

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

# **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

**Науковий журнал**

*Заснований у травні 2011 року*

*Виходить два рази на рік*

**№ 1(9)  
2016**

Київ – Полтава  
2016

G.S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

# **PSYCHOLOGY AND PERSONALITY**

**Scientific journal**

*Founded in may 2011*

*Biannual*

**№ 1(9)  
2016**

Kyiv–Poltava  
2016

**Засновники**

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка  
*Затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка, протокол № 6 від 31.12.2015 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**

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

**Редакційна рада**

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

**Редакційна колегія**

*Балл Г.О.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Бех І.Д.* – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*Бондаренко О.Ф.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Бурлачук Л.Ф.* – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*Джакомуцці С.* – доктор психології, професор (м. Больцано, Італія);  
*Дьяконов Г.В.* – доктор психологічних наук, професор (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;  
*Панкалла А.* – доктор психологічних наук, професор (м. Познань, Польща);  
*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  
(Наказ Міністерства освіти і науки 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)*

UDC 159.9 + 37.015.311 (051)

#### **Founders**

G.S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
*Approved by scientific advice board of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
protocol № 6 from December 31 2015*

#### **Editors-in-chief**

**S. Maksymenko** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**K. Sedykh** – Assist. prof., Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

#### **Associate editors**

**V. Morgun** – Prof., Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
**I. Titov** – Assist. prof., Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

#### **Council of editors**

**V. Molyako** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**N. Chepeleva** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**L. Karamushka** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**M. Smulson** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology

#### **Editorial college**

**G. Ball** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**I. Bekh** – Prof., Institute of Pedagogical Education and Adult Education  
**O. Bondarenko** – Prof., Kiev National Linguistic University  
**L. Burlachuk** – Prof., Kiev National University  
**C. Giacomuzzi** – Prof., Free University of Bolzano (Italy)  
**G. Dyakonov** – Prof., Kirovograd National Pedagogical University  
**O. Kocharyan** – Prof., Kharkiv National University  
**V. Moskalenko** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**M. Mustafova** – Assist. Prof., St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tŭrnuvo (Bulgaria)  
**E. Nosenko** – Prof., Dnepropetrovsk National University  
**A. Pankalla** – Prof., Adam Mickiewicz University (Poznan, Poland)  
**V. Panok** – Prof., Ukrainian Centre of Applied Psychology and Social Work  
**E. Pomytkin** – Prof., Institute of Pedagogical Education and Adult Education  
**V. Rybalka** – Prof., Institute of pedagogical education and adult education  
**O. Sannikova** – Prof., Odessa National University  
**B. Stelzer** – Karol Marcinkowski University of Medical Sciences (Poznan, Poland)  
**V. Tatenko** – Prof., Institute of Social and Political Psychology  
**T. Tytarenko** – Prof., Institute of Social and Political Psychology  
**Yu. Shvalb** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
**T. Yatsenko** – Prof., Crimean Humanitarian University

Testimonial about the state registration: KV №17757-6607P from 19.05.2011

*Journal is included to the list of professional editions of Ukraine in the field of «Psychology»  
(Resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine № 455 from April 15, 2014)*

*Journal is registered/indexed in:*

*Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Index Copernicus,  
Open Academic Journals Index (OAJI)*

# ЗМІСТ

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Максименко С.Д.*

ПОНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ ..... 11

*Тітов І.Г.*

ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ СТРУКТУРНО-  
ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ..... 18

*Соловійов О.В., Ліцосва Н.В.*

ЛЮДИНА ЯК ПРИЧИНА: ПРО ВКЛЮЧЕННЯ  
ФЕНОМЕНУ ІНФОРМАЦІЇ В ОБ'ЄКТИВНУ АКТИВНІСТЬ  
ЛЮДСЬКОГО МОЗКУ У ФОРМІ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ..... 31

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Кряж І.В.*

СУБ'ЄКТИВНА БЛИЗЬКІСТЬ ІЗ ПРИРОДОЮ ЯК ЧИННИК  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ..... 43

*Седих К.В.*

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ  
КРИЗИ В СУСПІЛЬНІЙ СВІДОМОСТІ ЖИТЕЛІВ УКРАЇНИ  
В СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОМУ ПІДХОДІ ..... 53

*Будник О.Б.*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:  
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ..... 70

*Фоменко К.І.*

ПЕРЕВАГА ТА ДОСКОНАЛІСТЬ У СЕМАНТИЧНОМУ  
ПРОСТОРІ ОСОБИСТОСТІ ..... 83

*Яновська Т.А.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОЇ  
ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ ..... 93

*Бурейко Н.О.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ  
У СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ ..... 109

*Діомідова Н.Ю.*

ПСИХІЧНІ СТАНИ УСПІШНИХ ТА НЕУСПІШНИХ  
СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЇ ІСПИТУ ..... 119

**Зозуль Т.В.**  
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗПОДІЛУ  
СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ У ПОДРУЖНИХ ПАРАХ  
ІЗ СУТТЄВОЮ РІЗНИЦЕЮ У ВІЦІ..... 129

**Лавріненко В.А.**  
ВІДОБРАЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ СУБКУЛЬТУРИ  
В СМИСЛОВИХ КОНСТРУКТАХ ПІДЛІТКІВ-  
НЕФОРМАЛІВ..... 139

**Штученко І.Є.**  
НАСТАНОВИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО  
ЯК КОМПОНЕНТ КАР'ЄРНОГО РІШЕННЯ  
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 152

## **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

**Уварова С.Г.**  
ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ..... 163

**Католик Г.В.**  
ОНТОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО  
РОЗУМІННЯ ДИНАМІКИ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ  
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ..... 174

**Мельничук М.М.**  
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА ..... 182

**Мирошник О.Г.**  
СОЦІАЛЬНО-ДІЯЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ  
(на прикладі професії вчителя) ..... 196

**Рева М.М.**  
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ  
ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ОСОБИСТОСТІ..... 207

**Тітова Т.Є.**  
СМИСЛОВІ АСПЕКТИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ..... 217

**Турецька Х.І.**  
ПСИХОТЕРАПІЯ ПТСР В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ  
ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІМАГІНАТИВНИХ ТЕХНІК ..... 226

**Харченко А.С.**  
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ  
СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ  
СПРЯМОВАНОСТІ..... 234

*Верещинська Я.В.*

ПРИВАБЛИВІСТЬ ЯК ЕСТЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ  
СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ..... 245

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

*Гончарова Н.О.*

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ПОКАЗНИК ФОРМУВАННЯ  
КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ..... 254

*Трофімов А.Ю., Загурська Е.В.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ  
ЗАЛЕЖНО ВІД ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ  
(на прикладі професії актора) ..... 264

*Головіна О.Ю.*

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ  
ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... 278

### **КОРОТКІ ПОВІДОМЛЕННЯ**

*Фільц О.О.*

ШИЗОФРЕНІЯ ЯК РОЗЛАД ОЧЕВИДНОСТІ  
(тези концепції) ..... 290

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

*Седих К.В., Моргун В.Ф., Тітов І.Г.*

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА 35 РОКІВ  
НА ЗЛАМІ СВІТОГЛЯДУ ХХ-ХХІ СТОЛІТЬ ..... 293

ЮВІЛЕЙ Л.М. КАРАМУШКИ..... 298

### **РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ**

*Злобіна О.Г.*

ПОСТМОДЕРНА СОЦІАЛЬНІСТЬ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ  
ПРАКТИКИ КОНСТРУЮВАННЯ ЖИТТЯ ..... 301

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ  
В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ»..... 307

# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

<i>Maksymenko S.</i> PERSONALITY CONCEPT IN PSYCHOLOGY .....	11
<i>Titov I.</i> INTEGRATIVE MODEL OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL ORGANIZATION OF PERSONALITY .....	18
<i>Soloviev O., Litsoyeva N.</i> MAN AS A CAUSE: ABOUT THE INCLUSION OF THE PHENOMENON OF INFORMATION INTO OBJECTIVE ACTIVITY OF HUMAN BRAIN IN THE FORM OF PSYCHIC PROCESSES .....	31

## EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

<i>Kryazh I.</i> SUBJECTIVE AFFINITY WITH THE NATURE AS THE FACTOR OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PERSON .....	43
<i>Sedych K.</i> THE RESEARCH OF SOCIO-POLITICAL CRISIS REPRESENTATION IN A PUBLIC CONSCIOUSNESS OF UKRAINE SITIZENS IN THE FRAMEWORK OF SYSTEM-SYNERGETIC APPROACH .....	53
<i>Budnyk O.</i> PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY: THE RESULTS OF EXPERIMENTAL STUDY .....	70
<i>Fomenko K.</i> EXCELLENCE AND PERFECTION IN THE SEMANTIC SPACE OF PERSONALITY .....	83
<i>Yanovska T.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CONFLICT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-ESTEEM .....	93
<i>Bureiko N.</i> FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT AMONG BILINGUAL STUDENTS .....	109



<b><i>Diomidova N.</i></b> MENTAL STATES OF SUCCESSFUL AND UNSUCCESSFUL STUDENTS IN EXAM.....	119
<b><i>Zozul T.</i></b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DISTRIBUTION OF FAMILY ROLES IN COUPLES WITH THE SIGNIFICANT AGE DIFFERENCE.....	129
<b><i>Lavrinenko V.</i></b> SUBCULTURE PHENOMENA REFLECTION IN A MEANING CONSTRUCTS OF ADOLESCENTS FROM INFORMAL UNIONS .....	139
<b><i>Shtuchenko I.</i></b> AN ATTITUDE ABOUT PROFESSIONAL FUTURE AS A COMPONENT OF A TECHNICAL STUDENTS' CAREER DECISION.....	152

### **PERSONAL ORIENTED APPROACH IN A PRACTICAL PSYCHOLOGY**

<b><i>Uvarova S.</i></b> PERSONALITY UNDER THE CONDITIONS OF PUBLIC CRISIS .....	163
<b><i>Katolyk G.</i></b> ONTOGENETIC APPROACH IN THE CONTEXT OF THE CONTEMPORARY UNDERSTANDING OF THE DYNAMIC OF PRACTICAL PSYCHOLOGIST'S SELF-CONCEPT FORMATION.....	174
<b><i>Mel'nychuk M.</i></b> THE PROBLEM OF STUDENTS' TOLERANCE FORMATION BY MEANS OF CINEMA.....	182
<b><i>Myroschnyk O.</i></b> SOCIAL-ACTIVITY APPROACH TO DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL REFLECTION MODEL (on the example of teacher's profession) .....	196
<b><i>Reva M.</i></b> SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF GOAL SETTING OF PERSONALITY .....	207
<b><i>Titova T.</i></b> THE SENSE ASPECTS OF PERSONALITY'S SELF-REGULATION.....	217
<b><i>Turetska Kh.</i></b> THE PSYCHOTHERAPY OF COMBATANT'S PTSD USING IMAGINATIVE TECHNIQUES .....	226

**Kharchenko A.**  
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACTUALIZATION  
OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS  
OF PROFESSIONAL ORIENTATION ..... 234

**Vereschinska Ya.**  
ATTRACTIVENESS AS AN AESTHETIC ASPECT  
OF SOCIAL PERCEPTION ..... 245

### **ACME CULTURE OF PERSONALITY**

**Goncharova N.**  
SELF-REALIZATION AS AN INDICATOR  
OF THE FORMATION OF CAREER ORIENTATIONS  
OF STUDENT YOUTH ..... 254

**Trofimov A., Zagurskaya E.**  
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL-  
VOLITIONAL SPHERE OF PERSONALITY  
IN DEPENDENCE ON PROFESSIONAL DIRECTIVITY  
(on the example of artist's profession) ..... 264

**Golovina O.**  
SPIRITUALITY OF PERSONALITY: PROBLEMS  
AND PROSPECTS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH ..... 278

### **SHORT REPORTS**

**Filts O.**  
SCHIZOPHRENIA AS AN EVIDENCE DISORDER  
(conception abstract) ..... 290

### **PSYCHOLOGIST'S PERSONALITY: HISTORY, MODERNITY AND PERSPECTIVES**

**Sedych K., Morgun V., Titov I.**  
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND 35 YEARS  
OF WORLDVIEW TRANSFORMATION IN  
XX-XXI CENTURIES ..... 293

JUBILEE OF L. KARAMUSHKA ..... 298

### **BOOKS REVIEW**

**Zlobina O.**  
POSTMODERN SOCIALITY AND PSYCHOLOGICAL  
PRACTICES OF LIFE CONSTRUCTION ..... 301

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS ..... 307

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК159.923:17.021.2

**МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович**

академік, доктор психологічних наук, професор,  
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

## ПОНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглянута фундаментальна проблема сучасної науки – психологія особистості. Автор презентує власне визначення поняття «особистість» як форми існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій неповторний внутрішній світ; його методологічна позиція пояснена і прокоментована. Визначено та пояснено змістовні ознаки особистості: цілісність, унікальність, активність, здатність до самовираження, відкритість, саморозвиток, самоконтроль.

**Ключові слова:** особистість, психологія особистості, змістовні ознаки особистості, цілісність, унікальність, активність, здатність до самовираження, відкритість, саморозвиток, самоконтроль.

Психічні явища людини насправді не існують окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише знання структурно-динамічних закономірностей такої цілісності може забезпечити нам як розуміння окремих її складових (психологічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини і є те, що утворює особистість.

Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ. Самоконтроль та саморозвиток як фундаментальні якості особистості підкреслюються у різних підходах. Так, зокрема, Л.І. Божович визначає особистість як такий рівень розвитку індивіда, котрий уможливорює здійснення ним контролю над подіями власного життя та над самим собою.

У нашому визначенні підкреслене головне: природа людської психіки – особистісна. Вищий із відомих нам рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відобразити все інше буття і самого себе, втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини у світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки. Ми не знаходимо у світі

інших форм існування вищого рівня психіки, крім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але вони – втілення особистості. Опредметнення, тобто додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне), здійснюють особистості, залишаючи в предметі, закарбовуючи у ньому всю унікальну своєрідність саме даної особистості-автора.

Особистісність природи психіки людини означає, з іншого боку, що будь-який окремий психічний процес набуває дуже складного устрою. Він має власні закономірності і якості, але поряд із цим у ньому відображається вся цілісність особистості. Тому, коли вивчають окремо психічне явище (мислення, емоції, пам'ять тощо), лише спеціальне й штучне абстрагування дозволяє досліднику робити висновки щодо нього в «чистому», так би мовити, вигляді. Насправді ж це завжди – мислення *даної* конкретної людини, її емоції або будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на конкретне явище не є чимось «дріб'язковим», стороннім. Адже, якщо говорити про мислення, насправді його показники визначаються далеко не лише особливостями власне інтелектуальної сфери: мотиви діяльності, цілі, цінності, нахили, стійкі й тимчасові емоційні стани, навіть соматичне здоров'я – все це в сукупності і визначає опції будь якої психічної функції. Особливо важливим виявляється врахування даного положення в галузі практичної психології.

Особистість має такі змістові (ключові) ознаки: **цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція**. Зупинимося на них детальніше, оскільки ці якості є складними і внутрішньо суперечливими, а їх розуміння необхідне для дійсного осягнення психології особистості.

**Цілісність.** Особистість, безумовно, являє собою утворення, яке складається з окремих психічних явищ (процесів, станів, властивостей). Але разом із тим вона ніколи не є лише сумою цих явищ, оскільки особистість не можна зрозуміти в логіці такого собі «додавання розумінь» окремих її складових. Більше того, кожна частина ніколи не існує окремо і самостійно, вона є носієм *всієї* особистості, а також її відбиттям. Особистість живе, розвивається і формується лише вся, як цілісність. У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні і третинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають унаслідок окремого живого руху особистості і сприяють наступним цілісним рухам. Ця унікальна здатність особистості як цілісності відображатися в її кожній окремій рисі стосується не лише рис психічних. І саме тому ми легко впізнаємо людину навіть за її фізичними особливостями, оскільки це особливості *даної* конкретної особистості і містять у собі загадковим способом її *всю*.

Відтак, цілісність особистості специфічно *охоплює* всі структурні і динамічні вияви життя людини. Вона зумовлена не сумою окремих складових, а інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості – біологічного, соціального та духовного. Ця складна дієва інтеграція визначає той факт, що констатувати цілісність як атрибутивну ознаку особистості виявляється недостатнім для її дійсного розуміння. Так, особистість цілісна, але у *кожній окремій* людини ця цілісність своя, чимось схожа на інших, а чимось принципово відмінна.

Звідси виходить на світло інша фундаментальна ознака особистості – її *унікальність (індивідуальна неповторність)*. Деякі психологи проблему унікальності розглядають у контексті суперечливої єдності *типового* та *індивідуального* в особистості. Насправді, суперечливість ця дещо штучно ускладнюється. Типовим є те, що перед нами – особистість (спрощено кажучи, вона відповідає наведеному визначенню), що вона має всі перераховані фундаментальні ознаки і всі складові частини. Унікальність цілісної структури особистості кожної людини зумовлена двома основними факторами: *по-перше*, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного), а *по-друге* – постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми. Проте особистість завжди залишається *незавершеною*, відкритою до нових змін. Незавершеність – важливий параметр особистості, притаманний їй однаково як на початку життєвого шляху, так і на завершальному його етапі.

Наступна фундаментальна якість особистості – її *активність*. У вітчизняній психології активність розглядається як антитеза реактивності (реакція – акція/поведінка/у відповідь на подразнення). Звісно, принцип реактивної поведінки, в цьому сенсі, зберігається у людини протягом усього життя вже хоча б тому, що за цим принципом діє *організм*. Але особистість відрізняється саме тим, що, поряд із реактивною, переважаючою стає активна поведінка, тобто поведінка, що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами.

Суттєвою ознакою особистості є її *здатність до вираження власного внутрішнього змісту*. Мова інде про принципово творчу сутність особистості і її становлення. Якщо особистісне буття є виразним, це означає, що особистість має внутрішню і зовнішню сторони, вони знаходяться в постійних динамічних взаємопереходах і домінує тут внутрішнє (якщо домінуючим стане зовнішнє, перед нами буде не особистість, а простий набір соціальних ролей, функціонер або «гвинтик»). Виражаюча активність внутрішнього світу людини викликає життєвий рух особистості, в якому вона зустрічається із соціальною дійсністю. Соціальна поведінка будується як засвоєння і

виконання великої кількості соціальних ролей. Утворюється так званий рольовий шар структури особистості. Рольова поведінка, наприклад, професійна, може бути досить міцною і ригідною, придушувати виразність. Тоді особистість знеособлюється, інволюціонує. Розвиток же полягає в тому, що виразність «проходить» через шар соціальних ролей і особистість, її сутність позначається на поведінці і на продуктах діяльності. Якщо говорити про професійну діяльність, то в цьому випадку ми маємо сутність *майстерності*. Майстер – професіонал, який не просто правильно виконує трудові операції, він у них, а також у продукт праці *втілює* власну особистість.

Взагалі, є сенс говорити про особливу людську потребу втілення себе в цьому світі. Становлення особистості багато в чому визначається розвитком цієї потреби. Традиційно в філософії ця потреба і відповідна, породжена нею активність ш і псується категорією «опредметнення». Людина в своїй діяльності постійно ніби «розчиняє» культурні й природні предмети і явища, переводячи їх тим самим у власні особистісні сутнісні сили (розпредметнення), але вона в той же час втілює ці сили в зовнішній світ.

Розвиток вираження – втілення особистості становить гостру педагогічну проблему, оскільки педагогічна система як відображення системи державної має на меті перш за все адаптувати дітей до наявних соціальних умов життя. Це відбувається через пригнічення виразності (шар соціальних ролей придушує виразність). Цим досягається органічне пристосування дитини до соціальної дійсності, але при цьому блокується творче начало. Вирішення цієї дилеми, розвиток креативності дітей і дорослих залишається глобальною проблемою сучасної світової освіти.

Наступна сутнісна ознака особистості – її принципова **незавершеність, відкритість**. Загальновідомо, що наукова психологія знаходиться лише на шляху до дійсного пізнання змістовних підвалин особистості. Та сама духовність, яка у вигляді потенційного стану відпочатково зумовлює особистість як можливість, далі, впродовж життя, зміцнюється й розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи і роблячи людину дійсно до кінця незбагненою і нескінченною у своєму становленні, що не завершується ніколи. Незавершеність – це хоча й непізнана, але дуже важлива ознака особистості, врахування якої є абсолютно необхідним.

Здатність до **саморегуляції** поведінки, до **саморозвитку** – ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що досить тривалий час в онтогенетичному розвитку збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, і сенс їх роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу. Вони діють протягом усього життя людини, але з ускладненням життєвої ситуації



(а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації) їх дія виявляється недостатньою – занадто складними й неоднозначними стають умови життя. Тому в особистості здійснюється формування механізму вольової регуляції поведінки.

Важливо, що процес саморегуляції передбачає не просто вольове зусилля, а перебудову смислових утворень, умовою якої є їх усвідомленість. Нові смисли породжуються лише в процесі особливих переживань. Видно, як у цій точці своєрідно перетинаються три лінії становлення особистості – довільність, інтеграція, переживання. В результаті відбувається те, що дістало назву *механізму смислового зв'язування*, коли встановлюється внутрішній зв'язок із ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл. Результатом цієї роботи є виникнення нових інтенцій і гармонізація внутрішнього світу особистості. Найважливішими умовами дії механізму смислового зв'язування є розвинена уява, володіння широкою часовою перспективою, наявність ієрархічної смислової сфери (Б.В. Зейгарнік). Таким чином, цей механізм може існувати лише в інтегрованій, зрілій особистості, адже в такому вигляді процес саморегуляції є суто індивідуальним і пов'язаним із системою цінностей і мотивів даного суб'єкта, його сприйняттям світу тощо. Звідси можна виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості: базальна емоційна саморегуляція; вольова саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція.

Повторимо: попередні ланки не зникають у процесі становлення, вони стають допоміжними і другорядними, але продовжують існувати. Якоюсь мірою правильним буде говорити, що переважання певних механізмів саморегуляції поведінки слід розглядати як показник рівня розвитку інтегративних процесів особистості.

Відтак цілком закономірно постає *проблема смислу*. На певному етапі свого розвитку людина зустрічається з новим для себе переживанням – стражданням від відчуття внутрішньої порожнечі і недостатності смислу життя. Це так званий екзистенційний вакуум. Поява цього переживання означає для психолога дуже позитивну, як не дивно, річ – у людини з'явилося прагнення відкрити сенс життя. Це прагнення В. Франкл назвав фундаментальною мотиваційною силою людини. Нам необхідно віднайти смисл буквально у всьому – в подіях, у поведінці інших людей, власних переживаннях. Існує і також поняття вищого життєвого, або екзистенційного, смислу.

Відкриття смислу означає відкриття особистості до зовнішнього світу. Це дуже важливий, кардинальний і зламний момент людського існування: людина перестає знаходитися ні ніс всередині власного Я, лише всередині життєвих ситуаційних інтересів – вона виходить за конкретну ситуацію і стає людиною всього світу. Тут, ми бачимо, перетинаються лінії інтеграції і взаємовідносин зі світом – світ

перестає бути «навпроти» людини, і навпаки, вона опиняється всередині світу, «огортається» ним і споріднюється з ним.

Цікавою є заочна дискусія В. Франкла з А. Маслоу та К. Роджерсом з приводу того, що є головнішим у житті і розвитку особистості – смисл чи самоактуалізація. В. Франкл аргументовано доводить, що самоактуалізація (як прагнення людини стати тим, ким вона, в принципі, може стати) є лише моментом, аспектом прагнення людини до життєвого смислу і, отже, – центральним напрямом розвитку особистості є відкриття смислу. Разом із тим абсолютна більшість сучасних теоретиків психології особистості дотримується позиції Маслоу і Роджерса, вважаючи, що саме самоактуалізація є магістральною лінією розвитку особистості. При цьому якимось чином не приділяється увага тому, що ці терміни «саморозвиток», «самоактуалізація», «самоздійснення», «самореалізація» коріняться в ортодоксальному юнгіанському психоаналізі. І всі вони є синонімами юнгівської «індивідуації», адже «самоактуалізуватися» – в дійсності зовсім не означає «актуалізувати самого себе». А означає це – «актуалізувати самість», тобто дійсне під-, а потім і надсвідоме підґрунтя людської особистості. Ми вже бачили, що подібні уявлення відносять до концепції «розгортання» особистості. Заперечень немає – це красиві, приємні і стрункі теорії, але ж вони, на жаль, ненаукові. Це, швидше, філософсько-культурологічні побудованні.

У дискусії Франкла з Роджерсом і Маслоу неправі всі. Адже вони шукають центральне і суттєве не в об'єкті дослідження (особистості), а в своєму уявленні про цей об'єкт. Але ж це – речі зовсім різні. Якщо ж говорити про особистість, яку треба вивчати, тобто про живу конкретну людину, то для неї центральним є весь життєвий шлях, і *все*, що є на ньому, – першочергове, домінантне і надсуттєве: від конфлікту на роботі до екзистенційних проблем смислу буття. Тому ми й вважаємо, що *науковий* підхід до проблем розвитку особистості мусить адекватно *відображати* цей процес, а не *вигадувати* його.

З огляду на викладене нам здається, що логіка, яка тут запропонована, можливо й не така красива і струнка, але більш наближена до реального життя людини. Разом із тим значний інтерес до теорій самоактуалізації не можна замовчувати і не враховувати. Важлива саме логіка цілісного підходу. Адже ніхто не сперечається з тим, що, скажімо, процеси самоактуалізації, формування Я-концепції, пошук смислу життя – дуже важливі моменти життя особистості. Але вони – саме моменти, і в цьому вся справа! Одна логіка – взяти штучно якийсь момент, зробити його центральним і сказати, що це і є вся особистість, а її розвиток є розвитком виключно даної структури, з урахуванням її впливу на інші. І зовсім інша – вивчати розвиток особистості як цілісний процес, що йде по окремих лініях, і бачити в цьому процесі важливі і суттєві моменти. Саме переважно за цією логікою цілісності намагаються діяти сучасні вітчизняні персонологи.



**С.Д. Максименко**

## **ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ**

*В статье рассматривается фундаментальная проблема современной науки – психология личности. Автор представляет свое определение понятия «личность», как целостности, способной к саморазвитию; его методологическая позиция объяснена и прокомментирована. Определены и пояснены содержательные признаки личности. Было обосновано, что целостность вызывает не сумма отдельных компонентов, а интегрированное единство трех источников личностного бытия – биологического, социального и духовного. Уникальность была рассмотрена в качестве следующего фундаментального признака, который обусловлен двумя основными факторами: особенностью динамического взаимодействия трех основных источников личности (биологического, социального, духовного) и постоянным самодвижением, саморазвитием личности. Активность рассмотрена как еще одно сущностное качество личности. Развитие активности “расширяет” личность до духовных сокровищ цивилизации. Способность к выражению собственного внутреннего содержания была определена существенным признаком личности. Следующим сущностным признаком личности является ее принципиальная незавершенность. Заострено внимание на том, что высшие и наиболее сложные механизмы саморегуляции поведения могут осуществляться лишь всей личностью, целостной и интегрированной.*

**Ключевые слова:** личность, психология личности, содержательные признаки личности, целостность, уникальность, активность, способность к самовыражению, открытость, саморазвитие, самоконтроль.

**S.D. Maksymenko**

## **PERSONALITY CONCEPT IN PSYCHOLOGY**

*The article deals with the fundamental problem of modern science – personality psychology. The author presents his definition of the «personality» concept as the integrity able to self-development; his methodological position has been explained and commented. Personality substantial attributes have been defined and explicated. It has been justified that integrity is caused not by the sum of separate components, but by the integrated unity of three sources of the personality existence - biological, social and spiritual. Uniqueness has been considered as the next fundamental feature caused by two major factors: by the peculiarity of dynamic interaction of three basic sources of the personality (biological, social, spiritual) and by constant self-movement, self-development of a person. Activity has been considered as the fundamental quality of the personality. Its development “expands” the personality to the spiritual treasures of civilization. The ability for the expression of its internal matter has been defined as the essential feature of the personality. Fundamental incompleteness has been considered as the following intrinsic feature of the personality. It is emphasized that the highest and most complex mechanisms of behavioural self-control can be carried out only by the whole of the personality, complete and integrated.*

**Keywords:** personality, personality psychology, personality substantial attributes integrity, uniqueness, activity, expression, openness, self-development and self-control.

Надійшла до редакції 4.10.2015 р.

УДК 159.923 – 044.247

**ТИТОВ Іван Геннадійович**

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

## **ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

*Стаття присвячена розробці інтегративної моделі особистості. Спираючись на плідні психологічні традиції, а також на досвід опрацювання категорії особистості у суміжних із психологією сферах, змістовно розкриваються структурно-функціональні аспекти психологічної організації особистості.*

***Ключові слова:** особистість, культурні форми, структурний компонент особистості, особистісні функції.*

**Постановка проблеми.** Звертаючись до обґрунтування *актуальності* пропонованого дослідження, слід насамперед зазначити, що на сучасному етапі розвитку людинознавчих наук, у тому числі й психології, чітко простежується прагнення до цілісного та за можливістю всебічного осмислення феномену особистості. «Зараз це прагнення виявляється зокрема в тенденції до діалогу, взаємодії та можливої інтеграції різних напрямів і рівнів знань про людину у смисловому полі психології» [13, с.39-40]. Конкретизація цієї тези вимагає переосмислення традиційних психологічних інтерпретацій феномену особистості у напрямку створення інтегративної моделі структурно-функціональної організації особистості шляхом координованої взаємодії різних трактувань особистісного підходу у площині перетину категорій «культура» і «людина».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Витоки гносеологічних підходів до особистісних феноменів людського буття вбачаються у наявних в античній антропології, ранньохристиянському персоналізмі та персоналізмі Високого Середньовіччя поглядах на особистість (котра, як відомо, від початку позначалася латинським словом «*persona*»), реконструкція яких дозволяє у найзагальнішому вигляді виокремити атрибутивні риси того, що розумілося під цим словом. Особистість – це людина, що характеризується ознаками роду (тобто наділена певними правами та обов'язками), має певний тип характеру, живе у конкретних обставинах та обирає деяку професію або *modus vivendi* (Сенека); це обдарований розумом індивід (Боецій, Рішар Сен-Вікторський), що має гідність (Петро Ломбардський),

самостійно розпоряджається власними пізнавальними та вольовими актами, agit non agitur<sup>1</sup> (Фома Аквінський) [43].

Квінтесенцією розуміння особистості у гуманітарному знанні доби Відродження та Нового часу стає положення про те, що людина є особистістю оскільки і настільки, наскільки вона сама сприймає себе такою. Так, Р. Декарт як найзагальніший принцип особистісного буття людини вбачав її здатність до мисленнєвого виокремлення свого тілесно-духовного *Я* та рефлексивного усвідомлення себе як суверенної і самототожної частини цілого. Подібну точку зору висловлював і Дж. Локк, який вважав, що «особистість є розумною мислячою істотою, котра має розум і рефлексію та може розглядати саму себе як одну і ту саму мислячу істоту, в різний час й у різних місцях» [26, с.338]. Пізніше, В. Джемс, також підкреслюючи «тотожність нашого “Я” й нашої особистості» [11, с.81], пов’язував сутність останньої із забезпеченням інтеграції та координації психічних функцій індивіда. Таке розуміння природи особистості лягло в основу класичного способу її трактування, представленого в більшості основних теорій не лише першої, але й другої половини ХХ століття.

Подальша еволюція наукової рецепції особистості може бути коротко резюмована як перехід до дискурсів, котрі репрезентують особистісну реальність у вимірі фундаментальних біологічних та соціальних детермінант.

Як відомо, в історії психології склалися два протилежні погляди на вирішення цієї проблеми. Одні дослідники (З. Фройд, А. Адлер, Г. Олпорт, Р.Б. Кеттелл, Г. Айзенк та ін.) вбачали джерело особистісного розвитку переважно в успадкованих та/або вроджених особливостях людини, структурно-функціональних властивостях її фізіологічного субстрату тощо; інші (А. Бандура, К. Горні, Е. Еріксон, Дж. Мід, Дж. Роттер, Е. Фромм та ін.), навпаки, вважали «деміургом» особистості соціальне середовище та соціалізаційні процеси, до яких залучається індивід. Епістемологічні наслідки вказаних підходів є відомими: у першому випадку особистісна феноменологія редукується до органічних процесів та пов’язується з актуалізацією успадкованих, вроджених та ін. потенцій; у межах другого – особистість описується набором інтерналізованих соціальних норм, ідентичностей, стереотипних статусно-рольових сценаріїв тощо та концептуалізується як «базовий тип особистості» (А. Кардінер) або «модальна особистість» (Р.Ф. Бенедікт), що здатна максимально гармонійно «вписатись» у певну соціальну систему, функціонувати як її частина та

---

<sup>1</sup> Діє, а не приводиться до дії (лат).

не виходити за межі власної соціалізованості. Разом із тим, починаючи з робіт В. Штерна, робляться спроби подолати двохфакторну трактовку детермінації особистості або шляхом розкриття механізмів взаємодії біологічного та соціального у межах єдиної особистісної структури (як це має місце у численних ієрархічно-структурних моделях особистості, наприклад, у концепції динамічної функціональної структури особистості К.К. Платонова, теорії інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна та деяких інших), або підкресленням визначальної ролі у процесі персонігенезу здатності людини опосередковувати детермінаційні впливи, оволодівати ними, трансформувати їхній характер та спрямованість, перетворювати їх на можливість власного особистісного розвитку [23].

Наступним важливим напрямком загальнопсихологічної розробки проблеми особистості, на якому зрештою варто зупинитись, стала конкретизація уявлень про її структурну організацію. Залишаючи тут осторонь критичний аналіз існуючих у межах різних психологічних теорій і шкіл підходів до опису структури особистості, зазначимо, що традиційне, структурно-статичне розуміння особистості як кінцевого набору універсальних та відносно стабільних рис-факторів, інваріантних компонентів або автономних психологічних характеристик поступово заміщується уявленнями про її цілісно-системну природу (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн та ін.). Проте, йдеться не про сталу та аморфну єдність особистості, котра, за влучним виразом С.Л. Рубінштейна, «перетворює її склад у туманність» [38, с.517], а про процесуально-динамічну інтеграцію, якісна визначеність якої зумовлюється структурними зв'язками між окремими постійно взаємодіючими її елементами, аспектами або сторонами та виявляється у просторі діяльнісно-комунікативних відносин індивіда зі світом. Дане положення знайшло відображення, зокрема, в ідеї А.В. Петровського про інтер- та метаіндивідну особистісну атрибуцію як ідеальну представленість індивіда в інших людях; у досвіді онтологізації особистості в унікальному динамічному співвідношенні просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових емоційних переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом і форм реалізації діяльності (В.Ф. Моргун); у трактуванні особистості як функціонального органу формування людиною власної позиції у світі [8]; у розгляді особистості як форми буття людини, що маніфестує себе у феноменах неадаптивної та надситуативної активності (В.А. Петровський); в некласичному розумінні особистості як того, «що людина може протиставити внутрішнім імпульсам та зовнішнім тискам, самовизначаючись відносно світу та суспільства» [22, с.69] та деяких ін.

Обстоювання положення про структурно-динамічну організацію особистості поставило питання про її системоутворювальний фактор. Спектр запропонованих варіантів його вирішення виявився достатньо широким: таким фактором вважається діяльність (О.М. Леонт'єв), ставлення (В.М. М'ясищев, О.Ф. Лазурський), спрямованість (Б.Ф. Ломов), настанова (Д.М. Узнадзе), смисл (Б.С. Братусь, Д.О. Леонт'єв), вчинок (В.А. Роменець), нужда (С.Д. Максименко) тощо. Існуюче розмаїття доволі аргументованих точок зору з цього приводу свідчить, на наш погляд, не про принципову неможливість виокремлення інваріантного системоутворювального фактору особистості (у найзагальнішому вигляді таким, вочевидь, може бути або діяльність, котра інтегрує в собі інші перелічені вище фактори, або нужда як вихідне спонукальне начало), а скоріше про наявність складних динамічних рівневих зв'язків між різними системоутворювальними факторами, кожний з яких набуває провідного характеру залежно від онтогенетичної стадії розвитку індивіда, а також від специфіки вибудовуваних ним відносин зі світом (наприклад, у професійній сфері структурно-змістова цілісність особистості може конституюватись одним чинником, у суспільно-політичній сфері – іншим, а в релігійній – третім). Не можна також виключати наявності комплексного впливу системоутворювальних факторів. Проте, сказане є лише гіпотетичним припущенням, котре вимагає подальшого поглибленого вивчення.

Таким чином, здійснене нами побіжне, коротке та достатньо вибіркоче окреслення стану розробленості вузлових питань психології особистості дозволяє у великому просторі теоретичних знань виокремити, зокрема, такі важливі в контексті поставлених нами завдань моменти. По-перше, особистість по-різному трактується в різні періоди та у різних наукових напрямках, і жоден з найпоширеніших варіантів трактування поняття особистості «не може претендувати на повне відображення сутності особистості та пріоритетів особистісного підходу» [6, с.26]. По-друге, широке розмаїття інтерпретаційно-моделюючих схем раціонального осягнення особистісної реальності створює епістемологічні передумови для перманентного діалогічного конструювання предметного поля психології особистості, що, зокрема, передбачає здійснення системних об'єднань адекватної інформації про особистість та просування у бік якомога глибшого (в ідеалі – гранично можливого) пізнання її структурно-цілісної організації, розкриття співвідношення в ній біологічного і соціального тощо. По-третє, перспективи раціонального осягнення сутнісних проявів особистості вбачаються у розгляді останньої як особливої системної якості індивіда, формування та розгортання якої передбачає діяльнісно-комунікативний спосіб його



буття в культурі. З огляду на сказане, необхідним є наближення до такого типу парадигмальності, котрий ґрунтувався би на конструктивному діалозі гетерогенних пізнавальних позицій (з чітким усвідомленням учасниками діалогу особливостей їх власної епістемологічної позиції) та координованій змістовій взаємодії різних напрямів і рівнів знань про особистість (з обов'язковою критичною рефлексією наявних пізнавальних засобів та можливостей раціоналізації особистісних феноменів), забезпечуючи тим самим інтегративне осмислення цього складного феномену. Поставивши собі за мету вибудувати таку інтегративну перспективу в тлумаченні сутності особистості, необхідно позначити *основне завдання* статті: запропонувати інтегративну модель структурно-функціональної організації особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Розпочнемо вибудовування загального уявлення про психологічну природу, структуру та функції особистості з указування на такі її базові характеристики.

1. *Особистість є набутою в ході культурного розвитку інтегративною якістю людини* [3], що характеризує міру представленості в ній *культурних форм* – соціокодів, котрі репрезентують сукупність утилітарних та символічних ознак матеріальних об'єктів, продуктів духовного виробництва, а також технологій (норм і способів) їхнього створення, збереження й трансляції<sup>2</sup> [41]. Специфіка процесу оволодіння індивідом культурними формами полягає в тому, що останні не надаються як готові сутності, а вибудовуються людиною в її діяльнісно-комунікативних взаємовідношеннях із собою (своїм Я, власним внутрішнім світом) та онтологічно «Іншим» (безособовим – природним; позаособовим – суспільним, груповим; надособовим – абсолютним, божественним, трансцендентним) [43] через задіяння суб'єктних механізмів: а) розпредметнення, переведення культурних форм з архіву культури у простір культурного розвитку та їхньої зворотної трансляції в культуру, опредметнення в артефактах, інституціях, втілення в окремих людях, спільнотах тощо; б) перманентного рефлексивного відстеження повноти сформованості культурних форм та їхнього «збирання» в єдність, індивідуально-своєрідну цілісність [40]. Саме цими процесами «втілення культури, тобто всезагального в людині» [15, с.261], власне, й визначається

---

<sup>2</sup> Семіотична природа культурних форм дозволяє говорити про особистість кожного індивіда як про своєрідну конфігурацію ієрархічних систем дескриптивних (предметних), прескриптивних (нормативних), евалюативних (аксіологічних) та трансцендентних (символічних) значень [20].

виникнення тієї інтегративної якості особи, котра конститує особистісний модус її буття<sup>3</sup>.

**2. Ключовою особливістю вказаної якості є її цілісно-системний характер,** що зумовлюється динамічними координативними, субординаційними, генетичними та ін. зв'язками між парціальними якостями індивіда (в даному випадку тими, що дозволяють йому входити у діяльнісно-комунікативну взаємодію із певними сферами культури). У цьому сенсі кожна окрема його функціональна можливість або властивість, органічний або психічний ресурс, які входять до структури такої системної якості, є **структурним компонентом особистості** [6]. Коротко позначимо основні з них:

– *компонент спрямованості* – ієрархізована динамічна структура мотиваційних ставлень особистості [35], до складу яких можуть бути віднесені предметні потреби, розпредметнені мотиви, провідні особистісні ціннісні (ціннісні орієнтації), смисли та цілі. Індивідуально-своєрідна конфігурація таких мотиваційних ставлень особистості є універсальною основою будь-яких її проявів у системі відносин зі світом, іншими людьми та самим собою: вона забезпечує стійкість та вибірковість певних видів діяльності, зумовлює особливості структурування та впорядкування людиною свого життєвого світу і, відповідно, стиль життя загалом, визначає вектор особистісного зростання. В останньому випадку «спрямованість починає збігатись із самоактуалізацією в тому сенсі, що кожна людина прагне стати такою, якою вона може стати» [29, с.209];

– *компонент характеру* – ті стрижневі психічні властивості людини, котрі виражають відносно стійкі, генералізовані її ставлення (емоційні, мотиваційні, когнітивні) до певних сторін світу та ґрунтовані на цьому типові способи взаємодії з ним [33, с.355], [38, с.620], [39, с.320];

– *регуляторний компонент*. Він характеризує особистість як суб'єкта, здатного орієнтуватись у системі відношень, що пов'язують його зі світом як цілим, та враховувати смислову структуру цих

<sup>3</sup> Передбачаючи зауваження можливих опонентів щодо надмірного культуроцентризму в трактовці особистості, пошлемося на достатньо обґрунтовану точку зору (Г.О. Балл, В.С. Біблер, Л.С. Виготський, Е. Еріксон, В.П. Зінченко, В.Т. Кудрявцев, К.-Г. Юнг та ін.), згідно якої саме культура виступає умовою та внутрішнім джерелом формування особистості: вона спрямовує, збагачує, надає більшу (порівняно із соціумом) автономію для саморозвитку та самоздійснення; в ній (за Л.С. Виготським – у знаряддях-медіаторах, за К.-Г. Юнгом – в архетипах та символах тощо) індивід знаходить засоби для власного особистісного зростання.

відношень при організації своєї життєдіяльності [25, с.154-156]. Орієнтація на смисл може істотно змінювати (шляхом насичення ціннісним змістом) характеристики ключових механізмів довільної саморегуляції – цілепокладання, планування, моделювання та програмування дій, оцінювання їхньої результативності, контроль та корекція перебігу власної активності [32], – забезпечуючи подолання людиною заданих ситуативних детермінант та здійснення нею вільних виборів і відповідальних вчинків [25, с.158-59];

– *когнітивний компонент*, який репрезентований структурою загальних здібностей [12] та пов'язаними з ними індивідуально-своєрідними способами переробки інформації – її аналізом, структуруванням, категоризацією, оцінюванням тощо. Важливими аспектами його функціонування є здійснювані суб'єктом акти символізації (вихід за межі конкретних характеристик досвіду шляхом його категоризації та інтерпретації), уяви та оцінкових суджень, котрі відіграють провідну роль у процесах прийняття життєво важливих рішень [28];

– *компонент досвіду*. Йдучи за С.Д. Максименком, ми розуміємо досвід як форму існування особистості в безперервному інформаційному потоці життя. Як «генетичне ціле, котре виникає відповідно до закономірностей розвитку цілісної особистості» [29, с.203], індивідуальний досвід інтегрує в собі соціальний, власне особистісний, мнемічний [19] та ментальний (когнітивний, метакогнітивний, інтенціональний) [45] досвід. Разом із тим у його межах може бути виокремлений пласт унікальних глибинних переживань людини, котрі пов'язані з вирішенням особистістю «головних» проблем існування (смерті, смислу життя, покликання тощо). Йдеться про *екзистенційний досвід* як зумовлений культурою смисложиттєвий пошук, створення фундаментальних життєвих цінностей та здійснення на цій основі ціннісно-смислової регуляції життєдіяльності [16];

– *компонент світогляду* – певним чином структуровані генералізовані погляди особистості щодо основних закономірностей та характеристик світу, суспільства, людського життя, а також пов'язані з цими поглядами її основні життєві ставлення, позиції, переконання, ідеали та принципи [44].

5. У різних індивідів рівень розвитку вказаної інтегративної якості, а відтак міра її вияву з-поміж інших, більш примітивних (субособистісних) форм людського існування, може істотно відрізнятись. Критерієм, за допомогою якого може бути визначений ступінь розвитку особистості, є повноцінна реалізація індивідом **основних особистісних функцій**:



а) *продуктивного входження у діалогічно-творчу взаємодію з культурою як її формоутворювальне, генеративне начало.* В його основі лежить неадаптивно-перетворювальна активність (за В.А. Петровським), пов'язана з проблематизацією змісту соціокультурного досвіду, наданням йому форм незавершеності та потенційності, розкриттям його неспроявлених і навіть надлишкових можливостей, збагаченням його контекстуальних смислових полів [18]. Це не лише зумовлює своєрідно-неповторні внески людини у процес становлення всезагальної (загальнолюдської) та особливої (національної, етнічної, політичної, професійної, релігійної тощо) культури, а й уможливорює управління своїм особистісним розвитком через підсилення культурно вироблених та створення власних способів і засобів самовдосконалення, «самовибудовування», досягнення можливого варіанта себе [43];

б) *забезпечення унікального динамічного єднання когнітивних, афективних і поведінкових компонентів, їхньої рефлексивної координації, впорядкування та вольової регуляції відповідно до поставленої мети (довільність)* [14], [36]. «В особистості є щось таке, – зазначає з цього приводу Д.О. Леонтьєв, – що дозволяє їй не лише керувати своїм характером, здібностями та ролями, але й своїми спонуками і смислами, довільно змінювати значущість та спонукальну силу різних альтернатив у ситуації вибору» [24, с.50]. У цьому сенсі особистість виступає як «джерело верховного смислового синтезу світу людини» [31, с.51], як складна цілісна система систем [17, с.113], що забезпечує психічну регуляцію соціальної активності індивіда;

в) *усвідомлення та переживання людиною свого Я в єдності всіх його проявів – фізичного, соціально-рольового, психологічного, екзистенційного та смислового.* Чим розвиненішою є особистість, тим рельєфніше виражена її самосвідомість як інтегральна основа ідентичності, рефлексії, здатності жити через власне Я [24]. Більше того, можна говорити про появу прагнення розширювати межі Я, зокрема, шляхом «розімкнення» відносно Іншого сповненого змістами свого внутрішнього світу та здійснення на цій основі трансляції власної суб'єктивності в інтер- та метаіндивідному просторах у вигляді різного роду семіотичних моделей (текстів, дискурсів, сценаріїв, наративів тощо) [43]. «Суттєвою ознакою особистості, – зазначає з цього приводу С.Д. Максименко, – є її здатність до вираження власного внутрішнього змісту. Йдеться про принципово творчу сутність особистості та її становлення» [29, с.45].

г) *зміна напрямку та співвідношення детермінаційних впливів і, як наслідок – побудова вільної, відповідальної та моральної поведінки.* Опосередкування особистістю як психологічним утворенням чинників, що характеризують детермінаційні впливи біологічних, соціальних,

ситуативних та ін. факторів, досягається за рахунок рефлексивного усвідомлення необхідно діючих на суб'єкта детермінант (Ф. Енгельс), ціннісно-сислового обґрунтування довільної зміни вектору власної життєдіяльності та включення до ланцюга детермінаційних процесів актив самодетермінації [23], активного залучення біогенних і соціогенних ресурсів для вирішення завдань свого розвитку (наприклад, пошук та побудова індивідом таких видів діяльнісних відношень зі світом, у яких найповніше можуть проявитись і розвинутиись його унікальні потенції, задатки, схильності тощо) [5], самостійного переходу на вищі регуляційні рівні, на яких трансцендентується вплив розташованих нижче регуляторів поведінки (Р. Харре). Внаслідок цього в людини з'являється суб'єктивне переживання відносної емансипованості, автономності (Е. Дісі, Р. Райан) від впливу ситуаційних чинників, здатності бути причиною змін (чи протидії змінам) в оточуючому світі та у власному житті, відчуття підконтрольності власної активності в усіх точках її траєкторії [30], розуміння того, що обставини та мотиви панують над «лише тією мірою, якою вона сама дозволяє їм це» [10, с.26], тобто відносна свобода, міра якої визначається її внутрішнім зв'язком з відповідальністю (насамперед моральною) перед самим собою, іншими людьми, природою, суспільством та людством у цілому. Таке ставлення до світу є за своєю сутністю «актом безкорисливості, здійсненим заради блага інших людей» [42, с.109], що зближує його з проявами екзистенційності як готовності до «проживання людиною свого духовного виміру» [27, с.122], з актами любові як ствердженням існування іншого та виявом його сутності [37, с.387] та самоцінності [9, с.34]. При цьому чим вищим є рівень персональної свободи та відповідальності індивіда, «тим більшою мірою він виступає в соціальних взаємодіях... як суб'єкт вчинків» [4, с.297]. Саме в актах відповідальних вчинків людина, за висловом М.М. Бахтіна, забезпечує собі «не-алібі у бутті» [7], стверджує свою значущу смисло- та ціннісноутворювальну роль у ньому, набуваючи дійсно позитивну свободу, «свободу для».

*г) побудову особою часової перспективи власної життєдіяльності, оволодіння своїм майбутнім, зорієнтованість на здійснення віддалених у часі життєвих завдань [34].* Готовність людини вибудовувати перспективи майбутнього – здійснювати змістове прогнозування та цільове проектування очікуваних подій, – кореспондуючи з такими складовими особистісного потенціалу людини, як толерантність до невизначеності, готовність до змін, життєстійкість, орієнтація на дію тощо [21], ґрунтується на особистісному виборі й прийнятті стратегічних життєвих рішень [2] та

передбачає наявність ціннісно-сміслової позиції стосовно власного минулого, теперішнього і майбутнього [1].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, особистість є набутою в ході культурного розвитку інтегративною якістю людини, що характеризує міру представленості в ній культурних форм. Структурно вона репрезентована компонентами спрямованості, характеру, досвіду та світогляду, регуляторним та когнітивним компонентами. Ступінь розвитку особистості визначається повноцінною реалізацією індивідом основних особистісних функцій: 1) продуктивне входження у діалогічно-творчу взаємодію з культурою як її генеративне начало; 2) забезпечення унікального динамічного єднання когнітивних, афективних і поведінкових компонентів, їхньої рефлексивної координації, впорядкування та вольової регуляції відповідно до поставленої мети (довільності); 3) усвідомлення та переживання свого Я в єдності його фізичного, соціально-рольового, психологічного, екзистенційного та смислового проявів; 4) зміна напрямку та співвідношення детермінаційних впливів та побудова вільної, відповідальної і моральної поведінки; 5) побудову особою часової перспективи власної життєдіяльності, оволодіння своїм майбутнім, зорієнтованість на здійснення віддалених у часі життєвих завдань.

Запропонований вище варіант інтегративного тлумачення структурно-функціональної організації особистості, звичайно, не претендує на вичерпність. Його скоріше можна розглядати як робочу модель, котра, як нам видається, є зручною для вирішення певних конкретно-психологічних завдань, зокрема, розкриття взаємозв'язку світогляду особистості з іншими компонентами, що утворюють її структуру. В останньому ми й вбачаємо *перспективи подальших розвідок у даному напрямку.*

### ***Список використаних джерел***

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С.137-145.
2. Балл Г.А. Выбор в жизни человека как предмет системологического и психологического анализа / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С.197-208.
3. Балл Г.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – №4. – С.167-178.
4. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные психологические труды / Г.А. Балл.– К. : Изд-во Основа, 2006. – 408 с.

5. Балл Г.О. Взаємодія гуманітарної та природничонаукової традицій в опрацюванні категорії особистості у психології / Г.О. Балл // Психологія і особистість. – 2013. – №1. – С.6-20.
6. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування основних понять / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С.25-53.
7. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 20-х годов / М.М. Бахтин. – К. : Next, 1994. – С.9-69.
8. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
9. Братусь Б.С. Любовь как психологическая презентация человеческой сущности / Б.С. Братусь // Вопросы философии. – 2009. – №12. – С.30-42.
10. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 томах. Второе издание. / Г.В.Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1972. – Т.2. – 1972. – 668 с.
11. Джемс В. Психология / В. Джемс. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
12. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 386 с.
13. Завгородня О.В. Особистість: екзистенційно-інтегративне трактування / О.В. Завгородня // Психологія і особистість. – 2012. – №1. – С.39-53.
14. Иванников В.А. Понятие личности в психологии / В.А. Иванников // Вопросы психологии. – 2012. – №5. – С.125-132.
15. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки теории и истории / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1974. – 271 с.
16. Касавина Н.А. Экзистенциальный опыт как феномен культуры / Н.А. Касавина // Вопросы философии. – 2014. – №10. – С.46-56.
17. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
18. Кудрявцев В.Т. Креативная доминанта культуры [Электронный ресурс] / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Проблемы интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательных действий; отв. ред. С.В. Дмитриев. – Н. Новгород : НГПУ, 1997. – Режим доступа: <http://www.tovievich.ru>
19. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. – 2-е изд. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. – 366 с.
20. Ларин Ю.В. Мировоззренческо-методологические основы постижения культуры: проблема концептуализации: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филос. наук: спец. 24.00.01 “Теория и история культуры” / Ю.В. Ларин. – Тюмень, 2004. – 38 с.
21. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 ; под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С.56-65.
22. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2013. – №3. – С.67-80.
23. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии : от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – №1. – С.3-27.
24. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – 2 изд. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

25. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
26. Локк Дж. Избранные философские произведения: В 2-х т. / Дж. Локк. – М. : Соцэкгиз, 1960. – Т.1. – 736 с.
27. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сб. статей: Пер. с нем. / А. Лэнгле. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2008. – 160 с.
28. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – №6. – С.87-101.
29. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
30. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М. : Прогресс-Культура, 1992. – 415 с.
31. Маркин В.Н. Личность в категориальном ряду: индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого-акмеологический анализ) / В.Н. Маркин // Мир психологии. – 2007. – №1. – С.45-54.
32. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №6. – С.5-17.
33. Мясичев В.Н. Психология отношений : Избр. психол. тр. / В.Н. Мясичев ; под ред. А.А. Бодалева. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 362 с.
34. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. – С.45-67.
35. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С.5-19.
36. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории / В.А. Петровский // Мир психологии. – 2007. – №1. – С.13-30.
37. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
39. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
40. Смирнов С.А. Проблема культурного развития человека. Философский анализ: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филос. наук: спец. 09.00.13 “Религиоведение, философская антропология, философия культуры” / С.А. Смирнов. – М., 2004. – 44 с.
41. Степин В.С. Культура / В.С. Степин // Всемирная энциклопедия. Философия. – М. : Аст ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. – С.524-526.
42. Субботский Е.В. Генезис личности: Теория и эксперимент / Е.В. Субботский. – М. : Смысл, 2010. – 408 с.
43. Титов И.Г. Постнеклассическая личность: методологические основания психологического исследования : монография / И.Г. Титов. – Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2014. – 125 с.



44. Тітов І.Г. Психологічні аспекти світогляду особистості / І.Г. Тітов // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №11. – С.2-5.

45. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск : ТГУ, М. : “Барс”, 1997. – 392 с.

***И.Г. Титов***

### **ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

*Статья посвящена разработке интегративной модели личности. Опираясь на плодотворные психологические традиции, а также на опыт разработки категории личности в смежных с психологией сферах, содержательно раскрываются структурно-функциональные аспекты психологической организации личности.*

**Ключевые слова:** *личность, культурные формы, структурный компонент личности, личностные функции.*

***I. Titov***

### **INTEGRATIVE MODEL OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL ORGANIZATION OF PERSONALITY**

*Article is devoted to the elaboration of the integrative model of personality. Resting upon fruitful psychological traditions, as well as upon the experience of elaboration of personality category at areas adjacent to psychology, the structural-functional aspects of psychological organization of personality are revealed.*

*Personality is treated as human individual's integrative quality gained throughout cultural development. This quality characterizes the embodiment of cultural forms at human individual. In structural aspect, this quality is represented by the components of directedness, character, experience and worldview, regulation, and cognition.*

*The level of personality's development is determined by the individual's realization of such personal functions as: 1) involving person into dialogical-creative interaction with culture as its generative source; 2) providing unique dynamic unification of cognitive, affective, and behavioral components, their reflective coordination, ordering and volitional regulation according to the goal (voluntariness); 3) aware and experiencing of inner self as the formation of its social-role, psychological, and sense displays; 4) changing of the direction and correlation of the determination processes and realization of free, responsible, and moral behavior; 5) constructing of temporal perspective of person's life, mastering of the future, orientation on the fulfillment of the distant in time life tasks.*

**Key words:** *personality, cultural forms, structural component of personality, personal functions.*

Надійшла до редакції 23.12.2015 р.

УДК 59.9:519.763

**СОЛОВЙОВ Олег Володимирович**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри здоров'я людини  
Східноукраїнського національного університету імені В. Даля*

**ЛІЦОЄВА Наталя Володимирівна**

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри здоров'я людини  
Східноукраїнського національного університету імені В. Даля*

## **ЛЮДИНА ЯК ПРИЧИНА: ПРО ВКЛЮЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ІНФОРМАЦІЇ В ОБ'ЄКТИВНУ АКТИВНІСТЬ ЛЮДСЬКОГО МОЗКУ У ФОРМІ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ**

*У статті розглядається проблема функцій психічних явищ в нейронних мережах мозку, що дозволяють людині в умовах імовірного середовища виступати як специфічний каузальний фактор, який реалізується не лише суто фізично, а й завдяки інформаційним процесам в мозку людини. Структура такої каузальності та участь у її реалізації феномену інформації стає зрозумілими, якщо ці явища розглядаються в контексті проблеми часу. Також вказується на те, що механізм функціонального включення психічних, суб'єктивних явищ в об'єктивну активність нейронних мереж людського мозку є наслідком фундаментальних особливостей фізичного середовища, в якому еволюціонувало все живе і яке допускає наявність ступенів свободи при відповідно функціонуючому мозку, що реалізує психічні процеси. Свобода людини у виборі бажаного майбутнього розглядається як умова переробки інформації в її мозку, а «психічний простір» – як та сфера, котра, будучи реалізованою об'єктивною активністю нейронних мереж мозку людини, допускає вибір бажаного майбутнього за допомогою фактору суб'єктивності, що функціонує в цьому «просторі».*

***Ключові слова:** інформація, психічні явища, свобода, причина, невизначеність, мозок, майбутнє, теперішнє, минуле, новизна.*

**Постановка проблеми.** Мало хто дозволяє собі задуматися про каузальне (причинне) включення людини як суб'єктивної, упередженої істоти, як істоти, здатної завдяки своїй свободі формувати причинно-наслідкові ланцюжки, в «тотально» фізичний світ. Фізичний світ, який в рамках класичних фізичних уявлень не допускає ніякої свободи [2; 3]. Тим часом саме це, поставлене жорстким сциєнтистським чином, питання цілком може бути тим питанням, яке вінчає собою тисячоліття світоглядних колізій людського буття і століття наукових пошуків «законного» місця людини у світі. Таким чином в цій статті нас буде цікавити *людина як причина*.

І все ж відповідь на це питання постає перед людиною у всій своїй історичній неминучості лише тоді, коли всі існуючі до цього моменту світоглядні картини світу, будучи занадто метафізичними, вже майже

втрапили довіру у сформованій в умовах сучасності людини. З іншого ж боку, наука до цього часу ще не сформувала надійного розуміння того, що зараз називається інформацією – а без цього розуміння, на наше переконання, немає і не може бути можливості пояснення «людини як причини».

Серед наук, які в наш час виявились причетними до формування підходів до вирішення цієї проблеми, ми знаходимо й психологію. Бо саме її об'єктом дослідження є психічна керуюча інстанція – «людське Я», сформована в нейронних мережах людського мозку як інстанція з поки ще не цілком ясным онтологічним статусом, але вже зрозумілими можливостями детермінації. Словом, ми вправі в наш час претендувати на постановку питання «Хто ми в цьому світі?» крізь призму найнадійнішого в такому випадку ракурсу, ракурсу причинно-наслідкової (а, фактично, онтологічної) природи «людського Я». Таким чином, метою цього дослідження є з'ясування механізмів переробки інформації в людському мозку, які відбуваються за допомогою психічних процесів і забезпечують людині специфічний вид причинності, що реалізується за посередництвом феномену інформації. Причинності, завдяки якій людина, фактично, і є тою, якою ми її знаємо. Переслідуючи вказану вище мету, ми, одночасно, зробимо спробу вписати феномен інформації у вже не класичну, але в сучасну фізичну картину світу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для того, щоб зробити спробу зрозуміти, яким чином людина є причиною (насамперед, всього соціального), поглянемо спочатку на світ, до якого мільйонами років еволюція пристосовувала нас. Тут у нас і повинна виникнути думка про те, що те, як і чому ми діємо, має бути наслідком того, в якому світі ми діємо. Отже, світ, в якому ми себе знаходимо, виходячи з постулатів сучасної науки (які вже явно відрізняються від постулатів класичного фізичного детермінізму, що панує у науці ще й зараз з часів Лапласа і Ньютона) є імовірнісним. Так, принаймні, стверджує ряд сучасних наук, під тиском яких класичний фізичний детермінізм, як загальнонауковий принцип, на наших очах втрачає свої позиції, і до яких насамперед необхідно віднести синергетику і квантову фізику. Але що це означає для психології, зацікавленої включити людину з її суб'єктивною упередженістю до об'єктів і явищ світу, її суверенним Я, здатним «викривляти» каузальні лінії, що протягуються з минулого у майбутнє, в «каузальну картину» світу? А це означає, що ми вже дозріли зробити спробу пояснити, для чого в нашому об'єктивно активному мозку, в його нейронних мережах, функціонують психічні явища і процеси, виходячи з того, що ми розуміємо під імовірнісним світом, «непередбачуваністю» його процесів.

Отже, що ми маємо на увазі, коли називаємо фізичний світ імовірнісним?



По-перше, такий світ, явно відмінний від класичного фізичного світу, чреватий різними варіантами майбутнього. Якщо простежити яким чином фронт теперішнього «просувається» по стрілі фізичного часу від минулого до майбутнього, формуючи, фактично, об'єктивне існування чого б то не було в об'єктивному майбутньому (на відміну від імовірного майбутнього, що існує виключно у сфері людської психіки) (див. рис. 1), то стає очевидним наступне. Саме на «лінії» фронту теперішнього й виникають ті, що постулюються синергетикою, біфуркації (Г. Хакен), в рамках яких людина виявляється здатною розгортати «перед собою» ступені свободи і вибрати з них найбільш суб'єктивно прийнятні.

Таким чином, людина виступає тут як один з потужних факторів причинності та творчості, що породжує новизну та протистоїть ентропії на «користь» ускладнення і самоорганізації процесів. І це протистояння якраз і здійснюється на Рубіконі трансформації минулого, що вже об'єктивно відбулось, і ще об'єктивно не здійсненого імовірного майбутнього.

