкогольною та тютюновою залежністю. Визначено, що ставлення до здоров'я та ставлення до навчання найменш тісно пов'язані у студентів з алкогольною залежністю. Найбільша кількість зв'язків визначена між показниками ставлення до здоров'я, до себе й до інших по групі студентів з тютюновою залежністю. У студентів із адикціями ставлення до здоров'я пов'язане з таким різновидом міжособистісної залежності, як дисфункційне відділення. У студентів з тютюновою залежністю ставлення до здоров'я пов'язане з переконанням у доброзичливості світу, а у студентів з алкогольною залежністю з переконанням у цінності власної особистості, у здатності управляти подіями свого життя та у власному везінні.

Ключові слова: *алкогольна адикція, тютюнова адикція, ставлення до себе, ставлення до здоров'я, ставлення до навчання, ставлення до інших, студенти.*

Постановка проблеми. Посилення уваги до проблем здоров'я юнацтва та молоді зумовлено різким погіршенням стану здоров'я молодого покоління і негативними демографічними тенденціями в суспільстві, які спостерігаються протягом останніх 20-30 років. Позитивне, ціннісне ставлення до здоров'я передбачає усвідомлення особистістю того, що саме здоров'я є найважливішою цінністю для людини. Ставлення до власного здоров'я є одним із основних елементів поведінки самозбереження людини. Важливим аспектом становлення майбутнього фахівця, без сумніву, є його ставлення до власного здоров'я. Разом із тим, незважаючи на значну профілактичну, санітарно-освітню роботу, яка проводиться в суспільстві, частина студентської молоді легковажно ставиться до власного здоров'я, що знаходить свої прояви в зловживанні алкоголем і тютюном. Однією з умов психологічної профілактики

адиктивної поведінки студентів є здійснення профілактичного моніторингу, тобто відстеження факторів тютюногенного, алкогенного ризику, що передбачає створення відповідного наукового підґрунтя. Важливим із даної точки зору видається визначення особливостей взаємозв'язку ставлення до здоров'я та інших провідних ставлень особистості студентського віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти поведінки людини відносно свого здоров'я в останні десятиріччя стали об'єктом пильної уваги вчених. У роботах сучасних дослідників ставлення до здоров'я розглядається як система індивідуальних вибіркового зв'язків особистості з різноманітними явищами навколишньої дійсності, що сприяє чи загрожує здоров'ю людей. На думку Л.В. Кулікова, ставлення до здоров'я може розглядатися як особистісна якість. Він зазначає, у ставленні до здоров'я в багатьох людей можуть проявлятися суттєві суперечності, як у схильності до збереження чи навпаки його розтрати [5].

Н.І. Волошко ставлення до здоров'я розглядає як важливий чинник самооцінки здоров'я, поведінки стосовно нього, а серед психологічних детермінант ставлення до здоров'я виділяє групові цінності, самооцінку, відчуття психологічного благополуччя, здатність людини до передбачення проблем, персональні цілі, почуття самоефективності, локус контролю, глибину віри, психоемоційну напругу [2].

Л.Б. Дихан вважає, що «ставлення до здоров'я» – це поняттєвий конструкт, який утворено за аналогією із психологічним поняттям «ставлення». На думку даного автора, більш адекватним було б використання поняття «внутрішня картина здоров'я за аналогією з поняттям «внутрішня картина хвороби» [3].

Ціннісне ставлення до здоров'я являє собою внутрішній механізм регуляції поведінки, заснований на високій суб'єктивній значимості здоров'я та його усвідомлення в якості передумови реалізації своїх життєвих завдань, яке супроводжується активно-позитивним прагненням до його збереження й зміцнення. Ставлення людини до свого здоров'я формує психологічне «ядро» здорової особистості. Розвиток

ставлення до здоров'я – це складний соціально-психологічний процес, обумовлений впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Ставлення людини до свого здоров'я безупинно змінюється на основі нового життєвого досвіду. Загальна тенденція, на думку Р.А. Березовської, полягає в тому, що здійснюється поступовий перехід від нейтрально-зовнішнього до емоційно-внутрішнього ставлення, зростає не стільки поінформованість в області здоров'я, скільки трансформується особистісний смисл здоров'я, актуалізується потреба в його збереженні й підтримці, усвідомлюється особиста відповідальність. На відміну від Л.Б. Дихан, Р.А. Березовська вважає, що вивчення ставлення до здоров'я найбільш продуктивно може бути здійснено у руслі психології ставлень В.М. М'ясищева [1].

Важливим щодо формування ставлення до здоров'я на думку науковців є студентський вік. Так у дослідженні О.В. Іерусалімцевої було визначено, що порівняно із старшокласниками ставлення до здоров'я студентів виявляється більш усвідомленим і багатограним [4].

Завданням даної статті є визначення особливостей взаємозв'язку ставлення до здоров'я, до навчання, до себе та до інших по групах студентів з алкогольною й тютюновою залежністю у порівнянні зі студентами контрольної групи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні брали участь 210 студентів ряду вузів міста Харкова, серед яких 75 студентів з тютюновою залежністю, 60 студентів з алкогольною залежністю. До контрольної групи до дослідження було залучено 75 студентів, у яких на попередньому етапі дослідження не було визначено ознак тютюнової й алкогольної залежності.

Для вирішення завдань дослідження використовувалися такі методики: «Методика вивчення мотивації навчання у вузі» Т.І. Ільїної, «Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю» Л.В. Міщенко, «Індекс ставлення до здоров'я» С. Дерябо, В. Явіна, «Опитувальник життєвого стилю та рівня здоров'я» Р. Страуба в адаптації Г.В. Залевського, методика «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера в модифікації

Є.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіної, О.М. Еткінда, «Методика дослідження ставлення до себе» С.Р. Пантілеєва, «Шкала базових переконань» Р. Янов-Бульман, «Тест профілю ставлень» Р. Борнштейн в адаптації О.П. Макушиної, експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова).

За результатами проведеного дослідження було визначено, що чим більше навчання студентів контрольної групи вмотивоване оволодінням професією, тим більшою мірою вони схильні до занять фізичною культурою, більше уваги приділяють питанням харчування й контролю ваги, але менш схильні до вживання алкоголю, тютюну та інших хімічних речовин, крім того вони більшою мірою здатні емоційно насолоджуватися власним здоров'ям, проявляти інтерес до проблем здоров'я й реалізовувати цей інтерес у власних вчинках. З мотивом набуття знань по контрольній групі позитивно корелюють показники психологічного здоров'я ($r=0,311$, $p<0,01$), духовного здоров'я ($r=0,378$, $p<0,01$), екологічного здоров'я ($r=0,343$, $p<0,01$), пізнавального ($r=0,365$, $p<0,01$) й вчинкового ($r=0,245$, $p<0,05$) компонентів ставлення до здоров'я. Чим більше студенти контрольної групи опікуються своїм фізичним здоров'ям, застосовують для цього певні превентивні практики, тим більшою мірою вони задоволені побутом і дозволяям. Студенти контрольної групи, які більше уваги приділяють контролю власної ваги і харчуванню, не схильні до вживання алкоголю і тютюну, в яких більш якісне духовне здоров'я, менше задоволені виховним процесом у виші. Показник «соціального здоров'я» по даній групі студентів позитивно корелює із задоволеністю обраною професією та взаєминами з однокурсниками ($r=0,318$, $p<0,01$; $r=0,310$, $p<0,01$ відповідно), а показник інтернальності в області здоров'я із задоволеністю навчальним процесом ($r=0,285$, $p<0,05$).

По групі студентів з тютюновою залежністю навчальний мотив оволодіння професією негативно корелює з пізнавальним компонентом ставлення до здоров'я ($r=-0,246$, $p<0,05$), а мотив

отримання диплому позитивно корелює з показником фізичного здоров'я ($r=0,315$, $p<0,01$). Чим більше студенти з тютюновою залежністю задоволені обраною професією, тим менше вони опікуються своїм фізичним здоров'ям, займаються зарядкою та фітнесом, застосовують превентивні оздоровчі практики, але більшою мірою схильні до вживання алкоголю і тютюну. Крім того, в таких студентів менші показники отримані за такими видами здоров'я, як психологічне, духовне, соціальне та екологічне. Разом із тим по групі тютюнозалежних студентів показники за даними видами здоров'я, а також показники заняття зарядкою, фітнесом, превентивними оздоровчими практиками позитивно корелюють із задоволеністю взаєминами з однокурсниками. Чим більшою мірою у тютюнозалежних студентів виражена інтернальність в області здоров'я, тим більше вони задоволені навчальним процесом у виші. У студентів з тютюновою залежністю також виявлено позитивні кореляційні зв'язки пізнавального компоненту ставлення до здоров'я із задоволеністю побутом, дозвіллям та здоров'ям ($r=0,518$, $p<0,05$), практичного компоненту із задоволеністю взаємодією з викладачами ($r=0,518$, $p<0,05$), а вчинкового із задоволеністю обраною професією ($r=0,448$, $p<0,05$).

По групі студентів з алкогольною залежністю визначено, що чим більше у студентів розвинуті пізнавальний, практичний і вчинків компоненти ставлення до здоров'я, тим більше вони задоволені власним побутом, дозвіллям і здоров'ям і менше задоволені взаєминами з викладачами. Чим більше студенти з алкогольною залежністю задоволені навчальним процесом та обраною професією, тим менше вони схильні до занять зарядкою і фітнесом; чим більше вони задоволені обраною професією, тим менше беруть на себе відповідальність за стан власного здоров'я. Між показниками мотивів навчання і компонентів ставлення до здоров'я по даній групі досліджуваних не визначено статистично значущих зв'язків.

Отримані дані щодо зв'язку ставлення до здоров'я і ставлення до навчання по групах студентів із узалежненням від алкоголю і тютюну, а також по контрольній групі показали, що

по останній визначена найбільша кількість кореляційних зв'язків, а найменша кількість кореляційних зв'язків визначена по групі алкозалежних студентів. Крім того, в контрольній групі більшість показників ставлення до здоров'я позитивно корелює з мотивом оволодіння професією, задоволеністю обраною професією та навчальним процесом, а по групі студентів з алкогольною залежністю між даними складовими ставлень визначені головним чином негативні зв'язки. По групі тютюнозалежних студентів отримані дані носять найбільш суперечливий характер.

Вивчення особливостей взаємозв'язку ставленням до здоров'я і до себе в студентів контрольної групи показало, що чим більш уважно студенти ставляться до свого фізичного здоров'я, тим більш позитивно, на їхню думку, до них ставляться інші люди. Ставлення до себе студентів контрольної групи, які більше уваги приділяють зарядці й фітнесу, не схильні до вживання алкоголю і тютюну, характеризується самозвинуваченням і самоприв'язаністю. Переживання цінності власної особистості прямо пов'язано зі схильністю до застосування додаткових превентивних оздоровчих мір та увагою до харчування і контролю ваги, яка, крім того, прямо корелює із інтрапунітивністю й самозвинуваченням. Показник духовного здоров'я позитивно пов'язаний із такими вимірами ставлення до себе, як самоприв'язаність і внутрішня конфліктність. Чим більш емоційно ставляться до власного здоров'я студенти контрольної групи, тим більш впевненими вони себе почувають, більш прив'язані до усталеного образу «Я», а причини своїх вчинків та їхніх результатів схильні шукати в зовнішніх обставинах та інших людях. Із самоприв'язаністю також прямо пов'язані практичний і вчинків компоненти ставлення до здоров'я. Крім того, практичний компонент прямо корелює зі самозвинуваченням ($r=0,302$, $p<0,01$), а вчинковий негативно – із закритістю ставлення до себе ($r=-0,326$, $p<0,01$).

По групі студентів з тютюновою залежністю виявилось, що із вимірами ставлення до себе найтісніше пов'язаний

пізнавальний компонент ставлення до здоров'я. Він позитивно корелює із самокерівництвом і відображеним ставленням до себе, а негативно з самоприйняттям, внутрішньою конфліктністю та самозвинуваченням. Вчинковий та емоційний компоненти ставлення до здоров'я також корелюють із самокерівництвом і відображеним ставленням до себе, але емоційний компонент позитивно, а вчинковий негативно. Усі показники життєвого стилю, а також показники психологічного, духовного, соціального, екологічного здоров'я позитивно корелюють із такими вимірами ставлення до себе, як самокерівництво та відображене ставлення до себе. Також показники фізичного здоров'я, зарядки і фітнесу, додаткових превентивних заходів, психологічного, духовного, соціального та екологічного здоров'я негативно корелюють із закритістю ставлення до себе. Усі показники життєвого стилю (окрім показника зарядки і фітнесу), показники психологічного, духовного, соціального, екологічного здоров'я, інтернальності в області здоров'я негативно пов'язані зі самозвинуваченням; показники фізичного здоров'я та превентивних оздоровчих практик мають позитивний кореляційний зв'язок із самоприв'язаністю; показник додаткових превентивних заходів негативно корелює з внутрішньою конфліктністю, а показники духовного та соціального здоров'я негативно корелюють із самоцінністю. Показники зарядки і фітнесу, превентивних оздоровчих практик, додаткових превентивних заходів, психологічного, духовного, соціального та екологічного здоров'я негативно корелюють із самоприйняттям. Отримані результати, а також те, що чим більш вираженим є самоприйняття студентів даної групи, тим більш вони схильні до прийому алкоголю, тютюну та інших хімічних речовин, може вказувати на те, що самоприйняття у даному випадку є ілюзорним і має захисний характер.

По групі студентів із алкогольною залежністю не визначено статистично значущих кореляційних зв'язків між компонентами ставлення до здоров'я і ставлення до себе. Але виявилось, що чим більш схильні студенти даної групи до вживання

алкогольних напоїв, тим менше вони впевнені в собі, але більш схильні до самозвинувачення, а чим більше вони схильні до самозвинувачення, тим нижчим є рівень їхнього соціального здоров'я.

При вивченні взаємозв'язку ставлення до здоров'я й ставлення до інших по трьох групах студентів виявилось, що по контрольній групі показники психологічного, духовного та екологічного здоров'я, пізнавального компонента ставлення до здоров'я негативно пов'язані із деструктивною надзалежністю, а по групі тютюнозалежних студентів показник екологічного здоров'я негативно пов'язаний із дисфункційним відділенням. Крім того, як по групі тютюнозалежних, так і по групі алкозалежних студентів, із дисфункційним відділенням негативно пов'язані показники зарядки і фітнесу та превентивної оздоровчої практики, а позитивно вчинковий компонент ставлення до здоров'я. З дисфункційним відділенням корелюють і показники пізнавального компоненту ставлення до здоров'я, але по групі тютюнозалежних студентів визначений зв'язок негативний, а по групі студентів з алкогольною залежністю позитивний.

Таким чином, по контрольній групі показники ставлення до здоров'я негативно пов'язані з таким різновидом міжособистісної залежності, як деструктивна надзалежність, яка проявляється у вираженій потребі в емоційній близькості, любові й прийнятті з боку значимих інших, ригідному прагненні до одержання допомоги й підтримки на тлі постійного відчуття себе як безпомічного й слабого незалежно від конкретної ситуації. По обох групах студентів з адикціями показники ставлення до здоров'я пов'язані з дисфункційним відділенням, яке проявляється у нездатності до побудови соціальних зв'язків, до встановлення тісних міжособистісних стосунків, у наявності переконання в перевазі незалежності й самодостатності в порівнянні з близькістю й прихильністю.

У ході дослідження було визначено, що чим більше студенти контрольної групи схильні до занять фізичною культурою, більше уваги приділяють питанням харчування й

контролю ваги, здатні до практичного втілення своїх уявлень щодо здорового способу життя, менш схильні до вживання алкоголю, тютюну та інших хімічних речовин, тим більше вони переконані в тому, що світ повний смислу, а події у ньому підпорядковуються законам справедливості.

По групі студентів із тютюновою залежністю практично всі показники життєвого стилю, пов'язаного зі збереженням власного здоров'я, показники психологічного, духовного, соціального та екологічного здоров'я, пізнавального компонента ставлення до здоров'я позитивно пов'язані з переконанням, згідно якого у світі більше добра, ніж зла, а оточуючі люди в своїй більшості є добрими. Крім того виявилось, що чим більше тютюнозалежні студенти переконані в доброзичливості світу та людей, тим менше вони схильні впливати на членів своєї родини, своїх знайомих і на суспільство в цілому щодо необхідності вести здоровий спосіб життя.

У студентів із алкогольною залежністю тим більше рівень екологічного здоров'я та менше схильність до вживання алкоголю, чим більш вони переконані у цінності власної особистості, в здатності управляти подіями свого життя та у власному везінні.

Найбільш пов'язаними показники ставлення до здоров'я з показниками етнічної, соціальної толерантності та толерантності як риси особистості також виявилися по групі студентів із тютюновою залежністю. З даними проявами толерантності позитивно корелюють практично всі показники життєвого стилю, пов'язаного з збереженням власного здоров'я, показники психологічного, духовного, соціального та екологічного здоров'я. По даній групі студентів визначено позитивні кореляційні зв'язки пізнавального та емоційного компонентів ставлення до здоров'я зі всіма проявами толерантності. Вчинковий компонент ставлення до здоров'я також корелює із всіма проявами толерантності, але негативно.

По контрольній групі з соціальною толерантністю позитивно корелюють показники психологічного, духовного та екологічного здоров'я, а з толерантністю як із рисою

особистості – соціальне здоров'я. Пізнавальний компонент ставлення до здоров'я позитивно корелює з соціальною толерантністю, а емоційний – з толерантністю як рисою особистості.

По групі студентів із алкогольною залежністю визначено позитивний зв'язок соціальної толерантності з психологічним та соціальним здоров'ям, а також негативний зв'язок етнічної толерантності з духовним здоров'ям, а також такими складовими життєвого стилю, спрямованого на збереження здоров'я, як харчування, контроль ваги та додаткові превентивні заходи. Разом із тим, показник етнічної толерантності позитивно корелює із всіма компонентами ставлення до здоров'я: емоційним, пізнавальним, поведінковим та вчинковим.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У ході проведеного дослідження визначені специфічні особливості взаємозв'язку ставлення до здоров'я з базовими ставленнями особистості студентського віку з алкогольним і тютюновим узалежненням в порівнянні із студентами, в яких на попередньому етапі дослідження не було визначено ознак тютюнової та алкогольної залежності. Виявилось, що ставлення до здоров'я та ставлення до навчання найбільш тісно пов'язані у студентів контрольної групи, а найменш тісним даний зв'язок виявився у студентів із алкогольною залежністю. При цьому вираженість мотиву оволодіння професією, задоволеності обраною професією та навчальним процесом по групі алкозалежних студентів переважно негативно пов'язані із показниками ставлення до здоров'я. Найбільша кількість зв'язків визначена між складовими ставлення до здоров'я, вимірами ставлення до себе й ставлення до інших по групі студентів з тютюновою залежністю. У студентів із адикціями (алкогольною і тютюновою) показники ставлення до здоров'я з різним знаком пов'язані з таким різновидом міжособистісної залежності, як дисфункційне відділення, а по контрольній групі – негативно з деструктивною надзалежністю. Показники ставлення до здоров'я студентів трьох досліджуваних груп пов'язані з

різними базовими переконаннями: по контрольній групі з переконанням в осмисленості світу, по групі студентів з тютюновою залежністю з переконанням у доброзичливості світу, по групі студентів із алкогольною залежністю із переконанням у цінності власної особистості, в здатності управляти подіями свого життя та у власному везінні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці на основі отриманих результатів програми, спрямованої на корекцію системи ставлень особистості студентського віку з алкогольною та тютюновою залежністю.

Список використаних джерел

1. Березовская Р.А. Исследование отношения к здоровью: современное состояние проблемы в отечественной психологии / Р.А. Березовская // Вестник СПбГУ, Сер. 12. – 2011. – Вып. 1. – С. 221–226.
2. Волошко Н.І. Психологічна культура здоров'я: навч.-метод. посіб / Н.І. Волошко. – К. : Наук. світ, 2008. – 163 с.
3. Дыхан Л.Б. Отношение к здоровью у студентов вуза как проблема психологии здоровья (гендерный аспект) / Л.Б. Дыхан // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – Таганрог: из-во ТРТУ, 2006. – № 13. – С. 144–150.
4. Иерусалимцева О.В. Психологические аспекты феноменов здоровья и отношения к здоровью / О.В. Иерусалимцева // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф., февр. 2012 г. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 76–78.
5. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие личности / Л.В. Куликов // Психология здоровья; под. ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 405–442.

И.Г. Табачник

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ВЕДУЩИХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ С АЛКОГОЛЬНОЙ И ТАБАЧНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи отношения к здоровью с отношением к обучению, к себе и к другим у студентов с алкогольной и табачной зависимостью. Определено, что отношение к здоровью и отношение к обучению наименее тесно связаны у студентов с алкогольной зависимостью. Наибольшее количество связей определено между показателями отношения к здоровью, к себе и к другим по группе студентов с табачной зависимостью. У студентов с аддикциями

отношение к здоровью связано с такой разновидностью межличностной зависимости, как дисфункциональное отделение. У студентов с табачной зависимостью отношение к здоровью связано с убеждением в доброжелательности мира, а у студентов с алкогольной зависимостью с убеждением в ценности собственной личности, в способности управлять событиями своей жизни и в собственном везении.

Ключевые слова: *алкогольная аддикция, табачная аддикция, отношение к себе, отношение к здоровью, отношение к обучению, отношение к другим, студенты.*

I. Tabachnik

THE SPECIFIC OF RELATIONS OF LEADING ATTITUDES IN STUDENTS WITH ALCOHOL AND NICOTINE DEPENDENCE

The article discusses the features of the relationship of attitudes to health and learning in students with alcohol and tobacco dependence and a control group. Determined by correlation of the life style and health, internality in the field of health and motivation of training in a higher educational institution students in the control group and students with dependent behavior.

In the course of the study identified specific characteristics of the relationship of attitude to health with basic identity of college age with alcohol and tobacco addiction in comparison with students in which at the preliminary stage of the research was not identified signs of tobacco and alcohol dependence. It turned out that the relationship to health and attitudes to learning are most closely associated students of the control group, and the least close this association has been found among students with alcohol dependence. The severity of the motive of mastering the profession, satisfaction with the chosen profession and the educational process in the group of alcohol dependent students predominantly negatively associated with indicators related to health. The greatest number of links identified between the components of attitude to health, measures toward themselves and toward others in the group of students with tobacco addiction. Students with addiction (alcohol and tobacco) indicators related to health with a different sign connected with interpersonal dependence, as disjunctive office, and for the control group is negative with destructive addiction. Indicators related to health of students of the three studied groups are associated with different basic beliefs: for the control group with the belief in the meaningfulness of the world, the group of students with tobacco addiction with the belief in the benevolence of the world, the group of students with alcohol dependence with the belief in the value of self, the ability to control the events of his life and in his own luck. The prospects for further research see the development on the basis of the results of a program aimed at correcting system of personal relationships with College age with alcohol and tobacco dependence.

Keywords: *life style, health attitudes, satisfaction, learning activities, learning motivation, individual personality traits.*

Надійшла до редакції 2.06.2015 р.

УДК 159.9

ФОМЕНКО Карина Ігорівна

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

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ САМОСТАВЛЕННЯ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

У статті представлено аналіз понять самосвідомість, мотиваційна сфера особистості студента, губристична мотивація та досліджено зв'язок мотивів навчальної діяльності, губристичних мотивів з таким показником самосвідомості студентів, як самоставлення. Виявлено, що губристична мотивація, мотиви навчально-пізнавальної діяльності та соціально-психологічної активності особистості утворюють чотирьох компоненту структуру мотиваційної сфери, що обумовлює становлення їх самоставлення.

Ключові слова: *самосвідомість, самоставлення, мотиви навчальної діяльності студентів, губристична мотивація.*

Постановка проблеми. Однією з умов входження України до спільноти європейських країн є підвищення вимог до підготовки конкурентоспроможних фахівців усіх галузей, що є неможливим без позитивного їх ставлення до навчання, обраної професії та, в першу чергу, себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній літературі є декілька підходів до дослідження проблеми самосвідомості: як сукупність образів про себе (К. Аброе, Т. Карцева, І. Кон, В. Лефевр, Д. Майерс, К.Р. Роджерс, М. Розенберг, В. Столін, І. Чеснокова); як сукупність установок на себе (Р. Бернс, А. Бояринцева, У. Джеймс, Ч. Кулі, Дж. Мід); як роліві Я-презентації та самоуявлення (С. Баклушинський, С. Зелений, Л. Ріс, К. Роттенберг, М. Шнайдер); як продукт взаємодії особистісних і соціальних факторів (Р. Ассаджолі, О. Бодальов, Дж. Келлі, Р. Кеттел, Г. Олпорт, Х. Ремшміт, С. Рубінштейн, З. Фрейд, К. Юнг).

У вітчизняній психологічній літературі самосвідомість виступає, як усвідомлення і оцінка людиною своїх дій і їх результатів, думок, почуттів, моральної подоби та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе і свого місця в житті (О. Спіркін), як сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе в якості суб'єкта діяльності, а його уявлення про самого себе складаються в певний «образ Я» (І. Чеснокова), діяльність «Я» як суб'єкта по пізнанню (чи створенню) «образу Я», тобто Я-концепції (В. Маралов), це процес усвідомлення особистістю самої себе в усій багатогранності власних індивідуальних особливостей, усвідомлення своєї сутності та місця у системі суспільних зв'язків (Г. Чистякова), як процес свідомого когнітивного сприйняття та оцінки суб'єктом самого себе, продуктом якого є Я-концепція (В. Агапов, О. Бодальов, О. Іващенко, О. Гуменюк, В. Столін, А. Фурман).

У діяльнісному підході систему мотивів, яка виражається в спрямованості особистості, вважають генетично первинною, а самосвідомість вторинною (О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Петренко, В. Столін).

Студентський вік в основному припадає на період юності – напруженого періоду формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, громадянських якостей особистості, її індивідуалізації і збігається з періодом кризи юності (Б. Ананьєв, О. Рибалко, В. Слободчиков).

Мотивація учіння студентів визначається розвитком їх навчальної діяльності, яка залежно від етапу навчання у вищому навчальному закладі змінюється від навчально-пізнавальної до навчально-дослідницької, а потім навчально-професійної. Мотиви учіння студентів різноманітні, але більшість учених погоджуються з виділенням двох основних видів мотивації: зовнішньої та внутрішньої. У якості зовнішніх мотивів можуть виступати комунікативні, мотиви запобігання невдачі та покарання, мотиви престижу, а внутрішніх – пізнавальні мотиви, до яких деякі автори додають мотиви

самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку та професійні мотиви.

Мотивація учіння завжди має полімотивований характер, у структурі навчальної мотивації окремих студентів провідну роль можуть відігравати мотиви однієї або іншої групи, що і визначає загальний характер мотивації в цілому. Окреме місце у структурі мотиваційної сфери особистості студента належить губристичним мотивам.

Вивчення проблеми губристичної мотивації особистості оцінюється роботами К. Бік, Л. Гресь, Ю. Козелецького, О. Кузнецова, С. Петрова, І. Пуфоль-Струзик, Р. Цветкової, Т. Хомуленко. Ю. Козелецьким було визначено дві форми губристичної мотивації – прагнення до переваги та прагнення до досконалості. Перша полягає у підкріпленні своєї самооцінки, закріпленні власного місця серед інших завдяки міжособистісному суперництву, конкуренції з іншими. Друга форма губристичної мотивації полягає у закріпленні або посиленні власної самооцінки завдяки постійному вдосконаленню своїх досягнень, підвищенню рівня досконалості, прагненню до майстерності [1].

Вибірка та методи дослідження. Експериментальну вибірку дослідження склали 288 досліджуваних (232 дівчат та 56 юнаків, середній вік яких становить $18,32 \pm 1,80$ років). Діагностичний комплекс був представлений наступними методиками:

1) Методика дослідження самоставлення В. Століна та С. Пантілеєва [3].

2) Методика діагностики губристичної мотивації [5].

3) Методика діагностики мотивів соціально-психологічної активності Д. Макклеланда [4].

4) Методика діагностики навчальної мотивації студентів О. Реана і В. Якуніна [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо результати дослідження зв'язку між губристичною мотивацією та самоставленням особистості студентів.

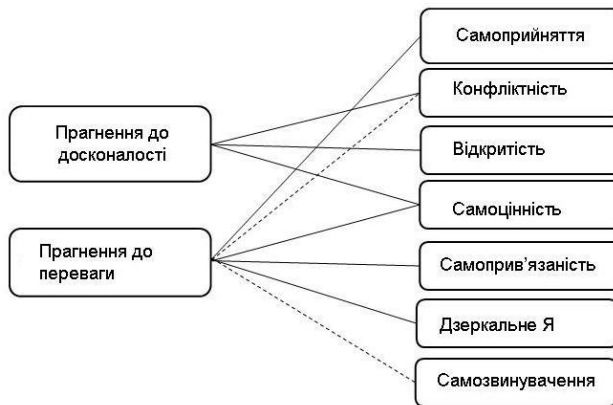


Рис. 1 Кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та самоствавлення особистості студентів

З рисунка 1 видно, що показники губристичної мотивації мають статистично значущі зв'язки з показниками самоствавлення у студентів, а саме: прагнення до досконалості позитивно пов'язане з показниками відкритості (0,12), конфліктності (0,15, $p < 0,01$) та самоцінності (0,18, $p < 0,01$). Такі дані свідчать про те, що особистість, яка прагне до досконалості у діяльності характеризується такими особливостями самосвідомості, як внутрішня чесність, критичність, рефлексивність з тенденцією до самокопання, внутрішня конфліктність та наявність сумнівів, багатство внутрішнього духовного світу, ціннісне ставлення до себе. Отже, прагнення до досконалості, з одного боку, властиве студентам, яка емоційно позитивно ставляться до себе, відкриті досвіду і навколишньому світу, з іншого боку – мають постійні сумніви та почуття власної невідповідності ідеалу досконалості.

Встановлено, що показники прагнення до переваги мають позитивні зв'язки з показниками самоствавлення самоприйняття (0,14), дзеркального Я (0,15, $p < 0,01$), самоприв'язаності (0,16, $p < 0,01$), а також негативні з показниками конфліктності (-0,13) та самозвинувачення (-0,15, $p < 0,01$). Особистість студента, яка прагне до переваги, характеризується такими показниками

самосвідомості, як симпатія до самого себе, переконаність у тому, що його особистість викликає позитивні емоції в інших, прийняття себе таким, як є, небажання щось змінювати у собі, ригідністю Я-концепції, закритістю, нездатністю усвідомлювати проблеми, поверховим самовдоволенням, внутрішньою напруженістю щодо сприйняття негативних емоцій на свою адресу.



Рис. 2 Кореляційні зв'язки між показниками мотивів соціально-психологічної активності та самоствавлення особистості студентів

З рисунка 2 видно, що показники мотивації соціально-психологічної активності мають статистично значущі зв'язки з показниками самоствавлення у студентів, а саме: мотивація успіху позитивно пов'язана з показниками відкритості та негативно – з показниками дзеркального Я ($-0,20$, $p < 0,001$). Спрямовані на досягнення успіху студенти характеризуються такими особливостями самосвідомості, як внутрішня чесність та відкритість світу, а також відсутністю уявлення про те, що вони викликають позитивні емоції в інших. Отже, прагнення до успіху у студентському віці супроводжується відкритою пізнавальною позицією та відкритістю до світу у поєднанні з нездатністю адекватно усвідомлювати ставлення до себе інших.

Встановлено, що показники мотивації влади мають позитивні зв'язки з показниками самоствалення відкритості (0,22, $p < 0,001$), самоцінності (0,13, $p < 0,05$), самоприв'язаності (0,16, $p < 0,05$), а також негативні з показниками конфліктності (-0,13, $p < 0,05$) та самозвинувачення (-0,15, $p < 0,05$). Спрямовані на досягнення влади студенти мають відкриту пізнавальну позицію до світу, високо оцінюють себе та мають позитивні емоції з приводу себе, характеризуються поверховим самовдоволенням, захопленням своєю персоною, виявляють напруженість щодо критики на свою адресу.

Показники афіліативної мотивації пов'язані з показниками конфліктності (0,17, $p < 0,01$), самовпевненості (-0,17, $p < 0,05$) та самокерівництва (-0,24, $p < 0,001$), самоприв'язаності (-0,14, $p < 0,05$). Спрямовані на групові інтереси студенти є рефлексивними, тривожними з приводу своєї особистості у соціумі, невпевнені у собі, схильні переживати пригніченість власного Я під впливом зовнішніх обставин, виявляють погану саморегуляцію діяльності, мають труднощі у пошуку причин негараздів як у світі, так і всередині власної особистості. Афіліативні тенденції студентів, з одного боку, забезпечують прийняття особистості у референтній групі або у соціумі в цілому, з іншого боку, надають низку підстав для самокопання та псевдо рефлексії своєї ролі для інших.

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників мотивів навчальної мотивації та само ставлення студентів.

З рисунка 3 видно, що показники навчальної мотивації мають статистично значущі зв'язки з показниками самоствалення у студентів. Так, комунікативні мотиви позитивно пов'язані з показниками самоцінності (0,14, $p < 0,05$), самокерівництва (0,22, $p < 0,001$) та самовпевненості (0,17, $p < 0,05$). Студенти, які віддають перевагу спілкуванню у навчальній діяльності, прагнуть до афіліації в академічній групі, характеризуються почуттям самоцінності та самозначимості, мають уявлення про себе як про джерело активності у навчальній діяльності, розглядають себе як творця власної долі, впевнені у собі.

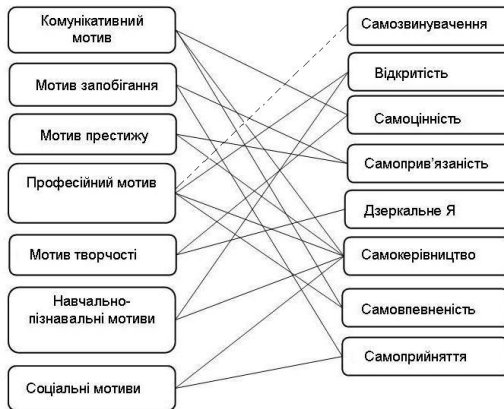


Рис. 3 Кореляційні зв'язки між показниками навчальної мотивації та самоствавлення особистості студентів

Встановлено, що показники мотивації запобігання мають позитивні зв'язки з показниками самоствавлення самоприв'язаності (0,12, $p < 0,05$), самоприйняття (0,15, $p < 0,05$). Ті студенти, які запобігають покарань у навчальній діяльності, приймають себе такими, які вони є, не самокритичні, ригідні.

Показники мотиву престижу пов'язані з показниками самокерівництва (0,13, $p < 0,05$) та самоприв'язаності (0,18, $p < 0,05$). Студенти, орієнтовані на престиж майбутньої професії, розглядають добре навчання у виші як спосіб побудови майбутньої кар'єри, вважають, що їх доля у власних руках, керуються лише власними переконаннями, самовдоволені, не бажають змінюватись.

Професійні мотиви навчальної діяльності позитивно пов'язані з показниками відкритості (0,18, $p < 0,05$), самовпевненості (0,16, $p < 0,05$), самокерівництва (0,26, $p < 0,001$), та негативно – з показниками самозвинувачення (-0,14, $p < 0,05$). Професійна мотивація як різновид внутрішньої мотивації навчальної діяльності, що передбачає інтерес до майбутньої професії, характеризує студентів, які впевнені у собі, керуються у житті лише власними переконаннями, відкриті досвіду, не схильні до самозвинувачення, оптимістичні у ситуаціях невдач.

Мотиви творчості позитивно пов'язані з показниками самоставлення дзеркального Я (0,13, $p < 0,05$) та самоцінності (0,15, $p < 0,05$). Студенти, які у навчальній діяльності прагнуть реалізувати власний творчий потенціал, вважають, що інші до них ставляться позитивно, цінують та поважають себе.

Навчально-професійні мотиви виявились пов'язаними з показниками самокерівництва (0,22, $p < 0,001$) та відкритості (0,15, $p < 0,05$). Внутрішня пізнавальна мотивація у студентів передбачає їх відкритість світу та переконаність у правильності способу життя, відповідальність за власні вчинки.

Соціальні мотиви пов'язані з показниками самоприйняття (0,13, $p < 0,05$) та самокерівництва (0,13, $p < 0,05$). Спрямованість на кар'єру, почуття боргу перед іншими, соціальна спрямованість навчання передбачають високий рівень розвитку прийняття себе, переконаність у тому, що від самої особистості залежить її майбутнє.

Для більш детального розгляду губристичної мотивації у структурі мотиваційної сфери особистості студентів проведений факторний аналіз методом головних компонент з подальшим Varimax-обертанням з нормалізацією значень (таблиця 1).

Таблиця 1

Структура мотиваційної сфери особистості студентів

| Показники | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 4 |
|---------------------------|--------------|----------|--------------|--------------|
| Мотивація успіху | 0,115 | -0,093 | 0,810 | -0,223 |
| Мотивація влади | 0,030 | -0,093 | 0,655 | 0,467 |
| Мотивація афіліації | -0,008 | -0,156 | -0,063 | 0,581 |
| Прагнення до досконалості | -0,011 | 0,180 | 0,813 | 0,083 |
| Прагнення до переваги | 0,064 | 0,131 | 0,106 | 0,776 |
| Комунікативний мотив | 0,761 | 0,228 | 0,058 | -0,180 |
| Мотив запобігання | 0,659 | -0,446 | -0,079 | 0,168 |
| Мотив престижу | 0,743 | 0,110 | 0,145 | 0,033 |

| | | | | |
|------------------------------|--------------|--------------|--------|--------|
| Професійний мотив | 0,138 | 0,725 | -0,036 | -0,077 |
| Мотив творчості | 0,001 | 0,647 | 0,020 | 0,038 |
| Навчально-пізнавальний мотив | 0,290 | 0,777 | 0,053 | -0,063 |
| Соціальний мотив | 0,578 | 0,297 | -0,034 | 0,115 |
| Заг. дисп. | 2,02 | 1,993 | 1,800 | 1,303 |
| Доля заг. | | | 0,150 | 0,108 |

При виконанні процедур факторного аналізу було прийнято рішення зупинитися на чотирьохфакторному рішенні як такому, що найбільш змістовно інтерпретується. Для визначення оптимального числа факторів використовувалась діаграма «кам'янистого розсіпу», яка підтверджує доцільність визначення саме такої кількості факторів. Виділені фактори мають власні значення більше одиниці та пояснюють близько 60% дисперсії. До кожного фактору увійшли від 2 до 4 показників з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менш 0,5 і не більше -0,5.

Перший фактор отримав назву «Зовнішня мотивація навчально-професійної діяльності» (16,8% сумарної дисперсії, факторна вага 1,68), до нього увійшли такі компоненти: комунікативні мотиви (0,76), мотиви престижу (0,74), мотиви запобігання (0,66), соціальні мотиви (0,58). Зміст даного фактору розкриває соціальний характер провідних мотивів навчальної діяльності в студентському віці.

Другий фактор отримав назву «Внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності» (16,6% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,99), до нього увійшли такі компоненти: навчально-пізнавальні мотиви (0,77), професійні мотиви (0,73), мотиви творчості (0,65). Даний фактор розкриває інтринсивну природу мотивації особистості студентів у навчанні.

До третього фактора під назвою «Мотивація досконалості» (15,0% сумарної дисперсії) увійшли наступні компоненти:

прагнення до досконалості (0,81), мотивація успіху (0,81), мотивація влади (0,65). Даний фактор розкриває зв'язок прагнення до досконалості, успіху та влади у структурі мотиваційної сфери особистості студента.

Четвертий фактор пояснює 10,8% сумарної дисперсії та отримав назву «Конкурентна мотивація». До нього увійшли прагнення до переваги (0,77) та мотивація афіліації (0,58). Зміст фактору пояснює зв'язок мотиву афіліації із прагненням до переваги, що забезпечує конкурентні характеристики діяльності і спілкування студента у групі.

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників самоставлення з факторами мотиваційної сфери особистості студентів (рис. 4).

Встановлено позитивний зв'язок між фактором «Зовнішня мотивація навчально-професійної діяльності» та показниками самокерівництва (0,17), самоприв'язаності (0,15, $p < 0,05$), самоприйняття (0,14, $p < 0,05$). Зовнішні мотиви навчальної діяльності студента, зокрема комунікативні, соціальні, престижу у поєднанні зі страхом потерпіти невдачі, бути покараним передбачають ригідність особистості, надмірну впевненість у правильності власних дій та вчинків, прийняття себе таким, який він є і небажання змінюватись на краще.

Існує зв'язок між фактором «Внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності» показниками відкритості (0,17, $p < 0,05$) та дзеркального Я (0,15, $p < 0,05$). Внутрішня мотивація навчальної діяльності (інтерес до навчання та майбутньої професії), представлена професійними, творчими та навчально-пізнавальними мотивами, характеризує студентів, які відкриті світу та його пізнанню, вважають себе поважними серед інших студентів.

Встановлено зв'язок між фактором «Мотивація досконалості» та показниками відкритості (0,19, $p < 0,05$). Прагнення особистості до досконалості, яке реалізується у спрямованості особистості студента управляти іншими та мати успіх у навчально-пізнавальній діяльності, характеризує студентів, які відкриті світу та чесні перед собою.

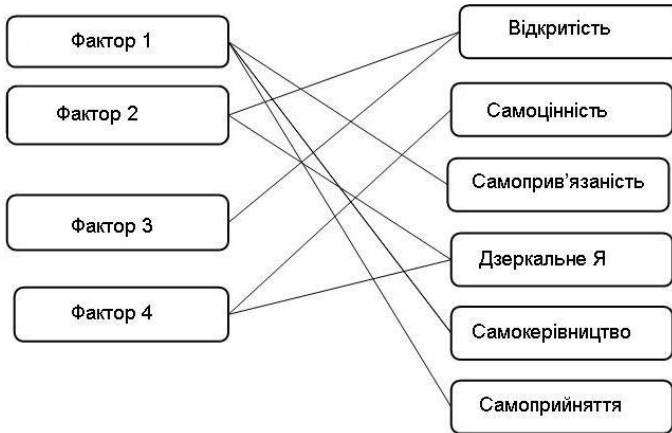


Рис. 4 Кореляційні зв'язки між факторами мотиваційної структури та показниками самоствавлення особистості студентів

Існує зв'язок між фактором «Конкурентна мотивація» та показниками дзеркального Я (0,17, $p < 0,05$). Прагнення бути членом групи та мати перевагу у ній, що є змістом конкурентного фактору мотиваційної сфери особистості студентів, передбачає переконаність студента у тому, що інші добре ставляться до нього, що не завжди є адекватним реальності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Самосвідомість особистості у студентському віці визначається особливостями мотиваційної сфери, зокрема мотиви соціально-психологічної активності, навчально-пізнавальної діяльності та губристичні мотиви мають вплив на становлення самоствавлення особистості студента.

Прагнення до досконалості у студентів, з одного боку, передбачає позитивне ставлення до себе, відкритість навколишньому світу, з іншого боку, постійні сумніви та почуття власної невідповідності ідеалу досконалості. *Прагнення до переваги* активізує симпатію до самого себе, забезпечує переконаність доброму ставленні до себе в інших, прийняття себе таким, поверхове самовдоволення, внутрішню напруженість щодо сприйняття негативних емоцій на свою адресу.

Мотивація успіху характеризує студентів з такими особливостями самосвідомості, як внутрішня чесність та відкритість світу, а також відсутність уявлення про те, що вони викликають позитивні емоції в інших. *Мотивація влади* характеризує відкриту пізнавальну позицію до світу, високу оцінку себе, позитивні емоції з приводу себе, поверхове самовдоволенням, захоплення своєю персоною, а також напруженість щодо критику на свою адресу. *Мотивація афіліації* передбачає надмірну рефлексивність та тривожність з приводу своєї особистості у соціумі, невпевненість у собі, схильність переживати пригніченість власного Я під впливом зовнішніх обставин, низьку саморегуляцію діяльності.

Такі внутрішні мотиви навчальної діяльності, як навчально-пізнавальні, творчі, професійні, а також такі зовнішні мотиви, як комунікативні, престижу, соціальні характеризують більш позитивне само ставлення особистості студентів, ніж мотиви запобігання.

Чотирьохкомпонентна структура мотиваційної сфери особистості студентів обумовлює особливості самоставлення: зовнішня мотивація навчально-професійної діяльності передбачає ригідність особистості, надмірну впевненість у правильності власних дій та вчинків, прийняття себе таким, який він є і небажання змінюватись на краще; внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності характеризує студентів, які відкриті світу та його пізнанню, вважають себе поважними серед інших студентів; прагнення особистості до досконалості, яке реалізується у спрямованості особистості студента управляти іншими та мати успіх у навчально-пізнавальній діяльності, характеризує студентів, які відкриті світу та чесні перед собою; прагнення до афіліації та переваги передбачає переконаність студента у тому, що інші добре ставляться до нього, що не завжди є адекватним реальності.

Список використаних джерел

1. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. – К. : Лыбидь, 1991. – 288 с.
2. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Н.Ц. Бадмаева Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С.151–154.
3. Столин В.В. Тест опросник самооотношения / В.В. Столин, С.Р. Пантеев. // Психодиагностические материалы по изучению личности школьника. – Минск, 1989. – С.87–94.
4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.
5. Фоменко К.І. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості: віковий аспект / Т.Б. Хомуленко, К.І. Фоменко. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – 222 с.

К.І. Фоменко

МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ САМООТНОШЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен анализ понятий самосознание, мотивационная сфера личности студента, губристическая мотивация и исследована связь мотивов учебной деятельности, губристических мотивов с таким показателем самосознания студентов, как самооотношение. Определено, что губристическая мотивация, мотивы учебно-познавательной деятельности и социально-психологической активности личности образуют четырехкомпонентную структуру мотивационной сферы, которая обуславливает становление их самооотношения.

Ключевые слова: самосознание, самооотношение, мотивы учебной деятельности студентов, губристическая мотивация.

К. Fomenko

MOTIVATIONAL FACTORS OF SRLF-ATTITUDE IN STUDENT'S AGE

The article presents an analysis of the concepts of self-awareness, motivational sphere of the student's personality, motivation and investigated the correlation of hubristic motives, the motives of educational activity with the self-attitude. It was determined that hubristic motivation, the motives of educational activity and psychosocial activity of the individual form 4-component structure of motivational sphere, which causes the formation of the self-attitude.

Keywords: self-awareness, self-attitude, the motives of educational activity of students, hubristic motivation.

Надійшла до редакції 21.06.2015 р.

УДК 159.95

Фейрчалд Сара

*студентка факультету психології та наук про мозок
Університету Делавара (США)*

КУЛЬТУРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ МОВИ МОНО-, БІ- ТА ТРИЛІНГВАМИ

Стаття присвячена дослідженню зв'язку між мовою та культурою. У білінгвальних спільнотах вибір тієї чи іншої мови часто виступає маркером культурної ідентифікації. Здійснюване індивідом під час спілкування переключення з однієї системи кодів (знакової системи) на іншу, перехід з однієї мови на іншу також виступає засобом вираження його соціальної та культурної приналежності. У пропонованому дослідженні розглядається взаємозв'язок між культурною ідентифікацією та мовленнєвими вміннями англомовних монолінгвів (США), вельсько-англомовних білінгвів (Вельс), іспансько-англомовних білінгвів (США), україно-російсько-англомовних трилінгвів (Україна). Здійснено кореляційний, багатофакторний регресійний та однофакторний дисперсійний аналіз отриманих даних.

Ключові слова: мовленнєві вміння, культурна ідентифікація, білінгвізм, переключення системи кодів, психолінгвістика, крослінгвістичний та кроскультурний аналіз.

Постановка проблеми. Будучи інтегральним компонентом культури, мова є одним з ключових факторів, що визначає відмінності між громадами і навіть країнами. Разом із тим існують і певні виключення, котрі свідчать про нетотожність мовного та культурного середовища. Так, наприклад, за наявності в Аргентині та Іспанії різних культурних традицій там використовується одна мова – іспанська; і навпаки, деякі регіони Вельса, де розмовляють виключно вельською, мають культуру, подібну до сусідніх англомовних країн. Можна навести й інші факти, котрі вказують на складні та неоднозначні взаємовідношення між мовою та культурою. В зв'язку з цим виникає питання про те, як пов'язаний вибір індивідом мови для спілкування в білінгвальному середовищі з його культурною

ідентичністю та яким чином здійснюване ним переключення з однієї системи кодів (знакової системи) на іншу, перехід з однієї мови на іншу маркує його соціокультурну приналежність [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У нещодавньому дослідженні С. Altman та ін., виконаному на матеріалі російсько-єврейських білінгвальних сімей, що живуть в Ізраїлі, було встановлено вплив мовленнєвих настанов батьків (parents language attitudes) на лінгвістичні здібності (linguistic abilities) дітей дошкільного віку та суб'єктивне оцінювання ними власних мовленнєвих умінь (self-rated language proficiency), а також на їхні навички переключення з однієї знакової системи на іншу (code-switching habits) [1]. Зокрема, було з'ясовано, що діти російськомовних батьків частіше переключаються з російської на іврит, ніж навпаки. Крім цього, вони, на відміну від дітей, чиї батьки займають білінгвальну позицію, краще виконують завдання на об'єктивне оцінювання вмінь спілкуватись російською (гірше – на івриті). Залежності між батьківськими мовленнєвими настановами та здатністю дітей продукувати складні речення на івриті та російській мові виявлено не було. Таким чином, отримані С. Altman результати дозволяють лише побічно припустити наявність зв'язку між мовленнєвими настановами батьків та культурною ідентифікацією дітей: у російськомовних сім'ях – здебільшого з російською культурою, в білінгвальних – з ізраїльською. Практично відсутні в літературних джерелах і дані про співвідношення культурної ідентифікації та об'єктивних мовленнєвих умінь осіб інших вікових категорій, зокрема, дорослих. З огляду на це, **мета** роботи полягала в емпіричному дослідженні взаємозв'язків між культурною ідентифікацією, суб'єктивним оцінюванням мовленнєвих умінь, об'єктивною оцінкою мовленнєвих умінь та гальмівним контролем у спілкуванні (inhibitory control) дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході дослідження було сформовано 4 групи респондентів: 1) англомовні монолінгви у США; 2) вельсько-англомовні білінгви у Вельсі; 3) іспансько-англомовні білінгви у США;

4) україно-російсько-англомовні трилінгви в Україні. До першої групи увійшли 32 особи (18 дівчат та 14 хлопців) – випускники університету Делавару (США) – віком від 18 до 23 роки ($\bar{x} = 18.81$). Друга група представлена 16 білінгвами (5 дівчат та 11 хлопців), що мешкають у м. Бангор (Вельс, Велика Британія). Їхній вік варіювався від 21 до 78 років ($\bar{x} = 49$). Третя, білінгвальна вибірка була сформована із 18 студентів (14 дівчат та 4 хлопці) університету Пенсильванії (США) віком 18-23 роки ($\bar{x} = 19.9$), які виростили в іспаномовному сімейному середовищі, але використовують англійську мову під час навчання, роботи та спілкування поза сімейним колом. Четверту, трилінгвальну групу склали 38 студентів та викладачів (27 дівчат та 11 хлопців) Полтавського національного педагогічного університету (Україна) віком 18-39 років ($\bar{x} = 21.08$). Участь в експерименті оплачувалась: у першій та третій групах – по 10\$ за годину кожному досліджуваному; у другій – 6£ за годину; у четвертій – 75 гривень за 40 хвилинну сесію.

При організації дослідження ми виходили з припущення, що культурна ідентифікація виявляється лише в мовленнєвих настановах, а не в актуальних уміннях. У цьому випадку культурна ідентифікація радше буде корелювати із суб'єктивним оцінюванням мовленнєвих умінь, ніж із результатами їхнього об'єктивного вимірювання. Проте, у будь-якому випадку, почуття культурної ідентифікації може бути асоційоване із самим процесом використання тієї чи іншої мови.

Дослідження проводилося індивідуально в затишному приміщенні в присутності експериментатора. Всі групи респондентів спочатку виконували «Опитувальник мовленнєвої історії» (Language history questionnaire), що виявляє рівень суб'єктивної оцінки власних мовленнєвих умінь, досвід вивчення певної мови та ідентифікацію з відповідною культурою або культурами. В підвибірці англомовних монолінгвів оцінювалася ідентифікація респондентів з

американською культурою, у підвибірці вельсько-англомовних білінгвів – з вельською культурою, у підвибірці іспансько-англомовних білінгвів – з американською та іспанською культурою, у підвибірці україно-російсько-англомовних трилінгвів – з українською культурою. Респонденти оцінювали за 10-бальною шкалою ступінь ідентифікованості з культурою та рівень розвитку мовленнєвих вмінь.

Надалі здійснювалося об'єктивне вимірювання вмінь мовленнєвої продуктивності з використанням *тестів найменування картинок* (picture naming tasks). Досліджуваному пропонувалося назвати вголос якомога швидко та точно картинку, розташовані в наборах по 60 або 64 рядків. Для деяких груп тест повторювався декілька разів на різних мовах. Англомовним монолінгвам та україно-російсько-англомовним трилінгвам пропонувався стандартний «*Бостонський тест найменування*» (Boston Naming task) для вимірювання мовленнєвих умінь [6]. 60 рядків картинок зі зростаючим рівнем складності пред'являлися на монітор комп'ютера, і щойно респондент вербалізував відповідь, картинка з екрану зникала. Англомовні монолінгви виконували завдання англійською, трилінгви – українською. В обох групах використовувався пакет програм для мультимедійної презентації OpenSesame [7]. Обом групам білінгвів пропонувався завдання, подібне до «Бостонського тесту найменування», що містило 64 лінії картинок, узятих з [11]. Експозиція картинок здійснювалася з використанням програм E-Prime 2.0 для мультимедійної презентації [10] у випадковому режимі з їхнім зникненням після відповіді респондента. Картинки обирались з урахуванням легкості їхньої ідентифікації та зростання рівня їхньої складності. Білінгви виконували тест на кожній із мов. Аналізувалися точність (правильність) відповіді та час реакції.

Також використовувалися: *тест розуміння мови* (language comprehension task) – у підвибірці англійських монолінгвів; *тест переключення знакових систем* (code-switching task) – у підвибірці іспансько-англомовних білінгвів; *методика вимірювання гальмівного контролю в спілкуванні* (measure of

inhibitory control) – у підвибірці україно-російсько-англомовних трилінгвів.

Для вимірювання здатності розуміти мову застосовувався *тест лексичного рішення* (lexical decision task). Досліджуваним на екрані комп'ютера пред'являлися рядки літер та пропонувалося натиснути на клавішу у випадку знаходження серед літер англійських слів. Оцінювався час реакції та точність (правильність) відповідей.

Сутність тесту переключення знакових систем, проведеного у підвибірці іспансько-англомовних білінгвів, полягала в тому, що досліджуваним пропонувалося назвати кожну з 64 картинок, використовуючи прийменник та іменник у заданих експериментатором чотирьох комбінаціях: англійський прийменник та англійський іменник, іспанський прийменник та іспанський іменник, англійський прийменник та іспанський іменник, іспанський прийменник та англійський іменник. Оцінювалися час реакції та точність (правильність) відповідей лише при виконанні досліджуваними двох останніх проб, котрі, власне, й пов'язані з переключенням знакових систем.

Для вимірювання здатності відгальмовувати неправильні відповіді був використаний класичний *тест Фланкера* (Flanker task). Він полягає у наступному. Досліджуваний шляхом натискування на клавішу має віддиференціювати співпадіння (проба 1) або неспівпадіння (проба 2) напряму основної стрілки з напрямом оточуючих її додаткових стрілок. Загальна здатність респондента відгальмовувати непотрібні відповіді обчислювалася шляхом віднімання швидкості виконання проби 1 від швидкості виконання проби 2. Чим меншим є отримане значення, тим вищий гальмівний контроль¹.

¹ У науковій літературі існують припущення (котрі викликали численні дискусії [3; 5]) про те, що краще виконання білінгвами порівняно з монолінгвами даної або подібної за змістовою спрямованістю методики [4] пояснюється необхідністю постійно відгальмовувати ними невикористовувану мову (not-in-use language)

Точність (правильність) відповідей на завдання, пов'язані з найменуванням картинок, визначалася носієм відповідної мови. Первинний аналіз часу реакції (ЧР) для всіх тестів передбачав виключення з подальшої обробки неправильних відповідей, надто швидких (> 300 мс) та надто повільних (> 3000 мс) відповідей, а також відповідей, які відхилялися від середньоарифметичного більше, ніж на 2,5.

Надалі всі отримані в експерименті кількісні дані зазнали процедури кореляційного аналізу.

У підвибірці англомовних монолінгвів обчислювався кореляційний зв'язок між такими змінними: ступінь ідентифікації з американською культурою (CULTID), суб'єктивна оцінка уміння спілкуватись англійською мовою (SRENPROF) та іноземною (SRLFPROF) мовою, точність розуміння англійської мови (COMPACC), ЧР при виконанні завдань на розуміння англійської мови (COMPRТ), правильність називання картинок англійською мовою (PRODACC), ЧР при виконанні завдань на продукування речень англійською мовою (PRODRT), гальмівний контроль (IC).

У підвибірці вельсько-англомовних білінгвів виявлявся кореляційний зв'язок між такими змінними: ступінь ідентифікації з вельською культурою (CULTID), мотивація спілкування англійською (ENMOTIV), суб'єктивна оцінка уміння спілкуватись вельською (SRWPROF) та англійською (SRENPROF) мовами, правильність називання картинок вельською (WPRODACC) та англійською (ENPRODACC) мовами, ЧР при виконанні завдань на продукування речень вельською (WPRODRT) та англійською (ENPRODRT) мовами.

У підвибірці іспансько-англомовних білінгвів обчислювався кореляційний зв'язок між такими змінними: ступінь ідентифікації з американською (AMCULTID) та іспанською (HISPCULTID) культурою, суб'єктивна оцінка уміння спілкуватись англійською (SRENPROF) та іспанською

[9]. З огляду на це, дані, отримані за допомогою теста Фланкера, перевірялися батареєю тестів PEBL [8].

(SRSPPROF) мовами, правильність називання картинок англійською (EPRODACC) та іспанською (SPPRODACC) мовами, ЧР при виконанні завдань на продукування речень англійською (EPRODRT) та іспанською (SPPRODRT) мовами, точність (SEACC) та ЧР (SERT) при виконанні завдань на переключення з іспанської на англійську мову, точність (ESSAC) та ЧР (ESRT) при виконанні завдань на переключення з англійської на іспанську мову.

У підвибірці україно-російсько-англомовних трилінгвів виявлявся кореляційний зв'язок між такими змінними: ступінь ідентифікації з українською культурою (CULTID), суб'єктивна оцінка уміння спілкуватись українською (SRUKPROF), російською (SRRUPROF) та англійською (SRENPROF) мовами, правильність називання картинок українською мовою (PRODACC), ЧР при виконанні завдань на продукування речень українською мовою (PRODRT) та гальмівний контроль (IC).

Для з'ясування причинних зв'язків між указаними змінними був використаний множинний регресивний аналіз.

Перейдемо до розгляду отриманих результатів у кожній підвибірці.

Результати кореляційного аналізу у *підвибірці англомовних монолінгвів* подано нижче в табл. 1.

Як видно з таблиці, показник “ідентифікація з американською культурою” статистично значущо негативно корелює із суб'єктивною оцінкою уміння спілкуватись іноземною мовою ($r = -.432$, $p = .04$) та позитивно – із правильністю називання картинок англійською мовою ($r = .493$, $p = .02$). Це може свідчити про те, що в групі монолінгвів культурна ідентифікація тісно пов'язана не лише з тим, як суб'єкт сприймає власні мовленнєві здібності, але й з актуальним рівнем володіння рідною мовою. Кореляційний зв'язок між гальмівним контролем та мовленнєвими здібностями не досягає рівня статистичної значущості. Вочевидь, це вказує на те, що лінгвістичні та когнітивні здібності монолінгвів не обов'язково пов'язані між собою так, як у білінгвів [9]. Можна припустити, що не гальмівний

контроль, а деякі інші когнітивні структури (наприклад, оперативна пам'ять) відіграють визначальну роль під час використання мови монолінгвами.

Для кращого розуміння взаємовідношень між культурною ідентифікацією монолінгвів, суб'єктивною оцінкою ними вміння спілкуватись іноземною мовою та правильністю називання картинок англійською був проведений множинний регресійний аналіз, де перші дві виступили як незалежні змінні, а остання – як залежна (рис. 1, 2).

Таблиця 1

**Матриця інтеркореляцій
у підвибірці англомовних монолінгвів**

| ЗМІННІ | | CUL TID | SREN ROF | SRFL ROF | COMP ACC | COM PRT | PROD ACC | PRO DRT |
|-------------|---|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|
| SREN ROF | r | 0.02 | | | | | | |
| | p | 0.928 | | | | | | |
| | N | 23 | | | | | | |
| SRFL ROF | r | -.432* | 0.065 | | | | | |
| | p | 0.04 | 0.723 | | | | | |
| | N | 23 | 32 | | | | | |
| COMP ACC | r | 0.005 | -0.099 | 0.051 | | | | |
| | p | 0.984 | 0.67 | 0.825 | | | | |
| | N | 21 | 21 | 21 | | | | |
| COMP RT | r | 0.029 | -0.156 | -0.115 | .535* | | | |
| | p | 0.9 | 0.5 | 0.619 | 0.012 | | | |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 | | | |
| PROD ACC | r | .493* | -0.09 | -0.315 | 0.27 | .465* | | |
| | p | 0.02 | 0.628 | 0.084 | 0.249 | 0.039 | | |
| | N | 22 | 31 | 31 | 20 | 20 | | |
| PROD RT | r | 0.246 | -0.016 | -0.245 | 0.004 | -0.091 | -0.114 | |
| | p | 0.342 | 0.939 | 0.238 | 0.989 | 0.747 | 0.588 | |
| | N | 17 | 25 | 25 | 15 | 15 | 25 | |
| IC | r | -0.264 | 0.017 | 0.147 | -0.256 | -0.069 | -0.32 | 0.095 |
| | p | 0.261 | 0.931 | 0.448 | 0.275 | 0.774 | 0.097 | 0.673 |
| | N | 20 | 29 | 29 | 20 | 20 | 28 | 22 |

* $p \leq 0,05$.

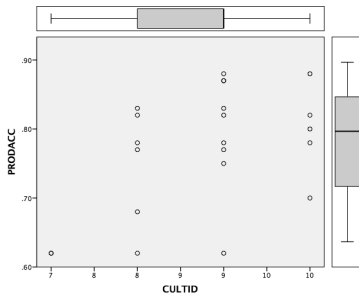


Рис 1. Залежність між ідентифікацією з американською культурою та правильністю називання картинок англійською мовою

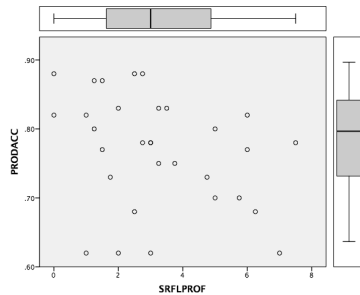


Рис 2. Залежність між суб'єктивною оцінкою вміння спілкуватись іноземною мовою та правильністю називання картинок англійською мовою

З'ясувалося, що суб'єктивна оцінка вміння спілкуватись іноземною мовою не є значущим предиктором правильного називання картинок англійською, в той час, коли відношення між культурною ідентифікацією та правильністю називання картинок англійською мовою виявилось статистично значущим ($b = .040$, $\beta = .422$, $t(19) = 1.939$, $p = .067$). Оскільки використана модель регресійного аналізу не враховувала значущу кількість варіацій залежної змінної (хоча є певна тенденція: $R^2 = .266$, а з уточненням: $R^2 = .189$, $F(2, 21) = 3.44$, $p = .053$), інші непротестовані тут фактори вважаються такими, що впливають на продуктивність мовленнєвих здібностей.

Результати кореляційного аналізу у *підвибірці вельсько-англомовних білінгвів* подано нижче в табл. 2.

У цій підвибірці культурна ідентифікація з вельською культурою статистично значущо позитивно корелює із суб'єктивною оцінкою власного вміння спілкуватись вельською ($r = .558$, $p = .025$). Разом із цим, виявилось, що мотивація спілкування англійською на високому рівні статистичної значущості негативно корелює з ЧР при виконанні завдань на продукування речень вельською мовою ($r = -.712$, $p = .002$).

Таблиця 2

**Матриця інтеркореляцій
у підвибірці вельсько-англомовних білінгвів**

| ЗМІНИ | | CUL TID | ENMO TIV | SRWL PROF | SREN PROF | WPRO DACC | WPRO DRT | EP RO DA CC |
|---------------|---|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------------|----------------------|
| ENMO- TIV | r | -0.131 | | | | | | |
| | p | 0.629 | | | | | | |
| | N | 16 | | | | | | |
| SRWL- PROF | r | .558* | -0.344 | | | | | |
| | p | 0.025 | 0.192 | | | | | |
| | N | 16 | 16 | | | | | |
| SREN- PROF | r | 0.291 | 0.375 | 0.223 | | | | |
| | p | 0.273 | 0.153 | 0.406 | | | | |
| | N | 16 | 16 | 16 | | | | |
| WPRO- DACC | r | -0.171 | 0.129 | -0.314 | -0.117 | | | |
| | p | 0.526 | 0.635 | 0.237 | 0.667 | | | |
| | N | 16 | 16 | 16 | 16 | | | |
| WPRO- DRT | r | -0.064 | -.712** | 0.225 | -0.392 | -0.304 | | |
| | p | 0.815 | 0.002 | 0.401 | 0.133 | 0.252 | | |
| | N | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | | |
| EPRO- DACC | r | 0.15 | -0.317 | 0.171 | -0.351 | .535* | 0.021 | |
| | p | 0.579 | 0.232 | 0.525 | 0.182 | 0.033 | 0.938 | |
| | N | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | |
| EPRO- DRT | r | -0.067 | -0.311 | 0.071 | 0.283 | 0.232 | 0.404 | -0.188 |
| | p | 0.804 | 0.241 | 0.794 | 0.288 | 0.386 | 0.121 | 0.486 |
| | N | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |

Це може свідчити про те, що досліджувані, котрі більше вмотивовані розмовляти англійською, швидше продукують слова й вельською мовою. Але з огляду на те, що мотивація

розмовляти вельською окремо не вимірювалась, отриманий результат може відображати загальну мовленнєву мотивацію. На це вказує кореляційний зв'язок між правильністю називання картинок вельською та англійською мовами ($r = .535, p = .033$), що, в свою чергу, дозволяє певним чином пояснити відсутність зв'язку між ідентифікацією з вельською культурою та мовленнєвими здібностями в представників цієї вибірки.

Результати кореляційного аналізу у *підвибірці іспансько-англомовних білінгвів* подано нижче в табл. 3.

Таблиця 3

**Матриця інтеркореляцій
у підвибірці іспансько-англомовних білінгвів**

| ЗМІННІ | | AM CULT ID | HISP CULT ID | SRE N PRO F | SRS P PRO F | EPR OD AC C | EPR OD RT | SPR ODA CC | SPR OD RT | SE AC C |
|--------------------|---|------------------|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------|------------------|-----------------|---------------|
| HISP CULT ID | r | -0.004 | | | | | | | | |
| | p | 0.986 | | | | | | | | |
| | N | 18 | | | | | | | | |
| SREN PROF | r | 0.096 | -0.155 | | | | | | | |
| | p | 0.704 | 0.54 | | | | | | | |
| | N | 18 | 18 | | | | | | | |
| SRSP PROF | r | 0.437 | 0.057 | -0.015 | | | | | | |
| | p | 0.07 | 0.822 | 0.954 | | | | | | |
| | N | 18 | 18 | 18 | | | | | | |
| EPRO DACC | r | -0.075 | 0.149 | 0.191 | -0.161 | | | | | |
| | p | 0.768 | 0.555 | 0.447 | 0.524 | | | | | |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | | | | | |
| EPRO DRT | r | 0.447 | -0.021 | -0.072 | 0.391 | -0.598** | | | | |
| | p | 0.063 | 0.934 | 0.777 | 0.109 | 0.009 | | | | |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | | | | |
| SPRO DACC | r | -0.198 | -0.012 | -0.293 | 0.236 | -0.366 | 0.355 | | | |
| | p | 0.43 | 0.961 | 0.238 | 0.345 | 0.135 | 0.149 | | | |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | | | |
| SPRO DRT | r | 0.038 | -.486* | 0.105 | -0.17 | -0.414 | .518* | 0.144 | | |
| | p | 0.881 | 0.041 | 0.677 | 0.499 | 0.088 | 0.028 | 0.567 | | |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | | |
| SEACC | r | -.520* | -0.137 | -0.156 | -0.226 | 0.3 | -.563* | 0.234 | -0.226 | |
| | p | 0.027 | 0.589 | 0.537 | 0.367 | 0.227 | 0.015 | 0.351 | 0.367 | |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | |
| ESACC | r | -0.419 | 0.104 | -0.334 | 0.167 | -0.141 | 0.319 | .693** | 0.163 | 0.162 |
| | p | 0.084 | 0.682 | 0.175 | 0.508 | 0.578 | 0.197 | 0.001 | 0.519 | 0.52 |
| | r | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Як видно з таблиці, ступінь ідентифікації з відповідною культурою тісно пов'язана з продуктивністю окремих мовленнєвих здібностей. Так ідентифікація з американською культурою статистично значущо негативно корелює з точністю переключення з іспанської на англійську мову ($r = -.520, p = .027$), а кореляційний зв'язок між нею (ідентифікацією) та точністю переключення з англійської на іспанську мову наближається до рівня статистичної значущості ($r = -.419, p = .084$). Поясненням цьому є те, що респонденти, котрі здебільшого ідентифікують себе з американською культурою рідше здійснюють переключення на іспанську мову. Ступінь ідентифікації з іспанською культурою негативно корелює з ЧР при виконанні завдань на продукування речень іспанською мовою ($r = -.486, p = .041$), що, як і у попередньому випадку, може бути пояснене досвідом використання досліджуваними мови: ті з них, котрі високо оцінюють ступінь своєї ідентифікації з іспанською культурою, в повсякденному житті частіше використовують саме іспанську, що й відображається на швидкості вербалізації слів цією мовою.

Два окремі лінійні регресійні аналізи результатів виконання досліджуваними цієї підвибірki завдань на точність переключення з іспанської на англійську мову (SEACC) та на точність переключення з англійської на іспанську мову (ESSAC) і використанням показника ідентифікації з американською культурою як змінною-предиктором вказали на наступне (рис. 3, 4).

Результати першого лінійного регресійного аналізу вказали на те, що ідентифікація з американською культурою істотно визначає здатність переключення з іспанської на англійську мову ($b = -.038, \beta = -.520, t(16) = -2.434, p = .027$), а результати другого – засвідчили, що вплив ідентифікації з американською культурою на здатність переключатись з англійської на іспанську мову досягає порогу значущості ($b = -.025, \beta = -.419, t(16) = -1.844, p = .084$).

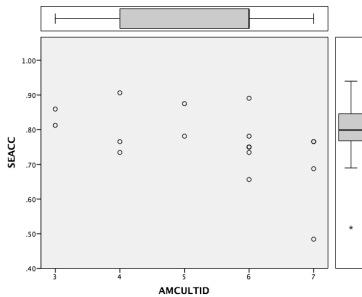


Рис 3. Залежність між ідентифікацією з американською культурою та точністю переключення з іспанської на англійську мову

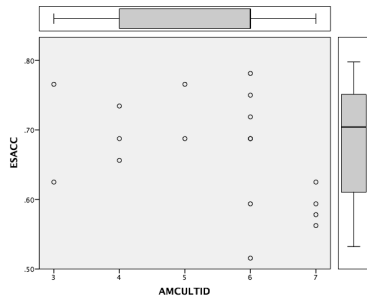


Рис 4. Залежність між ідентифікацією з американською культурою та точністю переключення з англійської на іспанську мову

Додатковий регресійний аналіз із залученням показників ЧР при виконанні завдань на продукування речень іспанською мовою (залежна змінна) та показника ступеня ідентифікації з іспанською культурою (незалежна змінна) довів, що останній є предиктором ЧР ($b = -39.957$, $\beta = -.486$, $t(16) = -2.224$, $p = .041$).

Результати кореляційного аналізу у *підвибірці українсько-російсько-англомовних трилінгвів* подано нижче в табл. 4.