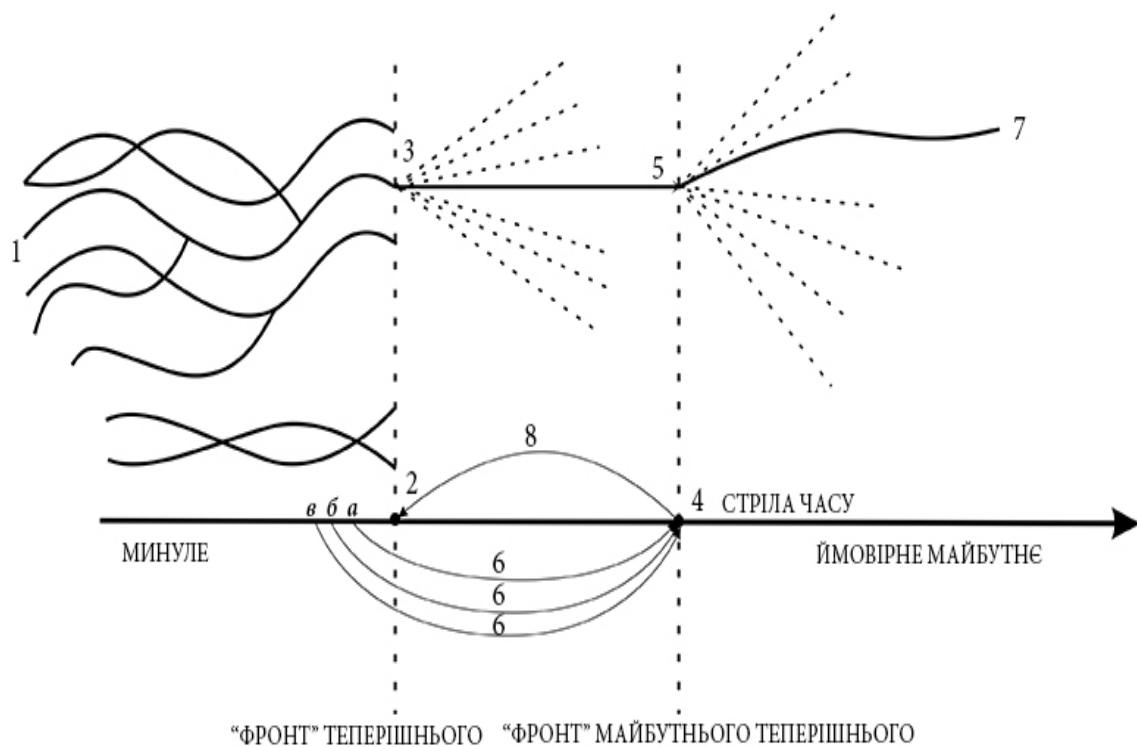


Рис. 1. Схема формування стріли часу в ході здійснення причинно-наслідкових зв'язків у «момент теперішнього»

Примітка: 1 – причинно-наслідкові (каузальні) лінії, здійснені в минулому, які формують стрілу часу; 2 – момент теперішнього; 3 – наявність можливостей (пунктирні лінії) в момент теперішнього; 4 – можливий

*момент «майбутнього теперішнього»; 5 – наявність у майбутньому можливостей у певній точці простору-часу; 6 – моменти минулого, інформація про які використовується для формування поведінки в момент часу в часовій точці 2; 7 – причинно-наслідкова лінія, що відображає реально здійснюваний причинно-наслідковий ланцюг; 8 – детермінація інформацією, фіксованою в психічній моделі майбутньої, реальної поведінки людини в теперішньому; а, б, в – моменти минулого, які відображають віддалені в минулому події, інформація про які була включена до формування психічній моделі майбутнього та поведінки людини.*

Таким чином, об'єктивний світ існує лише в іпостасі «миті» теперішнього. У той час як минуле і вірогідне майбутнє розгортають перед нами фізичний час у формі нашого індивідуального суб'єктивного часу, а з ним і наш особистісний досвід, наші плани і мрії на майбутнє, об'єктивне минуле вже «застигло» для нас в його об'єктивній, фізичній здійсненності. Воно вже є незмінним. Майбутнє ж виявляється «розгорнутим» фізично допустимими ступенями свободи (вони відображені на рис. 1 «віялом» пунктирних ліній, які виходять з точок, розташованих на лінії, що відображає «фронт теперішнього»).

По-друге, майбутнє виявляється для людини невизначеним (як мінімум, в рамках нашого незнання закономірностей, що формують каузальні лінії, які, в свою чергу, формують об'єктивне майбутнє; як максимум, в рамках виявленої квантовою фізикою невизначеності зв'язку фундаментальних фізичних параметрів взаємодії квантових частинок, яка «порушує» нашу можливість жорстко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями за наявності як завгодно точного знання про вихідні параметри процесів).

І, нарешті, по-третє, об'єктивна реальність є принципово незворотною (якщо реальне повернення у вихідну проблемну ситуацію чревате витратою позамежної для цього випадку кількості фізичної енергії або знання – а якраз ці випадки найчастіше цікавлять людину). Тут найбільш показовим прикладом незворотності часу (а, фактично, незворотності спрямованих в майбутнє об'єктивних процесів, що формують стрілу часу) може бути смерть – життя людини вже не поверне ніяк, як завгодно велика кількість інформації, як завгодно велика кількість енергії, спрямованих на його повернення.

Далі, взявши до уваги ці три, зазначених вище, фактори, які діють у об'єктивному середовищі – фактор «наявності континууму можливостей у теперішньому на майбутнє», фактор невизначеності майбутнього і фактор незворотності минулого, – ми, звернувшись вже до аналізу сфери людської психіки, можемо дозволити собі наступне твердження. У фізичному світі, в якому ми існуємо, для забезпечення процесу самоорганізації виявляється «вигідним» мати всередині організму деяку інформаційну сферу, що спеціалізується на накопиченні інформації про минулий досвід і формуванні на його

основі процесу моделювання майбутнього. Сферу, де можна звіряти ці моделі майбутнього і «безкарно» їх перевіряти в процесі «віртуальних проб і помилок». Адже щойно перелічені фактори функціонування об'єктивно існуючого середовища, що оточує живу істоту, є умовами, за яких ця жива істота постійно відчуває «тиск» імовірності, зокрема, новизни середовища.

У контексті сказаного ми, вочевидь, повинні вважати, що в силу ймовірнісної природи об'єктивного світу, в якому виявляє себе людина, еволюція рано чи пізно «зобов'язана» була сформувати такий спосіб взаємодії живого і середовища, який би забезпечував живій істоті пристосованість до новизни. Адже архаїчні, безумовно-рефлекторні, нейронні мережі спінального рівня, що були сформовані еволюцією до перших нейронних мереж, які реалізовували психічно оснащену поведінку, пристосовували людських попередників виключно до рутинних, постійних для багатьох поколінь виду і закріплених у генетичному досвіді впливів середовища. Тобто для таких «живих автоматів»<sup>4</sup> не існувало невизначеності як такої, яку необхідно було елімінувати формуванням нової інформації. А, отже, вони не потребували породження нової інформації у відповідь на новизну середовища. В той же час еволюційно перспективна жива істота повинна була орієнтуватися і в нових ландшафтах, інформація про які ніяким чином не могла бути передана генетично, і у взаємодіях з іншими істотами, поведінка яких щораз являла собою відповідну новизну. Тобто еволюційний вихід для живих істот, «зацікавлених у самоорганізації», полягав у тому, щоб така жива істота таки опанувала здатність за життя запам'ятовувати інформацію, за можливості, інтегрувати її з усіх локусів своєї пам'яті, і на основі цієї інтеграції відповідати поведінковою новизною на «сенсорну» новизну. Уточнімо – відповідати біологічно доцільно, про що в нас ще буде нагода говорити пізніше.

Але чому прижиттєве збереження нової інформації могло полегшити виживання в імовірнісному середовищі існування? Щоб відповісти на це вкрай складне питання, необхідно зараз зробити твердження, правоту якого ми повинні будемо показати в даному дослідженні. Це твердження полягає в наступному: для того, щоб прижиттєво накопичувати нову інформацію живі істоти повинні були оволодіти новим – психічним – способом взаємодії з оточуючим їх світом і, крім цього, за допомогою цього способу демонструвати

---

<sup>4</sup> Тут в якості показового прикладу можуть виступати такі живі істоти, якими є, наприклад, нематода або міксина. Крім цього багато регуляторів гомеостазу в людському організмі являють собою переважно «біологічні автомати». Також можна згадати колінний рефлекс, позбавлений можливості довільної (психічної) регуляції.

вільний вибір всього того, що є для них суб'єктивно привабливим (біологічно цінні об'єкти, моторні акти, спрямовані на їх досягнення тощо). Однак чому саме психіка, і тільки вона, реалізуючи феномен свободи [3; 4], може відносно надійно пристосовувати живу істоту до новизни середовища? Коротка відповідь на це запитання має бути в даному випадку наступною: бо тільки за допомогою психічних процесів і явищ людський мозок здатний накопичувати прижиттєвий (тобто не генетичний) досвід і виокремлювати з рядів в чому-небудь подібних минулих подій такі їх ситуативно повторювані закономірності, які і гарантують живій істоті біологічно (а пізніше в еволюції, і соціально) адекватний творчий поведінковий акт в умовах невизначеності. Щоб відповісти на новизну, з якою жива істота ще ніколи не зустрічалася, причому відповісти не випадково вибраною поведінковою реакцією, а саме біологічно (чи соціально) доцільною, необхідно спиратися на певні подібності даного нового впливу середовища з тими подіями минулого, які були в досвіді цієї живої істоти. Інакше кажучи, щоб породжувати адекватну новизну, необхідно спиратися на «неновизну в новизні». Така опора на «неновизну в новизні» забезпечує збільшення ймовірності біологічно чи соціально адекватної відповіді в майбутніх імовірнісних умовах середовища.

Тут у нас з'являється можливість показати, що виокремлювати закономірність (повторюваність, регулярність біологічно чи соціально значущих часових зв'язків подій в ході реалізації причин-наслідків) з рядів минулих, в чому-небудь подібних часових зв'язків подій, і використовувати цю неновизну для поведінкових (моторних) відповідей в умовах новизни можна тільки за допомогою психіки. А точніше, фактору суб'єктивності, що діє в рамках будь-яких психічних процесів. Наведемо кілька прикладів. Жива істота може орієнтуватися в новому для неї ландшафті за допомогою вже відомих їй стабільних характеристик ландшафтів, в яких вона перебувала до цього моменту. Вона, наприклад, може орієнтуватися на наявність приємного або неприємного запаху в пошуках їжі, на наявність стежки, яка, дуже ймовірно, може виявитися шляхом до водою. Стежка тут якраз і виступить як закономірність, властива багатьом ландшафтам, як закономірність, котра дозволяє організувати адекватний поведінковий акт навіть в умовах абсолютно нового ландшафту. Ландшафт може бути новим, але стежка, якою б вона не була і у якому б ландшафті не розташовувалась, повинна з великою долею ймовірності приводити до більш бажаного місця, ніж те, яке зараз оточує живу істоту.

Тепер ми, щоб виявити специфічну участь психіки в такому «перекачуванні інформації з минулого» та інтеграції цієї інформації для побудови адекватних психічних моделей майбутньої поведінки, повинні загострити увагу на наступному. Вичленовування неновизни (закономірного зв'язку, регулярності, на основі якої можна формувати

більш адекватну поведінку в майбутньому, адже закон і є законом в силу того, що він вірний і для минулого, і для майбутнього) в умовах новизни принципово потребує суб'єктивного ставлення до світу та його об'єктів. Тобто вимагає нашої здатності оцінювати що-небудь упереджено, оцінювати якісно, тобто як «добре» чи «погане». Бо використовувана живою істотою «неновизна в новизні» виявляється на перевірку завжди і скрізь саме суб'єктивно значущою властивістю об'єктів і явищ – чи то йдеться про стежку, що веде до водопою, чи про інтонацію голосу опонента тощо. Адже її виявлення обіцяє можливість без проб і помилок здійснювати біологічно та/або соціально успішні поведінкові акти в умовах дефіциту інформації. Сутність цього феномену полягає в тому, що саме суб'єктивність живої істоти (її упередженість), забезпечуючи інформаційні процеси в її мозку біологічною або соціальною доцільністю, дозволяє їй виділяти з минулого досвіду закономірності, вірні і для майбутнього в силу того, що вони є закономірностями. (З людиною, ідентифікованою у минулому як «чесною», можна і в майбутньому будувати відповідні відносини/відповідні поведінкові акти з більш високою ймовірністю їх адекватності та суб'єктивної, а тож і біологічної та/або соціальної цінності). Інакше кажучи, якби лімбічна область мозку живих істот відповідного еволюційного рівня не реалізовувала феномен суб'єктивного ставлення до світу та його об'єктів [6], мозок таких живих істот не зміг би бути «пристроєм», що забезпечує біологічно і соціально доцільну поведінку, ґрунтовану на прижиттєво накопиченому досвіді. Тобто його нейронні мережі не могли б здійснювати інформаційні функції біологічно (а пізніше в еволюції – соціально) доцільним чином. Без фактору суб'єктивності та психіки вони б були просто фізіологічно (і навіть просто фізично) активними.

Виявивши, з одного боку, суттєві особливості умов середовища, в яких формується і функціонує людина, а з іншого – функцію психіки як «простору моделювання майбутнього» в умовах дефіциту інформації, зробимо спробу визначити структуру каузальності, в рамках якої можна пояснити причинне включення людини в оточуючий її фізичний світ. Для цього знову звернемось до рис. 1. На ньому зображена стріла часу, спрямована, як і в концепції класичного фізичного детермінізму, в напрямку від минулого в майбутнє. Але на відміну від ньютонівської моделі сучасна фізична картина світу припускає, що саме причинно-наслідкові відносини формують саму часову спрямованість від минулого до майбутнього. У сучасній фізичній картині світу передбачається (а це є принципово важливим для психології), що саме в момент теперішнього (див. на рис. підпис «фронт теперішнього») можуть формуватися каузальні лінії, що визначають ще не сформовані причинно-наслідкові зв'язки майбутнього. Іншими словами, «застигле» у своїй причинно-наслідковій визначеності минуле, відображене кривими лініями



(див. на рис. позначення 1), формується на «лінії фронту теперішнього», що символізується вертикальною лінією, «рухомою» у напрямку від минулого до майбутнього. На цій самій «лінії» (тобто в момент теперішнього) як раз і відбувається саме цікаве для психологів. А саме, оскільки в момент теперішнього природа фізичних процесів допускає різні варіанти майбутнього (в рамках енергетичних можливостей організму), настільки людський мозок і виявляється тим еволюційно сформованим органом, який є «здатним» скористатися цією можливістю обирати майбутнє із спектру фізичних можливостей за допомогою системної активності м'язових рухів. А людська психіка як «робочий простір» [5], в якому відбувається переробка інформації, якраз і забезпечує людині розворот «перед нею» спектрів можливостей для майбутнього у формі інформації. І, найістотніше: психіка як «простір переробки інформації» забезпечує вибір з цих спектрів можливостей тієї єдиної, яка гарантує людині біологічно та/або соціально доцільний моторний акт.

Таким чином, в рамках такої фізичної картини світу людська свобода виявляється функціонально пов'язаною з суб'єктивною природою людського *Я*, яке, маючи свої суб'єктивні уподобання, тобто будучи оператором переробки інформації про своє минуле, фіксоване в якості інформації в мозку, приймаючи рішення, визначає своє майбутнє. Визначає його спочатку в «своєму психічному просторі», а потім, при відповідній перевірці його можливої ефективності («проби і помилки всередині психічного простору» без реальних наслідків), об'єктивізує це, моделюючи, майбутнє, на основі особистого минулого за допомогою довільної моторної активності. Це символізується на малюнку причинно-наслідковою лінією 7, «обраною» людиною із доступного спектру можливостей, які виявляють себе в точці теперішнього, позначеною цифрою 3.

Тепер ми спробуємо більш конкретно уявити собі те, яким чином психіка, що інтерпретується нами як «простір переробки інформації», сформований нейронними мережами мозку людини [4], бере участь в інтеграції минулого досвіду для формування біологічно та/або соціально доцільних психічних моделей майбутнього-об'єктивного. Тобто, спробуємо собі уявити, як психіка, реалізована людським мозком як еволюційно сформованим «інструментом» адаптації до невизначеності середовища, «працює» в рамках такої фізичної картини світу і, реалізуючи інформаційні процеси в людському мозку, визначає формування причинно-наслідкових зв'язків подій, що формуються в майбутньому.

Проілюструємо це прикладом. Припустимо, в даний момент часу (див. позначення 2 на прямій стрілі часу) і у визначеній просторовій точці (див. позначення 3) людина повинна, за певних обставин (тобто відчуваючи зовнішній «тиск» певних причин), використовуючи за можливістю всю інформацію, фіксовану в її мозку, прийняти рішення

в умовах дефіциту інформації. Припустимо також, що для цього їй необхідно скористатися інформацією, яка в її особистому досвіді була зафіксована рік тому (точка *a* на прямій стрілі часу), півтора роки тому (точка *b*) і два роки тому (точка *в*). Відразу ж тут відзначаємо, що цією інформацією, фіксованою в нейронних мережах мозку людини, вона може скористатися лише актуалізуючи цю інформацію у формі психічних конструктів – психічних образів, відчуттів, смислових конструктів, думок. Самі по собі, об'єктивно активні нейронні мережі мозку, без реалізованих ними психічних явищ, саме в силу своєї об'єктивності, яка «не спроможна виходити» в контексти минулого і майбутнього, виявляються не здатними актуалізувати минулий досвід. А значить, вони не спроможні «самостійно» проявити цей минулий досвід на стрілі часу в точці теперішнього 2, для того, щоб за допомогою цієї інформації сформувані можливості, які є доступними нашому досліджуваному і які «розгортаються перед ним у його «психічному просторі» (точка 3, в якій можливості символізуються пунктирними лініями, що виходять з неї).

Припустимо до того ж, що спостережувана нами людина, відтворюючи свій минулий досвід за допомогою психічних конструктів, в яких їй презентується інформація про її минуле, з'ясовує, що в просторово-часовій точці 3 для того, щоб досягти бажаного стану середовища в майбутній часовій точці 4, має, на перший погляд, зо три, більш-менш задовільні можливості – першу відповідно до того, як повівся в аналогічній ситуації його знайомий *A* (досвід, набутий в точці *a* на лінії стріли часу); другу – відповідно до того, як повівся в аналогічній ситуації його інший знайомий *B* (досвід, набутий в точці *b*); третю – відповідно до того, як повівся в аналогічній ситуації його ще один знайомий *B* (досвід, набутий в точці *в*). Однак, поміркувавши, наш досліджуваний вирішує скористатися кращими аспектами кожного з рішень його знайомих, тобто скористатися досвідом, розведеним в його минулому піврічними інтервалами фізичного часу і віддаленим від його використання у часі мінімум на рік і максимум на два роки. Він вирішує інтегрувати (об'єднати) в одній просторово-часовій точці свого фізичного існування свій досвід, який він отримав в різні моменти свого минулого фізичного існування.

Ясно, що актуалізована в його голові інформація у формі психічних конструктів повинна, «порушуючи» фізичні закони класичної фізики (якщо інформацію вважати каузальним фактором, яким вона і є), «перестрибнути» через значні проміжки часу і стати причинним фактором. Причому вона (інформація) може «перестрибувати» із вже об'єктивно не існуючого минулого не лише в об'єктивно існуюче теперішнє, а й в ще не існуюче (а можливо і взагалі не здатне бути здійсненим) *вірогідне майбутнє*. Адже на основі інтегрованого в його «психічному просторі» досвіду наш

досліджуваний формує собі якусь модель майбутнього (що може виконувати функцію цілі), яка «розташована» в якійсь точці ще не існуючого *імовірнісного майбутнього* (точка 4), і яка тепер, знову ж у формі інформації про це *імовірне майбутнє*, повинна визначити його об'єктивну поведінку в теперішньому (точка 2).

Ця детермінація інформацією, що є реалізованою психічними засобами й що ігнорує класичну фізичну причинність, на рисунку зображена тонкими дугоподібними лініями, пронумерованими цифрами 6 і 8. Дуги, пронумеровані цифрою 6, тут символізують те, що інформація про минуле суттєво визначає формування образу-цілі поведінки. А дугоподібна тонка лінія під номером 8 символізує те, що *вірогідне майбутнє*, існуюче лише у формі психічної моделі майбутнього, тобто у формі інформації про бажане, оформленої в психічний образ або у відповідну динаміку психічних образів, повинно визначити об'єктивну поведінку людини у теперішньому. Свого часу Аристотель назвав цей процес *цільовою причинністю*, що, фактично, є реалізацією однієї з можливих ліній майбутнього, які виявляють себе в точці 3 на прямій «фронту теперішнього».

Вибрати з фізичних можливостей, що розгортаються перед суб'єктом (див. на рис. позначку 3) в умовах дефіциту інформації, можна виключно на основі фактору суб'єктивності, тобто на основі емоційних оцінок, мотивації та ін. Словом, на основі того, що спираючись не на точну, а на лише на приблизну інформацію (бо дія протікає в умовах дефіциту інформації), фіксовану в мозку суб'єкта і сформовану в «психічному просторі» завдяки процесу її інтеграції, він може вказати лише на суб'єктивно бажане. Але він не може гарантувати собі, що його рішення буде найкращім з можливих. Проте може гарантувати собі, що це рішення буде наближати його до бажаного. Суб'єктивно бажаного, яке функціонує в мозку так, що в нормі «вибирає» найбільш біологічно та/або соціально доцільне з усього спектру фізично допустимих можливостей. Так, еволюція компенсувала брак інформації в мозку живих істот здатністю вибирати принаймні біологічно (а пізніше в еволюції й соціально) доцільне. (Далі еволюція вже «використовувала» фактор суб'єктивності і для *виокремлення законів з минулого для адекватного існування у вірогідному майбутньому*). Мало того, «обравши» з цього спектру «своє», тобто суб'єктивно прийнятне, фактор суб'єктивності (в еволюційному апогеї наше «людське Я» [1]), заперечуючи те майбутнє, яке «обіцяє проста фізика», фактично розриває зумовлені цієї фізикою каузальні зв'язки на користь своєї упередженості. Так людське Я нав'язує себе світові.

Ця ситуація довільності людського Я, його здатності «породжувати причину зсередини себе» чудово була проілюстрована свого часу Л. Толстим, який відреагував на ідеї І.М. Сеченова, сформульовані ним в «Рефлексах головного мозку». Толстой підіймав



руку і звертав увагу співрозмовника на те, що зовнішньої причини того, що він підніме саме цю руку немає і не може бути в даний момент; що він вільний у цій ситуації здійснити будь-яку дію, фізично доступну його тілу, або не здійснити ніякої дії. Це його внутрішнє спонукання, його внутрішній вибір. А ми додамо, його власний акт породження *об'єктивного майбутнього*.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Тепер, через півтора століття бурхливого формування психологічного знання, фізики, синергетики, нерівноважної термодинаміки, теорії інформації, ми вже цілком можемо уявити собі те, що означає *породжувати причину зсередини себе*. «Породжувати причину зсередини себе» означає «лише» те, що наше об'єктивно існуюче тіло здійснює такі моторні акти, котрі змінюють фізичне середовище й зумовлюються за можливістю всім спектром інтегрованої в мозку людини інформації, сформованою на основі цієї інформації суб'єктивно бажаною психічною моделлю майбутнього. Такою є структура «нової» причинності, яка здійснюється людиною під час її експансії у світ.

### *Список використаних джерел*

1. Пилипенко А.А. Галечная индустрия смыслов / А.А. Пилипенко // Человек. – 2008. – №5. – С.15-24.
2. Соловьев О.В. Человеческое Я в «просвете» физического закона / О.В. Соловьев // Вопросы философии. – 2008. – №11. – С.52-64.
3. Соловьев О.В. О принципиальном отличии детерминизма в информационных сетях человеческого мозга и ЭВМ / О.В. Соловьев, С.О. Соловьев // Штучний інтелект. – 2009 – №3. – С.11-22.
4. Соловьев О.В. Семиотика человеческого мозга / О.В. Соловьев. – Луганск : Изд-во ВНУ, 2008. – 276 с.
5. Baars B.J. The conscious access hypothesis: Origins and recent evidence / B.J. Baars // Trends in Cognitive Science. – 2002. – Vol. 6/1. – P.47-52.
6. Damasio A.R. The Feeling of What Happen / A.R. Damasio. – N.Y., L., 1999. – 386 p.

*О.В. Соловьев, Н.В. Лицоева*

### **ЧЕЛОВЕК КАК ПРИЧИНА: О ВКЛЮЧЕНИИ ФЕНОМЕНА ИНФОРМАЦИИ В ОБЪЕКТИВНУЮ АКТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО МОЗГА В ФОРМЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ**

*В статье рассматривается проблема функций психических явлений в нейронных сетях мозга, которые позволяют человеку в условиях вероятностной среды выступать специфическим каузальным фактором, реализующимся не только чисто физически, а и благодаря информационным мозговым процессам. Показано, что структура такой каузальности и ее участие в реализации феномена информации становятся понятными, если эти явления рассмотреть во контексте проблемы времени. Также*

указывается на то, что механизм функционального включения психических, субъективно функционирующих явлений в объективную активность нейронных сетей человеческого мозга является следствием фундаментальных особенностей физической среды, в которой эволюционировало все живое и которая допускает наличие степеней свободы при соответственно функционирующем мозге, реализующем психические процессы. Свобода человека в выборе желаемого будущего рассматривается как условие переработки информации в его мозге, а «психическое пространство» – как та сфера, которая, будучи реализованной объективной активностью нейронных сетей мозга человека, допускает выбор желаемого будущего с помощью функционирующего в этом «пространстве» фактора субъективности.

**Ключевые слова:** информация, психические явления, свобода, причина, неопределенность, мозг, будущее, прошлое, новизна.

**O. Soloviev, N. Litsoyeva**

**MAN AS A CAUSE: ABOUT THE INCLUSION  
OF THE PHENOMENON OF INFORMATION INTO OBJECTIVE  
ACTIVITY OF HUMAN BRAIN IN THE FORM OF PSYCHIC PROCESSES**

*The problem of the functions of psychic phenomena in neural networks of the brain that allow people in probabilistic environment act as specific causal factor, which is implemented not only physically, but also by information processes in the human brain. It is shown, that the structure of such causality and participation in its implementation of phenomenon of information could be understood if these phenomena are considered in the context of problem of time. It is shown, too, that the mechanism of such inclusion of the mental, subjectively functioning phenomena into objective activity of neural networks of a human brain is a consequence of fundamental physical features of the physical environment in which living systems evolved and which allows existence of degrees of freedom at respectively functioning brain realizing mental processes. Freedom of the person in a choice of the desirable future is considered as a condition of processing of information in the brain. Besides, “mental space” is considered as that sphere which, being the realized objective activity of neural networks of a brain of the person, allows a choice of the desirable future by means of the subjective factor functioning in this “space”.*

*The fact of functional connection of human factor and phenomenon of freedom within processing of information in the “mental space” realized by neural networks of a human brain is established. The phenomenon of freedom is the functional aspect necessary at implementation of an assessment of opportunities (freedom degrees) by criterion of their subjective (biological and/or social) usefulness. This process of a subjective choice of the desirable future can be carried out only in “mental space” of the subject. In objectively active neural networks of a brain, in itself, if they do not realize the mental phenomena, process of a choice of the desirable future would not be possible.*

**Keywords:** information, mental phenomena, freedom, reason, uncertainty, brain, future, present, past, novelty.

Надійшла до редакції 30.12. 2015 р.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.9:371.78

**КРЯЖ Ірина Володимирівна**

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

## СУБ'ЄКТИВНА БЛИЗЬКІСТЬ ІЗ ПРИРОДОЮ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

*Розглядається проблема взаємозв'язку психологічного здоров'я з переживанням суб'єктом своєї близькості із природою. Психологічне здоров'я аналізується по параметрах суб'єктивного благополуччя й показникам порушення здорової поведінки. Емпірично підтверджене положення про позитивну роль близькості із природою для психологічного здоров'я особистості в цілому. Суб'єктивний зв'язок із природою впливає на порушення поведінки в сфері здоров'я (установки на паління, алкоголь, саморуйнування). Констатується відсутність прямого значущого зв'язку між суб'єктивною близькістю із природою та суб'єктивним благополуччям. Позитивний вплив переживання близькості із природою на суб'єктивне благополуччя опосередкований показниками саморегуляції в сфері здоров'я. Позначені перспективи подальших досліджень.*

**Ключові слова:** *психологічне здоров'я, суб'єктивний зв'язок із природою, близькість с природою, порушення здорової поведінки, психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, моделювання структурними рівняннями*

**Постановка проблеми.** Питання про підтримку психологічного здоров'я особистості дістає особливої актуальності у зв'язку із глобальними екологічними змінами. Обумовлені руйнівним впливом людської активності на екологічні системи планети, такі зміни ведуть до помітного погіршення умов життя, становлячи загрозу для здоров'я й добробуту людей [30; 14]. Тому проблема впливу глобальних екологічних змін, і насамперед – змін кліматичних, на психологічне здоров'я людини активно розробляється в останні роки в психології екозбереження. Разом з негативними наслідками й впливами екологічних проблем на психічне й психологічне здоров'я, усе частіше обговорюються можливі позитивні психологічні ефекти прилучення людини до природи [15].

Важливим показником психологічного здоров'я й здоров'я людини в цілому виступає актуальний рівень задоволеності життям,

переживання благополуччя [10]. Тим самим вивчення феномена суб'єктивного благополуччя особистості одержує особливе значення для розуміння психологічних аспектів здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У традиції екопсихології проблема психологічного здоров'я розглядається в контексті відносин людини із природним світом. Звертання до природи як підґрунтя життєвого благополуччя дозволяє об'єднати змісти зовнішнього й внутрішнього благополуччя суб'єкта та вибудувати перспективи екологічно орієнтованого розвитку особистості. Фактором психологічного благополуччя в цьому ракурсі виступає переживання своєї єдності/близькості із природним оточенням, екологічна ідентичність [15; 17; 21]. При цьому сприятливий вплив природного оточення на особистість виявляється як на емоційному, так і на пізнавальному рівні [27; 16; 32; 18]. Зростає число досліджень, результати яких підтверджують позитивну роль близькості людини із природою для її благополуччя [31; 20; 24; 25]. Про це ж свідчать різноманітні види психотерапії, що базуються на взаємодії людини із природними компонентами. У практичному плані мова йде про переживання зв'язку із природою як можливий ресурс для психологічного благополуччя особистості, яке розглядається в його евдемоністичному і гедоністичному аспектах [19].

Саме значенню суб'єктивної близькості із природою для психологічного здоров'я присвячена дана стаття. Після теоретичного аналізу поняття «психологічне здоров'я» і огляду результатів досліджень закордонних психологів по проблемі значення близькості із природою для психологічного благополуччя будуть розглянуті результати авторського емпіричного дослідження впливу суб'єктивного зв'язку із природою на психологічне здоров'я студентів.

Дискусійним є питання про зміст поняття психологічного здоров'я, яке найчастіше описується в термінах здоров'я психічного, душевного, духовного, морального й тощо. Проблеми власне *психологічного* здоров'я обговорюються, насамперед, у контексті немедичної психотерапії й психологічного консультування [7], а також у ракурсі розвитку особистості.

Англомовним аналогом поняття психологічного здоров'я в закордонних джерелах найчастіше виступає поняття «wellbeing», психологічне благополуччя як область станів і переживань, властивих здоровій особистості [9]. Простежуються два основні підходи до розуміння психологічного благополуччя: гедоністичний і евдемоністичний [19]. У гедоністичному підході основний акцент робиться на переживанні щастя, тобто на *суб'єктивному* благополуччі; в евдемоністичному підході психологічне благополуччя розглядається через процеси самореалізації *особистості*, у рушищі уявлень гуманістичної психології про повноцінно функціонуючу особистість. Саме евдемоністичне трактування простежується в таких визначеннях

психологічного здоров'я, як «динамічна сукупність психічних властивостей, які забезпечують гармонію між різними сторонами особистості людини, між людиною й суспільством та можливість повноцінного функціонування людини в процесі життєдіяльності» [2], «інтеграл життєздатності та людяності індивіда» [8, с.96], «прагнення людини стати й залишатися самою собою, незважаючи на перипетії й труднощі індивідуального життя» [13, с.90]. Разом з тим, розгляд психологічного здоров'я в якості духовного, антропсихічного виміру здоров'я [2; 1; 8; 13; 5] не може бути повним без звертання до гедоністичного аспекту, який виявляється в суб'єктивному переживанні благополуччя. Такого роду переживання виступають регулятором життєдіяльності [12] і підтримують особистісний ресурс самодетермінації.

Однак, вивчаючи феномен психологічного здоров'я, важливо розглядати не тільки психологічне благополуччя, не тільки духовну складову, але й фізичний, об'єктно-поведінковий компонент, який розкривається в конструктивному ставленні особистості до власного фізичного здоров'я як важливого ресурсу успішного функціонування й особистісного розвитку. У психології здоров'я підкреслюється нерозривний зв'язок психологічного здоров'я з поведінкою: з вибором оптимальних поведінкових стратегій [7], з підтримкою динамічного балансу між організмом і середовищем [11], що передбачає орієнтацію на здоровий спосіб життя. У дослідницькому плані це підводить нас до вимоги враховувати при вивченні психологічного здоров'я поведінкові установки, що забезпечують (або, навпаки, порушують) здоровий спосіб життя, здорову поведінку.

У закордонній інвайронментальній психології широке розповсюдження одержала гіпотеза *біофілії* – про вроджену потребу людини взаємодіяти з іншими природними формами життя [23]. Стверджується, що проведення часу в природному оточенні задовольняє цю потребу й сприяє психологічному благополуччю, у той час як відчуження від природи може призвести до не адаптивного функціонування особистості. На користь цього положення свідчать результати багатьох робіт. У дослідженні Р. Martyn, Е. Brymer виявлений негативний зв'язок між почуттям близькості до природи та когнітивною й соматичною тривогою, показано, що досвід взаємодії із природою може знижувати нерегульовану тривогу [24]. Згідно Т. Hartig із співав., відпочинок у природному оточенні дає більший відновний ефект у порівнянні з активним відпочинком у міському середовищі й пасивним розслабленням [20]. Встановлено, що показники депресії й тривоги значно нижче в мешканців заміських районів у порівнянні з міським населенням [21], а діти, які жили в будинках «по сусідству із природою», краще справлялися зі стресовими ситуаціями, чим діти, що проживають в урбаністичному середовищі [31].



З теорії біофілії випливає, що, крім фактичних (об'єктивних) контактів із природним оточенням, на психологічне благополуччя може впливати суб'єктивне переживання близькості із природою. Виходячи із цього припущення, за останнє десятиліття в закордонній психології екозбереження було проведено значне число досліджень зв'язку між переживанням близькості із природою, суб'єктивною зв'язаністю із природою та психологічним благополуччям особистості [15; 22; 25; 32 та ін.]. Феномен психологічного зв'язку із природою концептуалізований у цілій низці психологічних конструктів (зв'язаність із природою, екологічна ідентичність, близькість із природою та ін.) (див. огляд [3, с.466-475]) і психодіагностичних шкал [29].

С.А. Capaldi із співав., здійснивши метааналіз за результатами 30 досліджень, встановили, хоча й слабкий, але значущий зв'язок між суб'єктивною зв'язаністю із природою та переживанням позитивних емоцій, вітальністю й задоволеністю життям [15]. J.M. Zelenski і E.K. Nisbet у серії досліджень підтвердили позитивний зв'язок психологічної близькості із природою з проявами психологічного благополуччя особистості в його евдемоністичному трактуванні, а саме – насамперед, з особистісним ростом, а також автономією й цілями в житті (показники психологічного благополуччя за К. Рифф) [32]. Значно менш послідовним виявився зв'язок між переживанням близькості із природою та суб'єктивним благополуччям, особливо його емоційним компонентом. За результатами окремих досліджень такий зв'язок був відсутній або ж вказував на тенденцію до зниження суб'єктивного благополуччя при посиленні когнітивного параметра близькості до природи [там само].

Отже, необхідність додаткових емпіричних досліджень позначеної проблеми продиктована кількома обставинами. По-перше, емпірична підтримка положення про сприятливий вплив близькості із природою на психологічне здоров'я отримана в країнах з високим рівнем життя, і при цьому дані про характер зв'язку між переживанням близькості із природою та суб'єктивним благополуччям є суперечливими. По-друге, у вже проведених дослідженнях розглядалися тільки ті показники психологічного здоров'я, що відбивають психологічне благополуччя, але не зачіпалася проблема здорової поведінки й здорового способу життя в цілому. Разом з тим, оскільки суб'єктивний зв'язок із природою формується значною мірою під впливом досвіду взаємодії із природою, яке може бути розглянуте як прояв здорового способу життя, можна припустити, що суб'єктивний зв'язок із природою слугує психологічним чинником, який перешкоджає порушенням здорової поведінки. У свою чергу, відповідно до загальновідомого ствердження «*Mens sana in corpore sano*», здорова поведінка може бути розглянута як чинник ментального здоров'я.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** У рамках нашого дослідження психологічне здоров'я розглядається у двох аспектах: через показники суб'єктивного благополуччя й через поведінкові установки, що забезпечують (або порушують) здоровий спосіб життя, здоров'язберігаючу поведінку. Предмет нашого емпіричного дослідження склав взаємозв'язок цих двох аспектів психологічного здоров'я з переживанням особистістю свого психологічного зв'язку із природним оточенням.

*Основні завдання дослідження:* вивчити зв'язок показників суб'єктивного благополуччя особистості з порушеннями здоров'язберігаючої поведінки та показниками суб'єктивної близькості із природою; перевірити гіпотезу про те, що суб'єктивний зв'язок із природою перешкоджає порушенням здорової поведінки. Також було поставлено завдання вивчити зв'язок показників суб'єктивного благополуччя з порушеннями здорової поведінки.

*Методи дослідження:*

- «Шкала психологічного благополуччя» Г. Перуе-Баду, адаптована М.В. Соколовою – виявляє емоційний компонент суб'єктивного благополуччя;

- «Шкала задоволеності життям» Е. Diener, адаптована Д.О. Леонтьєвим – для виявлення когнітивного компонента суб'єктивного благополуччя;

- Опитувальник порушень здорової поведінки О.Л. Луценко й О.Є. Габелкової [4], включає 7 субшкал: «Тяга до паління», «Порушення харчування», «Зневага безпекою», «Тяга до алкоголю», «Погоня за модним іміджем», «Низький самоконтроль», «Емоційна некомпетентність», «Саморуйнівна поведінка».

- Графічна шкала У. Шульца «Включення природи в “Я”» (містить сім діаграм Венна, що відбивають різний ступінь близькості людини до природи; дозволяє оцінити рівень включення природи у свої репрезентації «Я») [28];

- «Шкала зв'язку із природою NRS» Е. Нісбет, Дж. Зеленскі, С. Мерфі, вивчає три аспекти суб'єктивного зв'язку із природою – емоційний (ідентифікація із природою), когнітивний (прийняття екологічної перспективи – екологічна суб'єктивність) і фізичний, що базується на індивідуальному досвіді взаємодії із природою [26].

Для перевірки моделей впливу суб'єктивного зв'язку із природою на психологічне здоров'я застосовувався метод структурного моделювання. Оцінювання параметрів моделей проводилося по методу ADFG (асимптотично вільне від розподілу оцінювання), який не вимагає багатомірної нормальності даних.

Вибірку склали 176 харківських студентів (1-4 курси), що навчаються за різними спеціальностями, з них 107 дівчат і 69 юнаків у віці 17-23 року.

Кореляційний аналіз показав відсутність значущих кореляцій між показниками емоційного й когнітивного компонентів суб'єктивного благополуччя та показниками суб'єктивного зв'язку із природою. Це розходиться з результатами досліджень, проведених у розвинених країнах, у тому, що стосується зв'язку близькості із природою та когнітивного компонента суб'єктивного благополуччя (на вибірках з розвинених країн такий зв'язок був констатований). Що стосується зв'язку близькості із природою з емоційним компонентом суб'єктивного благополуччя, як відмічалось вище, в окремих зарубіжних дослідженнях також фіксувалася відсутність такого зв'язку.

Результати кореляційного аналізу вказували на негативний характер зв'язку психологічної близькості із природою з порушеннями здорової поведінки. Вираженими виявилися кореляції показників ідентифікації із природою й включення природи в когнітивні репрезентації «Я» – з одного боку, та тяга до алкоголю, паління, саморуйнування – з іншого. Це дає підстави для припущення, що суб'єктивний зв'язок із природою виступає фактором, який перешкоджає діям, руйнівним для власного здоров'я.

Для перевірки цієї гіпотези застосовувався метод структурного моделювання. З урахуванням результатів кореляційного аналізу була побудована й перевірена модель (рис. 1), яка включає два латентні фактори: суб'єктивний зв'язок із природою, що обумовлює ідентифікацію із природою й включення природи в репрезентації «Я», та готовність до дій, що руйнують здоров'я, таких як паління, уживання алкоголю, саморуйнування.

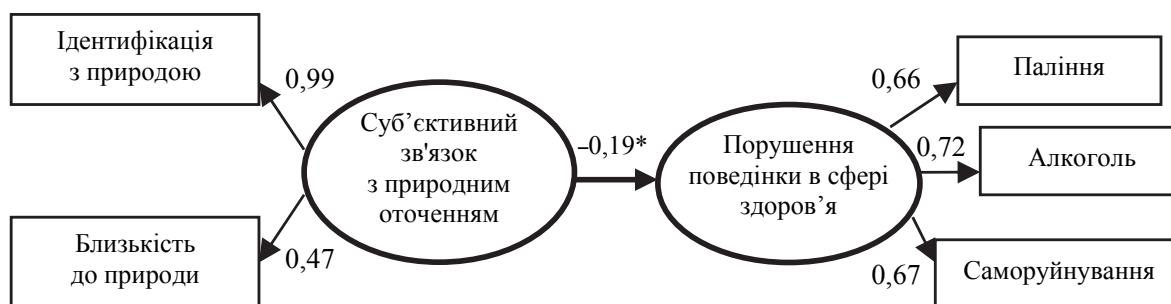


Рис. 1. Модель впливу суб'єктивного зв'язку із природою на поведінку в сфері здоров'я (зв'язки значущі при  $p < 0,001$ , крім \* –  $p < 0,05$ ). Показники придатності моделі: ( $2/df=5,3/4$ ;  $p=0,26$ ;  $RMSEA 0,043$ ;  $GFI 0,99$ ;  $AGFI 0,95$ )

Згідно з моделлю, латентний фактор «Зв'язок із природою», заданий показниками ідентифікації із природою (шкала NRS) і близькості до природи (за методикою Шульца), виявляє слабкий негативний вплив на порушення поведінки в сфері здоров'я, обумовлені тягою до паління, алкоголю, саморуйнуванням. За всіма

показниками придатності модель дістала високі значення, тим самим гіпотеза про те, що переживання зв'язку із природою впливає на порушення здорової поведінки, була підтверджена.

Наступним кроком стала перевірка припущення про те, що установки, які визначають поведінку в сфері здоров'я, є проміжною ланкою між психологічною близькістю із природою та суб'єктивним благополуччям. Теоретичні міркування, підкріплені аналізом кореляційних зв'язків, виразилися в моделі на рис. 2.

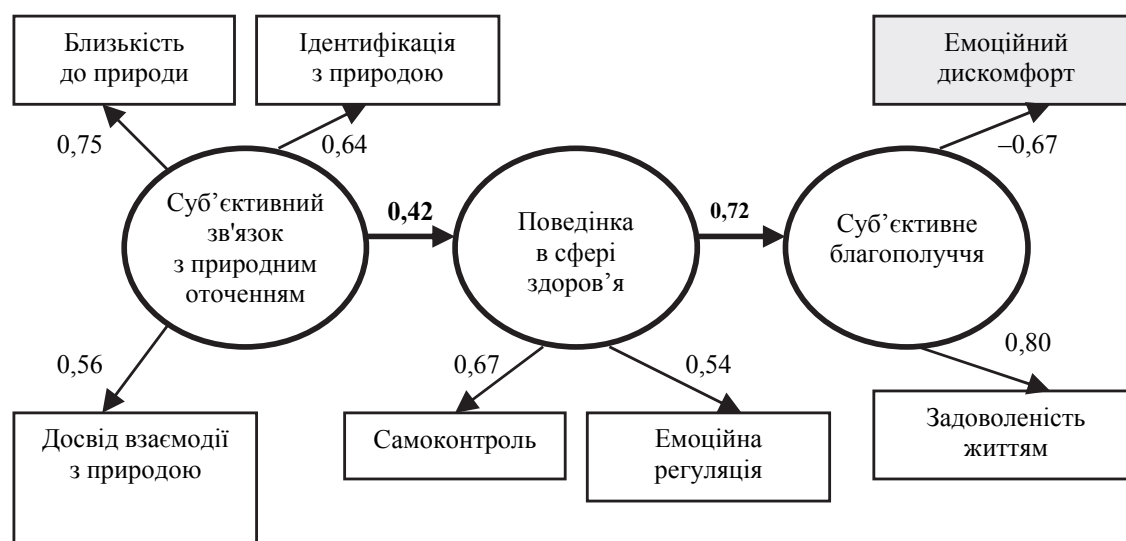


Рис. 2. Модель опосередкованого впливу суб'єктивного зв'язку із природою на суб'єктивне благополуччя (зв'язки значущі при  $p < 0,001$ ). Показники придатності моделі: ( $2/df=6,9/8$ ;  $p=0,55$ ;  $RMSEA 0$ ;  $GFI 0,99$ ;  $AGFI 0,97$ )

Суб'єктивний зв'язок із природним оточенням, що пояснює досвід взаємодії із природою, ідентифікацію із природою й позиціонування своєї близькості до неї, підтримує самоконтроль і емоційну регуляцію в сфері здорової поведінки, що, у свою чергу, сприяє суб'єктивному благополуччю в його емоційних і когнітивних проявах. Описана модель добре узгоджується з емпіричними даними, на що вказують високі значення індексів придатності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Суб'єктивний зв'язок із природою справляє негативний – гальмуючий – вплив на порушення поведінки в сфері здоров'я, обумовлені тягою до паління, алкоголю, саморуйнуванням. Позитивний вплив переживання близькості із природою на суб'єктивне благополуччя опосередкований показниками самоконтролю й емоційної регуляції в сфері здоров'я.

Тим самим підтверджується положення про позитивну роль близькості із природою для психологічного здоров'я особистості в

цілому. Разом з тим, проведене дослідження підводить до постановки питань, що вимагають уточнення, і дозволяє позначити нові проблемні області. Наше дослідження підтверджує положення про складний характер зв'язку між відносинами із природним оточенням і суб'єктивним благополуччям. Можна думати, що такий зв'язок не тільки носить опосередкований характер, але й залежить від вікових особливостей суб'єкта та від соціальної ситуації розвитку в цілому. Тому перспективним бачиться проведення аналогічного дослідження на вибірках з іншими віковими й соціальними характеристиками. Інша перспектива визначається питанням про характер зв'язку між суб'єктивною близькістю із природою та психологічним благополуччям, розглянутим в евдемоністичному ракурсі.

### *Список використаних джерел*

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – С. 67–74.
2. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования – 2009. – №3. – С. 17–21.
3. Кряж И.В. Психология глобальных экологических изменений: монография / И.В.Кряж. – Х. : ХНУ имени В.Н.Каразина, 2013. – 512 с.
4. Луценко Е.Л. Опросник нарушений здорового поведения / Е.Л. Луценко, О.Е. Габелкова. – Х. : Изд-во Харк. нац. ун-та, 2013. – 20 с.
5. Малейчук Г.И. Психологическое здоровье личности: попытка определения понятия / Г.И. Малейчук // Психалогія “Адукацыя і выхаванне”. – 2004. – №3. – С. 16–21.
6. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 197 с.
7. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В.Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.
8. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 91–105.
9. Созонов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.
10. Устав (конституция) Всемирной организации здравоохранения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_ru.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_ru.pdf)
11. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья младших школьников / О.В. Хухлаева. – Автореф. дис. ...докт. психол. наук. Спец. 19.00.07. – М., 2001. – 42 с.
12. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: Психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. – Саратов : Научная книга, 2008. – 296 с.
13. Шувалов А. Психологическое здоровье человека / А. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – №4 (15). – С. 87–101.

14. Bevc C.A. Environmental justice and toxic exposure: Toward a spatial model of physical health and psychological well-being / Christine A. Bevc, Brent K. Marshall, J. Steven Picou // *Social Science Research*. – 2007. – Vol. 36. – P. 48–67.
15. Capaldi C. A. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis / Colin A. Capaldi, Raelyne L. Dopko, John M. Zelenski // *Front. Psychol.*, 08 September 2014 | doi: 10.3389/fpsyg.2014.00976
16. Cheng J. C.-H. Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature / Judith Chen-Hsuan Cheng, Martha C. Monroe // *Environment and Behavior*. – 2012. – V 44. – No. 1. – P. 31–49.
17. Clayton D. S. Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature / Susan D. Clayton, Susan Opatov. – MIT Press, 2003. – 353 p.
18. De Young R. Restoring Mental Vitality in an Endangered World: Reflections on the Benefits of Walking / Raymond De Young // *Ecopsychology*. – 2010. – Vol. 2. – № 1. – P.13–22.
19. Deci E. L. Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction / Edward L. Deci, Richard M. Ryan // *Journal of Happiness Studies*. – 2008. – V. 9. – P. 1–11.
20. Hartig T. Restorative Effects of Natural Environment Experiences / Terry Hartig, Marlis Mang, Gary W. Evans // *Environment and Behavior*. – 1991. – Vol. 23 – No. 1. – P. 3-26.
21. Hinds J. Investigating environmental identity, wellbeing and meaning / Joe Hinds, Paul Sparks // *Ecopsychology*. – 2009. – Vol. 1. – № 4. – P. 181-186.
22. Kamitsis I. Spirituality mediates the relationship between engagement with nature and psychological wellbeing / Ilias Kamitsis, Andrew J.P. Francis // *Journal of Environmental Psychology*. - 2013. – V.36. – P.136-143.
23. Kellert S. The value of life / S. Kellert– Washington, DC: Island Press, 1996.
24. Martyn P. The relationship between nature relatedness and anxiety / Patricia Martyn, Eric Brymer // *Journal of Health Psychology*. – 2014. – Vol. 4. – P. 34-42.
25. Nisbet E. K. Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being / Elizabeth K. Nisbet, John M. Zelenski, Steven A. Murphy // *Journal of Happiness Studies*. – 2011. – Vol. 12. – No 2. – P. 303-322.
26. Nisbet E. K. THE nature relatedness scale: linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior / Elizabeth K. Nisbet, John M. Zelenski, Steven A. Murphy // *Environment & Behavior*. – 2009. – Vol. 41. – No 5. – P. 715-740.
27. Ratcliffe E. Bird sounds and their contributions to perceived attention restoration and stress recovery / Eleanor Ratcliffe, Birgitta Gatersleben, Paul T. Sowden // *Journal of Environmental Psychology*. – 2013. – V.36. – P.221-228.
28. Schultz W. P. The structure of environmental concern: concern for self, other people and the biosphere / P. Wesley Schultz // *Journal of Environmental Psychology*. – 2001. – Vol.21. – N4. – P.327-339
29. Tam K.-P. Concepts and measures related to connection to nature: Similarities and differences / P. Kim-Pong Tam // *Journal of Environmental Psychology*. – 2013. – V.34. – P. 64-78.



30. Uzzell D. Environment and quality of life / D. Uzzell, G. Moser // *Revue européenne de psychologie*. – 2006. – Vol. 56. – P. 1–4.

31. Wells N. Nearby nature: A buffer of life stress among rural children / N. Wells, G. Evans // *Environment and Behavior*. – 2003. – V 35. – P. 311-330.

32. Zelenski J. M. Happiness and feeling connected: The distinct role of nature relatedness / John M. Zelenski, Elizabeth K. Nisbet // *Environment and Behavior*. – 2014. – Vol. 46. – No. 1. – P. 3-23.

**И.В. Кряж**

### **СУБЪЕКТИВНАЯ БЛИЗОСТЬ С ПРИРОДОЙ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ**

*Рассматривается проблема взаимосвязи психологического здоровья с переживанием субъектом своей близости с природой. Психологическое здоровье анализируется по параметрам субъективного благополучия и показателям нарушения здорового поведения. Эмпирически подтверждено положение о позитивной роли близости с природой для психологического здоровья личности в целом. Субъективная связь с природой оказывает тормозящее влияние на нарушения поведения в сфере здоровья (установки на курение, алкоголь, саморазрушение). Констатируется отсутствие прямой значимой связи между субъективной близостью с природой и субъективным благополучием. Положительное влияние переживания близости с природой на субъективное благополучие опосредовано показателями саморегуляции в сфере здоровья. Обозначены перспективы дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, субъективная связь с природой, близость с природой, нарушения здорового поведения, психологическое благополучие, субъективное благополучие, моделирование структурными уравнениями

**I. Kryazh**

### **SUBJECTIVE AFFINITY WITH THE NATURE AS THE FACTOR OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PERSON**

*The problem of connection between psychological health and connectedness with the nature is considered. Psychological health is analyzed on parameters of subjective well-being and disturbances of the healthy behavior. The assumption about positive role of affinity with the nature for psychological health of the person has received empirical acknowledgement. Subjective connection with the nature makes braking impact on disturbances of the healthy behavior (bent for to smoking, alcohol, self-damage). Absence of direct significant connection between subjective affinity with the nature and subjective well-being is ascertained. Positive influence of affinity with the nature on subjective well-being is mediated by self-control indicators in health sphere. Prospects of the further researches are designated.*

**Key words:** psychological health, connectedness with the nature, affinity to the nature, nature relatedness, disturbances of the healthy behavior, psychological well-being, subjective well-being

Надійшла до редакції 12.12.2015 р.



УДК 159.9.07:316.64 (477)

**СЕДИХ Кіра Валеріївна**

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

## **ДОСЛІДЖЕННЯ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ КРИЗИ В СУСПІЛЬНІЙ СВІДОМОСТІ ЖИТЕЛІВ УКРАЇНИ В СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОМУ ПІДХОДІ**

*У статті викладено результати дослідження репрезентації кризи в суспільній свідомості жителів України та її динаміки. Аналіз системно-синергетичних феноменів проводився в рамках біполярних психосемантичних континуумів: активність – пасивність; сила – слабкість; добре – погано; автономність – зв'язки; порядок – хаос. Виявлено декілька типів етнічної ідентичності. Вказується на те, що на формування національної ідентичності та її розвиток впливають як сучасні події, так і колективні травми і перемоги спільного минулого, колективні ідеї, міфи. Встановлено, що протягом досліджуваного періоду, який із системно-синергетичної точки зору характеризується підвищенням хаосу, відбулися певні зміни в суспільній свідомості: стало більше активності, більше діалогу між представниками різних регіонів, більше ресурсів; спостерігається деяка стабілізація рівня невротичної тривоги. Висвітлено проблеми Контролю і Відповідальності; Боргов і Лояльності; Справедливості. Результатом кризи внаслідок появи в соціальній системі синергетичного ефекту є соціальне новоутворення – нова форма взаємодії між підсистемами суспільства «громада» і «влада».*

**Ключові слова:** *етнічна ідентичність, ідеї, суспільна свідомість, система, синергетичний ефект, взаємодія, хаос, криза.*

**Постановка проблеми.** Вивчення особливостей розвитку національної та етнічної ідентичності українців є особливо актуальним у світлі останніх соціальних та політичних подій, що відбуваються на території нашої держави. І самі події в українському суспільстві, які сталися протягом останнього року, відображають істотні зміни в етнічній та національній ідентичності, політичній та культурній самосвідомості українців. Соціально-політичні зміни 2013-2014 років провокують істотну перебудову етнічної ідентичності українців, їх ціннісних орієнтацій, національної самосвідомості та політичної картини світу. Отже, в умовах актуальних суспільних змін переструктурування національної та етнічної ідентичності українців набуває особливої важливості та вимагає дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Із точки зору системно-синергетичного підходу *соціальні системи* – це самоорганізовані системи. Вважається, що поведінка цих систем

доцільна, а джерело перебудови системи перебуває всередині неї самої. При цьому наміри і вчинки людей є вторинними і підвладні законам та правилам функціонування цих систем. Те, що відбувається в соціальній системі, часто не залежить від намірів і бажань людей, які входять до цієї системи, тому що життя в системі регулюється її якостями як такої. Таке розуміння визначено в понятті тотальності системи (І. Пригожин, Л. фон Бергаланфі, У. Матурана, Ф. Варела, А. фон Шліппе, Й. Швайцер, К. Людевіг).

Будь-яка соціальна система періодично переживає стан хаосу і це означає нормативну кризу переходу до нового рівня організації цієї системи. Під час періоду хаосу збільшується рівень ентропії в системі, адже ентропія в теорії інформації вважається мірою невизначеності будь-якого досвіду (випробування), який може мати різні результати, а в теорії управління ентропія — міра невизначеності стану й поведіння системи в даних умовах. Саме таку кризу українці відчули на собі і продовжують відчувати. Це можна досліджувати через поняття категоріальної структури індивідуальної свідомості, яке активно вивчалось в концепціях вітчизняної психології (В.Ф. Петренко, О.Г. Шмельов).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На нашу думку, соціум має подвійну природу своєї організації: 1) це – формальна структура, яка створена для реалізації певної мети (політично-економічної упорядкованості); 2) це – система, яка самоорганізується [7]. Правила, за якими відбувається функціонування цих підсистем, є неконгруентними одне до одного і потребують постійного регулювання і координування. Організація соціальної системи здійснюється за рахунок *координації* дій різних її учасників на основі *сенсу (смислу)* (Merleau-Ponty, 1963) [6]. Сенс при формуванні етнічної та національної ідентичності створюється через інтерналізацію людьми спільної історії, різних ідей, різних культурних міфів.

При цьому, міф є частиною феноменологічної реальності особистості. Як писав Ф.Х. Кессіді, «міф – це чуттєвий образ і уявлення, своєрідне світовідчуття, а не світорозуміння, не підвладна розуму свідомість, скоріше навіть дорозумова свідомість» [6]. «Люди, занурені в один і той же міф, розуміють один одного з півслова... Міф – це таємна мова смислів, сама суть якого полягає в тому, щоб зробити дану культуру езотеричною, непроникною для представників інших культур» (Лобок, 1997, с. 21). Уже створений, міф стає підставою спільної ідентичності представників даної культури, соціальної групи. Питання про правильність чи істинність міфу позбавлене сенсу; приймаючи, розділяючи міф, я тим самим ставлю

себе всередину тієї культури, соціуму, згуртованої саме цим міфом, а засумнівавшись у ньому або в похідному від нього сенсі, я просто опиняюся в позиції чужого стосовно неї. «Сенс є вище знання не тому, що він несе в собі об'єктивну істину, а тому, що він несе в собі знак належності до тієї чи іншої культури» [2, с.86].

Люди того ж самого етнічного походження також поділяють міф пошвати, свого роду грандіозну історію про походження їхньої групи, яка включає поняття спадкової біогенетичної безперервності та надає групі деякі особливі і унікальні характеристики, які роблять її відмінною від усіх інших.

Як відомо із соціальної психології, для людей характерне сприйняття власного племені або групи як справжніх людських істот, що переважають інших, котрі здаються недосконалими людьми, і це є універсальним явищем. Очевидно, спочатку сусідні племена мали звичай конкурувати за ресурси виживання типу їжі та води. З часом як тільки їхнє виживання було забезпечене, інші надлишки ресурсів ставали цілями конкуренції. Однак коли ці ресурси змогли підвищувати почуття власної гідності кожного, хто б не володів ними, вони ставали символами влади. Ці символи, своєю чергою, отримували специфічні кольори, специфічний прапор, пісню та інші культурні знаки спільної ідентичності та історичного міфу цієї специфічної групи.

Так, Волкан ілюструє цей пункт, описуючи, що стародавні китайці мали звичай називати себе «люди», а інші раси — «kuei», що означає «полюючі духи». Американські апачі називали себе «indeh» (людьми) а інших — «indah» (ворогами). Слово «варвар» англійською означає «іноземець».

Власні дослідження особливостей етнічної та громадянської ідентичності громадян України нами проводилися в декілька етапів. На першому етапі емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли представники різних регіонів України, умовно означених нами як східний, південний, центральний та західний. Вікові межі досліджуваної вибірки варіювались від 18 до 30 років із рівномірним розподілом чоловічої та жіночої статей. Для діагностики були застосовані методики: «Хто Я?» (М. Кун, Т. Мак-Партленд, адаптація Т.В. Румянцевої); методика дослідження типів етнічної ідентичності (Г.У. Солдатова, С.В. Рижова) та методика «Кольоровий тест відносин» (А.М. Еткінд). Дослідження проводилися спільно із В. Сердюком та В. Лавріненком.

Нами встановлено, що в досліджуваних зі сформованою національною ідентичністю наявні відчуття стабільності, душевного

комфорту, позитивних емоцій. У таких досліджуваних зафіксована відсутність тривоги та стурбованості у сприйнятті теперішнього, здатність долати труднощі, побудова планів на майбутнє та впевненість у ньому.

У досліджуваних із несформованою національною ідентичністю виявлено байдужість до теперішніх подій, неусвідомлення своїх ролей у етнічній групі та бажання покинути свою спільноту, невизначеність або відсутність планів на майбутнє у нашій державі.

Територіальну чи регіональну ідентичність часто розглядають у контексті соціальної (політичної, субетнічної, культурної) ідентичності. Особливість регіональної ідентичності полягає у високій питомій вазі в ній культурної складової. При цьому йдеться не стільки про стійкість культурної традиції, скільки про своєрідність політичної, управлінсько-організаційної, бізнесової культури. Регіональна ідентичність – це такою ж мірою історично сформований духовний конструкт, як і сконструйований ідеологічний продукт і мобілізаційний інструмент [1].

За теорією С. Мадді, люди розрізняються за ступенем активності, і відповідно за цим ступенем необхідної їм активації будуть проявляти відповідну поведінку. Якщо цей рівень високий, у людини сформується потреба в інтенсивності, значимості або різноманітності стимулів. Якщо рівень низький, буде сформований страх інтенсивності, значимості або різноманітності стимулів. Далі передбачається, що деякі люди навчаються успішно антиципувати вимоги активації (тобто вони активні), тоді як інші змушені коректувати розбіжність між актуальним і звичним рівнем (тобто вони пасивні) [5].

На нашу думку, в різних регіонах України субкультурою підтримувалася різна активація, так у Західній Україні — висока, на Донбасі – низька. Найбільш ворожим по відношенню до інших етносів є східний регіон України. Зокрема, крайні його прояви властиві 67 % досліджуваних, які схильні до активного відстоювання своїх етнічних та національних інтересів, що супроводжується активними діями. Така поведінка може реалізуватися навіть у формі активного протесту проти представників інших націй і підкорена відстоюванню національних інтересів. При цьому, для 33 % жителів даного регіону властива позитивна етнічна ідентичність – вони успішно ідентифікують себе з певною етнічною групою, але мають позитивне ставлення до інших народів, орієнтовані на спільне з ними життя.

Найбільш виражена позитивна етнічна ідентичність серед представників південного та центрального регіонів України. Такий тип

етнічної ідентичності задає оптимальний баланс толерантності по відношенню до власної та інших етнічних груп, що дозволяє розглядати її, з одного боку, як умову самостійності і стабільного існування етнічної групи, з іншого – як умову мирної міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі. При цьому, 46 % досліджуваних Заходу також орієнтовані на прояви етнічної гіперідентичності, схильні активно відстоювати свої національні інтереси, навіть проявляючи ворожі дії по відношенню до представників інших етносів.

Тобто досліджувані із південного та центрального регіонів України характеризуються більш позитивною етнічною ідентичністю, порівняно з представниками інших регіонів України. При цьому жителі Сходу та Заходу України характеризуються більш вираженою орієнтацією на крайні прояви етнічної ідентичності, що граничать із етнофанатизмом та етніцизмом, порівняно з представниками Півдня та Центру України, яким властива однаково виражена позитивна етнічна ідентичність (розбіжності є статично значущими  $p < 0,02$ ).

Також виявлено декілька типів етнічної ідентичності: 1) моноідентичність – українська (або російська, або єврейська тощо); 2) біідентичність (належність одночасно до двох етносів); 3) поліідентичність; 4) недиференційована етнічна ідентичність. Також нами встановлені розбіжності між показниками етнічної та громадянської ідентичності досліджуваних.

Друга частина проведеного дослідження полягала в тому, що протягом певного часу, а саме з жовтня 2014 по лютий 2015 нами вивчалася репрезентація соціально-політичної кризи в суспільній свідомості жителів України. Оскільки більш традиційні підходи не здатні забезпечити аналізу впливів системних ефектів другого порядку на розвиток системи, дослідження проводилося методом просторової соціограми (розстановка) з елементами соціодрами, яка, на думку Дж. Морено, є «глибинним методом дії, що має справу з міжгруповими відносинами і колективними ідеологіями» (Moreno, 1978, с.87). Таким чином, введення в систему фігури зовнішнього спостерігача надає можливість учасникам системи відрефлектувати зразки існуючої взаємодії і таким чином змінити цю взаємодію.

Дослідження проводилося під час психологічних конференцій. Учасниками були викладачі, науковці, психотерапевти, практичні психологи, студенти гуманітарних та медичних спеціальностей. За національністю – українці, росіяни, євреї, татари, греки, поляки, німці та інші. Соціограма була проведена у Львові, Києві, Харкові, Полтаві.



У кожній брали участь особи з різних регіонів України, але при цьому найбільше було представників міста-господаря конференції.

Ведучий надає учасникам інструкцію: «Йдіть не стільки за географією, скільки за вашими власними відчуттями». Ведучим пропонуються певні Фігури Розстановки, учасникам також пропонується додати ще Фігури, якщо вони вважаються важливими. Інші учасники грають роль спостерігачів і діляться своїми враженнями після обміну переживаннями Фігур Розстановки. Інтервенції ведучого: задана тема; задані певні правила (говорити про власні переживання саме на цьому місці і саме зараз і не озвучувати свої ідеї, що були в голові щодо ситуації в Україні до розстановки. Таким чином ми намагаємося обмежити впливи суспільних та індивідуальних міфологем, міфів та ідеологем, бо ці ментально-афективні конструкції блокують отримання власного досвіду. Запропоновані Фігури Розстановки: регіони України – Схід, Захід, Південь, Центр, Донбас, Крим; Європа або окремі країни Європи; США (Америка); Росія; Війна; окреслено межі дійства.

Розстановка проводиться в декілька етапів: на першому бажуючі обирають Фігуру і самостійно знаходять собі місце, потім розповідають про свої переживання на цьому Місці; на другому етапі пропонується пошукати своїй Фігурі інше місце, де буде краще; на третьому етапі учасники шукають ресурси, які можуть підтримати і змінити ситуацію на краще.