Подібно до вельсько-англомовних білінгвів, культурна ідентифікація трилінгвів не пов'язана з об'єктивним виконанням мовленнєвих завдань. Так, ідентифікація з українською культурою суб'єктивна оцінка уміння спілкуватись російською ($r = -.366$, $p = .026$) та англійською ($r = -.369$, $p = .024$) мовами, що свідчить про сприймання досліджуваними власної рідної мови та культури як єдиного цілого, навіть якщо їхній реальний досвід свідчить про зворотне. Так само, як і в групі англомовних монолінгвів кореляційний зв'язок між гальмівним контролем та мовленнєвими здібностями виявлений не був. Хоча це і видається несподіваним з огляду на трилінгвізм досліджуваних, проте зовсім не означає, що їхні мовленнєві та когнітивні здібності функціонують повністю ізольовано одне від одного.

**Матриця інтеркореляцій
у підвбірці україно-російсько-англомовних трлінгвів**

| ЗМІНИ | | CULT ID | SRUKP ROF | SRRUP ROF | SRENP ROF | PRODA CC | PROD RT |
|-----------|---|---------|-----------|-----------|-----------|----------|---------|
| SRUKP ROF | r | 0.139 | | | | | |
| | p | 0.412 | | | | | |
| | N | 37 | | | | | |
| SRRUP ROF | r | -.366* | 0.013 | | | | |
| | p | 0.026 | 0.941 | | | | |
| | N | 37 | 37 | | | | |
| SRENP ROF | r | -.369* | .469** | 0.244 | | | |
| | p | 0.024 | 0.003 | 0.145 | | | |
| | N | 37 | 37 | 37 | | | |
| PRODA CC | r | -0.132 | -0.123 | 0.133 | -0.038 | | |
| | p | 0.435 | 0.469 | 0.432 | 0.822 | | |
| | N | 37 | 37 | 37 | 37 | | |
| PRODRT | r | -0.252 | 0.171 | 0.210 | 0.257 | 0.072 | |
| | p | 0.137 | 0.318 | 0.220 | 0.130 | 0.676 | |
| | N | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | |
| IC | r | -0.029 | 0.035 | -0.187 | -0.2 | -0.045 | 0.208 |
| | p | 0.866 | 0.838 | 0.269 | 0.235 | 0.79 | 0.223 |
| | N | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 | 36 |

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Для порівняння особливостей гальмівного контролю у вбірці англомовних монолінгвів та україно-російсько-англомовних трлінгвів був проведений однофакторний дисперсійний аналіз (one-way ANOVA). Його результати виявилися статистично незначущими ($F(1, 64) = 2.323, p = .132$), що суперечить отриманим раніше даним про краще виконання білінгвами когнітивних завдань тесту Фланкера [2]. У нашому випадку причини криються, очевидно, у прагненні досліджуваних студентів продемонструвати якомога кращі результати під час виконання тестових завдань на визначення гальмівного контролю, про що свідчить достатньо високий рівень їхнього виконання в обох групах: 88% ($\sigma = .21$) у підвбірці англомовних монолінгвів та 84% ($\sigma = .09$) у підвбірці українсько-російсько-англомовних трлінгвів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На матеріалі дослідження культурної ідентифікації, мовленнєвих здібностей та гальмівного контролю носіїв різних мов була зроблена спроба встановити особливостей зв'язку між указаними змінними. Емпірично встановлено, що в групі англомовних монолінгвів рівень ідентифікації з американською та іспанською культурою пов'язаний із точністю (правильністю) називання картинок англійською, а в групі іспансько-англомовних білінгвів високий рівень ідентифікації з іспанською культурою впливає на швидкість продукування слів-іменників іспанською мовою. Більша ідентифікованість іспансько-англомовних білінгвів з американською зумовлює гірше виконання ними завдань на переключення знакових систем.

Також був становлений зв'язок між культурною ідентифікацією та суб'єктивним оцінюванням власних мовленнєвих умінь у групах англомовних монолінгвів, вельсько-англійських білінгвів та українсько-російсько-англомовних трілінгвів. Так, англомовні монолінгви, ідентифікація яких з американською культурою є достатньо високою, гірше оцінюють власні вміння розмовляти іноземною мовою та, можливо, мають низьку мотивацію вивчати другу мову. Так само вельсько-англійські білінгви з високим рівнем ідентифікації з вельською культурою краще оцінюють власні уміння розмовляти вельською, а ідентифіковані з українською культурою українсько-російсько-англомовні трілінгви нижче оцінюють свої уміння розмовляти російською та англійською.

Зв'язку між гальмівним контролем та лінгвістичним здібностями а ні серед монолінгвів, а ні серед бі- та трілінгвів виявлено не було, що, на наш погляд, пояснюється особливостями використаної діагностичної методики. Тому з метою кращою диференціації досліджуваних груп за параметром гальмівного контролю слід у подальшому використати більш дискримінативно точний тест.

Таким чином, отримані дані свідчать про тісний зв'язок культурної ідентифікації особистості та її мовленнєвих

здібностей, характер якого, як виявилось, варіюється в представників монолінгвальних та мультілінгвальних спільнот. У будь-якому випадку, фактор культурної ідентифікації має бути врахований під час організації психолінгвістичних досліджень. *Перспективи подальших досліджень* у цьому напрямку вбачаємо у застосуванні нейрофізіологічних методів з метою з'ясування впливу культурної ідентифікації на перебіг когнітивних процесів.

Список використаних джерел

1. Altman C. Family language policies, reported language use and proficiency in Russian-Hebrew bilingual children in Israel / C. Altman, Z. Burstein Feldman, D. Yitzhaki, S. Armon Lotem, J. Walters // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2014 – № 35. – P.216-234.
2. Bhatt R.M. Code-switching and the optimal grammar of bilingual language use / R.M. Bhatt, A. Bolonyai // *Bilingualism : Language and Cognition*. – 2011. – №14. – P.422-546.
3. Bialystok E. Publication bias and the validity of evidence : What's the connection? / E. Bialystok, J.F. Kroll, D. Green, B. MacWhinney, F. Craik // *Psychological Science* (in press).
4. Costa A. Bilingualism aids conflict resolution : Evidence from the ANT task / A. Costa, M. Hernández, N. Sebastián-Gallés // *Cognition*. – 2008. – №106. – P.59-86.
5. de Bruin A. Cognitive Advantage in Bilingualism An Example of Publication Bias? / A. de Bruin, B. Treccani, S. Della Sala // *Psychological Science*. – 2015. – № 26. – P.99-107.
6. Kaplan E. *The Boston Naming Test* / E. Kaplan, H. Goodglass, S. Weintraub. – Philadelphia : Lea & Febiger, 1983.
7. Mathôt S. OpenSesame : An open-source, graphical experiment builder for the social sciences / S. Mathôt, D. Schreij, J. Theeuwes // *Behavior Research Methods*. – 2012. – №44. – P.314-324.
8. Mueller S. T. The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL Test Battery / S.T. Mueller, B.J. Piper // *Journal of Neuroscience Methods*. – 2014. – № 222. –P.250-259.
9. Prior A. A bilingual advantage in task switching / A. Prior, B. Macwhinney // *Bilingualism : Language and Cognition*. – 2009. – №13. – P.253-262.

10. Schneider W. E-Prime Reference Guide / W. Schneider, A. Eschman, A. Zuccolotto. – Pittsburgh : Psychology Software Tools, Inc., 2012.

11. Szekely A. A new on-line resource for psycholinguistic studies / A. Szekely, T. Jacobsen, S. D'Amico et al. // Journal of Memory and Language. – 2004. – №51. – P.247-250.

С.К. Фейрчалд

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКА МОНО-, БИ- И ТРИЛИНГВАМИ

Статья посвящена исследованию связи языка и культуры. В билингвальных сообществах использование определенного языка часто выступает маркером культурной идентификации. Осуществляемое индивидом во время общения переключение с одной системы кодов (знаковой системы) на другую, переход с одного языка на другой также выступает средством выражения его социальной и культурной принадлежности. В предлагаемом исследовании рассматривается взаимосвязь между культурной идентификацией и речевыми умениями англоязычных монолингвов (США), уэльско-англоязычных билингвов (Уэльс), испанско-англоязычных билингвов (США), украинско-русско-англоязычных трилингвов (Украина). Проведен корреляционный, многофакторный регрессионный и однофакторный дисперсионный анализ полученных данных.

Ключові слова: *речевые умения, культурная идентификация, билингвизм, переключение системы кодов, психолингвистика, кросслингвистический и кросскультурный анализ.*

S. Fairchild

CULTURAL IDENTIFICATION & LANGUAGE USE IN MONOLINGUALS, BILINGUALS, AND TRILINGUALS

The relationship between cultural identification and subjective and objective measures of language proficiency was explored in four populations of speakers. The interaction between linguistic abilities and inhibitory control was also investigated. Culture and language were found to be related in all groups, but the way in which the two elements were related varied from population to population. For both groups tested in the U.S., English monolinguals and Spanish-English bilinguals, cultural identification directly influenced language production ability. English monolinguals who identified more strongly with American culture were more accurate producing English nouns, and Spanish-English bilinguals who identified more strongly with Hispanic culture were faster to produce Spanish nouns. Identifying more strongly with American culture also caused Spanish-English bilinguals to perform more poorly on the code-switching task.

Cultural identification was related to self-ratings of language proficiency in three of the four groups: English monolinguals, Welsh-English bilinguals, and Ukrainian-Russian-English trilinguals. English monolinguals who identified more

strongly with American culture rated themselves lower on foreign language proficiency. This strong cultural identification may either be related to attitude about one's proficiency, or the motivation to learn a second language. Welsh-English bilinguals who strongly identified with Welsh culture also rated their Welsh language abilities higher. Similarly, Ukrainian-Russian-English trilinguals who identified strongly with Ukrainian culture rated proficiency in both Russian and English lower.

Inhibitory control was found to be unrelated to any of the subjective and objective linguistic measures collected. Furthermore, no advantage was found for the trilingual group as compared to the monolingual group. As mentioned above, this does not negate the idea of a bilingual (or trilingual) advantage. The explanation proposed to account for these data is that participants were simply performing at ceiling on the task. A more rigorous test of inhibitory control would be needed to reveal differences between the groups.

The data presented here clearly show that individuals think of their culture and language as being highly interconnected entities. Feelings of cultural identification can also lead to changes in language use itself, but may vary among language communities. Since this relationship between culture and language proficiency was found only in groups tested in the U.S., it is possible that this kind of relationship is more likely to be present in a monolingual community. In multilingual communities like Wales and Ukraine, regular exposure to two languages may alter this relationship. Nevertheless, the present study demonstrates the importance of taking into consideration cultural identification when conducting psycholinguistic research. Future research should seek to better understand the connection between culture and language by assessing the two components in a variety of language communities, and administering multiple tasks of linguistic ability. Neural measures should also be employed in order to understand how cultural identification might affect online cognitive processes.

Keywords: *language proficiency, cultural identification, bilingualism, code-switching, psycholinguistics, cross-linguistic, cross-cultural analysis.*

Переклад з англійської Тітова І.Г.

Надійшла до редакції 05.05.2015 р.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.937

КУЗІКОВА Світлана Борисівна

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри
практичної психології Сумського державного університету
імені А. С. Макаренка*

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ ПРОСТІР У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглянуто психологічні умови продуктивності навчання та якості фахової підготовки у вищій школі. Аналізуються шляхи і засоби управління навчально-професійною діяльністю студентів з метою актуалізації та активізації їх професійного саморозвитку. Акцентовано на особистісній значущості, осмисленості і самостійності навчальної діяльності студентів. Визначено умови організації навчального процесу, які сприяють становленню професійної і особистісної самоідентичності студентів ВНЗ через формування професійного світогляду та трансформацію соціальних цінностей в особистісні смисли. Наведено результати емпіричного вивчення домінування мотивів навчальної діяльності студентів. Внутрішню мотивацію подано як інтенцію особистісного і професійного саморозвитку людини.

Ключові слова: *управління навчальним процесом, професійна і особистісна самоідентичність, внутрішня мотивація, особистісна значущість, самоактивність, самодетермінація, саморозвиток, суб'єкт життєдіяльності.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство відчуває гостру потребу в компетентних і творчих фахівцях, здатних до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення, тому одним із своїх основних завдань вважає зміну освітньої політики. У світі новітніх вимог до вищої школи все більше

уваги приділяється якості підготовки випускників, їх професійній активності, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Останнє не можливо без зрілої самоідентичності майбутніх фахівців, без усвідомлення ними себе суб'єктами професійного і особистісного саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження професійного саморозвитку особистості у вітчизняній психології ґрунтується на загальнопсихологічних положеннях про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, В.А. Семиченко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко); концепції діяльнісного опосередкування особистісного розвитку (В.В. Давидов, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, А.В. Петровський); наукових уявленнях про особистість професіонала й закономірності його становлення (В.А. Бодров, В.Л. Зливков, Є.О. Климов, Г.В. Ложкін, Б.В. Ломов, А.К. Маркова, Н.В. Чепелєва та ін.).

З точки зору системно-діяльнісного підходу у вітчизняній психології (О.Г. Асмолов, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко), розвиток особистості відбувається в процесі успішного оволодіння професійною діяльністю, яка є значущою для суб'єкта. Наголосимо: саме значущою, тобто такою, що має для суб'єкта особистісний смисл. Проте характер співвідношення особистісних особливостей людини та критеріїв успішності її професійної діяльності продовжує залишатися в центрі уваги дослідників (К.О. Абульханова-Славська, О.Є. Блинова, О.О. Бодальов, Е.Ф. Зеєр, В.І. Моросанова, В.Г. Панок, Г. Олпорт, Н.Ф. Шевченко та ін.).

На думку більшості сучасних вітчизняних науковців, становлення професіонала можливе лише в результаті єдності професійного і особистісного розвитку (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.В. Клименко, С.Б. Кузікова, Т.Б. Хомуленко, Н.В. Чепелєва та ін.). Акмеологічне вивчення людини протягом її життєвого шляху показує, що утворення й

вияв у неї якостей активного суб'єкта діяльності тривають доти, доки триває ця діяльність. Справжнього глибокого і широкого професіоналізму (про це свідчить досвід багатьох видатних людей) людина не може набути лише в результаті занять тією діяльністю, якій вона присвятила себе, особливо якщо ця діяльність складна за своїм характером. Високий професіоналізм неможливий без розвитку спеціальних здібностей, які за своїм змістом і формою мають бути близькими до вимог конкретної діяльності, і без відповідних цим вимогам знань і вмінь. Проте найважливішою умовою досягнення такого професіоналізму обов'язково є й потужний розвиток у людини загальних здібностей, психологічної культури, духовності і перетворення загальнолюдських цінностей на її власні цінності, що означає моральну вихованість особистості. Це пояснюється тим, що особистісний простір ширший за професійний, він лежить у його основі. Отже, критерієм успішності професійної діяльності людини можна вважати її безперервний особистісний саморозвиток.

Метою статті є розгляд психолого-педагогічних умов організації підготовки фахівців соціономічного профілю у вищій школі як формування активних суб'єктів професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж ХХ сторіччя в розвинутих країнах світу завдання всебічної освіченості поступово змінювалося завданням підготовки фахівців, здатних уже на початку своєї професійної діяльності розв'язувати складні проблеми, які виникають унаслідок швидкого розвитку виробництва і техніки. Неоднозначність і суперечливість економічних, соціальних і політичних перетворень у сучасному суспільстві зумовили процес зміни освітньої парадигми з когнітивно-орієнтованої на особистісно-орієнтовану. У цьому зв'язку стає актуальною проблема освітніх критеріїв, що висуваються до майбутніх фахівців-професіоналів (за нашою концепцією – це здатність бути суб'єктом особистісного і професійного саморозвитку) і, відповідно, форм і методів самого процесу навчання. Оскільки в особистісно-

орієнтованій освітній парадигмі центральне місце відводиться самоактуалізованій особистості, то й сам процес освіти, з нашої точки зору, має розумітися як процес формування суб'єкта саморозвитку [3].

На жаль, хоча пріоритети освіти змінюються, методи і засоби їх реалізації здебільшого лишаються колишніми. І наразі в більшості ВНЗ зберігаються традиційні підходи до організації навчального процесу, в яких репродуктивна лекційно-семінарська система подання знань явно переважає над дослідницькими формами організації навчального процесу. Більшість викладачів ВНЗ орієнтовані на те, щоб встигнути виконати програму курсу, викласти як можна більше інформації і залишити студентів з нею наодинці. Це дає відчуття володіння ситуацією і керування навчальним процесом.

Більшість студентів, як і раніше, орієнтовані на фіксацію і відтворення інформації. Це створює деяку ілюзію того, що вони навчаються. Але тільки ілюзію, оскільки знання лише тоді стає справжнім надбанням людини, коли воно проходить крізь призму особистісного ставлення до нього. В етимологічній інтерпретації термін «освіта» (рос. – образование) – це набуття свого обличчя, свого образу при входженні в культуру. У цьому випадку досвід, який набувається людиною, стає особистим тільки тоді, коли він буде її власним, – досвід не може бути чужим (він або мій, або мною привласнений) [1].

Відтак виникає питання про умови організації навчального процесу, які б сприяли ідентифікації у студентів цілісного образу «Я-майбутнє» в контексті теперішнього через формування професійного світогляду та інтерналізації системи цінностей майбутніх фахівців, а отже, й їх особистісному зростанню. У контексті вирішення даного питання, на нашу думку, досить актуальним є висловлене Г. Оллпортом судження про те, що основним завданням системи навчання має бути переведення «категорій знання» в «категорії значущості», які покликані трансформувати навички та вміння із зовнішнього шару особистості в саму систему Я [4]. Останнє створює умови для

формування суб'єкта власної життєдіяльності і власного розвитку.

З усвідомленням необхідності переведення знань у категорію особистісно значущих постає питання про механізми трансформації знань у внутрішній план особистості і умови, які опосередковують цей процес. Дана проблема полягає в індивідуальній природі смислу здійснюваної діяльності при подвійному характері соціальних цінностей, які виражають її мету. Соціальні цінності в процесі засвоєння трансформуються в особистісні смисли і виконують функцію спонук діяльності та поведінки в контексті певної ситуації. Відповідно засвоєння нового досвіду не зводиться до безособистісного знання. Індивідуальна свідомість – це не тільки знання, але й ціннісне, смислове ставлення.

Відтак формування і розвиток професійно значущих якостей майбутніх фахівців, які властиві внутрішньо вільній особистості (суб'єкту саморозвитку), здатній ініціювати й приймати відповідальність за цілі, процес і результат своєї професійної діяльності, не може зводитись до одного лише засвоєння знань, навичок і вмінь та їх механічного відтворення. Отримані знання повинні трансформуватися в «категорії значущості», тобто інтерналізуватися. Виступаючи як засоби, одержувані знання в ході інтерналізації перетворюються із зовнішніх цінностей на особистісні смисли. Як зазначає Г. Оллпорт, вони перетворюються в справжні (власні) інтереси і використовують особливу енергію, яку має організм. Звідси зникає необхідність у зовнішньому «оперантному навчанні», оскільки «... інтерес, будучи самою суттю життя, не потребує зовнішнього підкріплення» [4, с. 136].

Непрямым показником осмисленості і особистісної значущості майбутньої професії може слугувати наявність у студентів внутрішньої мотивації до навчально-професійної діяльності, оскільки внутрішня мотивація зумовлюється безпосереднім інтересом людини, суб'єктивним відчуттям цінності процесу і (або) результату діяльності для її

особистісного зростання. За нашою концепцією, внутрішню мотивацію можна розглядати як інтенцію саморозвитку.

Нами вивчалось домінування мотивів навчальної діяльності студентів. Для цього була використана методика К. Замфір (у модифікації А.О. Реана) «Мотивація професійної діяльності», яка вимірює вираженість внутрішньої, зовнішньої позитивної і зовнішньої негативної мотивації. Дослідженням було охоплено 420 студентів 1-4 курсів гуманітарних і технічних спеціальностей. [3].

З'ясувалося, що отримані результати при організації навчального процесу фахової підготовки у ВНЗ можуть виконувати прогностичну і коригувальну функцію щодо управління навчально-професійною діяльністю студентів шляхом індивідуального врахування спонук до діяльності (мотиву), ціннісно-сислового ставлення до неї кожного студента. Таку інформацію надає аналіз показників мотиваційного комплексу особистості.

За даними розробників методики, до найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести такі два типи поєднань: $BM > ЗПМ > ЗНМ$ та $BM = ЗПМ > ЗНМ$. Найгіршим є тип $ЗНМ > ЗПМ > BM$. Інші поєднання є проміжними з точки зору їх ефективності. При інтерпретації ми враховували як мотиваційне співвідношення, так і показники окремих видів мотивації. На жаль, на всіх курсах виявлено достатню кількість студентів, у яких домінує зовнішня негативна мотивація: за наявності високого рівня мотивації цього типу активізація професійного зростання практично неможлива. Домінування внутрішньої мотивації виявлено у найбільшій кількості студентів першого курсу, з різким зменшенням їх кількості на другому. На старших курсах мотивація до навчання підтримується за рахунок як внутрішніх, так і (достатньою мірою) зовнішніх чинників.

Дослідники проблеми внутрішньої мотивації і самодетермінації Е. Десі, Р. Райан, Р. де Чармс, Х. Хекхаузен, М. Чікзентміхайі, Т.О. Гордєєва В.О. Климчук, В.І. Черков вбачають первинну мотивацію у відчутті власної ефективності, у переживанні себе як джерела навколишніх змін. Всі зовнішні

вимоги до поведінки знижують відчуття самодетермінації. Людина прагне протистояти цим вимогам, і якщо це їй вдається, то вона відчуває себе самостійною, самодетермінованою, отримує задоволення від діяльності, внаслідок чого формується її внутрішня мотивація. Якщо людині не вдається проявити свою суб'єктність, якщо вона відчуває себе підпорядкованою зовнішнім вимогам, то її діяльність втрачає для неї цінність, але все ж продовжується; тоді ця діяльність стає мотивованою ззовні. Відтак у випадку перманентного перебування в умовах зовнішнього контролю і тиску у людини може сформуватися стабільна особистісна характеристика, протилежна відчуттю суб'єкта саморозвитку. Така людина переважно не здатна до самостійної діяльності, їй недоступні переживання, що супроводжують внутрішню мотивацію. В умовах самодетермінованості вона розгублюється, переживає стан фрустрації і потребує зовнішніх вказівок (стан навченої безпорадності). Зазначене вимагає організації навчального процесу як самостійної і активної діяльності студентів. Тільки за таких умов можливо забезпечити становлення суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку.

Сучасні вимоги зумовлюють необхідність перегляду звичної стратегії навчання. У процесі навчання студенти повинні бути активними, що має забезпечуватися формуванням позитивних мотивів, які й спонукатимуть їх до діяльності. Активізація прагнення студента до самовиховання й самоосвіти – невід'ємна частина підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Навіть найбільш цікаві й змістовні заняття, проте спрямовані на загальну освіченість (знання «до відома») і не підкріплені особистісною значущістю, не принесуть успіху. Г. Оллпорт, критично аналізуючи лекційну систему, доходить висновку, що без особисто пережитого студентом досвіду лекція буде малоєфективна: «Багато в чому та інтелектуальна апатія, на яку ми нарікаємо, пояснюється тим, що ми пропонуємо готові висновки замість первинного досвіду. Для нас відточені висновки, підсумовуючи результати інтелектуальної боротьби з пізнавальною або ціннісною проблемою, звучать як прекрасний

сонет, для студента вони можуть бути абсолютно незрозумілі» [4, с. 137]. По суті, студенти навчаються настільки, наскільки вчать себе самі і наскільки викладачі зуміли допомогти їм мотивувати та організувати власний професійний і особистісний саморозвиток.

Доки студент залишається об'єктом навчального процесу, неможливо сформуванню у нього професійну готовність (у її теоретичному, практичному, особистісному аспектах), розвинути необхідні для даної професії особистісні якості. За нашим глибоким переконанням, продуктивність навчання, а звідси і якість підготовки фахівців в системі вищої освіти визначається тим, наскільки студенти включаються в процес навчання, стають суб'єктами навчального процесу, глибоко мотивованими і активно зацікавленими в його результативності. З цього погляду, якість підготовки фахівців буде досягнута, якщо сам результат навчання буде сприйматися студентами не як привід для отримання певної оцінки, не як підстава для складання заліку або іспиту, а як особистісне досягнення, як особистісне зростання на шляху професійного становлення. Таким чином, на нашу думку, тільки за умови безпосереднього усвідомленого залучення студентів у навчальний процес можна забезпечити становлення суб'єкта професійного і особистісного саморозвитку.

На основі теоретико-емпіричних досліджень ми можемо стверджувати, що зазначеної суб'єктивної значущості навчального процесу можна досягти шляхом впровадження в процес фахової підготовки активних методів навчання [3]. Сутність активних методів навчання полягає в забезпеченні дидактичних і психологічних умов, які б сприяли прояву інтелектуальної, особистісної та соціальної активності студентів, що у свою чергу створює умови для виникнення і реалізації особистісної та професійної рефлексії, яка спонукає студента до самостійного формування системи знань та власної особистості. Ми наголошуємо на необхідності організації процесу підготовки фахівців соціономічного профілю саме із широким застосуванням активних методів навчання.

Розглянемо відмінні особливості активного навчання, які є важливими та цінними для професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі і які ми визначаємо як умови організації навчального процесу з метою оптимізації становлення суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку.

Перша особливість – можливість примусової активізації мислення, коли студенти змушені бути активними незалежно від свого бажання. Друга особливість – досить тривалий час залучення студентів у навчальний процес, оскільки їхня активність повинна бути не короткочасною чи епізодичною, а значною мірою стійкою і тривалою (протягом усього заняття).

Реалізації першого і другого положень можна досягти, на нашу думку, за умови організації проблемного навчання, тобто навчання як процесу послідовної постановки і розв'язання проблемних завдань [3].

Формування професійного мислення студентів – це, по суті, вироблення творчого, проблемного підходу до нових, нестандартних ситуацій професійної діяльності. На наш погляд, саме систематичне, послідовне розв'язання різноманітних проблем (зокрема, психологічних проблем особистості) формує у свідомості студентів модель майбутньої реальної професійної діяльності (алгоритм дії). Але передбачити все неможливо, життя мінливе. Тому розв'язання нових проблем потребує від індивіда включення творчого мислення, оскільки в цьому випадку в реальних ситуаціях професійної діяльності репродуктивні психічні процеси, пов'язані з використанням засвоєних шаблонів, просто неефективні.

Творча активність студента починає формуватись із репродуктивної діяльності і проходить низку стадій. Підготовка у ВНЗ має сформувати у майбутнього фахівця необхідні творчі здібності, а саме: можливість самостійно побачити й сформулювати проблему; здатність висунути гіпотезу і знайти спосіб її перевірки; зібрати дані, проаналізувати їх, сформулювати висновок та побачити можливості практичного використання отриманих результатів; і, нарешті, здатність побачити проблему в цілому, усі аспекти й етапи її розв'язання,

а при колективній роботі – визначити ступінь особистої участі у вирішенні проблеми. Вищий рівень творчої активності студентів проявляється там, де вони самостійно ставлять проблеми і знаходять шляхи їх оптимального розв’язання. Це рівень суб’єкта професійної діяльності.

Ми вважаємо принципово важливим той факт, що в процесі підготовки фахівців соціономічного профілю нові знання повинні даватися не «до відома», не просто для збагачення теоретичних уявлень, а насамперед для розширення можливостей студентів розв’язувати проблеми (особистісні або професійні), які перед ними постають. Для цього можна створювати за допомогою різних педагогічних прийомів, технічних засобів – як на лекціях, так і на практичних заняттях – умовні ситуації професійної діяльності і разом зі студентами розв’язувати їх. Так, наприклад, можна запропонувати такі форми отримання студентами знань: лекційні варіанти – проблемна лекція, лекція удвох, лекція – прес-конференція, лекція із запланованими помилками, «просунута» лекція тощо; або: семінар-дискусія, семінар-дослідження, мозковий штурм як евристична форма семінару та ін. [3]. Тільки в цьому випадку студенти можуть виробити вміння і навички самостійного науково-практичного пошуку (навчитися «думати», розв’язувати нестандартні проблеми) і залишатися активними впродовж усього творчого процесу.

Таким чином, бажано замінити стратегію підготовки студентів ВНЗ «від знань до проблеми» на стратегію «від проблеми до знань». Прикладом застосування активних форм проблемного навчання може слугувати розроблений і впроваджений у практику фахової підготовки студентів-психологів дослідницько-тренінговий (навчальний) груповий семінар як заключний етап психокорекційної практики [2].

Третя особливість і умова організації навчального процесу з метою оптимізації становлення суб’єкта саморозвитку пов’язана із застосуванням активних форм навчання, зокрема проблемного, коли виникає пізнавально-спонукальний мотив безкорисливого пошуку знань, істини (на відміну від безпосередньо спонукального – інтересу до предмета або

викладача та перспективно спонукального – зовнішньої мети – мотивів, які домінують у традиційному навчанні).

Тільки пізнавальна мотивація (внутрішня мотивація, мотивація особистісного зростання) здатна стати дієвим фактором активного залучення особистості до процесу пізнання. Мотиви виникають із потреб, а потреби визначаються досвідом, настановою, оцінкою, волею, почуттям тощо. У нашому випадку інтерес до навчання виникає у зв'язку з проблемою і розгортається у процесі розумової праці, пов'язаної з пошуком розв'язання проблемного завдання. З'явившись, пізнавально-спонукальна мотивація перетворюється у фактор активізації навчального процесу та ефективності навчально-професійної діяльності.

Пізнавальна (внутрішня) мотивація окрилює людину, спонукає її розвивати свої здібності і можливості, розкриває її творчий потенціал, тобто зумовлює особистісні та професійні зміни під час підготовки майбутнього фахівця, сприяє становленню суб'єкта саморозвитку. Саме тому пошук психолого-педагогічних умов, які сприяють появі пізнавальної мотивації із подальшою її трансформацією в мотивацію професійну, є одним із стратегічних напрямів розвитку інноваційних технологій навчання у вищій школі. А поєднання пізнавального інтересу до предмета і професійної мотивації найбільше впливає на ефективність фахової підготовки. У нашому випадку (підготовка фахівців до психокорекційної діяльності – С.К.) – це особистісно значущі знання щодо розв'язання власних психологічних проблем і проблем найближчого оточення.

Четвертою особливістю активних форм навчання є постійна взаємодія студентів і викладача за допомогою прямих і зворотних зв'язків. Враховуючи наявність визначених, обґрунтованих і досліджених нами особливостей саморозвитку особистості [3], вважаємо, що в організації навчально-професійної діяльності студентів індивідуальний підхід буде найефективнішим для оптимізації їх становлення як суб'єктів саморозвитку. Враховуючи характерологічні якості студентів (комунікативність, ступінь упевненості в собі, рівень домагань

та ін.), викладач керує спілкуванням або доцільно розподіляє ролі і у такий спосіб впливає на формування тих чи інших сторін особистості студентів. Так, наприклад, невпевненим у собі, некомунікабельним студентам можна запропонувати полегшені запитання і частіше залучати їх до спільної діяльності. Це дає можливість цим студентам відчувати успіх та задоволення від власної активності. Таку співпрацю, на нашу думку, можна створити лише через колективну форму організації групового заняття за принципом «круглого столу» або тренінгового навчання.

П'ятою особливістю активного навчання є широке використання колективних форм пізнавальної діяльності (парна і групова робота, рольові й ділові ігри, проблемні та дослідні семінари, мозковий штурм як евристично-аналітичний метод, метод аналізу конкретних ситуацій і т.п.).

У процесі організації колективних форм групової роботи реалізується принцип спільної діяльності, співтворчості, в умовах якої з'являється спільна мета, єдність ціннісних орієнтацій, а студенти займають активну позицію. Суб'єкт-суб'єктні взаємини та рефлексивно-діалогова форма розумової діяльності студентів, які виникають при колективному розв'язанні проблеми, сприяють її об'єктивізації, активізації творчого мислення, актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку особистості (закономірності становлення суб'єкта саморозвитку – *С.К.*). Причому колективний досвід, колективний розум, спільний творчий потенціал перевищують можливості механічного поєднання окремих творчих потенціалів. Відбувається їх інтеграція. Крім того, міжособистісне спілкування в навчальному процесі підвищує мотивацію за рахунок включення соціальних стимулів: з'являються особистісна відповідальність, почуття задоволення від публічно пережитого успіху в навчанні. Усе це формує у студентів якісно нове ставлення до предмета і до майбутньої професійної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, ми

переконані, що тільки взаємодія особистісного та професійного становлення в процесі спеціально організованого навчання може забезпечити якісну підготовку фахівців у системі вищої освіти. Управління навчально-професійною діяльністю студентів в цьому випадку має полягати в створенні психолого-педагогічних умов актуалізації та активізації у молоді потреби постійного особистісного і професійного саморозвитку як запоруки професіоналізму майбутньої фахової діяльності.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Профессионально–образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова, 2002. – 126 с.
2. Кузікова С.Б. Підготовка студентів-психологів до психокорекційної діяльності. Навчальний посібник. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 144 с.
3. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : монографія / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
4. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. СПб. : «КСП+», – М. : «Ювента», 1998. – 345 с.

С.Б. Кузікова

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЕ ПРОСТРАНСТВО В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассмотрены психологические условия продуктивности обучения и качества профессиональной подготовки в высшей школе. Анализируются пути и средства управления учебно-профессиональной деятельностью студентов с целью актуализации и активизации их профессионального саморазвития. Акцентировано на личностной значимости, осмысленности и самостоятельности учебной деятельности студентов. Определены условия организации учебного процесса способствующие становлению профессиональной и личностной самоидентичности студентов вузов через формирование профессионального мировоззрения и трансформацию социальных ценностей в личностные смыслы. Приведены результаты эмпирического изучения доминирования мотивов учебной деятельности студентов. Внутреннюю мотивацию представлено как интенцию личностного и профессионального саморазвития человека.

Ключевые слова: *управление учебным процессом, профессиональная и личностная самоидентичность, внутренняя мотивация, личностная значимость, самоактивность, самодетерминация, саморазвитие, субъект жизнедеятельности.*

S. Kuzikova.

**MOTIVATIONAL-VALUE SPACE IN THE DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-IDENTITY
OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION**

This article describes the psychological conditions of teaching performance and quality of vocational training in high school. Ways and means of management training and professional work of students in order to update and improve their professional self-development. Focuses on personal significance, meaningfulness and self-learning activities of students. Terms of the educational process, promoting professional and personal identity of university students to build professional outlook and transformation of social values in the personal meanings. This article describes the psychological conditions of teaching performance and quality of vocational training in high school. Ways and means management training-professional activity of students in order to update and improve their professional self-development. Focuses on personal significance, meaningfulness and self-learning activities of students. Terms of the educational process, promoting professional and personal identity of university students to build professional outlook and transformation of social values in the personal meanings. The results of an empirical study of dominance motives of educational activity of students. Intrinsic motivation is presented as the intent of personal and professional self-development. The possibility of using in the preparation of active learning methods, the disclosure of their nature and significance for the development of students as subjects of their own professional activity, in particular and life in general. Highlighted the distinctive features of active learning: first - the possibility of compulsory inclusion of thinking; second - long enough to involve students in the learning process; third - the use of problem-based learning, in which there is a cognitive-incentive disinterested search for knowledge; fourth - the aspect of active learning is the constant interaction of students and teachers using the forward and backward linkages; fifth - the widespread use of collective forms of cognitive activity. It is proved that only in the awareness of itself - determinacy inclusion of students in the learning process may contribute to their professional and personal identity. It is proved that only in the awareness of itself - determinacy inclusion of students in the learning process may contribute to their professional and personal self-identity.

Keywords: *management of educational process, professional and personal identity, on an internal motivation, personal importance, self-activity, self-determination, self-development, the subject of life.*

Надійшла до редакції 22.06.2015 р.

УДК 615.851.8

БІННЕБЕЗЕЛ Джозеф

*університет Миколи Коперника в Торуні,
Департамент досліджень та інвалідності Танатопедагогіки*

КАТОЛИК Галина Вікторівна

*український католицький університет у Львові,
факультет психології*

СПРИЙНЯТТЯ СТРАХУ СМЕРТІ В КОНТЕКСТІ ЗАМІСНОЇ РЕЛЯЦІЙНОЇ ТЕРАПІЇ ТАНАТОПЕДАГОГІКИ

У статті проаналізовано сутнісні особливості танатопедагогіки, що базується на взаємодії освітніх та терапевтичних впливів. Проаналізовано погляди на переживання людьми смерті. Описано особливості використання оригінального методу анкетування ССJ, призначеного для діагностичної і психотерапевтичної діяльності в межах питань танатопедагогіки. Він розкриває основні страхи людини, пов'язані зі смертю, переживаннями, які межують з цими страхами, та визначає основні засоби для полегшення цієї тривоги. У статті описуються результати дослідження, проведеного в Італії, Чеській Республіці, Польщі та Україні.