*Львів, жовтень 2014 р. Всім учасникам була дуже важлива реакція Америки і Європи; майже байдуже як прореагує Росія: «Мені дуже неспокійно, особливо турбує Європа – «вона дивиться мені просто в очі». На 3-му етапі всім дискомфортно. Інструкція – шукати краще місце: Центр перший почав рухатися до Західної України, стали разом – відчули покращення і полегшення.*

*Європа – майже без змін (трохи цікавості), як глядачі – сіли на перший ряд стільців. Америка – стоїть на стільці, за колоною, позаду Західної України. Західна Україна від цього відчуває постійну напругу. Коли з'явилась війна – Америці стало дуже цікаво. Росія також стоїть на стільці, який знаходиться на маленький сцені, відокремлено від інших, Крим сидить поруч з нею. Певний період часу Росія тримає руку на плечі Криму.*

*Із моменту пошуку ресурсів учасники відчули більше сили і впевненості, перестали звертати увагу на Європу і Америку.*

*Донбас спочатку поводить себе абсолютно пасивно і говорить про відсутність у нього відчуттів, «замороженість», потім, коли поруч з ним став ресурс «Цінність життя» з'явилися почуття – страх, гнів*



та активність, і Донбас захотів до інших. Крим сказав, що не може стояти вже біля Росії, прийшов до всіх, став між ресурсом «Нація» і Центром.

Війна пішла до Росії: «Мені там цікавіше». Донбас і Крим запропонували взятися за руки.

Обговорення. «Що кожен з нас може зробити для таких змін?»

Західна Україна: «Мені стало некомфортно, коли взялися за руки».

Вислови учасників: «Не хочу я з ними об'єднуватися. Ці переселенці – погані. В нас у Львові так не роблять». «Для чого наші чоловіки повинні гинути за них? Треба не пускати наших чоловіків туди, на війну». «У мене виникло відчуття страху від загрози, що країна може реально розпастися».

У процесі відбулося зближення між Центром і Західною Україною, потім до них приєднався Південь, разом ці фігури відчули покращення і полегшення. Фігура Донбасу – без змін і на тому самому місці.

Багато переживань. Війні – дуже добре. Вона відчуває що всіх контролює, дуже неспокійна фігура, хоче кудись рухатися.

Ресурси були запропоновані групою спостерігачів:

1) «Життя як найбільша цінність»; 2) «Ідентичність — розбудова нації»

Під час обговорення висловлюються ідеї: «Дві частини України належали до двох різних імперій, які межували між собою і воювали під час першої світової війни, тобто українці під різними прапорами воювали одне з одним», «частина України відійде – до Польщі; частина – до Угорщини; частина – до Росії». «Україна повинна бути єдиною».

**Київ, 7 листопада 2014 р.** Росія: «Вы неблагодарные дети, вы меня бросили, вы от меня ушли. Мне обидно и я хочу вас наказать за это. Мне без вас плохо и пусть и вам будет плохо». Найтривожніше почувався Південь, він багато рухався – не міг собі знайти безпечне місце: «Я на одній лінії з війною, вона піде на мене» (ідентифікація учасниці себе з Одесою): «Якби можна було відійти ще далі, я би відійшла, до Америки, але тут море, мені нікуди тікати». Ховається від Війни за столами (вони стояли у приміщенні). Крим і Донбас теж шукали собі місця, їм всюди було некомфортно (і біля Росії теж). Наприкінці Крим таки сів біля Росії і схилив голову до неї на плече.

Америка і Західна Україна підійшли до Донбасу, обняли: «Ми хочемо тебе підтримати», Донбас вирвався: «Мені так незручно, я вам не вірю».

Центр: «Я хочу, щоб усі були разом». Цю фігуру учасники починають сприймати як Владу, а не як регіон. У якийсь момент інші фігури перестають слухати Центр, і не звертають на нього увагу.

Довіру викликає фігура Литви. До інших країн спочатку з надією прислухаються, але країни говорять про те, що вони як спостерігачі і їм не дуже цікаво, що тут відбувається.

У кінці хаотичність підвищилася. Фігури ходили туди-сюди, шукали собі місце, говорити почали одночасно, кожна про своє, ніхто нікого не слухав. Проте перестали звертати увагу на інші країни, навіть на Росію: «Для чого вони нам, ми повинні вирішити самі між собою». Ресурси знайти не змогли.

**Харків, 29 листопада 2014 р.** Литва і Німеччина виступали здебільшого разом. Вони говорили, що хотіли б допомогти Україні, але Америка тримає їх за руки надто міцно. На це Америка відповіла: «Я тримаю вас лише за одну руку, а інша у вас вільна». Кримські татари просили прощення перед Україною: «Вибачте, не вберегли».

Донбас сказав Росії: «Мамо, я вже виріс, я живу тепер окремо».

Насамкінець всі частини України взялися за руки, стали ближче одна до одної. Стали в коло обнялися. Запросили Росію, вона постояла трохи і пішла – їй некомфортно. Ресурси: «діалог»; «спільне майбутнє».

Метафора однієї з учасниць при обговоренні: «Весілля 1-й день (1-ший етап розстановки) – хто зніме фату у нареченої: свекруха або чоловік. 2-й етап – як другий день весілля – декларації про наміри».

«Війна нас об'єднала, війна прояснила, що було».

**Полтава, 30 січня 2015 р. Конференція ССТ.**

Ресурси: «сміливість», «громадянське суспільство», «волонтерство», «солідарність» (біля Криму), «народ, який пережив подібне»; «інформаційна підтримка».

Приховані ресурси: «совість»; «те, що зріє в Полтавській області».

Центр сприймався не стільки як регіон України, а як Влада. Росія – її ніхто не цікавив, крім Західної України, до Західної України – злість.

Багато переживань. Учасники говорять про «мороз по шкірі», «приливи жару»; особливо Крим, Донбас і «війна» (учасниця, яка обрала цю фігуру ідентифікувала себе з українськими воїнами) – плакали. Фігури переміщувалися – США (була поза територією України) стала вринути до Західної України; Крим – «біля дверей» спочатку, потім підійшов до інших фігур.

*Претензії фігур одна до одної: до Західної України – зверхність; до Криму і Донбасу – інфантильно-залежна позиція, «дайте мені».*

*Крим почувався погано, самотньо, нікому не потрібним. Потім сказав, що ніхто на нього не звертає уваги, нікому він не потрібен – ні Україні, ні Росії. До нього прийшов ресурс, «стало легше», але з'явилося сильно виражене почуття провини перед Україною і бажання підійти. Центр на ці слова зреагував: «Так приходь!». Крим підійшов разом з ресурсом до Центру. Центр обняв Крим і сказав «Ти був як дитина, а тепер ти дорослішаєш». У Криму на це – багато змішаних емоцій: «Це краще, але почуття провини посилилося». Ведуча запропонувала спробувати вибачитися («Я не знаю, чи допоможе це Криму, але особисто мені і багатьом людям вибачення допомагає позбутися почуття провини»).*

*Дії учасників (самостійні): Центр ходив туди-сюди; «волонтери» принесли цукерки Сходу і Донбасу і взяли в якийсь момент за руку; (наприкінці вийшла іще одна фігура, стала біля Центру «Я – Полтава, я сиділа і думала собі: подивимось, куди нам примкнути, треба почекати. Тепер я визначилася».*

*Стало багато ресурсів і більше енергії, менше тривоги і страху. Фігури були дуже активні – самі рухалися і починали говорити без запрошення ведучої. Простір став заповнений.*

*Відгук учасниці: «Динаміка розстановки викликала почуття інтересу, очікування: що ж буде далі. Коли вже обрані були всі території, зовсім різне ставлення було до Донбасу і до решти території України. Відразу жінка, яка була в ролі Донбасу, викликала роздратування, неприйняття, а коли почала плакати, виникло переживання і біль за цю територію. Байдушність до Росії (вона є, але відчуття, що не вона є причиною всього, що відбувається, а ті люди, які не можуть розібратися в тому чого хочуть). Роздратування на ресурс «волонтерства». Відчуття, що чим більше навколишні території і ресурси хотіли допомогти Донбасу, тим більше розросталася війна. Допомога, невміла допомога, сприймалася як паливо для підтримки війни». На завершення розстановки — відчуття незавершеності і бажання визначеності.*

*Аналіз проведеного дослідження. Зафіксовано масовані переживання: тривога, розгубленість, страх, образа, злість, агресія, емпатія, розпач, надія.*

*У всіх Фігур – «регіонів» України спостерігалася недовіра до влади і збільшення довіри одне одному. Протягом року найтривожніше почувався Південь; Крим – про нього забували, він найменше брав участь в активному обговоренні; Донбас проявляв*

страх і недовіру до всіх інших фігур, він поводив себе пасивно. Всім учасникам була дуже важлива реакція Америки і Європи. З моменту пошуку власних ресурсів учасники кожної Розстановки відчували більше сили і впевненості, переставали звертати увагу на Європу і Америку. Росія викликає найбільше амбівалентних – і позитивних, і негативних – почуттів.

Фігура «Війна» викликає загальний протест і почуття тривоги, страху і ненависті. Війні – дуже добре. Вона відчуває що всіх контролює, дуже неспокійна фігура, хоче кудись рухатися.

Учасниками обиралися такі *ресурси* для подолання суспільно-політичної кризи: «Життя як найбільша цінність», «Ідентичність – розбудова нації», «діалог», «спільне майбутнє», «підтримка одне одного», «підтримка міжнародної спільноти», «сміливість», «громадянське суспільство», «волонтерство», «солідарність», «досвід народів, які пережили подібне», «інформаційна підтримка».

Присутні ідеї:

– про об'єднання і про роз'єднання України (при цьому бажання кожної «від'єднаної» частини долучитися до більш сильної та стабільної держави, ніж Україна), що пояснюється як страхом і невпевненістю в майбутньому, так і звичними культурними міфами;

– «ми повинні самі розібратися із своїми проблемами і самі навести лад у своєму домі», це пояснюється готовністю взяти відповідальності на себе;

– «ми – кращі, ніж вони», це інтерпретується нами як лояльність до своєї малої соціокультурної групи та посиленням згуртованості «своїх» при означенні «чужих»;

– «надія на допомогу інших країн, бо ми недостатньо сильні перед агресором» пояснюється невротичною тривогою та бажанням розділити відповідальність або уникнути її;

– «війна нас об'єднала, війна прояснила, що було» – пояснюється психоаналітичними ідеями про те, що спільна травма об'єднує групу;

– «Західна Україна демонструє зверхність, вона завжди права»;

– «Крим» і «Донбас» займали інфантильно-залежну позицію, тепер у них рентна позиція – «дайте мені», це пояснюється бажанням перекласти відповідальність на інших і почуттям провини за спільну бездіяльність при розбудові України протягом 20 років;

– «Криму погано, самотньо, він потребує уваги, він нікому не потрібний – ні Україні, ні Росії. Він має почуття провини до України і бажання воз'єднатися з Україною», «Криму відносно добре і з Росією»; це відображає амбівалентне ставлення до проблем як анексії

Криму, так і попередньої колективної байдужості до справжнього інтегрування його в незалежну Україну;

– «Принести взаємні вибачення», так, у розстановці Кримські татари просили пробачення перед Україною «Вибачте, не вберегли».

Проаналізовано динаміку репрезентації кризи через психосемантичні біполярні континууми: Активність – пасивність; сила – слабкість; добре – погано; автономність – зв'язки; порядок – хаос.

*Активність – Пасивність.* Найбільша активність спостерігалася у фігур «Західна Україна» і «Південь»; найбільша пасивність – у «Криму» і «Донбасу».

*Сила – Слабкість.* Спостерігалися коливання від сили до слабкості, і від слабкості до сили в усіх регіонах, у Донбасу домінувала слабкість.

За факторами *добре – погано*: уявлення про «погане» спільне – це війна; уявлення про «добре» – різне, в залежності від домінуючої ідеї та домінуючого міфу.

*Автономність – Зв'язки.* Виявлено одночасно представлені різноспрямовані тенденції: до автономності від будь-якої влади; автономності регіонів від центру; автономності від Росії; до тісніших зв'язків між різними частинами України; амбівалентне ставлення до країн Заходу – і до більшої автономності, і до тісніших зв'язків.

*Порядок – Хаос.* Найбільше хаосу спостерігалось на початку листопада 2014 року і, відповідно, був зафіксований рівень найбільшої тривоги.

Розвиток самоорганізації взаємодії в соціальній системі відбувається з певною циклічністю [7]. Процес розвитку розглянуто в координатах, де вісь абсцис – «Автономія – Зв'язок»; вісь ординат – «Порядок – Хаос». Новий цикл розвитку в системі починається в квадранті АХ (Автономія-Хаос) – це 1-й етап, кожен учасник є автономним відносно нової системи, а стосунки між учасниками є хаотичними та неструктурованими; на 2-му етапі в системі вже встановлені певні зв'язки і сформовані правила, система опиняється в квадранті ЗП (Зв'язки-Порядок); 3-й етап – система переходить у квадрант ПА (Порядок – Автономність), порядок зберігається, але автономність кожного учасника системи відносно одне одного і самої системи збільшується. 4-й етап (квадрант ХА, Автономність – Хаос) у системі настає хаос (криза), яка проявляється в розпаді попередньої конфігурації взаємодії, це знаменує перехід системи на новий цикл свого розвитку, де повторюються такі ж етапи (5, 6 тощо). Розроблена схема етапів розвитку системи (див.рис.1).



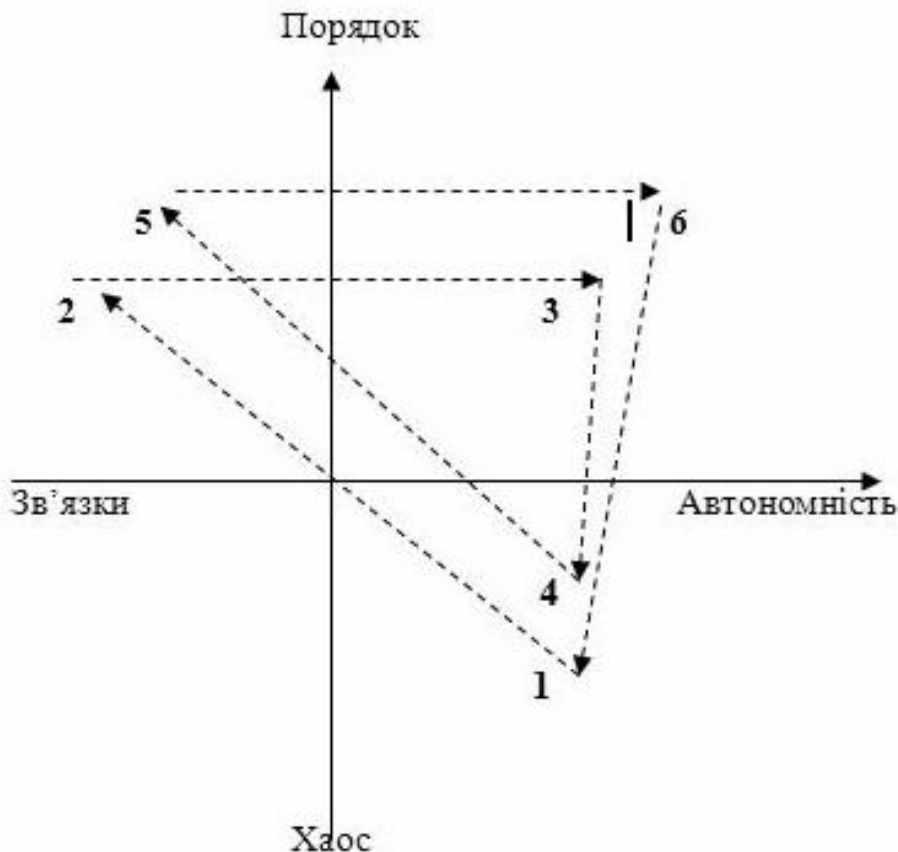


Рис. 1. Схема етапів розвитку соціальної системи

Із системно-синергетичної точки зору властивості систем, які впливають на поведінку людини, означені як системні фактори 1-го порядку; до них належать норми, вимоги і конфігурації взаємодії в системі. Під ефектами 1-го порядку ми розуміємо те, як саме людина реалізує ці інтеріоризовані фактори, коли потрапляє в іншу систему. У взаємодії підсистем «грумада» і «влада» з'являються системні фактори та ефекти 2-го порядку – це оціночні взаєностосунки та їх відтворення у поведінці людини. Фактори та ефекти 1-го порядку є предметними. Фактори 2-го порядку – це оціночні стосунки і ефекти 2-го порядку – це перенос стосунків, а не предметності, тобто виникає оціночна психологічна складова, а не просто предметна [7].

Такими ефектами 2-го порядку є наявність у суспільстві попередніх колективних травм і їхній вплив на сучасні події. Вважається, що єдність групи досягається через таку оцінну психологічну складову, як «загальна велич групи»; групи завжди показуватимуть регресивні, нарцисичні трансформації, коли цю велич атаковано (Kohut, 1988). Ці регресивні трансформації групового нарцисизму включають в себе нарцисичну агресію, гнів, лють, і



помсту. Отже, збережений у пам'яті, минулий інцидент атаки на «гордість групи» впливає на сучасні події.

На нашу думку, протягом часів незалежності України, Донбас сприймав себе як окрему групу (спільноту) в Україні і атакою на свою гордість вважає знецінення особливостей свого регіону іншими частинами України. Так, наприклад, В. Янукович значною частиною жителів Донбасу вважався брендом, символом цього регіону, тому насмішки над Януковичем сприймалися як насмішки над собою, його втеча з України — як приниження і програш «свого», і внаслідок цього виникло бажання захистити гордість своєї групи.

Згідно думки Енн Анселін Шутценбергер (Schutzenberger, 1997), групове обурення — це явище, пов'язане з несправедливістю, пережитою цією окремою групою в особі одного з її членів. Відданість як моральний борг змушує всіх індивідумів у групі відчувати, що вони зобов'язані шукати справедливості і правосуддя; будь-хто, хто буде не в змозі виконувати це зобов'язання, буде визнаний винним і таким, що заслуговує покарання. Отже, ті жителі Донбасу, які підтримують загальноукраїнську ідею, вважаються зрадниками, що пішли «проти своїх».

Десіо де Фрейтас (Freitas, 1998) показує нам, що багато з тих, хто бореться і вбиває один одного, можуть бути етнічно схожими за історією, за кров'ю, за мовою і навіть за релігією (що ми і спостерігаємо зараз і в межах України, і між Україною та Росією). Нетерпимість ґрунтується не на макроскопічних відмінностях, а на тонкощах схожості. Є лояльність до маленької етнічної групи, а не до більшої нації. Нещастя однієї групи викликає мало співчуття в іншій групі, а розмови про минулі травми збільшують переслідування в сьогоденні, дозволяючи зростати відчуттю групової ідентичності. Є певні логічні правила в індивідуальному несвідомому, наприклад, логіка класової структури, що надає однакову ідентичність і цінність тим, хто включений в цю структуру. Ось як ми розуміємо, чому, незважаючи на гарячі суперечки всередині тієї ж самої сім'ї або групи, кожного разу, коли хтось ззовні критикує одного з її членів, всі інші члени негайно стають на його захист, так як ця людина розглядається як нарцисична власність «Его».

Культура передає своє повідомлення горя найбільш специфічними способами. Наприклад, вона може використовувати масову комунікацію, щоб повідомити про випадок, або створювати анекдоти як спосіб переробки трагедії. Вона може використовувати культурні обряди, щоб святкувати річницю цих травмуючих подій, чи вона може

будувати пам'ятники з металу або каменю, щоб символізувати силу, з якою ці події будуть вічно пам'ятати.

Іван Босмормені-Нагі (Boszmormenyi-Nagy, 1983) ввів блискуче поняття «незрима лояльність», переконуючи, що сім'я і культурні відносини включають вимір як правосуддя, так і справедливості, що існують у межах родини або культури. «Симптоми» в суспільстві і повторні патерни – це засоби відчайдушного пошуку відновлення етики трансгенераційних відносин.

Проблема полягає в тому, що у великих групах і спільнотах не розроблені ритуали опрацювання групової жалоби, причому це доходить до такого ступеня, що може відбуватися «провал у часі», як це явище називає Волкан, через що травма, отримана століття назад, здається супутньою недавнім подіям. Тоді як обидві події розділені інтелектуально, емоційно вони знаходяться поруч. Втрати, пережиті культурою в цілому, що закінчуються великою кількістю жертв, підпорядкування, позбавлення волі, приниження однієї групи іншою тощо, також вимагають оплакування жалоби, і невдала спроба досягти цього може стати причиною того, що вони триватимуть вічно.

Дві частини України належали до двох різних імперій, що межували між собою і воювали під час першої світової війни, тобто українці під різними прапорами воювали одне з одним. Голодомор і сталінські концтабори – частина українців були жертвами, інша частина – катами; певна нетолерантність до інших націй (наприклад, євреїв), яка мала свого часу історичні причини, контекст вже втрачено, але залишилися певні міфологеми («Старший брат», «Воз'єднання братських народів», «Всесвітня змова сіоністів» тощо) – це фактори, що впливають на суспільне позасвідоме, поки вони свідомо не опрацьовані.

Існують групові механізми, які використовуються для стримування і трансгенераційної передачі через покоління обурення, травм і несправедливості, пережитих даним поколінням. Кожного разу, коли ціле покоління спустошене, поневолене і йому заборонено оплакувати і ритуалізувати свою втрату (як у випадку Голокосту в Другій світовій війні або Голодомору в Україні), то ті, хто вижив у подібній трагедії, довіряють вираження цих почуттів своїм нащадкам, як ніби наступні покоління могли б отримати завдання оплакування жалоби, колись заборонене їх предкам.

Окреслюючи власну незалежність, Україна (і українці) почали підкреслювати свої відмінності від Росії і російського і звинувачувати Росію в утисках. У той же час у Росії почали розкручувати ідею меншовартості українців. Також можна говорити про певну

колективну психотравму росіян, адже ними розпад СРСР був розцінений як Втрата (вони «втратили» Україну, Білорусь, Прибалтику, республіки Закавказзя та середньої Азії), при цьому ці республіки, навпаки, оцінили цей розпад, як придбання – набуття незалежності). Ці взаємні процеси породили (або підсилили) взаємну агресію.

Сучасна ситуація в Україні породила суспільну невротичну тривогу (термін введений П. Тілліхом) [3; 4]. При невротичній тривозі людина вдається до невротичного спотворення реальності, тоді як у продуктивному варіанті вона трансформує реальність у відповідності зі своїми очікуваннями, не відчуваючи невротичної тривоги.

Суспільству (і нам, психологам) необхідно перевести цю тривогу в екзистенціональну. Необхідно інтегрувати різні історії окремих спільнот у межах однієї української нації, визнати і прийняти травми. Наприклад, Volkan (1997), пропонує зробити великі взаємні вибачення між етнічними та регіональними культурами, і між багатьма поколіннями. Такі вибачення М. Горбачов приносив від імені Радянського Союзу за різанину в Польщі; Католицька церква – за свою байдужість до винищення євреїв під час Другої світової війни. Це надасть можливість Україні опрацювати минулі колективні травми і будувати спільне та стабільне майбутнє.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, у проведеному дослідженні зафіксовані особливості етнічної та громадянської ідентичності жителів різних регіонів України. Виявлено декілька типів етнічної ідентичності: 1) моноідентичність – українська (або російська, або єврейська тощо); 2) біідентичність (належність одночасно до двох етносів); 3) поліідентичність; 4) недиференційована етнічна ідентичність. Також нами встановлені розбіжності між показниками етнічної та громадянської ідентичності досліджуваних.

Із системно-синергетичної точки зору період хаосу характеризується збільшенням ентропії як міри невизначеності отримання досвіду (випробування), що може мати різні результати також як міра невизначеності стану й поведження системи в даних умовах. На рівні індивідуальної та колективної свідомості стан невизначеності викликає невротичну тривогу й актуалізуються міфологічні способи обробки інформації. Соціальні системи є частково непередбачуваними як у перебігу хаосу, так і в змісті новоутворення, що буде породжене. Це відбувається тому, що взаємовпливи різних підсистем – політичної, етнічної, регіональної, міфологічної, і на її розвиток впливають як сучасні події, так і травми та перемоги спільного минулого. Ці взаємовпливи призводять до синергетичного

ефекту. Новоутворення, отримані в результаті пережитої кризи, можуть стати довготривалими і добре структурованими, а можуть мати ситуативний характер як наслідок поштовху, що змінює систему. Етап хаосу породжує синергетичний ефект системи і внаслідок цього соціальним новоутворенням стає нова форма взаємодії між підсистемами «грумада», «влада».

Протягом досліджуваного періоду відбулися певні зміни в суспільній свідомості: стало більше активності, більше діалогу між представниками різних регіонів, більше ресурсів: спостерігається деяка стабілізація рівня невротичної тривоги. Також проведені дослідження висвітлюють проблеми Контролю і Відповідальності; Боргів і Лояльності; Справедливості.

### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Лобок А.М. Вероятностный мир / А.М. Лобок. – Екатеринбург, 2002. – 152 с.
3. Мэй Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – М. : «Класс», 2001. – 384 с.
4. Тиллих П. Теология культуры / П. Тиллих. – М. : «Юристъ», 1995. – 479 с.
5. Maddi S. Developmental value of fear of death / S. Maddi // Journal of mind and behavior. – 1980. – № 1. – P. 85–92.
6. Седих К.В. Феномен сімейної матриці та ідеологія психотерапевтичної з ним / К.В. Седих // Психологія і особистість. Науковий журнал. – №2 (6). – 2014. – С. 109–121.
7. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції» : [монографія] / К.В.Седих. – Полтава. – 2008. – 260 с.
8. Хомуленко Т.Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: Монографія/ Т.Б. Хомуленко, Ю.Г. Падафет, О.В. Скориніна. – Х. : Інжек, 2005. – 269 с.

***К.В. Седых***

### **ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО КРИЗИСА В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ ЖИТЕЛЕЙ УКРАИНЫ В СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ**

*В статье изложены результаты исследования репрезентации кризиса в общественном сознании жителей Украины и ее динамики. Анализ системно-синергетических феноменов проводился в рамках биполярных психосемантических континуумов: активность – пассивность; сила – слабость; хорошо – плохо; автономность – связи; порядок – хаос. Выявлено несколько типов этнической идентичности. Указывается на то, что на формирование национальной идентичности и ее развитие влияют как современные события, так и коллективные травмы и победы общего*

прошлого, коллективные идеи, мифы. Установлено, что в течение исследуемого периода, который с системно-синергетической точки зрения характеризуется повышением хаоса, произошли определенные изменения в общественном сознании: стало больше активности, больше диалога между представителями различных регионов, больше ресурсов; наблюдается некоторая стабилизация уровня невротической тревоги. Рассмотрены проблемы Контроля и Ответственности; Долгов и Лояльности; Справедливости. Результатом кризиса в результате появления в социальной системе синергетического эффекта является социальное новообразование – новая форма взаимодействия между подсистемами общества «община» и «власть».

**Ключевые слова:** этническая идентичность, идеи, общественное сознание, система, синергетический эффект, взаимодействие, хаос, кризис.

**K. Sedych**

**THE RESEARCH OF SOCIO-POLITICAL CRISIS REPRESENTATION  
IN A PUBLIC CONSCIOUSNESS OF UKRAINE CITIZENS  
IN THE FRAMEWORK OF SYSTEM-SYNERGETIC APPROACH**

*The article presents the results of a study of the representation of crisis in the public consciousness of Ukrainian citizens and its dynamics. Analysis of systematic and synergetic phenomena was held in the framework of bipolar psychosemantical continuum: activity – passivity; strength – weakness; good – bad; autonomy – ties; order – chaos. Several types of ethnic identity were discovered. Indicates that the formation of national identity and its development are influenced by both current events and collective traumas and victories of shared past, collective ideas and myths. It was established that during the study period, which is characterized by increasing of chaos from the system-synergetic point of view, the certain changes in the public consciousness are observed – people became more active, there were more dialogue between the representatives of different regions. Also there were more resources and there has been certain stabilization of the level of neurotic anxiety. The research deals with the problems of Control and Responsibility; Debts and Loyalty; Justice. The result of the crisis, due to the appearance of a synergetic effect in the social system, is a social new entity, which is a new form of interaction between the society subsystems of «community» and «power».*

**Keywords:** ethnic identity, ideas, social consciousness, system, synergetic effect, chaos, crisis.

Надійшла до редакції 21.12.2015 р.



УДК 37.134 : 372.4 : 37.013.78

**БУДНИК Олена Богданівна**

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

*У статті висвітлено результати експериментального дослідження професійної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності, зокрема представлено взаємозв'язки між її складовими з допомогою кореляційного і факторного аналізу. Автором обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності: цілісність такої підготовки; поетапне соціально-педагогічне спрямування змісту освіти у вищій школі на першочергове формування морально-естетичного і соціально-комунікативного компонентів готовності; посилення уваги до мотиваційного та когнітивного компонентів готовності студентів до педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками (опікунами); гуманізацію професійної підготовки фахівців; формування в навчальному закладі позитивного соціально-виховного середовища.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, соціально-педагогічна діяльність, соціально-психологічна готовність фахівця, майбутні вчителі, психолого-педагогічні умови.

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації та євроінтеграції України, демократичні перетворення в соціально-політичному та економічному житті детермінують масштабні трансформації в сучасному культурно-освітньому просторі. Водночас соціально-економічна та політична криза в суспільстві, військові дії на сході України призводять до підвищеної здатності людей до нервових зривів у типових ситуаціях конфлікту, почуття страху, безпорадності, депресії; зростання кількості неблагополучних сімей, сиріт і напівсиріт, тенденційного збільшення в соціально-виховному середовищі школи девіацій серед неповнолітніх.

Сьогодні школу розглядають як відкриту соціально-педагогічну систему, тому й соціально-психологічна діяльність у ній ґрунтується на співпраці всіх працівників у вирішенні проблем виховання: адміністрації навчального закладу, соціального педагога, психолога, учителя, вихователя та ін. Це створює достатні можливості для

психологічного діагностування дітей, налагодження продуктивної роботи з їхніми батьками (опікунами) щодо розвитку обдарованості чи надання (за потреби) кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги. У зв'язку з цим, постає проблема соціально-психологічної підготовки майбутнього вчителя до роботи з різними категоріями дітей, зокрема учнів групи ризику.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науково-філософське осмислення освітньої діяльності, обґрунтування її морфологічних, організаційних і функціональних аспектів здійснено В. Андрущенком, Г. Васяновичем, А. Герасимчуком, В. Кременем та іншими вченими. Теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності висвітлено в наукових працях О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської, Л. Коваль, С. Пальчевського та ін. у контексті мети щодо створення сприятливих умов соціалізації та всебічного розвитку зростаючої особистості; методологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя досліджували Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, Г. Тарасенко, В. Чайка та ін., а саме: особистісно орієнтованої підготовки як професіонала І. Бех, М. Чобітько, І. Якиманська та ін., педагогічної творчості – С. Сисоєва, Р. Скульський, Т. Сущенко; психологічні механізми особистісно-діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу – Г. Балл, О. Киричук, Г. Костюк, В. Роменець та ін.

*Мета статті* – за результатами експериментального дослідження обґрунтувати психолого-педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У статті *соціально-педагогічну діяльність учителя* розглядаємо як різновид його професійної діяльності, що має на меті створення належних умов для успішної соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, надання допомоги дітям та їхнім сім'ям у випадках негативного впливу соціально-педагогічних чинників [1, с. 27].

На концептуальному рівні соціально-педагогічну діяльність майбутніх учителів визначаємо в специфічно педагогічному сенсі як цілеспрямований процес оволодіння ними систематизованими знаннями, вміннями та професійно значущими якостями з метою набуття практичного досвіду її реалізації. Водночас професійна готовність майбутнього вчителя – це нерозривна єдність виокремлених компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного. У статті здійснено спробу експериментального вивчення залежностей між цими компонентами у процесі цілісного формування особистості майбутнього педагога.

У здійсненні експериментальної роботи й виборі методів діагностування орієнтувались на основні положення щодо об'єктивності, надійності та валідності педагогічних вимірювань, визначених у наукових працях зарубіжних і вітчизняних учених: Ю. Бабанського, В. Бабенка, Дж. Гласса, Дж. Стенлі та інших. До експерименту було залучено 535 студентів Педагогічного інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» та Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка. Попередньо було вивчено рівень їхньої готовності до окресленого виду діяльності за виокремленими компонентами з використанням відповідного методичного інструментарію.

Чільне місце в психолого-педагогічній науці належить питанням виявлення об'єктивної закономірної взаємозалежності та причинної обумовленості досліджуваних явищ. Не випадково важливим завданням роботи було вивчення зв'язків між виокремленими характеристиками соціально-педагогічної діяльності. Адже визначення реально існуючих зв'язків має не лише теоретико-пізнавальне, а й практичне значення, оскільки знання характеру та сили зв'язку між явищами уможливають перехід від констатації фактів до їх пояснення й прогнозування розвитку педагогічних процесів та явищ у часі та просторі, а отже, – до ефективного управління професійною підготовкою майбутніх фахівців. Намагаючись виокремити закономірності з випадковостей у цьому процесі, для опертя на них у власних професійних діях, педагог постійно здійснює пошук стабільних і науково обґрунтованих критеріїв вибору, що дозволяють оптимізувати діяльність. Такими потужними і гнучкими критеріями для відсіювання закономірностей від випадковостей слугують статистичні методи вивчення взаємозв'язків між явищами, зокрема кореляційний і факторний аналіз.

У процесі дослідження кореляційних залежностей між ознаками важливо вирішити такі питання: 1) попередній аналіз істотних ознак досліджуваних явищ (виявлення факторних і результативних ознак); 2) вибір способу дослідження зв'язку між ознаками (коефіцієнта кореляції); 3) встановлення факту наявності (або відсутності) зв'язку, його напрямку, вивчення щільності (сили) зв'язку між ознаками; 4) оцінювання зв'язку на статистичну значущість; 5) визначення інформативності значущих зв'язків; 6) вибір значущих факторів; 7) встановлення факту наявності зв'язку між результативною ознакою і значущими факторами, його напрямку, щільності (сили) й значущості; 8) узагальнення результатів і формулювання висновків.

Усвідомлюючи важливість і продуктивність таких підходів, у процесі експериментальної роботи з формування професійної

готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності їх було застосовано для аналізу емпіричних даних.

1. У процесі попереднього теоретичного аналізу досліджуваної проблеми встановлено, що професійна готовність майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності виступає результативною ознакою, залежною змінною (Y). Типовими критеріями її вияву є такі факторні ознаки (незалежні змінні):

- 1 – теоретичні й методичні знання ( $X_1$ );
- 2 – мотивація ( $X_2$ );
- 3 – комунікативні здібності ( $X_3$ );
- 4 – адаптаційний потенціал у соціально-виховному середовищі ( $X_4$ );

5 – здатність до педагогічної творчості (креативність) ( $X_5$ );

6 – емпатія ( $X_6$ );

7 – морально-естетична обізнаність ( $X_7$ );

8 – організаторські здібності ( $X_8$ );

2. Для дослідження парних зв'язків між змінними, а також між факторними і результативною ознаками використано метод лінійної кореляції Пірсона.

Враховуючи той факт, що цей метод застосовний лише у випадках, коли розподіл емпіричних даних, які були отримані при вимірюванні факторних ознак, відповідає законам нормального розподілу, нами попередньо проведено перевірку цієї відповідності з допомогою методу, запропонованого Є. Пустильніком. Сутність цього методу зводиться до розрахунку показників асиметрії та ексцесу і порівняння їх з критичними значеннями. Якщо в результаті цього порівняння виявиться, що розраховані емпіричні значення асиметрії та ексцесу менші за критичні значення, то у цьому випадку вважається, що емпіричний розподіл факторної ознаки не відрізняється від нормального розподілу.

Емпіричні значення асиметрії та ексцесу розраховувалися за формулами 1 і 2:

$$A = \frac{\sum (X_i - \bar{X})^3}{n \sigma^3} \quad (1)$$

$$E = \frac{\sum (X_i - \bar{X})^4}{n \sigma^4} - 3 \quad (2)$$

де,  $\bar{X}$  – середнє значення у множині вимірюваних показників значень ознаки, n – кількість вимірюваних значень,  $\sigma$  – стандартне відхилення. Результати цих підрахунків наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Емпіричні значення асиметрії та ексцесу**

Ознаки	А <sub>е</sub>	Е <sub>е</sub>	σ
Знання	0,373	- 0,945	3,595
Мотивація	- 0,518	0,032	4,878
Комунікативні здібності	- 0,273	- 0,199	0,127
Адаптованість	0,399	0,088	8,320
Креативність	0,095	- 0,163	0,160
Емпатія	0,370	0,137	5,663
Морально-естетична обізнаність	0,117	0,188	9,334
Організаторські здібності	- 0,468	0,204	0,155

Критичні значення показників асиметрії та ексцесу (за Є. Пустильніком) розраховували за формулами 3 і 4:

$$A_{\kappa} = 3 \cdot \sqrt{\frac{6(n-1)}{(n+1)(n+3)}} \quad (3)$$

$$E_{\kappa} = 5 \cdot \sqrt{\frac{24n(n-2)(n-3)}{(n+1)^2(n+3)(n+5)}} \quad (4)$$

За результатами цих розрахунків виявилось, що: **A<sub>κ</sub> = 0,423; E<sub>κ</sub> = 1,386**

Порівняння емпіричних значень асиметрії та ексцесу (див. табл. 1) з критичними значеннями показує, що для розподілів всіх факторних ознак виконуються співвідношення: **A<sub>е</sub> < A<sub>κ</sub>; E<sub>е</sub> < E<sub>κ</sub>**

На основі цього можемо обґрунтовано стверджувати, що розподіли факторних ознак не відрізняються від нормального розподілу, тому обмежень для застосування методу Пірсона для оцінки напрямку та характеру зв'язку між факторними ознаками немає.

3. Встановлення факту наявності (або відсутності) зв'язку, його напрямку, оцінювання тісноти (сили) зв'язку між ознаками (за



Пірсонем) здійснювалося на основі аналізу коефіцієнтів кореляції між факторними ознаками, розрахунки яких проводили за формулою 5:

$$r = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2][n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}} \quad (5)$$

Результати цих розрахунків представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати аналізу коефіцієнтів кореляції між факторними ознаками**

<i>Пари факторних ознак</i>	<i>r</i>
Знання – мотивація	0,889
Знання – комунікативні здібності	0,481
Знання – адаптованість	0,752
Знання – креативність	0,673
Мотивація – комунікативні здібності	0,414
Адаптованість – комунікативні здібності	0,434
Креативність – мотивація	0,520
Емпатія – комунікативні здібності	0,904
Комунікативні здібності – морально-естетична обізнаність	0,743
Креативність – морально-естетична готовність	0,301
Адаптованість – організаторські здібності	0,829

Отже, виявлено сильний прямий зв'язок між такими факторами: знання – мотивація (0,889), знання – адаптованість (0,752), емпатія – комунікативні здібності (0,904), комунікативні здібності – морально-естетична обізнаність (0,743), адаптованість – організаторські здібності (0,829).

Так, взаємозалежність, взаємовідповідність у парі «знання – адаптованість» пояснюємо тим, що когнітивна готовність стимулює впевненість студента у своїх діях, активізує соціальну взаємодію, прискорює адаптаційні процеси в професійному середовищі; силу

зв'язку «знання – мотивація» вбачаємо в тому, що саме мотивація ґрунтується на пізнавальній потребі особистості, що стимулює навчально-професійну активність, готовність до опанування цілісним знанням.

Виявлено, що емпатія тісно корелює з комунікативними здібностями особистості, не випадково коефіцієнт кореляції Пірсона в цій парі є найвищим і становить 0,904. Саме комунікативні здібності вирізняють одного студента від іншого залежно від його здатності досягати успіху в професійній діяльності, зокрема налагоджувати педагогічно доцільне спілкування, організувати належні соціально-педагогічні взаємини з учнями та їхніми батьками, вміння запобігати й успішно вирішувати конфліктні ситуації в мікросоціумі. Комунікація педагога зі школярами невіддільна від здатності до розуміння почуттів інших, співпереживання, співдружності на засадах гуманізму, відтак у цьому сенсі наголошували на неприпустимості поблажливо-відчуженого ставлення до вихованців, як і уникнення фамільярності у відносинах. Взаєморозуміння в соціально-педагогічному спілкуванні розглядаємо в аспекті усвідомлення й прийняття мотивів і цілей суб'єктів взаємодії, виявлення на цій основі позитивного співпереживання.

Досліджено, що між факторами «знання – креативність» ( $r = 0,673$ ) існує помірний прямий зв'язок, як і в парі «креативність-мотивація» ( $r = 0,520$ ). Це підтверджено й результатами констатувального експерименту в процесі діагностування особистісної креативності (за методикою О. Туник) та невербальної креативності майбутніх учителів (за методикою Е. Торренса). Лише незначна частина респондентів виявила високий рівень особистісної чи невербальної креативності, причому серед них – здебільшого студенти, що не вирізняються високою успішністю в навчанні.

Між факторними ознаками «знання – комунікативні здібності», «мотивація – комунікативні здібності», «адаптованість – комунікативні здібності», «креативність – морально-естетична готовність», за даними нашого дослідження, наявний слабкий прямий зв'язок. Приміром, у парі «креативність – морально-естетична готовність» ( $r = 0,301$ ), значить, креативність майбутнього фахівця не пов'язана з його моральними та естетичними орієнтирами, духовний потенціал людини з її почуттями, знаннями, цінностями, переконаннями, установками, мотивами, нормами поведінки ще не вважається запорукою досягнення високого індексу оригінальності чи унікальності в обраній професії.

4. Величина коефіцієнта кореляції не є доказом наявності причинно-наслідкового зв'язку між досліджуваними ознаками, а тільки оцінкою міри взаємної узгодженості в змінах ознак. Щоб зробити висновок про дійсну наявність кореляційного зв'язку,

необхідно перевірити значення коефіцієнта кореляції на статистичну значущість. Для оцінювання значущості коефіцієнтів лінійної кореляції використано  $Z$  – критерій, який обчислюють за формулою 6:

$$Z = r\sqrt{n-1} \quad (6)$$

Отримане значення  $Z$  порівнюємо з табличним  $Z_{\text{крит}}$  (табл. 3) для заданого рівня значущості. Якщо  $Z > Z_{\text{крит}}$ , то зв'язок остовірний.

Таблиця 3

**Значення критичних точок стандартного нормального розподілу для різних рівнів значущості**

$\alpha$	<b>0,01</b>	0,025	<b>0,05</b>	0,10	0,20	0,30
$Z_{\text{крит}}$	<b>2,3263</b>	1,9600	<b>1,6449</b>	1,2816	0,8416	0,5244

Розраховані значення  $Z$  – критерію подано в табл. 4.

Таблиця 4

**Виявлення значущості коефіцієнтів лінійної кореляції з використанням  $Z$  – критерію**

<i>Пари факторних ознак</i>	<i>Z</i>
Знання – мотивація	15,291
Знання – комунікативні здібності	8,284
Знання – адаптованість	12,930
Знання – креативність	11,581
Мотивація – комунікативні здібності	7,121
Адаптованість – комунікативні здібності	7,466
Креативність – мотивація	8,954
Емпатія – комунікативні здібності	15,551
Комунікативні здібності – морально-естетична обізнаність	12,790
Креативність – морально-естетична готовність	5,174
Адаптованість – організаторські здібності	14,264

Порівняння розрахованих значень  $Z$  – критерію з критичними значеннями (для рівнів значущості  $p \leq 0,05$  та  $p \leq 0,01$ ) показує, що для всіх пар факторних ознак виконується співвідношення  $Z > Z_{\text{крит}}$ . Це означає, що дійсно існують достовірні зв'язки між визначеними факторами.

5. Для дослідження інформативності значущих зв'язків, встановлення факту наявності зв'язку між результативною ознакою і значущими факторами, його напряму та сили було проведено факторний аналіз, мета якого – на основі вихідної інформації, що містить масив даних, «виразити якомога більшу кількість ознак через якомога меншу кількість характеристик» [2, с. 43], найсуттєвіші з яких називають факторами. Виходили з того, що результати факторного аналізу виражаються у факторних навантаженнях, факторних полях, факторних вагах і власних значеннях факторів [Там само, с. 43–44].

Вибір цього методу обумовлений тим, що він дозволяє виявити не лише приховані взаємозв'язки між факторними ознаками, а й визначити коло найбільш істотних (впливових) змінних, завдяки чому з'являється можливість згрупувати досліджувану сукупність даних, об'єднавши їх у декілька достатньо крупних і значущих груп.

Для проведення факторного аналізу застосовано пакет SPSS Statistics 17.0. Задля зниження розмірності кореляційної матриці вибрано метод головних компонент, для виокремлення кількості ефективних факторів й аналізу факторної моделі в цілому використано таблицю повної поясненої дисперсії та графік кам'янистого насипу (критерій кам'янистого насипу вперше запропонував Р. Кеттел (Cattell, 1966) [4].

Із метою спрощення інтерпретації факторів, тобто мінімізації кількості змінних із високими навантаженнями на кожний фактор, було використано метод ортогонального обертання факторів – варімакс. Зважаючи на обмежений обсяг статті результати факторного аналізу подаємо лише частково, зазначимо, що в процесі статистичних підрахунків відбулися незначні зміни в значеннях дисперсій, матриці факторних навантажень.

Таким чином, на основі виявлення відповідності всіх пар факторних ознак виокремлено такі три фактори:

**Factor 1:** факторні ознаки VAR00003 («комунікативні здібності»), VAR00006 («Емпатія»), VAR00007 («морально-естетична обізнаність»);

**Factor 2:** факторні ознаки VAR00002 («мотивація до соціально-педагогічної діяльності»), VAR00001 («теоретичні і методичні знання»), VAR00005 («креативність»);

**Factor 3:** факторні ознаки VAR00008 («організаторські здібності»), VAR00004 («адаптаційний потенціал в соціально-виховному середовищі»).

Наведемо змістовну інтерпретацію отриманої трифакторної моделі. Перший фактор характеризується високими факторними навантаженнями через такі факторні ознаки, як «комунікативні здібності», «емпатія», «морально-естетична готовність». Тому можна зробити висновок, що він сильно кореспондує з виокремленим нами морально-естетичним компонентом професійної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності. Відтак сюди увійшли елементи, що характеризують комунікативні навички особистості. Таким чином, перший фактор також навантажують ознаки, пов'язані з рівнем сформованості у майбутніх педагогів соціально-комунікативного компонента цієї готовності.

До другого фактора увійшли змінні, що певним чином пов'язані з когнітивно-мотиваційною сферою особистості, які тісно корелюють із такою ознакою майбутнього фахівця, як креативність.

Третій фактор безпосередньо пов'язаний із адаптаційним потенціалом майбутнього вчителя в соціально-виховному середовищі, що дозволяє йому успішно здійснювати соціальну комунікацію з учасниками педагогічного процесу.

Здійснюючи інтерпретацію результатів факторного аналізу, ми виходили з того, що в цьому процесі важливими є такі показники:

- а) накопичений відсоток дисперсії виокремлених факторів, який визначає повноту опису сукупності даних за допомогою цих факторів;
- б) відсоток загальної дисперсії для кожного фактора, що вказує на його значущість.

За даними дослідження, виокремлені фактори описують 85% дисперсії, тобто практично весь масив даних. Це означає, що проведена факторизація є достатньо повною. Водночас перший фактор («комунікативні здібності», «емпатія», «морально-естетична обізнаність») є найбільш значущим, оскільки пояснює 58% дисперсії; другий фактор («мотивація», «теоретичні і методичні знання», «здатність до педагогічної творчості») – 19% і третій («організаторські здібності» та «адаптаційний потенціал») – лише 8% (рис. 1).

У результаті дослідження виявлено закономірні зв'язки між явищами не лише в якісному, а й кількісному представленні.

Узагальнюючи дані факторного аналізу, приходимо до таких **висновків:**

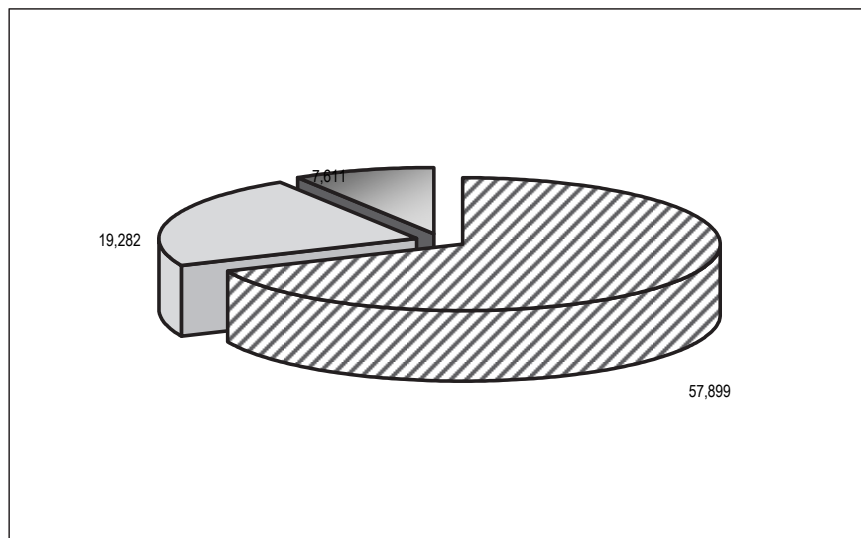
– найбільший вплив у цілісному процесі формування в майбутніх учителів професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності



належить факторним ознакам, що характеризують морально-естетичний компонент цієї готовності;

– простежується досить тісний зв'язок між факторами, які визначають когнітивно-мотиваційний і морально-естетичний компоненти професійної готовності майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності (0,809);

– дієвим у професійній підготовці студентів до соціально-педагогічної діяльності є фактор, що безпосередньо пов'язаний із адаптаційним потенціалом особистості в соціально-виховному середовищі навчального закладу та уможливорює успішне налагодження соціальної комунікації. Це особливо важливо, коли постають проблеми адаптації переселенців зі сходу України до умов навчального закладу, налагодження їх контактів з однокласниками чи педагогічними працівниками.



*Рис. 1. Діаграма факторного навантаження на формування у майбутніх учителів професійної готовності до соціально-педагогічної взаємодії*

Таким чином, до психолого-педагогічних умов ефективного вирішення окреслених завдань віднесено: цілісність професійної підготовки майбутніх учителів; поетапне соціально-педагогічне спрямування змісту освіти у вищій школі на першочергове формування морально-естетичного і соціально-комунікативного компонентів готовності; посилення уваги до мотиваційного та когнітивного компонентів готовності студентів до педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками (опікунами); гуманізацію професійної підготовки фахівців; формування в навчальному закладі позитивного соціально-виховного середовища.

*Перспективи подальших наукових пошуків* убачаємо в моделюванні соціокультурного простору навчальних закладів різних

типів, просвітницькій діяльності в соціально-педагогічній сфері, дослідженні особливостей підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів сільських малокомплектних шкіл, розробленні психолого-корекційних стратегій соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Будник О.Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / О.Б. Будник ; Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. – 42 с.
2. Климчук В.О. Факторний аналіз: використання у психологічних дослідженнях / В.О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 43–48.
3. Budnyk O.B. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study) / O.B. Budnyk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (11), Issue: 22, 2014. – P. 6–10.
4. Statsoft : электронный учебник по статистике. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/default.htm>

### **Е.Б. Будник**

#### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*В статье отражены результаты экспериментального исследования профессиональной готовности будущих учителей к социально-педагогической деятельности, в частности представлены взаимосвязи между ее составляющими с помощью корреляционного и факторного анализа. Автором обоснованы психолого-педагогические условия эффективной профессиональной подготовки будущего учителя к социально-педагогической деятельности: целостность такой подготовки; поэтапное социально-педагогическое направление содержания образования в высшей школе на первоочередное формирование нравственно-эстетического и социально-коммуникативного компонентов готовности; усиление внимания к мотивационному и когнитивному компонентам готовности студентов к педагогическому взаимодействию с учениками и их родителями (опекунами); гуманизацию профессиональной подготовки специалистов; формирования в учебном заведении положительной социально-воспитательной среды.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, социально-педагогическая деятельность, социально-психологическая готовность специалиста, будущие учителя, психолого-педагогические условия.

***O. Budnyk***

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS  
OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY: THE RESULTS  
OF EXPERIMENTAL STUDY**

*The article deals with the results of experimental study of future teachers' professional readiness to social and pedagogical activity, particularly the interrelations between its constituents are submitted with the help of correlative and factor analysis. The most influence in the integral process of future teachers' professional training to social and pedagogical activity have factor features which characterize moral and aesthetic component of this readiness. According to the data of author's experiment, the efficient factors in the students' professional training are those, which define cognitive and motivational component of professional readiness, and those connected with personality adaptive potential in social and educational environment of educational institution. This makes the setting of social communication in pedagogical process successful.*

*The psychological and pedagogical conditions of effective future teacher's training to social and educational activity are grounded: integrity of such training; step-by-step social and pedagogical direction of education content in high school on urgent formation of moral and aesthetic as well as social and communicative components of readiness; the increase of attention to motivational and cognitive components of students' readiness to the pedagogical interaction with pupils and their parents (tutors); humanization of professional specialists' training; formation of positive social and educational environment in educational institution. The necessity to form social and psychological readiness of future teacher to work with different children's categories is explained also by complicated socio-economical situation in Ukraine as a result of which the increased ability of people to nervous breakdowns in ordinary conflict situations, the feeling of fear, helplessness, depression; increased number of unfortunate families, orphans and half-orphans; increased number of deviations among teenagers; disadaptive processes at schools, etc. are observed.*

**Key words:** *professional training, social and pedagogical activity; social and psychological readiness of a specialist, future teachers, psychological and pedagogical conditions.*

Надійшла до редакції 27.10.2015 р.

УДК 159.95

**ФОМЕНКО Карина Ігорівна**

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

## **ПЕРЕВАГА ТА ДОСКОНАЛІСТЬ У СЕМАНТИЧНОМУ ПРОСТОРИ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті проаналізовано місце переваги та досконалості в семантичному просторі досліджуваних із різними формами губристичної мотивації. Розглянуто роль губристичної мотивації у формуванні уявлень особистості про успіх, перевагу та досконалість. Визначено, що особистість, орієнтована на досягнення досконалості, пов'язує досконалість з розвитком та самореалізацією, особистість, орієнтована на досягнення переваги, пов'язує перевагу з престижем, славою, кар'єрою та успіхом. Особистість з низькою губристичною мотивацією низько оцінює як перевагу, так і досконалість і об'єднує їх в одну семантичну групу.*

**Ключові слова:** *губристична мотивація, прагнення до переваги, прагнення до досконалості, семантичний диференціал.*

**Постановка проблеми.** Проблема співвіднесення таких мотиваційних тенденцій особистості, як прагнення до переваги та прагнення до досконалості, на даному етапі розвитку психологічної думки залишається відкритим. Психологічний зміст даних тенденцій розкривається в понятті губристичної мотивації, яка розуміється як мотивація самоствердження і полягає в прагненні утвердити себе в соціумі, підтвердити власну значущість для інших, отримати певний статус у суспільстві, бути поважним та оціненим. Дуалістична природа губристичної мотивації обумовлює вирішення питання про те, яка з її форм у більшій мірі відповідає за самоствердження особистості, з якими з життєвих цінностей пов'язане прагнення до переваги та прагнення до досконалості. Для відповіді на це питання звернемось до психосемантичного аналізу, що дозволяє визначити імпліцитний зміст прагнень та досконалості та переваги у самосвідомості особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** 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.

Психосемантичний напрям досліджень у психології особистості розкривається у роботах О. Артем'євої, В. Серкіна, В. Петренка тощо.

*Мета* дослідження – визначити місце переваги та досконалості у семантичному просторі особистості з різними формами губристичної мотивації.

*Методи дослідження:*

1. Методика діагностики губристичної мотивації [3].
2. Метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда (12-шкальний) для вивчення наступних категорій: «перевага», «досконалість», «успіх», «кар'єра», «сім'я», «здоров'я», «краса», «влада», «слава», «престиж», «самореалізація», «розвиток», «самоповага», «свобода». Визначення місця названих категорій у семантичному просторі досліджуваних здійснювалось за факторами: «Оцінка» («Evaluation») (приємний – неприємний, чистий – брудний, хороший – поганий, світлий – темний); «Сила» («Potency») (сильний – слабкий, великий – маленький, важкий – легкий, твердий – м'який); «Активність» («Activity») (активний – пасивний, швидкий – повільний, гарячий – холодний, вугластий – округлий).

Зазначені фактори оцінки, сили та активності згідно даним Ч. Осгуда, є інтегральними універсальними (інваріантними) по відношенню до мови досліджуваних та відповідають визначеній В. Вундтом трьохкомпонентній моделі опису емоцій (задоволення – напруга – збудження) [1].

У дослідженні взяли участь 45 осіб (33 жінки та 12 чоловіків) віком 20-35 років.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За результатами кластеризації даних за методикою дослідження губристичної мотивації було утворено три мотиваційні профілі:

Кластер 1 – низькі показники прагнення до переваги та досконалості – «Низький рівень губристичної мотивації»;

Кластер 2 – високі показники прагнення до досконалості та низькі показники прагнення до переваги – «Орієнтація на досконалість»;

Кластер 3 – низькі показники прагнення до досконалості та високі показники прагнення до переваги – «Орієнтація на перевагу».

Досліджувані майже рівномірно розподілились за представленими типами губристичної мотивації ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 1,648$ ).



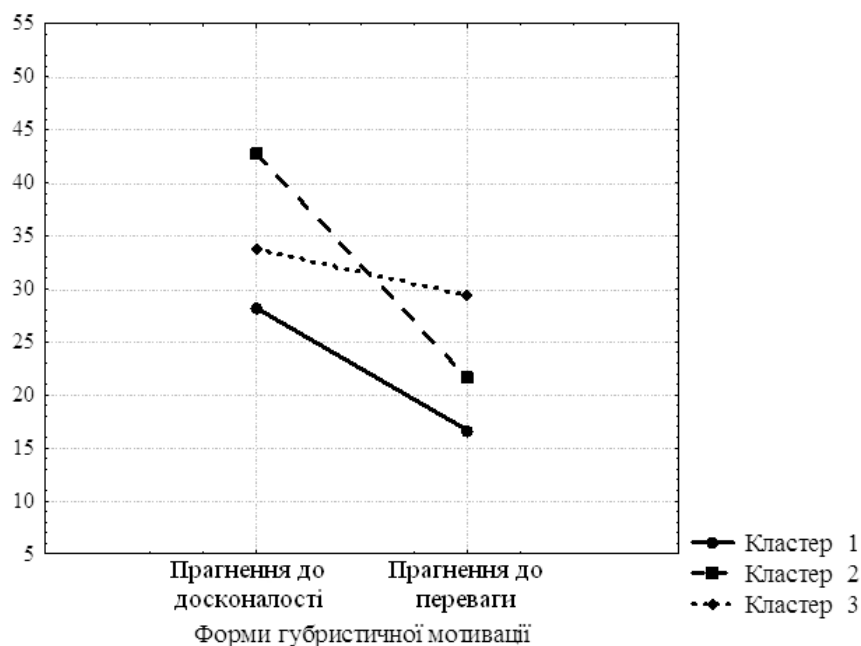


Рис. 1 Типологічні профілі губристичної мотивації досліджуваних

Для визначення значення переваги та досконалості в семантичному просторі особистості нами було впроваджено психосемантичне дослідження, результати якого подані на рисунках 2-7. Семантичний простір досліджуваних із вираженим прагненням до досконалості характеризується такими узагальненими тенденціями: високими значеннями досконалості за факторами сили та оцінки; роз'єднаністю понять переваги та досконалості; семантичною близькістю досконалості із здоров'ям та розвитком.

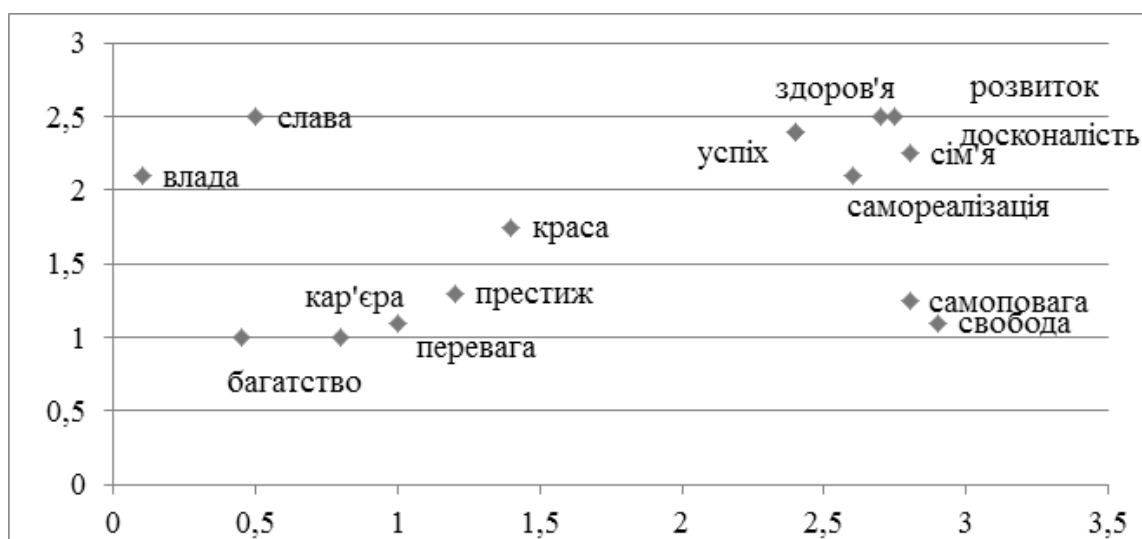


Рис. 2 Семантичний простір досліджуваних з вираженим прагненням до досконалості (фактори оцінки та сили E –ox, P – oy)

Окрім зазначених характеристик «переваги» та «досконалості» слід також враховувати положення інших слів-стимулів у семантичному просторі підлітків, зокрема у їхньому взаємному відношенні. Для досліджуваних із вираженим прагненням до досконалості близькими за значенням є слова «розвиток» та «здоров'я», слід також відмітити їхню близькість до слова «досконалість». Таке взаємне розташування цих слів у семантичному просторі може характеризувати осіб, що прагнуть до досконалості як таких, що мають назване О.Б. Станковською [2] розвивальне ставлення до свого тіла та здоров'я. Такі люди піклуються про своє здоров'я, прагнуть до досконалих форм тіла та фізичного стану.

У семантичному просторі досліджуваних, що прагнуть до досконалості, помітна близькість слів «досконалість» та «сім'я». Отже, особистість, прагнучи до досконалості, виявляє тенденцію до встановлення високих стандартів якості своєї сім'ї. Такі люди прагнуть, щоб усе в їхньому особистому житті було досконалим – кар'єра партнера у шлюбі, навчання дітей, побут та сімейний відпочинок тощо.

Досить близькими поняттями до «досконалості» виявилися слова «успіх» та «самореалізація», ці слова, насамперед, мають досить високі значення з факторами оцінки та сили. Такі дані свідчать про те, що особистість, орієнтована на досконалість, пов'язує успіх та самореалізацію з досконалістю. Можна припустити, що їх життєвим принципом може бути постійне прагнення до досконалості, через яке можна досягти успіху, самореалізуватись у житті.

Найбільш нейтрального значення для осіб, що прагнуть до досконалості, набувають слова «багатство», «кар'єра», «перевага» та «престиж». Отже, особистість, орієнтована на досконалість, відхиляє перевагу, соціальний успіх, зовнішні стандарти успішності. Такі люди можуть нехтувати кар'єрою заради сім'ї.

Слова «влада» та «слава» мають невисокі значення за фактором оцінки, однак досить високі значення за фактором сили. Отже, не дивлячись на те, що ці в досліджуваних, орієнтованих на досконалість, викликають певний стан напруги, вони не мають великого емоційно-ціннісного значення. Слово «краса» для досліджуваних, орієнтованих на досконалість, має нейтральне, однак загалом позитивне значення.

До переважних цінностей даної категорії досліджуваних також відносяться пов'язані між собою «самоповага» та «свобода». Отже, орієнтовані на досконалість, досліджувані керуються в житті цінностями свободи, незалежності, які реалізуються у безперервному прагненні до підвищення рівня власної майстерності та виступають джерелом самоповаги.

Таким чином, для досліджуваних, орієнтованих на досконалість, характерним є виражене значення цінностей досконалості, розвитку та здоров'я.

На рисунку 3 зображено семантичний простір за факторами оцінки та активності для досліджуваних, орієнтованих на досягнення досконалості.

Даний простір відображає взаємне розташування представлених слів за їхнім ціннісним та мотиваційним значенням. Так, найбільше збудження в досліджуваних, орієнтованих на досягнення досконалості, викликають слова-стимули «досконалість» та «слава». Досліджувані більшою мірою прагнуть до досконалості, слави як соціального успіху, влади, переваги, саморозвитку.

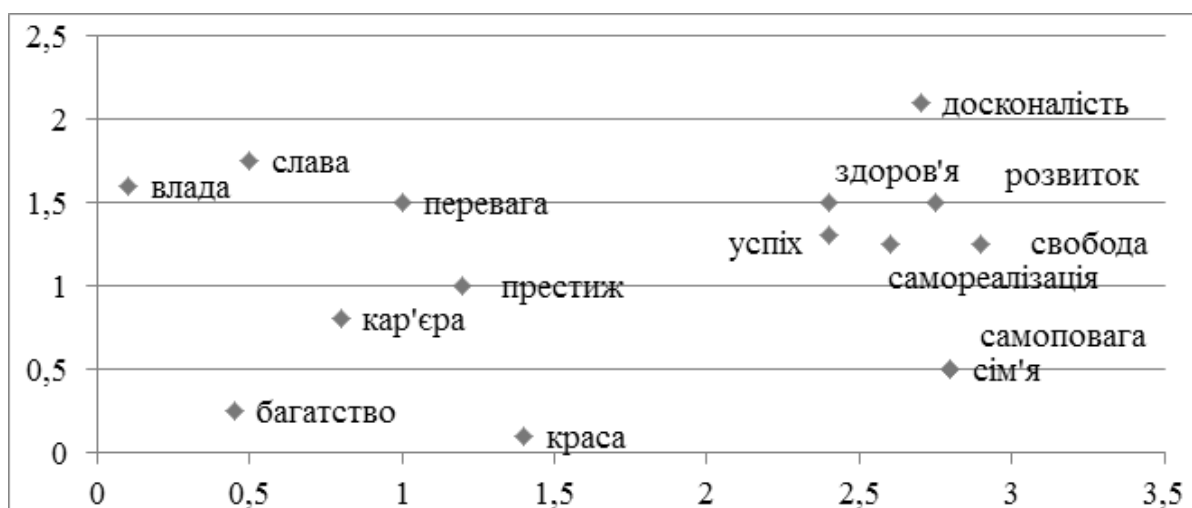


Рис. 3 Семантичний простір досліджуваних з вираженим прагненням до досконалості (фактори оцінки та активності  $E$  –  $ox$ ,  $A$  –  $oy$ )

Для осіб, у кого вираженою є така форма губристичної мотивації, як прагнення до переваги, характерними є наступні особливості семантичного простору: висока оцінка та сила поняття переваги; зв'язок таких понять, як перевага, престиж, кар'єра, слава, успіх; більш високі значення за факторами сили та оцінки досліджуваних категорій; менша цінність та сила поняття «досконалість».

На рисунку 4 представлено розташування слів-стимулів у семантичному просторі досліджуваних, орієнтованих на досягнення переваги, за факторами оцінки та сили. Найвищі цінності для них мають слова «престиж» та «самоповага», у той час як найбільшу напругу викликають слова «перевага», «кар'єра», «слава» та «багатство».

Найбільш нейтрального значення для осіб, орієнтованих на перевагу набувають слова «свобода» та «краса», що входять у спільне семантичне гніздо.

Серед найбільш великих семантичних груп слід зазначити групу «перевага – престиж – кар'єра – слава», причому слова цієї групи мають найбільше значення як за факторами оцінки та, особливо, сили.

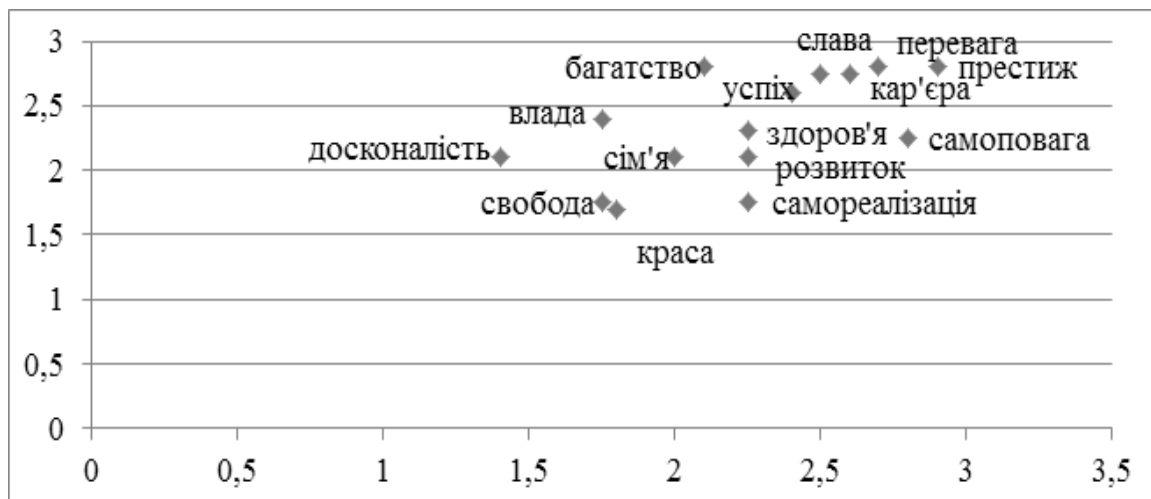


Рис. 4 Семантичний простір досліджуваних з вираженим прагненням до переваги (фактори оцінки та активності  $E-ox$ ,  $P-oy$ )

Отже, потужними факторами функціонування самосвідомості особистості, орієнтованої на перевагу, є цінності слави, переваги, кар'єри та престижу.

Прагнення до переваги в таких осіб обумовлено домінуванням цих понять у структурі самосвідомості. Досягнення переваги є вагомим фактором розвитку особистості, яка прагне до неї, і пов'язується з цінностями престижу та слави. Провідною сферою досягнення переваги виявляється кар'єра.

Досить щільної семантичною групою виявляється зв'язок слів «здоров'я – розвиток – самореалізація», які хоча і поступаються за положенням попередній групі, мають досить високі значення за факторами сили та оцінки.

Досить високе положення у семантичному просторі має слово «успіх», яке у свою чергу, є ближчим до переваги, ніж до досконалості. Великого значення набуває слово «влада» для досліджуваних, орієнтованих на перевагу. Таким чином, через прагнення та здобуття переваги особистість досягає влади та успіху у житті.

На рисунку 5 зображено семантичний простір досліджуваних, орієнтованих на перевагу, за факторами оцінки та активності.

Мотиваційними чинниками в життєдіяльності досліджуваних, орієнтованих на перевагу, є, власне, перевага. Слово «перевага» має найвищі значення за факторами оцінки та активності.

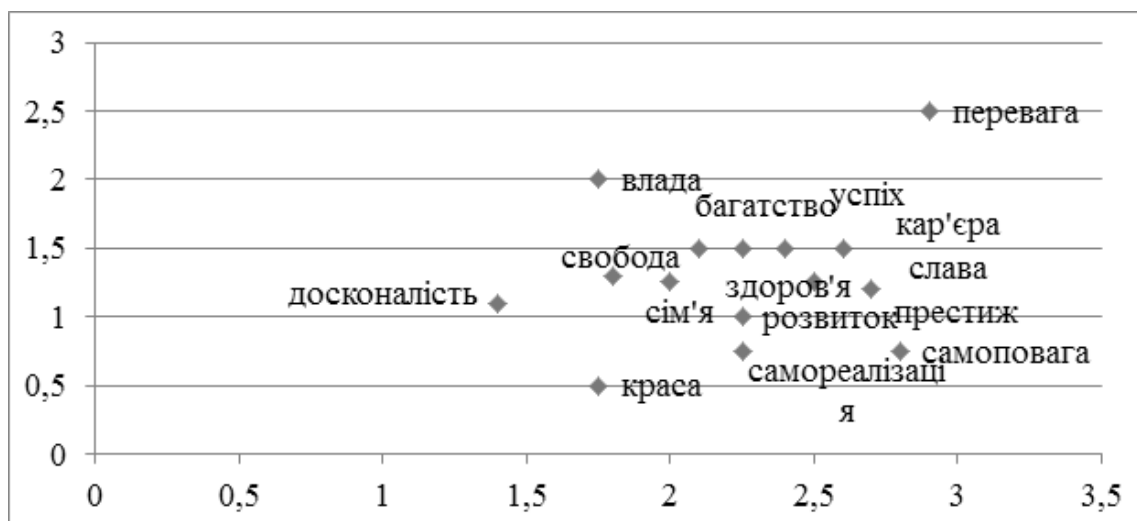


Рис. 5 Семантичний простір досліджуваних з вираженим прагненням до переваги (фактори оцінки та активності  $E - ox$ ,  $A - oy$ )

Перевага для них є рушійною силою саморозвитку, має високий смисл у житті. Загалом, у семантичному просторі цієї категорії досліджуваних за факторами оцінки та активності досить складно визначити семантичні гнізда. Майже всі слова, окрім «досконалість» та «краси» досить щільно по відношенню одне до одного розташовані. В цілому, положення усіх слів характеризується позитивними значеннями за факторами оцінки та активності, що може свідчити про те, що усі вони мають певну мотиваційну сили для осіб, орієнтованих на перевагу.

Для осіб, в яких губристична мотивація не виражена, характерними є наступні особливості семантичного простору: досить низькі оцінка та сила понять переваги та досконалість; зв'язок таких понять, як перевага, досконалість та успіх; нижчі значення за факторами сили та оцінки досліджуваних категорій; низька цінність та сила понять «влада» та «слава».

Особливостями семантичного простору осіб, які мають низький рівень губристичної мотивації (низькі показники як прагнення до переваги, так і до досконалість) є те, що не всі досліджувані категорії опинились на позитивних полюсах факторів оцінки, сили та активності. Так, слова «влада» та «слава» мають негативні значення за факторами оцінки, отже вони не входять у систему цінностей досліджуваних з низькою губристичною мотивацією.

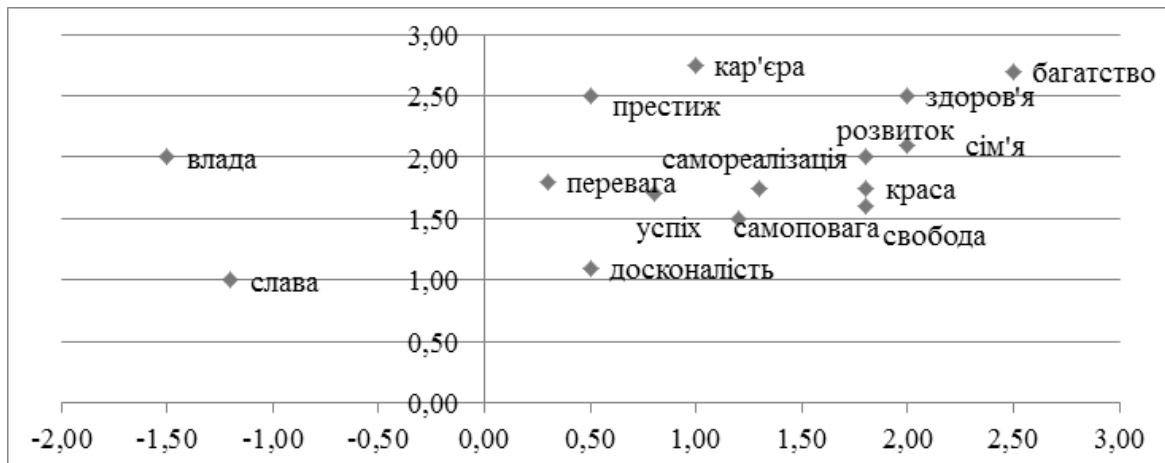


Рис. 6. Семантичний простір досліджуваних з низьким рівнем губристичної мотивації (фактори оцінки та активності E –ox, P –oy)

У семантичному просторі досліджуваних з низькою губристичною мотивацією досить складно визначити семантичні гнізда. Досить близько розташованими виявились слова «краса» та «свобода», а також «самоповага» та «самореалізація», однак досліджувані мають індиферентне ставлення до цих понять.

На відміну від осіб, орієнтованих на перевагу чи досконалість, досліджувані з низькою губристичною мотивацією, високо оцінюють «багатство».

Значущим для нашого дослідження виявляється те, що на відміну від осіб, орієнтованих на перевагу чи досконалість, у досліджуваних із низькою губристичною мотивацією виявляється близькими слова «перевага», «досконалість» та «успіх», яку при цьому мають невисокі значення за факторами оцінки та сили. Отже, особистість, яка у меншій мірі виявляє губристичні прагнення, розглядає перевагу та досконалість як близькі поняття, пов'язані з успіхом.

Із рисунку 7 видно, що досліджувані з низькою губристичною мотивацією мають низькі значення слів «перевага» та «досконалість» за фактором активності. У мотиваційному плані їхнє прагнення до влади та слави також не виражене. Більшою мірою представлена група досліджуваних, орієнтована на підтримання власного здоров'я, створення сім'ї або задоволення сімейних потреб, побудову власної кар'єри.



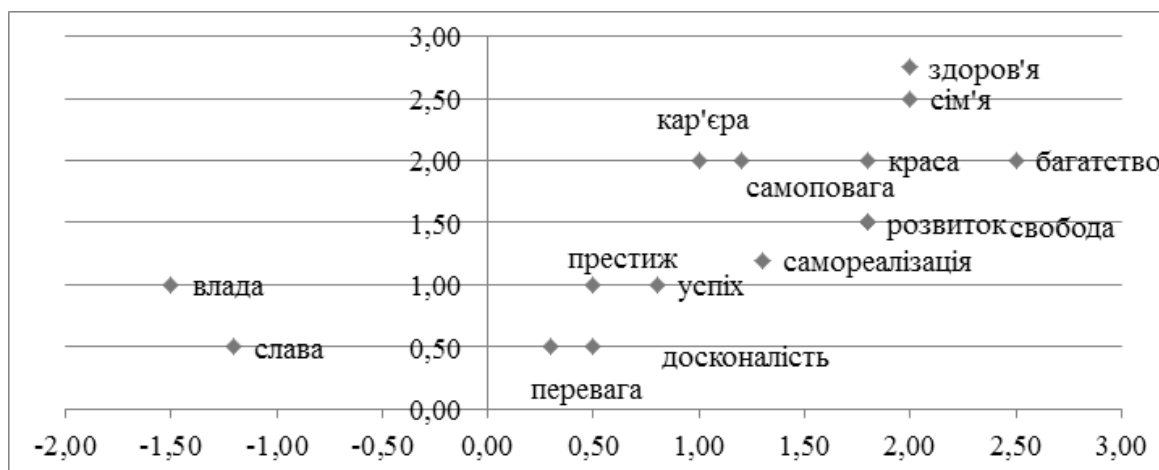


Рис. 7. Семантичний простір досліджуваних з низьким рівнем губристичної мотивації (фактори оцінки та активності  $E-ox$ ,  $A-oy$ )

Близькими за значенням для представленої категорії досліджуваних виявились також слова «розвиток» та «свобода», що свідчить про те, що досягнення свободи можливе через розвиток власних здатностей та особистісних якостей.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Губристична мотивація є важливою детермінантою формування уявлень особистості про успіх, перевагу та досконалість, набуття ними певних особистісних значень у структурі самосвідомості особистості. Визначено, що особистість, орієнтована на досягнення досконалості, пов'язує досконалість з розвитком та самореалізацією і надає їй великого значення. Особистість, орієнтована на досягнення переваги, високо оцінює перевагу і пов'язує її з престижем, славою, кар'єрою та успіхом. Особистість з низькою губристичною мотивацією низько оцінює як перевагу, так і досконалість і об'єднує їх в одну семантичну групу.

### Список використаних джерел

1. Серкин В. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. – М. : Издательство ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.
2. Станковская Е. Б. Структура и типы отношения женщины к себе в аспекте телесности : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Елена Борисовна Станковская. – Москва, 2011. – 231 с.
3. 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.И. Фоменко**

## **ПРЕВОСХОДСТВО И СОВЕРШЕНСТВО В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЧНОСТИ**

*В статье проанализировано место превосходства и совершенства в семантическом пространстве исследуемых с различными формами губристической мотивации. Рассмотрена роль губристической мотивации в формировании представлений личности об успехе, превосходстве и совершенстве. Определено, что личность, ориентированная на достижение совершенства, связывает совершенство с развитием и самореализацией, личность, ориентированная на достижение превосходства, связывает его с престижем, славой, карьерой и успехом. Личность с низкой губристической мотивацией низко оценивает как преимущество, так и совершенство и объединяет их в одну семантическую группу.*

**Ключевые слова:** *губристическая мотивация, стремление к превосходству, стремление к совершенству, семантический дифференциал.*

**K. Fomenko**

## **EXCELLENCE AND PERFECTION IN THE SEMANTIC SPACE OF PERSONALITY**

*The article analyzes the place of excellence and perfection in the semantic space of individual with different forms of hubristic motivation. The role of hubristic motivation in shaping perceptions about the success of the individual, excellence and perfection. It was determined that a person focused on achieving perfection, relates it to the development and self-realization, personality, focused on achieving excellence, connects it with the prestige, fame, career and success. A person with low hubristic motivation has low value of perfection and excellence, and combines them into one semantic group.*

**Keywords:** *hubristic motivation, commitment to excellence, the pursuit of perfection, semantic differential.*

Надійшла до редакції 20.12.2015 р

УДК 159.964.21-053.6:159.923.2

**ЯНОВСЬКА Тамара Анатоліївна**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ**

*У статті аналізуються психологічні особливості прояву конфліктної поведінки у дітей підліткового віку. Розглядаються поняття самооцінки та її рівнів сформованості, а також психологічні особливості психічного розвитку підлітків. Характеризується вплив різного рівня самооцінки на особливості прояву конфліктної поведінки у молодших та старших підлітків. Як знаряддя психологічної науки в статті описані методи дослідження психологічних особливостей прояву конфліктної поведінки дітей підліткового віку залежно від рівня самооцінки, а саме: дослідження самооцінки особистості; дослідження оцінки рівня конфліктності; дослідження оцінки поведінки в конфлікті.*

*У статті підкреслюється, що отримання результатів дослідження психологічних особливостей прояву конфліктної поведінки підлітків залежно від рівня їхньої самооцінки має значення для удосконалення поведінки молодших і старших підлітків у конфлікті.*

**Ключові слова:** *підлітковий вік, самооцінка, рівень самооцінки, поведінка, конфліктна поведінка.*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного стану суспільства, переорієнтації політичних та соціально-економічних відносин, виникнення постійних стресових ситуацій ставляться високі вимоги до інтелектуального і емоційно-вольового потенціалу особистості, що позначаються на становленні й розвитку самооцінки особистості. Це надає особливого значення дослідженням, спрямованим на отримання інформації про поведінку, діяльність, спілкування людини, необхідною складовою яких стають соціально-перцептивні і оціночні утворення.

Усвідомлення людиною світу не зводиться до відображення лише зовнішніх об'єктів. Фокус свідомості може бути спрямовано і на самого суб'єкта, на його власну діяльність, його внутрішній світ. Самопізнання пов'язано із самоаналізом і самокритичністю, що дають змогу кожному глибше пізнати себе самого, усвідомити духовне зростання, а також стимулювати свій розвиток. Психічна саморегуляція неодмінно припускає самооцінку, за допомогою якої визначається не тільки прийнятність чи бажаність певного вчинку, але

і ступінь успішності, з яким він може бути вчинений [1, с.115; 4, с.291].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Самооцінка як структурний компонент самосвідомості вивчалася К.О. Абульхановою, Б.Г. Ананьєвим, В.В. Давидовим, Г.С. Костюком, В.А. Роменець, О.В. Скрипченко, самооцінка розвивається, змінюється, збагачується впродовж життя людини, але особливе значення для розвитку особистості вона має в підлітковому віці, протягом якого особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, уперше масштабно роздивляється свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості. Питання розвитку самооцінки у підлітків привертало увагу багатьох дослідників, серед яких ми можемо відзначити Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна [3, с.97; 8, с.93-94].

У той же час підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набувають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, що свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою усіх сторін розвитку особистості (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Т.В. Драгунова, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон) [2, с.29].

Характерний для підліткового віку підвищений рівень конфліктності суттєво зумовлюється неадекватним розвитком структурних компонентів самосвідомості, зокрема її когнітивної та емоційної складових, що негативно позначається на поведінці підлітків та здатності до її саморегуляції. За несприятливих умов, відсутності своєчасної психологічної допомоги конфлікти можуть стати стійкими особистісними утвореннями, перебуваючи у тісному взаємозв'язку з самосвідомістю особистості та її самооцінкою. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного дослідження проблем розвитку самооцінки і проявів конфліктності в підлітковому віці та особливостей, а також потребою створення методологічних розробок, які допоможуть діагностувати особливості взаємозв'язку самооцінки та конфліктної поведінки підлітків [5, с.16-17; 6, с.35].

*Мета* дослідження полягає в теоретичній характеристиці та емпіричному дослідженні психологічних особливостей прояву конфліктної поведінки підлітків з різним рівнем самооцінки.

*Об'єктом* дослідження виступає конфліктна поведінка підлітків, а *предметом* – психологічні особливості прояву конфліктної поведінки підлітків з різним рівнем самооцінки.

Відповідно до поставленої мети, сформульованих об'єкта та предмета дослідження, визначено наступні завдання:

1. Проаналізувати й узагальнити існуючі підходи до проблеми самооцінки в психології та особливості її розвитку у підлітків.

2. Охарактеризувати чинники конфліктної поведінки у підлітків.
3. Розкрити особливості прояву конфліктної поведінки підлітків із різним рівнем самооцінки.
4. Розглянути та підібрати наявні методи та методики дослідження прояву конфліктної поведінки підлітків з різним рівнем самооцінки.
5. Емпірично дослідити особливості прояву конфліктної поведінки підлітків із різним рівнем самооцінки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретичний аналіз психологічної літератури з проблеми психологічних особливостей прояву конфліктної поведінки підлітків із різним рівнем самооцінки підтвердив актуальність її емпіричного дослідження. У дослідженні взяли участь 60 підлітків.

Для визначення рівнів вираження самооцінки у підлітків проаналізуємо результати дослідження за допомогою методики визначення самооцінки особистості (за С.А. Будассі) [7, с.65-72] (табл. 1).

Згідно табл. 1., для 10% молодших підлітків характерна висока неадекватна самооцінка, для 15% – висока адекватна, для 10% – середня адекватна самооцінка, для 20% – низька адекватна і для 40% – низька неадекватна самооцінка.

Таблиця 1

***Рівні вираження самооцінки у підлітків (у %)***

Рівні вираження самооцінки	Вік респондентів	
	Молодші підлітки (11 років)	Старші підлітки (14 років)
Самооцінка висока неадекватна	10	25
Самооцінка висока адекватна	15	10
Самооцінка середня адекватна	10	30
Самооцінка низька адекватна	20	10
Самооцінка низька неадекватна	40	25

Для 25% старших підлітків характерна висока неадекватна самооцінка, для 10% – висока адекватна, для 13% – середня адекватна самооцінка, для 10% – низька адекватна і для 25% – низька неадекватна самооцінка.

Отримані дані свідчать про те, що з віком самооцінка підлітків зазнає змін. Для більшості молодших підлітків характерна низька

неадекватна самооцінка, тобто вони відчувають себе невдахами, не хочуть братися ні за що нове, оскільки бояться, що в них нічого не вийде, не вірять, що їхні зусилля матимуть позитивні наслідки. Характерні якості таких дітей: бояться здійснити помилки; постійно мріють про фізичну досконалість; обмежуються інтересами і вчинками, які добре відомі і безпечні; не вміють сприймати компліменти; у спілкуванні з іншими передусім турбуються про враження, яке справляють на оточуючих; несміливі; схильні до самозгубної поведінки; не сприймають критики, або впадають від неї в розпач. Якщо аналізувати адекватність самооцінки підлітків в цілому, то у 50% вона неадекватна, тобто не відповідає дійсній поведінці, зовнішньому вигляду, особистісним характеристикам підлітків. У випадку високої неадекватної самооцінки учні приписують собі тільки позитивні характеристики, вважають себе досконалими і вимагають визнання цього від оточуючих. Якщо ж підліток має низьку неадекватну самооцінку, то він не сприймає себе як особистість і відмовляється бачити в собі потенціал. Підлітки підкреслюють свої недоліки, вони глибоко переживають невміння оцінити себе, переважає критичне ставлення до себе, але одночасно актуалізується потреба в самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості.

У більшості підлітків самооцінка висока. Вони бачать себе господарями становища, розуміють, що являють собою неповторну особистість, ризикують, хоча і не завжди успішно, тому що хочуть жити насиченим життям і засвоїти досвід, який допоможе їй вирости. Учні почуваються впевненими і знають, чого хочуть, в житті існує менше розчарувань. Якщо хтось ображає чи не любить, підліток вважає, що це їхні труднощі, і не сприймає цього серйозно. Така дитина знає себе, свої слабкі і сильні сторони досить добре, щоб відчувати себе упевненою навіть у випадку несхвалення її дій чи вчинків оточуючими. Характерні риси таких підлітків: впевнені в глибині душі, що вони володіють достатньою цінністю; роблять помилки і вчаться на них; сприймають свій фізичний вигляд таким, як він є, навіть якщо він недосконалий; досліджують нові можливості та інтереси, використовують їх як можливість для подальшого зростання; спокійно сприймають компліменти; безпосередні в спілкуванні з іншими; турбуються про своє фізичне й емоційне здоров'я; сприймають критику як можливий шлях зростання.

Що властиве для підлітків молодших і старших, так це крайнощі в самооцінці – вона у них або низька, або висока, що впливає на навчання та спілкування з оточуючими людьми. Тобто у більшості підлітків самооцінка ще знаходиться в процесі формування, суперечлива, недостатньо цілісна, тому й у їхній поведінці може виникнути чимало невмотивованих учинків та конфліктних ситуацій.



Використовуючи методику «Оцінки рівня конфліктності» (за Н.В. Кіршевою), встановлено рівень конфліктності особистості підлітків [7, с.91-99] (табл. 2).

Таблиця 2

**Показники рівня конфліктності особистості підлітків (у %)**

Рівень	Вік респондентів	
	Молодші підлітки (11 років)	Старші підлітки (14 років)
дуже низький	0	0
низький	20	10
нижче середнього	0	0
трохи нижче середнього	10	0
середній	30	30
трохи вище середнього	0	0
вище середнього	20	20
високий	20	20
дуже високий	0	20

Згідно табл. 2., для старших підлітків характерний більш високий рівень конфліктності. 10% молодших підлітків мають низький рівень агресивності, 30% – середній рівень, 20% – рівень вище середнього, 20% – високий рівень, 20% – дуже високий рівень. 20% старших підлітків мають низький рівень конфліктності, 10% – рівень трохи нижче середнього, 30% – середній рівень, 20% – вище середнього, 20% – високий рівень конфліктності. Тобто, старші підлітки є більш конфліктними, ніж молодші.

У зв'язку з появою в дітей підліткового віку нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки супроводжуються конфліктами, негативними формами поведінки. Це пов'язано з прагненням до самостійності та лідерства. Підлітки хочуть, щоб з їхніми думками, бажаннями та настроями рахувалися, не терплять недовіри, байдужості, насмішок, нотацій. Однак прояви негативних форм поведінки і конфліктність підлітків не є неминучими. Підлітки часто відстоюють своє право на лідерство саме в ході конфліктів, вони намагаються довести свою думку за будь-яких умов. Конфліктологічна активність підлітків пов'язана з постійною переоцінкою цінностей, яка відбувається в процесі спілкування з найближчим соціальним оточенням. Підліток не знаходить оптимального задоволення в спілкуванні з дорослими, зокрема батьками, вчителями. Якісні

зрушення самосвідомості у формі виникнення уявлення про себе уже не як про дитину і прагнення увійти в світ дорослих є структурним центром особистості в цей період розвитку.

Молодші підлітки можуть вступати в конфлікт, коли, як вони вважають, немає іншого виходу, і всі інші засоби вичерпані. Про наслідки конфлікту вони часто не замислюються. Старші підлітки ж іноді конфліктують заради конфлікту, щоб показати своє домінування, іноді вдаючись у конфлікті до грубощів та крайнощів. Активна індивідуалізація, що відбувається в процесі соціалізації, обумовлює виникнення множинних конфліктів в підлітковому віці. З іншого боку, постійно зростаюча значущість інтеграції в групу створює основу для їх врегулювання, через що підлітковий період сприятливий для формування умінь попереджати і конструктивно вирішувати конфлікти саме в колективі однолітків.

Молодші підлітки більш залежать як від самої групи, так і її норм та цінностей, тобто вони більш прагнуть прийняти групові цінності за власні і слідувати їм. Старші підлітки часто сповідують особисті переконання, не зважають на вимоги групи, можуть піти їм наперекір. Молодші підлітки болісно реагують на критику членів групи, в цьому випадку намагаються виконати вимоги групи, старші ж можуть сприйняти критику агресивно і вступити у конфлікт з членами групи. Якщо молодші підлітки схильні наслідувати лідера, в чомусь копіювати його поведінку, то старші можуть не приймати офіційного лідера як авторитета, можуть йти наперекір його вимогам. Це можна пояснити більшою незалежністю старших підлітків та їх прагненням самим посісти місце лідера.

Як молодші, так і старші підлітки прагнуть зайняти певне місце в групі, але часто шляхом боротьби, сили. Що характерно для підлітків загалом, їхня поведінка не є маскою, вони виражають справжні емоції і почуття, навіть якщо вони можуть стати причиною конфлікту. В цілому підлітки є залежними від групи та її норм, потребують визнання членами групи, болісно реагують на критику. Спричинити конфлікт може намагання відстояти власну думку, захистити свої позиції у групі чи стати її лідером. Як свідчать результати дослідження, тенденції поведінки старших підлітків більше сприяють появі конфліктів, ніж молодших. Вони прагнуть незалежності, нав'язування своїх переконань, заняття лідерських позицій.

Для становлення стилю поведінки підлітків у конфлікті проведено дослідження за методикою оцінки поведінки в конфлікті (за К. Томасом) [7, с. 107-112] (табл. 3).

**Стили поведінки підлітків у конфлікті (у %)**

Стили поведінки	Вік респондентів	
	Молодші підлітки (11 років)	Старші підлітки (14 років)
Змагання	15	40
Пристосування	25	10
Компроміс	25	10
Уникання	20	30
Співпраця	15	10

Як слідує з табл. 3., 15% молодших підлітків обирають стиль поведінки у конфлікті – змагання, 25% – пристосування; 15% – компроміс, 25% – уникання; 15% – співпрацю. 40% старших підлітків обирають тенденцію поведінки в групі – змагання, 10% – пристосування; 10% – компроміс, 30% – уникання; 10% – співпрацю. Кожен із них може бути оптимальним і забезпечити якнайкращий ефект залежно від конкретних умов виникнення й розвитку конфлікту.

Отримані результати свідчать про те, що підлітки різного віку обирають різні стилі поведінки у конфлікті. Так, молодші підлітки вважають за краще уникнути конфлікту чи пристосуватися до нього. Вони не будуть вимагати, але можуть і не змінити свої переконання. Пояснити це можна тим, що молодші підлітки часто невпевнені у собі, бояться конфронтації, ставляться дуже емоційно до конфліктних ситуацій і можуть ще більше їх загострити. Якщо виникає конфлікт, то підлітки обирають за краще промовчати, образитися, відмовитися демонстративно від дружніх стосунків. Але часто така поведінка лише поглиблює конфлікт та переводить його на новий рівень. У старших підлітків спостерігається різке розмежування стилів поведінки у конфліктів. Більшість із них обирають стиль змагання, тобто вступають у відкриту боротьбу за власні інтереси, іноді навіть із застосування фізичної сили. Такий учасник конфлікту не зацікавлений у співпраці з іншими, здатний на серйозні вольові рішення. Власні інтереси в прихильників цієї тактики задовольняються, оскільки вони змушують інших людей ухвалювати певне рішення. Для досягнення мети той, хто користується цією стратегією, використовує свої вольові якості, і, якщо його воля достатньо сильна, йому це вдасться.

При конкурентній стратегії взаємодії союзники завойовуються тільки тоді, коли їм ця стратегія приносить бажаний позитивний результат – перемогу. Якщо ж підлітки бачать, що ця боротьба може скластися на їхню користь, то вони обирають такий стиль поведінки у конфлікті як уникнення. У цьому випадку вони не визнають правоти іншої сторони і одночасно не поступаються власними інтересами. Старші підлітки часто на конфлікт реагують проявом агресії, щоб виразити своє незадоволення та досягти бажаного. Більшість з них вважають, що вони праві у певній ситуації, і тому будуть захищати свою думку, своє «Я» від будь-яких посягань. Іноді учні проявляють агресивність, не відчуваючи підтримки з боку оточуючих, причому вона може бути фізичною.

Якщо аналізувати ситуацію в цілому, то можна дійти висновків, що обрані стилі поведінки підлітків у конфлікті є непродуктивними. Підлітки або не враховують позиції інших у конфліктах, але не бажають відстоювати свої. Учні практично не застосовують співпрацю або компроміс, тобто не бажають шукати разом із опонентом шляхи вирішення конфлікту. І, як результат, підлітки не можуть самостійно подолати труднощі, знайти вихід з конфлікту і звинувачують у цьому інших людей, своїх близьких, учителів або ж обставини, що заважають спілкуванню. В інших випадках вони постійно акцентують увагу на своїх власних прорахунках, невдачах, хворобливо їх переживають, що заважає їм приступити до здійснення задуманого.

Загалом, що характерно для підлітків, вони чітко уявляють свою позицію в конфлікті. У ситуації конфлікту підлітки обирають уникнення чи агресію. Це можна пояснити тим, що в учнів ще відсутній досвід конструктивного розв'язання конфліктів. Часто школярі не бажають проявляти свої емоції, боячись глузувань та втрати соціальних позицій. Також підлітки бажають виділитися, бурхливо та емоційно реагуючи на будь-який закид в їхній бік. Причому трапляються ситуації, коли вони не аналізують ситуацію, а прагнуть лише відстояти свою думку. Проаналізуємо більш детально поведінку підлітків у конфлікті, визначивши стилі вирішення конфліктної ситуації.

Із конфліктною поведінкою тісно пов'язана самооцінка. Важливим значенням самооцінки є стимулювання особистості до певних дій, що займають основне місце в її системі цінностей і надають можливість реалізувати свої потенційні можливості. Проаналізуємо, як проявляється конфліктна поведінка у підлітків з різним типом самооцінки (табл. 4, 5).

Таблиця 4

**Показники рівня конфліктності особистості підлітків віком 11 років із різним вираженням самооцінки, у %**

Рівні вираження самооцінки	Рівні конфліктності							
	Дуже низький	Низький	Нижче середнього	Трохи нижче середнього	Середній	Трохи вище середнього	Високий	Дуже високий
Самооцінка висока неадекватна	0	0	0	0	30	50	20	0
Самооцінка висока адекватна	0	0	0	10	40	50	0	0
Самооцінка середня адекватна	0	0	40	50	10	0	0	0
Самооцінка низька адекватна	0	0	20	20	40	20	0	0
Самооцінка низька неадекватна	0	0	0	0	40	30	30	0

Згідно отриманих результатів, для підлітків віком 11 років найвищий рівень конфліктності мають ті, самооцінка яких висока чи низька неадекватна. Значно нижчий рівень конфліктності тих, чия самооцінка адекватна, особливості у дітей з середньою адекватною самооцінкою. У підлітків віком 14 р. також найвищі рівні конфліктності у тих, хто має крайні форми самооцінки – неадекватну високу чи низьку. Найменш конфліктні ті, чия самооцінка середня адекватна. Тобто ми встановити прямий зв'язок між самооцінкою та конфліктною поведінкою – у випадку неадекватної самооцінки (низької чи високої) конфліктність підлітка значно зростає. Це пояснюється тим, що підлітки з неадекватною самооцінкою мають перекручені уявлення відносно себе, що спотворює і їхні уявлення про інших. Внаслідок цього виникають непорозуміння як з боку підлітка, так і з боку оточуючих, результатом чого є конфлікт.

Таблиця 5

**Показники рівня конфліктності особистості підлітків віком  
14 років із різним вираженням самооцінки, у %**

Рівні вираження самооцінки	Рівні конфліктності							
	Дуже низький	Низький	Нижче середнього	Трохи нижче середнього	Середній	Трохи вище середнього	Високий	Дуже високий
Самооцінка висока неадекватна	0	0	0	0	20	40	40	0
Самооцінка висока адекватна	0	0	0	20	30	50	0	0
Самооцінка середня адекватна	0	0	30	50	10	10	0	0
Самооцінка низька адекватна	0	0	0	20	40	40	0	0
Самооцінка низька неадекватна	0	0	0	0	20	40	40	0

У результаті проведення емпіричного дослідження ми дійшли висновку, що конфліктна поведінка пов'язана з певними рисами характеру та якостями особистості підлітка такими, як: нетерпимість до недоліків інших, знижена самокритичність, імпульсивність до агресивної поведінки, до підпорядкування інших, неухважності до людей, користюлюбство, егоїзм. Причини конфліктів можуть корінитися в особистісній своєрідності членів підліткового колективу, це насамперед: невміння контролювати свій емоційний стан, низький рівень самоповаги, агресивність, підвищена тривожність, некомунікабельність, надмірна принциповість.

Проаналізуємо, які типи поведінки в конфлікті властиві молодшим і старшим підліткам із різною самооцінкою (табл. 6, 7).



Отже, для молодших підлітків із різним рівнем самооцінки характерний певний стиль поведінки в конфлікті. Так, підлітки з високою самооцінкою у конфліктній ситуації обирають стиль змагання, прийому більше конкурують із оточуючими саме підлітки з неадекватно високою самооцінкою. Також обирають стиль змагання або уникнення підлітки з низькою самооцінкою, що не розв'язує конфлікт, а лише переводить його на новий рівень, іноді більш складний. Те ж саме стосується і старших підлітків, але і них йде більш широкий діапазон вибору стилю поведінки у конфлікті, що пояснюється більшим досвідом поведінки у конфлікті та розумінням важливості його розв'язання.

Таблиця 6

**Показники стилю поведінки у конфлікті підлітків віком 11 років із різним вираженням самооцінки, у %**

Рівні вираження самооцінки	Стилі поведінки у конфлікті				
	Змагання	Пристосування	Компроміс	Уникання	Співпраця
Самооцінка висока неадекватна	60	0	0	40	0
Самооцінка висока адекватна	50	0	20	20	10
Самооцінка середня адекватна	20	20	20	30	10
Самооцінка низька адекватна	40	10	0	50	0
Самооцінка низька неадекватна	50	0	0	50	0

Таким чином, стратегіями поведінки, яким найбільше віддають перевагу підлітки, є суперництво, пристосування та уникнення. Поведінка у виборі суперництва характеризується прагненням наполягти на своєму, готовністю вступити у відверту боротьбу за свої інтереси, зневажаючи інтереси іншого, звинувачуючи оточення, вимагаючи вирішення проблеми. Це вказує на несформованість особистості, а також на неспіввідношення особистісних очікувань і вимог соціального середовища до цієї вікової категорії дітей. Уникнення конфлікту, часткова відмова від пошуку інших альтернативних рішень свідчить про пасивну соціальну позицію

підлітків. Коли на емоційно-вольові прояви дітей збільшується соціальне та емоційне навантаження, яке і є конфліктом, вони намагаються уникнути такої конфліктної ситуації. Стратегія пристосування виражається у прагненні зберегти стосунки, готовності поступитися і підкоритися всупереч своїм інтересам.

Таблиця 7

**Показники стилю поведінки у конфлікті підлітків віком 14 років із різним вираженням самооцінки, у %**

Рівні вираження самооцінки	Стилі поведінки у конфлікті				
	Змагання	Пристосування	Компроміс	Уникання	Співпраця
Самооцінка висока неадекватна	70	0	0	30	0
Самооцінка висока адекватна	45	10	0	35	10
Самооцінка середня адекватна	20	20	10	40	10
Самооцінка низька адекватна	30	20	0	50	10
Самооцінка низька неадекватна	50	0	0	50	0

У підлітків це пов'язано з недорозвиненістю вольової сфери, невмінням відстоювати свою точку зору, з вираженою комфортністю. Також для них характерний постійний конфлікт між совістю і почуттям провини, який призводить до підсилення негативних емоційних станів.

У міжособистісному розумінні велике значення має спроможність членів групи, особливо коли це стосується діадного спілкування, йти на компроміс в умовах конфліктної ситуації, прагнення перемогти суперечності, поступатися в обмін на поступку, шукати оптимальне рішення, так би мовити, золоту середину. Вибір такої стратегії використовується найчастіше тоді, коли конфлікт неважливий для сторін, не має глибини розуміння своєї мети, підлітки готові поступитися, якщо поступляться їм. Але дана стратегія однаковою мірою не виражені у молодших та старших підлітків. Дуже рідко для вирішення конфліктних ситуацій підлітки використовують

співробітництво. Основна причина полягає у швидкості протікання нервових процесів у підлітків, що не дає їм змоги сприйняти та проаналізувати чужу і своєю поведінку в ній.

Отже, можемо констатувати, що актуалізація соціального досвіду, розуміння ситуації, можливість регулювати свою поведінку й активізація еталонних утворень, необхідні для компромісу і співробітництва, у підлітків розвинені недостатньо.

Необхідно зазначити, що існують вікові відмінності в проявах конфлікту у підлітків. Так, для старших підлітків більше, ніж для молодших, характерне суперництво у важкій ситуації, що вказує на потенційну готовність до конфлікту. Ситуація, яку не можна розв'язати, для них стає пусковим механізмом агресивної поведінки. Що стосується власної відповідальності за те, що сталося, то ця реакція достатньо виражена у всіх підлітків. Підлітки з високою самооцінкою частіше, ніж підлітки з низькою, обирають тактику поведінки за типом звинувачення зовнішнього оточення, а дівчатка частіше приймають провину і відповідальність на себе. Для підлітків із високою самооцінкою найхарактерніші також самозахисні реакції, засудження будь-кого, сприйняття провини або уникнення докорів – усе це спрямовано на захист власного «Я». Для підлітків із низькою самооцінкою, більш схильних приймати провину на себе, конфліктна неподоланна ситуація може стати причиною відсторонення або пристосування з подальшою невротизацією. Для підлітків, яким властиво шукати причини невдач не в собі, неподоланна конфліктна ситуація стає поштовхом для суперництва з проявами агресії і порушенням соціальних норм.

Намагаючись впоратися з конфліктом, підліток звинувачує інших, вимагаючи від них вирішення проблеми, захищає власне «Я», йде на відверте зіткнення з рівним собі, відстоює свої позиції, прагне довести, що інший неправий, намагається перекричати його, застосувати фізичне насильство, закликати на допомогу сторонніх. Підліток розв'язує складну ситуацію, виходячи з норм, які прищепили йому сім'я, школа, найближче оточення, і проявляє себе агресивно, підкорено або незалежно. На основі цих матеріалів можна говорити про механізми соціалізації в подоланні конфліктних ситуацій – активно-наступальному (агресивному або конструктивному) і пасивно-оборонному (тому, що підкорюється, або відповідальному). Якщо моральні норми недостатньо засвоєні, не розвинений контроль над своїми діями і вчинками, ситуація не сприймається адекватно, то можна говорити переважно про афективні реакції на те, що відбувається. Підлітки також досить часто конфліктують, пояснюючи це тим, що відмова від суперництва може бути сприйнята як поступка або шлях до поразки. Крім того, в критичних і конфліктних ситуаціях підлітки частіше обирають поряд із самозахистом реакцію на задоволення потреб – пошук виходу, конструктивного рішення, бажання досягти задоволення потреб, не залишати ситуацію невирішеною.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** За результатами методики дослідження самооцінки особистості (за С.А. Будассі) ми дійшли висновку, що з віком самооцінка підлітків зазнає змін. Для більшості молодших підлітків характерна низька неадекватна самооцінка, тоді як для старших – висока. Якщо аналізувати адекватність самооцінки підлітків у цілому, то у половини з них вона неадекватна, тобто не відповідає дійсній поведінці, зовнішньому вигляду, особистісним характеристикам підлітків. Що властиве для підлітків молодших і старших, так це крайнощі в самооцінках – вона у них або низька, або висока, що впливає на навчання та спілкування з оточуючими людьми.

Використовуючи методику «Оцінки рівня конфліктності» (за Н.В. Кіршевою), встановлено рівень конфліктності особистості підлітків і те, що старші підлітки є більш конфліктними, ніж молодші. У зв'язку з появою в дітей підліткового віку нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки супроводжуються конфліктами, негативними формами поведінки, зокрема проявами грубощів, впертості. Це пов'язане, як правило, з прагненням до самостійності та лідерства. Підлітки хочуть, щоб з їхніми думками, бажаннями та настроями рахувалися, не терплять недовіри, байдужості, насмішок, нотацій. Підлітки часто відстоюють своє право на лідерство саме в ході конфліктів, вони намагаються довести свою думку за будь-яких умов. Як молодші, так і старші підлітки прагнуть зайняти певне місце у групі.

Для становлення стилю поведінки підлітків у конфлікті проведено дослідження за методикою оцінки поведінки у конфлікті (за К. Томасом). Отримані результати свідчать про те, що підлітки різного віку обирають різні стилі поведінки у конфлікті. Так, молодші підлітки вважають за краще уникнути конфлікту чи пристосуватися до нього. У старших підлітків спостерігається різке розмежування стилів поведінки у конфліктів. Більшість із них обирають стиль змагання, тобто вступають у відкриту боротьбу за власні інтереси, іноді навіть із застосування фізичної сили.

Тобто встановлено прямий зв'язок між самооцінкою та конфліктною поведінкою – у випадку неадекватної самооцінки (низької чи високої) конфліктність підлітка значно зростає. Це пояснюється тим, що підлітки з неадекватною самооцінкою мають перевернені уявлення відносно себе, що спотворює і їхні уявлення про інших. Внаслідок цього виникають непорозуміння як з боку підлітка, так і з боку оточуючих, результатом чого є конфлікт. Ми дійшли висновку, що для молодших підлітків із різним рівнем самооцінки характерний певний стиль поведінки у конфлікті. Так, підлітки з високою самооцінкою у конфліктній ситуації обирають стиль змагання, при якому більше конкурують з оточуючими саме підлітки з неадекватно високою самооцінкою. Також обирають стиль змагання або уникнення підлітки з низькою самооцінкою, що не розв'язує конфлікт, а лише переводить його на новий рівень, іноді більш

складний. Те ж саме стосується і старших підлітків, але й у них йде більш широкий діапазон вибору стилю поведінки в конфлікті, що пояснюється більшим досвідом конфліктної поведінки та розумінням важливості його розв'язання.

### **Список використаних джерел**

1. Андреев В.И. Конфликтология / В.И. Андреев. – М. : Психо, 2002. – 295 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликт как системное явление и его определение / А.Я. Анцупов // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 24–35.
3. Баранник В. Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості / В. Баранник // Соціальна психологія. – 2008. – № 9. – С. 95–101.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
5. Загурська І.С. Розвиток самооцінки у підлітковому віці / І.С. Загурська // Практична психологія і соціальна робота. – 2010. – № 6. – С. 14-21.
6. Мартинюк І. Психологічні особливості підліткового віку / І. Мартинюк // Психолог. – 2007. – № 1. – С. 32–38.
7. Пов'якель Н.І. Психопрофілактика конфліктів / Н.І. Пов'якель. – К. : Шк. світ, 2012. – 128 с.
8. Тульчинський М.М. Особенности самооценки в подростковом возрасте / М.М. Тульчинский // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 92–100.

### ***Т.А. Яновская***

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ**

*В статье анализируются психологические особенности проявления конфликтного поведения у детей подросткового возраста. Рассматриваются понятия самооценки и её уровней формирования, а также психологические особенности психического развития подростков. Характеризуется влияние разного уровня самооценки на особенности проявления конфликтного поведения у младших и старших подростков. Как орудие психологической науки в статье описаны методы исследования психологических особенностей проявления конфликтного поведения детей подросткового возраста в зависимости от уровня самооценки, а именно: исследование самооценки личности; исследование оценки уровня конфликтности; исследование оценки поведения в конфликте.*

*В статье подчёркивается, что получение результатов исследования психологических особенностей проявления конфликтного поведения подростков в зависимости от уровня их самооценки имеет значения для усовершенствования поведения младших и старших подростков в конфликте.*

**Ключевые слова:** *подростковый возраст, самооценка, уровень самооценки, поведение, конфликтное поведение.*



**T. Yanovska**

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CONFLICT BEHAVIOR  
OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-ESTEEM**

*This article analyzes the psychological features of conflict behavior of adolescent children. The concepts of self-esteem and its levels of formation and psychological features of mental development of adolescents are considered. Self-esteem of personality is a substructure, which allows on position of his own understanding critically evaluating his actions, behavior, attitude, emotional state. Features of self-esteem affect all aspects of life of the adolescent: the emotional well-being and relationships with people around, the development of creative skills and success in learning, behavior and signs of conflict.*

*An impact of different levels of self-esteem on the features of conflict behavior of younger and older adolescents is characterized. During adolescence self-esteem is a significant regulator of behavior. With the high level of self-esteem conflicts arise because of contemptuous attitude to other people and disrespectful treatment of them, too abrupt and unjustified statements to their address, intolerance towards other people's opinions, display of arrogance and conceit. With understated self-esteem conflicts can occur due to excessive criticality.*

*As a tool of psychological science in the article methods of psychological features of conflict behavior display of adolescents depending on the level of their self-esteem are described, namely research of personality self-esteem; research of evaluating the level of conflict; research of evaluating the behavior in the conflict.*

*The article emphasizes that obtaining results research of psychological features of display conflict behavior of adolescents, depending on their level of self-esteem is important to improve the behavior of younger and older adolescents in conflict.*

*This process can not be considered as an ordinary system of corrective work on the formation of specific knowledge and skills. Most of its success depends on specific features of adolescents. Therefore there is a need to create certain conditions that facilitate the expansion the experience of interpersonal conflict-free communication, collaboration, and offer means of implementation of such interaction: formation of adequate self-esteem, emotional sphere development, strengthening of behavior of adolescents social orientation; teaching ability of distinguishing, analysis, understanding and resolving various types of conflict, difficult to be resolved; formation of appropriate ways of respond in conflict situations; consolidation of skills of transferring patterns of social relations, productive strategies of behavior in conflict interaction in practice of real communication; providing psychological consultative aid to teachers during the organization of educational process using productive ways of prevention or resolution of conflicts when working with adolescents.*

**Key words:** *adolescence, self-esteem, levels of self-esteem, behavior, conflict behavior.*

Надійшла до редакції 24.12.2015 р.



УДК 159.922.6

**БУРЕЙКО Наталія Олександрівна**

*аспірантка кафедри практичної психології*

*Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ**

*У статті проаналізовано особливості дослідження соціального інтелекту та його зв'язок з білінгвізмом. Визначено типи білінгвізму та взаємозв'язок між видами мовленнєвої діяльності та типом білінгвізму. Здійснений кореляційний аналіз видів мовленнєвої діяльності першою (російською) та другою (українською) мовами. Представлено аналіз методик, які спрямовані на визначення рівня соціального інтелекту у кожній групі досліджуваних з урахуванням конкретного типу білінгвізму. Розглянуто результати експериментального дослідження особливостей розвитку соціального інтелекту у студентів-білінгвів.*

**Ключові слова:** *соціальний інтелект, білінгвізм, види мовленнєвої діяльності, білінгв, спілкування, соціальна адаптація.*

**Постановка проблеми.** Глобалізація світової інфраструктури, інтеграційні та інтернаціоналізаційні суспільні перетворення світової спільноти сприяють розвитку білінгвізму та мультілінгвізму (бікультуралізму та полікультуралізму), які в даний час є не тільки потребою, а навіть вимогою успішного функціонування індивіда в навколишній дійсності. Безумовно, соціальний інтелект, як і загальний, є інструментом продуктивного та ефективного функціонування людини серед інших людей.

Соціальний інтелект як інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування та соціальної адаптації, об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів, у дослідженнях закордонних та вітчизняних учених-психологів не знайшла свого відображення в ракурсі дослідження даного феномену серед білінгвів. Тому ми вирішили виправити дану несправедливість і метою нашого дослідження було продіагностувати та визначити особливості розвитку соціального інтелекту у студентів-білінгвів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження соціального інтелекту займалися закордонні та вітчизняні науковці. Соціальний інтелект вивчали Ч. Хант, Ед. Торндайк, Дж. Гілфорд, Ю.Н. Ємел'янов, А.Л. Южанінова та ін. Так, Е. Торренс для визначення прогнозування у міжособистісних стосунках запропонував користуватися терміном «соціальний інтелект». Соціальний інтелект, на думку Г. Оллпорта, забезпечує гарні відносини з людьми, результатом чого є соціальне пристосування та здатність надавати

автоматичні судження про людей, спрогнозувавши найбільш імовірні реакції оточуючих [4].

Відповідно до концепції Дж. Гілфорда соціальний інтелект являє собою систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту [1]. Ці здібності, на думку автора, так само, як і загальноінтелектуальні, доцільно розглядати у просторі трьох основних дескрипторів: зміст, операції, результати, провідною серед яких він вважає операції пізнання. Саме на дослідженні специфіки пізнання поведінки цей науковець зосередив свої науково-дослідні зусилля. На його думку, ця інтегральна здатність людини включає 6 факторів: 1) пізнання елементів поведінки – здатність виділяти з контексту вербальну та невербальну експресію поведінки; 2) пізнання класів поведінки – здатність розпізнавати загальні властивості в деякому потоці експресивної чи ситуативної інформації про поведінку; 3) пізнання відношень поведінки – здатність розуміти відношення, що існують між одиницями інформації про поведінку; 4) пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, смисл їхньої поведінки в цих ситуаціях; 5) пізнання перетворень поведінки – здатність розуміти зміну значення подібної поведінки (вербальної чи невербальної) у різних ситуаційних контекстах; 6) пізнання результатів поведінки – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації [5].

За Дж. Гілфордом, соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування та соціальної адаптації. Таке утворення об'єднує та регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей). До процесів, які утворюють цей науково-психологічний конструкт, належать соціальна сензитивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять та соціальне мислення [8].

Сучасні дослідники Е. Bialystok, D.K. Simonton та ін. вважають, що білінгвізм позитивно впливає на когнітивний, лінгвістичний та академічний розвиток людини [2]. Білінгвізм здійснює позитивний вплив на розумовий розвиток людини, і основні переваги білінгвізму полягають у своєрідній «гнучкості» мислення та креативному, неординарному підході до роботи з інформацією різних рівнів. Проблематика розглянута у роботах Е. Bialystok, D.K. Simonton, J. Cummins, M. Leikin, У. Вайнрайха, В. Ламберта, А.С Маркосян, О.О. Леонтьєва, Н.В. Імедадзе та ін. [3; 9; 10].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою визначення особливостей розвитку соціального інтелекту в ході експериментального дослідження був застосований опитувальник самооцінювання рівня володіння різними видами мовленнєвої діяльності (письмо, говоріння, читання та аудіювання), DIALANG з доповненою шкалою говоріння. Даний тест визначає рівень володіння мовами та надає інформацію про сильні та слабкі сторони цього

володіння [6]. Що стосується безпосередньо визначення рівня соціального інтелекту, то ми обрали тест Дж. Гілфорда, адаптований Е.С. Михайловою (Альошиною). Він надає можливість визначати соціальний інтелект як здатність особистості розуміти й прогнозувати поведінку людей в різних життєвих ситуаціях, розпізнавати наміри, почуття та емоційні стани людини за проявами невербальної та вербальної експресії [4]. Обробка відповідей досліджуваних відбувається за допомогою спеціальних ключів. Результати підраховуються по кожному субтесту окремо і по всьому тесту в цілому. Сумарний результат, що має назву композитної оцінки, відображає загальний рівень розвитку соціального інтелекту. На думку Дж. Гілфорда, цей результат є інтегральним фактором прогнозу ефективної організації соціальної поведінки людини [4; 8].

Для вимірювання рівня володіння мовленнєвою діяльністю ми використали опитувальник, розроблений на основі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. В процесі дослідження були застосовані математико-статистичні методи обробки даних за допомогою програми STATISTICA. Вибірку досліджуваних склали 68 студентів різних курсів немовних спеціальностей ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

На рисунку 1 зображений кластерний аналіз показників типів мовленнєвої діяльності, було визначено три кластери досліджуваних і три типи білінгвів.

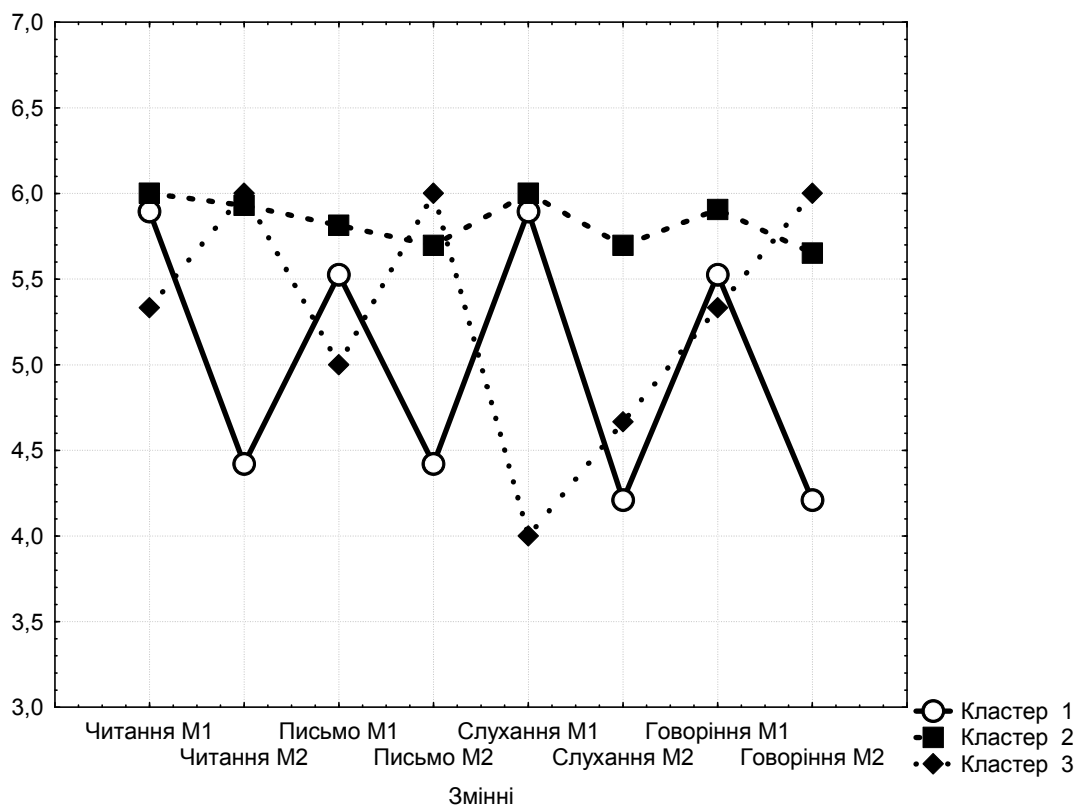


Рис. 1. Кластерні профілі (типи) білінгвізму на основі показників мовленнєвої діяльності

Дослідження психологічних особливостей білінгвізму серед студентів немовних спеціальностей дало змогу виокремити три групи досліджуваних і, зокрема, типи двомовності. Відповідно до експериментальних даних було отримано такі типи груп студентів-білінгвів: перша – білінгви з домінуванням першої мови (російської), друга – це власне білінгви або збалансовані білінгви (володіння українською та російською мовою в однаковій мірі на високому рівні), третя – білінгви з домінуванням другої мови (української).

Обробка отриманих експериментальних даних, а саме середні значення показників самооцінки рівня володіння мовленнєвою діяльністю двома мовами (російською та українською відповідно) серед студентів з різним типом білінгвізму, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Середні значення показників самооцінки рівня володіння мовленнєвою діяльністю у студентів немовних спеціальностей з різним типом білінгвізму**

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Білінгви з домінуванням М1	Збалансовані білінгви	Білінгви з домінуванням М2		
Читання першою мовою	5,93± 0,24	6,00± 0,00	5,33± 0,51	27,66	0,00001
Читання другою мовою	5,00± 0,93	6,00± 0,00	6,00± 0,00	30,62	0,00001
Письмо першою мовою	5,60± 0,74	5,93± 0,25	4,66± 0,51	22,43	0,00001
Письмо другою мовою	4,87± 0,92	5,79± 0,41	6,00± 0,00	22,43	0,00001
Аудіювання першою мовою	5,93± 0,24	5,79± 0,77	5,00± 0,89	18,13	0,0001
Аудіювання другою мовою	4,60± 0,86	5,75± 0,78	5,66± 0,51	31,47	0,00001
Говоріння першою мовою	5,72± 0,45	6,00± 0,00	4,66± 0,51	31,54	0,00001
Говоріння другою мовою	4,57± 0,66	5,93± 0,25	6,00± 0,00	52,54	0,00001

Рівень статистичної значущості результатів дорівнює  $p < 0,0001$  та  $p < 0,00001$ , що свідчить про високий рівень зв'язку між показниками мовленнєвої діяльності та групами досліджуваних студентів-білінгвів.

Припущення стосовно взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності підтвердилося конкретними експериментальними даними, де видно залежність між видами мовленнєвої діяльності як в рамках однієї мови, так і в рамках між мовленнєвого впливу.

Обґрунтування та описання отриманих експериментальних даних наведені нижче.

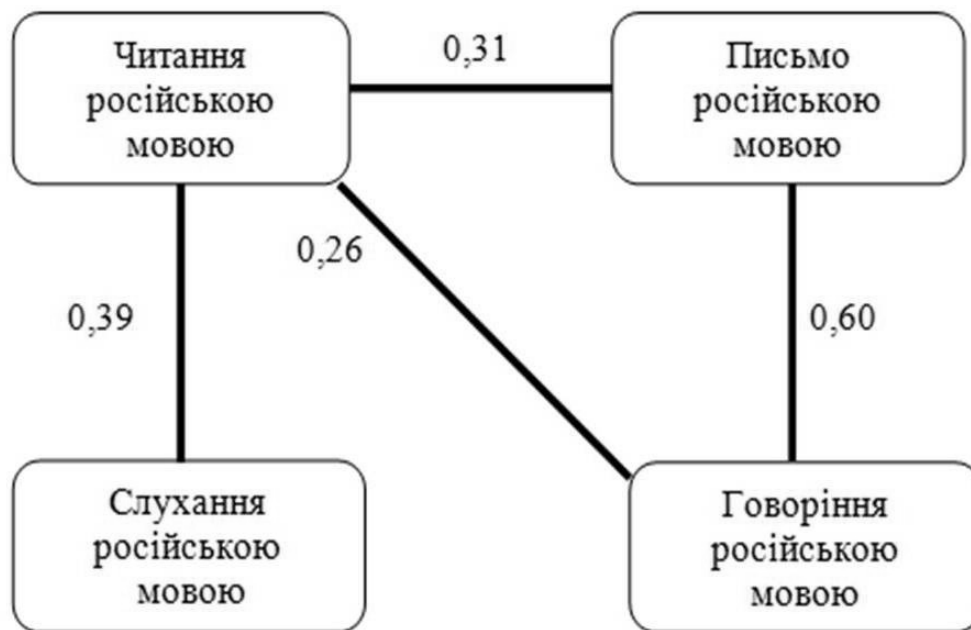


Рис. 2. Зв'язок між видами мовленнєвої діяльності російською мовою

На рис. 2 відображений взаємозв'язок між видами мовленнєвої діяльності, який засвідчує наявність прямого кореляційного зв'язку між показниками читання та письма ( $r=0,31$ ,  $p < 0,05$ ), читання та говоріння ( $r=0,26$ ,  $p < 0,05$ ), письма та говоріння ( $r=0,60$ ,  $p < 0,05$ ) російською мовою, а також між показниками читання і слухання ( $r=0,39$ ,  $p < 0,05$ ) російською мовою.

Подані результати вказують на те, що чим вищі показники досліджуваних в одному з видів мовленнєвої діяльності, тим ці показники будуть вищими і в інших видах мовленнєвої діяльності російською мовою. Тобто, чим краще може читати та писати студент-білінгв російською, тим він краще буде і говорити, а чим краще читати, тим краще слухатиме. Між письмом та слуханням російською мовою, а також між слуханням і говорінням статистично значущий зв'язок відсутній. Покращення конкретного показника мовленнєвої

діяльності може призводити до покращення певного іншого виду мовленнєвої діяльності російською мовою.

Що стосується показників взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності українською мовою, то розглянемо рис. 3.



Рис. 3. Взаємозв'язок між видами мовленнєвої діяльності українською мовою

Відповідно до рис. 3 відзначаємо наявність взаємозв'язку між показниками всіх видів мовленнєвої діяльності українською мовою. Так, між показниками читання і письма ( $r=0,71$ ,  $p<0,05$ ), читання і говоріння ( $r=0,77$ ,  $p<0,05$ ), читання і слухання ( $r=0,58$ ,  $p<0,05$ ), письмо і говоріння ( $r=0,66$ ,  $p<0,05$ ), письмо і слухання ( $r=0,36$ ,  $p<0,05$ ), слухання і говоріння ( $r=0,63$ ,  $p<0,05$ ), українською мовою.

Існує кореляційний взаємозв'язок між усіма видами мовленнєвої діяльності українською мовою, що може слугувати доказом того, що з підвищенням і покращенням одного з виду мовленнєвої діяльності може спостерігатися значне покращення і в інших видах мовленнєвої діяльності українською мовою. Враховуючи вищезазначені факти необхідно враховувати можливості впливу на мовленнєву діяльність особистості таким способом.