Ключові слова: *смерть, страх смерті, танатопедагогіка, замісна реляційна терапія танатопедагогіки, метод анкетування ССJ.*

Постановка проблеми та аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Результати дослідження, проведеного в 2009-2014 в Чеській Республіці, Польщі, Україні та Італії засновані на припущеннях танатопедагогічної реляційної замісної терапії, яка має своє витоки з первинних постулатів танатопедагогіки, і визначається як навчання усвідомленню смертності, що є в природі людини. Танатопедагогіка заснована на фундаментальному принципі поваги до гідності кожної людини, цілісності і цінності людського життя [11, с. 251].

Танатопедагогіка охоплює сутність двох взаємозалежних аспектів: теорія-ідея і практичний аспект [11, с. 239]. У

контексті теорії-ідеї людське життя розуміється як непорушна цінність від зачаття до природної смерті; його апріорною властивістю є гідність та благо. Друга парадигма відноситься до сутності настання смерті як природної, невід'ємної частини життя. В практичному розумінні танатопедагогіка надає освіту і професійну підготовку та визначає характер втручання, який є елементом освіти, лікування та догляду в хоспісі. Сенс авторського поняття терапії через танатопедагогіку є сфера її застосування, до якої включають людей, які відчувають смерть внаслідок хвороби; тих, які вмирають або відчувають горе втрати близької людини (Binnebesel, 2013). Терапевтичні ефекти базуються на специфічній взаємодії освітніх та терапевтичних впливів, що здійснюються в контексті досвіду екзистенціальних страхів, пов'язаних зі сприйняттям смерті, виступаючи у тому ж педагогічному контексті ставлення до страждань [11, с. 239-250].

Оригінальний метод анкетування CCJ призначений для діагностичної і терапевтичної діяльності (Binnebesel, 2013), який був використаний як інструмент для підтримки процесу освітньої терапії невиліковно хворих дітей і опрацювання печалі близьких членів сім'ї. Суть цього інструменту, а також вся терапія танатопедагогічної реляційної заміни, може бути узагальнена в переконанні, що, як підкреслив Тилліх [30, 31], «страх смерті, як однієї з основних категорій досвіду людського існування є елемент сприйняття світу, який приймає форму конкретних побоювань і відчувається в повсякденному житті».

Таким чином, ми можемо сказати, що боїмося накопиченого досвіду, пов'язаного зі смертю, болем, самотністю тощо. Більшість із цих страхів, тим не менш, має своїм джерелом власні неопрацьовані страхи, втрати або психотравмуючі переживання. Терапевтичний досвід у роботі з хронічно і невиліковно хворими дітьми, і наукові дослідження психологічних аспектів хронічних і невиліковних захворювань, показують, що джерела цього страху слід шукати в інстинктах життя і виживання [3, 4, 6, 8, 12]. Висвітлення цього питання викликає певну тривогу в самій традиційній освіті на основі

негативного досвіду міжособистісної взаємодії, де освіта, соціалізація і виховання формує, свого роду, шизофренічне сприйняття смерті. З одного боку, засоби масової інформації без серйозних обмежень показують образи смерті і вмирання, а з іншого, – тема смерті є табу, що відображається у недомовленості в програмах підготовки вчителів, педагогів і психологів, а також у підручниках з педагогіки і психології [5, 6, 7].

Як відправну точку для розуміння страху смерті, який був прийнятий за основу танатопедагогіки, покладено, серед іншого, міркування Kierkegaardowskie (2000), Keřiński (2012), Makselon (1988) або Tillich (1983; 1994; 1996). Сутність досвіду тривоги та соціалізації досліджувалася в більш широкому культурному контексті такими вченими: Palgi і Абрамович (1984), Binnebesel (1995), Брайан (2003), Kominkiewicz (2006), Крижановський, Chybicka і Фал (2008), Belanti, Перепа і Jagadheesan (2008), Cozzolino і Bleckie (2013), Новицька (2012).

Засновниця танатопсихології та ідей хоспісу Елізабет Кюблер-Росс [23] в цьому контексті так характеризує страх смерті: «Страх є природною емоцією, хоча ми успадкували лише два з його проявів: страх падіння з висоти і страх несподіваного і гучного шуму». Пізніше у своєму аналізі вона підкреслює, що страх смерті частково викликаний відсутністю самостійного сприйняття. Автор приділяє велику увагу даному аспекту, паралельно вказуючи на важливість освіти в цьому питанні [24, 25, 26]. Вона неодноразово підкреслює той факт, що питання про сприйняття самої смерті і страху перед нею формуються в процесі навчання, виховання та соціалізації на основі відсутності прийняття себе і життя, де сутність цього страху є те, що ми робимо з нашими життями ... ми несемо відповідальність за наші життя і ця відповідальність не може розслаблювати [21, с. 69]. Суть цієї відповідальності у вихованні в любові. Ми повинні починати з себе, тому що ми не можемо любити інших, якщо ми не любимо себе. Ми не можемо покладатися на інших, якщо ми не покладаємося на самих себе.

Тому, якщо ми говоримо, що повинні навчити нове покоління, це насправді означає, що ми повинні почати з себе [21].

Квінтесенцією результатів дослідження та анкетування ССJ і тієї ж замісної танатопедагогічної реляційної терапії, є улюблена фраза Кюблер-Росс [21, с. 41]: «Умираючий вчить нас не тільки процесам, пов'язаним зі вмиранням, але, перш за все, питанням життя і невирішених проблем у цьому житті». Як висловлювався один із психотерапевтів у хоспісі: «Із моєї роботи психолога у хоспісі з онкохворими було отримано переконання про важливість обговорювання у кожній родині тем, пов'язаних із невиліковними хворобами, смертю тощо». Страх смерті, здається неминучим, але розмова і освіта допомагає його зменшити, що стає вкрай важливим, коли відбувається втрата життя.

Представлений метод анкетування є частиною тенденції «приручення» смерті. Його переваги полягають в основному в роботі з людьми, які в майбутньому будуть надавати пряму допомогу іншим людям: це педагоги, психологи, лікарі, соціальні працівники, духовенство. Чому? Опрацювання теми вмирання сприятиме в майбутньому, більш ефективно й доцільно надавати підтримку смертельно хворій людині або людині в жалобі. Опитувальник забезпечує чудовий інструмент для опрацювання власних уявлень про смерть і жалобу. Спонукає діагностувати внутрішні проблеми, шукати джерела тривоги і, головне, змушує нас шукати, як змінити цю ситуацію. Анкета ССJ використовується у роботі зі студентами та викладачами. Цей метод застосовується на відповідній стадії процесу підтримки в жалобі, а також може мати терапевтичні переваги в роботі як з дорослими дітьми, так і молодими людьми, що зазнали втрати [11, с. 246].

Психолог, психотерапевт, який працює з дітьми та їхніми батьками в дитячому хоспісі в наступних словах висловив свою думку: «Докладний аналіз страху смерті може виявитися способом боротьби з ним, наприклад, через його мінімізацію». Проведені нами дослідження засвідчують, що проект повинен бути використаний в галузі освіти, де майже повністю

проігноровані питання танатоосвіти. Цей метод також може бути застосований у психологічному консультуванні або у програмах, спрямованих на внутрішній розвиток учасників. Психотерапевт, онкопсихолог писав: «Розробка опитувальника, безсумнівно, знадобиться у використанні в якості технічної підтримки в складних переговорах щодо смерті, вмирання і втрати. Я також думаю, що першим кроком повинно бути попереднє вивчення «джерел» страху про смерть. Якщо визначені власні страхи, ви можете ризикнути познайомитись зі страхами іншої людини. Для того, щоб добре говорити на таку інтимну тему, ви повинні дбати про контакт з опонентом і вміло підтримувати його» [11, с. 245].

Виклад основного матеріалу дослідження. Анкета ССJ була докладно описана у публікації, присвяченій танатопедагогіці [11, с. 244-256]. У дослідженні взяли участь громадяни Польщі, Чехії, Італії та України. В Україні було досліджено 242 особи, з яких проаналізовано 231 анкету госпіталізованих. Дослідження було розподілено на два етапи. На першому етапі, були досліджені безпосередньо 98 осіб без застосування анкети, але при збереженні послідовності її запитань. Другий етап був безпосередньо пов'язаний із використанням розробленого опитувальника ССJ. Аналіз результатів першого і другого етапів не показали істотних кількісних і якісних відмінностей.

Суть дослідження полягала в описі респондентами п'ятьох речей, «яких ви боїтеся, думаючи про смерть». Люди з першого етапу дослідження відмовлялися записувати їх на чистому аркуші паперу, в той час як за допомогою опитувальника ця відповідь структурувалася до викладення. Тоді, відповідно до прийнятих принципів, ми попросили респондентів відповісти на питання: «Чому я боюся це зробити? (наскільки це можливо, вказати конкретні події, переживання, досвід, що на думку респондентів може бути причиною цього страху)». Останнє завдання полягало у конкретному визначенні заходів, які вони можуть використати, щоб зменшити цей страх. Кожне питання супроводжується інструкціями і правилами для запису

відповідей. Останнім елементом дослідження було прохання висловити або описати на папері свої емоції і почуття, пов'язані з цим дослідженням, конкретні переживання, які супроводжували подібні відповіді.

Дослідження в більшості випадків проводилися в групах до 30 осіб до або під час індивідуальних зустрічей. Працюючи в групах, підсумовуючи зустрічі, кожен надавав індивідуальні пропозиції для людей, які відчують таку необхідність, а також надавалися адреси електронної пошти для листування. Особисте інтерв'ю проводилося з 46 особами, у той час як по електронній пошті опитування пройшли 57 осіб.

В анкеті ССJ використовуються такі скорочення. ССJ є аббревіатурою «Що, Чому, Як». У контексті модуля питань С1 – «ЩО» – кожен з респондентів повинен був вказати на п'ять своїх страхів, пов'язаних зі смертю; питання модуля С2 – «ЧОМУ» – є посиланням на спроби виправдати ці страхи; модуль J – «ЯК» – спроба знайти конкретні засоби для полегшення тривоги, що відчувається. У першому модулі – «ЩО» – абстрагувалися 27 видів понять, що відносяться до переживання страхів сприйняття смерті. Аналіз експресії в модулі – «ЧОМУ» – дозволило виявити 23 види понять, а в модулі – «ЯК» – узагальнено 19 видів таких понять.

Дослідженням були охоплено 231 особи, з яких 191 були жінками і 40 чоловіками. Пацієнти були розділені на 5 вікових груп. За даними дослідження, переважали в основному люди віком від 18 до 25 років, найменша група була представлена особами 46 і 60 років.

Ще один елемент диференціації, що має характер незалежної змінної, це вид зайнятості суб'єктів. Серед зібраних анкет розрізняються 7 основних професійних груп. До найбільшої за обсягом групи увійшли студенти, друга за величиною група – це вчителі та лікарі.

Важливим елементом, що необхідно прояснити, є питання пов'язане з кваліфікацією груп. У тих випадках, якщо це студенти і викладачі, додаткові пояснення здаються зайвими. Однак, що стосується терапевтів і доглядальників, необхідно

визначити чіткі критерії для класифікації. До першої групи відносяться лікарі, кваліфіковані психологи та вихователі. До другої групи – соціальні працівники або волонтери. Серед респондентів були 128 осіб із середньою освітою і 103 особи, що здобувають вищу освіту.

48% досліджуваних зазначають своє членство в греко-католицькій церкві; друга найбільш численна група це є члени Православної Церкви (26%), далі йдуть католики (11%), 6% респондентів вважають себе атеїстами, 5% протестантами, а 4% людей, які є віруючими, але не належать до будь-якої церкви чи релігійної групи.

Докладний аналіз відповідей на питання модуля С1 – Чого ти боїшся думаючи про смерть – генерує 27 видів понять. З усіх свідчень, три заслуговують особливого визнання через кількість відповідей і один є результатом специфіки групи респондентів з України. Більшість, майже 70% респондентів, вказали, біль як частину тривожності в контексті сприйняття своєї смерті. Серед них було 85% жінок (N=136) і 15% чоловіків (N=24). Представляючи результат у контексті досліджуваної популяції з розбивкою за статтю, виявляється, що відсоток зазначення болю є вищим у жінок (більше 71%), а серед чоловіків частка становила менше 60%. Вищезгадане питання можна розглядати у віковому контексті. Так, 73% всіх респондентів у віці від 18 до 25 років вказали на елемент, пов'язаний зі страхом болю, у людей між 26 і 30 роками, цей відсоток був більше 67%, в той час як серед 31-45-річних близько 65%, найнижчий відсоток виявився серед найстарших, старших за 46 років – менше ніж 47%.

Особливо цікаво це питання висвітлюється порівняно з іншими національними групами, які беруть участь у дослідженні. Дуже схожі дані отримані у всіх вікових групах серед українських та польських респондентів. Розподіл італійців і чехів відрізняється від розподілу українців і поляків. Це особливо очевидно при граничних значеннях віку. Страх болю для більшості українців і поляків був виявленим у наймолодших вікових групах, в той час як для чехів й італійців – у старших.

Підводячи підсумок огляду попередніх результатів щодо сприйняття смерті через призму страху болю серед респондентів з України, можна виокремити дві найбільш поширені стратегії (за свідченнями шкал С1-С2-І). Виявлено, що найбільш часто респонденти вказували на біль, тому що випробували його на собі і мають досвід такого страху і переживань, пов'язаних саме з болем. Також вони бачили біль, вони бачили людину, яка страждає, стикалися з безнадією – «Я не знаю, що я можу зробити».

Ще один чинник аналізу С1 вказує на те, що майже 44% респондентів з України зазначають страх втрати близьких як форму переживання страху смерті. Серед них 96% (N=97) жінок і менше 4% (N=4) чоловіків. В українській вибірці – 50% жінок і 10% чоловіків. Якщо розглянути це питання в розрізі вікових особливостей, то очевидним є зростання з віком респондентів, які вказують на страх втрати близьких як форму переживання страху смерті. У дослідженні українців і поляків це відсоткове співвідношення є збалансованим на різних вікових етапах. Залежність динаміки тривожності, її причини та способи запобігання й усунення її наслідків вказує на дві найбільш часто згадувані причини страху залишати близьких – це почуття провини та власний досвід, і в обох випадках як спосіб протидії тут виступає реконструкція особистісних зв'язків.

Специфічною формою переживання страху смерті в українців є самотність. Цей тип реакції зазначили майже 40% респондентів, серед яких більш ніж 66% (N=60) жінок і майже 34% чоловіків (N=30). Віковий розподіл показав, що більшість проблем, пов'язаних із самотністю, відчувають респонденти у старшій віковій групі і найменше люди у розквіті сил – між 31 і 45 роками.

Показник самотності у поляків і українців має найвищий рівень прояву у старших людей і нижчий у молодших. Протилежні тенденції були виявлені у вибірці чехів та італійців, де страх самотності домінує у молодих людей, насамперед, в італійців віком до 31 року.

Респонденти однієї групи, побоюючись самотності в досвіді смерті в перспективі, виправдовують свій страх їхніми власними переживаннями. В другій групі, коли ця самотність відбулася, більшість з цих людей відчули безпорадність у цій ситуації, заявивши, що вони не знають, що можна зробити для зменшення цього страху.

Підсумовуючи результати проведених досліджень в різних країнах, можемо зазначити, що в більшості випадків кількісний аналіз матеріалу, зібраного в Україні, збігається з результатами дослідження в інших країнах. Однак є різниця в декількох показниках, що відносяться до реакції із зазначенням страху страждань. Так, респонденти з України рідше вказували на це питання, як і питання про безпорадність та покарання за гріхи, що значно частіше впливали на сприйняття страху смерті. А найголовніша відмінність полягає у виділенні таких чинників, як насильство та війна. Цей чинник проявився у всіх респондентів із України, які брали участь в опитуванні після подій на Майдані і анексії Криму.

Подальший аналіз проводиться відповідно плану дослідження на описі модуля С2 («Чому саме ви цього боїтеся?») для респондентів з України. Більшість суб'єктів дослідження відчували занепокоєння, що ґрунтується на особистих переживаннях та почутті провини. Із усіх відповідей найбільш типовою детермінантою власних переживань більш ніж 54% респондентів відзначали попередній досвід переживання аналогічних ситуацій. Серед респондентів, які надають цей вид відповіді, було більше 80% (N=100) жінок і менше 20% (N=25) чоловіків, на частку яких припадає більше 52% жінок і в рівній мірі половиною (50%) чоловіків із України. Респонденти найчастіше виправдовують цей тип відповіді, а саме страх залишити близьких, вказуючи, що найкращим способом полегшення цього страху буде налагодження зв'язків з родиною, друзями та іншими людьми.

Інший тип модуля С2 вказує на тип обґрунтування страху досліджуваного (наприклад, «Я відчуваю себе винним»). Цей тип обґрунтування був обраний 136 разів, 119 – українськими

респондентами. З цих респондентів понад 56% (N=107) українські жінки і 30% (N=12) українські чоловіки. За результатами дослідження українських респондентів було виявлено, що цей показник характеризується досить великою різноманітністю у віці і особливо представлений серед молоді і в старшій віковій групі.

Останнім типом виправдання було «Тому, що я побачив». Таку детермінанту було використано 116 разів, що становить близько 12% від усіх відповідей, зроблених протягом модуля С2 респондентами в Україні. На цю ознаку вказують 94 осіб, з яких більше 89% (N=84) були жінки і менш ніж 11% (N=10) чоловіки, та майже 44% українських жінок і 25% українських чоловіків. Аналогічну тенденцію можна спостерігати серед чехів і поляків. Італійці, характеризуються високою динамікою та мають відмінність між різними віковими групами. Це пов'язано, насамперед, зі страхом болю. Розподіл показників в модулі J показав, однак, що більшість респондентів не знають, що можна зробити, щоб зменшити своє занепокоєння.

У модулі J домінують дві групи відповідей: реконструкція стосунків і пошук сенсу. Кількісний аналіз вказав, що серед українців найпоширенішими відповідями були: покращення зв'язків, «піклуватися про людей» і «не хвилюватися». Серед них, на засоби правового захисту стосунків вказують 52% респондентів в Україні – 95% (N=115) жінок та майже 5% (N=6) чоловіків.

Друга за частотою була відповідь, що вказує на тип догляду за людьми. Майже 41% респондентів, з яких було майже 62% (N=58) жінок і більше 38% (N=36) чоловіків, на долю яких припадає понад 30% жінок і 90% чоловіків з України обрали даний варіант відповіді. Аналіз результатів показав наступну тенденцію: респонденти, які схильні піклуватися про інших, переживають страх смерті дещо м'якше; ті досліджуванні, котрі вважають турботу про інших людей лише тратою свого часу, переживають його гостріше.

Останнім варіантом знаходження конкретні способи полегшення тривоги була відповідь «Не турбуватися про певні

аспекти цього страху, намагатися знизити або усунути занепокоїння». Цей тип відповіді було дали понад 37% українських респондентів, серед них майже 61% (N=53) жінок і більше 39% (N=34) чоловіків. Аналіз даних дозволив виділити кілька груп респондентів. Перша група складається з українців і поляків, їхні тенденції і спектр показників у цілому збігаються. Друга група складається з чехів і італійців, де в основному спостерігаються відмінності в кількісному вираженні ознак. У цілому, тенденції, виявлені у групі чеських досліджуваних, збігаються із тенденціями, притаманними групам поляків і українців, в той час як у вибірці італійців (особливо серед 26-30-річних досліджуваних) виявлені відмінності, що стосуються сприйняття болю тих, хто вмирає, та причинних пояснень страху смерті.

Отже, виявилось, що стратегії «роботи» зі страхом смерті українських респондентів у більшості випадків узгоджується зі стратегіями досліджуваних інших груп (чехів, поляків та італійців) і найчастіше пов'язується із тенденцією до налагоджування міжособистісних зв'язків, намагання бути терпимішим, працювати разом. Характерною для українців виявилася схильність і готовність доглядати за людьми, показники якої є вищими, ніж в середньому по загальній вибірці, а показник песимізму («нічого не можна зробити») навпаки нижчий, ніж у респондентів інших національностей. Слід також підкреслити, що жоден з українських респондентів не надав відповідь на кшталт «Мені не впоратися з цим».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Незважаючи на не повністю завершений порівняльний аналіз матеріалу, зібраного в різних країнах, стає зрозуміло, що існують специфічні відмінності, які характеризують респондентів з України. Прикладом цього може бути відповідь в модулі С1, що вказує на страх смерті, пов'язаний з насильством і війною. Це, як уже було сказано, певний тип реагування групи респондентів, опитаних після подій на Майдані і після анексії Криму. Аналіз результатів виявив велику схожість у сприйнятті страху смерті,

інтерпретації його причини і особливостей його сприйняття в досліджуваних з України та Польщі. Ці відмінності також існують між респондентами з України, Чехії та Італії.

Узагальнюючи результати дослідження, можна, по-перше, констатувати, що страху смерті як такого не існує. Ми можемо говорити про страх і переживання, які люди відчувають у зв'язку зі специфічними проблемами, ризиками і страхами більш широкого кола ситуацій, пов'язаних із проблемою вмирання. Ці переживання тісно пов'язані з власним досвідом суб'єкта: «я боявся болю, тому що зазнавав його в житті або бачив людину, яка страждає», «я боюся самотності через свій досвід усамітнення» тощо. По-друге, ми шукаємо шляхи усунення або пом'якшення пов'язаних зі смертю переживань. Відмінності стосуються ступеня їх вираженості в окремих національних, вікових групах тощо. Важливо, також, те, що серед українських респондентів 58% прямо або опосередковано вказують на бажання брати участь у семінарах або лекціях, присвячених питанням танатопедагогіки і смерті. Більша частина респондентів також зазначили, що вперше вони зустрілися так відкрито з темою, пов'язаною зі смертю і вмиранням.

Список використаних джерел

1. Belanti, J., Perera, M. i Jagadheesan, K. (2008). Phenomenology of near-death experiences: a cross-cultural perspective. *Transcultural Psychiatria*, 15(1), 121-133.
2. Binnebesel, J. (1995). Kulturowa koncepcja lęku przed śmiercią jako nadzieja dla pedagogiki. W J. Górniewicz, *Z problematyki teorii edukacji* (strony 48-61). Toruń: PTP.
3. Binnebesel, J. (2000). *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową - aspekt pozamedyczny*. Toruń: UMK.
4. Binnebesel, J. (2003). *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*. Toruń: UMK.
5. Binnebesel, J. (2007). Pedagogiczno-kulturowe uwarunkowania percepcji śmierci u dzieci i młodzieży. W S. Badora i R. Stolecka-Zuber, *Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji* (strony 95-105). Tarnobrzeg.

6. Binnebesel, J. (2011). The impact of a chronic disease on the psychosocial development of children (based on the example of cancer). *Advances in Palliative Medicine*, 10(2), strony 57-64. Pobrano z lokalizacji <http://czasopisma.viamedica.pl/apm/article/view/29333/24088>
7. Binnebesel, J. (2011). The problem of communicating with a child in the context of death and dying. W M. Bargel, E. Jarosz i M. Juzl, *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize* (strony 752-760). Brno.
8. Binnebesel, J. (2012). The experience of living through a death in a school and an academic environment. *Advances in Palliative Medicine*(11), strony 48-45. Pobrano z lokalizacji <http://czasopisma.viamedica.pl/apm/article/view/35092/25515>
9. Binnebesel, J. (2013). Ból i cierpienie w kontekście wychowania, czyli elementy tanatopedagogiki. W D. Krzyżanowski, M. Peyne i A. Fal, *Ból i cierpienie - ujęcie interdyscyplinarne. Życie godnie do końca* (strony 419-434). Wrocław: Presscom.
10. Binnebesel, J. (2013). Śmierć i umieranie w doświadczeniu nauczycieli i uczniów. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*(1), strony 7-15.
11. Binnebesel, J. (2013). *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*. Toruń: Adam Marszałek.
12. Binnebesel, J., Formella, Z., Janowicz, A. i Krakowiak, P. (2011). *Parlare di cose serie con i bambini a casa e a scuola. La sofferenza e la fine della vita*. Roma: LAS - Libreria Ateneo Salesiano.
13. Brandstetter, R. (2014, 01 05). *Rachunek kamienia*. Pobrano z lokalizacji Literatura wywrotowa: <http://literatura.wywrotowa.pl/wiersz-klasyka/1725-roman-brandstaetter-rachunek-kamieni.html>
14. Bryan, C. (2003). *Handbook of Death and Dying*. London: Saga Publication.
15. Cozzolino, P. i Bleckie, L. (2013). *Self-Related Consequences of Death Fear and Death Denial*.
16. Kępiński, A. (2012). *Lęk*. Warszawa: Wydawnictwo Literadzkie.
17. Kierkegaard, S. (2000). *Pojęcie lęku*. Komorów: Antyk.
18. Kominkiewicz, F. B. (2006). Heideggerian existentialism and social work practice with death and survivor bereavement. *The Social Science Journal*, 43, 47-54.
19. Kopcuk, W. i Slemord, J. (2005). Denial of Death and Economic Behavior. *Advances in Theoretical Economics*, 5(1), 2-24.
20. Krzyżanowski, D., Chybicka, A. i Fal, A. (2008). Ocena komfortu i stanu psychicznego osób objętych opieką paliatywną z ciężkimi zaburzeniami poznawczymi. *Onkologia Polska*, 11(4), 141-144.

21. Kübler-Ross, E. (1995). *Życiodajna śmierć*. Poznań: Księgarnia św Wojciecha.
22. Kübler-Ross, E. (1998). *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Poznań: Media Rodzina.
23. Kübler-Ross, E. (2007). *Dziecko i śmierć*. Poznań: Media Rodzina.
24. Kübler-Ross, E. (2008). *Śmierć Ostatni Etap Rozwoju*. Warszawa: Laurum.
25. Kübler-Ross, E. (2010). *Pytania i odpowiedzi na temat śmierci i umierania*. Poznań: Laurum.
26. Kübler-Ross, E. (2014). *Lekcje życia. Specjaliści od śmierci i umierania zdradzają tajemnice życia*. Poznań: Media Rodzina.
27. Makselon, J. (1988). *Lęk wobec śmierci*. Kraków: PTT.
28. Nowicka, A. (2012). Crisis situations in the course of Alzheimer's disease as a source of suffering for patients and their carers. W J. Binnebesel, Z. Formella, P. Krakowiak i U. Domżał, *Experiencing a Suffering, vol. 2* (Tom 2, strony 245-274). Roma-Lodz: Libreria Ateneo Salesiano-Roma, WSEZiNS-Łódź.
29. Palgi, P. i Abramovitch, H. (1984). Death: A Cross-Cultural Perspective. *Annual Review of Anthropology, 13*, 385-417.
30. Tillich, P. (1983). *Męstwo bycia*. Paris: Editions du Dialogue.
31. Tillich, P. (1994). *Pytanie o Nieuwarunkowane*. Kraków: Znak.
32. Tillich, P. (1996). *Prawda jest w głębi*. Wrocław-Oleśnica: Signum.

Дж. Биннебезел, Г. Католик

**ВОСПРИЯТИЕ СТРАХА СМЕРТИ
В КОНТЕКСТ ЗАМЕСТИТЕЛЬНОЙ РЕЛЯЦИОННОЙ ТЕРАПИИ
ТАНАТОПЕДАГОГИКИ**

В статье проанализированы суцностные особенности танатопедагогика, основанной на взаимодействии образовательных и терапевтических воздействий. Проанализированы взгляды на переживания людьми смерти как естественной эмоции. Описаны особенности использования оригинального метода анкетирования ССЖ, предназначенного для диагностической и терапевтической деятельности в пределах вопросов танатопедагогика. Он раскрывает основные страхи человека, связанные со смертью, с какими именно переживаниями граничат эти страхи и определяет основные средства для облегчения этой тревоги. В статье описываются результаты исследования, проведенного в Италии, Чешской Республике, Польше и Украине.

Ключевые слова: *смерть, страх смерти, танатопедагогика, заместительная реляционная терапия танатопедагогика, метод анкетирования ССЖ.*

J. Binnebesel, G. Katolyk

**THE FEAR OF DEATH PERCEPTION IN THE CONTEXT
OF REPLACING RELATIVE THERAPY OF TANATOPEDAGOGICS**

Article deals with analysis of essential peculiarities of tanatopedagogics, which is based on educational and therapeutic influences. Different opinions on experiencing of death as a natural emotion are presented. The peculiarities of application of original questionnaire CCJ, aimed on diagnostics and therapy in tanatopedagogics, are described. This questionnaire reveals human fears related to death as well as defines main means of reducing of such fears. The results of investigation that held in Italy, Czech Republic, Poland, and Ukraine are presented.

Key words: *death, fear of death, tanatopedagogics, replacing relative therapy of tanatopedagogics, questionnaire CCJ.*

Переклад з польської Седих К.В.

Надійшла до редакції 17.06.2015

УДК 378.22 : 159.923.2-027.561

КРИКЛЯ Катерина Петрівна

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

ДИНАМІКА САМОСТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті викладені результати лонгітюдного емпіричного дослідження, що висвітлюють особливості динаміки самоставлення майбутніх практичних психологів під час навчання у вишій. Вибірка включала студентів психолого-педагогічного факультету спершу другого, потім третього, четвертого курсів. Встановлено істотне підвищення рівня узагальненого самоставлення студентів від другого до четвертого курсу. Схарактеризовані особливості оцінного та емоційно-ціннісного ставлення до себе майбутніх психологів та їх динаміка у процесі фахової підготовки. Виявлені статистично значимі відмінності розвитку самозвинувачення студентської молоді із оцінним та емоційно-ціннісним типами ставлення до себе. Описані аспекти самоставлення майбутніх фахівців, чутливі до коригувальних впливів.

Ключові слова: *ставлення до себе, професійна підготовка, самоповага, аутосимпатія, самозвинувачення, самоприйняття, самокерівництво, саморозуміння, оцінна підсистема самоставлення, емоційно-ціннісна підсистема самоставлення*

Постановка проблеми. Проблема якості професійної підготовки практичних психологів набуває особливої актуальності нині, коли загальна соціально-економічна ситуація є досить суперечливою. З одного боку, потреба суспільства у психологах і психологічній допомозі невпинно зростає, а з іншого – складні і непрогнозовані реалії сучасного життя породжують специфічні кризи професійно-особистісного розвитку, подолання яких вимагає здатності особистості до самозміни та саморозвитку. Така суперечлива ситуація породжує соціальний запит на фахівця, здатного водночас

реалізувати цінності гуманістично спрямованої професійної діяльності та власну суб'єктність у її умовах.

Майбутні психологи часто виявляються не готовими до таких викликів часу, оскільки якість вирішення ними професійних завдань залежить не лише від рівня їх фахової підготовки, а й від особливостей особистісного розвитку, оскільки саме особистість психолога є одним із найбільш важливих інструментів його професійної діяльності. У процесі професійної підготовки практичних психологів особливої уваги потребує їх особистісна підготовка, зокрема оптимізація розвитку тих особистісних утворень, які здатні впливати на актуальну поведінку майбутнього фахівця, його активність, спрямовану на самовираження і самореалізацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки практичного психолога, формування професійно важливих якостей його особистості розглядалась у працях О. Бондаренко, С. Васьківської, Ж. Вірної, В. Власенко, Л. Долинської, П. Горностай, Т. Говорун, В. Карікаша, Н. Коломінського, В. Панка, Н. Пов'якель, Л. Терлецької, Л. Уманець, Н. Шевченко, Н. Чепелевої, Т. Щербакової, Т. Яценко та ін. Ними висвітлюються питання актуальності особистісного зростання психолога під час навчання, розвитку його професійного мислення, комунікативної сфери, ціннісно-сміслового ставлення до професії, умов формування професійно значущих якостей, визначена роль активних методів навчання та інтерактивних методик у процесі професійної підготовки, схарактеризовано вплив виховного чинника на становлення його особистості, особливості підготовки до різних аспектів професійної діяльності тощо. Однак цілий ряд аспектів цієї проблеми ще залишаються нерозкритими, а саме місце і роль особистісної підготовки практичних психологів у процесі їх навчально-професійної діяльності.

У становленні особистості ключовою є категорія ставлення, як система зв'язків людини з оточуючим світом та іншими людьми. Провідне місце у системі ставлень особистості посідає ставлення до себе, що підкреслюють у своїх працях Б. Ананьев,

Р. Бернс, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонт'єв, М. Лісіна, А. Липкіна, Н. Менчинська, В. М'ясищев, С. Пантілєєв, Ю. Приходько, А. Прихожан, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Сафін, О. Соколова, В. Столін, О. Шорохова, К. Хорні, П. Чамата, І. Чеснокова та інші.

Проблема самоствалення особистості є традиційною для психологічної науки. Ставлення до себе розглядалося у контексті розвитку особистості (Б. Анан'єв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, С. Пантілєєв, С. Рубінштейн, В. Столін, Н. Сарджвеладзе), її мотиваційно-адиктивної регуляції (Б. Братусь, Т. Кириленко, М. Лукін, О. Саннікова, О. Соколова, Р. Сапожнікова), успішності та ефективності у різних життєвих ситуаціях та умовах діяльності (Т. Ільїна, Т. Кириленко, О. Керик, О. Колодяжна, Е. Носенко, Ю. Швалб та інші), в контексті координат життєвого світу (П. Горностай, Л. Сохань, Т. Титаренко та інші).

У прикладних дослідженнях вченими були виявлені психологічні фактори формування самоствалення у контексті поєднання мотивів досягнення та спілкування (Р. Сапожнікова), ієрархічно-сміслова структура ставлення до себе у студентському віці (Т. Гущина), його кризові періоди та онтогенетичні аспекти розвитку (Ю. Александрова), етнопсихологічні (Н. Айварова), регуляторні особливості самоствалення та самооцінки по відношенню до конструкту майбутнього (О. Стрижицька), вплив ставлення до себе та до інших на особистісний розвиток дошкільника (І. Лапченко).

Разом з тим проблема ставлення особистості до себе зберігає свою актуальність у зв'язку із відсутністю у психології усталеної системи поглядів на розуміння сутності самоствалення, суперечливістю окремих положень в існуючих підходах до даної проблеми. Маловивченими залишаються закономірності будови та функціонування самоствалення майбутнього психолога у процесі фахової підготовки. Суттєвого уточнення потребують питання динаміки формування позитивного ставлення до себе на етапі навчання у виші.

Мета даної статті полягає у викладенні проміжних результатів лонгітюдного емпіричного дослідження особливостей динаміки ставлення до себе майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своєму дослідженні ми трактуємо самоставлення як смислове особистісне утворення яке має для суб'єкта непорушну значущість та виступає індикатором його успішної самореалізації як особистості [6]. Ставлення до себе опосередковується ставленням до інших (Л. Гозман, А. Петровський) та включає в себе взаємодію оцінної та емоційно-ціннісної підсистем (Р. Бернс, С. Пантілеєв), воно забезпечує здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю, обумовлює особливості її самовизначення [3, 5, 6]. У контексті фахової підготовки майбутнього психолога ми розглядаємо ставлення до себе у системі його професійного становлення.

Соціальна ситуація розвитку студентів та мотиви, що задаються їх провідною, навчально-професійною, діяльністю безпосередньо впливають на будову і зміст системи самоставлення майбутніх психологів. Найбільш значимим, смислоутворюючим компонентом цієї системи стає найбільш чутливий до актуальних контекстів життя людини. У студентському віці, як відмічає Т. Гущина, самоставлення формується внаслідок трансформації смислових структур самосвідомості, переорієнтації цінностей та життєвих цілей [3].

Лонгітюдне емпіричне дослідження здійснювалось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. У дослідженні, взяли участь 103 студенти спеціальності «Психологія» під час навчання з другого до четвертого курсу. Для отримання емпіричної інформації було використано Тест – опитувальник самоставлення (СО), запропонований В. Століним, С. Пантелеєвим, що має задовільні показники надійності та валідності [5].