Окрім того, спостерігається кореляційний зв'язок між видами мовленнєвої діяльності різними мовами:

Отже, рис. 4 показує наявність кореляції між показниками читання українською мовою і говорінням російською мовою ( $r=0,28$ ,  $p<0,05$ ), письма російською та українською мовами ( $r=0,31$ ,  $p<0,05$ ) та



слухання обома мовами ( $r=0,35$ ,  $p<0,05$ ). Слід звернути увагу на те, що українська та російська мови схожі, а тому наявність подібних зв'язків доводить взаємозалежність видів мовленнєвої діяльності. Проте необхідно пам'ятати, що окрім розвивального ефекту подібний зв'язок може нести ефект інтерференції, який може спричиняти певні труднощі при комунікативній взаємодії.

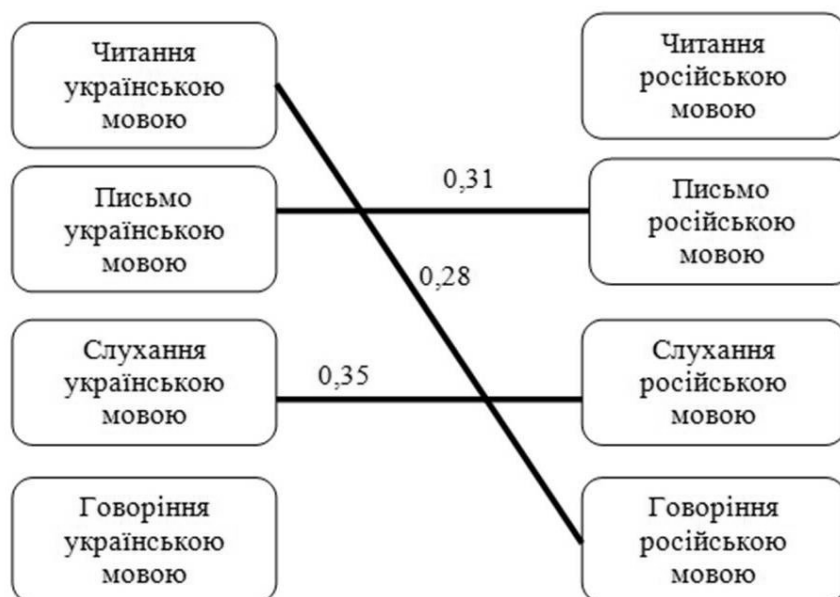


Рис. 4. Взаємозв'язок між видами мовленнєвої діяльності українською мовою та російською мовою

Розглянувши особливості взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності між собою та враховуючи профіль білінгвів, визначеним за допомогою кластерного аналізу, перейдемо до аналізу зв'язків типів білінгвізму з соціальним інтелектом. У таблиці 2 наведено результати статистичного аналізу середніх значень показників рівня соціального інтелекту у студентів-білінгвів із різним типом білінгвізму.

За результатами дослідження група досліджуваних, які мають збалансований тип білінгвізму, показали вищі результати за групи з домінуючою мовою (російською та українською). Так, середні показники у збалансованих білінгвів свідчать про рівень соціального інтелекту, вищий за середній, у той час, коли в групах з домінуючою мовою показники відображають середній та нижче середнього рівні. Виходить, що у збалансованих білінгвів соціальний інтелект краще розвинутий, ніж у білінгвів незбалансованих. Тобто збалансований білінгвізм пов'язаний з невербальною комунікацією, і як наслідок – дві мови забезпечують злагоджену роботу на рівні інтегральної інтелектуальної здатності, що визначає успішність спілкування та

соціальної адаптації, об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів.

Таблиця 2

**Середні значення показників рівня соціального інтелекту у студентів-білінгвів з різним типом білінгвізму**

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	Білінгви з домінуванням М1	Збалансовані білінгви	Білінгви з домінуванням М2		
Субтест 1 «Історії з завершенням»	7,39± 2,22	11,31± 2,01	7,00± 2,36	31,67	0,00001
Субтест 2 «Групи експресії»	7,84± 2,75	11,48± 1,84	6,50± 2,25	26,07	0,00001
Субтест 3 «Вербальна експресія»	7,15± 2,30	10,79± 1,04	5,50± 2,42	37,92	0,00001
Субтест 4 «Історії з доповненням»	6,09± 2,44	11,24± 1,50	4,83± 1,94	43,73	0,00001
Композиційна оцінка	28,45± 8,92	44,82± 5,31	23,83± 8,54	40,35	0,00001
Стандартне значення	2,66± 0,77	4,41± 0,68	2,33± 0,81	40,96	0,00001

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У процесі аналізу отриманих даних вдалося виокремити три профілі білінгвів, до яких увійшли збалансовані білінгви (вільне володіння українською та російською мовами), білінгви з домінуванням російської мови (М1) та білінгви з домінуванням української мови (М2).

Вдалося визначити кореляційний зв'язок між видами мовленнєвої діяльності. Так, було визначено, що читання російською мовою покращує письмо, говоріння та слухання і навпаки. А всі види мовленнєвої діяльності українською мовою (читання, письмо, говоріння та слухання) пов'язані і корелюють між собою. Окрім цього, існує взаємозв'язок між читанням російською мовою та говорінням українською, між письмом російською та українською мовами, а також між слуханням російською та українською мовами. Тобто при покращенні одного із показників можна спостерігати підвищення іншого. Такі дані свідчать про існування єдиного мовного простору у свідомості білінгва.

Дані отримані за допомогою визначення особливостей соціального інтелекту у студентів-білінгвів доводять, що збалансовані білінгви порівняно з білінгвами, в яких визначена домінуюча мова, є більш успішними в плані соціальної взаємодії та соціальної адаптації. Імовірно за все збалансований білінгвізм надає білінгву почуття впевненості при комунікативній взаємодії будь-якою мовою, що не можна сказати про те ж саме у двох інших групах. Окрім того, збалансовані білінгви показали результати вищі за середні, в той час як інші досліджувані з домінуючою мовою проявили себе гірше та мали середні показники.

Таким чином, на розвиток соціального інтелекту впливає тип білінгвізму, що спостерігається у конкретного досліджуваного. Також важливо враховувати вплив різних видів мовленнєвої діяльності різними мовами. Для студентів-білінгвів характерні середні та вище середніх показники соціального інтелекту, що свідчить не тільки про успішне спілкування з іншими, а й про можливість соціальної адаптації та ефективної взаємодії в суспільстві.

### *Список використаних джерел*

1. Guilford J.P. Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies / J.P. Guilford // Psychological Review. – 1982. – Vol. 89. – P.48-59.
2. Бурейко Н.О. Методологічні засади психологічного дослідження білінгвів у наукових підходах до психолінгвістичної типології білінгвізму / Н.О. Бурейко // Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Серія «Психологія». Випуск 48. – Х. : ХНПУ, 2014. – С.22-29.
3. Бурейко Н.О. Програма психологічного дослідження особливостей функціонування загального та соціального інтелекту у студентів-білінгвів / Н.О. Бурейко // Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Серія «Психологія». Випуск 49. – Х. : ХНПУ, 2014. – С.24-32.
4. Власова О.І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: дис... доктора психол. наук: 19.00.07 / Олена Іванівна Власова. – К., 2006. – 424 с.
5. Власова О.І. Провідні чинники розвитку соціального потенціалу особистості / О.І. Власова // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С.55-63.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273с.
7. Маркосян А.С. Очерки теории овладения вторым языком./ А.С. Маркосян. – М. : УМК «Психология», 2004. – 384с.
8. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Методическое руководство / Е.С. Михайлова (Алешина) – СПб. : «Имматон», 1999. – 55 с.
9. Попкова Е.А. Психолінгвістическіе особенності языкового сознания билингвов (на матеріалі русско-английского ученого билингвизма):

дисс. ...канд. филолог. наук: 10.02.19 / Попкова Е.А. – М., 2002. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://31f.ru/dissertation>

10. Черноватый Л.Н. Психолингвистические основы теории педагогической грамматики / Л.Н. Черноватый. – Х. : Основа, 1992. – 245с.

***Н.А. Бурейко***

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

*В статье проанализированы особенности исследования социального интеллекта и его связь с билингвизмом. Определены типы билингвизма и взаимосвязь между видами речевой деятельности и типом билингвизма. Проведенный корреляционный анализ видов речевой деятельности на первом (русском) и втором (украинском) языках. Представлен анализ методик, направленных на определение уровня социального интеллекта в каждой группе испытуемых с учетом конкретного типа билингвизма. Рассмотрены результаты экспериментального исследования особенностей развития социального интеллекта у студентов-билингвов.*

**Ключевые слова:** *социальный интеллект, билингвизм, виды речевой деятельности, билингв, общение, социальная адаптация.*

***N. Bureiko***

### **FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT AMONG BILINGUAL STUDENTS**

*The article analyzes the features of social intelligence development among bilingual students and its connection with bilingualism. Types of bilingualism and the relationship between kinds of speech activity and bilingualism type are defined. Correlation analysis of the types of speech in the first (Russian) and the second (Ukrainian) languages are done. The analysis of methods aimed at determining the level of social intelligence in each group of subjects under research considering the specific bilingualism type is offered. The results of the experimental research of the characteristics of social intelligence development among bilingual students are considered.*

**Key words:** *social intelligence, bilingualism, kinds of speech activity, a bilingual, communication, social adaptation.*

Надійшла до редакції 25.12.2015 р.

УДК 159.9

**ДІОМІДОВА Наталія Юріївна**

*старший викладач кафедри філософсько-психологічної антропології  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

## **ПСИХІЧНІ СТАНИ УСПІШНИХ ТА НЕУСПІШНИХ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЇ ІСПИТУ**

*У статті розглядається проблема психічних станів студентів на іспиті. Подано результати дослідження відмінностей у вираженості психічних станів у неуспішних та успішних студентів. Показано структуру психічних станів у студентів під час іспиту, яка представлена фактором негативного настрою, фактором ресурсних станів на іспиті, іммобілізаційним та мобілізаційним факторами.*

**Ключові слова:** *психічний стан, навчальна діяльність студентів, психічні стани студентів на іспиті, психічні стани успішних та неуспішних студентів.*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах соціально-економічного розвитку України особливого значення набуває проблема удосконалення процесу підготовки конкурентоспроможних фахівців, що актуалізує питання психологічних ресурсів забезпечення успішності навчальної діяльності майбутніх професіоналів. У сучасній психології досить повно представлені дослідження, де глибоко вивчено вплив особистісних змінних (інтелектуальні якості, пізнавальна мотивація і мотивація досягнення, когнітивні стилі, індивідуально-типологічні особливості, особистісні риси тощо) на успішність навчання в умовах вищої школи, однак автори переважної більшості психолого-педагогічних досліджень недостатньо враховують важливу посередницьку роль психічних станів студентів у процесі їхньої взаємодії з освітнім середовищем вищої школи в ході навчальної діяльності.

Навчальний процес насичений емоційними переживаннями протікає на тлі емоційних психічних станів. У ході навчальної діяльності в студента виникає чимало емоційних ситуацій, які є не тільки стимулом для думки, але і предметом суб'єктивної оцінки. Ситуації, що виникають у ході навчальної діяльності, являють собою не просто об'єктивно сформовану сукупність обставин, але й фактор, що стосується потреб та інтересів студента.

Емоції і почуття, які, актуалізуються в процесі навчання, не тільки стимулюють пізнавальну активність і регулюють навчальні дії. Вони помітно впливають на зміст засвоєного матеріалу, повноту його розуміння і міцність збереження в пам'яті.

У ході навчальної діяльності актуалізуються не тільки предметні емоції і почуття, що чітко спрямовані на визначені сторони й аспекти навчального процесу. Виникають також і емоційні стани, що офарблюють навчальну діяльність у цілому, виступаючи як тло, на якому розгортається взаємодія учасників навчального процесу. Емоційні стани не мають специфічного цільового об'єкту, як емоції і почуття. Вони не спрямовані на який-небудь конкретний предмет, а проєктуються на все оточення в цілому. Емоційні стани студентів виникають внаслідок дифузної іррадіації чи «узагальнення» якого-небудь емоційного враження. Емоційні стани виражаються в менш інтенсивних суб'єктивних переживаннях, ніж емоції і почуття. Механізмом виникнення емоційних станів є когнітивні процеси, що протікають автоматично. Тому емоційний стан діє як контекст, підступно трансформуючи дії і реакції суб'єкта навчальної діяльності на події.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематиці психічних станів у навчальній діяльності присвячені дослідження І.В. Волженцевої, О.О. Вороніної, Г.Ш. Габдрєєвої, Т.С. Кириленко, М.А. Кузнєцова, О.І. Кузнєцова, В.І. Натарова, Т.А. Немчина, О.О. Прохорова, В.А. Семиченко, Ю.Є. Сосновікової та інших вчених.

Для вивчення психічних станів студентів нами був використаний опитувальник «Перелік психічних станів», створений О.О. Прохоровим [21]. Перелік містить 74 стана, розташовані в алфавітному порядку. Досліджуваний оцінював наявність у себе кожного зі станів за допомогою шестибальної шкали (від «0» – даний стан відсутній до «5» – даний стан максимально виражено). Даний перелік заповнювався кожним досліджуваним за інструкцією, за якою вимагалось оцінити свої стани під час іспиту.

Для вивчення міри розвитку оціночної тривожності нами був використана методика Ч. Спібергера [1], яка дозволяє оцінити рівень неспокою та емоційності на іспиті, під час контрольної роботи та інших видів перевірки знань.

Експериментальну базу досліджуваних склали 231 студент 2-4 курсів ХНПУ імені Г.С. Сковороди (199 дівчат та 33 юнаки).

Для розподілу студентів на групи успішних та неуспішних нами був врахований їхній середній навчальний бал за останній семестр навчання.

Для вивчення структури психічних станів студентів нами був застосований факторний та кластерний аналіз, а для порівняння показників вираженості станів у неуспішних та успішних студентів – t-критерій Стюдента. Обробка даних здійснювалась у програмі Statistica 6.0.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження структури психічних станів студентів у ситуації іспиту передбачало застосування кластерного аналізу для визначення таксономічних груп станів (рисунок 1) і подальшу факторизацію даних із метою визначення латентних змінних, що пояснюють зміст такої структури.



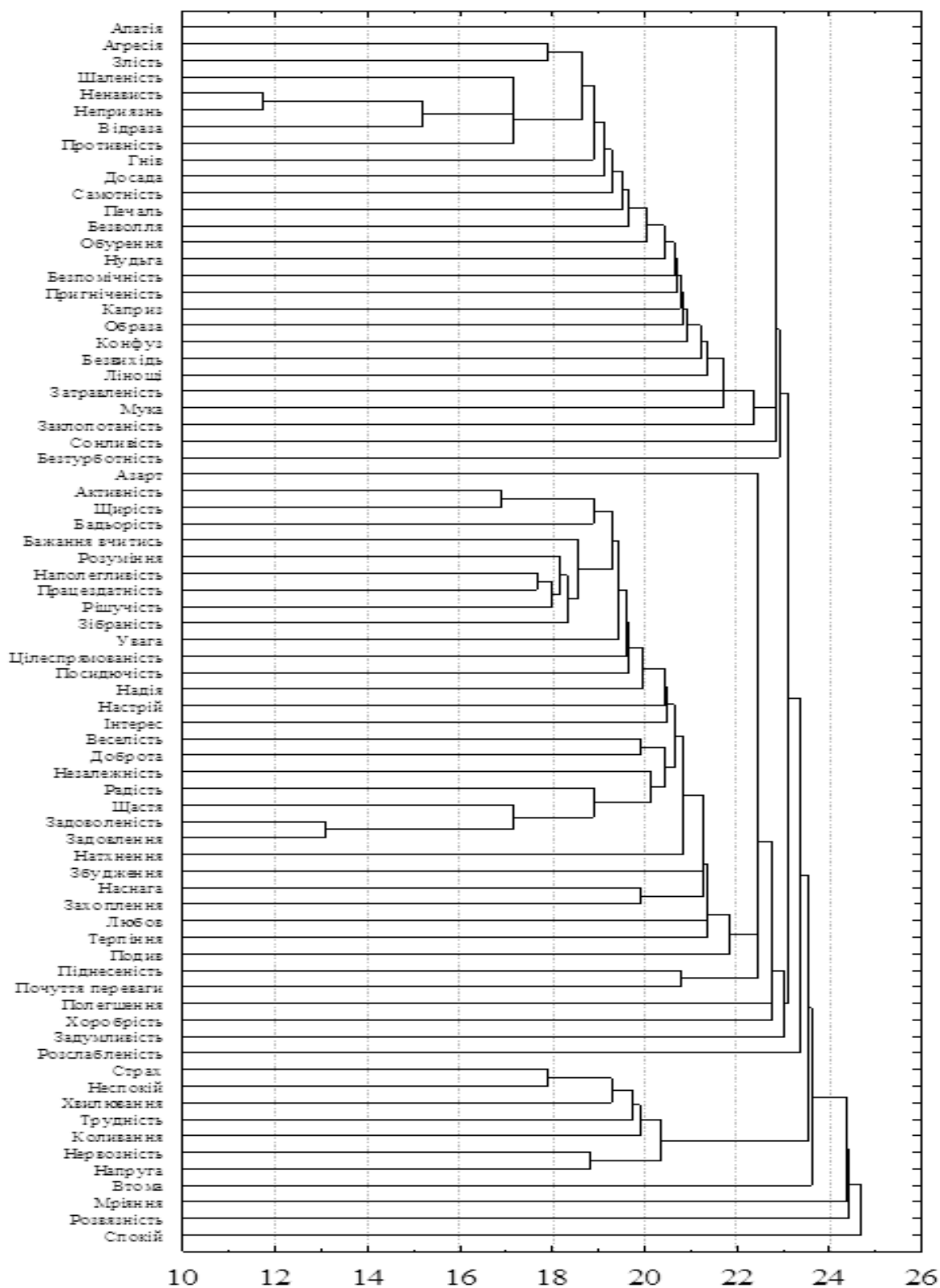


Рис. 1 Структура станів студентів на іспиті

На рисунку 1 відображена структура психічних станів студентів на іспиті. Психічні стани студентів на семінарі організовані в три великих кластера: перший – «апатія – заклопотаність», другий – «азарт – здивування» і третій – «активність – сміливість».

Перший кластер – «апатія – безтурботність», – об'єднує негативно забарвлені іммобілізаційні психічні стани, які можуть розвиватися у студентів на іспиті. До зазначеного кластеру увійшло всього 37,8% понять з числа тих, що зазнали кластеризації.

Психічні стани, які увійшли до зазначеного кластеру, характеризують негативне ставлення студентів до навчальної ситуації іспиту, що розкривається через поєднання таких стеничних (гнів, агресивність, обурення, ненависть) та астенічних (апатія, нудьга, лінощі, затравленість) емоційних станів.

Другий кластер – «азарт – розслабленість» характеризується психічними станами позитивного характеру, більшість із яких збігаються з метою навчальної діяльності студентів. До кластеру увійшло 47,4% досліджуваних категорій. Другий кластер характеризується двома підкластерами – «азарт–задоволення» та «натхнення–розслабленість». І перший, і другий підкластери виявляються у взаємодії позитивних емоційних станів, а також когнітивних, вольових та мотиваційних станів, які збігаються з метою навчальної діяльності.

Третій кластер «страх – спокій» також представлений двома підкластерами, які мають протилежний характер: зміст першого полягає у напруженості та страху, що супроводжують студента на іспиті, а другого – у спокої та мріянні. Третій кластер увібрав до себе 14,8% категорій.

Для виявлення прихованих (латентних) змінних, що визначають різноманіття психічних станів студентів на іспиті був використаний експлораторний факторний аналіз методом головних компонент. Обертання проводилося за допомогою процедури варімакс.

Чотири виділені факторів у сукупності пояснюють понад 48% загальної дисперсії. Перший фактор (факторна вага – 12,619; 17,05% поясненої дисперсії) виявився статистично значущо навантаженим відразою (0,771), злістю (0,746), гнівом (0,730), противністю (0,726), ненавистю (0,711), досадою (0,711), шаленістю (0,707), неприязню (0,696), агресією (0,692), засмученням (0,684), лінощами (0,681), самотністю (0,664), сумом (0,663), безвольністю (0,638), мукою (0,638), капризом (0,631), нудьгою (0,617), образою (0,607), конфузом (0,578), сонливістю (0,568), безвихіддю (0,531) та втомою (0,502), тобто, в більшості своїй, емоційними, станами. Тому він отримав назву «негативний настрій», який, очевидно, відповідальний за виникнення в

студентів загального негативного емоційного фону, який притаманний екзаменаційній ситуації.

Другий за значимістю фактор (10,232; 13,8% поясненої дисперсії), – навпаки, виявився навантаженим позитивними станами – радістю (0,699), активністю (0,697), обоєннюванням (0,686), почуттям переваги (0,675), наснагою (0,663), почуттям щастя та вдачі (0,639), захопленням (0,631), азартом (0,608), натхненням (0,604), незалежністю та самостійністю (0,598), бадьорістю (0,596), задоволенням (0,594), добрим настроєм (0,590), задоволеністю (0,581), добротою (0,575), станом працездатності (0,562), веселістю (0,547), щирістю (0,518), піднесеністю (0,509), що свідчать про єдність психічних станів, що збігаються з метою навчальної діяльності, у структурі психічних станів на іспиті. Фактор був визначений як «Ресурсні психічні стани на іспиті».

Третій фактор (5,254; 8,9%) був визначений як «екзаменаційна тривога», так як психічні стани, що входять в його структуру свідчать про іммобілізаційні негативні емоційні стани, що виникають у студента на іспиті: страх (0,810), неспокій і тривога (0,791), зібраність (0,610), невпевненість та сумнів (0,718), хвилювання (0,694), стан напруги (0,685), нервозність (0,668), трудність (0,608), веселість (-0,598).

Четвертий фактор (7,369; 9,9% дисперсії) відображає внутрішні ресурсні стани студента на шляху до навчальної мети. За змістом категорій, що увійшли до нього, він був названий «мобілізаційним». Вольові стани, включені в нього, сприяють налаштуванню на вирішення екзаменаційних завдань, активізують працездатність під час іспиту, мобілізують розумову активність студента: наполегливість (0,751), посидючість (0,747), надія та очікування (0,701), розуміння (0,624), рішучість (0,582), хоробрість (0,532), терпіння (0,507).

Розглянемо результати відмінностей у показниках вираженості психічних станів у неуспішних та успішних студентів на іспиті. У таблиці 1 відображені показники міри інтенсивності прояву психічних станів студентів з високою і низькою успішністю на іспиті. В таблицю включені тільки ті показники, за якими виявлені статистично значущі відмінності між групами успішних та неуспішних студентів. За аналогією з термінологією, запропонованою Р. Френкіном («емоції, що не збігаються з цілями» і «емоції, що збігаються з цілями») [3], доцільно говорити про психічні стани студентів, які співпадають і ті, що не збігаються з цілями їхньої навчальної діяльності на іспиті. Для умов екзамену «співпадаючими з цілями» станами є, насамперед, активність, увага та зосередженість, бажання учитись, цілеспрямованість, задумливість, розуміння, рішучість, стан працездатності.

Таблиця 1

**Середні значення психічних станів на екзамені в неуспішних та успішних студентів**

Психічні стани	Групи досліджуваних		t-знач.	p
	Не-успішні, n=157	Успішні, n=74		
Активність	3,10	3,51	-2,53	0,01
Страх	2,64	3,51	-4,27	<0,0001
Шаленість	1,20	0,77	2,39	<0,05
Безтурботність	1,80	1,28	2,50	0,01
Збудження	2,66	3,27	-3,81	0,0001
Хвилювання	3,39	3,78	-2,04	<0,05
Увага, зосередженість	2,94	3,91	-5,21	<0,000001
Доброта	2,86	2,31	2,70	<0,01
Бажання вчитись	2,94	3,56	-3,67	<0,001
Цілеспрямованість	3,21	4,00	-4,83	<0,00001
Злість	1,39	1,01	2,14	<0,05
Задумливість	2,76	3,90	-5,87	<0,000001
Коливання	2,24	3,06	-3,92	0,0001
Трудність	2,31	2,74	-2,14	<0,05
Лінощі	2,15	1,33	4,10	0,00005
Обожнювання	2,29	1,45	3,43	<0,001
Мука	1,77	1,01	3,65	<0,001
Надія	2,75	3,31	-2,64	<0,01
Розуміння	2,54	3,00	-2,28	<0,05
Самотність	1,70	1,01	3,60	<0,001
Полегшення	2,05	1,64	1,97	<0,05
Противність	1,28	0,89	2,02	<0,05
Слабкість	1,92	1,50	2,27	<0,05
Безвольність	1,70	0,97	3,83	0,0001
Рішучість	2,83	3,39	-2,76	<0,01
Працездатність	2,85	3,63	-4,16	<0,0001
Нудьга	1,71	1,25	2,30	<0,05
Сонливість	2,42	1,74	2,97	<0,01
Спокій	2,54	1,97	2,72	<0,01
Щастя та вдача	2,35	1,86	2,13	<0,05

Частота та інтенсивність саме цих психічних станів у успішних у навчанні студентів значно вище, ніж у студентів неуспішних у навчальній діяльності. Це вольові, активаційні та мотиваційні стани, включені в функціональну систему психічної регуляції навчальної діяльності на іспиті.

Наведемо перелік психічних станів, що перешкоджають ефективній роботі студентів на семінарському занятті. Насамперед, це страх, шаленість, безтурботність, противність, злість, лінощі, мука, самотність, слабкість, нудьга. Зазначені психічні стани, що виявляються в неуспішних студентів на іспиті, свідчать про нестачу здатності до саморегуляції психічних станів у стресових ситуаціях, зокрема під час іспиту.

Такі психічні стани, що не збігаються з метою навчальної діяльності, як страх, збудження, коливання та трудність властиві студентам, які мають вищі показники навчальної успішності. Такі студенти є більш вмотивованими на отримання вищих оцінок на іспиті, тому психологічна вага іспиту для них є більшою, ніж для неуспішних, що викликає надмірну збудженість.

Розглянемо результати кластеризації даних за методикою Ч. Спілбергера, яка була застосована з метою більш детального вивчення рівня оціночної тривожності, подані на рисунку 2.

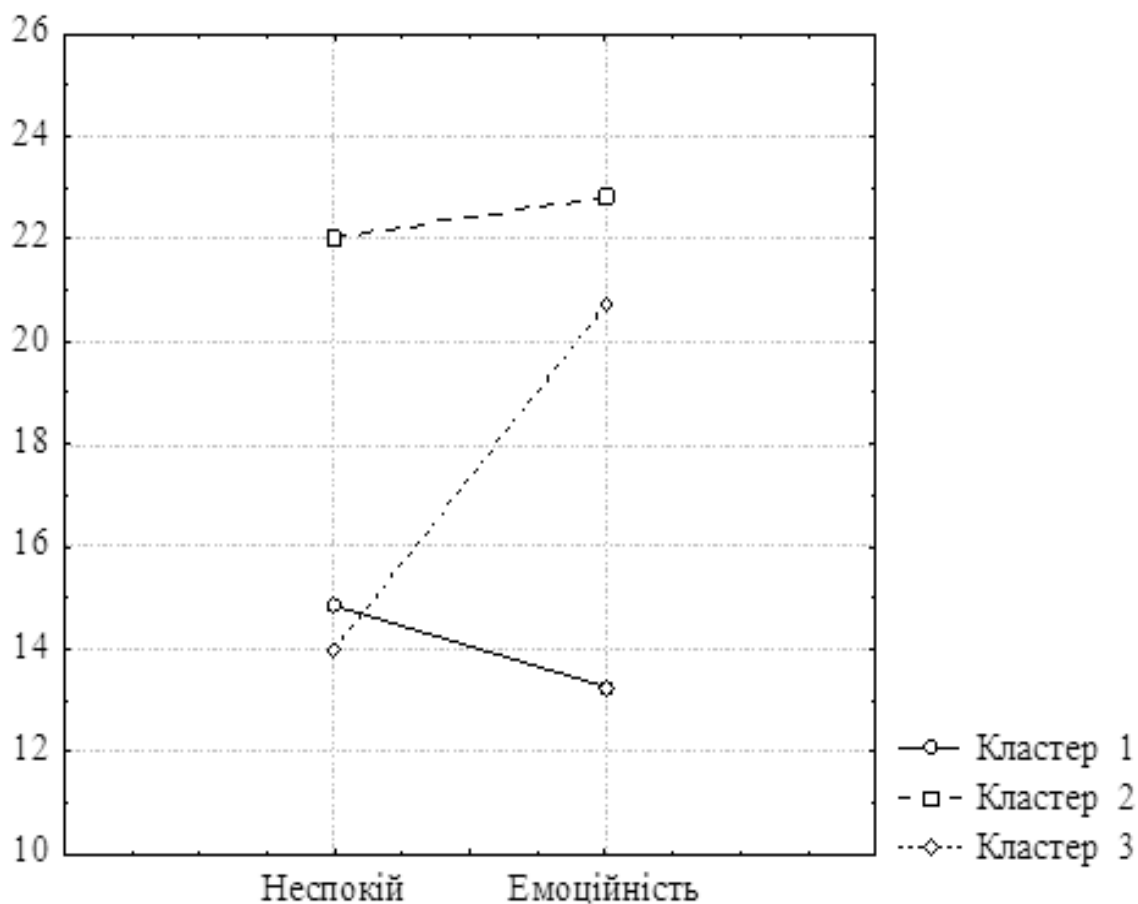


Рис. 2 Кластерні профілі оціночної тривожності студентів

Кластер 1 – середні показники неспокою та низькі показники емоційності при оцінці знань – «Екзаменаційна тривожність»;

Кластер 2 – високі показники неспокою та емоційності при оцінці знань – «Екзаменаційна тривожність і збудження»;

Кластер 3 – низькі показники неспокою та високі показники емоційності при оцінці знань – «Емоційне збудження на іспиті».

Перший та третій кластери є помірними варіантами оцінної тривожності, другий – характеризується надмірним нервовим збудженням та тривожністю.

Представники першого кластеру почувають помірну тривогу та хвилювання під час іспиту, ледве виражену невпевненість у правильності та адекватності своїх знань, що характеризується перевагою когнітивних психічних станів під час іспиту. У вибірці досліджуваних такі студенти становлять значну долю – 33,8%

Студенти, які увійшли до другого кластеру характеризується високим рівнем як неспокою, так і нервового збудження під час іспиту. Це найбільш тривожна категорія студентів і вона становить 41,9% вибірки.

Третій кластер (24,2% вибірки) характеризується перевагою негативних емоційних станів під час іспиту: нервовості, збудження, дратівливості, паніки.

Розглянемо розподіл студентів з різними типами оцінної тривожності за рівнем успішності, поданий у таблиці 2.

Із таблиці 2 видно, що більшість неуспішних студентів майже рівномірно розподілились за типами оцінної тривожності: переважна частина з них схильна до ауторефлексивних когнітивних переживань та станів негативного забарвлення, тобто сумнівів з приводу правильності їх знань, які перевіряються.

Таблиця 2

***Розподіл студентів за рівнем навчальної успішності та типом оцінної тривожності***

Студенти	«Помірна екзаменаційна тривожність, n=78		«Екзаменаційна тривожність і збудження», n=97		«Емоційне збудження на іспиті», n=56	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Неуспішні	63	27,3%	44	19%	50	21,6%
Успішні	15	6,5%	53	22,9%	6	2,6%

На другому місці за частотою серед неуспішних студентів є емоційне збудження: такі студенти схильні до негативних емоційних станів на іспиті. Найменшою мірою неуспішні студенти представлені



типом, що поєднує когнітивний та афективних негативний характер оцінної тривожності.

Успішні студенти, навпаки, більшою мірою характеризуються високою екзаменаційною тривожністю та збудженням, тобто як когнітивними особливостями екзаменаційної тривожності, представленої сумнівами в успіху на іспиті, так і бурхливими афективними переживаннями, представленими нервовістю, збудженням, дратівливістю та навіть агресією. Більшою мірою студенти схильні до виявлення когнітивного варіанту оцінної тривожності, ніж афективного, що доводиться їхньою певною перевагою за типом «Помірна екзаменаційна тривожність».

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Різноманіття психічних станів студентів на іспиті визначається невеликою кількістю латентних змінних, кожна з яких лежить в основі відповідної функціональної системи станів. Для ситуації іспиту це функціональні системи «Негативний настрій», «Ресурсні психічні стани на іспиті», «Екзаменаційна тривога», «Мобілізаційний».

Успішні студенти істотно перевершують неуспішних за показниками інтенсивності психічних станів, «співпадаючих з цілями» навчально-пізнавальної діяльності, і помітно поступаються – за показниками інтенсивності станів, які «не збігаються з цілями» цієї діяльності.

Деякі психічні стани, що не збігаються з метою навчальної діяльності і характеризують загалом підвищену збудженість, властиві студентам, які мають вищі показники навчальної успішності, що пояснюється їх більшою вмотивованістю до отримання вищих навчальних балів на іспиті.

Існує три типи оцінної тривожності – «Екзаменаційна тривожність», «Екзаменаційна тривожність і збудження», «Емоційне збудження на іспиті», перший із яких характеризується когнітивною оцінною тривожністю, третій – емоційними характеристиками, а другий – об'єднує як когнітивну, так і афективну складові оцінної тривожності.

Навчальна успішність є фактором оцінної тривожності, зокрема висока успішність передбачає високу екзаменаційну тривожність та збудження, тобто як когнітивні особливості екзаменаційної тривожності, представленої сумнівами в успіху на іспиті, так і бурхливі афективні переживання, представлені нервовістю, збудженням, дратівливістю та агресією.

Неуспішні студенти переважно мають помірну оцінну тривожність, тобто ситуація іспиту їх не хвилює, або, навпаки, характеризуються вираженими негативними емоційними станами (злістю, агресією, гнівом, відразою), про що свідчить їх висока представленість типом «Емоційне збудження на іспиті».

### **Список використаних джерел**

1. Карандашев В.Н. Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. – СПб. : Речь, 2004. – 80 с.
2. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 167 с.
3. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Фрэнкин Р. ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с. – (Серия «Мастера психологии»).

***Н.Ю. Диомидова***

### **ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ УСПЕШНЫХ И НЕУСПЕШНЫХ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНА**

*В статье рассматривается проблема психических состояний студентов на экзамене. Представлены результаты исследования различий в выраженности психических состояний у неуспешных и успешных студентов. Показана структура психических состояний у студентов во время экзамена, которая представлена фактором негативного настроения, фактором ресурсных состояний на экзамене, иммобилизационным и мобилизационным факторами.*

**Ключевые слова:** *психическое состояние, учебная деятельность студентов, психические состояния студентов на экзамене, психические состояния успешных и неуспешных студентов.*

***N. Diomidova***

### **MENTAL STATES OF SUCESSFUL AND UNSUCCESSFUL STUDENTS IN EXAM**

*Article discusses the problem of student's mental states in exam. Author affirms the actuality of investigation of such problem proceeding from the mechanism of diffusive irradiation or «generalization» of emotional impression in the process of students' study, which leads to the emotional overload.*

*Author describes in details the procedure of the investigation of students' stress states in exam as well as the appropriate research methods.*

*The structure of students' mental states in exam represented by the factors of negative mood, resource states in exams, immobilization, and mobilization.*

*The results of the study of differences in manifestation of successful and unsuccessful students' mental states are presented. Author analyzes the wide range of mental states typical for students. The level of the expression of these states are grouped in 3 general clusters of indicators, which incorporate moderate anxiousness in exam, exam anxiousness, and emotional excitement in exam. It has been postulated that successful in study students are inclined to experience the exam stress more intensively than unsuccessful students.*

**Keywords:** *mental state, educational activity of students, the mental state of students in the exam, mental states of successful and unsuccessful students.*

Надійшла до редакції 2.10.2015 р.

УДК: 159.9:316.356.2

**ЗОЗУЛЬ Таміла Володимирівна**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗПОДІЛУ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ У ПОДРУЖНІХ ПАРАХ ІЗ СУТТЄВОЮ РІЗНИЦЕЮ У ВІЦІ**

*На підставі наукових досліджень у статті представлений аналіз психологічних особливостей розподілу сімейних ролей у подружніх парах із суттєвою різницею у віці. Увага звертається на узгодженість уявлень партнерів про сімейні ролі в подружньому житті. Наукове дослідження спрямоване на порівняння рольового розподілу у сімейному житті в подружніх парах із суттєвою різницею у віці та моновікових подружніх парах.*

**Ключові слова:** сім'я, різновіковий шлюб, сімейні стосунки, взаємодія, сімейна роль, рольовий розподіл.

**Постановка проблеми.** Розподіл сімейних ролей у парах із суттєвою різницею у віці є вагомим фактором, що визначає ефективність подружніх стосунків та регулює систему взаємовідносин партнерів. Узгодженість уявлень партнерів про сімейні ролі у подружньому житті виступає, з одного боку, як фактор стабілізації стосунків у сімейній системі, з іншого – коли такі уявлення не співпадають чи суттєво різняться – як фактор дестабілізації функціонування сімейної системи.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У вітчизняній психології положення про рольовий характер міжособистісної взаємодії у сім'ї висвітлені у роботах В. Абраменкова, Ю. Альошина, М. Бобнєва, Ш. Берн, А. Волкова, Т. Говорун, О. Кікінежді, П. Горностая, В. Дружиніна, С. Ковальова, О. Кочаряна, А. Лідерс, В. Москаленко, К. Седих та ін. Вивченню визначальних ролей гендерно-рольових експектацій у взаємодії членів подружжя присвячені дослідження Е. Антонюк, Л. Гозмана, Т. Ємельянова, О. Кляпець, В. Левкович, Н. Олефірович та ін.

Психотерапевтична та консультативна робота з подружніми стосунками розгорнуто представлена в наукових працях П. Горностая, О. Кочаряна, Н. Пезешкіана, В. Сатір, К. Седих, Е. Ейдемільера та ін.

У той же час можемо констатувати відсутність цілісного наукового дослідження з узагальнення досвіду психологічної та психотерапевтичної роботи з подружніми парами із суттєвою різницею у віці [1]. Такий стан наукового знання зумовлює необхідність розв'язання суперечностей, що мають місце в теорії та практиці у

контексті проблематики особливостей розподілу сімейних ролей у парах із суттєвою різницею у віці.

Враховуючи зазначене, *метою* статті є дослідження розподілу сімейних ролей у парах із суттєвою різницею у віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для дослідження особливостей розподілу сімейних ролей у парах із суттєвою різницею у віці нами була сформована вибірка, що складалася із 1 експериментальної групи та 2 контрольних. До експериментальної групи увійшли 30 сімейних пар (60 осіб), які характеризувалися суттєвою різницею у віці. У всіх досліджених парах чоловіки старші за своїх партнерок на 15-20 років. Частина пар – 15 (50%) перебуває в цивільному шлюбі, частина – 15 (50%) – в офіційному шлюбі.

Розглянемо результати емпіричного дослідження розподілу сімейних ролей серед досліджуваних експериментальної групи, отриманих за методикою визначення особливостей розподілу ролей в сім'ї (Ю. Альошина, Л. Гозман, Є. Дубовська), що подано в табл. 1.

Таблиця 1

**Розподіл ролей у різних сферах сімейного життя  
серед пар із суттєвою різницею у віці**

Сфери сімейного життя	Вираженість ролі серед чоловіків			Вираженість ролі серед жінок		
	Реалізація чоловіками	Реалізація обома партнерами	Реалізація жінками	Реалізація чоловіками	Реалізація обома партнерами	Реалізація жінками
Виховання дітей	25%	75%	0%	0%	100%	0%
Емоційний клімат сім'ї	25%	75%	0%	0%	100%	0%
Матеріальне забезпечення сім'ї	75%	25%	0%	75%	25%	0%
Організація розваг	25%	75%	0%	0%	75%	25%
Роль «господаря» чи «господині»	0%	75%	25%	25%	75%	0%
Сексуальний партнер	50%	50%	0%	75%	25%	0%
Організація сімейної субкультури	50%	50%	0%	50%	50%	0%

Як видно з таблиці 1, в експериментальній групі зафіксовані несуттєві відмінності у розподілі сімейних ролей серед досліджуваних чоловіків та жінок. Так, матеріальне забезпечення сімейного життя покладене на чоловіків і виражене у 45 (75%) досліджуваних обох статей. Тобто, на чоловіків покладені обов'язки матеріального забезпечення існування пар із суттєвою різницею у віці. Це є нормальним відповідно до класичного поділу сімейних ролей і доводиться визначеною на теоретичному рівні мотивацією вступу до шлюбу із партнером, відмінним за віком. Так, у досліджуваних парах чоловіки старше за жінок і, відповідно, більше спроможні здійснювати матеріальне забезпечення сімейного життя.

Лише 15 (25%) досліджуваних вважають, що сімейне життя забезпечується на матеріальному рівні обома партнерами.

Більшість сімейних ролей, на думку досліджуваних експериментальної групи, реалізується обома партнерами і відповідно рівнозначно оцінюється респондентами. Адже, 30 (100%) досліджуваних жінок з експериментальної групи вважають, що функція виховання дітей повинна реалізуватися обома партнерами рівномірно. Серед досліджуваних чоловічої статі така думка підтримується 22 (75%) досліджуваними, а 8 (25%) – покладають обов'язки за виховання дитини на себе, приймаючи за це відповідальність.

Тотожний розподіл відсоткових значень спостерігається й за параметром забезпечення сприятливого емоційного клімату сім'ї. Всі досліджувані жінки експериментальної групи орієнтовані на те, що психологічний комфорт у сімейних стосунках досягається за умови активності обох членів подружжя. Для 22 (75%) чоловіків такий рольовий розподіл є також прийнятним; 8 чоловіків (25%) надають більшого значення власній активності у забезпеченні сприятливого емоційного клімату у подружніх стосунках.

Дещо відрізняються оцінки вкладів членів подружжя експериментальної групи в організацію розваг. Адже, 45 (75%) досліджуваних обох статей покладають відповідальність за дозвілля родини на обох членів сім'ї. При цьому, 15 (25%) чоловіків орієнтовані на підкреслення власної ролі у організації розваг у сімейному житті, і відповідно 15 (25%) жінок експериментальної групи підкреслюють свій вклад у даній сфері подружнього життя.

Схожим є також розподіл ролей «господаря» та «господині» у парах із суттєвою різницею у віці. Так, 45 (75%) досліджуваних орієнтовані на активність обох членів подружжя у господарських справах. Також, 15 (25%) чоловіків підкреслюють власну активність у веденні домашнього господарства. Натомість, 15 (25%) жінок розцінюють себе у якості ефективних господинь, які «тримають» усе забезпечення подружнього життя на собі.



При цьому, жінки з експериментальної групи схильні більшою мірою розцінювати чоловіків як ініціаторів сексуальних стосунків у подружньому житті, що зафіксовано у 22 (75%) досліджуваних даної статі; 8 (25%) із них підкреслюють роль обох партнерів у гармонійному перебігу сексуального життя в сімейній парі.

Половина досліджуваних чоловіків орієнтовані на визнання власної ролі в ініціації сексуальних стосунків, а інша їх половина вважає, що вони забезпечуються обома партнерами.

Однаковою мірою оцінені рольові вклади партнерів в організацію сімейної субкультури. Так, 30 (50%) досліджуваних обох статей вважають, що сімейні цінності, традиції і ритуали створюються та запроваджуються обома партнерами. А інша половина досліджуваних експериментальної групи орієнтована на підкресленні ролі чоловіків у створенні атрибутів та підтримці функціонування сімейної субкультури.

Показники статистичної значимості відмінностей у розподілі сімейних ролей серед представників експериментальної групи подано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Емпіричні значення за критерієм  $\chi^2$  - Пірсона  
за розподілом сімейних ролей між чоловіками та жінками  
експериментальної групи**

Виховання дітей	Емоційний клімат сім'ї	Матеріальне забезпечення сім'ї	Організація розваг	Роль «господаря» чи «господині»	Сексуальний парт пар	Організація сімейної субкультури
1,726	2,318	0,712	3,514	4,128	4,716	0,216

Як свідчать дані таблиці 2, між показниками розподілу сімейних ролей серед чоловіків та жінок контрольної групи відсутня статистично значима відмінність, оскільки  $\chi^2$ -емпіричне <  $\chi^2$ -критичного 5,991 ( $p \leq 0,05$ ); 9,210 ( $p \leq 0,01$ ), при  $k=2$ . Тобто, хоча і зафіксовані відмінності у відсоткових значеннях вираженості сімейних ролей серед представників контрольної групи, статистична значимість між ними відсутня.



Отже, серед досліджуваних пар із суттєвою різницею у віці функціонування подружжя реалізується за допомогою зусиль переважно обох партнерів. Істотне переважання зафіксоване за роллю матеріального забезпечення подружжя, що реалізується чоловіками. При цьому, нами виявлене дещо виражене переважання ролі жінок у підтримці домашнього господарства та організації сімейних розваг.

Порівняємо показники розподілу сімейних ролей експериментальної групи з їх вираженістю в контрольній за даною методикою. Особливості розподілу сімейних ролей серед одновікових пар представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

**Розподіл ролей у різних сферах сімейного життя  
серед пар контрольної групи**

Сфери сімейного життя	Вираженість ролі серед чоловіків			Вираженість ролі серед жінок		
	Реалізація чоловіками	Реалізація обома партнерами	Реалізація жінками	Реалізація чоловіками	Реалізація обома партнерами	Реалізація жінками
Виховання дітей	20%	70%	10%	20%	50%	30%
Емоційний клімат сім'ї	20%	70%	10%	10%	80%	10%
Матеріальне забезпечення сім'ї	60%	20%	20%	60%	30%	10%
Організація розваг	50%	40%	10%	30%	50%	20%
Роль «господаря» чи «господині»	90%	10%	0%	60%	20%	20%
Сексуальний партнер	70%	30%	0%	80%	20%	0%
Організація сімейної субкультури	60%	40%	0%	50%	50%	0%

Як видно з таблиці 3, показники розподілу сімейних ролей у контрольній групі дещо відрізняються від експериментальної. Такі відмінності стосуються, перш за все, вираженості ролей організатора розваг у сім'ї, господаря чи господині.

Функціональні обов'язки по вихованню дітей у сім'ї серед представників контрольної групи виконуються переважно обома членами подружжя, адже дану позицію відмітили 42 (70%) чоловіків та 30 (50%) жінок даної досліджуваної групи. Лише 18 (30%) жінок покладають обов'язки з виховання дитини виключно на себе, що відповідає класичним уявленням про роль жінки у родині. Також, нами встановлено, що 12 (20%) чоловіків контрольної групи вважають, що роль вихователя властива тільки їм у сімейному житті. Такі дані розподілу сімейних ролей певною мірою збігаються з їх вираженістю серед представників експериментальної групи і відображають наявні на сьогоднішній день суспільні тенденції рівноправ'я чоловіків та жінок та наявність ефективної взаємодії між членами подружжя.

Емоційний клімат у сімейних стосунках представників контрольної групи також забезпечується обома членами подружжя, що відмітили 42 (70%) чоловіка та 48 (80%) жінок. Тобто, як і в експериментальній групі, забезпечення психологічного комфорту в сімейних стосунках залежить від чоловіка та дружини, а не перекладається на одного з пари.

Схожою з експериментальною групою є тенденція стосовно матеріального забезпечення сім'ї, яка виконується чоловіком (її відзначили 36 (60%) чоловіків та 36 (60%) жінок із одновікових пар). На думку 18 (30%) жінок та 12 (20%) чоловіків контрольної групи функції матеріального забезпечення сім'ї виконуються обома членами подружжя, що може бути пов'язано з особливостями професійної діяльності досліджуваних (а безпосередньо із розміром заробітної плати чоловіків та жінок). Так, 12 (20%) чоловіків та 6 (10%) жінок даної групи покладають обов'язки матеріального забезпечення сім'ї виключно на жінок.

Також, у результатах дослідження контрольної групи простежується тенденція, виявлена й в експериментальній, яка відображає ініціативу чоловіків у ролі сексуального партнера у сімейному житті, що впливає із результатів діагностики 42 (70%) чоловіків та 48 (80%) жінок із схожих за віком сімейних пар. У їх сімейному житті саме чоловікові належить роль сексуального партнера та ініціювання сексуальних стосунків. Проте, 18 (30%) чоловіків та 12 (20%) жінок контрольної групи відмічають активність обох членів подружжя в ініціюванні сексуальних стосунків. Також, нами визначено, що серед представників обох статей не відмічена

переважаюча роль жінки в ініціюванні сексуальних стосунків у подружній парі.

Окрім цього, нами зафіксована тенденція до переважання ролі чоловіка в створенні та підтримці функціонування сімейної субкультури, що доводять результати діагностики 60% (36) чоловіків та 50% (30) жінок контрольної групи. Саме за чоловіками закріплені обов'язки створення сімейних традицій та правил у даних сім'ях. Проте, для 40% (24) чоловіків та 50% (30) жінок даної групи створення та підтримка сімейної субкультури забезпечується обома членами подружжя, і відображає спільні для його членів інтереси та погляди на організацію сімейного життя. При цьому, переважання виключно ролі жінки в даній функції сімейного життя не визначено за результатами дослідження серед обох статей.

Порівняємо показники рольового розподілу у сімейному житті представників експериментальної та контрольної груп, які характеризуються істотними відмінностями, що представлено на рис. 1.



Рис. 1. Співвідношення сімейних ролей «організатора розваг» та «господаря/господині» серед досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Як свідчать дані, представлені на рис. 1, між показниками вираженості сімейних ролей у представників експериментальної та контрольної груп зафіксовані певні відмінності за відсотковими значеннями. Так, 45 (75%) досліджуваних обох статей експериментальної групи вважають, що роль організатора розваг та дозвілля у подружньому житті реалізується обома членами подружжя, 15 (25%) чоловіків надають у цій справі перевагу жінкам, а 15 (25%) –

собі. Натомість, у контрольній групі 30 (50%) чоловіків вважають себе відповідальними за організацію дозвілля сім'ї, 24 (40%) упевнені, що це справа обох членів подружжя, а 12 (10%) чоловіків покладають такі обов'язки на дружину. Серед жінок контрольної групи половина орієнтована на спільну організацію дозвілля із чоловіком, 18 (30%) прагне покласти на свого партнера обов'язки з організації дозвілля у родині, і лише 12 (20%) жінок даної підгрупи орієнтовані на зайняття ролі організатора дозвілля у сімейному житті.

За показником переважання провідної ролі у веденні домашнього господарства нами зафіксована більш виражена відмінність між показниками експериментальної та контрольної груп. Тобто, на думку 90 (75%) досліджуваних обох статей експериментальної групи функції ведення домашнього господарства рівномірно розподіляються між членам подружньої пари. При цьому, 30 (25%) чоловіків пов'язують ведення домашнього господарства лише із жіночою роллю, а 30 (25%) жінок – із чоловічою.

На противагу цьому, в контрольній групі 90% чоловіків та 60% жінок орієнтовані на виключну роль чоловіка у веденні домашнього господарства. Спільне ведення домашніх справ властиве 10% чоловіків та 20% жінок, серед вибірки яких ще 20% надають лише собі роль домашньої господині. Тобто, серед пар із суттєвою різницею у віці роль господаря в сім'ї переважно розподіляється між двома партнерами, що свідчить про їх спроможність ефективно взаємодіяти та утримувати сім'ю. Натомість, у парах, де різниця у віці відсутня, більше вираженою є класична роль чоловіка, як господаря, відповідального за ведення домашніх «справ».

Представники експериментальної групи також проявляють більшу орієнтованість на спільну організацію розваг та відпочинку у сімейному житті, ніж представники контрольної групи, розподіл даної ролі серед яких більш поляризований.

Відмінність таких відсоткових значень перевірялась нами статистично за допомогою критерію  $\phi^*$  Фішера, емпіричні значення якого подані у наступній таблиці.

Таблиця 4

**Значення  $\phi^*$ -емпіричного, які характеризують співвідношення сімейних ролей серед досліджуваних різної статі експериментальної та контрольної групи**

Роль організатора сімейних розваг		Роль господаря чи господині	
Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
2,65	0,98	4,51	3,98

Зіставивши значення  $\phi^*$ -емпіричного з  $\phi^*$ -критичним: 1,64 ( $p \leq 0,05$ ) і 2,31 ( $p \leq 0,01$ ), можемо стверджувати наявність статистично

значущої відмінності за показником переважання ролі «господаря» чи «господині» серед представників експериментальної та контрольної груп. Тобто, чоловіки експериментальної групи вважають, що дана роль повинна реалізуватися обома членами подружжя, а досліджувані контрольної групи покладають ці обов'язки повністю на себе. Також, статистично значуща відмінність зафіксована у вираженості ролі організатора сімейних розваг серед чоловіків експериментальної та контрольної груп. Таким чином, чоловіки із контрольної групи дійсно більше покладають обов'язки організатора розваг у сім'ї на себе, у той час, як досліджувані чоловічої статі експериментальної групи більше орієнтовані на виконання даної ролі обома членами подружжя.

Отже, у сім'ях, де чоловік старший, він більше схильний до виконання ролі відповідального за матеріальне благополуччя, підтримку родинних зв'язків, організацію сімейної субкультури. Молодша дружина більше орієнтована на патріархальне співвідношення ролей у сім'ї, на роль господарки, яка виховує та доглядає за дитиною, виступає в ролі сімейного «психотерапевта».

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, узгодженість уявлень подружніх партнерів про сімейні ролі відіграють ключову роль у функціонуванні сімейної системи.

У ході порівняльного аналізу психологічних особливостей розподілу сімейних ролей у парах із суттєвою різницею у віці та моновікових подружніх парах нами були зафіксовані статистично значимі відмінності за показниками переважання ролі «господаря» та «господині» серед представників експериментальної та контрольної груп, та перевага ролі організатора сімейних розваг серед чоловіків експериментальної та контрольної груп. Також було встановлено, що в парах із суттєвою різницею у віці функціонування подружжя реалізується переважно завдяки зусиллям обох партнерів.

### *Список використаних джерел*

1. Алёшина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алёшина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С.74-83.
2. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: Исследования и проблемы / Ю. Е. Алешина // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1987. – № 2. – С.60–72.
3. Денисенко А.А. Слагаемые семейного счастья / А.А. Денисенко, К.О. Дорошенко // Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: Матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. 21 квітня 2006 року. – Одеса : СМІЛ, 2006. – С.190–195.
4. Онопрієнко Л. Гендерні відносини у сім'ї і суспільстві / Л. Онопрієнко // Соціальна психологія. – 2009. – № 2. – С.152–159.
5. Седих К.В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К.В. Седих. – Полтава, 2013. – 197 с.

6. Столин В.В. Семья как объект психологической диагностики и неврачебной психотерапии / В.В. Столин // Семья и формирование личности, М., 1981. – 96 с.

7. Эйдемиллер Э.Г. Психология семьи и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.

**Т.В. Зозуль**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ  
СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ  
С СУЩЕСТВЕННОЙ РАЗНИЦЕЙ В ВОЗРАСТЕ**

*На основании научного исследования в статье представлен анализ психологических особенностей распределения семейных ролей в супружеских парах с существенной разницей в возрасте. Внимание обращается на согласованность представлений партнеров о семейных ролях в супружеской жизни. Научное исследование устремлено на сравнение ролевых распределений в семейной жизни супружеских пар с существенной разницей в возрасте и моновозрастных супружеских пар.*

**Ключевые слова:** семья, разновозрастной брак, семейные отношения, взаимодействие, семейная роль, ролевое распределение.

**T. Zozul**

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DISTRIBUTION  
OF FAMILY ROLES IN COUPLES WITH THE SIGNIFICANT  
AGE DIFFERENCE**

*In the article the analysis of psychological features of the distribution of family roles in couples with a significant age difference is presented. Attention is drawn to the consistency of the partners' views on family roles in marital life. Scientific research is aimed at comparing the role distribution in family life in couples with a significant age difference and semi aged couples.*

*In the comparative analysis of psychological features of the distribution of family roles in couples with a significant age difference and similar aged couples we have revealed statistically significant differences in the prevalence of «host» and «hostess» roles among representatives of the experimental and control groups, and the advantage of the role of organizer of family entertainment among the people of the experimental and control groups.*

**Keywords:** family, all-aged marriage, family relationships, communication, family role, role distribution.

Надійшла до редакції 30.12.2015 р.



УДК: 159.923.2 – 053.6.

**ЛАВРІНЕНКО Віталій Анатолійович**

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

## **ВІДОБРАЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ СУБКУЛЬТУРИ В СМИСЛОВИХ КОНСТРУКТАХ ПІДЛІТКІВ- НЕФОРМАЛІВ**

*У статті аналізуються особливості відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів. Проаналізовані основні теоретичні підходи до розуміння специфіки конструювання смислів підлітками та залежність ціннісно-сміслової свідомості молоді від референтної соціальної інтеракції. Висвітлені результати емпіричного дослідження смислових конструктів, у яких відображена роль субкультури у формуванні ціннісно-смілової свідомості підлітків. Представлений аналіз даних конструктів відповідно до критеріїв наповненості змістом смислової сфери підлітків та емоційної оцінки молоддю ролі субкультур у житті.*

**Ключові слова:** *ціннісно-смілова свідомість, субкультура, підлітки-неформали, смисловий конструкт, наративи.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження проблеми відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів зумовлена двома чинниками. По-перше, останніми роками відбулося зростання кількості неформальних угруповань, у яких підлітки проводять час, реалізують потребу у міжособистісному спілкуванні, засвоюють соціальні норми і правила. По-друге, підліткам-неформалам властиві специфічні психологічні особливості, зумовлені активною участю в діяльності неформальних об'єднань. За результатами проведених раніше досліджень, нами визначено, що такі підлітки характеризуються особливими мотиваційно-ціннісними орієнтаціями, зниженим рівнем адаптованості, соціальної компетентності та ригідністю емоційних переживань, що відображаються на становленні їх життєвих смислів. При цьому, смілова сфера підлітків-неформалів дифузна спрощена, характеризується порушенням ієрархічності системи цінностей та особистісних смислів, що відображається в порушенні смислової регуляції поведінки і діяльності.

Стосунки молоді, що входить до складу неформальних об'єднань з оточуючими, часто характеризуються конфліктами, протиріччями та негативними установками. Це перешкоджає гармонійному розвитку та реалізації потенціалу особистості і базуються на негативних

сміслових настановах, які виступають результатом упорядкування їх внутрішнього світу та виражаються у семантичних конструктах їх мови. Саме в мові відбувається конструювання смислової реальності підлітками, осмислення ними життя. З огляду на це, питання формування ціннісно-смислової свідомості підлітків під впливом соціального оточення (у тому числі і неформальних угруповань) є актуальним на часі і вимагає вирішення.

*Мета* даної статті – проаналізувати психологічні особливості відображення феномену субкультури у смислових конструктах підлітків-неформалів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вирішення проблеми вираження проявів життєвої кризи в ціннісно-смисловій свідомості підлітків пов'язано з розглядом смислів особистості, як осередку її життєвої активності (К.О. Абульханова-Славська [1], Г.О. Балл [2], Б.С. Братусь [4], Д.О. Леонтьєв [10]). Так, смисл розглядається як універсальний спосіб упорядкування свідомості, інтерпретації життєвого досвіду особистості та життя в цілому.

При цьому важливою особливістю життєвих смислів і цінностей підлітків є, з одного боку, їхня залежність від умов соціальної взаємодії (принцип «буттєвого опосередкування смислової реальності»), з іншого – провідна роль ціннісно-смислових настанов підлітків у визначенні комунікативних орієнтацій та стратегій самовираження і самореалізації усвідомлення своїх життєвих смислів та спираючись на них у життєдіяльності (Д.О. Леонтьєв [10]).

Усі компоненти ціннісно-смислової сфери молоді особистості (особистісні смисли, смислові установки, цінності тощо) інтегруються у їхній ціннісно-смисловій свідомості. Феномен ціннісно-смислової свідомості особистості досліджувався науковцями у контексті її навчальної діяльності. При цьому, Н.В. Дьяченко [7] та Ю.О. Баруліна [3] наголошують на тому, що ціннісно-смислова свідомість особистості визначається як синтез глибинного мислення і предметного (істотного) мислення, що розглядаються як два феномени, що впливають один на одного. При цьому в ціннісно-смисловій свідомості узагальнюється досвід особистості, окреслюється її розуміння явищ оточуючого світу.

Формування ціннісно-смислової свідомості молоді особистості (за З.С. Карпенко [8]) відбувається шляхом засвоєння представлених у соціальному макросередовищі ціннісних ідеалів, які заломлюються через відповідні уявлення референтної для підлітка малої групи (в тому числі і неформальних молодіжних об'єднань), в яку той включений як учасник сумісної діяльності зі спільним для її членів ціннісно-мотиваційним ядром. Таке розуміння шляху формування ціннісно-смислової свідомості суб'єкту відображає основні положення культурно-історичного підходу (Л.С. Виготський), згідно якого особистість є продуктом суспільних відносин.

Конструювання смислової реальності підлітками відбувається за рахунок символічних систем, провідною з яких виступає мова. Усвідомлення соціальних стосунків та власних психологічних особливостей дітьми представляється у їхніх лінгвістичних побудовах, що існують лише у певних дискурсах, пов'язаних із дискурсами, пануючими в сучасній культурі.

Побудова смислових конструктів підлітками окреслюється в наративах – властивих особистості способах структурувати оточуючий світ. Втілення індивідуального досвіду підлітків у формі наративу (історій, розповідей) дозволяє їм осмислити свій досвід через більш широкий контекст, оскільки форма наративу, сама по собі передбачає історично опосередкований досвід міжособистісних відносин (Й. Брокмейер, Р. Харре [5]). У наративі підлітки обґрунтовують свої вчинки і вибудовують каузальні залежності між життєвими подіями, що сприяє укріпленню їх «Я-концепції». За допомогою наративів підліток вибудовує непротирічну картину власного «Я», що конструюється за допомогою соціальних відносин, виступає їхньою функцією (К.В. Седих [13]).

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

Ідея об'єднання індивідуально-психологічних та культурологічних чинників у процесі формування ціннісно-смислової сфери молоді підтримує Р.Т.Р. Wong [18]. Зокрема, описуючи розроблену ним двофакторну модель розвитку смислової сфери, він визначає, що система особистісних смислів формується на перетині індивідуальних відмінностей та особистісних ресурсів, з одного боку, та культурних та контекстуальних впливів, з іншого. При цьому, контекстуальні впливи визначаються дослідником як конкретні соціально-психологічні умови, в яких перебуває особистість, і на тлі яких формуються її життєві смисли.

Система стосунків підлітка в неформальних об'єднаннях виступає певним середовищем, в якому конструється та формується його «Я», зникає розірваність між особистим та публічним «Я». Сконструйована у процесі міжособистісної взаємодії ідентичність підлітка несе в собі як відображення культурних і соціальних норм, так і відображення суб'єктивного погляду підлітка на власну історію (нاراتив).

Підсумовуючи ряд досліджень з даного питання (З.Б. Абросімова, І.П. Башкатов, Т.А. Гаврилова, І.В. Олейник, І.П. Пронін, В.С. Собкін, В.А. Соснін, І.Ю. Сундієв [9]), доцільно зазначити, що молодіжна субкультура часто відіграє роль специфічного «каналу зв'язку» між молодістю і суспільством, цивілізацією з властивою їй культурою. Через таку «зв'язну ланку» підліток отримує та інтеріоризує не лише знання закономірностей існування людини у світі,

засвоює відповідні соціальні ролі, а і віднаходить свій неповторний сенс життя, формує і кристалізує власне філософське бачення світу.

Молодіжні субкультури розкривають перед підлітками широкий спектр поглядів і переконань, цінностей і ідеалів. Вони, зазвичай, не виникають і не створюються ідеологами субкультур, а трансформуються з уже наявних у домінуючій культурі зразків і ідей; забезпечують процес осягнення світу молодою людиною. Тобто, молодіжні субкультури спираються на певні філософські погляди, трансформують їх, перетворюючи на власні основоположні ідеологічні постулати (Л.В. Шабанов [16]).

Тож, активна участь підлітків у діяльності неформальних об'єднань визначає специфіку осмислення ними життя. При цьому, питання впливу дискурсів субкультури на становлення ціннісно-сміслової свідомості підлітків та її ролі в осмисленні життя молоддю залишається актуальним та не визначеним.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У проведеному нами емпіричному дослідженні висвітлена специфіка впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на формування ціннісно-сміслової свідомості підлітків [9]. Нами визначені особливості структурних та змістовних аспектів ціннісно-смілової свідомості підлітків-неформалів, осмисленість ними життя та прояви смисложиттєвої кризи серед такої молоді.

Дана стаття містить опис результатів емпіричного дослідження вираженості феномену субкультури у смислових конструктах неформалів, що дозволяє більш чітко зрозуміти значення міжособистісної взаємодії підлітків у формуванні їхньої ціннісно-смілової свідомості. Дослідження особливостей конструювання ціннісно-смілової свідомості підлітків у контексті їх ставлення до молодіжних субкультур здійснювалось у межах якісного феноменологічного інтерв'ю з нарративним аналізом. Зокрема, порівняння смислових конструктів, що використані підлітками у описі свого відношення до неформальних рухів, представлені на рис. 1.

Як свідчать дані, представлені на рисунку 1, підлітки з двох досліджуваних груп по-різному осмислюють роль неформальної субкультури в житті молоді. Зокрема, у нарративах підлітків-неформалів переважають позитивно емоційно забарвлені смислові конструкти, які відображають важливість неформальних рухів для молоді.