Отримані результати свідчать, що переважній більшості майбутніх психологів впродовж усього періоду професійної

підготовки характерне стійке, позитивне ставлення до себе, що виявляється у ціннісному ставленні до власної діяльності та її результатів, високій оцінці власних здібностей, можливостей, поведінки.

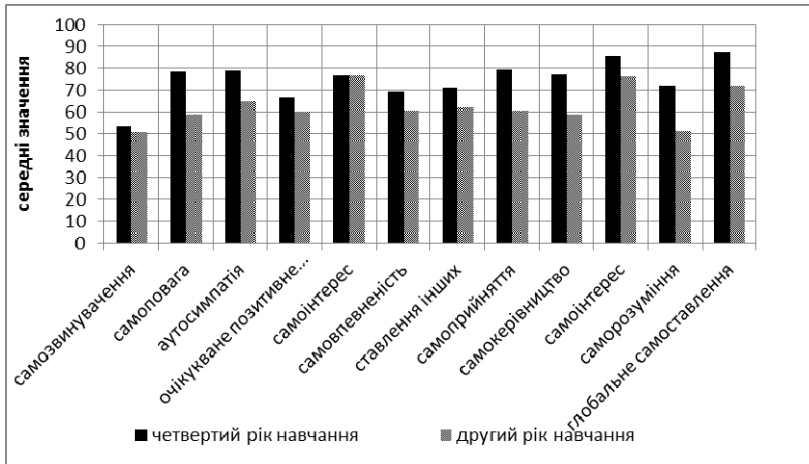


Рис. 1. Особливості динаміки ставлення до себе майбутніх психологів від другого до четвертого року навчання

Найбільш вираженими у системі самостваленні студентів-психологів є самоінтерес, самоповага, самоприйняття та самокерівництво (середні оцінки відповідно становлять 82.2, 79.3, 76.5, 74.1).

На основі отриманих даних можемо констатувати зміни у системі ставлення до себе майбутніх психологів впродовж трьох років навчання. У характеристиках самоствалення студентів на II та на IV курсі виявлені як кількісні, так і якісні відмінності. Так до четвертого курсу загальний рівень ставлення студентів до себе значимо підвищується, при цьому посилюється тенденція до збільшення показників майже усіх характеристик самоствалення (самоповага, аутосимпатія, самовпевненість, самоприйняття, самокерівництво, саморозуміння) окрім самоінтересу, рівень якого суттєво не змінюється від другого до четвертого року навчання.

Розрахунок коефіцієнта Стьюдента свідчить про статистичну достовірність ($p < 0,05$) відмінностей за показниками «самоповага», «самокерівництво», «самовпевненість» та «саморозуміння». Тобто впродовж навчання суттєво зростає прагнення майбутніх психологів бути незалежними від зовнішніх впливів, їх інтернальність у сфері досягнень, посилюються уявлення щодо передбачуваності власного «Я», підвищується рівень особистісної саморегуляції. Разом з тим високі значення за показниками «самовпевненість» можуть свідчити про схильність заперечувати існування особистісних проблем, що може мати негативні наслідки в подальшій практичній діяльності психолога.

У контексті майбутньої гуманістично-орієнтованої професійної діяльності саме ці якості є не лише бажаними для майбутнього фахівця, а й необхідними, оскільки вони визначають здатність психолога вчасно та самостійно вирішувати власні проблеми, адекватно підходити до вирішення проблем клієнтів, уникати неусвідомленого впливу власних мотивів та потреб на особистість яка звернулася за допомогою. У загальному такий розподіл результатів свідчить про ствердження майбутніх психологів у процесі професійного навчання як самопослідовних, позитивно налаштованих, гуманістично визначених по відношенню до себе та інших, що сприятиме їх успішній самореалізації у подальшому.

У своєму дослідженні ми керувались припущенням, що існують суттєві відмінності динаміки самоставлення майбутніх психологів в залежності від домінування оцінної чи емоційно-ціннісної його підсистеми. Організація компонентів самоставлення за принципом смислової інтеграції зумовлює той факт, що позитивне чи негативне забарвлення узагальненого ставлення до себе визначається тією його складовою, яка є найбільш значимою для суб'єкта. В залежності від домінування тієї чи іншої підсистеми самоставлення можна умовно виокремити оцінний та емоційно-ціннісний тип самоставлення.

Діяльність оцінної підсистеми самоставлення, що ґрунтується, переважно, на почутті компетентності,

ефективності, інструментальності власного «Я», полягає у порівнянні суб'єкта з іншими, що робить її уразливою до зовнішнього досвіду і може провокувати деформації. Для майбутніх психологів, у яких провідною є оцінна система самоствавлення, спостерігається яскраво виражена тенденція до зростання рівня самозвинувачення у процесі професійної підготовки (зростання середніх оцінок від 57,4 до 72). Розрахунок коефіцієнта Стьюдента свідчить про статистичну достовірність ($p < 0,01$) таких відмінностей. Тобто від другого до четвертого року навчання у студентів, ставлення до себе яких більшою мірою диференційоване за самоповагою, значно посилюється схильність звинувачувати себе у власних невдачах, зростає внутрішня напруженість, тривожність, підвищується увага до внутрішніх переживань негативного характеру, що супроводжується зниженням рівня самовпевненості.

Студенти з яскраво вираженим самозвинуваченням частіше відчують суб'єктивні труднощі як у навчально-професійній діяльності, так і у процесі загального життєздійснення, що певною мірою позначається на їх успішності та зумовлює зміну уявлення про себе як соціально-схвальну особистість.

Зростання рівня самозвинувачення майбутніх психологів при достатньо вираженій самоповазі та аутосимпатії (середні оцінки 72 і 86 відповідно) є індикатором конфліктного характеру їх самоствавлення. Конфліктний характер ставлення до себе майбутніх психологів сигналізує про бар'єри у процесі їх самоадаптації, інтенційним об'єктом якої виступають внутрішні стани, власні характерологічні ознаки, недоліки та переваги, рішення, вчинки. Самопритосування, зокрема до образів актуального, ретроспективного та проспективного «Я», є важливим чинником професійної реалізації практичного психолога, оскільки вимагає довіри до себе, послідовності обраної стратегії дій, самоприйняття, відсутності почуття провини та самоприниження.

Такі особливості динаміки оцінного самоствавлення можуть сигналізувати про посилення захисних стратегій ставлення до себе унаслідок оволодіння майбутніми психологами

професійними знаннями, уміннями, навичками, що негативно позначається на розвитку професійної свідомості майбутнього фахівця, яка відображає сутність професійного становлення і розвитку особистості професіонала.

У майбутніх психологів, яким притаманний емоційно-ціннісний тип самоставлення (диференційований по аутосимпатії, змістом якого є власне ставлення до себе на основі порівняння в системі «Я – Я»), рівень самозвинувачення під час навчання у виші практично не змінюється (як і вся система самоставлення в цілому) і є стабільно низьким (середня значення 32). Для майбутніх психологів, самоставлення яких базується на аутосимпатії і є майже не змінним у процесі їх фахової підготовки, властивий конструктивний рівень самозвинувачення, необхідний для саморефлексії. За рахунок стійкого позитивного ставлення до себе вони сприймають і приймають себе більш чесно і відкрито, що суттєво зменшує внутрішню конфліктність та детермінує процеси самоадаптації, як передумови професійної самореалізації.

На відміну від самозвинувачення, рівень самовпевненості студентів із оціночним типом самоставлення до четвертого курсу має тенденцію до зниження, тоді як для студентів із емоційно-оціночним типом самоставлення він є незмінним. Зменшення самовпевненості майбутніх психологів може бути пов'язане із зниженням глобальної самооцінки внаслідок співставлення себе з іншими у процесі оволодіння професійною діяльністю. Для більш успішних студентів цей процес носить позитивний характер і призводить до ствердження впевненості у собі, схильності сприймати себе як самостійних та надійних людей, тоді як менш успішні молоді люди частіше відчують труднощі у власному професійному становленні, сумніваються у своїй соціально-професійній ідентичності, спроможності викликати повагу зі сторони значущих оточуючих.

Загальною тенденцією, незалежною від домінуючого типу самоставлення, є зростання рівня самокерівництва та саморозуміння майбутніх психологів від другого до четвертого року навчання (зростання середніх оцінок із 52 до 74 та від 59 до

78 відповідно). Тобто у процесі навчально-професійної діяльності студенти стають більш незалежними у власних оцінках та прийнятих рішеннях, розвивають здатність самостійно ставити та реалізовувати цілі власної діяльності.

Порівняльний аналіз динаміки оцінної та емоційно-ціннісної підсистем самоствавлення майбутніх психологів упродовж фахової підготовки дозволяє стверджувати, що емоційно-ціннісна підсистема практично не змінюється, вона є стійким закритим утворенням, тоді як оцінна підсистема ставлення до себе є чутливою до зовнішніх впливів.

З огляду на специфіку професійної діяльності практичного психолога, ми припускаємо, що домінування у студентів – майбутніх психологів емоційно-ціннісної підсистеми сприяє більш ефективній реалізації практичної діяльності, зокрема консультативної. Практика роботи із цими студентами свідчить, що у них розвинена рефлексія, вони частіше застосовують категоріальний аналіз консультативних ситуацій, розмежовують за змістом особистісну та професійну сфери буття, дотримуються партнерської позиції у консультуванні. Домінування оцінної підсистеми виявляється в оцінних судженнях про інших, формальному способі сприйняття консультативної ситуації, відображенні лише зовнішнього, конвенційного плану проблемної ситуації.

Позитивне ставлення до себе, визнання особистісної цінності лежить у витках професійного самоствавлення, яке формується на основі учбово-професійної самосвідомості студента на етапі вузівської підготовки та детермінує ефективність професійної діяльності майбутнього практичного психолога.

Висновки з даного дослідження, рекомендації і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ставлення до себе є складно-структурованим утворенням, що відноситься до смислового ядра особистості та здійснює регуляторний вплив на її поведінку, ефективність діяльності, особливості спілкування з оточуючими.

Загалом, аналіз отриманих даних свідчить про позитивну динаміку самоствалення майбутніх практичних психологів у процесі оволодіння ними навчально-професійною діяльністю. Від другого до четвертого курсу посилюється тенденція до зростання самоствалення на рівні готовності до конкретних дій по відношенню до самого себе. Відмінності у системі самоствалення майбутніх психологів є статистично достовірними за показниками «самоповага», «самокерівництво», «самовпевненість» та «саморозуміння».

Порівняльний аналіз особливостей динаміки ставлення до себе в залежності від домінування його оцінної чи емоційно-ціннісної підсистеми дозволяє констатувати її суттєві відмінності. Оцінна підсистема самоствалення операціоналізується через самоповагу, почуття компетентності та ефективності. Емоційно-ціннісна складова проявляється через аутосимпатію, почуття власної гідності, самоцінність та самоприйняття. Майбутнім психологам, ставлення до себе яких базується на постійному порівнянні себе з іншими, властиве статистично значиме зростання самозвинувачення та зниження самовпевненості в процесі оволодіння навчально-професійною діяльністю, що свідчить про конфліктний характер їх самоствалення, а також чутливість його оцінної підсистеми до зовнішніх впливів. Емоційно-ціннісна підсистема самоствалення майбутніх психологів є незалежною від актуального життєвого досвіду та суттєво не змінюється упродовж оволодіння ними навчально-професійною діяльністю.

Особливої значущості дані положення набувають у контексті формування позитивного самоствалення майбутніх психологів як запоруки їх ефективної професійної діяльності, шляхом цілеспрямованих коригувальних впливів на їх самоповагу та самооцінку, оскільки внутрішньоособистісні конфлікти, деформоване сприйняття власного досвіду, негативне ставлення до себе можуть спровокувати спотворене сприйняття актуального матеріалу взаємодії з клієнтом.

Емпіричне дослідження смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів у залежності від домінування оцінної чи

емоційно-ціннісної підсистем ставлення до себе та його часової структурованості у процесі фахової підготовки, а також розробка програми оптимізації розвитку позитивного самоставлення студентів є предметом подальшого дослідження автора даної статті.

Список використаних джерел

1. Бырдина О.Г. Профессионально-ценностное самоотношение личности будущего учителя: сущность и содержание [Текст] / О.Г. Бырдина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – №6. – С.72–74.
2. Гурова, О.С. Психологическое сопровождение профессионального становления специалистов-психологов в условиях обучения в вузе [Текст] / О.С. Лужбина Н.А. Гурова // Психология обучения (Журнал). – 2009. – №3. – С. 96–102.
3. Гущина Т.Ю. Смыслові індикатори системи самоставлення в студентському віці. / Тетяна Юрїївна Гущина // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2012. – №1 (34) – С. 99–101.
4. Карпинский К.В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : моногр. / К.В. Карпинский, А.М. Колышко. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 140 с.
5. Колышко А.М. Психология самоотношения: Учеб. пособие. / Александр Марьянович Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с
6. Пантилеев С.Р. Строеение самоотношения как психологическая проблема / Сергей Ремович Пантилеев // Психология самосознания: Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БахраХ. – М.,2003. – С. 208–220.
7. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова– М. : Наука, 1977. – 144 с.
8. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія / Наталя Федорівна Шевченко – К. : Міленіум, 2005. – 298 с.

Е.П. Крыкля

ДИНАМИКА САМООТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье изложены результаты лонгитюдного эмпирического исследования особенностей динамики самоотношения будущих практических психологов в процессе обучения в вузе. Выборка включала студентов

психолого-педагогического факультета сначала первого, потом третьего, четвертого курсов. Констатируется существенное повышение уровня глобального самоотношения студентов от второго к четвертому курсу. Охарактеризованы особенности оценочного и эмоционально-ценностного отношения к себе будущих психологов и их динамика в процессе профессионального обучения. Выявлены статистически значимые различия развития самообвинения студенческой молодежи с оценочным и эмоционально-ценностным отношением к себе. Описаны аспекты самоотношения будущих профессионалов, чувствительные к корректирующему влиянию.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, самоотношение, самообвинение, самоуважение, аутосимпатия, самопринятие, саморуководство, самопонимание, оценочная система самоотношения, эмоционально-ценностная система самоотношения.

К. Kryklla

SELF-RELATION'S DYNAMICS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS DURING PROFESSIONAL TRAINING

The results of longitudinal empirical research are presented in the article. The peculiarities of the self-relation's dynamics of future psychologists while studying at the university are showed. The study was conducted at the Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko. The sample included students of psychological-pedagogical faculty first second, then third, fourth courses.

The significant increase in the level of generalized students' self-relation from the second to the fourth year is established. The most marked in the students' self-relation system are self-interest, self-esteem, self-acceptance and self-leadership. Author determined features evaluative and emotional-value self-relations of future psychologists and their dynamics during training. A statistically significant difference of self-incrimination students with emotional and evaluative value types of self-relations is discovered. The comparative analysis of changes in the estimated and value-emotional subsystems of self-relation of future psychologists during professional training is made. Emotionally values subsystem of self-relation virtually unchanged, it is stable closed form. Estimated subsystem attitude towards him is sensitive to current life contexts of students. The necessity of creating a positive self-relation of future psychologists to overcome interpersonal conflicts, the deformed perception of their own experience is grounded.

Keywords: self-relation, professional training, self-esteem, self-blames, self-acceptance, self-leadership, self-understanding, evaluation subsystem of self-relation, emotional values subsystem of self-relation.

Надійшла до редакції 22.06.2015 р.

УДК 378.22.015.3:159.9

МИШКО Надія Мирославівна

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

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО- ЦІННІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сутнісні особливості і структура психологічної готовності до професійної діяльності психолога. Проаналізовано погляди на особливості навчальної діяльності дорослих людей. Описано особливості використання різноманітних технологій навчання з метою розвитку мотиваційно-ціннісної готовності майбутнього психолога, який здобуває другу вищу освіту.

Ключові слова: *готовність, психологічна готовність, структура професійної готовності, мотиваційно-ціннісна сфера, інноваційні технології навчання.*

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах популяризації діяльності психолога, попит на цю спеціальність зростає з кожним роком. Незважаючи на чисельність випускників даної спеціальності, наразі можна констатувати досить низький відсоток молодих спеціалістів, які намагаються працевлаштуватися за фахом. Тому, важливим є дослідження проблеми психологічної готовності до професійної діяльності психолога, визначення сутності цього явища та його структурних компонентів. Актуальним при створенні напрямків перепідготовки за спеціальністю «Психологія» є визначення основних закономірностей формування професійної позиції та професійної готовності, ключовим компонентом якої є система цінностей та потреб майбутнього фахівця.

Існує низка наукових досліджень проблеми готовності до професійної діяльності: вивченням змістової характеристики поняття «загальна готовність до праці» (О.Г. Асмолов, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн,

Д.М. Узнадзе та ін.); розробка структурних компонентів і показників готовності до професійної діяльності (Г.О. Балл, А.О. Деркач, Є.О. Клімов, М.В. Левченко, М.В. Папуча, А.Ц. Пуні, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін та ін.). Проблемами запровадження інноваційних технологій навчання розглядали А.О. Вербицький, Г. Лозовий, В.В. Давидов, Л.В. Занков, Н.І. Аргінська, Н.Д. Дмитрієва, А.В. Полякова, З.І. Романовська, В.Ф. Моргун та інші.

Формулювання ідей статті. Зважаючи на особливості навчальної діяльності дорослих людей, з одного боку, та скорочений термін навчання при здобутті другої вищої освіти, з іншого, доцільним буде аналіз шляхів формування мотиваційно-ціннісної готовності до професійної діяльності психолога в процесі перепідготовки спеціаліста, як специфічної складової даної професії.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі становлення нашої держави, який характеризується як кризовий і перехідний, все більшого попиту набуває професія психолога. Однією з найбільш актуальних проблем постає формування особистості майбутнього психолога в процесі його професійної підготовки. Як правило, людина стає перед вибором майбутньої професії в юнацькому віці. На цей вибір суттєво впливають думки батьків, друзів, вчителів, ЗМІ тощо. Стосовно професійного переорієнтації дорослих людей, то цікавим є той факт, що на Заході контингент людей, що здобувають другу освіту – це, в першу чергу, особи, що розширюють свою професійну кваліфікацію, а також безробітні та мігранти. В Україні – це, навпаки, особи з досить високим соціальним статусом, фінансовими можливостями та рівнем освіти, які або підвищують свою кваліфікацію, або знаходяться у пошуку власних меж самореалізації.

Професія психолога передбачає володіння відповідними знаннями, уміннями й навичками роботи, а також певними особистісними якостями. Однак інтегруючим потенціалом майбутнього психолога є мотивація, оскільки в ній імпліцитно міститься і розвиток здібностей, і формування характеру тощо.

Мотиваційно-ціннісна сфера є важливим компонентом готовності до виконання професійної діяльності, основаної на взаємодії з іншими людьми, їхніми проблемами, складними внутрішніми станами, повинна бути окремо розглянута як особлива проблема формування майбутнього фахівця.

Як справедливо зазначає Є.О. Клімов, у студентів психологічних факультетів немає базової підготовки для старту на вузівському рівні. Все, чим володіє абітурієнт психологічного факультету – це особисті враження отримані в області побутового спілкування, прочитаних книг та переглянутих кінофільмів. Саме тому важливою в осмисленні є проблема психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога. Проте сама сутність даного поняття розглядається різними авторами досить неоднорідно. Так, О.Г. Асмолов, вивчаючи питання готовності до праці, визначив провідне місце внутрішньої установки в структурі діяльності суб'єкта, головною функцією якої є те, що вона визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання діяльності [1]. Г.О. Балл, П.С. Перепелиця розуміють готовність до діяльності як “комплексну здібність”, що розглядається авторами як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні та емоційні механізми регуляції діяльності) сторін [2]. М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибович розкривають психологічну готовність як істотну передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання й досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність у певних ситуаціях [5]. Більшість психологів вважають, що професійна готовність передбачає високий рівень виконання професійних дій, який неможливий без певного рівня сформованості морально-психологічної готовності.

Як зазначає К.В. Седих, невід'ємною частиною формування психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога є професійний образ світу. Його

специфіка визначається через систему професійних понять, і він є одним із найважливіших суб'єктивних чинників, що визначають особливості професійного ставлення та удосконалення за період навчання у вищому навчальному закладі [10].

Таким чином, ми бачимо наскільки мотиваційно-ціннісна складова є важливим компонентом професійної підготовки майбутнього фахівця, опора на який зустрічається в більшості наукових розробок з питань психологічної готовності до професійної діяльності. Саме ця складова визначає сталість, глибину і послідовність у готовності до виконання своїх обов'язків. У той час, як розширення обізнаності, покращення знань, умінь, навичок – відходить на другий, хоча й не останній план і є умовою для подальшого самовдосконалення як особистості і як професіонала.

Аналіз сучасного стану досліджень проблем освіти, підготовки та перепідготовки майбутнього психолога свідчить про зростаючий інтерес до проблеми суб'єктного розвитку психолога, у зв'язку з чим представляється перспективним виділення як основоположного блоку в моделі підготовки психолога характеристику, що виражає його ставлення до професії, його позицію як професіонала і особистості [8].

Професійна позиція фахівця являє собою системне утворення психічних властивостей і якостей особистості, обумовлених професійною діяльністю. У процесі перепідготовки фахівців, що мають різну освіту, соціальний статус, вік, особливо актуальним стає вивчення складових, механізмів і умов становлення професійних позицій майбутніх психологів. Професійна позиція особистості визначає її орієнтації, місце і роль у процесі запропонованої їй діяльності. Як стійка система відносин вона виражає самооцінку, рівень професійних домагань, вмотивованість діяльності і розуміння свого призначення. Система перепідготовки буде забезпечувати більш ефективне, в порівнянні з наявною практикою, становлення професійної позиції психолога при дотриманні наступних умов: система перепідготовки спеціаліста в якості

основної мети повинна мати усвідомлення ним сукупності своїх відносин до психологічної діяльності як професійної позиції, здатності її свідомого вибору і затвердження в різних ситуаціях професійної діяльності, перехід у режим професійно-особистісного саморозвитку на основі концептуальності суб'єктно-авторської професійної позиції. В процесі перепідготовки спеціаліста, направленої на становлення його професійної позиції слід починати з осмислення ним професійної діяльності як особистісно-значущої, переходячи далі до співвіднесення власних смислів діяльності до вимог соціокультурного осмислення і проектування власної концептуально вибудованої діяльності на основі усвідомленої і визнаної професійної позиції [8].

Специфіка становлення майбутнього професіонала в процесі перепідготовки визначається психологічними особливостями освіти в зрілому віці, а також глибиною і сформованістю колишньої професійної позиції особистості, яка може як полегшувати, так і ускладнювати перехід до нової, психологічної професійної позиції фахівця. Дорослі, що проходять перекваліфікацію характеризуються такими психологічними особливостями: 1) невисоким рівнем навченості, зумовленим зниженням із віком вміння вчитися і пізнавальних здібностей; 2) умовною готовністю до професійного навчання, яка визначається тим, що навчальна і професійна діяльність має ряд істотних психологічних особливостей. Професійна діяльність носить переважно репродуктивний характер, навчальна діяльність передбачає створення якісно нового для себе продукту – набуття нових знань, умінь, навичок, а також професійних якостей особистості [6, с. 156].

У зв'язку з цим виникає необхідність впровадження нових технологій навчання та професійного розвитку і становлення особистості психолога, створених з урахуванням важливості формувальних впливів на мотиваційно-ціннісну сферу майбутнього фахівця як основу його особистісної готовності. В основу загальної орієнтації психолога повинні бути покладені

соціально значущі цінності, а сфера обраної діяльності визнана і прийнята ним як життєво важливого пріоритету. Позиція, сформована таким чином, може вважатися оптимальною. Вона здатна стимулювати найвищу продуктивність професійної діяльності майбутнього психолога.

Формувальні впливи на майбутнього психолога, який отримує другу вищу освіту є досить обмеженими в часі і є визначеними конкретно-навчальною ситуацією оволодіння новими знаннями, уміннями й навичками у вищій. Зазвичай такий освітній процес має заочну форму навчання і вимірюється в цілому п'ятьма навчальними сесіями, остання з яких є випускною. Тому доцільність застосування тих чи інших навчальних технологій отримує нове більш визначальне місце. Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти, соціальні перетворення в українському суспільстві змінили орієнтації в освітній галузі і вимагають удосконалення української національного освітнього простору. Особливо це стосується освіти майбутніх психологів.

У зв'язку зі зміною соціальних вимог відбувається переосмислення системи сучасної освіти, підвищено вимоги до неї. Від пояснювально-ілюстративного методу трансляції навчального матеріалу викладач має перейти до нових методів, у яких посилено творчо-діяльнісний компонент. Головна стратегія педагогічної діяльності має бути спрямована на формування духовного світу особистості, розкриття потенційних можливостей та здібностей студентів. Важливою вимогою сучасного суспільства є не енциклопедичність знань, а набуття вмінь і навичок, що сприяють розвитку гнучкого мислення та самореалізації особистості. Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише на основі широкого використання елементів інноваційних педагогічних ідей і технологій, оптимального поєднання традиційних і нетрадиційних форм навчання, упровадження інтегрованих елементів комп'ютерних знань у навчальний процес [3].

Слово *інновація* має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній

інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. На сучасному етапі в освітньому просторі спостерігається перехід від пояснювально-ілюстративної моделі навчання до особистісно-орієнтованої [4].

Можемо виділити спільні ознаки методик і технологій, що забезпечують реалізацію принципів особистісно-орієнтованої освіти: своєю метою вони проголошують розвиток та саморозвиток студента з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду; створюються умови для реалізації та самореалізації особистості; кінцевим продуктом є не лише здобуття знань, вироблення умінь і навичок, а й формування компетентностей.

Крім технологій особистісно-орієнтованого навчання є й інші педагогічні технології, які також було б доцільно застосовувати задля формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту: педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студента; педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу; педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення та реконструюванні матеріалу; окремі предметні педагогічні технології; педагогічні технології розвиваючого навчання та педагогічні технології авторських шкіл та інші.

Конфуцій писав: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу і обговорюю – я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю – я набуваю знань. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром». Ці слова є своєрідним поясненням інтерактивного навчання, з яким безпосередньо пов'язані педагогічні інновації. Сутність інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання в якому і викладач, і студенти є суб'єктами навчання. Викладач виступає лише в ролі організатора навчання, координатора роботи груп, фасилітатора дискусії тощо.

Під час застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного розв'язання, застосовуються рольові ігри. Застосування інтерактивних технологій потребує старанної підготовки викладача і студентів. Вони мають навчитися успішно спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати особисті думки, вміти ставити запитання та відповідати на них. Все це мало б гармонійно впливати на розвиток основних умінь і навичок майбутнього психолога [4].

Цікавим для застосування у вищій школі могло би бути знаково-контекстне навчання, в якому замість орієнтації на засвоєння продуктів минулого досвіду реалізується установка на професійну діяльність, детермінація майбутнім займає місце детермінації минулим (як у традиційному навчанні). Метою діяльності студента стає не оволодіння системою інформації і тим самим основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності.

А.О. Вербицький підкреслює, що основною формою організації контекстного навчання є *ділова гра*, яка виконує навчальну функцію. Вона дозволяє ніби прожити конкретну ситуацію, вивчити її в безпосередній дії. Ділова гра сприяє максимальному наближенню до реальної практичної діяльності; учасники гри виступають у різних ролях, мусять приймати рішення, нерідко в конфліктних ситуаціях; це колективний метод навчання (колективний пошук розв'язання ситуації). Ділові ігри створюють умови для самоорієнтації, перевірки себе, своїх можливостей. Відмінністю ділової гри від ігор-розваг є її «післядія» (коли учасники гри припускаються помилок, то задумуються над тим, що не змогли, чого не розуміють). Надзадачею гри є досягнення ефекту саморозвитку, самоосвіти, саморегуляції [3].

Таким чином, знаково-контекстне навчання при підготовці майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, дало би змогу не лише актуалізувати суб'єктивний досвід студентів, що включає в себе особистісний (вміння спілкуватися, емоційна

витривалість) і професійний (вміння вирішувати складні завдання, врегульовувати конфліктні ситуації), а й відчуття значимість майбутньої професійної діяльності, ступінь власної потреби у цій діяльності, а також окреслити напрямки самовдосконалення [3].

Також цікавою для нас виявилася «суггестопедія» (від лат. *suggestum* – навіювати, *pedia* – скорочене від слова «педагогіка»). Базовими психологічними концепціями суггестопедії є психоаналіз і психологія навіювання. Її автором вважають Г. Лозанова – педагога, психолога, психіатра, який очолював створений у Болгарії інститут суггестології. Він вважає, що в будь-якій людській діяльності має місце деяка «неусвідомлювана активність». Основними методами вивчення суггестивних явищ є псевдопасивність, релаксація і т.п. Інформація ззовні потрапляє до внутрішнього світу особистості по двох каналах – свідомому («логічно аргументоване і мотивоване слово») і несвідомому («темні інстинктивні тенденції», «вторинні автоматизовані діяльності» і «навіювання», тобто власне суггестія). Саме несвідоме і розглядається як основне джерело «резервних можливостей психіки». Тобто, суггестопедія розуміється як педагогіка, яка використовує суггестивні моменти в навчанні, але не відмовляючись від раціональної педагогіки (прослухати, прочитати, зрозуміти, усвідомити, завчити), наголошує на несвідомому каналі прийому інформації [9].

Суггестивний вплив діє прямо на підсвідомість і може стати аргументом для дії; основне значення якого в тому, що завдяки «феномену відпочинку» знімається знесиленість, яка все ж-таки накопичується, враховуючи особливості навчальної діяльності, особливо в дорослих людей, які здобувають другу вищу освіту. Таким чином, студенти мають змогу запам'ятовувати більші об'єми матеріалу, навчатися використовуючи власний темп запам'ятовування і таке інше, що в свою чергу забезпечує диференціальний підхід і ціннісне ставлення до самого студента, що є запорукою формування відповідних якостей у майбутній професійній діяльності.

Окрім інноваційних методів навчання для розвитку мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх психологів, що здобувають другу вищу освіту можна також застосовувати методи активного психологічного впливу – психологічні тренінги, елементи яких можна впроваджувати на практичних заняттях чи факультативно. В рамках подібних тренінгів можна закладати стимулювання більш глибокого розуміння власних потреб, устремлінь та цінностей, а також шляхів досягнення потреб більш високого рангу в ієрархії людських потреб. Це б, у свою чергу, сприяло розвитку особистісної і саме мотиваційно-ціннісної готовності до виконання майбутньої професійної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі теоретичного аналізу можемо зазначити, що проблема мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту є досить актуальною та недостатньо розробленою на сучасному етапі. У світлі все більш зростаючого попиту на психологічну допомогу в суспільстві, очевидно, зростають і вимоги до професійної готовності таких фахівців. Отже, готовність – це активнодіючий стан особистості, установка на визначену поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання. Психологічна готовність – це необхідна умова успішної і ефективної діяльності, зміст і структура якої визначається вимогами діяльності до психічних процесів, станів, досвіду і якостей особистості.

Готовність до майбутньої психологічної діяльності передбачає утворення таких необхідних установок, сукупності професійних знань і умінь, властивостей і якостей особистості (в комплексі усіх мотиваційних, орієнтаційних, операційних, вольових, оцінних і мобілізаційно-настрійових компонентів), які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо і якісно, зі знанням справи виконувати свої професійні функції.

Застосування інноваційних технологій навчання в процесі перепідготовки спеціаліста дає можливість знизити суб'єктивний стан навчальної напруги у дорослих людей, активізувати арсенал особистісного і професійного досвіду таких студентів, застосувати

диференціальних підхід, підвищити свої комунікативні навички, навички подолання проблемних ситуацій, програвання у діловій грі можливих майбутніх професійних ситуацій, підвищити інтерес до обраної професії, зрозуміти напрямки самовдосконалення як майбутнього фахівця, а отже і значно підвищити відсоток мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту до виконання професійної діяльності. У подальшому плануємо розробити і застосувати психологічний тренінг на розвиток мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх психологів, що здобувають другу вищу освіту та визначити ефективність його застосування.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для педагога / Г.О. Балл, П.С. Перепелиця; за ред. Г.О. Балла. – Київ-Рівне, 1996.
3. Вербицький А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицький, Н.А. Бакшаева. – М. : Просвещение, 2000. – 280 с.
4. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навч. посіб. / І.М. Дичківська; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2001. – 231 с.
5. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Минск : Изд-во БГУ.1976. – 176 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. / Э.Ф. Зеер Учебн. пособие. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – Р.-на-Дону, 1996. – 512 с.
8. Крыленко А.В. Современный психолог: проблемы профессионального становления / А.В. Крыленко // Психология. – 2000. – №3. – С. 12–32.
9. Моргун В.Ф. «Суггестопедия» в свете современной психологии учения / В.Ф. Моргун // Сов. педагогика. – 1978. – №1. – С.77–85.
10. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «Сімя та освітні інституції»: монографія / К.В. Седих – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 228 с.

Н.М. Мышко

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы сущностные особенности и структура психологической готовности к профессиональной деятельности психолога. Проанализированы взгляды на особенности учебной деятельности взрослых людей. Описаны особенности использования различных технологий обучения с целью развития мотивационно-ценностной готовности будущего психолога, который получает второе высшее образование.

Ключевые слова: *готовность, психологическая готовность, структура профессиональной готовности, мотивационно-ценностная сфера, инновационные технологии обучения.*

N. Myshko

THE WAYS OF FORMATION MOTIVATIONAL-VALUE READINESS OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF OBTAINING SECOND HIGHER EDUCATION

The relevance of this study is mediated by the specifics of the current stage of development of our state, which exists today in terms of socio-economic and political challenges. In this regard, in a society increasingly demand and the prevalence of acquiring the profession of psychologist. Therefore, the requirements for the work of the psychologist only grow, resulting in the development and expansion of education for the profession. Apart from the usual full-time and distance learning, today opened the possibility of obtaining a second higher education on specialty «Psychology», which differs by the number of hours of classroom work students. Psychological education becomes accessible to a wide number of people, in spite of this, at this stage we can say fairly low percentage of young professionals, who are trying to find a job in their field. The problem of professional psychologists due to increased demand for them and the extreme complexity of the situation in Ukraine is particularly acute, so it is important to determine what motivates people to study this particular profession. Yet is poorly understood aspect of value-semantic sphere of adults who get a second degree in «Psychology».

Thus, interest is in possibilities of variety of non-traditional pedagogical influences as a way of formation of value-motivational readiness of the future psychologist to carry out their professional activities. Such technologies should comply with the requirements of second higher education of adults in the specialty «Psychology». An alternative or addition of such technologies may be psychological trainings.

Key words: *readiness, psychological readiness, structure of the professional readiness, motivation and value sphere, innovative learning technologies.*

Надійшла до редакції 9.06.2015 р.

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.944.3

ВОРОПАЄВ Євген Павлович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри суспільних наук
Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського*

ПРОФЕСІЙНЕ І ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТЕХНІЧНИХ І ХУДОЖНІХ АСПЕКТІВ ВИКОНАВСТВА

Із усієї психолого-педагогічної проблематики, що пов'язана з вихованням і вдосконаленням музикантів і театральних акторів, у статті виділено деякі основні передумови їхнього професійного вдосконалення та збереження здоров'я. Відзначено, що освоєння виконавських прийомів поза зв'язку з вирішенням учнем конкретних художніх завдань залишається однією з основних проблем сучасного виховання музикантів і акторів. Забезпечення такого зв'язку служить як вдосконаленню їх майстерності, так і збереженню їх фізичного і психологічного здоров'я.

Ключові слова: *артистизм, професійні захворювання артистів, психосоматична корекція, психофізичне вдосконалення, художнє виховання*

Постановка проблеми. У психологічній літературі часто йдеться про те, що служіння музам часом спричиняє життєві труднощі для митця. Так, британський психолог, співак і режисер Г. Вільсон говорить про високу «ціну успіху», яку доводиться платити артистам. Він наводить різні джерела стресу діячів мистецтв: необхідність досягати та підтримувати високі стандарти майстерності; гра «з листка» важкої партії під час запису за контрактом; проблеми в особистих відносинах (наприклад, у шлюбі), що виникають із-за напруженої

професійної діяльності; відчуття, що потрібно домогтися більшої популярності та/або заробити більше грошей; очікування своєї черги перед виступом на концерті і нервові напруження під час виступу перед аудиторією; робота без вихідних тощо [1, с. 304]. Дослідники стверджують, що часто прославлені артисти виявляються в житті самотніми депресивними людьми. Багато хто з них зловживають наркотиками, алкоголем, антидепресантами, заспокійливими засобами. Аналіз 164 випадків смертей «зірок» в США за період з 1964 по 1983 рр. показав, що частота самогубств серед знаменитих артистів в 4 рази вище, ніж в середньому по країні [там само].