При цьому, можемо спостерігати наявність оберненого зв'язку у групах смислових конструктів, які характеризуються позитивною та негативною смисловою валентністю, і використані при описі свого ставлення до субкультур.

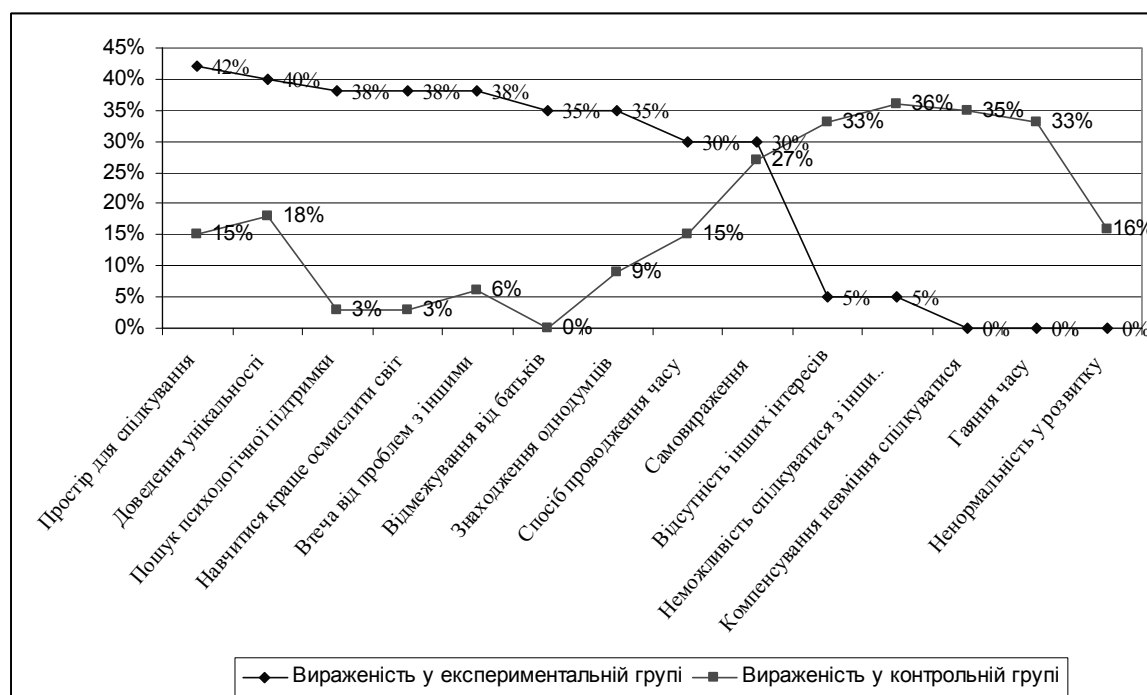


Рис. 1. Семантичні конструкти, які використані підлітками для опису ролі субкультур у їх житті

Зокрема, представники експериментальної групи оцінюють роль субкультури у їхньому осмисленні світу і житті за допомогою двох груп семантичних конструктів.

Першу з них можемо означити як семантичні конструкти, що відображають позитивне значення субкультури в осмисленні життя підлітків (у аналогії із поняттям Е. Фрома «свобода для...» [15]). Це такі семантичні конструкти досліджуваних, як «простір для спілкування», «навчитися краще осмислити життя», «знаходження однодумців», «доведення унікальності». Такі семантичні конструкти підлітків-неформалів дозволяють визначити субкультуру як особу для них референтну групу, що дає їм можливість розвивати свої комунікативні навички, самопрезентуватися, що окреслюється в чіткому осмисленні життя та розвитку ціннісно-семантичної свідомості, її регуляційно-семантичного компоненту зокрема.

Другу групу семантичних конструктів, якими користуються підлітки-неформали в оцінці ролі субкультур у їхньому житті, можемо назвати як семантичні конструкти, що відображають наявність психологічних проблем у стосунках із оточуючими. В даному випадку субкультура осмислюється підлітками як простір для компенсації нереалізованих прагнень та емоційної підтримки (у аналогії із поняттям Е. Фрома «свобода від...» [15]). Тобто наявність таких семантичних конструктів у описах неформалів свідчить про їхні прагнення уникати спілкування з представниками сім'ї та формальної групи, що базується на негативному досвіді взаємодії. Такі прагнення підлітків виражаються в семантичних конструктах «пошук



психологічної підтримки», «втеча від проблем з іншими» та «відмежування від батьків».

Відповідно до цього, можемо стверджувати, що активність підлітків у молодіжних субкультурах виступає чинником розвитку їх ціннісно-сміслової свідомості. Адже, по-перше, дозволяє підліткам компенсувати негативний для них досвід комунікації і тим самим забезпечує підґрунтя для позитивного оцінювання реальності та покращення осмислення власного «Я»; по-друге, саме активність у неформальних об'єднаннях розцінюється підлітками як процес, що дозволяє виробити нові для них життєві смисли та навчитися презентувати себе у системі соціальних стосунків.

Втілення індивідуального досвіду підлітків у формі наративу (історій, розповідей) дозволяє їм осмислити свій досвід через більш широкий контекст, оскільки форма наративу, сама по собі передбачає історично опосередкований досвід міжособистісних відносин. У наративі, який формується під впливом молодіжної субкультури, підлітки обґрунтовують свої вчинки і вибудовують каузальні залежності між життєвими подіями, що сприяє укріпленню їх «Я-концепції». За допомогою наративів підліток вибудовує непротирічну картину власного «Я», що конструюється за допомогою соціальних відносин, виступає їх функцією [9].

Конструювання власного «Я» підлітками, відповідно Й. Брокмейеру, Р. Харре [5], реалізується в системі соціальних відносин, а взаємодія відіграє при цьому центральну роль. Саме інтеракція знаходиться в центрі аналізу процесу конструювання внутрішнього світу особистістю, оскільки саме у взаємодії визначається властивість мови позначувати об'єкти оточуючої дійсності, з одного боку, та є сферою вираження мови, з іншого. Конструювання наративів молодими особистостями виступає, з одного боку, механізмом ідентифікації і самоосмислення, а, з іншого, – надає їм ресурси для самореалізації і виступає у якості фундаментального компоненту соціальної взаємодії.

Система стосунків підлітка в неформальних об'єднаннях виступає певним середовищем, де конструюється та формується його «Я», зникає розірваність між особистим та публічним «Я» [14]. Сконструйована у процесі міжособистісної взаємодії ідентичність підлітка несе в собі як відображення культурних і соціальних норм, так і відображення суб'єктивного погляду підлітка на власну історію (нاراتив).

Поступово апробовуючи свої можливості в системі неформальної активності в угрупованнях, підліток розвиває свої особистісні сили, усвідомлює смисл життя, який у подальшому стає основною детермінуючою силою його самореалізації. Процес самореалізації набуває незалежного, самоорганізованого, творчого характеру, а кризи, що неодмінно його супроводжують, стають конструктивними, інтегруючими та декомпенсаторними. Молода людина починає



усвідомлювати життя як потік життєтворчості і переживання самого смислу існування, що обумовлює формування почуття задоволеності процесом самореалізації і потреби в подальшому розвитку.

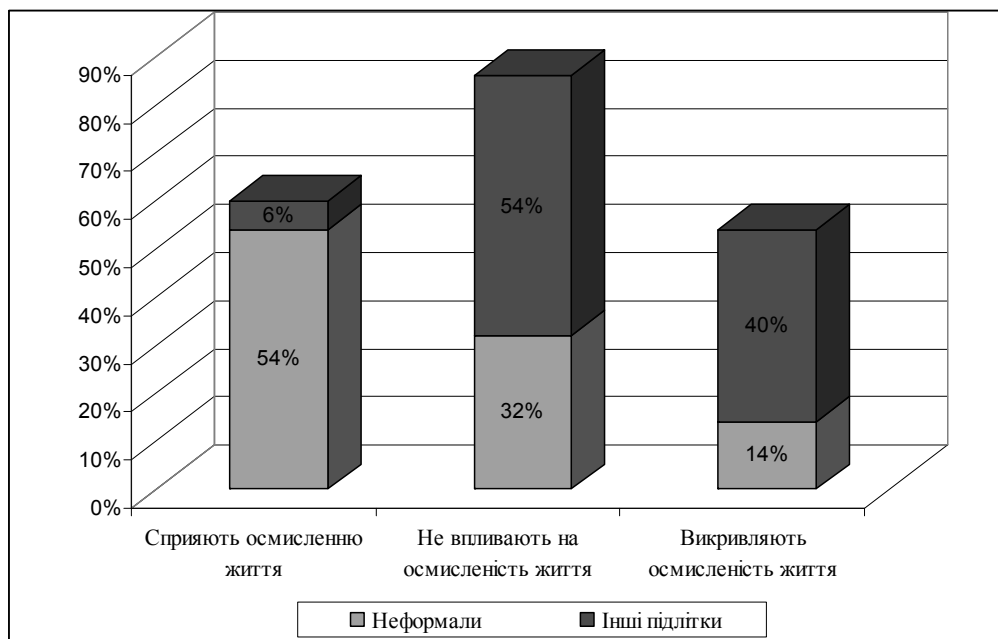
Натомість, серед представників контрольної групи значно частіше використовуються смислові конструкти, які характеризуються негативним, зневажливим та нейтральним оцінюванням ролі субкультур у житті молоді.

Негативне ставлення представників контрольної групи виражається у таких смислових конструктах, як «неможливість спілкуватися з іншими людьми», «ненормальність у розвитку», «гаяння часу». Тобто, підлітки із контрольної групи характеризуються негативними ставленням та смисловою оцінкою субкультур у житті молоді, що, ймовірно, базується на відсутності у них необхідності перебувати у складі неформальних об'єднань. Осмислюючи своє життя з позицій успішного комунікативного досвіду у складі сім'ї та формальної групи, вони описують роль неформальної субкультурної взаємодії як негативну в становленні ціннісно-смислової свідомості молоді.

Також представники контрольної групи користуються нейтральними смисловими конструктами в описі ролі субкультур у житті молоді. Це такі конструкти, як «проведення часу», «знаходження однодумців» та «самовираження». Тобто з позиції використання цих конструктів підлітки з контрольної групи констатують основні напрямки діяльності у субкультурах, не проявляючи зневажливого оціночного ставлення до неформалів.

Порівняння вираженості смислових конструктів підлітків, що використані для опису субкультур, за критерієм «осмислення життя – беззмистовність» представлені на рис. 2.

Як свідчать дані, представлені на рисунку 2, представники двох досліджуваних груп відрізняються за оцінкою ролі активності в субкультурі в осмисленні життя. Зокрема, підлітки-неформали надають вираженого значення власній участі у діяльності неформальних груп у їхньому осмисленні життя, що зафіксовано в 54% таких досліджуваних. Участь у підлітковій субкультурі не впливає на осмислення життя в 32% неформалів, а викривляє його у 14%. Тобто переважно участь у неформальних об'єднаннях різного спрямування виступає чинником розвитку ціннісно-смислової свідомості молоді, адже у 68% представників експериментальної групи визначений вплив субкультури на процес осмислення життя підлітками. При чому такий вплив може мати як позитивний (у 54%) характер і виражається у смислових конструктах «навчитися краще осмислити світ», «доведення унікальності», «знаходження однодумців»; так і негативний (у 14%) характер. В останньому випадку це виражається у смислових конструктах «відсутність інших інтересів» та «ненормальність у розвитку».



*Рис. 2. Порівняння кількісних характеристик смислових конструктів, використаних для опису субкультури підлітками, за критерієм «осмислення життя – беззмістовність»*

Натомість, більшість (54%) представників контрольної групи вважає участь у неформальних об'єднаннях як такою, що ніяк не впливає на осмислення життя молоддю. Це виражається у їх смислових конструктах «спосіб проведення часу» та «простір для спілкування». Значна частина досліджуваних другої групи (40%) розцінюють участь у неформальних об'єднаннях як фактор, що призводить до викривлення у осмисленні життя підлітками, що виражається у смислових конструктах «ненормальність у розвитку», «гаяння часу» та «відсутність інших інтересів».

Тобто вплив активності у неформальних об'єднаннях на осмислення життя та розвиток ціннісно-смислової свідомості молоді відзначається представниками обох досліджуваних груп. Проте, серед неформалів переважно констатується сприятливий вплив активності у субкультурах на розвиток ціннісно-смислової свідомості, а підлітки з контрольної групи більше схильні до розцінення впливу субкультури на становлення ціннісно-смислової свідомості молоді особистості як негативного, дезорганізуючого.

Беручи до уваги наукові погляди О.Є. Насіновської [12] та Ф.Е. Василюка [6] на природу ціннісно-смислової свідомості особистості (смислові утворення формуються в індивідуальному житті суб'єкта та наповнені суб'єктністю відношень до різних об'єктів і явищ, що супроводжується наданням їм ціннісного значення та певними емоційними переживаннями) порівняємо вираженість

сміслових конструктів підлітків обох досліджуваних груп, які стосуються ролі неформальних об'єднань у осмисленні життя підлітків, за критерієм «емоційне оцінювання цінності субкультур». Це представлено на рисунку 3.

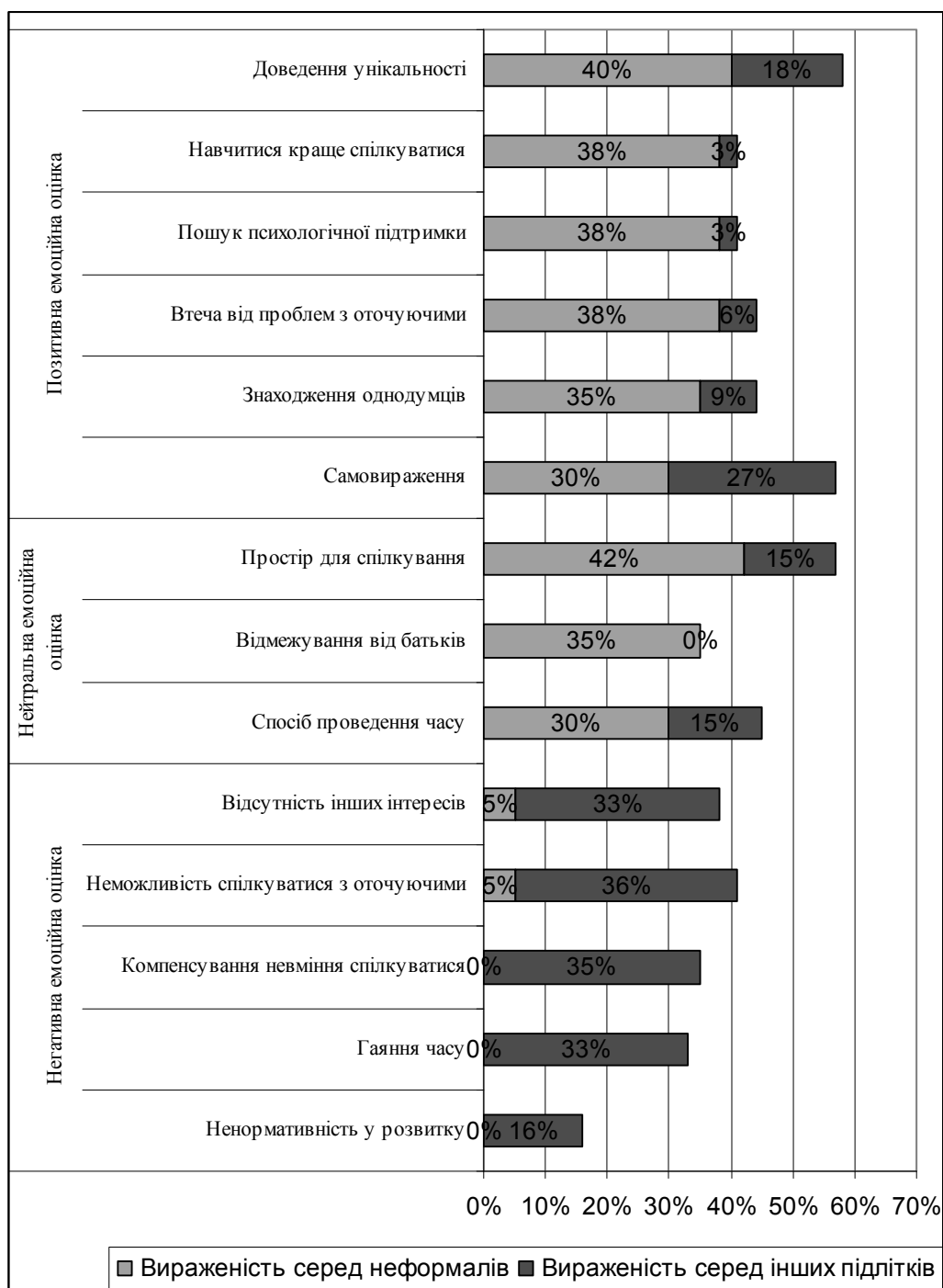


Рис. 3. Ієрархія сміслових конструктів підлітків за емоційною оцінкою ролі субкультур у осмисленні життя

Як свідчать дані, представлені на рисунку 3, досліджувані експериментальної та контрольної груп відрізняються за суб'єктивним ставленням до ролі неформальних об'єднань в осмисленні життя підлітками. Зокрема, серед представників експериментальної групи переважають позитивні емоційні оцінки ролі субкультури на формування ціннісно-сислової свідомості молоді, а серед представників контрольної групи – негативні.

Так, позитивне емоційне ставлення досліджуваних до субкультур реалізується через використання таких смислових конструктів у їх описі, як «пошук психологічної підтримки», «самовираження», «знаходження однодумців», «навчитися краще спілкуватися» та «доведення унікальності». У таких смислових конструктах, переважно властивих неформалам, виражається ціннісне ставлення та позитивна емоційна оцінка досліджуваними ролі субкультур у становленні смислової свідомості молоді.

При цьому процес побудови наративу підлітками об'єднує реальність їхнього «істинного Я» і реальність їхнього «публічного Я». Бажаний «образ Я» підлітка-неформала, котрий він прагне створити в партнерів по взаємодії, перетинається з тим реальним «образом Я», що конструюється в процесі створення наративу [14].

Представники молодіжної субкультури прагнуть віднайти свою самість (враховуючи положення К.Г. Юнга [17]) та самоактуалізуватися (за А. Маслоу [11]). Саме інтегрування усіх аспектів психічного, духовного і соціального життя, досягнення їх гармонійної єдності виступає наскрізною метою молоді під час участі в діяльності субкультури. Засновуючись на відмінних філософських поглядах, ідеї субкультури різного характеру специфічно трансформують соціальну реальність для своїх послідовників, орієнтують їх у той чи інший бік сприйняття світу.

При цьому серед контрольної групи досліджуваних значна частина смислових конструктів має негативну емоційну модальність. Зокрема, це такі конструкти, як «ненормальність у розвитку», «гаяння часу», «компенсування невміння спілкуватися» тощо. Переважання таких смислових конструктів у описах свого ставлення до субкультури свідчить про наявність негативного емоційного ставлення до неформальних молодіжних рухів з боку молоді. Це, відповідно, свідчить про знецінення їхньої ролі в осмисленні життя молодими особистостями.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Формування ціннісно-сислової свідомості, як особливого результату конструювання образу власного «Я» підлітками, відбувається під час активної взаємодії з оточуючими через опанування соціальних норм взаємодії та конструювання наративів у відповідних соціальних

дискурсах. Особливу роль при цьому мають дискурси неформальних молодіжних об'єднань, які відображають поєднання типових соціальних дискурсів та специфічних субкультурних елементів бачення світу молодими людьми.

Підлітки з двох досліджуваних груп по-різному осмислюють роль неформальної субкультури у житті молоді. Представники експериментальної групи оцінюють роль субкультури у їхньому осмисленні світу і житті за допомогою двох груп смислових конструктів. Першу з них можемо означити як смислові конструкти, що відображають позитивне значення субкультури у осмисленні життя підлітків. Другу групу смислових конструктів можемо назвати як такі, що відображають наявність психологічних проблем у стосунках із оточуючими. В даному випадку субкультура осмислюється підлітками як простір для компенсації нереалізованих прагнень та емоційної підтримки.

Натомість, серед представників контрольної групи значно частіше використовуються смислові конструкти, які характеризуються негативним, зневажливим та нейтральним оцінюванням ролі субкультур у житті молоді.

Встановлено, що активність підлітків у молодіжних субкультурах виступає чинником розвитку їх ціннісно-сміслової свідомості. Адже, по-перше, дозволяє підліткам компенсувати негативний для них досвід комунікації і тим самим забезпечує підґрунтя для позитивного оцінювання реальності та покращення осмислення власного «Я»; по-друге, саме активність у неформальних об'єднаннях розцінюється підлітками як процес, що дозволяє виробити нові для них життєві смисли та навчитися презентувати себе в системі соціальних стосунків.

Незважаючи на те, що нами досліджені особливості відображення ролі субкультури у формуванні ціннісно-сміслової свідомості підлітків-неформалів, не вирішеним залишається питання впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на формування ціннісно-сміслової свідомості підлітків, що і виступатиме перспективами подальших досліджень автора.

### ***Список використаних джерел***

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Балл Г.О. Взаємодія гуманітарної та природничо-наукової традицій в опрацюванні категорії особистості в психологічній науці / Г.О. Балл // Психологія і особистість. – 2013. – № 1. – С. 6–20.
3. Баруліна Ю.О. Методологічні передумови розуміння сутності ціннісно-сміслової свідомості школярів у просторі особистісно орієнтованого уроку / Ю.О. Баруліна // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 199–202.

4. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–55.
5. Брокмейер Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С.29–42.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
7. Дьяченко Н.В. Развитие ценностно-смыслового сознания школьников в пространстве личностно-ориентированного урока / Н.В. Дьяченко / автореферат на соискание степени кандидата педагогических наук. ... 13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования. – 29 с.
8. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / З.С. Карпенко – К. : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 216 с.
9. Лавріненко В.А. Особливості ціннісно-смыслової свідомості підлітків із неформальних об'єднань / В.А. Лавріненко // Психологія і особистість. – 2015. – № 2. – Ч.1. – С.168–185.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
12. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности / Е.Е. Насиновская. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 80 с.
13. Седих К.В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К.В. Седих. – Полтава, 2013. – 197 с.
14. Федорова Н.А. Проблема самопрезентации: подход нарративной психологии / Н.А. Федорова // Знание. Понимание. Умение. Работы молодых ученых. – 2007. – № 2. – С. 206–212.
15. Фромм Э. Ради любви к жизни / Э. Фромм. – М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 400 с.
16. Шабанов Л.В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур : Социальный протест или вынужденная маргинальность / Л.В. Шабанов. – Томск : ТГУ, 2005. – 399 с.
17. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы / К.Г. Юнг; [пер. с нем. Т.А. Ребеко.]. – М. : Академический проект, 2007. – 303 с.
18. Wong P.T.P. Toward a Dual-Systems Model of What Makes Life Worth Living / Paul T. P. Wong // The human quest for meaning : theories, research, and applications / edited by Paul T.P. Wong, 2012. – 2nd ed. p. cm. – (Personality and clinical psychology series). – PP. 3–22.

***В.А. Лавриненко***

#### **ОТРАЖЕНИЕ ФЕНОМЕНА СУБКУЛЬТУРЫ В СМЫСЛОВЫХ КОНСТРУКТАХ ПОДРОСТКОВ-НЕФОРМАЛОВ**

*В статье анализируются особенности отражения феномена субкультуры в смысловых конструктах подростков-неформалов. Проанализированы основные теоретические подходы к пониманию специфики конструирования смыслов подростками и зависимость ценностно-смыслового*



сознания молодёжи от референтной социальной интеракции. Освещены результаты эмпирического исследования смысловых конструктов, в которых отражена роль субкультуры в формировании ценностно-смыслового сознания подростков. Представлен анализ данных конструктов в соответствии с критериями наполненности содержанием смысловой сферы подростков и эмоциональной оценки молодёжью роли субкультур в жизни.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловое сознание, субкультура, подростки-неформалы, смысловой конструкт, наратив.

**V. Lavrinenko**

### **SUBCULTURE PHENOMENA REFLECTION IN A MEANING CONSTRUCTS OF ADOLESCENTS FROM INFORMAL UNIONS**

*The article is aimed to reveal the specificity of subculture reflection in a meaning constructs of adolescents from informal unions. The role of the quantity of informal unions increasing and psychological characteristics of informal youth in the actuality of this research are outlined. The results of theoretical analysis of problem of psychological specificity of adolescents from informal unions in actual psychological investigations are described.*

*The role of language in constructing narratives of adolescents according to typical social discourses and specific discourses of informal youth engagement are outlined. Besides, the idea of adolescent's value-meaning consciousness formation as a connection of individual-psychological features and cultural-communicative discourses are represented by the author.*

*The results of empirical research of the specificity of subculture reflection in a meaning constructs of adolescents from informal unions are represented in the article. Besides, the expression of subculture in a value-meaning consciousness is revealed by the different groups of meaning constructs. The first group of meaning constructs reflects different aspects of subculture positive influence on the adolescent's meaning formation process. Second group of meaning constructs are identified by the author as a non-influent on the adolescent's meaning of life process. And the third group of constructs are defined as a negative influence on the adolescent's meaning formation process by the author.*

*As well, the role of subculture in a overcoming of psychological and communicative adolescent's problems are outlined in the article. Author regards the subculture as a space of self-realization and constructing of life meanings and values by symbolic (speech) systems by adolescents.*

*On the basis of results of empirical research of subculture reflection in a meaning constructs of adolescents from informal unions the perspectives of further investigations are defined by author.*

**Keywords:** value-meaning consciousness, subculture, adolescents from informal unions, meaning construct, narrative.

Надійшла до редакції 27.12.2015 р.

УДК 159:923.37

**ШТУЧЕНКО Ірина Євгенівна**

*здобувач кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами  
Національного технічного університету  
«Харківський політехнічний інститут»*

## **НАСТАНОВИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО ЯК КОМПОНЕНТ КАР'ЄРНОГО РІШЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У даній статті розглянуто основні підходи у вітчизняній та зарубіжній літературі, пов'язані з проблемою психологічної детермінації формування кар'єрної спрямованості та впливу професійних настанов на кар'єрне рішення. Визначено провідні типи кар'єрної спрямованості: горизонтальний, вертикальний, мішаний тип (суміщення горизонтального та вертикального), горизонтальний тип з творчим компонентом на зразок хобі. Наведено результати дослідження характеристик професійних настанов у студентів технічних ВНЗ у період навчання у кожній групі досліджуваних. Виявлено особливості характеристик професійних настанов у групах досліджуваних з різною кар'єрною спрямованістю та їхній вплив на формування кар'єрного рішення.*

**Ключові слова:** *настанова, професійна настанова, кар'єрна спрямованість, кар'єрне рішення.*

**Постановка проблеми.** У сучасній соціально-економічній ситуації перед психологічною наукою гостро постають актуальні проблеми, пов'язані з плануванням студентською молоддю власної професійної кар'єри, тому що саме даний процес надає можливість людині реалізувати свої нахили, здібності, можливості та потреби. Протягом навчання у вищому навчальному закладі відбувається формування кар'єрної спрямованості індивіда, що, у свою чергу, відображається в специфіці постановки кар'єрних цілей та розробки планів, які визначають успішність кар'єрно-професійного розвитку в цілому. Психологічною детермінацією професійної спрямованості особистості виступають наступні компоненти: потреби, інтереси, цілі, цінності, настанови (Є.П. Ільїн, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейн, Г. Олпорт, О.М. Леонтьєв), які визначають не тільки вибір професії, але також її кар'єрну спрямованість.

На жаль, не завжди після закінчення вищого навчального закладу молода людина може повноцінно реалізувати своє кар'єрне рішення. Перед установами вищої освіти постає завдання підготовки фахівця з високим рівнем професійної компетентності, що передбачає

реалізацію здібностей особистості та її задоволення професією. Тому проблема вивчення впливу професійних настанов на формування кар'єрної спрямованості у студентів технічних спеціальностей є актуальною.

*Мета* дослідження: дослідити характеристики професійних настанов у студентів технічних ВНЗ із різною кар'єрною спрямованістю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна кар'єра формується під впливом мотивів, цінностей, настанов, здібностей, які виступають мотивацією поведінки особистості. Великий вплив на формування стилю професійної діяльності, визначення її стратегічних орієнтирів здійснюють професійні настанови. Таким чином, не можна не відмітити важливість впливу професійних настанов на вибір кар'єрної спрямованості.

Поняття «настанова» (аттїтюд) слід розглядати не як взагалі ставлення, особистісну позицію щодо якогось предмета, явища, людини, а як диспозицію – готовність до визначеної поведінки в конкретній ситуації. Настанова – це позиція, яка міститься у визначеному ставленні до встановлених цілей або задач та виражається у готовності до діяльності, що спрямована на її здійснення (С.Л. Рубінштейн) [13; 14; 15].

На думку Г. Спенсера, настанова висловлює ту позицію людини, якої вона дотримується під час розгляду певного питання та спираючись на яку, безпосередньо відчуває та визнає допустимість або неприпустимість даного положення [3; 4].

Г. Олпорт розглядає поняття настанови «як стан душевної та нервової готовності, який створюється в процесі набуття досвіду, який здійснює певний вплив на динаміку активності людини та надає напрям поведінки, що здійснюється стосовно пов'язаних із настановою предметів та ситуацій». О.М. Леонтьєв тлумачить настанову як особистісний сенс, «який породжується співвідношенням мотиву та цілі» [3; 4].

Під професійними настановами розуміється така соціально-психологічна схильність особистості до сприйняття, оцінки та дії, котра визначає характер здійснення професійної діяльності. Вони розглядаються як сенсові утворення, що фіксують, закріплюють у свідомості індивіда визначені стратегії, сприйняття, дії. Професійні настанови формуються на базі мотивів та цілей професійної діяльності та функціонують на засадах мотивації, а також виступають як ієрархічно більш високий рівень, ніж професійні наміри та професійні рішення.

До поняття «професійні настанови» різні дослідники вкладають різний зміст: «прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну

підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу» (А.К. Маркова); готовність суб'єкта до виконання обов'язків, норм, розпоряджень у контексті даної професійної ролі, яка включає в себе як психологічну схильність (позитивне відношення) до визначеної професійної діяльності, так і професійну вмільсть для виконання цієї діяльності (К.М. Левітан); «активний вибір задач та моделювання у відповідності з ними власної поведінки» (І.М. Кондаков) [6; 9; 10].

На думку Є.В. Джавахишвілі, професійна настанова уособлює цілісне утворення, що регулює та спрямовує психофізичні сили особистості для здійснення власної професійної діяльності.

Професійна настанова – сукупність компонентів, які відображають сприйняття людиною професійної діяльності у відповідності до її інтересів, мотивів, потреб, прагнень у професії та сприяють формуванню образу «Я-професіонала», а також здійсненню професійної самореалізації [1; 2]. Вона містить:

– систему орієнтацій суб'єкта професійного розвитку на соціальні вимоги щодо оволодіння професійною діяльністю, психологічна готовність до рішення специфічних вікових задач входження до світу професій [8];

– інтегральні психологічні утворення різного ступеня усвідомлення, що виконують системотвірну функцію, яка виявляється в утриманні цілісності психологічної системи, включає до себе професійну діяльність, яка діє «тут і зараз»; особистість професіонала «в його продовженні до об'єктивної реальності, у єдності з тією частиною об'єктивного світу, яка має для нього значення, сенс, цінність» [17].

Г.О. Матіна виділяє три типи настанов залежно від рівня їх функціонування:

1) рівень сенсу діяльності (рівень професійної свідомості та самосвідомості);

2) рівень безпосередньої діяльності (рівень загальних стратегій поведінки);

3) рівень ситуативний (тактика, індивідуальне реагування) [11].

Як різновид професійної настанови виділяється учбово-професійна настанова, що розглядається в контексті становлення спеціаліста та його готовності до здійснення професійної діяльності.

Учбово-професійна настанова як готовність сприймати, усвідомлювати, оцінювати та в подальшому здійснювати професійну діяльність передбачає формування професійних знань, умінь, розвиток індивідуально-психологічних властивостей особистості майбутнього спеціаліста, котрі визначають особливості виконання професійної діяльності, а також наявність тих чи інших важливих для професії

якостей, характеристик, професійних цілей, планів, ставлень, прогнозів та оцінок.

У структурі учбово-професійних настанов виділяють цільовий, операціональний та сенсовий рівні. Цілі визначаються мотивами, де конкретизуються потреби, котрі обіймають домінуючі положення в ієрархії потреб майбутньої професійної діяльності та складають «сутність» особистості майбутнього спеціаліста-професіонала.

Операціональний рівень учбово-професійної настанови майбутнього спеціаліста включає до себе систему дій, які спрямовані на розв'язання учбово-професійних задач, та здійснення дій, які розкривають суб'єктивну позицію індивіда стосовно майбутньої професійної діяльності.

Сенсовий рівень учбово-професійної настанови вказує на ставлення студента до тих об'єктів професійної діяльності, які мають особистісний сенс (студента до себе як до майбутнього спеціаліста-професіонала, до певної діяльності) під час оволодіння майбутньою професією, що в остаточному результаті формує професійну позицію майбутнього спеціаліста [2; 5].

Структурні компоненти учбово-професійної настанови майбутнього спеціаліста визначаємо відповідно до класичної структури соціальної настанови:

- когнітивний компонент – це усвідомлення об'єкта учбово-професійної настанови (учбово-професійної діяльності), тобто знання, переконання, подання, судження студентів, які утворилися в результаті пізнання даного об'єкта;

- афективний компонент – емоційна оцінка об'єкта (учбово-професійної діяльності), почуття симпатії або антипатії до нього, уособлює різні емоції, почуття, переживання, які пов'язані з об'єктом учбово-професійної настанови студента;

- поведінковий компонент – готовність та намір діяти відносно до об'єкта (учбово-професійної діяльності), представлений як безпосередньою поведінкою, так і різними очікуваннями, прагненнями, задумами, планами дій майбутнього спеціаліста. В цілому, учбово-професійна настанова представляє собою взаємозв'язок усіх позначених компонентів, який включає усвідомлення, оцінку та готовність діяти. Незважаючи на те, що учбово-професійна настанова як різновид настанови соціальної розглядається як сумарна оцінка або оціночна реакція, в якості основовирішального структурного компоненту даного явища належить визначити когнітивний компонент [7; 8].

Таким чином, аспект професійних настанов майбутніх інженерів із різною кар'єрною спрямованістю залишається недостатньо розробленим, що викликало потребу в проведенні дослідження з



метою виявлення особливостей професійних настанов у майбутніх інженерів із різною кар'єрною спрямованістю.

*Завдання емпіричного дослідження* полягали 1) у визначенні спрямованості кар'єрних орієнтацій серед майбутніх інженерів у сфері професійної діяльності; 2) у визначенні та аналізі характеристики декларованих настанов щодо професійного майбутнього у студентів технічних ВНЗ із різною кар'єрною спрямованістю; 3) у визначенні та аналізі характеристик неусвідомленого рівня настанов щодо професійного майбутнього в середовищі студентів технічних вищих навчальних закладів із різною кар'єрною спрямованістю.

Для визначення кар'єрної спрямованості студентів, а також особливостей соціальних настанов у професійній діяльності нами було здійснено емпіричне дослідження, в якому брали участь 271 студент (юнаки і дівчата у віці 18-20 років), які навчаються в Національному технічному університеті «ХПІ» на факультетах «Комп'ютерно-інформаційні технології» та «Інженерно-фізичний».

Діагностичним інструментарієм є наступні методи дослідження:

1. Анкетування. Для характеризувannya свідомо декларованих студентами напрямків кар'єрних орієнтацій;

2. Метод репертуарних решіток (Дж. Келлі) [16]. Для вивчення характеристик професійних настанов особистості;

3. Статистичні методи: t-критерій Ст'юдента. Для визначення статистичної значущості отриманих результатів дослідження.

За допомогою анкетування були визначені провідні типи кар'єрної спрямованості. Серед них: горизонтальний тип (характеризує потребу у професійному розвитку), вертикальний тип (притаманна потреба в управлінні людьми, проектами), мішаний тип (суміщення горизонтального та вертикального, потреба в професійному розвитку та управлінні одночасно), горизонтальний тип з творчим компонентом на зразок хобі (потреба в професійному розвитку з урахуванням хобі), невизначений тип кар'єрної спрямованості.

За результатами проведеного анкетування всі досліджувані були поділені на 5 груп: 1) група осіб, серед яких переважає спрямованість на горизонтальну кар'єру (ГКС), 54 особи; 2) група осіб, у яких переважає спрямованість на вертикальну кар'єру (ВКС), 42 особи; 3) група осіб зі змішаною спрямованістю (одночасно горизонтальна та вертикальна (ГВКС), 59 осіб; 4) група осіб, серед яких переважає спрямованість на горизонтальну кар'єру з творчим компонентом (ГХКС), 49 осіб; 5) група з невизначеною спрямованістю (НКС), 67 осіб. В усіх групах в подальшому були досліджені особливості емоційного сприйняття важливих соціальних понять, пов'язаних з кар'єрною спрямованістю за допомогою КТС.



Методика репертуарних решіток призначена для виявлення професійних настанов відповідної кар'єрної спрямованості, які переважають: «гарний спеціаліст», «дослідник», «проектувальник», «управлінець», «бізнесмен», «вільний художник» [16]. У процесі дослідження застосовували порівняння образу «Я» та відповідного професійного поняття.

Отримані результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Середні показники індексів співпадінь у інженерів з різною кар'єрною спрямованістю ( $X \pm \delta$ )**

Професійні настанови	Спрямованість на вертикальну кар'єру	Спрямованість на горизонтальну кар'єру	Спрямованість на горизонтальну кар'єру з творчим компонентом	Спрямованість на горизонтальну та вертикальну кар'єру одночасно	Невизначена спрямованість
Гарний спеціаліст	3.68± 0.945	3.53± 1.164	2.92± 0.875	3.09± 0.987	2.94± 0.123
Дослідник	3.62± 1.243	4.01± 1.987	4.15± 1.678	3.89± 0.765	3.66± 1.235
Проектувальник	3.56± 0.987	3.53± 1.232	3.92± 1.689	4.72± 1.243	3.78± 1.563
Управлінець	2.81± 1.452	2.33± 0.986	2.61± 1.576	2.36± 0.687	2.11± 0.998
Бізнесмен	3.43± 1.576	2.45± 1.112	3.30± 1.978	2.72± 1.101	2.52± 0.674
Вільний художник	3.87± 1.465	4.61± 1.476	3.38± 1.674	3.78± 1.873	4.58± 1.756

У результаті дослідження отримано результати співпадінь професійних настанов з категорією образу «Я». Індеси свідчать про злиття (або відокремлення) даних понять та образу «Я», тобто про актуальність (неактуальність) даних професійних настанов серед представників кожної групи досліджуваних.

Згідно з результатами дослідження, у кожній групі виявилася власна характеристика особливостей професійних настанов, пов'язаних з кар'єрним рішенням.

В усіх групах досліджуваних найменший індекс співпадінь отримано щодо поняття «управлінець», що свідчить про неактуальність потреби в управлінській діяльності у даному віці.

У групі досліджуваних зі спрямованістю на вертикальну кар'єру найбільші індекси співпадінь отримано щодо поняття «вільний художник», «гарний спеціаліст», що свідчить про актуальність даних понять та про бажання бути вільними від організаційних правил, розпоряджень, обмежень, а також мати фінансовий статок, таку професійну діяльність, де можливо реалізувати свої здібності, досягти успіху. Створення власного бізнесу – вершина кар'єри в розумінні таких індивідів.

У групі досліджуваних зі спрямованістю на горизонтальну кар'єру найбільші індекси співпадінь отримані щодо понять «вільний художник», «дослідник», що свідчить про потребу професійної діяльності, яка пов'язана з бажаннями бути фрілансером, дауншифтером, тобто людиною, яка займається цікавою, улюбленою роботою у вільному режимі, самостійно планувати свої справи. Мета кар'єрної діяльності – створювати щось нове: системи, методи, матеріали.

У групі досліджуваних зі спрямованістю на горизонтальну кар'єру з урахуванням хобі, а також у групі досліджуваних із однаково вираженими напрямками спрямованості на горизонтальну та вертикальну кар'єру найбільші індекси співпадінь отримані у зв'язку із поняттями «дослідник», «проектувальник», що свідчить про бажання професійної діяльності, яка спрямована на отримання нових знань щодо розвитку людини, суспільства, навколишнього середовища, створення нових матеріалів, процесів, обладнань, систем або методів та їх подальше удосконалення; розроблення робочих проектів, систем автоматизації, проектування та будівництво нових підприємств.

У групі досліджуваних із невизначеною спрямованістю щодо кар'єри найбільші індекси співпадінь отримані у зв'язку із поняттям «вільний художник», що свідчить про бажання працювати самостійно, мати можливість бути вільними від організаційних правил, обмежень, незалежними та автономними.

В таблиці 2 відображена оцінка достовірності відмінностей між групами досліджуваних (за t-критерієм Ст'юдента).

Таблиця 2

**Оцінка достовірності відмінностей між групами досліджуваних  
(за t-критерієм Ст'юдента)**

Професійні настанови	t (ГКС-ГВКС)	t (ГКС-ВКС)	t (ГКС-ГХКС)	t (ГКС-НКС)	t (ГВКС-ВКС)	t (ГВКС-ГХКС)	t (ГВКС-НКС)	t (ВКС-ГХКС)	t (ВКС-НКС)	t (ГХКС-НКС)
Гарний спеціаліст	1.78	0.32	1.32	1.73	<b>2.12*</b>	0.49	0.05	1.74	1.93	0.34
Дослідник	0.24	0.98	<b>2.35*</b>	0.69	0.65	1.36	0.47	<b>3.12**</b>	0.32	<b>3.12**</b>
Проектувальник	1.83	0.14	0.66	1.06	1.57	<b>2.51*</b>	0.65	0.57	0.96	0.45
Управлінець	0.89	1.43	0.21	0.54	0.5	0.75	1.6	1.34	1.96	0.63
Бізнесмен	<b>2.74*</b>	<b>3.46**</b>	0.94	0.32	0.41	1.68	<b>2.31*</b>	<b>2.23*</b>	<b>2.95**</b>	0.57
Вільний художник	<b>3.5**</b>	<b>2.23*</b>	1.96	0.08	1.68	1.93	<b>3.92**</b>	0.49	<b>2.34*</b>	1.68

*Примітка: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$  – ступінь достовірності відмінностей за t-критерієм Ст'юдента.*

Між усіма групами досліджуваних існують відмінності за певними показниками. Всі розбіжності є значущими за критерієм Ст'юдента.

Між групою досліджуваних зі спрямованістю на горизонтальну кар'єру та групами досліджуваних зі спрямованістю на вертикальну та мішану кар'єру, а також групою з невизначеною спрямованістю кар'єри та групою зі спрямованістю на горизонтальну кар'єру з урахуванням хобі існують значущі відмінності за показниками «бізнесмен», «вільний художник».

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Серед психологічних детермінант формування кар'єрної спрямованості професійні настанови грають важливу роль під час обрання певної професії, в процесі формування кар'єрної спрямованості та розглядаються дослідниками як сукупність компонентів, що відображають інтереси, мотиви, потреби, готовність до розв'язання задач входження до світу професії, як сенсові утворення, що закріплюють у свідомості визначені стратегії, оцінки дій, регулюють та

направляють зусилля особистості для здійснення своєї власної професійної діяльності.

Виділено групи студентів з різним провідним кар'єрним спрямуванням: горизонтальне, вертикальне, горизонтальне та вертикальне одночасно, горизонтальне з урахуванням хобі. Виявлено особливості характеристик професійних настанов у середовищі студентів із різною кар'єрною спрямованістю.

В усіх групах досліджуваних найменший індекс співпадінь отримано щодо поняття «управлінець». Це свідчить про неактуальність потреби в управлінській діяльності в студентському віці. Отримані дані говорять про те, що у групах досліджуваних зі спрямованістю на вертикальний та мішаний тип кар'єри потреба в управлінській діяльності на декларованому та неусвідомлюваному рівнях виявляється по-різному.

Варто відмітити, що в усіх групах досліджуваних, за винятком групи зі спрямованістю на вертикальну кар'єру, професійному розвитку надано найменшу перевагу.

У групі досліджуваних зі спрямованістю на вертикальну кар'єру характеристики професійних настанов свідчать про бажання бути вільними від організаційних правил, обмежень; мати фінансовий статок, можливість реалізації своїх здібностей, талантів.

Серед досліджуваних зі спрямованістю на горизонтальну кар'єру характеристики професійних настанов свідчать про бажання індивідів займатися цікавою, улюбленою роботою, створювати нові системи, методи, матеріали.

У групах досліджуваних зі спрямованістю на горизонтальну кар'єру з урахуванням хобі, а також у групі досліджуваних з мішаним типом кар'єри характеристики професійних настанов свідчать про бажання професійної діяльності, спрямованої на розробку та проектування нових проектів, підприємств.

Виявлено помітну частину досліджуваних, які не визначилися з кар'єрним рішенням та мають нечітке уявлення щодо свого професійного майбутнього.

Таким чином, дані, отримані під час вивчення професійних настанов у студентів, свідчать, що для значної частини досліджуваних професійні настанови відносно професійної діяльності, формування кар'єрного рішення не є актуальними. Це говорить про необхідність розробки системи психологічного супроводу в період навчання у ВНЗ з метою підвищення рівня усвідомлення молодими людьми своїх потреб та можливостей у сфері професійної діяльності та подальшого їх коригування.

### **Список використаних джерел**

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. – М.: МПСИ – Изд-во «Флинта», 2000. – 296 с.
2. Акопов Г.В. Диагностика профессионального сознания (учебно-профессиональные установки). Методическая разработка / Г.В. Акопов. – Самара : Изд-во СГПУ, 2004. – 44 с.
3. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 288с.
4. Асмолов А.Г. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии / А.Г. Асмолов, М.А. Ковальчук // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977.
5. Варфоломеева Т.П. Динамика учебно-профессиональных установок студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.П. Варфоломеева. – Самара, 2004. – 22 с.
6. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / И.М. Кондаков // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 122–130.
7. Краснорядцева О.М. Формирование профессионального образа мира как специальная задача высшего образования / О.М. Краснорядцева // Проблемы образования в Казахстане. – 1993. – № 3. – С. 15–16.
8. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–60.
9. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие / К.М. Левитан. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 169 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
11. Матина Г.О. Профессиональные установки в деятельности педагогов / Г.О. Матина. – СПб. : АКД, 1999. – 156 с.
12. Надирашвили Л.А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Л.А. Надирашвили. – Тбилиси, 1974. – 140 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.
14. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Д.Н. Узнадзе. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с.
15. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы исследования установки / Д.Н. Узнадзе // Психологические исследования. – М., 1966. – С. 44–50.
16. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д.Ф. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.
17. Шептенко О.Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / О.Б. Шептенко. – Барнаул, 1998. – 20 с.

***И.Е. Штученко***

**УСТАНОВКИ ОТНОСИТЕЛЬНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
БУДУЩЕГО КАК КОМПОНЕНТ КАРЬЕРНОГО РЕШЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В данной статье рассмотрены основные подходы в отечественной и зарубежной литературе, связанные с проблемой психологической детерминации формирования карьерной направленности, и влияние профессиональных установок на карьерное решение. Определены ведущие типы карьерной направленности: горизонтальный, вертикальный, смешанный (совмещение горизонтального и вертикального), горизонтальный тип с творческим компонентом. Приведены результаты исследований характеристик профессиональных установок у студентов технических вузов в период обучения в каждой группе испытуемых. Выявлены особенности характеристик профессиональных установок в группах испытуемых с разной карьерной направленностью и их влияние на формирование карьерного решения.*

**Ключевые слова:** установка, профессиональная установка, карьерная направленность, карьерное решение.

***I. Shtuchenko***

**AN ATTITUDE ABOUT PROFESSIONAL FUTURE AS A COMPONENT  
OF A TECHNICAL STUDENTS' CAREER DECISION**

*In the given article the main approaches in both native and foreign literature related to the problem of psychological determination of career orientation formation and the influence of professional counseling on career decisions are studied. The leading types of career orientation: horizontal, vertical, mixed type (combination of horizontal and vertical), horizontal type of creative component, such as a hobby, are determined. The results of the study of the technical students' professional guidance characteristics during the period of study in higher educational institutions are presented for every group. The peculiarities of characteristics of professional guidance in the groups of examined students with different career orientation and their impact on the career decisions are shown.*

**Keywords:** guidance, professional counseling, career orientation, career decision.

Надійшла до редакції 18.12.2015 р.



# ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9-615.815-316.44

**УВАРОВА Світлана Геннадіївна**

*кандидат педагогічних наук,  
ректор Міжнародного інституту глибинної психології*

## ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ

*У статті представлено огляд проблеми суспільних криз. Представлено розгорнене психологічне розуміння змісту кризової події як явища, яке має патогенні наслідки для психіки людини. Розкрито характерні особливості суспільних криз. Розглянуто психологічні наслідки суспільних кризових явищ. Здійснено аналіз змістових та динамічних аспектів психічних станів, які спричинені кризовими подіями. Представлено теоретико-методологічні основи психологічної допомоги в умовах суспільної кризи.*

**Ключові слова:** *особистість, суспільство, криза, суспільна криза, психологічні наслідки суспільних кризових явищ.*

**Постановка проблеми.** Характерною особливістю сучасного світового суспільства є високий рівень розповсюдженості різних кризових явищ, інтенсивність соціальних змін та суспільних протиріч. Кризові ситуації різного плану, які пов'язані зі стихійними лихами, війнами, міжетнічними конфліктами, техногенними катастрофами та іншими надзвичайними подіями, вже стали реаліями життя сучасної людини. У зв'язку з цим, стійкою ознакою сучасного світу є перманентна кризовість, що проявляється в різних суспільних сферах: економічній, соціальній, культурній, політичній.

Реалії сьогодення вказують на те, що людина постійно переживає травматичний досвід суспільних кризових подій, який пов'язаний безпосередньо з нею, або якого зазнали її рідні та близькі. Кризові події, звичайно, відрізняються за силою травматичного впливу, але призводять до сильних переживань людини, оскільки виходять за межі її нормального повсякденного досвіду. Проте варто зауважити, що проблема особистості в умовах суспільних криз є майже недослідженою в межах сучасної психологічної науки.

Необхідно зазначити, що стресові стани в умовах суспільних криз дуже часто пов'язані з такими соціальними наслідками кризових явищ для людини, як звільнення з роботи або зміна місця роботи, зміна соціального статусу, зміна місця проживання, або втрата житла, розлучення, конфліктні стосунки з іншими людьми на ґрунті

розходжень у поглядах на соціальну ситуацію, невизначеність найближчої перспективи тощо. Зазначені події є стресогенними та потребують залучення певних психічних сил для їх подолання. З точки зору суб'єктивних особливостей реагування на кризові події, складним є будь-яке прогнозування психологічних наслідків цих подій для окремої людини.

*Мета* статті полягає в огляді проблеми суспільних криз, розкритті психологічного змісту цього явища та визначенні особливостей психічних станів особистості, що перебуває в кризових умовах чи переживає наслідки кризових подій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел засвідчує переважну зорієнтованість дослідників на розкриття змісту та динаміки суспільних криз, аналіз їх наслідків та визначення передумов їх розгортання. При цьому практично невивченою залишається специфіка психічних станів особистості, яка перебуває в умовах суспільної кризи та переживає її негативні психічні наслідки.

Як свідчить аналіз літератури, присвяченої кризовим процесам, усезагальне наукове знання у ХХ ст. поступово переорієнтовувалося з вивчення еволюційно-функціональних процесів на дослідження процесів переламно-кризових. Причини такої переорієнтації науки є очевидними для вчених та вбачаються у загостренні кризовості нашої епохи, перш за все, кризи цивілізації, світової кризи [6; 14; 17].

Як зауважує Е. Гідденс, людство сьогодні живе в епоху величезних соціальних змін, які характеризуються суспільними трансформаціями, що радикально відрізняються від інших, минулих періодів [3].

Відомий дослідник суспільних процесів П. Сорокін зазначав: «Не дивлячись на усі суспільні та природничі науки, які знаходяться в нашому розпорядженні, ми не здатні ні керувати соціально-культурними процесами, ні уникати історичних катастроф. Як колоду на краю Ніагарського водоспаду, нас приводять у рух непередбачені та нездоланні соціально-культурні течії, переносячи нас від однієї кризи та катастрофи до іншої» [15, с.487].

У контексті вивчення поставленого питання привертає увагу той факт, що дослідження проблеми кризовості сучасного світу в цілому та суспільних криз зокрема відбувається сьогодні, переважно, в межах соціології, політології, економіки, соціальної філософії. До фокусу уваги цих наук потрапляють різні аспекти феномену суспільних криз: передумови їх виникнення, вивчення закономірностей розвитку, особливості посткризового суспільства тощо.

Що стосується психологічних досліджень, які спрямовані на вивчення кризових явищ сучасного суспільства та розкриття їхнього психологічного змісту, результати аналізу літературних джерел засвідчили їх практичну відсутність. Звернення до праць зарубіжних та

вітчизняних дослідників показало, що ця суспільна сфера досі залишається поза увагою психологічного вивчення.

Психологія з часів свого оформлення в якості самостійної науки (1879 р.) поступово зверталась до розгляду проблем, пов'язаних із впливом кризових суспільних ситуацій на психічне функціонування людини. Історичний огляд свідчить, що зазвичай це було реакцією академічного кола на ті суспільні негаразди та потрясіння, для подолання яких наука не мала необхідного методичного арсеналу та широких дослідницьких даних з клінічного досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою психологічного осмислення сутності поняття «суспільна криза» ми звернулись, в першу чергу, до загальноприйнятого тлумачення, відповідно до якого криза розуміється як різкий перелом, скрутне становище [2].

В Оксфордському тлумачному словнику з психології пропонується загальне розуміння кризи, відповідно до якого криза означає будь-який поворотний момент, що впливає на хід подій і може бути як раптовим покращенням, так і раптовим погіршенням. Криза є будь-яким раптовим перериванням нормального плину подій у житті людини або суспільства, яке ставить перед необхідністю переоцінки існуючих моделей діяльності та способів мислення [10].

Що стосується визначення *суспільної кризи*, в сучасному розумінні вона є формою прояву соціальних суперечностей, які виникають внаслідок порушення нормальної взаємодії між членами суспільства, соціальними групами та інститутами. Основними проявами суспільної кризи є збільшення кількості конфліктних ситуацій та зростання їхньої інтенсивності; зростання невизначеності та руйнування звичних соціальних зв'язків і норм соціальної взаємодії; зростання рівня соціальних девіацій (злочинності, самогубств тощо); формування у свідомості великих груп критичного сприйняття певної суспільної сфери або суспільного устрою загалом і, як наслідок, переконання в необхідності їх змінити, що часто реалізується у масових соціальних протестах [5].

Характерною особливістю суспільних криз є те, що вони несподівано обрушуються на соціум, є непередбачуваними потрясіннями для суспільства і несуть дезорганізуючий вплив на систему відносин у суспільстві [6].

Важливо звернути увагу на той аспект, що розглянуті нами визначення кризи вказують на один момент, який є ключовим для розкриття психологічного змісту, специфіки та психологічних наслідків суспільної кризи. Мова йде про ефект раптовості та неконтрольованості соціальних кризових явищ, суспільної неготовності до змін, і, відповідно, високу травматичність цього явища як для цілого суспільства, так і для окремої особистості.

Кризи, надзвичайні ситуації, катастрофи завжди відбуваються раптово для суспільства і не є тими подіями, які очікуються, і до яких суспільна свідомість та психічний стан окремих людей буває підготовленим. Із цієї причини можна спостерігати хвилі активізації наукового інтересу до кризової проблематики вже після тих чи інших суспільних сплесків, надзвичайних ситуацій, катаклізмів.

Окрім того, наукове звернення до психологічних наслідків кризових подій значною мірою зумовлюється закономірною необхідністю у підготовці фахівців для надання психологічної допомоги в особливих умовах, а також допомоги у подоланні наслідків травматичних подій, якої потребують широкі кола населення.

У наш час проблема суспільних криз та їхніх наслідків поступово стає предметом теоретичного та практичного аналізу українських дослідників. Стрімко зростає кількість досліджень, які присвячені проблемам посттравматичних стресових розладів та вивченню ефективності їх подолання. Така тенденція, передусім, пов'язана з високою частотою та вираженістю наслідків сучасних катастроф, збройних конфліктів, війн, техногенних катастроф, терористичних актів, які не проходять без ускладнень для людини і для суспільства та дають про себе знати ще довгий час після суспільних потрясінь.

Проте ця проблема лише починає розроблятися, і залишається багато питань, що потребують наукового вирішення. На сьогоднішній день у психологічній науці не існує єдиного концептуального розуміння феномену «суспільна криза», яке б розкривало психологічний зміст цього поняття, широко висвітлювало б специфіку його психологічного впливу як на окрему людину, так і на суспільство в цілому, та давало б чіткі методологічні орієнтири для психологічного подолання наслідків суспільних криз.

Розповсюдженість суспільних кризових явищ сьогодення з особливою актуальністю ставить перед психологічною наукою питання щодо стресогенності соціальних чинників. Аналіз літературних джерел показав, що з початку ХХ ст. у наукових публікаціях почали активно з'являтися психологічні, психіатричні, соціологічні дослідження, присвячені вивченню психічних станів людини в суспільстві, яке знаходиться в умовах кризи [4; 12; 13; 16; 19; 20].

У 1905 р. Ф. Є. Рибоковим було підкреслено зв'язок між психічними розладами та політичними, зокрема революційними, подіями в суспільстві. Вчений звертав увагу на те, що соціальні протести, страйки, терор, суспільні сутички чинять негативний вплив на людей, особливо на тих, що є пасивними учасниками цих суспільних подій та викликають тривогу, страхи, пригніченість, гострі емоційні реакції тощо [13].

Першим науковим дослідженням психічних наслідків кризових явищ, що спостерігаються у суспільстві, можна вважати роботу

соціолога Ф. К. Мюллера-Лієра «Соціологія страждань», яка вийшла у 1908 р. У своєму дослідженні вчений розвиває думку про те, що саме суспільство найбільшим чином зумовлює страждання людини [9].

Слід підкреслити, що масштабне виникнення психічних наслідків соціальних змін у кризові періоди суспільного розвитку ставить перед психологічною наукою цілий ряд питань, які потребують ґрунтовного вивчення: визначення психічних особливостей переживання людиною суспільної кризи; визначення специфіки соціально-психологічних настроїв, що переважають у часи суспільних криз; підходи та форми психотерапії соціальних стресів та ін.

За даними дослідників, що займаються вивченням стресових розладів, у сучасному світі широко розповсюдженим є явище соціально-стресових розладів, так званий «стрес повсякденного життя», який не в останню чергу обумовлений суспільними кризовими чинниками [1; 8].

Сучасні автори визначають такі соціально-психологічні чинники, що зумовлюють розвиток психосоціального стресу в суспільстві: зниження рівня життя, соціальні потрясіння, нестабільність на ринку праці; падіння якості медичного обслуговування, погана екологічна ситуація, катастрофічне інформаційне перевантаження; високу відповідальність; дефіцит часу, розповсюджені міжособистісні конфлікти та ін.

Учені зазначають, що психосоціальні чинники є сильними провокаторами звичного способу життя людини, які зумовлюють її непродуктивну поведінку.

У контексті положень про різновиди психосоціальних стресів Всесвітньою організацією охорони здоров'я було введено поняття «*стрес соціальних змін*», під яким розуміється дистрес, пов'язаний з радикальними і масштабними змінами у житті суспільства, що може викликати дезадаптацію у окремих людей, певних соціальних груп чи суспільства в цілому («соціальна дезорганізація суспільства»).

Психологічні переживання цього стресу можуть виражатися в почутті соціальної відторгненості та несправедливості, чужості нових соціальних норм, культури і системи цінностей, відчутті власної безпорадності та ізольованості [16].

Ю.А. Александровський у 1991 р. вперше описав *явище соціально-стресових розладів*, що спричинюються актуальною для того чи іншого суспільства соціально-економічною та політичною ситуацією. Кризові процеси, які переживає суспільство, призводять до перетворень у суспільній свідомості, зумовлюють переосмислення та зміну життєвих ціннісних орієнтирів, зневіру в авторитет влади, руйнування надій.

Соціальними детермінантами появи соціально-стресових розладів вчений називає наслідки панування тоталітарних режимів, економічні та політичні хаоси, безробіття, загострення міжнаціональних



конфліктів, громадянські війни, економічне розшарування суспільства, ріст громадянської непокори та злочинності, розпад звичних соціальних зв'язків, поширення дрібних міжгрупових та міжособистісних конфліктів [1].

К. Ясперс, аналізуючи динаміку психічних станів людини в суспільствах після війн, революцій, епідемій, підкреслював патогенний вплив цих суспільних подій на населення країни в цілому. Вчений зауважував, що кризові періоди суспільного розвитку впливають на людей абсолютно інакше, ніж потрясіння особистісного плану. Спостерігається, перш за все, руйнація цінності життя людини, що проявляється в появі байдужості до смерті, зниженні обережності у небезпечних ситуаціях, тенденції до жертвовності (готовність віддати своє життя заради ідеї, вітчизни тощо) [21].

Зауважимо, що стресогенність суспільних кризових процесів у значній мірі визначається такими психічними особливостями, які проявляються в людини в масі: підвищення емоційності сприйняття всього, що людина бачить та чує; зниження здатності раціонального сприймання та осмислення інформації; посилення навіюваності та зменшення критичності до інформації; поява невиправданого відчуття власної сили; виникнення відчуття анонімності та безкарності своїх дій.

Як зазначав З. Фройд, «у окремої людини, яка знаходиться в масі, під її впливом часто відбуваються радикальні зміни її душевної діяльності. Її афективність надзвичайно посилюється, її інтелектуальна діяльність помітно обмежується, обидва процеси, вочевидь, слідуєть у напрямку уподібнення іншим масовим індивідам» [18, с. 83].

У пошуках психологічного пояснення цих душевних змін людини в масі З. Фройд вдається до аналізу робіт Г. Лебона та В. Макдугала [18].

Г. Лебон зазначав, що психологічна особливість маси полягає у тому, що незважаючи на те, з кого вона складається (якими б схожими чи несхожими були їхній образ життя, заняття, характер, розумовий розвиток), люди в масі стають володарями колективної душі, внаслідок чого вони думають, відчувають та діють зовсім інакше, ніж кожен з них окремо.

Згідно з поглядами Г. Лебона, головними психологічними особливостями людини в масі є: зникнення свідомої особистості; переважання позасвідомої особистості; однакова спрямованість думок та почуттів за рахунок дії механізмів навіювання та зараження; тенденції до миттєвого втілення ідей, що є навіяними; стихійність; дикість; пробудження жорстоких, грубих, руйнівних інстинктів; ентузіазм та героїзм; мислення образами, які не перевіряються на відповідність дійсності; відсутність потреби логічної перевірки аргументів для прийняття на віру чогось; легкість у підкоренні магічній силі слів; віддання переваги ірреальному, ніж реальному [23].



В. Макдугал в роботі «The Group Mind» (1920 р.) зауважував, що навряд чи в інших умовах афекти людей досягають такої висоти, як це може статися в масі. В масі людина практично розчиняється, втрачаючи відчуття індивідуальних меж. Це явище пояснюється через принцип емоційного зараження: ознаки афективного стану, які спостерігає людина у інших, здатні автоматично викликати у неї той самий афект. При цьому критика людини практично зникає, і вона дозволяє собі зісковзнути у той самий афект, посилюючи при цьому збудження інших людей, які на неї вплинули, і як наслідок, афективний заряд окремих людей зростає, завдяки взаємній індукції [24].

Слід зазначити, що людина, яка раптово опинилась в умовах суспільної нестабільності, хаосу, перед загрозою втрат, у першу чергу, прагне подолати свою ураженість, компенсувати втрати; відбувається пошук тих місць та соціальних груп, у яких можливе знаходження бажаного психологічного стану, відтворення бажаної картини світу.

Із цього приводу ми звертаємось до поглядів З. Фрейда, який в роботі «Чому війна?» у 1932 р. зазначав, що однією з потужних сил, яка утримує суспільство від розпаду, є єдність інтересів, почуттів, наявність емоційних зв'язків між членами цього суспільства, наявність ідентифікацій, на яких «великою частиною покоїться будова людського суспільства» [18, с.283].

Якщо застосувати ці ідеї до нашого кризового сьогодення, до життя країни на фоні бойових дій, до гостро проявлених у нашому суспільстві протистоянь, можна спостерігати, як ці негаразди актуалізували питання національної єдності та ідентичності. Тобто таким чином суспільство обирає спосіб здобуття сили для подолання труднощів та збереження своєї організованості.

У контексті вивчення травматичних наслідків суспільних криз та аналізу передумов їхньої появи доцільним є звернення до психоаналітичних уявлень про *механізм післядії*, який є одним з ключових для розуміння психічного часу та причинності психічних станів та явищ.

Термін «післядія» пов'язаний із уявленнями З. Фрейда про психічний час та причинність, а саме, про форми досвіду, враження, мнемічні сліди – все, що з часом перебудовується в залежності від нового досвіду суб'єкта на новому етапі розвитку, і тоді ці форми можуть здобувати новий смисл та нову психічну дієвість.