Іноді відзначають, що все це стосується життя лише відносно невеликої кількості видатних виконавців, нібито рядовий артист живе без особливих складнощій і не потребує зусилля, що спричиняють перевантаження психіки і організму. І дійсно, прагнення відкрити в собі надзвичайні здібності дуже близькі кожному художнику. Пересічність і буденність незнайомі професійним ідеалам артистів, навіть рядовим. Добре це чи погано, але змагання, нескінченне вдосконалення майстерності, трудоголізм – тією чи іншою мірою завжди присутні в житті служителів муз. Автори ряду психологічних досліджень приходять до висновку, що «в музичних коледжах слід вводити більше курсів, що включають підготовку до боротьби зі стресами і зачіпають специфічні для життя музиканта проблеми», оскільки більше половини музикантів страждають на професійні хвороби (цифри називають різні – від 60 до 90 відсотків) [1, с. 306]. Цей висновок підтверджують дослідження вітчизняних вчених. Радикально висловилися А. Шмідт-Шкловська, яка вважає, що педагоги-музиканти майже не займаються питаннями профілактики професійних захворювань і їм не вистачає теоретичної підготовки в цій області [12].

Завданням статті є розгляд напрямків вдосконалення артистів. «Вдосконалення» тут – широке поняття, що відноситься і до методів професійної роботи артистів, і до способів лікування та профілактики професійних захворювань; крім того, воно точніше відображає специфіку їх діяльності. Особливу увагу буде

приділено випадкам нехудожнього освоєння і застосування виконавських прийомів. Іншими словами, первинною посилкою буде педагогічна установка: художній образ повинен бути адекватно виражений в пластиці, звучанні, кольорі – з одного боку, з іншого ж – технічний прийом існує лише для того, щоб виражати задум автора або інтерпретатора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Почнемо огляд із традиційних методів роботи, які сприяють професійному зростанню музикантів, зокрема, з етюдів, гам, арпеджіо. Обговорюючи їх плюси і мінуси, педагоги часто б'ють тривогу: музичний інструмент тут часом перетворюється на якийсь спортивний тренажер, що відволікає виконавця від художніх завдань, що є, в тому числі, і психологічною проблемою. Передчасна стереотипізація виконавських рухів, витіснення їх зі сфери свідомого контролю – гостра професійна проблема виконавця, який під час вправ (призначених насправді для вдосконалення усіх аспектів майстерності) не функціонує, за висловом В. Гутерман, як «складнодиференційоване ціле» [5]. Відомо, наприклад, що Ф. Шопен не рекомендував учням займатися на інструменті більше трьох годин, оскільки вважав, що утримувати увагу більше – занадто важко для музиканта. А грати твір механічно, «одними пальцями», не проживаючи його зміст, – це тупиковий шлях, на думку педагогів мистецтв. Результатом розбалансування моторики і слухових уявлень стає перекручення художнього образу у самого музиканта-виконавця, оскільки він «не чує того, що реально звучить під його пальцями» [5, с. 29]. Цікаво порівняти це твердження з відомими ідеями Д. Узнадзе, який досліджував, зокрема, ілюзії тиску і слуху. Так, в його експериментах реципієнти, що сформуливали деякі установки в процесі попередньої діяльності, відчували слухові ілюзії, давали помилкові свідчення про силу тиску на шкіру, наполягали на нерівності однакових об'єктів [11].

Таким чином, якщо робота музиканта-професіонала, педагога з вихованцем відбувається так, то можна говорити про рухове вдосконалення музиканта, яке не супроводжується психологічним. Такий ухил, звичайно ж, негативно позначається

на якості роботи і, оскільки контроль свідомості над діями ослаблений, приховує небезпеку формування нераціональної пластики та контрактур, що призведе з часом до професійного захворювання.

До проблематики професійного вдосконалення можна віднести також традиційні і нетрадиційні медичні способи лікування професійних захворювань музикантів і акторів (з деякою натяжкою вживаючи слово «вдосконалення»). Це фізіотерапія, гіпс, акупунктура, гірудотерапія, хіропрактика, повний спокій (в гострих стадіях); при полегшенні болю – застосування теплових процедур: електрофорез, парафін, прогрівальні компреси, ванни, масажі та ін. У багатьох фахівців ці способи викликають скептичне ставлення, оскільки не завжди дають очікуваного ефекту. «Все це може дати, а може і не дати полегшення. Однак, навіть якщо вдасться зняти болі, то під час гри на інструменті вони, як правило, відновлюються» [5]. Лікарі в разі стійкого больового синдрому, наростання чутливих і трофічних розладів рекомендують стаціонарне лікування і направляють пацієнтів на лікарсько-трудова експертну комісію. Там вже колишнім виконавцям рекомендують зайнятися педагогічною діяльністю, що не завжди до вподоби музикантам, що концертують. Більш того, діагноз вони часто сприймають як особисту трагедію. Таким чином, розглянуті питання є далеко не тільки дослідницькими.

Прикладами психологічного вдосконалення можуть бути різноманітні вправи артистів без інструменту, що розвивають уяву, внутрішній слух, творче бачення; це постійне зусилля автора або інтерпретатора, спрямоване на те, щоб висловити животрепетне, реалізувати внутрішню інтенцію до самовираження або, як кажуть художники, «фонтан». Біографії видатних діячів мистецтв служать свідченням того, що професія для них – спосіб життя, а не тільки робота, тому можна сказати, що вони вдосконалюють свою майстерність завжди – і за інструментом і без нього. Характерним також є те, що фізична форма творців при цьому часом деградує в умовах богемного способу життя, до якого вони тяжіють. Про це, зокрема, пише

В. Дружинін: «Коли Р. Роллан писав «Кола Брюньон», він пив вино; Шиллер тримав ноги в холодній воді; Байрон курив лауданум; Руссо стояв на сонці з непокритою головою... Кавоманами були Бальзак, Бах, Шиллер; наркоманами – Едгар По, Джон Леннон і Джим Моррісон» [10].

Серед видів психотерапевтичної допомоги активно практикуючим діячам мистецтв рекомендують наступні: аутогенне тренування, гіпнотичне навчання, когнітивну терапію, під час якої артиста переконують зосередити увагу на художніх результатах як таких, а не на самому собі або на публіці; навчають конструктивному використанню на сцені власної тривоги; рекомендують «перевтілюватися» у відомих виконавців, застосовувати техніку «самопереконування» за якої виконавець умовляє себе в тому, що його виступ складеться вдало тощо [1, с.334].

Прикладом вправ, спрямованих на повноцінне, образно змістовне вдосконалення виконавських прийомів може бути ряд методик, представлених у театральній педагогіці, які створені в руслі ідей К. Станіславського й актуалізують зв'язки між уявою і дією. Зокрема, широко відома «Гімнастика почуттів» С. Гіппіус, де театральний діяч і психолог проголошує метою сценічного тренінгу: «вивчити механізми життєвої дії та вміти свідомо керувати їх роботою» [4]. Вправи ці, на думку автора, допомагають акторові знаходити вірне творче самопочуття, розвивають і вдосконалюють акторський «апарат» – його творчу увагу і фантазію, що негайно відбивається на сценічних успіхах.

У творчих колективах Харкова і серед студентів Харківського національного університету мистецтв автор цієї статті вже кілька років проводить експеримент, в рамках якого випробовуються різні техніки, що допомагають артисту справлятися з професійними проблемами. Серед них виділяється вправа, яку також використовував у своїй роботі К. Станіславський. Відеоролик з демонстрацією учбового руху доступний для перегляду в Інтернет ресурсі Youtube [7]. Ця вправа – в контексті сказаного вище – направлена на те, щоб, висловлюючись метафорично, «зібрати організм і психіку учня в

єдине ціле». Зокрема, робота над нею може акцентувати шлях «від правильно виконаного руху – до шуканого стану» (що в сценічній практиці співвідноситься з «театром представлення»); і навпаки: «від стану – до органічно виконаного руху («театр переживання»). Фахівці, що оцінювали цю вправу, сходяться в тому, що вона «дотепна», не вимагає спеціального устаткування, великого вільного простору для її виконання і легко виконується в одязі – навіть у зимовому. Учасники експерименту відзначають підвищення життєвого тону, є позитивні результати при роботі зі студентами з «переграними» руками. Деякі респонденти вважають, що рух сприяє зменшенню болю в хребті, покращує тембр звучання голосу або інструменту, допомагає становленню професійного виконавського (так званого «мікстового») дихання вокалістів, духовиків, акторів. Важливо підкреслити, що всі ці досягнення можуть супроводжуватися психологічними результатами, а можуть залишитися лише фізіологічними вдосконаленнями. Тобто, завдання вправи реалізується лише при цільовій установці самого виконавця [2].

Великою популярністю користується адресована діячам мистецтв методика, створена наприкінці XIX століття актором і режисером Ф.М. Александером. Його діяльність мала глибокий вплив не тільки на акторів, музикантів, дикторів радіо і кіно, але і на видатних діячів в інших сферах культури, таких як Б. Шоу, О. Хакслі, філософ і психолог Дж. Дьюї, фізіолог Ч. Шерінгтон. Александер пояснював надмірне напруження м'язів за допомогою своєї концепції рефлекторних дій, що орієнтовані на ціль, в яких не бере участь мислення та які здійснюються за принципом «ввід – вивід». Така дія направлена на те, щоб якомога швидше реагувати на введення інформації, незалежно від того, є звичні реакції доцільними чи ні. Александер вважав, що поведінка людини має відповідати формулі: «введення інформації – обробка – виведення інформації». Щоб ця формула діяла, необхідно «гальмувати» безпосередню м'язову реакцію на подразнення, тоді стає можливою «обробка інформації» і підготовка доцільної реакції.

Можна знайти в цих ідеях вплив необіхевіоризму, а також *російського шляху в науці про поведінку* [8]; крім того, в них вбачаються паралелі з ідеями К. Станіславського, частково викладеними вище. Адже відомий театральний діяч також шукав природної і керованої «дії в пропонованих обставинах».

Дуже цікавий результат може дати дослідження ситуації народження артистичного магнетизму (психологічними аспектами його, зокрема, займався Є. Басін), розгляд терміна «прана», як його розумів К. Станіславський, застосовуючи його в театральній практиці. В контексті даної статті розглянутий вище перелік прийомів вдосконалення артистів хочеться доповнити гіпотетичним методом, який тут умовно можна було б назвати «пневматерапією», якщо під «пневмою» мати на увазі «дихання божества» неоплатоніків, субстрат і причину як психічних, так і фізіологічних процесів [8]. Адже відомо, що мистецтво розглядають часом як містерію, таїнство, породжене несамовитим творцем. Про «священне божевілля» служителів муз казав ще Платон в діалозі «Іон»: «Всі хороші епічні поети складають свої прекрасні поеми не завдяки мистецтву, а лише в стані натхнення і одержимості» [9]. І сьогодні в пошуках творчої продуктивності і глибини чисельні музиканти, актори, художники звертаються до молитви, медитації, різноманітних духовних практик, східних бойових мистецтв. Вивчення зв'язку творчості з поривом у позамежне – є й досі відкритою темою для вчених. Відомо, що деякі всесвітньо відомі виконавці стверджують: вони придбали хорошу фізичну форму, впоралися з депресіями і розлучилися із шкідливими звичками за допомогою методів, які переводять в змінені стани свідомості, що акцентують сакральні смисли і переживання творця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цей далеко не повний перелік способів вдосконалення артистів показує, як нелегко побудувати взаємозв'язок технічної і художньої складових творчого процесу. Так, актор, що досконало відтворює рухову партитуру ролі, може бути далеким від переконливого втілення образу. І навпаки, виконавець, орієнтований на реалізацію задуму автора, може, навіть будучи переповненим

його ідеями, тим не менш, не знайти адекватних зовнішніх виразних прийомів, залишитися незрозумілим. Можливо, варто говорити про різні ступені взаємозв'язку психологічної і фізіологічної сторін діячів мистецтв. Мабуть, із цим погодиться педагог будь-якої художньої школи: артистична дитина виразна і легко перевтілюється, але є і такі діти, для яких переживання – воістину, «епіфеномени», без яких вони легко обходяться. Для дорослих це також є актуальним: багато музикантів оркестру роками виконують твори, зміст яких для них невідомий (це, зокрема, стає предметом жартів в жанрі «музиканти сміються»).

Психологи, торкаючись порушених вище питань, стверджують, із одного боку, що «моторика пов'язана з особистісними установками людини, і можна досить впевнено говорити про те, що рух є психіка» [6]. У той же час, дослідники стверджують, що протистояння фізичного і психічного може бути доповнено й іншими складовими. Тобто, є певний єдиний матеріальний процес, а те, що називається фізіологічним і психічним – це просто дві різні сторони цього єдиного процесу [3]. У такому контексті можна говорити про культурно-історичну, національно-обумовлену, гендерну детермінацію як психічного, так і фізичного в процесі художньої творчості. Тоді для служителя муз стає актуальною рекомендація психологів: не онтологізувати сторони цього процесу, що, до речі, на практиці і відбувається. Зокрема, театральна «школа переживання» користується прийомами «школи уявлення», і навпаки; а музиканти в своїх штудіях використовують прийоми і «від образу – до прийому», так і зворотний.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На думку дослідників, психологічне і соматичне здоров'я діяча мистецтв визначається цілісністю його особистості, що на практиці означає наступне: виконавські прийоми, використовувані їм у роботі, повинні бути пов'язані з художніми завданнями. І навпаки, художній образ знайде своє вираження лише в адекватному русі тіла, яке повинно бути підготовлено відповідними практиками. Забезпечення зв'язку прийому і змісту повинно бути окремим навчальним та

виконавчим завданням, оскільки гармонія між рухом і змістом твору не народжується сама по собі. Можливо, тому для професіоналів заняття мистецтвом часто стає саморуйнуванням, хоча (що парадоксально!), в арт-терапії, навпаки, художня творчість – це засіб оздоровлення хворих.

Список використаних джерел

1. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Glenn Вильсон. – М. : «Когито-Центр», 2001. – 384 с.
2. Воропаев Е.П. Волновые движения в артистической практике / Евгений Воропаев // Образование личности. – 2014. – № 2. – С. 76–86. <http://www.ol-journal.ru/journal/2014-%E2%84%962.html-0>
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 1996. – 352 с.
4. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. – СПб. : Издательство «Речь2, 2001. – 178 с.
5. Гутерман В.А. Возвращение к творческой жизни. Профессиональные заболевания рук. Составление и подготовка текста С.М. Фроловой / В.А. Гутерман/ – Екатеринбург: гуманитарно-экологический лицей, 1994. – 90 с.
6. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Психология телесности между душой и телом / Редакторы-составители: В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ, 2005. – С. 10–52.
7. Интернет-ресурс youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=w3jl8bJ2eP0&feature=youtu.be>
8. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский – М., 1998. – 528 с.
9. Платон. Диалоги [вступ. статья, ред. А. Ф. Лосева, пер. С. Я. Шейман-Топштейн, коммент. А. А. Тахо-Годи] / Платон – М. : Наука, 1986. – 221 с.
10. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
11. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; Под ред. И.В. Имедадзе. / Д.Н. Узнадзе. – М. Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
12. Шмидт-Шкловская А.А. О воспитании пианистических навыков. Издание 2-е / А.А. Шмидт-Шкловская – Л., «Музыка», 1985. – 60 с.

Е.П. Воронаев

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕХНИЧЕСКИХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ АСПЕКТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Из всей психолого-педагогической проблематики воспитания и совершенствования музыкантов и театральных актёров, в статье выделены некоторые основные предпосылки их профессионального совершенствования и сохранения здоровья. Отмечено что освоение исполнительских приёмов вне связи с решением учеником конкретных художественных задач остаётся одной из основных проблем современного воспитания музыкантов и театральных актёров. Обеспечение такой связи служит как совершенствованию их мастерства, так и сохранению их физического и психологического здоровья.

Ключевые слова: *артистизм, профессиональные заболевания артистов, психосоматическая коррекция, психофизическое совершенствование, художественное воспитание*

Ye. Voropaev

PROFESSIONAL AND VALEOLOGICAL VALUE OF TECHNICAL AND ART MASTERY ASPECTS INTERACTION

This article highlights some basic preconditions for professional progress and health protection within the whole problem spectrum of psycho-pedagogical education and perfection for musicians and theater actors. For this purpose it reviews the following kinds of work: exercises with and without an instrument; different kinds of psychotherapeutic help; kinds of medical treatment. Next to this, some other approaches were analyzed, in particular the work of the Russian psychologist and theater artist S. Gippius as well as the rehabilitation method for artists from the famous Australian stage director and actor F. Matthias Alexander.

We present a theoretical approach that could be called «pneumatherapy» with «pneuma» defined as a set of psychical and physiological processes. The article also reviews some results of an experiment performed by the author during the last years in different artistic groups. In the course of the experiment artists' build-up techniques potentially capable of enriching the technical arts' equipment were studied. It was found that the acquirement of interpretation skills that are not connected with achievement of the student's specific artistic goals remains one of the biggest problems for the modern musicians' and theater artists' education. Ensuring such a connection benefits the development of their skills as well as the preservation of their physical and mental health.

Keywords: *artistry, professional actor diseases, psychosomatic correction, psychophysical improvement, art training*

Надійшла до редакції 17.06.2015 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 ТРУДОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРАЦІ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядається проблема підготовки учнів підліткового віку до активної трудової діяльності у майбутньому. Аналізується психологічна готовність до праці та роль трудової спрямованості у її складі. У статті представлено результати дослідження специфічних критеріїв такої спрямованості у школярів та окреслюються основні шляхи їх формування у ході навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *професійне самовизначення, психологічна готовність до праці, трудова спрямованість, загальні та специфічні критерії трудової спрямованості, мотиви праці.*

Постановка проблеми. Завдання вдосконалення психологічної підготовки учнівської молоді до праці на сучасному етапі визначається розвитком багатьох сторін соціальної дійсності. Науково-технічний прогрес, підвищення ролі людського фактора у суспільному розвитку, ускладнення змісту і форм трудової діяльності, зміна вузької спеціалізації широкою професіоналізацією вимагають збагачення потреб та інтересів школярів.

Безумовно, велике значення має підготовка учнів до свідомого вибору професії з урахуванням їх схильностей та здібностей. Але не менш важливим є виховання у них готовності до виконання у випадку необхідності будь-якої важливої для суспільства праці. Вивченню цієї проблеми присвячені роботи вітчизняних психологів: Іващенко Ф.І., Кудрявцева Т.В., Фарапонової Е.О., Сапожнікової Л.С. та ін. [3, 6, 12].

Особливої важливості набуває сьогодні проблема виховання у школярів спрямованості на трудову діяльність та дослідження

психолого-педагогічних умов організації навчально-виховного процесу, який би забезпечував її повноцінне формування. Так, у роботах вищевказаних авторів підкреслюється, що найважливішим є виховання типу спрямованості, адекватного психологічній готовності до праці, у підлітковому віці, періоді формування морально-психологічних умов професійного самовизначення. Проте у сучасних психологічних дослідженнях набагато більше уваги приділяється вивченню особливостей вибору конкретного професійного шляху молоддю. Але ці два напрямки варто розглядати у взаємозв'язку, оскільки тільки на основі сформованого у школярів позитивного відношення до праці, загальнотрудових особистісних якостей, стійкої потреби у праці та дієвої мотивації трудової діяльності можлива найефективніша підготовка до обрання та освоєння певної професії у подальшому житті.

Аналіз основних досліджень та публікацій. У психолого-педагогічній літературі сьогодні вважається, що трудова підготовка не може зводитися лише до формування знань та трудових умінь учнів. Готовність молоді до праці проявляється також у позитивному відношенні до соціально необхідної праці, потребі у безперервному розвитку знань, високому рівні політехнічної підготовки, наявності вміння працювати у колективі, повазі до людей праці, наявності загальнотрудових особистісних якостей (дисциплінованості, активності, відповідальності, тощо).

Однією з основних робіт, присвячених проблемі психологічної готовності до праці є робота Смирнова А.О., у якій дається розгорнута характеристика її компонентів [14].

У це поняття автор включає, насамперед, формування таких мотивів поведінки, які б забезпечували активну життєву позицію особистості. Таким чином, психологічна готовність до праці розкривається автором як позитивне відношення людини до неї, яке включає у себе такі якості: готовність не просто працювати, а виявляти установку на високу продуктивність праці та її якість; культуру праці, яка виявляється у вмінні організовувати та планувати власні дії; високу дисципліну

праці, яка залежить від вольових якостей особистості; прояви ініціативи та творчості у праці; уміння працювати у колективі та для колективу.

Подальша розробка цієї проблеми була представлена у дослідженнях Дьяченко М.І. та Кандибовича Л.А. [2]. За думкою авторів, існує загальна (довготривала) готовність до діяльності та ситуативна (тимчасова активізація моральних та вольових якостей особистості для успішних дій у даний момент). Особлива увага авторів стосується загальної готовності, яку вони пояснюють як складний цілеспрямований прояв особистості з динамічною структурою, між компонентами якої існують складні взаємозалежності. До структури такої готовності відносяться стійкі особистісні якості людини: її переконання, погляди, риси характеру, мотиви, почуття. Автори вирізняють також основні компоненти, які можуть характеризувати обидва види готовності, а саме:

1. Мотиваційний компонент, до складу якого входять потреба, інтерес, прагнення до успіху;
2. Пізнавальний компонент як розуміння завдання та знання про способи досягнення мети;
3. Емоційний компонент як переживання почуття відповідальності та впевненості;
4. Вольовий компонент, до складу якого входять уміння саморегуляції поведінки.

Слід зазначити, що у подальших дослідженнях структури готовності людини до праці розвивається розуміння її сенсу як позитивного відношення до праці взагалі, з деякими загальними характеристиками. По-перше, психологічна готовність до праці є не набором окремих якостей особистості, а складним утворенням, яке свідчить про певний рівень розвитку особистості, достатній для оволодіння будь-яким видом праці та успішної його реалізації. По-друге, психологічна готовність до праці реалізується у стійкому позитивному відношенні до трудової діяльності, вираженій внутрішній трудовій мотивації, обумовлених наявністю потреби у праці [3, 6,].

На основі аналізу цих робіт можна стверджувати про роль мотивів та спрямованості особистості у процесі психологічної підготовки до праці учнів.

1. Основним завданням підготовки до трудової діяльності учнів є формування їх як суб'єктів свідомої творчої праці. Тому особливої ваги набуває формування у молоді свідомих та дієвих соціально значущих мотивів праці, які надають діяльності школярів особистісного сенсу.

2. Поведінка особистості залежить від її моральної стійкості. Саме цим визначається, буде людина просто пристосовуватися до певної ситуації (у тому числі і у праці), або ж буде здатною до перетворення обставин і своєї поведінки у відповідності з свідомо поставленою соціально значущою метою. В основі однорідності, стійкості поведінки особистості лежить її спрямованість як своєрідна ієрархія мотивів, на вершині якої знаходяться провідні, сенсоутворюючі мотиви, пов'язані з світоглядною позицією, ціннісними орієнтаціями особистості. Тому особливе значення у психологічній готовності до праці має спрямованість на трудову діяльність, тобто така система мотивів, де провідне місце займають мотиви, пов'язані з працею та її змістовними характеристиками.

3. Мотиви діяльності є основою формування характеру особистості. Тому наявність стійкої трудової мотивації є основою для формування якостей особистості, необхідних для успішної праці у будь-якій галузі: наполегливості, активності, ініціативності, вимогливості, тощо [11].

Таким чином, спрямованість на трудову діяльність можна вважати центральним компонентом психологічної готовності до праці школярів.

У вітчизняній психології існує низка наукових праць, присвячених дослідженню критеріїв трудової спрямованості [2, 4, 5, 12, 13]. На основі узагальнення цих робіт розкриємо зміст характеристик, які можуть свідчити про наявність трудової спрямованості у школярів.

До першої групи таких критеріїв можна віднести загальні характеристики, які можуть стосуватися будь-якого типу

спрямованості. До їх складу входять: широта спрямованості, тобто кількість мотивів, які утворюють ієрархічне мотиваційне утворення; наявність провідної, усвідомленої мотивації поведінки у структурі ієрархії спонукань до діяльності; взаємозв'язок провідного мотиву з іншими мотивами поведінки; стійкість мотивації, яка свідчить про незмінність провідного мотиву у будь-якій ситуації; дієвість як ступінь активності особистості у реалізації провідного мотиву діяльності.

Проте більш змістовно характеризують спрямованість на трудову діяльність її специфічні критерії, які стосуються саме праці як виду діяльності та її складових [4, 5].

Першим таким критерієм є знання та переживання учнів, пов'язані з *результатом* праці: розуміння обов'язковості його досягнення та цінності для суспільства, а також особливості емоцій, пов'язаних з його досягненням. Наступним критерієм є розуміння праці як основної потреби людини, *відповідальності* за її результати та переживання цього в емоційному плані. Третім критерієм є свідомий вибір та вдосконалення *засобів та знарядь* будь-якої праці. Це передбачає усвідомлення школярами наявності зовнішніх та внутрішніх, матеріальних та функціональних знарядь трудової діяльності та необхідності їх комплексного використання. На практиці це проявляється у прагненні до творчості, участь не лише у виконавських моментах праці, але і в її плануванні, організації, модифікації і т.п. Наступний критерій спрямованості на працю виражається у розумінні *взаємозв'язків та взаємозалежностей* між людьми у процесі її реалізації, що передбачає оволодіння прийомами безпосереднього та опосередкованого співробітництва, взаємодії, взаємодопомоги, а також у задоволенні від колективної роботи. І, врешті, в останньому специфічному критерії трудової спрямованості виражається усвідомлення людиною себе як *суб'єкта* праці, усвідомлення необхідності розвитку загальнотрудових та професійно-важливих якостей особистості, задоволення від процесу їх самовиховання. Цей критерій є важливим показником зрілості особистості, оскільки

базується на самосвідомості підлітка як одному з найважливіших особистісних новоутворень цього віку.

Метою статті є дослідження особливостей специфічних критеріїв трудової спрямованості підлітків та окресленні шляхів підготовки їх до праці.

Завданням статті є аналіз специфіки практичного вираження специфічних критеріїв у поведінці підлітків та розвитку їх змістовних характеристик у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення особливостей показників специфічних критеріїв трудової спрямованості у підлітковому віці нами було досліджено вибірку із 241 підлітків V-IX класів ряду шкіл м. Полтави.

Результати застосування методики парних порівнянь, модифікованої методики дослідження взаємозв'язків мотивів поведінки особистості (В. Хенніг) та анкетування дозволяють стверджувати, що емоційний компонент першого виділеного специфічного критерію спрямованості на працю (орієнтація на досягнення кінцевого продукту) відстає за показниками від когнітивного. Це проявляється, передусім, у тому, що виконуючи трудову діяльність, школярі реалізують переважно широкі соціальні мотиви. Інтерес до такого виду діяльності, який реалізується в емоційній привабливості праці для школярів у підлітків виражено менше. З віком спостерігається підвищення як рівня усвідомлення важливості досягнення у будь-якій праці кінцевого результату, так і рівня позитивного емоційного ставлення до цього. Так, високий рівень як когнітивного, так і емоційного аспекту спостерігається у школярів IX класів (відповідно 40,4% та 25,9% від числа досліджуваних дев'ятикласників). Це найвищий показник серед контингенту опитаних підлітків (порівняно з 23,6% та 10,9% школярів V класу). Показово, що при низьких рівнях когнітивного та емоційного показників переважають все-таки оцінки школярами емоційного компоненту, що свідчить про тенденцію школярів працювати за бажанням, не усвідомлюючи значення своєї трудової діяльності.

Результати дослідження показників другого специфічного критерію трудової спрямованості підлітків висвітлюють особливості їх відповідального ставлення до виконання діяльності та досягнення результатів. Вони свідчать про зростання значень як когнітивного, так і емоційного аспекту такого показника. Варто зазначити, що для старших підлітків характерним є найменша різниця між цими значеннями. Щоправда, опитування виявило, що серед цих учнів приблизно кожний восьмий орієнтується на відповідальність за результати роботи переважно перед конкретними особами (вчителями, батьками), особливо у тих випадках, якщо оточуючі виявляють емоційну підтримку трудових зусиль школярів. Тому передчасно було б говорити про сформованість у них відповідальності за виконану працю перед суспільством у цілому. У молодших підлітків проявляються низькі показники за цим критерієм як у когнітивному, так і в емоційному плані, передусім обумовлені ще не до кінця трансформованими стереотипами поведінки молодших школярів (орієнтацією на похвалу педагога, відповідальністю за свою роботу саме перед ним).

Стосовно показників третього специфічного критерію трудової спрямованості, який пов'язаний з застосуванням як матеріальних, так і функціональних знарядь у праці, то їх значення виявилися найнижчими як у молодших, так і у старших підлітків. Опитування засвідчило, що праця сприймається більшістю школярів або як навчальна (освоєння трудових операцій під керівництвом учителя), або як відтворення готових зразків на уроках праці. Такі твердження виявили відповідно 25,3% та 41,5% підлітків. Тільки для невеликої частини школярів трудова діяльність має ознаки самостійності та творчості (відповідно 15,4% та 17,8% від загального числа досліджуваних підлітків). Таким чином, залучення учнів тільки до виконавських аспектів трудової діяльності приводить до недооцінки ними функціональних знарядь праці, необхідності їх комплексного використання, що перешкоджає розвитку творчості та ініціативності. Тому з віком

спостерігається відносно невелике збільшення числа підлітків, які розуміють необхідність використання у єдності різних видів знарядь праці. Цим-же пояснюється досить велике число учнів, які добре орієнтуються лише у матеріальних засобах праці (від 58,2% учнів V класів до 23,5% школярів IX класів), що свідчить про низький рівень їх прагнення до творчості.

Показники когнітивного та емоційного аспекту за четвертим специфічним критерієм трудової спрямованості, у якому виражається ставлення підлітків до взаємозв'язків та взаємозалежностей між людьми у процесі праці, є найкращими серед інших. До деякої міри це обумовлюється провідною діяльністю школярів, їх прагненням освоїти систему спілкування з однолітками та дорослими, у тому числі і в процесі праці. Проте у молодших підлітків спостерігається переважання когнітивних показників цього критерію над емоційним, що може свідчити про пріоритетність для них усвідомлених соціальних мотивів поведінки порівняно з безпосередньою зацікавленістю у реалізації доцільних взаємозв'язків у процесі трудової діяльності.

Цікавими виявилися результати дослідження останнього специфічного критерію трудової спрямованості підлітків, у якому представлено їх прагнення до самовдосконалення загально трудових особистісних якостей. Для молодших підлітків, в основному, не притаманне розуміння суті загальнотрудових якостей, тенденція до виховання у себе таких особистісних характеристик, які необхідні для виконання конкретних дій. Але навіть у старшому підлітковому віці суть загальнотрудових особистісних якостей усвідомлює лише третина учнів, готовність до їх самовиховання проявляє лише кожний четвертий з числа опитаних школярів. Така ж тенденція спостерігається і за емоційним компонентом цього критерію. Вочевидь, навіть при тенденції школярів-підлітків до самоствердження та самовдосконалення, вони ще не мають достатнього уявлення про прийоми та можливості їх реалізації на практиці.

Таким чином, постає питання про можливі методичні аспекти розвитку мотиваційного компоненту психологічної готовності шкільної молоді до праці.

У сучасній психолого-педагогічній літературі окреслюються такі основні шляхи розвитку мотивації. Перший шлях, згідно з дослідженнями В.Г. Асєєва, А.К. Маркової та ін., полягає у прямому впливі педагога на мотиваційну сферу школяра за рахунок спеціально організованих бесід, лекцій, пояснень, тощо [1, 7]. При цьому учням пропонуються для використання готові мотиви поведінки, інтереси, які вони мають потім реалізовувати на практиці. Цей вплив може реалізовуватися у формі лекцій та бесід, які стосуються змісту критеріїв трудової спрямованості та особливостей їх розвитку і реалізації у подальшій діяльності. Безумовно, значення цього напрямку не можна абсолютизувати, оскільки при цьому спричиняється вплив переважно на когнітивну сферу школярів, залишаючи поза увагою сферу безпосередніх практичних зусиль, без яких неможливо у повній мірі добитися розуміння суті психологічної готовності до праці та її саморозвитку. Тому з точки зору теорії мотивації навчання дітей та дорослих, його слід органічно поєднувати з методами та прийомами, які забезпечують включення школярів у такі різновиди спеціально організованої навчально-виховної діяльності, які б створювали умови для формування мотивації як самопізнання, так і саморозвитку таких складових психологічної готовності до праці, які у контексті професійного самовизначення забезпечили б оптимальний процес і результат вибору подальшого професійного шляху. Сьогодні у практиці школи цей шлях може реалізуватися у вигляді ділових ігор, диспутів, конференцій, профконсультаційних тренінгів. Такі форми профорієнтаційної діяльності спричиняють потужний вплив водночас на свідомість особистості, її емоційну та практичну сферу, сприяючи формуванню дієвих мотивів трудової діяльності школярів та їх подальшого професійного самовизначення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз проблеми

свідчить про важливість комплексного застосування різних шляхів розвитку мотивації праці у складі психологічної готовності до трудової діяльності. Це дозволяє залучити учнів до опанування конкретними прийомами аналізу її змісту, до розв'язання значущих ситуацій, створює умови не лише для підвищення пізнавальної активності кожного, а й сприяє формуванню орієнтації школярів на розвиток та вдосконалення якостей особистості, особливо важливих для реалізації ними будь-якої трудової діяльності. Подальший пошук можливостей застосування різних шляхів виховного впливу може стати запорукою підвищення інтересу учнів до суттєвих характеристик трудової діяльності та усвідомлення необхідності подальшого цілеспрямованого професійного саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М., «Мысль», 1976. – 198 с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : 1976. – 137 с.
3. Ивашенко Ф.И. Воспитание личности школьника в процессе трудового обучения и производительного труда / Ф.И. Ивашенко // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 54–56.
4. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания / Е.А.Климов . – М. : Знание,1986. – 80с.
5. Кореляков Ю.А. Воспитание трудовой направленности у сельских школьников / Ю.А. Кореляков // Психологические основы трудового воспитания школьников. – М. : Педагогика,1988. – С. 107–120.
6. Кудрявцев Т.В. Психологические основы подготовки учащихся к труду и выбору профессии / Т. Кудрявцев, Э. Фарапонова // Школа и труд. – М. : Педагогика, 1987. – С.140–173.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Аэлита Капитоновна Маркова. – М., Просвещение, 1983. – 338 с.
8. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенков. – К. : Рад.школа, 1980. – 130 с.
9. Професійне самовизначення старшокласників / [упоряд. Л. Шелестова]. – К. : «Шкільний світ», 2006. – 128 с.
10. Психология труда / [Под ред. А.В. Карпова.] – М. : Владос, 2004. – 323 с.

11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
12. Сапожникова Л.С. Психологические предпосылки формирования у подростков готовности трудиться / Л.С. Сапожникова // Психологические вопросы трудового воспитания. – К. : Радянська школа, 1979. – С. 266–278.
13. Смирнов А.А. О психологической подготовке школьников к труду / А.А. Смирнов // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 107–114.

Ю.И. Калюжная

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ТРУДУ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема подготовки учеников подросткового возраста к будущей активной трудовой деятельности. Анализируется психологическая готовность к деятельности и роль трудовой направленности в ее контексте. В статье представлены результаты исследования специфических критериев такой направленности у школьников и указываются основные пути их формирования в учебно – воспитательном процессе.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психологическая готовность к труду, трудовая направленность, общие и специфические критерии трудовой направленности, мотивы труда.

Yu. Kalyuzhna

PECULIARITIES OF LABOR DIRECTEDNESS IN THE STRUCTURE OF TEENS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR LABOR

Article deals with the problem of effective training of schoolchildren to work at national economy. It has been emphasized the significance of teens' psychological readiness for labor as a ground of future realization of their professional way of life. The role of labor directedness in the context of teens' psychological readiness for labor is outlined. The analysis of psychological and pedagogical literature revealed the content of general and specific criteria of teens' labor directedness. These criteria are related to cognitive and emotional aspects of such directedness. The results of empirical study of labor directedness in junior and senior teenagers are presented. The necessity of development of this directedness by means of teaching and nurturing in school is emphasized. The possibility of such development is grounded on labor motivation training.