Відповідно до психоаналітичних поглядів, суб'єкт переробляє події минулого у післядії, і в цьому процесі вони отримують сенс, дієвість та навіть патогенну силу. Механізм післядії зазвичай зумовлює не сам досвід, як такий, а скоріше те в цьому досвіді, що на момент переживання не могло бути повністю включеним у значимий контекст. Праобразом такого переживання є травматична подія [7].

Із відмовою З. Фрейда у 1897 р. від теорії травм втрачає сенс логіка звичайних, лінійних причинно-наслідкових зв'язків у процесі травматизації. І ще раніше у 1896 р. З. Фрейд у листі до В. Фліса писав: «Зараз я розробляю гіпотезу, відповідно до якої наш психічний механізм складався пошарово: матеріал, який утворює мнемічні сліди, час від часу, залежно від обставин, зазнавав перебудови та перезапису» (цит. за [7, с. 343]). Враження, переживання здобувають особливу хронологію в психічному часі. Вибудовуючись за особливою логікою, мнемічні сліди можуть здобувати нові смисли, нову дієвість та патогенність.

Отже, орієнтація на психоаналітичні погляди дозволяє розширити розуміння наукових проблем, пов'язаних з появою негативних психічних наслідків суспільних криз, а також вивчення передумов їхньої появи.

Детальне вивчення багаторічного клінічного досвіду психоаналітиків та теоретичний аналіз психоаналітичних робіт свідчить про те, що травматизація суб'єкта не зумовлена принципом лінійного детермінізму (коли минуле впливає на теперішнє), а, навпаки, досвід минулого може актуалізуватись як травматичний у світлі подій теперішнього. Тобто подія минулого може набути травматичної значущості крізь сенс події теперішнього. В межах концептуального розуміння травматизації з позиції психоаналітичних ідей психічні наслідки обирають собі причину в подіях минулого, а не події виступають безпосередніми передумовами тих чи інших психічних наслідків.

В умовах кризової сучасності особлива уважність до теоретичної спадщини психоаналізу і, зокрема, до розгляду концепцій травми і конфлікту, є тим величезним ресурсом, який може суттєво збагатити практику психологічної допомоги суспільству, що переживає наслідки травматичного досвіду.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, кризи є природнім станом у процесах розвитку суспільств. Будь-яке суспільство розвивається шляхом проходження через кризи і завдяки кризам. Але попри те, що суспільні кризи є явищами, поява яких є неминучою, суспільство ніколи не буває психологічно підготовленим до них.

Соціальні зміни, суспільні, економічні, політичні, екологічні кризові явища сприймаються людиною травматично, оскільки несуть дестабілізацію уявлень про навколишню дійсність, втрату минулих опор та орієнтирів поведінки; втрачається безперервність буття, яка до цього не ставилася людиною під сумнів.

У кризових умовах норми, зразки, цінності та стандарти, які були орієнтирами діяльності людини в докризовий період, втрачають колишні значення, смисли та основи. Це викликає постійну тривожність, пов'язану з втратою стабільності та очікуванням загрози.

Узагальнюючи досвід науковців із вивчення феномену суспільних кризових явищ, можна зазначити, що криза – це явище, яке характеризується: латентністю процесів свого зародження; раптовістю та непередбаченістю; занепадом, руйнівним впливом на існуючу структуру та переходом у інший стан; порушенням рівноваги та загостренням протиріч у системі, якої стосується криза; небезпекою та відчуттям загрози, станом невпевненості.

У цілому, можна виділити наступні психологічні особливості перебування людини в умовах кризових явищ: кризові події здатні радикально змінювати чи порушувати нормальний спосіб життя людини: втрачається здатність бачити майбутнє та надавати йому осмисленості, зникають життєві цілі; раптовість та непередбачуваність кризових подій захоплює людину у стані невідповідності до вирішення труднощів, спричинених подією; людина відчуває розгубленість, безпорадність через нерозуміння того, як здолати ситуацію, до кого звернутись по допомогу та за порадою; кризові події примушують людину сумніватися в тому, у що вона вірила (цінності, ідеали); переважають відчуття безпорадності, безнадійності, і навіть приреченості; думки: «все руйнується», «нікому не можна вірити», «все втрачено» тощо.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку може бути більш детальне вивчення змістових та динамічних особливостей психічних станів особистості в умовах суспільних криз.

### *Список використаних джерел*

1. Александровский Ю.А. Социогенные психические расстройства / Ю.А. Александровский // Рос. психiatr. журн. – 2014. – № 3. – С. 19–23.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1993. – 1632 с.
3. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М. : Весь мир, 2004. – 120 с.
4. Давиденко С. Случай разившегося во время сражения истерического психоза / С. Давиденко // Психиатрическая газета. – 1916. – № 11. – С. 211–213.
5. Енциклопедія Сучасної України / гол. ред. кол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський та ін. [НАН України, Наук. т-во ім. Шевченка, Ін-т енциклопед. дослідж. НАН України]. – К. : Ін-т енциклопед. дослідж. НАН України, Т. 15: Кот-Куз. – 2014. – 709 с.
6. Криза в Україні: зони ураження. Погляд соціологів – К.: ТОВ «Друкарня «Бізнесполіграф»», 2010. – 104 с.
7. Лапланш Ж., Понталіс Ж.-Б. Словарь по психоанализу. – М. : Высшая школа, 1996. – 623 с.
8. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство / В.Д. Менделевич. – М. : «МЕДпрес», 1998. – 592 с.

9. Мюллер-Лиер Ф.К. Социология страданий / Ф.К. Мюллер-Лиер / Пер. с нем., под ред. и со вступ. ст. П. Берман. – Изд. 3-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – 272 с.
10. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. – Пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. – М. : Вече АСТ, 2003. – 592 с.
11. Практичне керівництво для психологів та соціальних працівників. Організація соціально-психологічної допомоги дітям та їхнім сім'ям, переміщеним в регіони України з тимчасово окупованих територій і районів проведення антитерористичної операції / За заг. ред. С.Г. Уварової, наук. ред. Н.Г. Пилипенко. – Авт. колектив: Н.М. Улько, Н.Г. Бойченко, С.О. Гришкан – К. : Етна-1. 2015. – 111 с.
12. Психические расстройства у пострадавших во время землетрясения в Армении / Под ред. Ю.А. Александровского. – М., 1989. – 124 с.
13. Рыбаков Ф.Е. Душевные расстройства в связи с последними политическими событиями / Ф.Е. Рыбаков. – М., 1906. – 22 с.
14. Сидорина Т.Ю. Философия кризиса: Учебное пособие / Т.Ю. Сидорина. – М. : Флинта, Наука, 2003. – 456 с.
15. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
16. Социальный стресс и психическое здоровье / Под ред. академика РАМН проф.Т.Б. Дмитриевой и проф А. И. Воложина. М. : ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ. – 2001. – 248 с.
17. Суханов С.А. Психоневрозы военного времени / С.А. Суханов // Русский врач. – 1915. – № 19. – С. 1–18.
18. Фрейд З. Почему война? // Вопросы общества и происхождение религии / З. Фрейд. – Перевод на русский язык А.М. Боковинова. – М. : ООО «Фирма СТД», 2007. – 608 с.
19. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я / Вопросы общества. Происхождение религии / З. Фрейд. – Перевод на русский язык А. М. Боковинова. М., 2007. – 607 с.
20. Хорошко В.К. О душевных расстройствах вследствие физического и психического потрясения на войне (К учению о травматических психозах в действующей армии) / В.К. Хорошко // Психиатрическая газета. – 1916. – № 1. – С. 3–10.
21. Шаповалов В.Е. Психологические реакции в период массовых стихийных бедствий / В.Е. Шаповалов // Здравоохр. Туркменистана. – 1969. – С. 40 – 42.
22. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс / Пер. с нем. Л.О. Акоюна. – М. : Практика, 1997. – 1056 с.
23. Le Bon G. Psychologie des foules. Psychologie des foules. – Paris: Édition Félix Alcan, 1905. – 192 pp.
24. McDougall W. The Group Mind. Cambridge: University Press, 1920. – P.343.

**С.Г. Уварова**

### **ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО КРИЗИСА**

*В статье представлен обзор проблемы общественных кризисов. Представлено развернутое психологическое понимание сущности кризисного события как явления, которое имеет патогенные последствия для психики человека. Раскрыты характерные особенности общественных кризисов. Рассмотрены психологические последствия общественных кризисных явлений. Осуществлен анализ содержательных и динамических аспектов психических состояний, вызванных кризисными событиями. Представлены теоретико-методологические основания психологической помощи в условиях общественного кризиса.*

**Ключевые слова:** личность, общество, кризис, общественный кризис, психологические последствия общественных кризисных явлений.

**S. Uvarova**

### **PERSONALITY UNDER THE CONDITIONS OF PUBLIC CRISIS**

*This paper provides an over view of the problem of public crisis. Primary focus is on the fact that a defining characteristic of the world society is a high level of prevalence of different crisis phenomena in economic, social, cultural and political spheres which create a space of permanent crisis. The detailed psychological understanding of the nature of a crisis event as a phenomenon which has pathogenic effects on the human psyche is presented. It is stressed that crises are the natural condition in the processes of social development, but along with such inevitability of crisis phenomena, the society is never psychologically prepared for them. Social changes, public, economic, political, ecological crisis events are traumatically perceived by an individual, since they bring the destabilization of the visions of reality, the loss of former pillars and behavioral guidelines, and the continuity of being hitherto undisputed is lost. The characteristic features of public crises are revealed: latency of the processes of origin; suddenness and unpredictability; decline, destructing influence on the existing structure and transfer into another state; imbalance and aggravation of contradictions in the system, involved in crisis; danger and feeling of threat, state of uncertainty, which prevail in the society. Psychological effects of the public crisis phenomena are considered. The analysis of the substantial and dynamic aspects of the mental states caused by crisis events is carried out in the paper. The theoretical and methodological bases of psychological counseling in the conditions of public crisis are presented.*

*It is emphasized in the paper that with the focus on psychoanalytic views it is possible to expand the understanding of scientific issues related to the emergence of negative psychical effects of public crises, as well as studying the prerequisites of their emergence. The elaborate study of long-term clinical experience of psychoanalysts and theoretical analysis of psychoanalytic papers testify that the subject's traumatization is not predetermined by the principle of linear determinism (when the past affects the present), but on the contrary, the experience of the past can be updated as a traumatic one in the light of present events. In other words, the event of the past can get the traumatic significance through the sense of the event of the present.*

**Key words:** personality, society, crisis, public crisis, psychological effects of public crisis phenomena.

Надійшла до редакції 19.12.2015 р.



УДК 159.923.2

**КАТОЛИК Галина Вікторівна**

*кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ВНЗ  
«Український католицький університет»*

## **ОНТОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РОЗУМІННЯ ДИНАМІКИ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

*У статті розглядаються різноманітні підходи до формування Я-концепції практичного психолога та пропонується авторська модель формування Я-концепції дитячого психотерапевта в контексті онтогенетичного підходу у навчальному професійному просторі.*

**Ключові слова:** Я-концепція, Я-образ, пренатальна самість, постнатальна самість, ідентичність, онтогенез.

**Постановка проблеми.** У сучасних дослідженнях актуально висвітлюється проблематика професійної підготовки практичних психологів та психотерапевтів. Вона базується на декількох засадах, провідними темами в яких виступають дві рівною мірою взаємопов'язані та взаємозалежні проблеми: етична та «психотехнічна».

Етична проблематика є особливо значимою в наш час та визначається тим, що відіграє провідну роль у формуванні особливого – деонтологічного менталітету цілої професійної групи. «Етичність» для психолога-практика виступає смисловим осередком семантичного простору «Я», а духовність – умовою і атрибутом психологічних та психотерапевтичних впливів та особистісних змін. Турбота про етичні аспекти є не чим іншим, як своєрідним показником професійної придатності психолога-практика та психотерапевта до практичної роботи, а гамма психотехнічного інтегрованого інструментарію – засобом успішної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Як відзначає ряд дослідників, детермінантою психологічного впливу є те, що психолог – не лише експерт, а й особистість. А саме особистість мислить і приймає рішення. У точці перетинання «Я-функціонального» та «Я-екзистенційного» стикаються у взаємодії різні аспекти професійних та особистісних проявів психолога-практика та психотерапевта, утворюючи багатомірний, багатоманітний та конгруентний «життєвий світ». В іншому випадку виникає роздвоєння, тривожність і, як наслідок, невпевненість або авторитарність; тенденції не до інкорпорування нового досвіду, а навпаки – до загострення й напруження захисних механізмів, тобто врешті-решт виникає безліч



проблем і перешкод на шляху особистісного зростання, якщо таке взагалі можливе [11].

Виражена орієнтація на цінність іншої людини в професійній діяльності психолога-практика та психотерапевта передбачає адекватне сприйняття ним своїх можливостей як міри впливу на іншу людину, власної *Я*-концепції, що базується на переживанні почуття професійного обов'язку і відповідальності за свої професійні дії.

Щоб краще зрозуміти особливості професійних якостей психолога-практика та психотерапевта, чий об'єкт і предмет діяльності є однаковими, проаналізуємо поняття *Я*-концепції та професійної *Я*-концепції. Узагальнення теоретичних підходів до визначення *Я*-концепції дає підстави стверджувати про багатоаспектність вивчення самого поняття зокрема, як: систему уявлень людини про себе, про свої фізичні, інтелектуальні, характерологічні, соціальні та інші властивості (Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс), те, що людина вважає собою, та те, що вона вважає своїм (В. Джемс), те, що людина означає для себе (Т. Шибутані) відносно стійку, не завжди усвідомлювану, неповторну систему уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свої взаємовідносини з людьми (І. Кон, В. Петровський і М. Ярошевський) [1], [2], [10-12]. Наукові дослідження пропонують безліч авторських трактувань структури *Я*-концепції. Так, наприклад – за змістовою ознакою: переконання про себе, емоційне ставлення до цих переконань, відповідна реакція, яка виражається у поведінці (Р. Бернс), за формою уявлень про себе, диференційованій за сферою проявів: «соціальне *Я*», «духовне *Я*», «фізичне *Я*», «особисте *Я*», «моральне *Я*», «сімейне *Я*», чи за часовою ознакою: «*Я* в минулому», «*Я* в теперішньому», «*Я* в майбутньому» (В. Джемс, К. Роджерс, М. Різенберг) [1], [2], [4], [5], [11]. Професійна ж *Я*-концепція передбачає окрім всього вищезазначеного систему уявлень людини про власні професійні компетенції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Синтезуючи різноманітні наукові підходи до розуміння *Я*-концепції та її структурних компонентів, нами було побудовано інтегративну модель *Я*-концепції у статичному аспекті, сконструйовано авторську проєктивну методика її дослідження (СЕДНОР+). У процесі теоретичного аналізу нами виокремлено чотири основні складові структури *Я*-концепції: *когнітивну*, що відображає уявлення людини про себе та основні характеристики її самосприйняття, *емоційну* як сукупність оцінкових характеристик своєї особистості та пов'язаних із ними переживань, *ціннісно-орієнтовану*, чи спонтанно-духовну та *вчинково-креативну*, тобто поведінкову. Їх покладено в основу розуміння формувального впливу на професійну *Я*-концепцію практичного психолога.

Глобальна праця академіка С.Д. Максименка «Гене́за існування особистості» дала нам можливість змодельювати динаміку формування *Я*-концепції в онтогенетичному ключі, де всі процеси запускаються з зачаттям, пренатальним перебігом та народженням дитини і розвиваються постадієво-квантовими стрибками (де кожна попередня стадія є підґрунтям для формування подальшої), у тім числі

формування пренатальної та постнатальної самостей, далі *Я*-ідентичності і на завершення – *Я*-концепції як найбільш зрілої багатосферної структури, що охоплює інтеріоризовану соціальну сферу, інформаційно-процесійну, мотиваційну та сфери самосвідомості й установок (рис. 1).

Побудована нами модель динаміки формування *Я*-концепції в онтогенезі є результатом комплексного аналізу та узагальнення різних наукових підходів стосовно розуміння передумов формування *Я*-концепції. Серед таких підходів – концепція самості як архетип цілісної особистості (К. Юнг), чи як уявлення людини про себе, яке виникає на основі минулого і теперішнього досвіду та очікувань майбутнього (К. Роджерс).

Передумовою формування *Я*-концепції виділено також пошук суспільних зв'язків, наявність іншого та взаємодії з ним як фактору виникнення власного *Я* (Ж. Лакан, Р. Мей) [1], [2], [6], [7], [10], [13].

У контексті динаміки формування професійної *Я*-концепції практичного психолога та психотерапевта важливим є питання і про встановлення функціональних систем групового спілкування, які становлять нейрофізіологічну основу етапного переходу до соціальної поведінки, починаючи з пренатальних чинників людської інтерсуб'єктивності як первинного підґрунтя *Я*-концепції. Зазначимо, що в пренатальному просторі та зв'язку йдеться про есенційне відображення вже народженого життя, в якому зароджується первинно нужда та потреба, а вторинно – підґрунтя (або матриця) інтерперсонального зв'язку. Аналізуючи динаміку передумов формування *Я*-концепції на ранньому постнатальному етапі, ми передбачаємо, що у векторі стосунків утворюється інтерперсональний зв'язок на основі інтраутерної присутності матері, який переходить на наступний етап постнатальних стосунків, де формування прив'язаності спричиняє інтеріоризацію стосункових диспозицій та інтроєктний простір немовляти, які своєю чергою формують його комунікативний прижиттєвий вектор. На наступних етапах розвитку есенційний симбіоз, а також вдала сепарація може надати новий поштовх для розвитку більш зрілих структур, що ставитимуть передумови формування *Я*-концепції. Наступна фаза розвитку полягає в постанальному контексті стосунків та формуванні постнатальної самості.

Виходячи з даної парадигми, ми спробували змоделювати динаміку формування *Я*-концепції в онтогенетичному ключі, де всі процеси запускаються із зачаттям, пренатальним перебігом та народженням дитини і розвиваються постадієво квантовими скачками (де кожна попередня стадія є підґрунтям для формування подальшої), включаючи формування пренатальної та постнатальної самостей, далі *Я*-ідентичності і на завершення *Я*-концепції як найбільш зрілої багатосферної структури, яка включає інтеріоризовану соціальну сферу, інформаційно-процесійну сферу, мотиваційну сферу та сферу самосвідомості й установок, які формуються на перетині інтрапсихічного та інтерперсонального просторів (рис. 1).



*Рис. 1. Динамічна модель формування Я-концепції в онтогенетичному ракурсі*

Обґрунтовано те, що якість ранньої прив'язаності між мамою та немовлям, задоволення базових дитячих его-потреб у дзеркалізації, ідеалізації (впевненості у всемогутності матері) та альтер-его (відчуття схожості з матір'ю), творить основу для формування первинного Я-образу та ядрової ідентичності та в подальшому Я-концепції (а їх порушення спричиняє порушення психічної інтеграції, що проявляється насамперед у нарцисичній психопатології) [9], [14], [15], [17].

У подальшому нами було проаналізовано співвідношення соціальної та особистісної ідентичності в контексті формування Я-концепції, її розвиток у часопросторовому вимірі, а відтак підсумовано, що ідентичність можна охарактеризувати як психічне осердя Я-концепції, яке забезпечує інтеграцію особистості. Феноменологічно вона виявляється найрізноманітнішими способами: через базове самовідчуття і світовідчуття людини, її свідомі самоозначення, манеру самопрезентації, вибір соціальних ролей і особливості їхнього програвання, накреслення життєвих перспектив, цінності та світогляд, типові патерни вирішення

проблем. Динаміка ідентифікаційних та Я-концептуальних структур полягає в постійних ідентифікаціях людини з об'єктами зовнішнього світу, які відповідають її глибинному психічному життю. Вона пов'язана з нарцисичним функціонуванням й у своєму генезі еволюціонує від ранніх неусвідомлених довербальних відчуттєвих до вищих раціональних диференційованих соціокультурних форм.

Усі вище описані теоретичні компіляції стали основою для побудови навчальної програми для дитячих психологів та психотерапевтів у освітньому післядипломному навчальному процесі, який охоплює динамічні властивості організаційного клімату та його параметри. Розгортання складових Я-концепції в процесі навчання психологів у навчальному проекті з дитячо-юнацької психотерапії відбувається за допомогою: 1) *первинно*: первинного психотерапевтичного інтерв'ю (на рівні формування світоглядних цінностей у процесі співбесіди та психодіагностичного дослідження); 2) *вторинно*: на рівні опрацювання власного дефіцитарного та ресурсного досвіду за допомогою відповідних до віку та проблеми психокорекційних психотерапевтичних психотехнічних технологій; 3) *на третьому етапі* за допомогою: інноваційних періодів освітнього циклу (андрагогічних технік, інформаційно пізнавальних компонентів); послідовності психокорекційних та психотерапевтичних психотехнічних технологій безперервної розвивальної взаємодії в системі навчання – особистий професійний досвід (регресивні техніки, проблемно-ситуаційна технологія – здобуття суб'єктом знань, регуляційна технологія – нормування особистістю знань і вмінь, ціннісно-естетична – поширення індивідуальністю здобутого професійного досвіду, спонтанно-духовна – самореалізація універсуму); механізмів перебігу психотерапевтичного впливу (ситуація – поведінка: відреагування та пошук нових взаємодій, мотивація – діяльність: пошук нових мотиваційних компонент, дія – вчинок-подія: робота з інтроектами та розкриття нових потенцій, післядія – рефлексія: опрацювання новоутворень); окремої актуалізованої ієрархії соціальних настанов (елементарні, соціальні, загальнолюдські, ціннісні, сенсу життя); 4) *на четвертому етапі* за допомогою: теоретико-методологічних підходів у контексті психолого-психіатричної просвіти; волонтерської психологічної та психотерапевтичної діяльності в дитячих установах медичного та психологічного практичного спрямування.

На основі проаналізованих наукових підходів та авторського дослідження Я-концепції практичного психолога побудовано модель (рис. 2), що унаочнює можливий зріз інтеграції та взаємодоповнення складових Я-концепції в сфері самосвідомості психолога-практика та психотерапевта в структурі післядипломної професійної освіти [3], [8], [16], [18].





Рис. 2. Психокорекційно-терапевтичний простір післядипломної професійної освіти з напрямку «Інтегративна дитяча та юнацька психотерапія»

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У проведеному нами дослідженні була побудована модель формування професійної Я-концепції психолога та психотерапевта, на основі якої створено освітній навчальний проект з дитячо-юнацької психотерапії, де за допомогою регресивних психотехнік отримується можливість майбутнім фахівцям із дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії опрацювати власні дефіцити будь-якої стадії формування Я-концепції на рівні онтогенезу та отримати наявні кожній фазі приховані ресурси, що дає можливість гармонізації Я-концепції на особистісному рівні та напрацювання професійного досвіду та його інтеріоризації, що відображається на формуванні професійної Я-концепції. Даний навчальний проект впроваджений у вітчизняний науково-практичний навчальний простір післядипломної безперервної професійної освіти вже понад 10 років. Освіту отримало вже чимало професійних дитячих психотерапевтів на теренах України та за кордоном. Програма постійно вдосконалюється та набуває нових барв у контексті суспільних та особистісних запитань.

### *Список використаних джерел*

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.] – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
2. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы / Р. Бернс // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – С. 133–211.
3. Гуменюк О.Є. Я-концепція у плині соціального доквілля / О.Є. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 125–143.
4. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник / О.Є. Гуменюк – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
5. Джемс У. Личность / У. Джемс // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672 с.
6. Католик Г.В. Пренатально-орієнтована психотерапія : перспективи розвитку / Г.В. Католик // Тези звітної наукової конференції філософського факультету. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – С. 145 – 150.
7. Католик Г.В. Ідентичність у контексті пре-постнатальних стосунків / Католик Г.В. // Матеріали науково-практичної конференції «Глобалізація та ідентичність», Київ 2010. – С.11–16.
8. Католик Г.В. Структурна інтегративні трьохвимірна модель післядипломної підготовки / Католик Г.В. // Тези звітної наукової конференції філософського факультету ; відп. за вип. проф. В. Мельник. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 8. – С. 208–211.
9. Католик Г.В. Ідентичність в контексті ранніх стосунків / Львів : Тези звітної наукової конференції філософського факультету, 2011 – С.170–174.
10. Католик Г.В. Дитяча та юнацька психотерапія : теорія та практика в сучасних наукових дослідження. / Г.В. Католик. – Львів : Видавництво Астролябія, 2012. – 311 с.
11. Католик Г.В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога. / Г.В. Католик. – Львів : Видавництво ЛНУ імені Івана Франка, 2013 – 405 с.
12. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон – М., 1978. – 367с.
13. Максименко С.Д. Генезис существования личности. / С.Д. Максименко – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
14. Halyna Katolyk. Analyse des Zustands der Kindheit und Jugendschaft in der Ukraine./ Material des Weltkongress fuer Psychotherapie, Wien 2002 – S.178 – 181.
15. Halyna Katolyk. Die volkstumlichen Mythen als ein psychologischen Faktor der Identifikation des Ukrainischen Jugends./ Material des Weltkongress fuer Psychotherapie, – Wien 2002 – S. 241 – 146.
16. Halyna Katolyk, Olena Stepa. The Motional Strategies of A Person// International Journal for Psychotherapy, Journal Volum 14, N 2, 2010 – S. 32 – 38.
17. Halyna Katolyk, Olga Shyshak. Early pregnancy loss due to maternal identification process//Binnebesel J., Formella Z. Experiencing a suffering vol.2. Roma-Lodz, 2012. – S.75 – 98.



18. Halyna Katolyk. Globalizacja i naród: psyhoterapevatychnyy widok własnej koncepcji współczesnej. Europejszyk tworca cywilizacji rozwoju I postępu. Wydawnictwo Polskeigo Towarzystwa Uniwersalizmu, Warszawa, 2014 rok.

**Г.В. Католик**

### **ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ ДИНАМИКИ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА**

*В статье рассматриваются разные подходы к формированию Я-концепции практического психолога и предлагается авторская модель формирования Я-концепции детского психотерапевта в контексте онтогенетического подхода в учебном профессиональном пространстве.*

*Ключевые слова:* Я-концепция, Я-образ, пренатальная самость, постнатальная самость, идентичность, онтогенез.

**G. Katolyk**

### **ONTOGENETIC APPROACH IN THE CONTEXT OF THE CONTEMPORARY UNDERSTANDING OF THE DYNAMIC OF PRACTICAL PSYCHOLOGIST'S SELF-CONCEPT FORMATION**

*Article discusses various approaches to the formation of self-concept and proposes the author's model of self-concept of children's therapist in the context of ontogenetic approach and professional educational space.*

*It has been shown that important factors of successful professional activity are an integration of different aspects of practical psychologist's personality, as well as his/her striving for incorporation of the new experience and orientation in the practice on the value of another person.*

*Grounding on different theoretical approaches, author discusses the most essential peculiarities of the phenomenon of personality's self-concept as well as the professional self-concept. The last one reflects an integration of different aspects of the self of professional and his/her competence in the framework of professional activity.*

*Author proposes theoretical model of the self-concept of professional. This self-concept includes cognitive, emotional, value and creative components. Due to the complex analysis of theoretical approaches author also presents the dynamic aspects of the self-concept formation in ontogenesis. This model describes gradual formation of the self-concept at different stages of ontogenesis, which occurs in so called «quant leaps». According to that model, self-concept displays itself as a mature structure, which includes motivational, social, informational-professional sphere, and sphere of self-awareness.*

*Besides, the role of early experience in the process of self-concept formation as well as its dependence on the satisfaction of child's basic Ego-needs is discussed. The description of four stages of psychologist's professional self-concept formation is also proposed.*

*Key words:* self-concept, self-image, prenatal self, postnatal self, identity, ontogenesis.

Надійшла до редакції 21.10.2015 р.

УДК 159.923:377 – 053.6

**МЕЛЬНИЧУК Майя Михайлівна**

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

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА**

*Кіномистецтво володіє виховними можливостями, які доцільно використовувати для підвищення рівня розвитку толерантності в підростаючого покоління. Функціональні можливості кіноклубу з розвитку толерантності в учнівській молоді засобами кіномистецтва розглянуто через структурні компоненти цієї морально-етичної якості особистості.*

**Ключові слова:** толерантність, системний підхід, кіномистецтво, кінофільм, кіноклуб.

**Постановка проблеми.** Вивчення психологічного впливу творів мистецтва на особистість дозволяє зрозуміти закономірності розвитку особистості у процесі її соціалізації як входження у культуру. Сучасний культурно-історичний підхід у психології (С.Д. Максименко, О.Г. Асмолов, М. Коул та ін.) визначає вплив культури на особистість як необхідний та багатоплановий процес, дія якого залежить також від активності самої особистості. Освоєння культури відбувається у процесі соціалізації особистості як інтеріоризація зовнішньої соціальної діяльності за допомогою різноманітних засобів. Кінофільми, що є важливими феноменами, артефактами культури, можуть виступати, таким чином, знаряддями (знаками-символами), за допомогою яких відбувається соціалізація особистості. У багатьох зарубіжних дослідженнях йдеться про вплив засобів масової інформації, в тому числі телебачення, у якості агента соціалізації (Н. Смелзер, Р. Харрис, А. Бандура та ін.). Символічний зміст мистецтва сприяє формуванню певних цінностей та смислів особистості, спричиняючи глибокий вплив на процес соціалізації.

Наступні особливості кіномистецтва, на нашу думку, є перевагами кіно перед іншими виховними засобами: документальна (фотографічна) достовірність; наочність; доступність; синтетичність (фільм впливає комплексно: словом, зображенням, звуком); просторово-часові особливості (розвиток сюжету у часі та просторі, динамічні художні образи); залучення глядача в реальність екрану (інтеріоризація життєвого досвіду через ідентифікацію з героями, співчуття, співпереживання їм).

Отже, потенційні можливості кіномистецтва не тільки доповнюють, але й багато в чому перевершують традиційні методи виховання. За кілька годин біля екрану можна «пережити» багато інших доль, збагатитися досвідом інших людей, певною мірою «присвоїти» його, що є аналогом процесу накопичення власного досвіду.

Таким чином, кіномистецтво володіє виховними можливостями, які доцільно використовувати для формування морально-етичних якостей особистості в підростаючого покоління, зокрема толерантності, що сьогодні, під час зростання зовнішньої та внутрішньої агресії в суспільстві, піддається великим випробуванням.

На нашу думку, саме глядачі юнацького віку є оптимальним контингентом для вивчення розвитку толерантності як системної характеристики особистості за таких причин: 1) вони у цілому мають достатній рівень сформованості компонентів толерантності; 2) студентство – це період розвитку, що в найбільшому ступені виявляє залежність від конкретних соціально-історичних умов. Тому студенти найбільш сензитивні до змін у суспільстві, трансформацій ціннісних орієнтацій і смислоутворюючих життєвих установок, зокрема пов'язаних зі ставленням до інших, до різних великих і малих соціальних груп.

Ці обставини спонукають до спеціального дослідження змісту і форм розвитку та виховання толерантності молоді засобами кіномистецтва.

*Метою* статті є теоретичний аналіз форм виховання толерантності молоді засобами кіномистецтва.

*Завданнями* статті є: 1) порівняльний аналіз засобів впливу кіномистецтва на учнівську молодь; 2) розгляд формування толерантності як найактуальнішої проблеми виховання сучасної молоді; 3) обґрунтування участі молоді в діяльності кіноклубу як найбільш ефективної форми виховання для використання можливостей кіно з метою підвищення рівня її толерантності.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Сучасний інтенсивний розвиток засобів масової комунікації, на думку А.В. Федорова, гостріше висвітив актуальність явища, названого М.М. Бахтіним «діалогом культур»: «Медіаосвіта спирається на можливості «діалогу культур», який дозволяє уникнути національної замкнутості» [17, с. 55]. Кіно може допомогти в полікультурному вихованні, вивченні історії та культур інших народів як ніяке інше мистецтво чи засоби масової комунікації.

О.А. Баранов зауважує, що «будь-яка національна культура прагне, з одного боку, зберегти свою унікальність, а з іншого – підживлюється загальними досягненнями. Талановитий фільм про минуле або

сьогодення будь-якої країни дає можливість відчутти своєрідність різних культур і одночасно побачити і зрозуміти спільне між ними» [2, с. 160].

Спектр форм виховання та розвитку молоді засобами кіномистецтва досить широкий і постійно поповнюється. Причому ці методи і форми не тільки дозволяють реалізувати виховний потенціал кіномистецтва, але підсилюють і доповнюють його за рахунок своїх функціональних можливостей.

О.А. Баранов і С.Н. Пензин виділяють наступні форми виховання та розвитку учнівської молоді засобами кіномистецтва: інтеграція в традиційний навчальний предмет, автономні уроки, лекції, семінари, факультативи, медіа-кіностудії, відео-кіноклуби, спецкурси.

Ю.Б. Алієв, Г.Т. Ардашкірова, Л.П. Баришнікова та інші поділяють ці форми на класні (наприклад, урок літератури з використанням елементів кіномистецтва) і позакласні (гуртки, факультативи, кіноклуби).

А.В. Федоров і А.А. Новикова у дослідженнях з використанням кіно в навчальному закладі виділяють три підходи: інтегрований – через вже наявні навчальні предмети: література, образотворче мистецтво, історія, музика і т.д. (Л.С. Зазнобіна, С.І. Гуділіна, К.М. Тихомирова, А.В. Спічкін, Е. Харт, К. Безелгет), факультативний – створення факультативів, гуртків, клубів, проведення фестивалів (О.А. Баранов, І.С. Левшина, Г.А. Поличка, Ю.М. Рабінович, А.В. Федоров, Л.М. Баженова) і спеціальний – введення нового предмету спецкурсу (С.Н. Пензин, І.А. Полічко, Ю.М. Рабінович, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров).

Ми пропонуємо систематизувати найбільш часто використовувані сьогодні в кінопедагогіці форми роботи з молоддю за часовою ознакою. Розподілимо їх на епізодичні та довготривалі. До епізодичних форм віднесемо: окремі кіноуроки, разові колективні перегляди та обговорення фільмів, конференції, тематичні кіновечори, використання фільмів (або їх фрагментів) на заняттях із загальноосвітніх дисциплін. До довгочасних: кіноспецкурс, кінофакультатив, кіногурток, кіноклуб. Розглянемо ці форми більш докладно.

Кіноуроки можуть розглядатися як епізодична форма роботи з учнівською молоддю. Час від часу в процесі вивчення навчальних дисциплін для учнів організується перегляд кінофільму. На кожному такому уроці учням даються спеціальні завдання: спостерігати за послідовністю подій, з'ясувати причину явищ, оцінити ту чи іншу ситуацію тощо.

Ще однією формою епізодичної роботи з учнями являються разові колективні перегляди та обговорення фільмів, які можуть проходити на уроці чи в позаурочний час (наприклад, відвідування кінотеатру).

Обговорення фільму після колективного перегляду дозволяє глядачам обмінятися враженнями, думками, подискутувати і, в підсумку, глибше зрозуміти картину.

Цікавою масовою формою позакласної роботи з молоддю являються конференції, які поєднують елементи самостійного аналізу картини з читанням критичної літератури з даного кінотвору. О.А. Баранов і С.Н. Пензин визначають сутність конференцій учнів як науково-святкове пізнання. «Всі дослідницькі якості, які потрібні для доповідей, виховуються у більш камерних обговореннях, де також потрібна стрункість, логічна послідовність і аргументованість, учні демонструють глибоке і багатостороннє розкриття теми, вільне використання відомостей, почерпнутих із спеціалізованої літератури. Конференція як особлива форма роботи необхідна для створення атмосфери колективної творчості» [2, с. 119]. Водночас, автори відзначають мінуси цієї форми роботи порівняно з обговоренням: «Обговорення – більш жива форма, що являє великий простір для особистих, суб'єктивних оцінок» [15, с. 41].

Однією з форм виховання та розвитку засобами кіномистецтва можуть бути тематичні кіновечори. Різні тематичні вечори (літературні, музикальні, поетичні та ін.) – досить вивчена і поширена форма роботи в школі. Також як і конференції, кіновечір це якоюсь мірою святково-розважальна форма, що вимагає ретельної підготовки і самостійної творчості учнів. Для кіновечера треба не тільки підібрати картину для перегляду та інформацію про неї, вечір повинен бути відповідно оформлений (афіша, ілюстративний матеріал тощо). Але, як і попередня форма, кіновечір не має на увазі обговорення, «живого» спілкування.

Фільми (або їх фрагменти) на заняттях із загальноосвітніх дисциплін найчастіше використовують викладачі естетичного (література, образотворче мистецтво, музика, світова художня культура, естетика), лінгвістичного (українська, російська та іноземна мови), історико-філософського (історія, філософія, право) та інших циклів.

Багато сучасних вчених досліджують проблему виховання в процесі навчання. Наприклад, І.В. Миротворська розробила програму формування толерантності на уроках права, так як, на її думку, «саме цей предмет орієнтує старшокласників на практичну затребуваність знань, вміння їх застосовувати в повсякденному житті» [8, с. 6].

Важливо зазначити, що «при інтеграції в навчальний предмет фільм повинен включатися в систему класних занять як самостійний, а не ілюстративний елемент, що поглиблює і розширює загальний процес художнього пізнання» [17, с. 56].



Використання творів кінематографії на уроках дозволяє не тільки розширити освітні та виховні можливості окремих курсів, а й розвивати пізнавальну активність і художній кругозір учнів, поглиблювати їх естетичну культуру, збагачувати образне і асоціативне мислення, сприяти поглибленню емоційних та інтелектуальних здібностей в осягненні ідейно-морального змісту творів мистецтва. Повнометражні стрічки і фрагменти з фільмів необхідно залучати для постановки проблемних питань. Можна поєднувати показ фільму з його моральним аналізом. «Учитель може знайти у фільмах аналітико-оціночні ситуації, ситуації передбачення й морального вибору» [18, с. 137].

На нашу думку, епізодичні зустрічі молоді з кіномистецтвом важко порівняти за ефективністю з формами довготривалими. Тому особливості спецкурсів, факультативів, гуртків, кіноклубів ми розглянемо більш докладно.

Кіноспецкурс – спеціально розроблена навчальна програма для школи або вузу, розрахована на певний термін (чверть, півріччя, навчальний рік, семестр). Для більшості учнів придбання знань про кіно за допомогою спецкурсів – додаткова освіта, що допомагає розвитку творчого потенціалу особистості. Найчастіше в навчальних закладах викладають курс «Основи кіномистецтва». Спецкурс з основ кіномистецтва дозволяє учням отримати уявлення про сучасне кіно, види і жанри кінематографа, естетику кіно, основні етапи розвитку кінематографа. Але спецкурси можуть бути й іншої тематичної спрямованості. Наприклад, «Кіно і сучасність», «Культура країн світу» та ін. До речі, як було зазначено раніше, багато вчених вважають полікультурну освіту досить ефективною у вихованні толерантності.

Однак, як відзначають вчені, при розробці спецкурсів педагоги стикаються з певними, як об'єктивними, так і суб'єктивними труднощами. По-перше, відсутні підручники та навчальні посібники. По-друге, учні бувають не готові сприймати спецкурс, їм не вистачає елементарних знань про кіно, вони не відносяться до кіномистецтва серйозно.

Принципова особливість кінофакультативів, гуртків і клубів – добровільність. Це висуває особливі вимоги до методики: ніякого примусу у вигляді оцінок, іспитів тощо. Саме в цьому деякі вчені бачать перевагу таких форм перед урочною. Наприклад, І.С. Левшина вважає, що в системі позаурочної кіновиховної діяльності вся робота з підготовки школяра до спілкування зі світом художнього екрану проводиться в обстановці максимально вільній від методів навчання – від обов'язкових завдань, письмових робіт, оцінок. Тому, на думку вченого, позаурочні форми виховної діяльності краще класно-урочних [6].



«Факультативні заняття більш специфічні за своїм змістом, оскільки спираються в основному тільки на кінематографічний матеріал. Тому вони проводяться за спеціальною програмою, враховуючи вікові та освітні особливості розвитку учнів» [3, с. 174]. І.М. Гращенкова відокремлює два напрямки в діяльності факультативу: перегляд, обговорення кінофільмів і заняття, що носять теоретико-прикладний характер після перегляду фільму [5, с. 199].

З.Ф. Мубінова досліджувала проблему виховання та розвитку толерантності в процесі викладання суспільствознавчих наук. Л.М. Іванова пропонує спецкурси суспільствознавчої характеру для уроків історії тощо. Для виховання толерантності в процесі навчання названих дисциплін можна використовувати і можливості кінематографа.

У психолого-педагогічній літературі толерантність розглядається як інтегративна якість особистості. На нашу думку, зміст роботи з розвитку толерантності у молоді доцільно буде розглянути через структурні компоненти цієї морально-етичної якості особистості.

Системний підхід до вивчення толерантності дозволяє виокремити три рівні цього інтегрального особистісного феномену: психофізіологічний, індивідуально-психологічний та соціально-психологічний (М. Мельничук).

Психофізіологічний рівень чи аспект розгляду толерантності, який включає стійкість до зовнішніх впливів, зокрема, до нервово-психічної «парціальності» (за В. Небиліциним) властивостей різних індивідів, здатність зберігати стан нервово-психічної рівноваги, стабільність при дії стресорів і чинників, що фруструють (Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова) пропонується назвати *витривалістю*. Одним із найбільш релевантних репрезентантів відповідної складової толерантності є нервово-психічна стійкість, що пов'язана з емоційною рівновагою і стійкістю, здатністю зберігати успішне виконання діяльності в емоційно складних умовах. Індивідуально-психологічний аспект вивчення толерантності (С. Братченко, І. Шкуратова, О. Скрябіна), який включає психологічні особливості, що допомагають особистості розбудовувати позитивні конструктивні стосунки як із оточуючими, так і з самою собою визначаємо як *поблажливість*. Показано, що дивергентне мислення, емпатія, і, більш широко, емоційний інтелект, низка поведінкових умінь і здібностей можуть розглядатися як когнітивні, емоційні й поведінкові неконгруентності індивідуальностей, що складають індивідуально-психологічний рівень детермінації толерантності. До соціально-психологічного виміру толерантності (Н. Асташова, О. Бенькова, Л. Рюмшина) належить насамперед певна ціннісно-сенсова система визнання іншості суб'єктів міжособистісної взаємодії,

у якій центральне місце посідають цінності поваги людини як такої та її права вибору світогляду й життєвої позиції. Цей рівень толерантності, який є вищим стосовно всіх інших рівнів і може розглядатися як «системоутворюючий фактор», що інтегрує й регулює дію всіх інших «периферійних» психологічних складових толерантності, пропонуємо назвати, разом із В. Моргуном та В. Павленко, *прийняттям*. Отже, зріла толерантність поєднує в собі компетентність у толерантній поведінці, когнітивну складність у сприйнятті суперечливого світу, емпатійну готовність до «іншості», особистісні сенси, цінності, установки на співіснування зі світом. Для вивчення цього феномену потрібно системно враховувати його психофізіологічні, когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісно-сміслові аспекти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перевага створених у позаурочний час кіноклубів та кіногуртків полягає в тому, «що вони не обмежені ні рамками, ні часом проходження програми, що в них можуть брати участь учні різних класів і головне – що це форма дозвілєвої організації молоді, яка заснована на принципах добровільності та особистої зацікавленості кожного учасника» [1, с. 29].

Кіногуртки – об'єднання за інтересами, вони можуть працювати при школі, кінотеатрі, установі додаткової освіти, Будинку культури, дозвілєвому центрі у мікрорайоні і так далі. Основна функція кіногуртків – пізнавальна і вони, як правило, бувають тематичними, наприклад «Гурток любителів кіно Франції», «Гурток любителів сучасного кіно» тощо. Зазвичай члени кіно гуртка – це люди, яких крім любові до кіно, об'єднують й інші спільні інтереси, захоплення.

Клуб – це «громадська організація, яка добровільно об'єднує групи людей із метою спілкування, пов'язаного з різними інтересами, а також для спільного відпочинку та розваг [1, с.59]. Він відрізняється від інших форм дозвілєвої діяльності довготривалістю, відносною постійністю складу, його активністю і зацікавленістю аудиторії у подібному проведенні часу.

Кіноклуб є дозвілєвим об'єднанням, різновидом клубів за інтересами. Як зазначає В.Л. Монастирський, «клуб за інтересами являє собою групу, що сформувалася на основі того чи іншого аматорського захоплення, що є для членів клубу загальним. Його мета – спільна діяльність, спрямована на задоволення сукупності потреб, пов'язаних з цим захопленням, яке включає стимулювання міжособистісного спілкування» [9, с.100].

На думку І.М. Гращенкової специфіка клубного об'єднання визначається наступними ознаками: тривалий контакт учасників об'єднання, тобто відносна стабільність складу; спільна діяльність

учасників, тобто групова, а не індивідуальна форма роботи; добровільне самовизначення учасників; організаційне оформлення групи аматорів, які усвідомлюють себе членами клубного об'єднання; активна участь членів об'єднання в його роботі [5, с.15].

Конкретні види і форми діяльності клубу визначаються його типом, завданнями, місцевими умовами, ініціативою учасників. Кіноклуби можуть бути відкритими і закритими, культурно-просвітницькими або дискусійними. На нашу думку, найбільш адекватною формою роботи з учнівською молоддю є дискусійний кіноклуб, організований на базі навчального закладу.

Кіноклуб є привабливою формою роботи для підлітків та молоді, так як задовольняє потребу учнів у пізнанні, спілкуванні, яскравих враженнях, розвагах і відпочинку. Додаткову привабливість кіноклубу у порівнянні, наприклад, із спецкурсом або факультативом надає те, що він відноситься до сфери дозвілля. Не дивлячись на те, що факультатив також припускає вільний вибір і зацікавленість учнів, він все ж сприймається як навчальний елемент, а кіноклуб – як компонент позаурочно дозвіллевого життя учнів, як дійсно добровільна і бажана форма спільної діяльності, що дозволяє поєднувати пізнання, спілкування, задоволення і відпочинок.

На нашу думку, зустрічі з кіномистецтвом не можна назвати повним розслабленням або бездумним розвагою – активна розумова і емоційна діяльність. Кіноклуб відноситься до соціально спрямованих, соціально значимих форм дозвілєвої діяльності, він може принести реальну користь своїм учасникам. У той же час кіноклуб відрізняється від інших форм роботи більшою свободою і гнучкістю у плануванні та проведенні занять, їх підкреслено дискусійним характером.

Слід зазначити, що кіноклуб як групова форма роботи приваблює молодь і підсилює дію кінофільму на кожен окрему особистість: «Спільне переживання володіє кумулятивним ефектом, його сила багаторазово збільшується. Особливе значення має атмосфера кіноклубних переглядів: єдине дихання залу, адекватність емоційних реакцій і, накінець, спілкування з приводу побаченого, пережитого, іноді приголомшливого. Людині, переповненій враженнями необхідно з кимось поділитися... спілкування як таке є найбільшою цінністю соціального життя, і можливість задоволення потреби в спілкуванні пояснює особливу привабливість клубної форми проведення дозвілля» [5, с. 115].

Основними характеристиками дискусійного кіноклубу в навчальному закладі є: приблизно одновіковий склад аудиторії, обмежений час перебування у клубі (до закінчення навчання), провідне завдання (у нашому випадку – підвищення рівня толерантності) і педагогічне керівництво. Причому останнє не буде суперечити статусу

клубу як самодіяльного та самокерованого аматорського об'єднання. Як зазначає В.А. Монастирський, це протиріччя легко усунути за умови організації кіноклубної діяльності на засадах педагогіки співробітництва. «Йдеться про підхід, заснований на найтіснішій взаємодії педагога та учнів, їх спільної пошукової діяльності, що веде до колективних відкриттів. Педагогічна позиція організатора зовні не акцентована, але в той же час він послідовно і терпляче проводить свою лінію, направляючи діяльність клубу. У даному випадку не офіційний статус, а особистісні якості педагога (ерудиція, культура, життєвий досвід) визначають його авторитет і положення лідера у клубі» [9, с. 132].

Специфіка кіноклубу полягає також у його поліфункціональності. Один із сподвижників кіноклубного руху С.Н. Пензин виділяє наступні основні взаємопов'язані функції клубу: кіноосвіта («роль» своєрідного факультативу, кіноуніверситета); пропаганда кіномистецтва («роль» громадського бюро пропаганди кіномистецтва); прокат «важких» фільмів («роль» спеціалізованого кінотеатру); рецензування фільмів («роль» критика); анкетування публіки («роль» соціолога); спілкування (місце зустрічі і проведення дозвілля [13, с. 126–127].

В.А. Монастирський розглядає шість основних функцій кіноклубу: інформаційно-просвітницьку (кіноосвітню), кіновиховну, анімаційну, рекреативно-оздоровчу, культуротворчу, комунікативну.

Однак слід підкреслити, що в нашій роботі мова йде не про традиційний кіноклуб – об'єднання любителів, цінителів, знавців кіномистецтва, одним з головних завдань якого є вдосконалення глядацької культури своїх учасників. Ми розглядаємо кіноклуб як форму організації виховної роботи з учнями засобами кіномистецтва, зокрема формування та розвитку у них толерантної свідомості. Тому формування глядацької культури в такому кіноклубі носить побічний характер. У нашому дослідженні формування глядацької культури учнів є однією з педагогічних умов ефективності їхнього виховання засобами кіномистецтва, а точніше – передумовою, попередньою умовою використання кіномистецтва у виховній роботі. Ми вивчаємо кіномистецтво як засіб розвитку конкретної особистісної якості – толерантності, розглядаючи цю задачу в контексті соціального виховання молодих людей. Для нашої роботи особливо важливими є *інформаційно-освітня, виховна та комунікативна* функції клубу.

*Когнітивний компонент* толерантності полягає в усвідомленні й прийнятті людиною складності, багатомірності – як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти й суб'єктивності (щонайменше – часткової) власних уявлень і своєї картини світу. Толерантність у когнітивному «вимірі» найяскравіше проявляється

саме в ситуаціях протиріч – при розбіжності думок, зіткненні поглядів – і дозволяє розглядати цю розбіжність як прояв плюралізму, багатства індивідуального сприйняття та інтерпретацій, не зводить розбіжності у думках (когнітивний дисонанс) до міжособистісного конфлікту.

Основними напрямками діяльності педагога для розвитку та виховання толерантності в молоді, на нашу думку, мають бути розширення культурного кругозору та руйнування негативних стереотипів по відношенню до інших. Для того щоб бути толерантним до «інакших», розуміти та визнавати їх право бути іншими, людина повинна мати певну освітньо-культурну базу. Зокрема володіти хоча б елементарними знаннями (етнічного, культурологічного, релігійного, медичного змісту тощо) про об'єкти інтолерантного відношення. Кіно як засіб масової комунікації та як мистецтво несе глядачу найрізноманітнішу інформацію.

Оскільки саме необ'єктивні, неповні, спотворені знання про меншинства, що дискримінуються (етнічні, релігійні, сексуальні, хворі на СНІД, психічні захворювання та інші категорії) можуть ставати причиною інтолерантності, яка ґрунтується на забобонах, міфах та стереотипах, гіпертрофованого відчуття власної цінності, зарозумілості та агресії проти несхожих на тебе, «інших». Отже, *інформаційно-освітня функція* кіноклубу допоможе сформувати в молоді широкі та різнобічні знання про об'єкти інтолерантного відношення, збагатити культурну базу й, тим самим, зруйнувати забобони, міфи та стереотипи по відношенню до інших.

Багато дослідників відмічають, що найбільш дієвим засобом руйнування негативних стереотипів по відношенням до «інших» є можливість «наживо» спілкуватися з представниками інших етносів, конфесій, культур. Кіномистецтво за допомогою *комунікативної функції*, створює ситуації, які наближені до «живого» спілкування, створює ефект присутності й змінює менталітет, знаходить те загальне, що є в різних людей. Ідентифікуючись із героєм, глядач спілкується з ним, стає на його місце, бачить світ його очима – здатен «пройти милою в мокасінах друга», як кажуть американські індіанці.

Усе це, у свою чергу, розвиває у того, хто сприймає фільм, здібності до емпатії, емоціонального розуміння інших, співчуття – *емоційний компонент* толерантності. Роль емпатії в толерантних стосунках досить вагома. Однією з головних функцій емпатії в системі толерантності є компенсація як можливих розбіжностей між співрозмовниками в когнітивній або поведінковій площинах (індивідуально-психологічний рівень), так і недостатньої нервово-психічної стійкості (психофізіологічний рівень), що перешкоджає нетерпимості.



Через екранні зразки, через емоційне сприймання, яке включає психологічні механізми емпатії та ідентифікації, молоді люди ефективно засвоюють норми, цінності, ідеали, іноді кардинально змінюючи свій світогляд, своє відношення до себе і до інших, а, отже і свою поведінку. Таким чином, кіномистецтво сприяє розвитку *поведінкової* толерантності індивіда: здатність до толерантного висловлення й відстоювання власної позиції як точки зору (*Я-висловлювання* тощо); готовність до толерантного ставлення стосовно висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їхньої точки зору, що має право на існування – незалежно від ступеню розбіжності з власними поглядами); здатність до «взаємодії різномислячих» і вміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компроміс і консенсус); толерантна поведінка в напружених й ексquisite ситуаціях (при відмінностях в точках зору, зіткненні думок або оцінок). Допомогти придбати такі уміння може не тільки перегляд кінофільму, але й дискусія після нього під час обговорення картини. Внаслідок відвідування кінозасідань такі обміни стануть регулярними, поступово у молоді буде формуватися культура ведення дискусії, повага до думки іншого, тобто реалізується *виховна функція* кіноклубу.

Згідно з Л.І. Рюминою, вивчення толерантності як стійкої позиції повинно проводитись через дослідження особистісних установок, цінностей і змістів, тому що саме вони визначають, з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття й переживання, а з іншого боку – є мотиваційно-регулюючими корелятами, що впливають на реальну поведінку особистості [15]. Говорячи про освітньо-виховний потенціал кіномистецтва, ми, перш за все, маємо на увазі пізнавально-виховний потенціал творів мистецтва, їхній вплив, що збагачує духовний та життєвий досвід кіноглядачів. У даному випадку пізнання світу та людей, соціального життя у всіх його проявах, глибин людської психології здійснюється через художню комунікацію (контакт глядача з фільмом). Створюючи умови для такого спілкування, кінофільми гуманного спрямування сприяють задоволенню різноманітних соціальних та духовних потреб своїх учасників, зокрема потреб пізнавальних, моральних та естетичних. Разом, вони визначають спрямованість особистості на засвоєння таких загальнолюдських цінностей, як істина, добро та краса. Це, зокрема, має наслідком і підвищення рівня розвитку *соціально-психологічного виміру* толерантності глядачів, який є системоутворюючим чинником, що обумовлює, детермінує та перебудовує під себе інші рівні детермінації толерантності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Виходячи з того, що в сучасних соціально-політичних умовах стрімко зростає роль



відеовиховання (Інтернет, телебачення, кіно) та рівень агресії в суспільстві, проблема толерантності в людських стосунках стала гостро актуальною. Відповідно до поставлених завдань теоретичного дослідження слід зазначити: 1) серед форм впливу кіномистецтва на особистість глядача виділяють: епізодичні (окремі кіноуроки, разові колективні перегляди та обговорення фільмів, конференції, тематичні кіновечори, використання фільмів або їх фрагментів на заняттях із загальноосвітніх дисциплін) й довготривалі (кіноспецкурси, кінофакультативи, кіногуртки, кіноклуби); для учнівської молоді форми впливу ділять на урочні (відеофрагменти уроку, автономні кіноуроки, лекції й семінари) й позаурочні (кінофестивалі, кіноконференції, медіа-кіностудії, відео-кіноклуби); 2) формування толерантності розглянуто з позиції системо-діяльничої методології через структурні компоненти цієї морально-етичної якості особистості на психофізіологічному (витривалість), індивідуально-психологічному (поблажливість) та соціально-психологічному (прийняття) рівнях; 3) дискусійний кіноклуб виступає найбільш ефективною формою організації виховної роботи з підвищення кожної складової системи толерантності за умов реалізації інформаційно-освітньої, виховної та комунікативної функцій через наступні ознаки: довготривалість, відносно стійкий склад учасників, добровільність, групова форма роботи, дискусійний характер. Саме вони дозволяють прискорити формування психофізіологічних, когнітивних, емоційних, поведінкових та ціннісно-сміслових аспектів толерантності сучасної учнівської молоді. *Перспективами подальшої розробки проблеми* можуть бути емпіричні дослідження впливу діяльності дискусійного кіноклубу на динаміку проявів толерантності учнівської молоді.

### ***Список використаних джерел***

1. Алиев Ю.Б. Основы эстетического воспитания: Пособие для учителя / Ю.Б. Алиев, Г.Т. Ардаширова, Л.П. Барышникова и др. – М. : Просвещение, 1986. – 240 с.
2. Баранов О.А. Экран становится другом / О.А. Баранов. – М. : Просвещение, 1979. – 96 с.
3. Баженова Л.М. Основы аудиовизуальной культуры. Программы учебных занятий для 1-11 классов средней общеобразовательной школы / Л.М. Баженова, Е.А. Бондаренко, Ю.Н. Усов. – М. : Академия педагогических наук, НИИ Художественного воспитания, Ассоциация деятелей кинообразования, 1991. – 62 с.
4. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность / М.М. Бахтин. – Саранск : Изд-во Мордов. Ун-та, 1992. – 167 с.

5. Гращенкова И.М. Кино как средство эстетического воспитания / И.М. Гращенкова. – М. : Просвещение, 1986. – 216 с.
6. Левшина И.С. Любите ли вы кино? / И.С. Левшина. – М. : Искусство, 1978. – 254 с.
7. Мельничук М.М. Особливості толерантності як системної характеристики особистості студентів. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / М.М. Мельничук; наук. керівник В.М. Павленко. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – 21 с.
8. Миротворская И.В. Формирование толерантности у учащихся старших классов общеобразовательных школ в процессе правового образования Текст. дис. канд. пед. наук (13.00.01) / И.В. Миротворская. Чебоксары, 2004. – 204 с.
9. Монастирський В.Л. Киноискусство в социокультурной работе: Учеб. Пособие / В.Л. Монастирский. – Тамбов. : Торес, 1999. – 214 с.
10. Моргун В.Ф. Психологія багатовимірної толерантності особистості та її межі / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – 2015. – № 1 (7). – С. 143–162.
11. Мубинова З.Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе (На примере школы Республики Башкортостан): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Зульфия Фаритовна Мубинова. – Уфа, 1998. – 191 с.
12. Павленко В.М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія / В.М. Павленко, М.М. Мельничук. – Полтава : ФОП Мирон І.А., 2014. – 244 с.
13. Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов / С.Н. Пензин – Воронеж. : Изд-во Воронеж. Гос. Ун-та, 2000. – 64 с.
14. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі. Монографія / О.В. Петрунько. – Полтава : ТОВ НВП «Укрпромторгсервис», 2010. – 480 с.
15. Рюмшина Л.И. Библиотека психологии и педагогики толерантности / Л.И. Рюмшина // Вопросы психологии. – 2002. – №2.
16. Седих К.В. Делінквентний підліток: навч. посібн / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 272 с.
17. Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители / А.В. Федоров // Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка. – М. : ЮНПРЕСС, 1994. – С. 55–57.
18. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.

**М.М. Мельничук**

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ  
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ КИНОИСКУССТВА**

*В статье показано, что киноискусство обладает воспитательными возможностями, которые целесообразно использовать для повышения уровня развития толерантности у подрастающего поколения. Содержание работы по развитию толерантности у учащейся молодежи в рамках деятельности дискуссионного киноклуба рассмотрено через структурные компоненты этого морально-этического качества личности.*

**Ключевые слова:** толерантность, системный подход, киноискусство, кинофильм, киноклуб.

**М. Mel'nichuk**

**THE PROBLEM OF STUDENTS' TOLERANCE FORMATION  
BY MEANS OF CINEMA**

*The article shows that the symbolic meaning of art promotes the formation of certain values and senses of the person causing a profound impact on the process of socialization. It was determined, that the cinema art has educational opportunities that should be used for the formation of moral and ethical qualities of the younger generation, in particular the tolerance. The considered forms of youth's education by means of cinematography allowed to determine the cinema club as the most adequate means of increasing the level of Students' tolerance. It was proved that the most important functions of the cinema club is information, educational and communicative.*

*During the theoretical analysis the concept of tolerance was defined as a complex psychological structure. It was substantiated the necessity of systematic study of tolerance that allows you to go to understanding of this phenomenon as an integrated and system personal's characteristic with three levels of determination: psychophysiological, individual, psychological and socio-psychological. Theoretical analysis shows that the mature tolerance is a system integrity of competence in the tolerant behavior, the cognitive complexity in the perception of contradictory world, the empathy readiness to the «otherness», the personal meanings, values and attitudes to coexist with a world. The study of this phenomenon should systematically take into account its physiological, cognitive, emotional, behavioral and value semantic aspects.*

*The content of work on development of students' tolerance within the framework of the cinema club activities is determined through structural components of this moral and ethical person's quality.*

**Keywords:** tolerance, system approach, cinematography, movie, cinema club.

Надійшла до редакції 23.11.2015 р.

УДК 37.01.3–051 : 159.955.4

**МИРОШНИК Олена Георгіївна**

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

## **СОЦІАЛЬНО-ДІЯЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ (на прикладі професії вчителя)**

*У статті обґрунтовується необхідність онтологічного аналізу професійної рефлексії. На засадах соціально-діяльного підходу розглядається модель професійної рефлексії вчителя, аналізуються її феноменологічні та функціональні аспекти у системі організації педагогічної дії як взаємодії з учнем.*

**Ключові слова:** особистісна рефлексія, професійна рефлексія, модель професійної рефлексії вчителя, соціально-діяльний підхід, рефлеппрактика.

**Постановка проблеми.** Розробка технологій, що сприяють розвитку творчого потенціалу фахівців, є актуальним завданням сучасної психологічної теорії та практики. Предметом уваги науковців усе частіше стають не тільки інструментальні аспекти професійної підготовки, але й психічні утворення, що становлять основу акмеологічного статусу особистості в сфері професійної діяльності. Одним з таких утворень є професійна рефлексія.

*Мета* дослідження полягала в обґрунтуванні соціально-діяльного підходу до розробки функціональної моделі професійної рефлексії (на прикладі професії вчителя).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Найбільш поширене використання поняття рефлексії як способу усвідомлення змісту власної свідомості та самопізнання вперше було впроваджено Джоном Локком.

Розуміння рефлексії як здатності людини усвідомлювати власні переживання, умови, перебіг власної діяльності та внутрішнього життя дозволили окреслити коло явищ, в яких вона виявляється або є основою їх виникнення. Достатньо поширеними стали такі визначення рефлексії: рефлексія як здатність індивіда послідовно розрізняти процеси, якості, структури, зміст власної мисленнєвої діяльності; рефлексія як діалог індивіда із самим собою стосовно головних проблем свого життя; рефлексія як рівень загальної структури самопізнання; рефлексія як раціональна та вербальна символічна активність особистості, спрямована на розвиток, інтеграцію «Я» та життєвого шляху. В цьому контексті функція рефлексії виявляється у

пошуку та встановленні суб'єктом цінностей, провідних життєвих ставлень, породженні нових смислів буття.

Сучасний стан психології рефлексії характеризується наявністю спроб інтеграції різноманітних підходів до розробки моделей рефлексивної активності, технік самоаналізу та проблемного самодослідження. В межах рефлексивно-гуманістичної психології, предметом якої є творче самовизначення та самоактуалізація, а пояснювальним принципом – рефлексивно-інноваційний процес, розроблена технологія роботи з феноменами вищих творчих проявів людини в системі професійної освіти – рефлепрактика [14]. Цей підхід стає концептуальною основою розробки рефлетехнологій розвитку особистості та її професіоналізму в сучасному культурному просторі. Ці технології забезпечують оптимізацію самовизначення та досягнення професійної культурної ідентичності майбутнього фахівця. Професійна культурна ідентичність розуміється як позиція індивідуального та групового суб'єкта в професії, що озброєна мовними засобами задля усвідомлення та структурування їм реальності самого себе та власної діяльності [4]. Згідно розробленої І.М. Семеновим та С.Ю. Степановим концептуально-технологічної моделі розвитку рефлексивно-особистісних функцій у процесі подолання суб'єктом проблемно-конфліктної ситуації процес розвитку творчої спрямованості особистості можна представити у вигляді рефлексивного циклу, що містить шість фаз: спонукання, намір, цінність, задум, план, результат [14]. Г.І. Давидова [4] на основі моделювання елементів рефлексивно-інноваційного процесу визначає шість стадій розвитку рефлексивного діалогу та відповідних рефлексивно-діалогічних функцій, що забезпечують розвиток системи ціннісного самоставлення майбутнього фахівця, розвиток його професійної рефлексивної компетентності: самовизначення відносно емоціогенної (проблемно-конфліктної) ситуації; усвідомлення своїх намірів, зважування «за» та «проти»; усвідомлення цілісності Я, ціннісного ставлення до того, що відбувається; усвідомлення цілі, смислу цілепокладання «тут і зараз»; вибір способів самоздійснення, планування; усвідомлення відповідальності за результат (вчинок). З позиції рефлексивно-діалогічного підходу соціорефлексивний механізм формування творчої спрямованості особистості студентів містить рівень розвитку рефлексивних знань, що виявляється у здатності до соціокультурного проектування. При застосуванні моделі рефлексивно-діалогічної взаємодії студенти мають бути поставлені в проблемну ситуацію вирішення творчої задачі особистісно-діяльнісного розвитку та організації продуктивної роботи в умовах соціокультурного середовища, що обумовлює їх професіоналізацію.