Key words: professional self-determination, psychological readiness for labor, labor directedness, general and specific criteria of labor directedness, motives of labor.

Надійшла до редакції 22.06.2015 р.

УДК 159.923.2: 316.6

КАМІНСЬКА Світлана Валеріївна

психолог Херсонської обласної психіатричної лікарні

ПРОФЕСІЙНА МАРГІНАЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізується наукова проблема професійної маргінальності фахівця в контексті його професійної ідентифікації. Представлено різні погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на проблему професійної маргінальності, її прояви, чинники та умови виникнення, взаємозв'язки між категоріями «професійна ідентичність» та «професійна маргінальність». Визначено критерії та інваріанти професійної ідентичності / маргінальності, які можливо застосувати в розробці психодіагностичного інструменту вимірювання. З'ясовано напрямки соціальної роботи та психологічної допомоги професійним маргіналам.

Ключові слова: *професійна ідентичність, професійна маргінальність, інваріанти професійної ідентичності / маргінальності.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасних суспільних відносин відбувається досить суперечливо, що викликає необхідність пошуку категорій, здатних пояснити певні соціальні явища. До таких відносно нових категорій соціології та соціальної психології належить, на думку науковців [1; 3; 6; 10], професійна маргінальність. Л.М. Путілової зазначає, що маргіналізація певною мірою характеризує всі верстви сучасного суспільства [7], але в професійному просторі набуває характерних особливостей.

Особливістю професійної маргінальності є те, що вона діє не тільки на периферії професійної сфери, а й усередині її. Особливий інтерес для соціальної психології мають випадки, коли «маргінальність (стосовно необхідної суті та нормативів професії) стає соціально терпимим явищем або навіть соціально-прийнятною нормою» [2]. О.П. Єрмолаєва відзначає, що у

професійному просторі зрушення рівноваги між професіоналами та маргіналами убік маргінальності знижує поріг соціальної прийнятності якості професійної праці, що в сфері соціально значимих професій може означати певну небезпеку фахівців для суспільства [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомий фахівець у галузі соціології М. Павалко пов'язує термін «професійна маргінальність» з багатьма значеннями. Наприклад, у даний момент не існує чіткого формулювання, яким би можна було позначити ситуацію невикплати (або несвоечасної виплати) зарплат на підприємствах. Як відомо, «зайнятість» нерозривна з поняттям «оплачувана», а «безробіття» – з відсутністю яких-небудь контрактних відносин з роботодавцем. Так формується ще одна маргінальна ідентичність – «працівників без зарплати» [15]. У даному контексті професійну маргінальність можна розглядати як феномен соціокультурного поля (К. Левін, П. Бурдьє) [2; 7; 13]. При конструюванні професійного поля формується його внутрішня ієрархія, де найнижчий сектор займають професійні маргінали, тобто люди, що перебувають на окраїні, на межі професійного поля, найчастіше вони не мають фахової освіти, тобто не є професіоналами. В цю групу також входять, на жаль, фахівці, які витиснуті із інших професійних сфер.

Саме тому серед чинників, що впливають на виникнення та поширення професійної маргінальності (демографічний чинник, здоров'я, зовнішня і внутрішня міграція, «неформальна зайнятість», якість життя і т.ін.), особливий інтерес для цілей соціально-психологічного аналізу проблеми має професійна ідентичність.

Мета статті: проаналізувати взаємозв'язок та взаємообумовленість понять професійної ідентичності та професійної маргінальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що існують різні точки зору на проблему професійної ідентичності. Дослідження професійної ідентичності деякими вченими рухаються в напрямку професійного самовизначення та професійного розвитку. Інші вчені розглядають професійну

ідентичність у контексті проблематики професійної самосвідомості. Психологічну концепцію професійної ідентичності обґрунтувала Л.Б. Шнейдер. Вона виходить з того, що становлення профіидентичності відбувається в межах професії. Поняття «професія» задає змістові характеристики профіидентичності. Але професійна ідентичність не зводиться до професіоналізму, це результат професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації. Виходячи з цього, Л.Б. Шнейдер визначає професійну ідентичність як психологічну категорію, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до певної професії, певної професійної спільноти [14].

Е.Ф. Зеєр визначає професійну ідентичність через поняття професійного «образу Я». Е.Ф. Зеєр вважає, що професійне становлення особистості супроводжується деструктивними змінами (кризи, стагнація та деформації особистості), що обумовлюють перервність, нерівномірність і гетерохроність професійного розвитку [5].

Н.Л. Іванова розглядає професійну ідентичність як вид соціальної. Вона вважає, що професійна ідентичність «формується в процесі виявлення суттєвих зв'язків всередині та ззовні професії та відмінності їх як таких, вона пов'язана з загальною інформаційною основою діяльності, а також із цілісними еталонами типових професійних подій та індивідуалізованих концептуальних схем професійної поведінки» [6].

О.П. Єрмоласва трактує професійну ідентичність як компонент особистісної ідентичності, що забезпечує успішну професійну адаптацію, і як домінуючий чинник професійної кар'єри, що базується на компетентності, профпридатності, інтересі до роботи та їх балансі з оточенням. Але при цьому, вона розширює це поняття до масштабів ідентифікаційних зв'язків людини і з соціальним середовищем. Професійна ідентичність виступає, перш за все, як характеристика внутрішньої відповідності суб'єкта діяльності і соціально-професійного середовища [3].

Є.О. Клімов розглядає професійну ідентичність у контексті професійної самосвідомості, виокремлюючи такі елементи в структурі професійної самосвідомості: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання про степінь своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце у системі професійних ролей; знання людини про ступінь визнання в професійній групі; знання про сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, вірогідні зони успіху та поразки, знання своїх індивідуальних способів успішної дії; уява про себе та свою роботу в майбутньому [8].

Згідно з поглядами Ю.П. Поваренкова, професійна ідентичність розглядається як явище системне, динамічне і рівневе, тісно пов'язане з іншими елементами професійного розвитку, зокрема, професійним самовизначенням, професійною самооцінкою, професійною деформацією тощо [12].

Коли мова йде про професійну маргінальність, то, перш за все, передбачається, що з одного боку, люди не мають професійної ідентичності, оскільки вона не була сформована спочатку, з другого боку, певна кількість осіб мали сформовану професійну ідентичність, але згодом (тут впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні причини) вони її втратили. Важливе значення при вивченні проблеми професійної маргінальності має самоідентифікація, коли людина належить до однієї професії (реально працює або навчається, здобуваючи певну професію), але ідентифікує себе з референтною для неї групою (зовсім іншою) і орієнтується на неї.

У такому разі, які підкреслює Г.В. Ложкін, маргінальність людини в професії може проявлятися: 1) у плані самосвідомості – неототожнення себе із професійним полем (відсутність ідентичності) – як предмет дослідження в соціальній психології та соціології особистості; 2) у сфері поведінки – дії під впливом мотивів, що виходять за рамки професійних функцій і етики – як предмет вивчення біхевіоризму, а також психології та соціології професій і професійних груп. Це підтверджує високу цінність професійної ідентичності в умовах маргіналізації. У цьому випадку професійна ідентичність – соціально-регулюючий

механізм, що виконує дві основні функції: інтегруючу – на груповому рівні та адаптивну – на особистісному [10].

За мотиваційно-реалізаційним критерієм, на думку Н.Ю. Волянук, Г.В. Ложкіна, розрізняються маргінали: 1) поведінкові; 2) ментальні. Серед поведінкових маргіналів за стилем професійної поведінки можна виділити дві категорії: а) імітатори професійної діяльності – люди, що прийняли професійні цінності чисто формально; б) саботажники – індивіди, що прийняли цінності професії не повністю. Обидві групи, з погляду соціальної прийнятності, характеризуються професійно-функціональною непридатністю. За ціннісно-мотиваційною орієнтацією серед ментальних маргіналів можна виділити дві категорії: а) ментально-інтеріоризовані, цінності яких хоча й лежать усередині професії, але це – вузькі фахівці, що не виходять у виконанні посадових функцій за рамки особистих інтересів; вони бачать не роботу, а себе в ній (крайній прояв – «фанатизм»); б) ментально-екстеріоризовані, що не прийняли професійної моралі, не інтеріоризували професію, не зробили її індивідуально-значимою цінністю для себе; вони готові змінити вид професійної діяльності, якщо зустрінуть більш зручну або вигідну роботу. Виділені форми ментальної професійної маргінальності, які, на жаль, можна спостерігати в нашому суспільстві, є соціально неприйнятними [10].

У наш час особливий інтерес у плані вивчення цінностей професійної ідентичності представляють дві групи маргіналізованих фахівців: «екс-професіонали» – група, основну масу якої становлять безробітні; «працюючий контингент» – працівники, включені в трудовий процес. Приналежність до однієї із цих груп є потенційно деструктивною: якщо це «екс-професіонали», вони вже майже не здатні знайти роботу, яка їх влаштовує, самостійно; якщо «працюючий контингент», то вони виконують свої функції винятково формально, імітаційно [9; 12].

Як серед «екс-професіоналів», так і серед «працюючого контингенту» можуть бути умовно виділені: маргінали – «що активно заперечують інновації» – люди, які на основі

збереження колишньої професійної ідентичності завзято відстоюють віджилі професійні цінності; маргінали – «що пасивно заперечують сучасність» – працівники, повністю дезорієнтовані втратою професійної ідентичності, яка раніше була провідною в їхній системі цінностей.

Дуже ґрунтовною, на наш погляд, є запропонована О.П. Єрмолаєвою класифікація типів професійної ідентичності / маргіальності, що дозволило авторів перейти до критеріїв, емпіричних показників, тобто дало змогу впритул підійти до створення психодіагностичного інструменту для оцінки професійної придатності.

Психологічні інваріанти ідентичності і маргіальності слугують розпізнавальними ознаками, за якими можливо оцінювати професіонала як безпосередньо, так і на основі внутрішнього більш глибокого мотиваційно-ціннісного смислу професійних вчинків.

За тестові ознаки ідентичності були взяті наступні [4, с. 27]:

– налаштованість на самореалізацію особистості в професії і через професію,

– віра у вибраність своєї справи і свого місця в ній,

– спрямованість на суспільно корисний результат (служіння Вітчизні, людям, ідеї, науці),

– мотивація на заслужену адекватну відповідь від суспільства за свою працю (справедлива винагорода, забезпечена старість); віра у зацікавленість суспільства, держави або відповідної галузевої структури у твоїй роботі,

– доцільність існуючої професійної ієрархії, компетентність та професійна адекватність її чиновників та керівництва,

– свобода творчої праці: прагнення зайняти в професійній ієрархії автономну позицію, яка дозволяє найбільшою мірою реалізувати свій потенціал (це не обов'язково має бути керівна посада),

– готовність відстоювати свою правоту, боротися за свої рішення, пропозиції, у правильності яких впевнений;

– прагнення до самовдосконалення у власній справі, до отримання нових знань, до обміну інформацією з іншими фахівцями;

– прагнення передавати свій досвід та моральні орієнтири молодому поколінню.

Представимо у таблиці 1 інваріантні ознаки професійної ідентичності / маргінальності (за О.П. Єрмолаєвою [4]).

Таблиця 1

Інваріантні ознаки професійної ідентичності і маргінальності

| Критерії ідентифікації | Інваріанти ідентичності | Інваріанти маргінальності |
|--------------------------|---|---|
| Індивідуально-позиційний | Професія «для інших» Професія «для себе» як «духовного Я» | Професія «в себе» Професія «для себе» як «матеріального Я» |
| Адаптаційний | Прийняття себе як професіонала Творче руйнування стереотипів | Заперечення себе як професіонала Ригідність, Опір змінам |
| Динамічний | Доцільна активність Поліваріантність | Пасивність Агресивність Шаблонність |
| Потрібнісний | Самореалізація у праці Виконання обов'язку | «Споживання професії» |
| Ціннісний | Моральність Соціальна відповідальність | Імітація діяльності Подвійна мораль |
| Ментальний | Загальна користь | Особиста користь |
| Диспозиційний | Самоототожнення з професією | «Ефект краю» |

При розробці ідентифікаційної типології професіоналів, О.П. Єрмолаєва з'ясувала, що традиційне трактування ідентичності як самоідентифікації або «Я-концепції» не дозволяє оцінити реалізаційний аспект професійної придатності, оскільки не відповідає на питання, «яким чином «Я» буде поводитись далі, в соціальному світі» [4]. Тому в концепцію ідентичності був введений її другий аспект – аспект соціальної відповідності, що пов'язаний з парадигмою відповідності суб'єкта та його діяльності у соціумі, та складає методологічну

базу для розробки методів оцінки придатності. Реальна професійна ідентичність лежить на перетині (у просторі координат) індивідуально прийнятного типу професіонала (Я-концепції); соціально прийнятного типу професіонала; засвоєного професійного інструментарію. Ідентичний професіонал – це самоактуалізована особистість, що поєднує індивідуальну професійну ідентичність із інструментальною та соціальною ідентичністю, що автоматично виводить ціннісні механізми ідентифікації за межі конкретної особистості, в соціум і в специфіку професії. Таким чином, в основу розробки методів оцінки придатності було покладено класифікацію професіоналів у просторі двох (незалежних) вимірів ідентичності: як відповідності і як самоідентифікації (О.П. Ермолаєва [3, с. 81–82]).

За ступенем зовнішньої відповідності суб'єкта його професійній діяльності виділяються професіонали: а) тотожний; б) повністю профпридатний; в) частково профпридатний; г) ментально профнепридатний (на робочому місці); д) соціально профнепридатний (на робочому місці); е) інструментально профнепридатний (на робочому місці); ж) повністю профнепридатний (той, хто пішов із професії).

За рівнем самоідентифікації особистості з професією виділяють: 1) ідентичний професіонал – це особистісно-ментальне ототожнення себе з професією як сферою реалізації своєї життєвої місії на основі розуміння соціальної функції професії як власної долі; 2) конформіст – ідентифікація з даною професійною структурою, функціями, що виконуються, та професійною роллю; трудоголік – ідентифікація зі змістовною та ідейною спрямованістю своєї праці як сфери самоствердження або психологічної компенсації інших, нереалізованих сфер самореалізації особистості; 4) прагматик – ідентифікація з професією як доцільною формою прикладання своїх здібностей та зусиль для виконання професійних функцій із метою забезпечити кар'єрне зростання та матеріальний добробут; 5) ортодокс – професіонал із обмеженим запасом варіативності, який зупинився на стадії засвоєння професії в межах чітко

визначених посадових обов'язків і у межах жорсткої структури керівництва / підпорядкування; 6) діючий маргінал – ідентифікація, що ґрунтується на специфічних функціях професії, що дозволяє застосовувати свої професійні знання та посаду для власних цілей на шкоду або в протилежність прямому соціальному призначенню професії; 7) маргінал – той, хто не сформував або втратив професійну ідентичність та залишив професію [4, с.29].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В практичній соціальній та психологічній роботі з професійними маргіналами слід виходити з того, що в умовах глобалізації принципово неможлива стабільна ідентичність – і тоді її порушення можна розглядати як нормальний стан особистості, що спонукається об'єктивними умовами динамічних соціальних процесів постійно відслідковувати зміни у своєму соціально-професійному самовизначенні.

На думку ряду дослідників, соціальний маргінальний статус не є однозначно негативною характеристикою, а може стимулювати творчу активність особистості та соціальний прогрес [11]. Творчо обдарована людина з формальним маргінальним статусом реалізує свій потенціал, скоріше, не завдяки своєму положенню «на межі», а всупереч ньому. Вона здатна використовувати переваги свого маргінального існування, але лише при наявності відповідного внутрішнього потенціалу «творчого руйнування стереотипів» [9]. У цілому, більш стійка ідентифікація з тією або іншою професійною групою може допомагати вирішенню конфліктів, властивих маргінальності, однак подвійна ідентифікація теж може мати результатом професійне і творче збагачення.

Процес соціальної роботи над професійною ідентичністю можна представити як ряд етапів, що послідовно обумовлюють один одного: 1) маргіналізація; 2) професіоналізація; 3) формування та розширення середнього класу суспільства. Механізм проходження даних етапів: додаткова освіта; можливості працевлаштування; взаємодія різних інститутів

(система освіти, ринок праці, конкретні суб'єкти) і т.д. «Відповідь на запитання, чи можемо ми сьогодні вважати вузи інститутами, що професіоналізують суб'єкта, в специфічних умовах маргіналізації всього суспільства буде, швидше за все, негативним, оскільки багато випускників працюють не за отриманими спеціальностями, а там, де можна – будь-яким доступним способом – працевлаштуватися. Професійна зайнятість, що не ґрунтується на вільному самовизначенні, перешкоджає ідентифікації суб'єкта праці з його діяльністю» [1]. Саме тому, перспективою подальшого дослідження вважаємо емпіричне вивчення чинників професійної маргінальності випускників вищої школи.

Список використаних джерел

1. Бутиліна О.В. Професійна маргінальність студентів / О.В. Бутиліна // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2012. – Вип. 6. – С.81–87.
2. Волкова О.А. Основы профессиональной ориентации молодежи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Т.П. Дурасановой. – Балашов : Николаев, 2002. – 68 с.
3. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – С. 23–85.
4. Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество» / Е.П. Ермолаева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 176 с.
5. Зеер Е.Ф. Психология профессий / Е.Ф. Зеер. – М. : Фонд «Мир», 2005. – С. 228–311.
6. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148–156.
7. Исследование социально-экономических и политических процессов : Учебное пособие / В.Н. Лавриненко, Л.М. Путилова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Вузовский учебник, 2012. – 205 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : ИПП, 1996. – С. 266–275.
9. Кузьміна І.П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців / І.П. Кузьміна // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Випуск 1'2012. – С. 102–106.

10. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянук // Соціальна психологія. – 2008. – № 3 (29) травень. – С. 123–130.
11. Пілецька Л.С. Професійна мобільність особистості: психологічний аспект аналізу / Л.С. Пілецька // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 3 (32). – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – С. 197–202.
12. Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда: учеб. пособие для студентов вузов / Ю.П. Поваренков. – Киров, 2006. – С. 133–134.
13. Симонова Т.М. Социальные проблемы в социологии и социальной работе: определение, анализ, решение / Т.М. Симонова. – СПб., 2005. – 230 с.
14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография / Л.Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – С. 210–217.
15. Pavalko P.M. Professional marginality: problems of status and Identity / P.M. Pavalko // Sociological perspectives on occupations edited by P.M. Pavalko. – Florida State University, 1972. – P. 39–40.

С.В. Каминская

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МАРГИНАЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье анализируется научная проблема профессиональной маргинальности специалиста в контексте его профессиональной идентификации. Представлены разные взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему профессиональной маргинальности, ее проявления, факторы и условия возникновения, взаимосвязи между категориями «профессиональная идентичность» и «профессиональная маргинальность». Определены критерии и инварианты профессиональной идентичности / маргинальности, которые можно использовать для разработки психодиагностического инструмента измерения. Выявлены направления социальной работы и психологической помощи профессиональным маргиналам.

***Ключевые слова:** профессиональная идентичность, профессиональная маргинальность, инварианты профессиональной идентичности / маргинальности.*

S. Kaminska

**PROFESSIONAL MARGINALITY IN THE CONTEXT
OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PERSON**

The article is devoted to the actual problem of professional marginality, which is seen in the socio-psychological aspect. It is shown that marginality is primarily a characteristic of a person of a transitional society, forced to adapt to new conditions, to acquire new values and social roles. Basic scientific approaches to the study of marginality are considered as : socio-philosophical, sociological, cultural, and basic concepts of marginality – ethno-cultural, structural, status and role. Particular attention is paid to the phenomenon of occupational marginality, conditions and factors of occurrence, functions and types, socio-psychological characteristics of the marginal person. The characteristic features of the marginal personality were identified: disorganization, confusion, mental instability, the lack of a coherent system of values. The degree of manifestation of these states depends on the personality characteristics of the person, as well as the specific form of the marginal status – migrants, unemployed, people changing profession, position, place of work. It is shown that professional marginality – a position of innocence, lack of psychological acceptance socially significant for the profession morality, professional standards or internal adoption of professional standards other professional community.

Keywords: *marginal, marginal status, professional marginality, professional identity.*

Надійшла до редакції 5.06.2015 р.

УДК 378.22:159.923.2

МЕТЕЛЬСЬКА Наталія Йосипівна

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

ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті подано результати теоретичного аналізу проблеми професійного самовизначення майбутніх педагогів. Розкривається сутність понять «самовизначення» та «професійне самовизначення», висвітлюються уявлення про види та типи самовизначення особистості. Також проаналізовано взаємозалежність між особливостями здійснення професійного самовизначення майбутніми педагогами та становленням їх професійної самосвідомості. Визначені проблеми, що породжують внутрішньоособистісні конфлікти професійного самовизначення.

Ключові слова: *самовизначення особистості, професійне самовизначення, професійна самосвідомість, майбутні педагоги.*

Постановка проблеми. Необхідною умовою зростання особистості як фахівця є її самовизначення у професійній діяльності, оскільки перед особою постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення до професій, аналізу та рефлексії власних професійних досягнень, прийняття рішення про вибір професії чи її зміну, уточнення та корекції кар'єри, вирішення інших професійно обумовлених питань.

Психологічний зміст процесу професійного самовизначення майбутніх педагогів полягає не лише у формуванні спрямованості на вибір педагогічної професії, а й у пошуку суб'єктивних причин свого вибору. Через це невід'ємним компонентом їх професійного самовизначення є професійна самосвідомість, тобто усвідомлення власних особистісних особливостей, рівня сформованості професійних здібностей і

професійно важливих якостей та міри їх відповідності необхідному для майбутнього педагога рівню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці питаннями самовизначення особистості займалися К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн та інші. Предметом уваги цих дослідників стали сутність та джерела активності особистості, особливості життєвого самовизначення та самореалізації. Праці Л.І. Божович, В.В. Давидова, І.С. Кона, Б.С. Круглова, А.В. Мудрика, А.В. Петровського, Д.Й. Фельдштейна, Н.В. Чепелевої, В.О. Ядова та інших присвячені аналізу особистісного самовизначення.

Особливості професійного самовизначення, його складові та етапи розкриті у роботах Ю.З. Гільбуха, О.Ю. Голомштока, Е.Ф. Зеєра, Є.О. Клімова, І.П. Манохи, А.К. Маркової, В.Ф. Моргуна, Є.М. Павлютенкова, В.В. Синявського, С.М. Чистякової, Б.О. Федоришина, П.А. Шавіра та інших. Узагальнюючи дослідження цих вчених, можна констатувати, що професійне самовизначення – не одномоментний акт вибору, а тривалий процес, що є провідною складовою становлення особистості фахівця, його професійної свідомості та самосвідомості.

Постановка завдань. Мета статті полягає у дослідженні особливостей професійної самосвідомості майбутніх педагогів як складової їх професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комплекс проблем, пов'язаних із вибором майбутньої професії, визначенням ставлення до неї у психології описують поняттям професійного самовизначення. Природно, що таке складне психологічне явище не могло отримати єдино правильного пояснення у психологічній науці [6].

Так, П.Г. Щедровицький розглядає самовизначення як здатність людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну сутність [18].

За О.С. Газманом, самовизначення — це особистий вибір, а він передбачає співвідношення вимог зовнішнього світу із самим собою, об'єктивної реальності з реальністю суб'єктивною — своїми індивідуальними можливостями, здібностями, труднощами, установками, з досягнутим і бажаним у собі [4].

А.К. Маркова зазначає, що самовизначення — це складний, багатоступінчастий процес розвитку людини, структурними елементами якого є різні види самовизначення — особистісне, соціальне, професійне та інші. Ці види самовизначення постійно взаємодіють. В одних випадках вони передують одне іншому, наприклад, особистісне самовизначення може передувати і сприяти професійному, хоча найчастіше вони відбуваються одночасно, міняючись місцями як причина і наслідок. Життєве самовизначення лежить в основі інших і починається з першого дня життя як виконання людиною свого призначення [9].

Особистісне і професійне самовизначення стали предметом детального дослідження М.С. Пряжнікова. Підкреслюючи нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших сферах життя, він зазначає, що «сутністю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації» [13, С. 64].

Аналізуючи потенційні можливості самореалізації особистості, М.С. Пряжніков пропонує сім типів її самовизначення [12]: самовизначення у конкретній трудовій функції; самовизначення на конкретному трудовому посту; самовизначення на рівні конкретної спеціальності; самовизначення у конкретній професії; життєве самовизначення; особистісне самовизначення; самовизначення особистості в культурі (як вищий прояв особистісного самовизначення).

Проблема професійного самовизначення була проаналізована у працях численних зарубіжних і вітчизняних дослідників. Узагальнюючи існуючі погляди на сутність

професійного самовизначення особистості, М.С.Пряжніков і С.М.Чистякова виділяють такі підходи до визначення та дослідження цього феномену [11; 12]: *соціологічний підхід*, який розглядає професійне самовизначення як серію завдань, поставлених суспільством перед особистістю; *соціально-психологічний підхід*, який характеризує професійне самовизначення як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід знаходить баланс між власними перевагами і потребами суспільства; *диференційно-психологічний підхід*, який розглядає професійне самовизначення як процес формування індивідуального стилю життя, компонентом якого є професійна діяльність; *психолого-педагогічний підхід*, який характеризує професійне самовизначення як спеціально організований, цілеспрямований процес поступового формування у людини внутрішньої готовності до самовизначення, що передбачає реальну взаємодію між педагогами та учнями.

Однією із найбільш значних закордонних теорій професійного самовизначення є теорія Д.Сьюпера. Він стверджував, що правильно говорити про професійне самовизначення як про довготривалий процес професійного розвитку, протягом якого людина проходить ряд стадій, що відповідають певним віковим періодам і відображають особливості прийняття професійно важливих рішень. У ході професійного розвитку людина приймає рішення, яке визначає напрямок подальшого розвитку. Ключовим поняттям у теорії Д.Сьюпера є поняття «Я-концепції». Професійна «Я-концепція» являє собою сукупність установок, що обумовлюють професійний вибір, очікувань відносно світу праці та свого місця у ньому [20].

У працях Е.Еріксона наголошено, що нездатність до професійного самовизначення є серйозною проблемою молоді. Вирішення завдання вибору професії він убачав у пізнанні особистістю самої себе, в об'єктивній самооцінці та зіставленні професійних вимог із власними якостями [19].

С.М. Чистякова розглядала професійне самовизначення як процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудового середовища і спосіб її самореалізації, складову частину цілісного життєвого самовизначення. Дослідниця зазначала, що процес узгодження внутрішньоособистісних і соціально-професійних потреб не закінчується професійним навчанням за обраною спеціальністю, а відбувається впродовж усієї професійної діяльності [11].

На думку А.К. Маркової, професійне самовизначення є визначенням людиною себе відносно вироблених у суспільстві (і прийнятих даною людиною) критеріїв професіоналізму. Одна людина вважає критерієм професіоналізму просто належність до професії або отримання спеціальної освіти, відповідно і себе оцінює з цих позицій, а інша людина вважає, що критерієм професіоналізму є індивідуальний творчий внесок у свою професію, збагачення своєї особистості засобами професії, відповідно вона інакше з цією вищою «планкою» себе самовизначає і у подальшому самореалізує [9].

О.І. Вітківська характеризує професійне самовизначення як цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного та соціального самовизначення [3]. Дослідниця зазначала, що професійне самовизначення здійснюється через самопізнання особистості з метою усвідомлення своєї «реалізаційної спрямованості», через здійснення виборів та прийняття рішень, а також через пошук оптимальних і прийнятих способів реалізації цих рішень, коригування професійних планів у напрямку їх більшої реалістичності.

На думку О.М. Гріньової, феномен професійного самовизначення має розглядатися саме комплексно, як цілеспрямована активність індивіда для більш повної реалізації своїх здібностей та можливостей у конкретному виді професійної діяльності з усвідомленням ним вимог обраної професії, міри власної придатності та перспектив власного професійного зростання [5].

При виділенні структури професійного самовизначення О.М. Борисовою були виявлені такі його складові елементи [1]: 1) мотиваційна сфера особистості; 2) професійні здібності; 3) індивідуально-типологічні особливості; 4) самосвідомість особистості; 5) соціальний статус людини.

Обґрунтовуючи самосвідомість як складову професійного самовизначення, дослідниця підкреслює, що адекватні знання про себе, свої можливості, здібності, ціннісні орієнтації дозволяють вибирати найбільш підходящі сфери діяльності. Досягнуті у професії успіхи або невдачі, у свою чергу, коректують уявлення людини про себе, впливають на самооцінку, рівень домагань і самосвідомість у цілому [1].

С.М. Чистякова та І.М. Захарова вказують, що структура професійного самовизначення включає професійну спрямованість, професійну самосвідомість, професійну саморегуляцію та професійно важливі якості [16]. Розкриваючи зміст цих компонентів, автори зазначають, що професійна самосвідомість є співвіднесенням особистістю цілей, що виникають, зі своїми ідеалами, уявлень про цінності — зі своїми можливостями; професійно саморегульована особистість є суб'єктом, що усвідомлює, яку професію він хоче вибрати (є мета, мотив), хто він є (оцінка своїх особистісних і психофізіологічних властивостей), що він може (можливості, схильності, здібності), що від нього чекає суспільство (його соціально професійний статус); професійно важливі якості — це індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. Вони є невід'ємною частиною професійного самовизначення [16].

Таким чином, однією з умов розвитку особистості професіонала та взагалі професійного самовизначення є формування професійної самосвідомості, формою прояву якої можна вважати постійне прагнення особистості до саморозвитку. Самосвідомість є одним із провідних елементів психічного складу особистості, що регулюють її поведінку і діяльність, а професійна самосвідомість є одним з

найважливіших компонентів самосвідомості людини як суб'єкта діяльності [10].

Проте, як вважають В.Ф. Сафін та Г.П. Ніков, самовизначення не можна зводити до самосвідомості, оскільки людина може усвідомлювати себе, але не піднятися до рівня співвіднесення того, що вона може і що від неї потрібно, і таким чином не дійти до дієвого висновку [14, с. 67].

П.А. Шавір визначає феномен професійної самосвідомості як усвідомлення індивідом себе в якості суб'єкта власної професійної діяльності [17], а В.Д. Брагіна у дослідженні професійної самосвідомості особистості звертає особливу увагу на пізнання й самооцінку особистістю системи власних професійних здібностей та вироблення певного ставлення до них [2].

А.К. Маркова характеризує професійну самосвідомість як комплекс уявлень людини про себе як професіонала, цілісний образ себе як професіонала, систему стосунків і установок щодо себе як професіонала. Це інтегративна характеристика особистості, у якій виокремлюються усвідомлення особистістю норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей, формування підґрунтя професійного світогляду й особистої концепції праці; усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з якимось професіоналом середньої кваліфікації; врахування сподівань і оцінка себе як професіонала з боку інших людей; самооцінювання особистістю своїх окремих сторін за когнітивними, емоційними і поведінковими критеріями; позитивне оцінювання особистістю самої себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив створення професійного «Я» [9].

На думку О.Л. Туриніної, професійна самосвідомість індивіда є сукупністю знань про власні особливості, наявні професійні здібності та інтереси. Констатація особистістю успіхів і невдач власної професійної або навчальної діяльності є чинником коригування «Я – образу», самооцінки, рівня домагань та професійної самосвідомості в цілому [15].

У процесі професійного становлення особистості та її самосвідомості постійно виникають проблеми самовизначення: при виборі професійного навчального закладу, професії, спеціальності, при включенні у професійний колектив тощо. Тут самовизначення набуває характеру конфлікту, який може ставати основою певних кризових явищ [6].

Е.Ф. Зеєр виділяє ряд типових проблем, що породжують внутрішньоособистісні конфлікти професійного самовизначення [6]: 1) неузгодженість ідеального і реального образу професії і самооцінки: «Я-реального», «Я-можливого» та «Я-деформованого»; 2) невідповідність професійної кваліфікації рівню домагань в області кар'єри, матеріального і морального заохочення; 3) неправильний, вимушений вибір професії, місця роботи та посади; 4) протиріччя між усвідомлюваними і неусвідомлюваними складовими професійної свідомості.

Адекватне уявлення про себе дозволяє розширити сферу можливостей особистості, перетворити невдачі в успіхи, виявити нові здібності і таланти. Таким чином, «Я – образ» визначає розвиток особистості та її здатність формувати життєво важливі цілі діяльності, тобто є основоположним аспектом у професійному самовизначенні особистості [7].

У процесі навчально-професійної діяльності особистість набуває і розвиває уявлення про майбутню професію і свої можливості в ній. Спочатку у свідомості виникає ідеальний «Я-образ» (еталон особистості-професіонала), потім з'являється суперечність між реальним «Я-образом» і еталоном особистості-професіонала. У результаті вирішення суперечності з'являється і розвивається «Я-образ» особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Розвиваючись як суб'єкт професійної діяльності і формуючи ставлення до себе (як до професіонала), людина формується як особистість [7].

За А.К. Марковою, етап творчого самовизначення себе як фахівця, основною метою якого є усвідомлення власних професійних здібностей студента-педагога та їх подальший саморозвиток, відбувається упродовж професійного навчання. Саме на етапі вузівського навчання включення студентів у

навчально-професійну діяльність сприяє формуванню системи їх професійних знань, умінь, навичок, елементів професійного мислення і пам'яті, з одного боку, і розвитку адекватної професійної самосвідомості, з іншого. Даний етап характеризується формуванням ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності, на якому особистісні особливості обумовлюють якісні зміни у структурі професійної самосвідомості [9].

У міру поглиблення професійного навчання та професійного дорослішання розширюється список усвідомлюваних особистістю власних якостей поряд зі зміною їх змістовної специфіки. Б.Б. Косов підкреслює зближення сутнісних уявлень суб'єкта про якості інших людей і про свої власні в контексті майбутньої професійної діяльності, відзначає зростання змістовної близькості «Я-образу» та професійного еталона і вплив змісту професійного стандарту на зміст «Я-образу» [8, С. 231].

Таким чином, «Я-образ» майбутнього фахівця є динамічним чинником професійного самовизначення особистості, так як професійне самовизначення особистості розвивається протягом усього життя людини і є способом знаходження адекватного способу самореалізації суб'єкта праці як професіонала.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, самовизначення є складним та багатоаспектним процесом розвитку людини, структурними елементами якого є різні види самовизначення — особистісне, соціальне, професійне та інші. Професійне самовизначення можна вважати не просто вибором професії або ж сценарію професійного життя, а своєрідним творчим процесом розвитку особистості. Самовизначення може бути адекватним професійно важливій проблемі і тоді відбувається розвиток особистості, а може бути і неадекватним, і тоді воно породжує внутрішній конфлікт, не сприяючи процесам розвитку.

Професійна самосвідомість формується на початкових етапах професійного самовизначення і надалі визначає

особливості просування людини у професії та можливості її особистісної і професійної самореалізації. Таким чином, професійна самосвідомість є одним із провідних компонентів професійного розвитку особистості.

Оскільки професійна самосвідомість детермінує розвиток суб'єкта професійної діяльності та є необхідним компонентом її успішного здійснення, важливе значення має дослідження її особливостей і визначення можливостей її формування у процесі професійного навчання майбутніх педагогів. Дане завдання становить перспективу подальших досліджень у контексті означеної пролематики.

Список використаних джерел

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Елена Михайловна Борисова. – М., 1995. – 411 с.
2. Брагина В.Д. Представления о профессии и самооценка профессионально-важных качеств учащейся молодежи / В.Д. Брагина // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 146–156.
3. Вітківська О.І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / Оксана Ігорівна Вітківська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 171–179.
4. Газман О.С. Новые ценности в образовании / Олег Семёнович Газман. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c3/117>
5. Гріньова О.М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ольга Михайлівна Гріньова. – К., 2008. – 20 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Эвальд Фридрихович Зеер. – М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
7. Клевцова В.А. Я-образ в профессиональном самоопределении личности / В.А. Клевцова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 66–67.
8. Косов Б.Б. О закономерностях развития личности / Борис Борисович Косов // Психология как система направлений: Ежегодник

Российского психологического общества. – 2002. – Вып. 2. – Т. 9. – С. 231–233.

9. Маркова А.К. Психология профессионализма / Аэлига Капитоновна Маркова. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 312 с.

10. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Лариса Максимовна Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

11. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Под ред. С.Н. Чистяковой. – М. : РАО, 1993. – 89 с.

12. Пряхников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение: пособие / Николай Сергеевич Пряхников. – Москва : Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.

13. Пряхников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Николай Сергеевич Пряхников // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 62–67.

14. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 65–73.

15. Туриніна О.Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних педкласів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Леонтіївна Туриніна. – К., 1997. – 218 с.

16. Чистякова С.Н. Профессиональная профориентация школьников: организация и управление / С.Н. Чистякова, И.Н. Захарова. – М., 1987. – 157 с.

17. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Пётр Абрамович Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

18. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции / Пётр Георгиевич Щедровицкий. – Москва : Эксперимент, 1993. – 154 с.

19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

20. Developmental theory. Donald Super [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.guidance-research.org/EG/imprprac/ImpP2/traditional/developmental/>

Н.И. Метельская

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ**

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы профессионального самоопределения будущих педагогов. Раскрывается сущность понятий «самоопределение» и «профессиональное самоопределение», описываются представления о видах и типах самоопределения личности. Также проанализирована взаимозависимость между особенностями осуществления профессионального самоопределения будущими педагогами и становлением их профессионального самосознания. Определены проблемы, порождающие внутриличностные конфликты профессионального самоопределения.

Ключевые слова: самоопределение личности, профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание, будущие педагоги.

N. Metelska

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS
AS A NECESSARY CONDITION OF THE FORMATION
OF THEIR PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS**

The article presents the results of the theoretical analysis of the problem of future educators' professional self-determination. Summarizing the research of scientists who have studied this issue, we can say that professional self-determination isn't an one-stage act of choice, but a long process, which is the leading component of formation of professional's personality, his or her professional consciousness and self-consciousness.

The essence of the concepts of «self-determination» and the «professional self-determination» is revealed. Self-determination is seen as a person's ability to construct itself, its individual story as the ability to rethink its own essence. Professional self-determination is understood as a determining of a man himself relatively to the generated in society (and accepted by the man) criteria of professionalism. The ideas about the kinds and types of professional's self-determination are emphasized.

Also the relationship between the features of professional self-determination of future educators and formation of their professional self-consciousness is analyzed. It was determined that the psychological content of the process of professional self-determination of future educators consist not only in formation of the orientation to choose the educational profession, but also in search of subjective reasons for this choice. Therefore, an integral component of their professional self-determination is a professional self-consciousness, which is defined as the realizing of one's own personal characteristics, level of formation of professional abilities and professionally important qualities and degree of their compliance to the level, which is required for future educators. The problems that give rise to intrapersonal conflicts of professional self-determination are identified.

Key words: self-determination of personality, professional self-determination, professional self-consciousness, future teachers.

Надійшла до редакції 12.06.2015 р.

ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 159.9 (477.53) «17/18»

ШЕВЧУК Вікторія Валентинівна

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

ТЕОЛОГІЧНИЙ І ФІЛОСОФСЬКИЙ НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ ПОЛТАВЩИНИ У XVIII-ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯХ

У статті проаналізовано розвиток психологічних ідей і думок у межах теологічного та філософського напрямків. Внесок у подальший розвиток психологічної думки зробили такі відомі вихідці з Полтавщини, як Паїсій Величковський, Яків Козельський, Семен Кулябка, Григорій Сковорода, Памфіл Юркевич. Дані мислителі у своїх працях акцентували увагу на проблемах психології особистості.

Ключові слова: *теологія, філософія, психологія, особистість, кордоцентризм, природовідповідність*

Постановка проблеми. Підвищення ролі та значення психологічної науки, зростання її суспільного авторитету висуває нові вимоги до досліджень у сфері її історії та визначення перспектив подальшого розвитку.

Потреба в осмисленні духовної спадщини зумовлює необхідність вивчення історії розвитку вітчизняної наукової думки. Результати таких розвідок не обмежуються лише інформацією про погляди маловідомих вчених але й вказують на місце вітчизняної психологічної науки в контексті світових інтелектуальних надбань, її загальні та особливі риси. Вивчення розвитку історії психології є органічною складовою дослідницької діяльності, оскільки саме через призму минулого можна з'ясувати особливості сучасного стану даної науки, простежити тенденції її розвитку.

Подальший розвиток української психології унеможливується без переосмислення та узагальнення історичної спадщини вітчизняної психологічної думки та науки. Незважаючи на численну літературу, присвячену висвітленню історії психології (Р. Абдурахманов, Л. Акімова, С. Богданчиков, Б. Братусь, А. Брушлинський, О. Будилова, І. Данилюк, М. Дессуар, Г. Ждан, В. Зінченко, О. Іванова, Л. Кандибович, Г. Костюк, Т. Ліхі, Б. Ломов, І. Маноха, В. Мартинюк, Т. Марцинковська, О. Матласевич, В. Москаленко, П. Пелех, А. Петровський, І. Пивоварчик, О. Прангішвілі, С. Пухно, В. Рибалка, Ю. Рождественський, В. Роменець, П. Саугстад, А. Смірнов, Б. Теплов, О. Феніна, М. Хант, О. Чебикін, М.-Л. Чапа, Д. Шульц, С. Шульц, М. Ярошевський та інші), історія української психології залишає чимало невідомих сторінок, зокрема маловивченим чи взагалі невідомим залишається питання регіональної історії, впливу її на загальний розвиток психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історії розвитку психології в окремих регіонах України присвячені праці Л. Акімової (Становлення і розвиток вітчизняної експериментальної психології (на матеріалі Південноукраїнського регіону), І. Данилюка (Історія психології в Україні: Західні регіони (кінець XIX – початок XX століття). Проблеми періодизації та основні напрями), О. Іванової (Історія психології XIX–XX століття (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині), О. Матласевич (Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепції Острозьких просвітників XVI–XVII ст.), П. Пелеха (Психологія в Києво-Могилянській академії в XVIII столітті), І. Пивоварчик і О. Чебикіна (Історія становлення психологічних наукових шкіл на Півдні України (XIX–XX ст.), О. Чеканська (Історія становлення психологічної науки на Поділлі), С. Пухно (Університетська психологія в Україні першої половини XIX століття), Ю. Рождественського (Київська школа академічної психології першої половини XIX ст.). Проте історія становлення і розвитку психологічної науки на Полтавщині залишається недослідженою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна думка на Полтавщині в XVIII – XX століттях пройшла свою еволюцію через ряд етапів та знайшла своє відображення у появі теологічного, філософського, літературного, мовознавчого та власне наукового напрямів. Вони тісно переплітаються і детермінують один одного, тому їх відокремлення має досить умовний характер. У даній статті ми проаналізуємо лише теологічний та філософський напрямки психологічної думки.

Теологічний напрям у розвитку психологічних ідей представлений поглядами П. Величковського (1722 – 1794). *Петро Іванович Величковський*, чернече ім'я – Платон, схимницьке – Паїсій, який народився в Полтаві в родині священика Йоана Величковського [8]. П. Величковський продовжував напрям української думки, репрезентований наприкінці XVI – у першій половині XVII ст. І. Вишенським, Й. Княгиницьким, І. Косинським, зорієнтований на патристичну традицію. Крім твору «Про умну або внутрішню молитву», мислителю належить низка перекладів творів отців церкви старослов'янською мовою. Серед них слід відзначити «Філокалію» – багатотомне видання, в якому зібрано твори письменників православ'я III-XV ст. Здійснений П. Величковським переклад цього твору церковнослов'янською мовою видано у Москві 1793 р. під назвою «Добротолюбіє» [4].

У своєму вченні мислитель звертає увагу на внутрішній і духовний світ людини. Людське життя, на його думку, мінливе, швидке і людина переживає багато нещастя. Це пов'язано з тим, що вона приділяє значну увагу тлінним речам. Людина повинна, як зазначав П. Величковський, замислитися над сутністю свого життя, бо цей світ недосконалий та сконцентрувати свої сили на вічних цінностях, а не покладати надії на земні блага, свою силу й красу. П. Величковський вважав, що треба мати тверду віру і сподіватися лише на Бога, невпадаючи у відчай. Лише тоді людина отримає душевний спокій та внутрішню рівновагу. Людина, на його думку, повинна прагнути і скеровувати свої сили на духовне та вічне, щоб врятувати себе, тому їй потрібно поспішати із «п'їтьми

гріха» до чистоти та безгрішності. У людині, вважав П. Величковський, постійно відбувається боротьба і вибір між двома протилежностями: з одного боку, божественним і духовним, а з іншого – плотським і мирським. Він радить вибирати перший шлях, тому що він веде до пізнання Бога і єднає нас з Ним. Подолати земні спокуси людині допоможе «умна молитва», яку П. Величковський завжди високо цінував [8]. «Священная умная молитва, по силъ писаній Богоносныхъ отцевъ, дѣйствуемая Божіей благодатію, очищаєть челоувѣка отъ всѣхъ страстей, возбуждаєть къ усерднѣйшему храненію заповѣдей Божіихъ и отъ всѣхъ стрѣль вражихъ и прелестей хранитъ невредимымъ» [6, с.14]. «Умна молитва» – це внутрішній сердечний зв'язок із Христом. Церковно-слов'янська назва «умная» означає «духовний», внутрішній або «сердечний». За допомогою «умної молитви» й благодаті, як переконував П. Величковський, можна досягти духовної досконалості: «Этимъ умнымъ вниманіемъ священной молитвы многіе изъ Богоносныхъ нашихъ отцевъ, разжегшись серафимскимъ пламенемъ любви къ Богу и по Богъ къ ближнему, содѣлались строжайшими хранителями заповѣдей Божіихъ и очистивъ свои души и сердца отъ всѣхъ пороковъ ветхаго челоувѣка, удостоились бытъ избранными сосудами Святаго Духа» [6, с.7-8].

Проте духовно недосконала та непідготовлена людина не може самостійно приступити до творення «умної молитви». Тому, на думку П. Величковського, людина повинна їй навчатися під керівництвом досвідченого і розумного вчителя.

У поглядах мислителя ми бачимо певний контраст. Із одного боку, людина – слабка істота, час її земного буття обмежений, сама вона є недосконалою та схильна до гріха і зла. Але з іншого боку, вона за допомогою постійної праці над собою може вдосконалюватись, збагачуватись духовно та наблизитись до Бога.

Отже, на думку П. Величковського, тільки аскетично-споглядалне життя може наблизити людину до стану духовної незалежності й свободи. В нагороду за свої подвиги та страждання людина отримує «вічне» життя.

Філософський напрям представлений вченням С. Кулябки (1704 – 1761), Г. Сковороди (1722 – 1794), Я. Козельського (1728 – 1794) та П. Юркевича (1826 – 1874).

Семен (у чернецтві Сильвестр) *Петрович Кулябка* народився у м. Лубнах на Полтавщині. Збереглися два його рукописні курси (латинською мовою) – «Деякі настанови про набуття красномовства...» та «П'ять книг про риторичне мистецтво...», побудовані на зразках античних і ренесансних риторик. Упродовж 1735 – 1739 рр. С. Кулябка викладав філософію, перший курс якої охоплював логіку, фізику й метафізику, а другий – «Філософський курс, повторно викладений...» – діалектику, логіку, фізику, метафізику й етику. У курсі фізики міститься розділ психології «Про живе тіло», а в курсі етики розглядалися питання психології емоцій, діяльності, волі, особистості й характеру.

Із погляду психології важливою є думка ученого про те, що природа людської психіки полягає у цілеспрямованій діяльності й пізнати її можна тільки через відповідні фізіологічні, розумові та духовні функції. «Душа, – зазначає автор, – це дія не будь-якого тіла, а лише такого, що має інструменти (органи) для різних функцій душі» [5, с.91]. Учений вважав, що розумна душа з'являється в зародку людини не відразу після зачаття, а на певному ступені його розвитку. У процесі розвитку індивіда та взаємодії з оточенням виникають навички, завдяки яким інтелектуальні й духовні потенції перетворюються на здатності. Отже, формування особистості вимагає цілеспрямованих дій.

В основу процесу навчання, за С. Кулябкою, мають бути покладені не лише принципи послідовності, наочності тощо, а й диференційований підхід до об'єкта навчально-виховної дії. Основну роль у навчанні мислитель відводив запам'ятовуванню, аналізу та синтезові вивченого, умінню застосовувати здобуті знання на практиці. Він визначав пам'ять як потенцію душі і як дію, що розвиває активність і дієвість розуму.

Інтелектуальне пізнання, на думку С. Кулябки, полягає в розкритті зв'язків між предметами. Воно здійснюється не безпосередньо, як чуттєве пізнання, а опосередковано. Ми

концентруємо увагу на подібних загальних рисах предметів, абстрагуємо їх, пов'язуємо зі словом і створюємо поняття, які є образами загальних подібних рис предметів, що існують реально незалежно від інтелекту, який їх пізнає. Людина пізнає щось як предмет, що задовольняє її потребу, далі вона апробує це благо своїм душевним уподобанням і, нарешті, бажає апробованого. Отже, учений виходить із тісного зв'язку почуттів з пізнанням.

С. Кулябка щодо дії мотиву й мети в справі реалізації останньої зазначає: «Хоч мета і існує ідеально в голові людини, але вона є реальною причиною власної реалізації, бо вона дійсно і фактично спонукає діяча до діяння» [5, с.109], тобто приводить у рух виконавчу причину. Діюча людина не реалізувала б мети, коли б її не спонукала до того ідеально сформована в голові мета; отже, треба визнати цей спонукальний вплив мети чимось реальним. Правильно організоване виховання дає можливість людині формувати життєву мету й конкретні цілі й реалізувати їх шляхом продуманих кроків. Мислитель не протиставляє ідеальне матеріальному. Сама мета як уявлення фантазії чи поняття інтелекту являє собою образ об'єктивного предмета, бо не можна хотіти того, що нами ще не пізнане. Таким чином, інтелект і воля – це основні психічні операції, без яких неможлива свідомо цілеспрямована діяльність [5, с.190].

Багатогранна наукова й педагогічна діяльність дозволяє віднести С. Кулябку до найкращих представників вітчизняного просвітнього руху першої половини XVIII ст.

Григорій Савич Сковорода, виходець з с. Чорнухи на Полтавщині розглядав оточуючу дійсність як три взаємопов'язані світи: макрокосм, мікркосм і символічний світ (Біблія). Найбільш повно дана концепція викладена у діалозі «Потоп зміїний». Перший світ – це природа, «макркосмос», всезагальний і населений, де живе все народжене. Другий – це суспільство та людина, або «мікркосмос», третій світ – це світ символів, або Біблія [11]. Кожен із цих світів складається з обох натур – видимої і невидимої. «Видима називається створіння, а невидима – Бог. Ця невидима натура всі створіння пронизує й

утримує, скрізь і завжди був, є і буде» [10, с.85]. Уперше теорія «двох натур» була висловлена Г. Сковородою у творі «Вхідні двері до християнського добродія», а пізніше ця думка набула розвитку у творі «Бесіда, названа Двоє». Тут мислитель чітко поділяє весь світ на два світи: на світ зовнішній, матеріальний і світ внутрішній, духовний: «потрібно скрізь бачити двох: світ і світ, тіло і тіло, людина і людина, – двоє в одному і одне у двох, нероздільно» [11].

Проблема людини займала центральне місце у поглядах Г. Сковороди. На його думку, вона виступає не просто часткою природи, а являє собою маленький світ – мікрокосмос і є початком усього. Згідно вчення Г. Сковороди, людина має дві частини або природи: «дух і плоть», «серце і тіло», «дві людини в одній», «пан та слуга». «Є тіло земляне і є тіло духовне, заповітне, вічне» [10, с.82]. Матеріальне, тілесне буття для мислителя є лише «гінню». Фізичне («тіло») в людині передусє психічному («душі») і є умовою її діяльності, причому вони не тотожні. Душа – це світ почуттів, переживань, думок і розуму, а сам процес мислення – безперервний рух душі. Така інтегрована єдність думок і почуттів, на думку мислителя, і утворює серце людини. Стверджуючи залежність у людині між психічним і фізичним, Г. Сковорода виступав проти їх ототожнювання. Останнє передбачає заперечення свідомого, що відрізняє людину від тварини, завдяки чому вона здатна оволодіти власною фізичною природою, керувати своїми емоціями.

Для визначення у людини фізичного й психічного мислитель користується традиційними термінами «тіло» й «душа». Душею він вважає світ почуттів та переживань людини, її розум і думки, образно називаючи думки крилами душі, а процес мислення – безперервним її порухом. Увесь склад думок і почуттів людини Г. Сковороди називає її серцем. Терміни «душа», «розум», «серце» у філософа не виключають один одного, оскільки всебічно розкривають психічне життя людини. Але частіше для духовного світу людини мислитель використовує поняття «серце», яке характеризує як «корень и существо», «главу всему». У своїх творах він висловлював

також точку зору, згідно з якою головним у людині є думка, тобто розум. При цьому мислитель допускав правомірність ототожнення думки і серця: «... А що є серце, якщо не душа? Що є душа, якщо не бездонна безодня наших думок? Що є думка, якщо не корінь, сім'я і зерно всього нашого тіла, всієї нашої крові, всієї нашої тілесної машини» [11].

Г. Сковорода припускав, що сферу свідомого і духовного життя людини можна назвати «внутрішнім світом, у якому розрізняв дві зони: психологічну та кордоцентричну. Вбачаючи в першій «поверхневу» сферу духовного, інтелектуального, свідомого життя, сферу поверхневої свідомості, на яку впливають соціальні умови повсякденного життя і яка є цариною душі. Поверхнева свідомість збігається з явищем суб'єкта й заслуговує назви феноменального «я», емпіричного «я» або просторово-часового психологічного «я». Духовна площина – це результат мислення смертних, це площина «протиставлень», у якій людина може сприймати інформацію [11]. Мислитель другу зону внутрішнього життя, яка існує поза безпосереднім психосоматичним досвідом називає «серцем». Це царина глибинного розуміння на відміну від поверхневого розуміння внутрішнього життя [10]. Г. Сковорода звертає увагу на те, що серце – це точка, центр, середовище, орієнтир людської душі. Воно не існує в просторі, але є в людській істоті. Тіло є символом людського розуму, а в серці виявляється уся людина. Тіло виявляється через розум, а розумові потрібне тіло, щоб проявити конкретну дію, але цей прояв здійснюється в гармонії кордоцентричної єдності всієї людини. Людське тіло – це тілесність людського розуму. Г. Сковорода розумів серце, як сферу підсвідомого. «Думки в серці та серце з ними, як із крилами. Але серце невидне» [11].

Оскільки невидиме (Бог) існує скрізь, а мікрокосм (людина) гармонійно взаємодіє з макрокосмом і відтворює в собі його особливості, то людина є центром, де сходяться усі проблеми життя, діяльності, пізнання. Самопізнання (богопізнання) – ключ до розкриття усіх таємниць світу і самої людини. Людина повинна знайти в серці основу пізнання і життя. У діалозі

«Наркіс. Розмова про те: пізнай себе» Г. Сковорода говорить: «... якщо хочемо виміряти небо, землю й море, то ми повинні змірити себе самих. А якщо нашої, всередині нас, міри не знайдемо, то чим можемо виміряти? А не вимірявши спершу себе, яка користь знати міру в інших створіннях?» [10]. Інструментом пізнання є людське серце, у якому повинні з'єднатися розум, віра і воля людини. «Початок вічного відчуття залежить від того, щоб спершу пізнати самого себе, прозріти заховану у тілі своєму вічність і наче іскру у попелі своєму викопати. Світло премудрості тоді входить у душу, коли людина два ества пізнає: тлінне й вічне» [10, с.466]. Самопізнання, з погляду Г. Сковороди, не може бути інтелектуальним актом, вона втрачає гносеологічний характер. Самопізнання, самовдосконалення людини – це шлях до щастя, а щасливим може бути лише той, хто пізнав себе самого, розпізнав свою спорідненість, прихильність до певного виду життєдіяльності. Саме тому потрібно розвивати власні здібності. Усвідомлення себе – не самоціль, а лише етап на шляху до самореалізації, необхідна передумова щастя. «Не можна знайти щастя поза собою. Істинне щастя всередині нас є» [3; 10, с.124]. Жити людині у щасті, за Г. Сковородою, є законом природи. Тому пізнання людського серця та наповнення його людяністю як основою «спорідненості» є, на його думку, єдиним шляхом до загального істинного щастя. Важливою умовою справжнього щастя він вважав дружбу, яка ґрунтується на спільних духовних інтересах і високих моральних якостей людей. Виникнення і зміцнення дружби має місце в цілеспрямованій діяльності [7, с. 26].

Із теорії гармонійної взаємодії трьох світів з'являється проблема розвитку гармонійної особистості, яка виступає ідеалом різнобічно розвиненої людини. Гармонійна особистість – це людина, яка перебуває в єдності зі світом, людьми та сама з собою. Структура особистості набуває гармонійності не у зв'язку з розвитком усіх рис, а внаслідок максимального удосконалення тих здібностей людини, які утворюють

домінуючу спрямованість її особистості, роблять змістовним життя та діяльність.

Отже, метою життя людини є пізнання, освоєння істини, а на основі цього – здобуття рівноваженості, спокою, душевного примирення. Таким чином, підходи та ідеї Г. Сковороди щодо розуміння людини, її сутності та взаємозв'язку з природою, суспільством свідчать про великий гуманістичний зміст його філософії і не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Відомий просвітник XVIII ст. *Яків Козельський*, який народився в м. Келеберда Полтавського полку, розглядав людину одночасно як частину природи та суспільства, тому її діяльність обумовлена двома факторами: природними біологічними особливостями і середовищем, під впливом якого вона знаходиться протягом усього життя. Головна роль у формуванні особистості відводиться середовищу.

Розроблена мислителем, теорія інтересу, яка поєднує природну схильність людини до благополуччя, приводить Я. Козельського до думки про відносний характер моралі і заперечення вічних людських цінностей. Мислитель пізніше уточнює свої погляди, схиляючись до думки, що існує два види моралі: наближена до «прямої» – народна, суспільна, особистісна; «пряма» або «філософська», яка є загальною для всього людства. Саме її він визначає як постійну та строгу основу справедливості, коли поведінка людей спрямована на загальне благо всього суспільства. Природа справжньої моралі подвійна: з одного боку, в ній є особистий інтерес, а з іншого – інтерес всього суспільства, до якого належить людина. І мета життя полягає в тому, щоб особистий та загальний інтерес проявлялися як гармонійне ціле.

Я. Козельський як сенсуаліст у праці «Роздуми двох індійців Калана та Ібрагіма про людське пізнання» зазначає, що чуттєве пізнання є основою сприймання і мислення: «Чувствие или понятие какой вещи вещи есть представление ея в мысли нашей: например посредством видения отличаем мы камень от дерева; и такое отличие называется понятием». Ніяких вроджених ідей не існує, оскільки людина всі знання отримує за

допомогою своїх відчуттів, а наукове пізнання повинне базуватися на досвіді. Я. Козельський впевнений у величезних можливостях людського пізнання, у могутності науки. У природі не існує таких речей, які б не були доступні пізнанню. Таємницю складає лише пізнання сили та дії, користі та школи кожної з таких речей. Крім того, людині не слід займатися доказом чи спростуванням буття Божого, оскільки це їй не посилено [1, с.88]. Саме в останній тезі простежується деїзм мислителя. Сприймання оточуючого нас світу на думку Я. Козельського дуже суб'єктивне, оскільки «Нрави, мненія и понятія других людей почитаем мы не по точности их, а смотря по пользе их, и по тому мы при почитении других людей больше себя, нежели их, почитаем. На деле обстоит так, что часто называя людей умными или глупыми, добродетельными или порочными не потому, что они действительно таковы, а потому, что это соответствует нашим склонностям, страстям и вкусам» [2, с.136]. Усі риси темпераменту і характеру залежать від освіченості людини, але випробовуються у вчинках. На основі освіти постає загальна воля, тому спочатку треба виправляти волю, а потім – розум.

Памфіл Юркевич народився в с. Липляєво [9, с.11], Липляве [7, с.182] Золотоніського повіту Полтавської губернії (нині Черкаська область).

Аналізуючи працю «Серце і його значення в духовному житті людини, згідно з вченням слова Божого», слід зазначити, що вона має три частини.

У першій – автор розкриває зміст поняття «серце», яке виступає осердям усього тілесного й органом усього духовного життя людини. П. Юркевич наділяє серце гносеологічною функцією – «серце є основою усіх пізнавальних дій душі», емоційною – «серце є основою різноманітних душевних почуттів, хвилювань та пристрастей», моральною – «серце є зосередженням морального життя людини [15, с.71].

У другій частині П. Юркевич доводить, що первинною є духовна сутність людини. Він зазначає, що «... голова являється посередницьким органом між душею та зовнішніми впливами.

Явища духовної діяльності в голові ще не вичерпують всієї суті душі. Первинна духовна сутність, якою є серце, потребує посередництва голови» [12]. Мислитель, розглядаючи фізіологічні факти, доводить, що «мозок слугує необхідним тілесним органом душі для утворення уявлень та думок із явищ зовнішнього світу і лише цей орган є провідником та носієм душевних явищ» [15, с.76], «діяльність головного мозку є необхідною умовою, щоб душа породжувала відчуття та уявлення про світ» [15, с.79]. «Якби людина могла лише мислити, то різноманітний, багатий красою та життям світ відкривався б її свідомості як правильна, але нежиттєва математична величина... У душі немає такого одностороннього мислення... Світ, як система явищ життєвих, повних краси та важливості, існує і відкривається перш за все для глибокого серця і звідси вже для розуміючого мислення. Задачі, які вирішує мислення, з'являються не із впливів зовнішнього світу, а із вимог серця» [15, с.82]. Серце – це відчуття духовного та тілесного в синтезі, злиття зовнішнього та внутрішнього в єдиній простій основі, до якої не можна застосувати аналіз, можна лише побачити, відчутти та визнати. «У простому уявленні, яке лише утворюється нашим мисленням на основі зовнішніх вражень, ми повинні розрізнати дві сторони: знання зовнішніх предметів, яке полягає в цьому уявленні та душевний стан, який обумовлюється цими уявленнями та знаннями» [14].

У третій частині П. Юркевич розкриває можливість практичного застосування серця для визначення сутності людини. Говорячи про розбіжність між глибинно-особистісним душі людини і тим «я», що існує у нас в різних виявах, П. Юркевич наводить явище «двоєдушності». Прихована в серці глибинна особистість, справжнє «я» людини є первинним і відкривається нам у внутрішньому безпосередньому досвіді. «У людській душі є щось первинне і просте, є таємна серцю людина є глибина серця, рухи якої не можна розрахувати по загальним умовам та законам душевного життя. Для цієї особливої сторони людського духу наука не може знайти форм, які були б прив'язані до тієї чи іншої пари нервів. Методи науки можуть

застосовуватися лише до вторинних і похідних явищ душевного життя» [15, с.89].

П. Юркевич розглядає особистість із її внутрішньої сторони. «Людина не є екземпляром роду, в якому все повторюється. Це одна особа, або як говорять, індивідом. У серці людини є джерело для особливостей, які не підкорюються загальним законам» [15, с.92]. Мислитель сподівається на гармонійне співвідношення між знанням та вірою. У цьому процесі допоможе психологія, якій він присвятив працю «З науки про людський дух». П. Юркевич вважав психологію моральною наукою, «... що бере свій матеріал із внутрішнього досвіду. Вона не може вирішити своїх завдань без допомоги фізіології і механічної фізики, тому що умови для визначення змін душевних явищ знаходяться у змінах тіла: в цьому відношенні вона користується результатом фізіології, порівнює фізіологічні і душевні явища і визначає їх взаємозалежність» [15, с.110].

Поряд із вченням про особистість П. Юркевич особливу увагу приділяв таким психічним процесам людини як мислення та уява. Думки з цього приводу, які не втрачають своєї актуальності і зараз, представлені в його Філософському щоденнику. П. Юркевич зазначав, що «мислення та слово мають бути нерозривними. Людина думає, тому що вона внутрішньо розмовляє. Все в нашій душі має форму, образ; те, що існує, саме тому супроводжується певним виразом. Де немає виразу, там немає також і нічого реального» [13, с.696]. «Мислення має здатність до ущільнення. Мислення не є абсолютною здатністю, таким, що могло б розвинути з себе самого, із свого самостійно складеного змісту; далі, що воно є здатністю, яка характеризується відношенням, а не спогляданням, завдяки якому було б у стані споглядати свій об'єкт безпосередньо, просто, без дедукції. Визнання мислення відбувається за ініціативою досвіду, тобто у певній взаємодії з даним» [13, с.722]. Стосовно уяви П. Юркевич зазначає: «Річ уявляється внутрішньо, так, начебто вона була присутньою в нашому спогляданні. Її образ міститься в глибині душі, образ, який завдяки фантазії так ясно й безпосередньо постає перед нашою

свідомістю, якби перед нашими очима була сама річ. Уявляти означає відчувати, внутрішньо бачити. В уявленні зовнішня подія віддзеркалюється чисто й безпосередньо, в усій своїй природності, з усіма випадковими, головними й другорядними рисами. Лише мислення долає цю природність, безпосередність та випадковість, оскільки воно питає про причину усвідомленого в уявленні явища, оскільки воно завдяки цьому за межами явища знову проникає в його основу. Мислення не є образом, радше значенням внутрішнього образу на момент його діяльності, його руху. Мислення відтворює образ згідно з якоюсь основоположною ідеєю. Фантазія як продукт уяви може бути репродуктивна та продуктивна: «репродуктивна повторює те, що ми бачили, а продуктивна модифікує це ж саме; а обидві вони діють або згідно з правилом мислення, або за іншими мотивами як бажання, пристрасть». Згадує П. Юркевич і про процеси уяви: «ми з простих уявлень, тобто з наочних, утворюємо складні: 1) за допомогою поєднання багатьох простих; 2) за допомогою зіставлення однієї речі з іншою; 3) за допомогою абстракції». Отже, всі ці уявлення є продуктами поєднувального, порівнювального, абстрагуючого мислення [13, с. 711].

П. Юркевич був представником «ідеал-реалізму», в теорії пізнання підкреслював значення емоційних елементів. Його філософію визначають конкретним ідеалізмом, або «філософією серця».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідження еволюції психологічної думки в Полтавському регіоні у XVIII-XX століттях дозволило виокремити теологічний (П. Величковський) та філософський (С. Кулябка, Г. Сковорода, Я. Козельський, П. Юркевич) напрямки, які не вичерпують усіх аспектів даної проблеми. Відкритим залишається питання щодо розвитку психологічної думки на Полтавщині в межах літературного (І. Котляревський, М. Гоголь, Панас Мирний), мовознавчого (М. Максимович, О. Потебня) та власне наукового напрямку (В. Вернадський, О. Лазурський, О. Щербина,

Г. Ващенко, А. Макаренко, Д. Ельконін, Д. Арановська-Дубовіс, В. Сухомлинський, Т. Гавакова, Л. Проколієнко, Ю. Гільбух, В. Моляко, В. Моргун, К. Седих тощо).

Список використаних джерел

1. Бак И.Я. П. Козельский (философские, общественно-политические и экономические воззрения) / И. Бак // Вопросы истории. – 1947. – № 1. – С. 83–100.
2. Коган Ю.Я. Просвитель XVIII века. Я. Козельский / Ю.Я. Каган. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 188 с.
3. Козій Д. Три аспекти самопізнання у Сковороди / Д. Козій // Хроніка 2000. – 2000. – № 39–40. – С. 475–478.
4. Митрополит Іларіон. Старець Паїсій Величковський. Його життя, праця та наука. Історична літературно-богословська монографія / Митрополит Іларіон. – Вінніпег : Тов. „Волинь”, 1975. – 152 с.
5. Нариси з історії вітчизняної психології XVII – XVIII ст.: зб. статей / за ред. Г.С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1952. – 256 с.
6. Об умной или внутренней молитвъ Сочинение Блаженного Старца Смихонаха и Архимандрита Паісія Величковскаго. – М., 1902. – 23 с.
7. Персоналії в історії національної педагогіки (20 видатних українських педагогів) / [ред. А.М. Бойко]. – Полтава, Асмі, 2002. – 451 с.
8. Пігош М. Вчення Паїсія Величковського про людину / М. Пігош // Пятая междунар. конф. [“Традиция и культура. Вечные ценности в современной культуре”], (Киев, 6–7 июня 2008 р.). – К. : Новый акрополь, 2008. – С. 17–18.
9. Рождественський Ю. Нескорений часом: Вступ до біографії Памфіла Юркевича // Психолог. – 2003. – № 36. – С. 10–20.
10. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода / [пер. М. Кашуба; пер. поезії В. Войтович]. – Львів : Світ, – 1995. – 528 с.
11. Сковорода Григорій Савич. Вибрані твори / Григорій Савич Сковорода. – Х. : Прапор, 2007. – 384с.
12. Юркевич П. Вибране / П. Юркевич. – К. : Абрис, 1993. – 416 с.
13. Юркевич П. Історія філософії права. Філософія права. Філософський щоденник / П. Юркевич . – К. : Ред. журн. „Український світ”, 2000. – 756 с.
14. Юркевич П. Твори / П. Юркевич / [за ред. С. Ярмуся]. – Вінніпег : В-во Колегії Св. Андрея, 1979. – 786 с.
15. Юркевич П. Философские приведения / П. Юркевич. – М. : Правда, 1990. – 669 с.

В.В. Шевчук

**ТЕОЛОГИЧЕСКОЕ И ФИЛОСОФСКОЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ПОЛТАВЩИНЫ
В XVIII-ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКОВ**

В статье проанализировано развитие психологических идей и мысли в рамках теологического и философского направления. Вклад в дальнейшее развитие психологической мысли таких известных выходцев Полтавщины, как Паисий Величковский, Яков Козельский, Семен Кулябка, Григорий Скворода, Памфил Юркевич. Данные мыслители в своих трудах акцентировали внимание на проблемах психологии личности

Ключевые слова: теология, философия, психология, личность, кордоцентризм, природосоответственность.

V. Shevchuk

**THEOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL DIRECTION
OF PSYCHOLOGICAL THOUGHT POLTAVA IN THE FIRST HALF
OF THE EIGHTEENTH-NINETEENTH CENTURIES**

Theologians and philosophers of Poltava land during the XVIII–XIX centuries in his writings touched psychological problems. General psychology within the specified time evolved into the bosom of theology, philosophy, literature and linguistics. In this article we will analyze the development of psychological ideas and opinions within the theological and philosophical trends. Contribution into the further development of psychological ideas have such well-known people from Poltava, as Paissy Velichkovsky, J. Kozelskii, S. Kulyabko, G. Skovoroda, P. Jurkiewicz. These thinkers in their writings focused on the psychology of personality problems. P. Velychkovskyy as a representative of theological direction in the development of psychological ideas in Poltava, in his teaching tended to believe that a person in which there is a constant struggle between the spiritual and the secular, must pay primary attention to oneself inner world, to strive for self-improvement and spiritual freedom, which can be achieved by «mental prayer».

The philosophical direction represented by S. Kulyabko, G. Skovoroda, J. Kozelsky and P. Yurkevich did emphasis in the doctrine of man on the relationship between the physical and the spiritual, natural and social, in pryrodovidpovidnosti and «srodnosti». As part of that flow along with the person developing the theory of «kordotsentryzmu» as the doctrine of the decisive role of the heart, which acts as a motor protector and physical powers of man, the core of her emotional and spiritual life, feelings and multifaceted center of moral life. Analysis of the theory of personal data scientists suggests that a person creates heredity, the influence of social environment, education and self-education.

Keywords: theology, philosophy, psychology, personality, cordocentrism, pryrodovidpovidnist.

Надійшла до редакції 2.06.2015 р.

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

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, симпозіуми 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 – **НАПІВЖИРНИМИ 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 невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження** (що відповідають поставленим завданням) і **перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок **Список**

використаних джерел (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – №3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище).

Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.

До статті додається:

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіреним за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

№ 2 (8) Частина 2
2015

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*
Літературний редактор – *Б. В. Стороха*
Дизайн та верстка – *О. М. Наріжна*
Комп'ютерний набір і верстка – *В. А. Лавріненка*

На 1 сторінці обкладинки:

зверху – будівля Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;
портрет засновника інституту, психолога Г.С. Костюка
(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпрійний;
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 14.07.2015 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Обл.-вид. арк. 14,67. Ум.-друк. арк. 18,13
Наклад 100 прим. Зам. № 1516

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.
Web-page: <http://psychpersonality.inf.ua>