Г.І. Давидова зазначає наявність трьох рівнів рефлексивних знань, що виявляються під час рефлексивного діалогу. Так, перший рівень рефлексивного діалогу пов'язаний з емоційною адаптацією (емоційна взаємодія), тобто діями, що забезпечують адекватну поведінку в ситуації творчої задачі. Другий рівень – із формуванням певних професійних намірів відповідно до існуючих зразків та еталонів, норм, створених спеціально для розв'язання конкретної задачі (нормативна взаємодія). Третій рівень визначає самостійну творчу самореалізацію в плані розвитку індивідуально-особистісних та групових колективних інноваційних проектів (проективна взаємодія). Досягнення цього рівня залежить від особистісного залучення студента до процесу вирішення проблеми, специфіки освітньої ситуації, характеру ідентичності суб'єкта (на рівні емоцій, правил або цінностей), рівня рефлексивності результату (або ступеня його новизни отриманого рішення).

У традиціях рефлексивно-гуманістичної психології В.Г. Анікіна [1] розробляє культурно-діалогічний підхід до розгляду моделі рефлексної активності. Виходячи із основних положень культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, рефлексія виступає як культурно-історичний феномен, що має знакову природу та транслюється в культурі. В культурі існують відповідні форми та засоби її трансляції. Формами рефлексії в культурі є такі галузі наукових знань, як методологія, соціологія науки, наукометрія. В мовній культурі та мистецтві рефлексія фіксується у формі мовних узагальнень, рефлексивів, риторичних структур, різноманітних прийомів та методів літературної творчості. В культурі транслюються засоби рефлексії (мовні та художні структури), результати рефлексії (філософські знання, методологічні знання), смисли рефлексії (цінності самопізнання, саморозвитку), рефлексивні форми соціальної взаємодії (управління та організація, наука та мистецтво).

З позиції культурно-історичного підходу рефлексія виконує роль механізму (психотехнічної дії) становлення психіки людини та представлена в процесах самосвідомості, самопізнання та саморегуляції. Результатами рефлексії є отримання нових знань, усвідомлення цих знань, їх осмислення та надання їм смислів, розвиток особистості, регуляція суб'єкта, діяльності [15]. У діалогічному підході до проблем дослідження психіки людини увага звертається на розуміння значення та ролі діалогічного простору у взаємодії Я та Іншого. Мова йде про внутрішній діалог, який, на думку А.В. Візгіної, можна розглядати у широкому смислі як форму дисоціації особистості на складові частини, а у вузькому – як мовленнєву взаємодію двох смислових позицій, що формулюються людиною, тобто як механізм самосвідомості особистості, що розкриває буття людини та культури [3]. Внутрішній діалог є неможливим поза



рефлексією. Будучи від початку представленою у зовнішньому діалозі та взаємодії людей, вона перетворюється у внутрішній діалог, стаючи внутрішнім процесом. Спираючись на культурно-історичний та діалогічний підходи, автор пропонує «мережеву» функціональну модель рефлексії. Рефлексія виявляється у діалозі (як внутрішньому, так і зовнішньому), у ціннісно-значущій смисловій комунікації людини з людиною. Рефлексія неможлива поза умов спів-буття людей як залучення життя однієї людини до становлення та розвитку іншої. Необхідною умовою виникнення рефлексії є цілісно-смилова спрямованість на пізнання, розвиток, регуляція суб'єктом самого себе, іншого та життєвих ситуацій. Умовою зовнішньо рефлексивного процесу є активна позиція Іншого, його перехід на позицію особистості та повернення на власну з метою трансляції особистості нового «надмірного» рефлексивного бачення внутрішнього світу людини, діяльності та відносин, привласнення цього бачення як особистісно значущого. Інший у рефлексивному діалозі стає внутрішньою, смисловою рефлексивною позицією. Особистість у стані Я-у-рефлексії буде здійснювати перехід до цієї позиції, а потім відносно неї вибудовувати уявлення про об'єкт, що рефлексується. Знання, що отримуються під час перебування в рефлексивній позиції, дозволять перетворювати їх у надлишок як нове розуміння людиною самої себе. Цей надлишок у діалозі Я-людини з Іншим забезпечує перетворення та стає джерелом нового знання. Інший стає тією смисловою опорою, що забезпечує добудову цілісності Я [2].

Узагальнюючи вище сказане, необхідно зазначити, що рефлексія в рамках рефлексивно-гуманістичної психології розглядається як психотехнічний засіб розвитку професійної ідентичності, визначення зон особистісного розвитку, становлення творчого Я. Значним внеском цих досліджень, на нашу думку, є обґрунтована система методологічних засад організації рефлепрактики, зокрема спів-буття як залучення життя однієї людини до становлення та розвитку іншої, рефлексивного діалогу (внутрішнього та зовнішнього), використання культурних форм та засобів рефлексії, принципу психологічної підтримки. Водночас, детальне опрацювання теоретичних та технологічних аспектів використання рефлексивної активності відповідно до її основних функцій у саморозвитку особистості майбутнього фахівця не може компенсувати дефіциту знання про психологічні особливості самої професійної рефлексії, яка існує не тільки як засіб, психотехнічний механізм, але й як психічна реальність, що забезпечує реалізацію професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні рефлексивні технології побудовано з опорою на використання психологічного ресурсу особистісної рефлексії як психотехнічного механізму

отримання нових знань про власне *Я*, визначення обмежень власного функціонування, відповідності ціннісно-сміслових утворень вимогам професії. Виникає закономірне питання, чи існують якісь специфічні особливості між рефлексією людини *X* як людини та людини *X* як інженера атомної електростанції, зоотехніка, лікаря, педагога, письменника? Використовуючи історичні аналогії у вирішенні подібних запитань, варто згадати працю Бориса Михайловича Теплова «Ум полководца», що засвідчує наявність зв'язку між особливостями задач, що мають бути розв'язані в професійних ситуаціях, та специфікою організації психічних процесів, які забезпечують їх успішне розв'язання.

Отже, ми виходимо з того, що рефлексія людини *X* як людини відрізняється від рефлексії людини *X* як інженера. Більше того, рефлексія людини *X* як інженера має відрізнятися від рефлексії людини *X* як вчителя.

Аналіз наукових джерел показав, що існуючі моделі професійної рефлексії вчителя орієнтовані на використання функцій особистісної рефлексії у становленні професійної ідентичності, професійної самосвідомості педагога [12].

Авторський підхід до розуміння професійної рефлексії вчителя побудовано на інтеграції різних традицій вивчення рефлексії. Ключовими для нас стали такі концептуальні положення: 1) розуміння рефлексії як системно-структурного утворення, що формується в процесі онтогенезу індивіда, виявляється на несвідомому та свідомому рівнях та забезпечує репрезентацію процесів, станів, властивостей, ціннісно-сміслових утворень як власних, так й інших людей (В.О. Лефевр, В.П. Зінченко, Г.П. Щедровицкий, С.Д. Максименко); 2) визначення регуляційної функції рефлексії задля збереження існуючих меж власного *Я* (В.О. Лефевр, В.П. Зінченко, А.С. Шаров); 3) визнання рангової структури організації рефлексії як психічного явища, що породжує необхідність оцінки предмета рефлексії у вимірах етичної системи (В.О. Лефевр, Ю.А. Шрейдер); 4) розуміння онтологічних характеристик рефлексії як метапсихічного процесу, стану та властивості, що має феноменологічні характеристики та індивідуальні відмінності у кожній людині (А.В. Карпов, М.С. Егорова, І.М. Скитяева, Н.І. Повякель); 5) визначення смислоутворювальної ролі рефлексії в організації актів діяльності (К.О. Абульханова-Славская, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, О.М. Леонтьев, А.В. Россохін, І.М. Семенов, О.Б. Старовойтенко).

Ми виходили з ідеї про те, що розробка моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудова з урахуванням її функцій у процесі взаємодії людей. Аналіз особливостей професійної активності вчителя [7; 11] показав, що вона може продуктивно існувати лише в

режимі опосередкування власних професійних дій діями учнів. Таку діяльність не можна зводити до індивідуальної діяльності. В.О. Лекторский, характеризуючи природу такої діяльності, зазначає, що це не діяльність по створенню предмета, в якому людина прагне виразити себе, закарбувати себе. Це взаємна діяльність, взаємодія свободних учасників як рівноправних партнерів, кожний з яких враховує інтереси інших, у результаті чого вони обидва змінюються [7]. Розуміння професійної рефлексії вчителя на засадах соціально-діяльнісного підходу дозволяє розглядати професійну рефлексію вчителя як системну властивість, що забезпечує функціонування регуляційних основ його професійної активності в сфері спілкування, предметної діяльності та самосвідомості в режимі міжособистісної взаємодії.

Обґрунтування особливостей рефлексивної активності в процесі взаємодії з іншим вперше представлено в працях В.О. Лефевра. Він розглядає рефлексію як рефлексивну систему, використовуючи поняття «планшету свідомості», на якому людина бачить саму себе та інших людей [8; 9]. Існування рефлексивної системи дозволяє спостерігати та контролювати не тільки своє тіло, дії, думки, але й займати позицію дослідника відносно іншого, його дій та думок. Він впроваджує ідею існування процесора або «рефлексивного комп'ютера», що автоматично здійснює рефлексію переживань і оцінок та забезпечує вибір у бінарних ситуаціях (моделі рефлексивного вибору). Сам дослідник називає цей аспект рефлексивного вибору швидкою рефлексією [9], а Н.Д. Гордеева та В.П. Зінченко – операційною або фоновною рефлексією [5]. Сутність рефлексивного вибору полягає у співвіднесенні власних ресурсів людини з умовами та можливостями досягнення цілі. Цей вибір здійснюється на несвідомому та на свідомому рівнях, що дозволяє розглядати рефлексію як базовий психічний механізм самоорганізації людини.

Розробка ідеї рефлексивного вибору знайшла своє продовження в регуляційному підході А.С. Шарова [16]. Шаров, аналізуючи онтологічний механізм рефлексії, використовує категорію «межі», яка виявляється в інтеціональній активності суб'єкта та існує завдяки механізму рефлексії, функціями якої є визначення, побудова меж психіки, збирання та поєднання їх у певні психічні цілісності, а також організація психічної діяльності в процесі руху до основ власної активності для досягнення в процесі взаємодії людини зі світом певної єдності, синергізма. Функції рефлексії реалізуються відповідно до етапів розгортання рефлексивного механізму, що містять: інтенціональний, визначення та побудову меж, збирання та

узгодження меж, організацію та систематизацію меж, об'єктивізацію процесу та результату психічної активності.

Особливе значення для розуміння системної роботи рефлексії у взаємодії з іншою людиною має запропоноване В.О. Лефевром поняття «рангу рефлексії» як структурної складової рефлексивної системи, яка містить уявлення людини про саму себе (перший ранг) та думку (оцінку) людини про своє уявлення про себе (другий ранг). Ідея рангової організації рефлексії дозволила включити в рефлексивну систему підструктуру етичних оцінок та самооцінок.

Отже, модель рефлексивної системи В.О. Лефевра містить два різні значення рефлексії. Перше виявляється у дескриптивній рефлексії як здатності людини усвідомлювати свій внутрішній світ та відображати картину своїх станів та станів іншого. Друге – як механізм або автомат вибору в бінарних ситуаціях. Однак, на думку М.А. Розова [13], рефлексивний вибір можна розглядати як одну із функцій дескриптивної рефлексії.

По суті це означає, що можливість одночасно відображати власні стани та оцінювати ці стани як позитивні або негативні породжує необхідність рефлексивного вибору, який забезпечує співвідношення меж можливого з необхідним та є основою породження особистісного смислу в побудові психічної дії.

При розробці теоретичної моделі професійної педагогічної рефлексії ми також спирались на онтологічний аналіз метакогнітивної природи рефлексивних процесів, що був розроблений А.В. Карповим [6]. Професійна рефлексія, як система метакогнітивних процесів, забезпечує моніторинг механізмів процесуально-психологічного забезпечення педагогічної діяльності (постановку педагогічної мети, антиципацію результатів педагогічної взаємодії, прогнозування та планування педагогічного задуму, прийняття рішення, контроль та самоконтроль професійної дії).

Отже, розуміння моделі професійної рефлексії вчителя на засадах соціально-діяльнісного підходу дозволяє розглядати її як систему метакогнітивних процесів, що забезпечує породження смислового та синтез процесуально-психологічного компонентів педагогічної дії як педагогічної взаємодії. Ці процеси визначають одночасну представленість у свідомості вчителя чотирьох ментальних репрезентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної.

Предметна – полягає у презентації в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які стосуються предмету навчально-пізнавальної діяльності або виховного впливу.

Соціально-психологічна – забезпечує усвідомлення та розуміння мотивів поведінки учнів, їх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того, як вчитель сприймається учнем.

Морально-етична – відображає усвідомлення своєї позиції у конкретній педагогічній ситуації у вимірах етичної системи (добра та зла). Гуманістична етика інтерпретує «добро» як те, що сприяє розкриттю можливостей та сил людини відповідно до законів її природи, «зло» – як перешкоду розвитку людських здібностей.

Професійно-особистісна – характеризує репрезентацію в свідомості вчителя особливостей його професійного досвіду (педагогічна техніка, методичні засоби, професійна концепція), усвідомлення власних зон професійного розвитку.

Наявність цих ментальних репрезентацій як вияв професійної рефлексії вчителя реалізують як мінімум дві основні функції. Одна має забезпечувати осмислення вчителем власної дії у конкретній педагогічній ситуації (смилова функція мотиву). Друга визначає особливості організації процесуально-психологічної складової професійної дії (контроль за регулятивним інваріантом процесуального виконання педагогічної дії).

Продуктивність педагогічної дії як взаємодії вчителя з учнем буде визначатися наявністю та мірою інтеграції цих ментальних рефлексивних репрезентацій у свідомості вчителя. Рефлексивні репрезентації виконують функції фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної дії.

Виникає питання про те, які умови та які засоби рефлепрактики потрібні для розвитку такої рефлексивної системи, що перетворює індивідуальну дію вчителя на педагогічну. Програма розвитку моделі професійної рефлексії була свого часу апробована автором при викладанні педагогічної майстерності на базі Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г. Короленка. Враховуючи цільові обмеження цієї статті, ми вкажемо лише на загальні положення цієї програми. Так, методологічними принципами професійної рефлепрактики майбутнього вчителя стали: варіативність предметного компоненту професійної рефлексії (педагогічна розповідь, педагогічні бесіда, урок), використання культурних форм та засобів рефлексії, принцип спів-буття, рефлексивного діалогу (внутрішнього та зовнішнього), принципи зворотного зв'язку та психологічної підтримки, професійного проектування.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз сучасних рефлексивних технологій у психології рефлексії показав їх орієнтацію на використання психологічного ресурсу особистісної рефлексії як психотехнічного механізму в отриманні нових знань про власне *Я*, визначення обмежень власного функціонування,



відповідності ціннісно-сміслових утворень вимогам професії. На жаль, цей підхід ігнорує розгляд онтологічних аспектів професійної рефлексії, по суті зводячи її до особистісної.

Ми виходимо з ідеї про те, що розробка моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудова з урахуванням її функцій у процесі педагогічної дії як педагогічної взаємодії. Розуміння системно-структурної природи рефлексії, яка дозволяє одночасно представляти в свідомості ментальні утворення як власних станів, дій, думок, так і дій, думок інших людей, здійснюючи їх оцінку (В.О. Лефевр) та забезпечуючи синтез регулятивного інваріанту процесуально-психологічного забезпечення психічної діяльності (А.В. Карпов), дозволило нам визначити професійну рефлексію як систему метакогнітивних процесів особистості вчителя, функціями яких є породження смислового компоненту та синтез процесуально-психологічного забезпечення педагогічної дії як педагогічної взаємодії.

Професійна рефлексія вчителя забезпечує одночасну представленість у його свідомості чотирьох ментальних репрезентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної. Продуктивність педагогічної дії як взаємодії вчителя з учнем буде визначатися наявністю та мірою інтеграції цих ментальних рефлексивних репрезентацій у свідомості вчителя. Рефлексивні репрезентації виконують функції фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної дії.

### ***Список використаних джерел***

1. Аникина В.Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии: философско-методологические основания / В.Г. Аникина // Психология. Журнал высшей школы экономики.– 2013. – Том 10. –№2. – С.46–75.
2. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. Собр. соч.: В 7 т. –Т. 2. – М. : Рус. словари; Языки славянских культур, 2000. – С. 5–176.
3. Визгина А.В. Эмпирическое изучение спонтанных внутренних диалогов /А.В. Визгина //Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С.101–110.
4. Давыдова Г.И. Рефлексивно-психологические технологии в развитии профессиональной культурной идентичности менеджеров туризма / Г.И. Давыдова// Психология. Журнал высшей школы экономики.– 2013. – Том 10. –№2. – С.87–98.
5. Гордеева Н.Д. Роль рефлексии в построении предметного действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко// Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Том 2. – №2. – С.90–105.
6. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во « Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.



7. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
8. Лефевр В.А. Стратегические решения и мораль / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Том 2. – №1. – С.24–26.
9. Лефевр В.А. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе / В.А. Лефевр, Дж. Адамс-Веббер // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Том 1. – №1. – С. 34–46.
10. Максименко С.Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід / С.Д. Максименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
12. Мирошник О.Г. Гуманістичні цінності як чинник продуктивності професійної рефлексії вчителя / О.Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2015. – №2(8). – частина 1. – С.297–309.
13. Розов А.М. От зерен фасоли к зернам истины / А.М. Розов // Вопросы философии. – 1990. – №7. – С.42–50.
14. Семенов И.Н. Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога / И.Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 113–119.
15. Старовойтенко Е.Б. Рефлексия личности в культуре / Е.Б. Старовойтенко // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 209–220.
16. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
17. Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания / Ю.А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1990. – №7. – С.32–41.

***Е.Г. Мирошник***

**СОЦИАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПОДХОД  
К РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ  
(на примере профессии учителя)**

*В статье обосновывается необходимость онтологического анализа профессиональной рефлексии. В рамках социально- деятельностного подхода рассматривается модель профессиональной рефлексии учителя, анализируются ее феноменологические и функциональные аспекты в системе организации педагогического действия как взаимодействия с учеником.*

***Ключевые слова:*** личностная рефлексия, профессиональная рефлексия, модель профессиональной рефлексии учителя, социально-деятельностный подход, рефлеппрактика.

***O. Myroschnyk***

**SOCIAL-ACTIVITY APPROACH TO DEVELOPMENT  
OF PROFESSIONAL REFLECTION MODEL  
(on the example of teacher's profession)**

*The analysis of contemporary reflective technologies had shown its orientation on usage of psychological resource of personal reflection as a psychotechnical mechanism to get new knowledge about own «I», defining the limitations of own functioning, value-meaning formations affinity to requirements of profession. Unfortunately, this approach is ignoring the consideration of professional reflection's ontological aspects reducing it only to personal.*

*We had based on the idea that development of teacher's professional reflection model must be constructed with consideration its functions in the process of pedagogical act as a pedagogical interaction. Understanding the system-structure reflection nature allows to represent mental formations as an own conditions, acts, thoughts and acts, thoughts of other people in a consciousness simultaneously, realizing its valuation (V.O. Lefevr) and providing the synthesis of regulative invariant of process-psychological realization of psychic activity (A.V. Karpov). This had allowed us to define the professional reflection as a system of metacognitive processes of teacher's personality with the functions of meaning component generating and process-psychological providing of pedagogical act as a pedagogical interaction synthesis.*

*Teacher's professional reflection provides simultaneously presentation of four mental representations in his consciousness: objective, social-perceptive, professional-personal, moral-ethic. The pedagogical action as a teacher and pupil interaction productivity will be defined by availability and measuring of integration of these mental reflective representations in a teacher's consciousness. Reflective representations implement the functions of limitations fixation that reckoning in the teacher's organization of own activity.*

**Keywords:** *personal reflection, professional reflection, teacher's professional reflection model, social-activity approach, reflepractics.*

Надійшла до редакції 21.12.2015 р.

УДК 17.023.3-057.875

**РЕВА Марина Мирофанівна**

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

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

*Розглянуто детермінанти постановки життєвих цілей особистості. На основі теоретичного аналізу виділено соціально-психологічні чинники життєвого цілепокладання, а саме: професійний чинник; гендерний чинник; чинник гармонійності просторово-часової структури життєвого світу; чинник рефлексивності розгляду себе і свого життя як проекту; самоактуалізаційний чинник; саморегуляційний чинник. Проаналізовано значущість кожного з них для життєвого цілепокладання особистості.*

**Ключові слова:** *життєтворчість, життєве цілепокладання особистості, соціально-психологічні чинники життєвого цілепокладання.*

**Постановка проблеми.** Здатність сучасної людини одночасно відповідати очікуванням соціуму і при цьому не відмовлятися від власних життєвих задумів є базовою соціально-психологічною характеристикою особистості, до цього часу практично не дослідженою. Наряду з постулатами про високу значущість ефективного життєвого цілепокладання як найбільш суб'єктної форми структурування майбутнього досі не з'ясовано, які саме чинники зумовлюють високий рівень життєвого цілепокладання, а відповідно й успішність знаходження людиною свого справжнього місця у житті. Це пов'язано з необхідністю розроблення моделі формування особистістю власного майбутнього та визначенням оптимальних соціально-психологічних умов його забезпечення. Тому особливого значення в контексті вивчення особистості як суб'єкта життя набувають пошуки механізмів самопрогнозування, самоздійснення, самореалізації (К.О. Абульханова-Славська, Т.М. Березіна, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва та ін.).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання детермінації життєвого цілепокладання привертало увагу дослідників у всі часи. Так, З. Фройд і неофройдисти як детермінанти життєво важливих цілей особистості виділяли різні структурні утворення її життєвого досвіду, які вони вважали результатом зіткнення потреб індивіда з вимогами навколишнього середовища.

На включеність часових орієнтацій у внутрішні структури особистості звернув свого часу увагу К.Г. Юнг. Так, описуючи

психологічні типи, він виділив параметр, що характеризував особистісну орієнтацію в часі. Сенсорний тип орієнтований на «тут і тепер», розсудочний – на майбутнє [20].

Серед найбільш стійких детермінант рівня домагань, а значить і життєвих цілей, К. Левін називав особливості соціальної ситуації, ставлення до неї, рівень особистісної значущості мети, емоційний настрій, елемент змагальності, цінність можливої винагороди, групові стандарти, культурні фактори та минулий досвід [12; 13].

Прогнозування майбутніх подій і поведінки людини розглядає Дж. Келлі, вводячи поняття «особистісний конструкт». Під конструктом він розуміє репрезентацію світу, яка використовується для передбачення майбутніх подій. Згідно з основним постулатом «теорії особистісних конструктів», поведінка визначається тим, як люди прогнозують майбутні події. Таким чином, людина прогнозує події зовнішнього світу, у тому числі і поведінку інших людей, спираючись на вибудовану нею самою систему репрезентативних схем [10, с. 65].

На цілепокладання впливають самоповага, впевненість у собі, які супроводжують ефективний процес досягнення цілей. Тому в осіб з високим рівнем самоповаги краще розвинені функції цілепокладання та планування, такі особи більшою мірою зосереджені на позитивних факторах досягнення мети і в першу чергу виділяють свої сильні сторони. А надмірна самокритичність, яка виявляється в тому, що людина концентрується на власних дефіцитах, навпаки перешкоджає ефективному ціледосягненню [14, с. 89].

Доведено, що розвиток часової перспективи пов'язаний з рівнем психічного і соціального розвитку особистості (Є.І. Головаха, Є.Н. Некрасова, О.І. Федоров), а тип часової перспективи визначається особливостями розвитку мотиваційної та емоційної сфер людини і залежить від рівня саморегуляції поведінки й самооцінки [4; 5].

Серед чинників, що детермінують цілепокладання називають вікові особливості розвитку особистості, набуття нею рівня зрілості, накопичення знань про світ (природний, соціальний, політико-економічний, екологічний), особистісне ставлення до нього, спрямованість на опанування навколишнього світу для свого життєздійснення [6, с. 159].

Детермінантою постановки бажаних життєвих цілей В.О. Татенко вважає суб'єкту активність як внутрішньо притаманну людині властивість бути законодавцем свого життя, перетворювачем себе, свого середовища, творцем історії. Відчуття суб'єктності робить особистість здатною визначати свої цілі на засадах «хочу», «бажаю», а не «змушений робити». У цьому процесі прискорюється творчо-

духовна самореалізація, тоді як втрата здатності розвивати суб'єктну активність робить людину об'єктом зовнішніх маніпуляцій [16].

Особистість (як суб'єкт) виступає не із своїх психічних ресурсів, здібностей, потреб, а зі своєї стратегії життя і діяльності, зі свого ставлення до справи життя. Ніяке глибоке знання мотивації та волі не допоможе психологові зрозуміти причини безвольності й пасивності, якщо не зважати на песимістичне ставлення особистості до свого життя, майбутнього. Все те, що повинне за теорією спонукати, діяти, – не функціонує, «не працює». Людина з вольовим характером залишається бездіяльною, живе нудно й нецікаво, якщо вона дійшла висновку про безглуздість життєвих прагнень і зусиль [1; 2].

Зрештою, розуміння суб'єкта як такого, що розв'язує суперечності, дає змогу зрозуміти, чому особистість, яка уникає таких рішень, починає піддаватися деформації, деградації, фрустрації. Залишаючись особистостями, такі індивіди перестають бути суб'єктами через свою «недійсність». Захисти, фрустрації, стреси, комплекси, хворобливе самолюбство – все це прояви цієї недійсності [1; 2].

Разом з тим, Т.М. Титаренко зазначає, що реальна, зріла суб'єктність не може абстрагуватись ні від фізичних або соціальних умов існування людини, ні від історико-культурного контексту [17].

У своїй праці «Особистість як суб'єкт соціальних змін» О.Г. Злобіна обґрунтовує положення, що викладені вище, наголошуючи, що поєднання у постановці проблеми особистості, як суб'єкта, і суспільства, як арени дій цього суб'єкта й результату цих перетворювальних дій, потребує розгляду двох складних систем, що, водночас, є взаємопроникними і взаємозалежними одна від одної [7]. Ця думка є важливою для розуміння впливу чинників різного спрямування на життєве цілепокладання особистості.

Пошук механізмів самопрогнозування, самоздійснення, самореалізації в своїх дослідженнях аналізують Л.І. Анциферова, К.О. Абульханова-Славська, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін. На їхню думку, цілі з'являються найчастіше через потребу людини виходити за свої межі, рівень домагань, ідеали, «Я-ідеальне» тощо.

Отже, питання про те, які саме фактори є визначальними у формуванні життєвих цілей особистості не має однозначної відповіді. Попередній огляд дає підстави для констатації того, що всі чинники, які обумовлюють цілепокладання особистості, можна умовно розділити на три групи: *чинники навколишнього середовища, індивідуально-психологічні і соціально-психологічні*, які заломлюють в собі дію перших та других і, як показує теоретичний аналіз, саме їх більшість авторів вважає визначальними для життєвого



цілепокладання особистості. Доцільно зупинитися на більш детальному аналізі кожної групи чинників.

Як зазначає Ю.М. Швалб, психологічні теорії цілепокладання віддзеркалюють своєрідну «розчакнутість» процесу постановки мети у діапазоні «зовнішнє-внутрішнє». Дослідник розглядає психологічну модель способу життя як одну із форм цілепокладання і наголошує, що її основою має стати визначення схеми збалансування внутрішніх інтенцій особистості і зовнішніх умов діяльності [19].

Підґрунтям життєвого цілепокладання особистості є система чинників навколишнього середовища. Розглядаючи *чинники навколишнього середовища*, доцільно уточнити визначення поняття «навколишнє середовище». Ю.М. Швалб у межах еколого-психологічного підходу тлумачить його як систему усвідомлюваних умов існування, які безпосередньо впливають на способи організації життєдіяльності людей [8, с. 45].

Основною характеристикою сучасного суспільства П. Бурдье називає загальну, всеохоплюючу невизначеність, яка нині присутня повсюди й повсякчас переслідує людську свідомість і підсвідомість. Позбавляючи майбутнє елементарної передбачуваності, почуття невизначеності накладає заборону на будь-яке раціональне очікування – навіть на мінімальний рівень надії і віри в майбутнє. Адже саме утримання у своїх руках теперішнього, впевненість у тому, що ти контролюєш свою долю, – це саме те, чого так не вистачає людині в такому суспільстві, як наше [3]. Разом з тим, у сучасних умовах, як зазначає М.М. Слюсаревський, люди часто ніби й готові бути суб'єктами соціальної активності і творчості, але самі не можуть її зніціювати, механізм їхньої суб'єктності хтось має «запустити». І причину таких парадоксів дослідник вбачає у характері суб'єктивних інтерпретацій людьми їхніх життєвих ситуацій [15].

Соціокультурний контекст безумовно детермінує всю життєдіяльність особистості і слугує підґрунтям для цілепокладання. Особистість може перебувати зі світом у злагоді або у конфронтації, може приймати свій державний устрій, національну належність, традиційну для її етносу релігійність або ні. Їй можуть подобатися власна професія, задовольняти нинішнє місце роботи, а можуть і ні. Вона може бути задоволена своїм сімейним станом, а може страждати через сімейні негаразди. Однією з найважливіших характеристик сучасної особистості стає її контекстуальність, тобто чутливість до найрізноманітніших зовнішніх впливів [18].

*Індивідуально-особистісні* властивості теж у колі чинників, що впливають на формування життєвих цілей. До них відносять властивості темпераменту, зокрема нейротизм, емоційну реактивність,

інтровертованість. Суттєво впливає на постановку життєвих цілей і тривожність. Так, високий рівень особистісної тривожності часто призводить до неадекватного сприймання реальності, що спричинює постановку неадекватних життєвих цілей.

На постановку життєвих цілей впливає ще й така властивість особистості, як толерантність до невизначеності. Низький рівень толерантності до невизначеності породжує бажання нескінченно продукувати цілі, щоб таким чином знизити рівень тривоги і, так би мовити, опанувати майбутнє.

Особистісні характеристики теж значною мірою впливають на цілі, зокрема локус-контролю, тобто схильність пояснювати те, що відбувається в житті, внутрішніми або зовнішніми причинами. Залежить цілепокладання, безперечно, і від самооцінки, зокрема самоповаги, яка відображає ставлення особистості до себе, що втілюється в прийнятті/неприйнятті своїх особистісних особливостей, задоволеності/незадоволеності собою.

Зазначимо, що дослідження ґрунтується на концепції життєвого світу Т.М. Титаренко, згідно з якою життєвий світ можна розглядати як форму саморозвитку особистості, спосіб структурування нею значущого середовища проживання, як символічний просторово-часовий континуум, який не може існувати не розвиваючись, не змінюючись. Життєвий світ формується як результат численних взаємопроекцій внутрішнього і зовнішнього світів, цілісна модель універсуму, яка є відношенням між світом зовнішнім, практичним, емпіричним, і світом внутрішнім, ціннісним, ідеальним. *Соціально-психологічні чинники* ми трактували спираючись на поняття психологічного простору і часу, як основних координат життєвого світу особистості.

Внутрішній простір особистості перебуває поза органічним тілом індивіда, що основна площина руху особистості – морально-ціннісна. Серед найголовніших фільтрів для вибіркового відображення дійсності є певна глобальна характеристика психологічного простору, тобто все, що в людських взаєминах особистість вважає для себе найголовнішим, найдорожчим або заперечує, ніяк не сприймає. Якщо соціальний простір – це соціальні зв'язки, суспільні відносини, то особистісний простір є радше ціннісним середовищем, що забезпечує можливість адекватних власній природі самопроявів [17].

Що ж до механізму дії соціально-психологічних чинників, то нам близька точка зору Т.М. Титаренко: «Життєвий світ будується в процесі саморозгортання особистості, наростання суб'єктності як показника її зрілості. Взаємовплив біологічних, психологічних і соціальних детермінант розвитку та їхня відносна автономність на

різних вікових етапах задають траєкторію життєвого шляху. Кількість чинників, які детермінують процес розвитку, збільшується, проте це не обмежує зростання суб'єктності, внутрішньої свободи, позаяк зовнішні детермінанти дедалі більше опосередковуються специфікою внутрішньої структури, перетворюються, індивідуалізуються, втрачають універсально-безликий характер» [17, с. 104–105].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянувши провідні детермінанти цілепокладання, виокремлені на основі різнобічного аналізу наукового доробку в досліджуваній галузі, ми виділили наступні соціально-психологічні чинники, як такі, що мають найбільш значний вплив на життєве цілепокладання: професійний чинник; гендерний чинник; чинник, що забезпечує гармонійність ставлення до оточення, самого себе, власного минулого, теперішнього, майбутнього, тобто чинник гармонійності просторово-часової структури життєвого світу; чинник рефлексивності розгляду себе і свого життя як рефлексивного проекту; чинник розвитку, самоактуалізації; чинник саморегуляції.

Не торкаючись у своєму розгляді два перших чинника як очевидні і такі, що не потребують додаткових пояснень, зупинимось більш детально на наступних, котрі потребують певних роз'яснень.

*Чинник гармонійності просторово-часової структури життєвого світу.* Життєвий світ передбачає ціннісну ієрархізацію дійсності відповідно до часу власного життя і ставлення до людей у моральному ракурсі. Одиницею виміру простору є відносини в ціннісному, моральнісному ракурсі, а одиницею виміру часу – індивідуальна міра самореалізації. Психологічний простір має певну центрацію, яка змінюється в процесі його структурування, розширення, набуття своєрідності. Та чи інша цінність набуває всередині цього простору властивості центру, інші підпорядковуються їй, утворюючи структуру ціннісних орієнтацій особистості.

Здатність особистості регулювати, організовувати власне життя як єдине ціле, підпорядковане її цілям, цінностям, є вищим рівнем розвитку особистості і справжньою оптимальною рисою суб'єкта життя. Утім, це лише ідеал. У різних людей віднаходиться різна міра цільності життєвого шляху, різна міра відповідності дій особистості її цінностям і намірам [1, с. 41].

*Чинник рефлексивності розгляду себе і свого життя як рефлексивного проекту.* Рефлексивність – це роздуми особистості про себе, коли вона вдивляється у найбільш сокровенні глибини свого внутрішнього духовного життя. Рівні рефлексії можуть бути різними – від елементарного самоусвідомлення до глибоких роздумів над смыслом свого життя, його моральним змістом. «Осмислене життя – це

таке життя, для якого характерні глибинне відчуття мети, почуття внутрішньої переконаності і впевненість у тому, що хоч усе складається і не найкраще, а проте життя є значущим... Хоч осмисленість і не гарантує високого рівня позитивного емоційного благополуччя, однак коли немає смислу і мети, марно сподіватися на щастя. Осмислене життя завжди буде життям, сповненим різноманітних емоцій, як позитивних, так і негативних» [9, с. 264].

Рефлексивність втілюється у стані смислопереживання. На стику двох світів – внутрішнього і зовнішнього – зароджуються індивідуальні особистісно значущі смислопереживання. Вони несуть в собі переживальні навантаження й охоплюють потреби, глибинні переконання, ціннісні переживання, настановлення, плани, злиті з поточним душевним буттям людини, її емоційним світосприйняттям. З огляду на смислопереживання особистість моделює свій життєвий проект і згідно з ним – конкретні теми цілеутворення [6].

Дієвість, здійсненність цілей залежить значною мірою від особливостей системи саморегуляції особистості, тоді як їх спрямованість визначається відповідними змістами. Тож наступним у виділеному нами переліку буде *чинник саморегуляції*.

Система усвідомленої саморегуляції слугує суб'єктові засобом організації психічних ресурсів у процесі висунення і досягнення цілей. На переконання О.О. Конопкіна, В.І. Моросанової, О.К. Осницького, Л.І. Рожиної, В.І. Селіванова, О.Я. Чебикіна, В.О. Ядова, у будь-якій сфері прояву суб'єктності сформованість регуляторного досвіду не тільки сприяє успішному вирішенню стереотипних завдань, а й вивільняє більші можливості для самовизначення, самоактуалізації.

Усвідомлена саморегуляція довільної активності людини – це системно організований процес внутрішньої психічної активності особистості, що виявляється в ініціації, побудові, підтримці та управлінні різними видами й формами довільної активності і безпосередньо сприяє реалізації поставлених людиною цілей [11].

*Чинник розвитку, самоактуалізації.* Під самоактуалізацією розуміють процес реалізації себе, тобто здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і ствердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування в кожний даний момент часу. Самореалізація здійснюється тоді, коли людина має сильний спонукальний мотив для особистісного зростання. Отже, прагнення до самоактуалізації, з одного боку, є чинником, який детермінує процес породження життєвих цілей, а з другого боку, ефективне цілепокладання – це та соціально-психологічна умова, що забезпечує ефективність процесу самореалізації.

Розглядаючи цілепокладання як форму структурування майбутнього, ми спираємося в нашому дослідженні на відому концепцію Т.М. Титаренко, згідно з якою життєвий світ особистості є відкритою системою, що здатна саморегулюватися, самоорганізовуватися і самозмінюватися. Перебудова, перепланування життєвого світу передбачає раціоналізацію, зважування, упорядкування майбутніх подій. Прогнозуючи, людина ніби долає стрес невизначеності, зменшує хаос необмеженості.

Життєве цілепокладання в межах цього підходу постає як соціально-психологічний механізм самоздійснення особистості, побудови нею адекватного власним задумам і потенціям життєвого світу.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Життєве цілепокладання – одна із форм самопрогнозування, ідеального уявлення значущого, бажаного майбутнього. Життєві цілі дають змогу уявити можливі результати власної активності, спрямованої на актуалізацію особистісних смислів. Це складне утворення, що має у своїй структурі когнітивний, конативний та емоційно-вольовий компоненти.

Розвиток життєвого цілепокладання обумовлюється складною системою чинників. На процес цілепокладання найбільшою мірою впливають такі соціально-психологічні чинники, як гендерний; професійний; чинник, що забезпечує гармонійність ставлення до оточення, самого себе, власного минулого, теперішнього, майбутнього, тобто чинник гармонійності просторово-часової структури життєвого світу; чинник рефлексивності розгляду себе і свого життя як рефлексивного проекту; чинник розвитку, самоактуалізації; чинник саморегуляції.

Перспективним видається проведення лонгітюдного дослідження вікової динаміки розгортання життєвого цілепокладання. Особливий інтерес також становить подальше поглиблене вивчення соціально-психологічних чинників побудови майбутнього.

### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб. : Алатейя, 2001. – 304 с.
3. Бурдые П. Люди с историями, люди без историй [Електронний ресурс] / П. Бурдые, Р. Шартье // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 60. – Режим доступа до журн. : <http://www.nlo.magazine.ru>



4. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К., 1984. – 207 с.
5. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Евгений Иванович Головаха. – Киев : Наукова думка, 1998. – 144 с.
6. Життєві домагання особистості. Колективна монографія / [за ред. Титаренко Т. М.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
7. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін / Олена Геннадіївна Злобіна. – К. : ІС НАНУ, 2004. – 400 с.
8. Еколого-психологічні чинники сучасного способу життя. Колективна монографія / [Ю. М. Швалб, О. Л. Вернік, О. М. Гарнець та ін.]. – Педагогічна думка, 2007. – 276 с.
9. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Роберт Эммонс ; [пер с англ. ; под ред. Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.
10. Келли Дж. Психология личности: теория личностных конструктов / Дж. Келли. – СПб. : Речь. – 2000. – 249 с.
11. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38-48.
12. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Курт Левин – М. : Смысл, 2001. – 527 с.
13. Левин К. Теория поля в социальных науках / Курт Левин ; пер. с англ. – СПб. : «Сенсор», 2000. – 368 с.
14. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН». – 2007. – 213 с.
15. Слюсаревський М. М. Соціальна ситуація в Україні: спроба оцінки з погляду формування та прояву суб'єктного потенціалу особистості / Микола Миколайович Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 109-127.
16. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
17. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
18. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека / Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна. – К. : Марич, 2009. – 76 с. (Серія «Бібліотечка соціального працівника»).
19. Швалб Ю. М. Целеполагание как феномен сознания / Юрий Михайлович Швалб. – К. : Стило, 1997. – 72 с.
20. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл-Гюстав Юнг. – СПб. : Ювента, 1995. – 717 с.

***М.М. Рева***

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ  
ЖИЗНЕННОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Рассмотрены детерминанты постановки жизненных целей личности. На основе теоретического анализа выделены социально-психологические факторы жизненного целеполагания, а именно: профессиональный фактор; гендерный фактор; фактор гармоничности пространственно-временной структуры жизненного мира; фактор рефлексивности рассмотрения себя и своей жизни как проекта; самоактуализационный фактор; саморегуляционный фактор. Проанализирована значимость каждого из них для жизненного целеполагания личности.*

*Ключевые слова* *жизнетворчество, жизненное целеполагание личности, социально-психологические факторы жизненного целеполагания.*

***M. Reva***

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS  
OF GOAL SETTING OF PERSONALITY**

*Determinants of setting life goals of the individual were considered. On the basis of theoretical analysis the social and psychological factors of life goal setting were highlighted, namely: professional factor; gender; factor of the harmony of space-time structure of the life of the world; reflexivity factor considering himself and his life as a project; self-actualization factor; self-regulatory factor. The importance of each goal-setting was analyzed for the life of the individual.*

*Considered a vital goal-setting as a form of self-prediction, a perfect representation of a meaningful, desirable future. The vital goal-setting is considered as a socio-psychological mechanism of self-identity, build her own counsel and adequate potencies life world. It is shown that the vital goal-setting is determined by a complex system of social and psychological factors.*

*Keywords:* *life-creation, life goal-setting of the individual, social and psychological factors of life goal setting.*

Надійшла до редакції 28.12.2015 р.

УДК 159.9

**ТІТОВА Тетяна Євгенівна**

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

## **СМИСЛОВІ АСПЕКТИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

*Стаття присвячена проблемі саморегуляції особистості як складного інтегративного феномену. Визначається необхідність розглядати особливості процесу саморегуляції через призму особистості та у взаємозв'язку із її смисловою сферою. Описуються погляди на дослідження ціннісно-сміслових утворень як базових якостей особистості, які спрямовують і регулюють її поведінку та діяльність.*

**Ключові слова:** саморегуляція, свідомо особистісна саморегуляція, стиль саморегуляції, ціннісно-сміслова сфера особистості, цінності, смисли.

**Постановка проблеми.** Саморегуляція особистості є досить актуальним та перспективним напрямком досліджень у сучасній психологічній науці. Вивчення цього феномену відкриває нові можливості для розуміння та пояснення загальних закономірностей побудови та реалізації людиною власної довільної активності, продуктивності прийняття нею життєвих рішень, успішності її поведінки в цілому.

Феномен саморегуляції є досить складним та багатогранним. Існує безліч поглядів на сутність та структуру саморегуляції, що, в свою чергу, зумовлює необхідність систематизації існуючих даних із зазначеної проблематики.

У багатьох дослідженнях вказується, що провідну роль у процесі саморегуляції відіграють смислові утворення особистості. В них зазначається, що останні наділені регулятивним потенціалом та зумовлюють вибір людиною способів саморегуляції власної активності. При цьому, смислові утворення, як правило, досліджуються окремо від процесу саморегуляції, що не дає змоги повною мірою встановити специфіку взаємозв'язків між ними. З огляду на це, дослідження смислових аспектів саморегуляції є актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі саморегуляції присвячено низку праць, в яких вона розглядається у структурі діяльності (Є.П. Ільїн, В.К. Калін, Г.Б. Леонова,

Ю.Я. Стрелков та ін.). У контексті особистості саморегуляція розглядається К.О. Абульхановою-Славською, О.О. Конопкіним, О.К. Осницьким та ін. Сучасними дослідниками розроблена концепція усвідомленої саморегуляції довільної активності людини, описана структурно-функціональна модель процесу саморегуляції, визначено поняття «стиль саморегуляції», розроблено діагностичний інструментарій для визначення індивідуальних особливостей саморегуляції (Є.М. Коноз, О.О. Конопкін, Н.Ф. Круглова, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, Г.С. Пригін, В.І. Степанський та ін.). У сучасній літературі можна знайти роботи, присвячені дослідженню саморегуляції функціональних станів людини (Л.Г. Дика, А.С. Кузнєцова, Г.Б. Леонова, О.О. Прохоров, В.В. Семикін та ін.). На провідну роль смислових утворень у процесі саморегуляції вказують Б.С. Братусь, В.О. Іванніков, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтєв, С.Д. Максименко, Г.К. Радчук, А.В. Сірий, В.Е. Чудновський, М.С. Яницький та ін., однак, недостатньо вивченою залишається психологічна структура смислових аспектів саморегуляції особистості та їх взаємозв'язки. З огляду на це *основна мета статті* полягає у визначенні взаємозв'язку саморегуляції та смислових утворень особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Феномен саморегуляції розглядається науковцями у різних теоретичних контекстах: як одна з головних функцій свідомості, що забезпечує інтеграцію різних психічних процесів (В.О. Ганзен); як особливий механізм оптимізації стану людини (Г.Ш. Гадрєєва, І.С. Кон); як оптимізація процесів самодетермінації, самореалізації (керування особистісними смислами, цілями, життєвим шляхом) та самоорганізації як управління пізнавальною активністю, поведінкою, діяльністю (К.О. Абульханова-Славська, І.І. Чеснокова, Н.І. Чуприкова).

У сучасній вітчизняній психології саморегуляція розглядається як внутрішня цілеспрямована активність людини, що реалізується за рахунок системної участі різних явищ та рівнів психіки. В такому розумінні людина виступає «відкритою системою, що самоорганізується, існування та розвиток якої забезпечується цілісною системою саморегуляції, яка має свої проєкції на різних рівнях її індивідуальності» [11, с.37]. За В.І. Моросановою предметом психології саморегуляції є інтегративні психічні процеси, котрі забезпечують самоорганізацію людини як суб'єкта діяльності, поведінки, життєдіяльності та дозволяють зберігати цілісність її індивідуальності [11].

У дослідженнях вітчизняних психологів здійснено багато спроб визначити рівні саморегуляції та описати специфіку кожного з них. Так, наприклад, О.К. Осницький визначає рівні саморегуляції відносно предметної діяльності та ставлень особистості. Визначають рівні саморегуляції й у відповідності до рівнів життєдіяльності людини – соціально-психологічний, особистісний, рівень психічних процесів та рівень керування і регуляції психічних станів [4]. Кожен із зазначених рівнів саморегуляції досліджується у різних аспектах, визначаються взаємозв'язки саморегуляції з діяльністю, з особистісними характеристиками. Однак, найбільш перспективним вважається визначення саморегуляції як складного інтегративного процесу [7].

У такому розумінні саморегуляція інтегрує когнітивні, мотиваційні, а також власне регуляційні процеси і структури особистості [10] та являє собою «процес ініціації, побудови та керування психічною активністю для досягнення свідомо висунутих та суб'єктивно прийнятих цілей діяльності. Цей процес реалізується цілісною системою свідомої саморегуляції, що має універсальну структуру для різних видів активності та діяльності» [12, с. 9].

Індивідуальні відмінності саморегуляції проявляються у її «стильових особливостях» або «стилі саморегуляції», що позначають індивідуальні способи самоорганізації діяльності та поведінки людини і стійко повторюються у різних життєвих ситуаціях [13].

На думку Є.М. Коноз та В.І. Моросанової, у стилі саморегуляції проявляється загальна регуляторна основа індивідуальності, те «яким чином людина планує та програмує досягнення життєвих цілей, враховує значущі зовнішні та внутрішні умови, оцінює результати та корегує свою активність для досягнення суб'єктивно-прийнятних результатів, те, в якій мірі процеси самоорганізації розвинуті та усвідомлені» [13, с.119]. Відповідно, авторами пропонується розглядати особливості свідомої саморегуляції людини залежно від розвитку тих чи тих її стильових характеристик («гнучкість», «самостійність», «моделювання», «планування», «програмування», «оцінка результатів», «загальний рівень саморегуляції»). «Планування» позначає індивідуальні особливості цілепокладання та утримання цілей, «гнучкість» – здатність перебудовувати систему саморегуляції, враховуючи обставини, «самостійність» – регуляторну автономність, «моделювання» – усвідомлення значущих внутрішніх та зовнішніх умов, уміння враховувати їх, «програмування» – здатність чітко та деталізовано продумувати способи власних дій, скласти програму. «Оцінка результатів» вказує на адекватність оцінки отриманих результатів, наявність суб'єктивних критеріїв оцінювання



ефективності дій, «загальний рівень саморегуляції» – сформованість індивідуальної системи саморегуляції в цілому, характеризує здатність людини до свідомої саморегуляції, а також взаємозв'язок окремих функціональних ланок психічної саморегуляції [10].

У той же час, дослідниками неодноразово вказувалось на те, що людина, не лише реалізуючи самостійно визначені цілі, а й виконуючи ззовні поставлені завдання, заломлює їх крізь призму власних сенсів та, відповідно, вносить індивідуальну специфіку у способи здійснення діяльності [13]. У багатьох сучасних дослідженнях (Д.О. Леонт'єв, Н.І. Непомнящая, В.В. Столін, І.І. Чеснокова та ін.) визнається регуляційна роль різних компонентів самосвідомості, в тому числі й смислових утворень.

Смислова сфера особистості є складним багаторівневим утворенням, що містить особистісні цінності, смислові конструкти, смислові диспозиції, мотиви, особистісні смисли й смислові настанови. Всі вони відрізняються за характером та функціональними проявами, проте, знаходяться у тісному взаємозв'язку один з одним. Найвищий рівень смислової сфери становлять цінності, які є смислоутворювальними щодо всіх інших смислових структур [8].

Найчастіше у психологічній літературі цінність визначається як «значимість для людей тих чи інших матеріальних, духовних чи природних об'єктів, явищ» [5, с.480]. За Д.О. Леонт'євим, цінність може не усвідомлюватись. У такому розумінні, вона реалізується через смислові настанови та диспозиції. У процесі індивідуального розвитку особистості відбувається ускладнення, перебудова усіх психічних структур. Зі збагаченням «ціннісно-смислового простору життя» [15] відбувається, відповідно, перехід на якісно новий, *свідомий рівень регуляції* поведінки та діяльності. Саме це, на нашу думку, характеризує вищий рівень розвитку особистості. Смислова регуляція тут відбувається на основі цінностей особистості, оскільки «стати особистістю – означає, по-перше, зайняти певну життєву, перш за все міжлюдську моральну позицію; по-друге, достатньою мірою усвідомлювати її та нести за неї відповідальність; по-третє, стверджувати її власними вчинками, справами, всім своїм життям» [3, с. 59]. Б.С. Братусь зазначає, що особливою стійкістю така позиція вирізняється саме тоді, коли вона усвідомлена, тобто коли проявляються особистісні цінності як «усвідомлені загальні смислові утворення» [3, с. 92].

Досить спірним є питання про співвідношення понять «смысл», «особистісний смысл» та «ціннісна орієнтація». Цікавою, на наш погляд, є спроба опису особливостей ціннісно-смислової сфери (та

співвідношення понять цінність і смисл) М.С. Яницьким. Він говорить про те, що цінності по суті є усвідомлюваним компонентом особистісних смислів людини. Процес формування особистісних смислів відбувається через усвідомлення соціальних (суспільних) цінностей, їх привласнення та набуття ними статусу ціннісних орієнтацій особистості. Так, М.С. Яницький зазначає, що «усвідомлення цінностей породжує ціннісні уявлення, а на основі ціннісних уявлень створюються ціннісні орієнтації, які, в свою чергу, й являють собою усвідомлювану частину особистісних смислів» [17, с. 39].

У такому сенсі ціннісні орієнтації є інтеріоризованими людиною смисловими утвореннями, які відрізняються від настанов та мотивів «усвідомленістю (порівняно з неусвідомлюваними мотивами, елементарними настановами), більшою стійкістю, незалежністю від ситуації» [14, с.105].

Ціннісні орієнтації завжди характеризують зміст активності особистості, визначають її загальне світосприйняття, надають смисл та спрямованість особистісним позиціям, поведінці та вчинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру, вершиною якої є «цінності, пов'язані з ідеалами та життєвими планами особистості» [6, с.29]. Можна сказати, що ціннісні орієнтації є цінностями, які усвідомлені та набули особистісного смислу.

Ціннісні орієнтації є однією з провідних властивостей особистості, що спрямовує світогляд людини, її поведінку та діяльність. Ціннісні орієнтації надають нам інформацію про те, яке місце, позицію у суспільстві займає особистість, які соціальні ролі виконує, до чого прагне. Так, В.Г. Алексеєва зазначає, що «ціннісні орієнтації являють собою найбільш гнучку, таку, що передбачає вільний вибір, а отже, всебічне врахування індивідуальних інтересів та потреб, форму включення суспільних (класових) цінностей у механізм діяльності та поведінки особистості» [2, с.64].

Прийняття та засвоєння цінностей являє собою складний динамічний та довготривалий процес, який здійснюється за допомогою механізмів інтеріоризації, ідентифікації та інтерналізації [17]. Стосовно ціннісно-смислової сфери ці процеси слід розуміти як рух від орієнтації у системі соціальних цінностей, усвідомлення власної приналежності до певної соціальної групи, до цінностей цієї групи як «вагомих-для-мене» (ідентифікація), прийняття цих цінностей як своїх власних (інтеріоризація) та регуляція власної поведінки і діяльності на підставі засвоєних, привласнених цінностей (інтерналізація). Таке розуміння процесу формування ціннісних орієнтацій особистості

пояснює можливу відсутність реальної регулятивної функції особистісних цінностей, що може виражатись у розходженні між декларованими та реальнодіючими цінностями. На це звертали увагу багато дослідників (Ж.П. Вірна, Є.І. Головаха, Д.О. Леонт'єв, Г.К. Радчук, Ш. Шварц, Н.Ф. Шевченко та ін.). Цей факт можна пояснити, якщо розглядати декларовані цінності як ціннісні уявлення (які виникають у результаті ідентифікації та інтеріоризації суспільних цінностей, але ще не мають реальної спонукальної та регуляторної сили), а реальнодіючі цінності – власне як ціннісні орієнтації особистості (що виникають як наслідок не лише ідентифікації та інтеріоризації суспільних цінностей, а й їх інтерналізації, що по суті й надає їм особистісного смислу та, як наслідок, регуляторного характеру).

У своїх працях А.В. Сірий та М.С. Яницький зазначають, що смислова сфера особистості є динамічною та має рівневу структуру. Процес становлення смислової сфери особистості вони розглядають через особливості взаємодії людини та суспільства, через становлення відношення людини до інших та до себе самої. При цьому А.В. Сірий та М.С. Яницький зазначають, що виникнення того чи того рівня смислової сфери може бути зумовлене, з одного боку, поступальним характером розвитку особистості в онтогенезі («відображає особистісний розвиток»), а з іншого – особливостями взаємодії особистості з навколишньою дійсністю у співвіднесенні з конкретною життєвою ситуацією (відображати «онтологічну складність всієї структури людської життєдіяльності») [16, с.52].

Дієвість смислових утворень може визначатись також сформованістю цілісної системи саморегуляції особистості [13]. На думку С.Д. Максименка, процес саморегуляції передбачає перебудову смислових утворень. Останні, будучи усвідомленими, породжуються в процесі смислового зв'язування, коли «встановлюється внутрішній зв'язок з ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл. Результатом цієї роботи буде виникнення нових інтенцій та гармонізація внутрішнього світу особистості» [9, с.48]. Така смissoва, ціннісна саморегуляція є найвищим рівнем розвитку особистісної саморегуляції та може здійснюватись лише цілісною та інтегрованою особистістю [9].

Результати експериментальних досліджень В.І. Моросанової свідчать про те, що найбільш пов'язаними з смисловими утвореннями є такі стильові особливості, як «моделювання» (навички швидко орієнтуватись у мінливій ситуації та обирати відповідну умовам програму дій і тактику поведінки) та «гнучкість» (здатність

враховувати значущі умови та гнучко визначати тактику поведінки, можливість швидко та легко включатись у виконання діяльності, швидко переключатись з одного виду діяльності на інший) [13]. Тож, можна припустити, що особистість із розвиненою ціннісно-сисловою сферою має гнучкий стиль саморегуляції (у неї добре виражена здатність до гнучкості та моделювання), високою мірою здатна співвідносити власні особистісні характеристики чи пріоритети з особливостями інших та особливостями ситуації, є більш толерантною до ситуації невизначеності, здатна приймати рішення у ситуації вибору та реалізовувати їх. Якість регуляції, у цьому випадку, полягає у «співвіднесенні об'єктивної змінюваності дійсності з можливостями та суб'єктивними способами змінення її суб'єктом» [1, с.272]. Сюди входять і розшифровка значення дій інших людей, і здатність співвіднесення дій інших з власними діями, і здатність до диференціації наслідків цих дій для себе та інших тощо. В такому випадку, на нашу думку, можна говорити про сформованість та дієвість смислової саморегуляції особистості або «суб'єктно-особистісну саморегуляцію», пов'язану із суб'єктною активністю та детерміновану змістовними аспектами особистості (зокрема її цінностями та смислами).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Дослідження смислових аспектів саморегуляції особистості є актуальним для сучасної психологічної науки. Проведений теоретичний аналіз проблеми вказує на відсутність єдиного теоретичного підходу до феномену саморегуляції. Визначення саморегуляції як складного інтегративного процесу дає можливість вивчати його у взаємозв'язку із смисловою сферою особистості, описати індивідуальні особливості саморегуляції (як на змістовому рівні, так і на рівні стильових особливостей).

Перспективи розробки цієї проблематики вбачаємо у її подальшій теоретичній розробці для спеціалістів сфери «Людина – Людина» та у проведенні відповідних емпіричних досліджень.

### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334с.
2. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №5. – С. 63-70.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301с.

4. Вагапова Н.И. Саморегуляция и самоуправление как базовые механизмы социальной адаптации личности / Н.И. Вагапова // Вестник экономики, права и социологии. – 2010. – № 3. – С.142-145.
5. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576с.
6. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29-37.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
9. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
10. Моросанова В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – 134-140.
11. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 2010. – № 1. – С.36-45.
12. Моросанова В.И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова, Е.А. Аронова и др. ; [под ред. В.И. Моросановой]. – М. : Психологический ин-т РАО, 2006. – 320с.
13. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – 118-128.
14. Психологические аспекты формирования нравственных ценностей у школьников: межвузовский сборник научных трудов. – Хабаровск, 1984. – 130с.
15. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни : Материалы III-V симпозиумов / [ред-кол.: В.Э. Чудновский и др]. – М. : Ось-89, 2001. – 336с.
16. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности : [учебное пособие] / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 1999. – 92с.
17. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204с.



***Т.Е. Титова***

### **СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ**

*Статья посвящена проблеме саморегуляции как сложного интегративного феномена. Определяется необходимость рассматривать особенности процесса саморегуляции через призму личности и во взаимосвязи с её смысловой сферой. Описываются взгляды на исследование ценностно-смысловых образований как базовых качеств личности, которые направляют и регулируют её поведение и деятельность.*

**Ключевые слова:** саморегуляция, осознанная личностная саморегуляция, ценностно-смысловая сфера личности, ценности, смыслы.

***T. Titova***

### **THE SENSE ASPECTS OF PERSONALITY'S SELF-REGULATION**

*Article deals with the problem of self-regulation as a complex integrated phenomenon. The necessity to discuss the peculiarities of the process of self-regulation within the context of personality and its sense sphere is postulated. The main approaches to the study of value-sense formations as the basic qualities of personality that direct and regulate its activity are shown.*

*Individual differences in self-regulation display in its style, which denotes the personal ways of activity and behavior organization. They and stable repeat in different life situations and include such characteristics as «flexibility», «autonomy», «modeling», «planning», «programming», «results evaluation», «general level of self-regulation».*

*It has been grounded that personality with well-developed value-sense sphere demonstrates flexible style of self-regulation (including skills of modeling), corresponds her/his own personal characteristics and priorities with the specific of situation, tolerates indefiniteness, and makes optimal decisions among two or more alternatives.*

**Key words:** self-regulation, aware personality's self-regulation, value-meaning sphere of personality, values, senses.

Надійшла до редакції 29.12.2015 р.

УДК 616.89

**ТУРЕЦЬКА Христина Іванівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Українського католицького університету*

## **ПСИХОТЕРАПІЯ ПТСР В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІМАГІНАТИВНИХ ТЕХНІК**

*У статті характеризується сучасний стан проблеми психокорекції посттравматичного стресового розладу в учасників бойових дій. Розглядаються імагінативні техніки як ефективні інструменти допомоги при психологічній травмі та її наслідках. Аналізуються чинники впливу імагінативних технік на психіку в різних психотерапевтичних підходах.*

**Ключові слова:** *посттравматичний стресовий розлад, бойовий стрес, імагінація, експозиційна терапія, кататимно-імагінативна терапія.*

**Постановка проблеми.** Антитерористична операція (2014-2015 рр.) на сході України створила масштабний виклик для української психологічної науки, що стосується проблеми реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій. Необхідність створення якісної системи психокорекційної допомоги ветеранам АТО вимагає теоретичного аналізу підходів до роботи з симптомами психотравми та її наслідками а також практичного впровадження найбільш відповідних та ефективних у роботі психологічних служб.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні наслідки участі в бойових діях відомі психологічній науці вже достатньо давно. Так, у США під час Громадянської війни такі симптоми в солдат, як задуха, порушення сну, серцебиття, отримали назву «дратівливе серце». Під час Першої світової війни «синдром дратівливого серця» знову був діагностований, як і «контузії», які вперше були описані в британських солдатів, евакуйованих з окопів Франції. У Другій світовій війні Грінкер та Шпігель описали випадки «воєнного неврозу» в екіпажів авіації. Основні симптоми воєнного неврозу були такими: роздратованість, агресія, втома, безсоння, напруга, тривога, депресія, переляк, зміни особистості, тремор, порушення пам'яті, труднощі з концентрацією, алкоголізм, заклопотаність бойовим досвідом, погіршення апетиту, психосоматичні симптоми, ірраціональні страхи та підозрілість. Після В'єтнамської війни дослідники виявили, що багато ветеранів страждали хронічними психологічними проблемами, котрі ставали причиною соціальних та професійних дисфункцій. Кількість та значущість таких розладів стали приводом для

формального визнання ПТСР, як окремого діагнозу у третій редакції DSM, що була опублікована в 1980р. [15;27].

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – це тривожний розлад, що виник внаслідок впливу травматичної події. Критерії ПТСР передбачають, що людина переживала сама або була свідком події, що загрожувала життю, могла призвести до серйозного каліцтва, загрози фізичної цілісності (власної або інших людей), внаслідок чого людина переживала сильний страх, жах чи безпорадність (DSM-IV). Симптоми повинні включати три кластери: повторне переживання – нав'язливі спогади про травматичну подію; уникання спогадів про подію й оніміння емоцій; надмірне збудження [2].

Фоа, Кеан та Фрідман (2000) наводять чотири основні підходи, які застосовуються при ПТСР: когнітивно-поведінкова терапія, фармакотерапія, психологічний дебрифінг, інші види психотерапії (сюди автори віднесли Imagery Rehearsal Therapy, психодинамічну терапію, гіпноз та інші психотерапевтичні напрямки) [11].

*Мета* статті – проаналізувати сучасний стан проблеми психокорекції ПТСР в учасників бойових дій. Зокрема специфіку та ефективність застосування імагінативних методів при роботі з психологічною травмою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Імагінація – це динамічний, психофізіологічний процес, під час якого особа уявляє, переживає і відчуває внутрішню «реальність за відсутності зовнішньої стимуляції» [23, р.4]. Терапевтична значущість імагінації полягає в тому, що в людини, яка уявляє певні образи, виникає відповідна емоційна, поведінкова або психофізіологічна активність без реальної події-стимулу. Таким чином, образи уяви можуть бути використані для зміни фізіологічних процесів, психічних станів, самооцінки, продуктивності та поведінки. В сучасній психотерапії імагінація використовується вже більше століття. У 1920 році Кречмер і Десуаль почали застосовувати уяву в терапії. Кречмер назвав цю техніку «внутрішнім бачення», Десуаль – «керованим сном наяву» [32]. Останнім часом з'являється все більше публікацій, в яких йдеться про нейрофізіологічні чинники ефективності імагінативних технік. Із точки зору нейроендокринології, імагінація допомагає знизити активацію гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, що може призвести до зниження рівня глюкокортикоїдів і катехоламінів [21; 26]. Позитивні уявлення і релаксації стимулюють виділення ендорфінів, які зв'язуються з опіоїдними рецепторами в центральній нервовій системі й блокують передачу больових імпульсів [9].

*Експозиційна терапія (exposure therapy)* є одним з видів поведінкової терапії ПТСР, в ході якої пацієнт стикається з лякаючою ситуацією, об'єктом, думками або спогадами; вплив триває доти, поки тривога зменшується. Для досягнення необхідного ефекту можлива

взаємодія як з реальним об'єктом (*in vivo*) так із з його уявним образом [31]. Тейлор та Тордарсон (2003) пропонують протокол застосування імагінативної експозиційної терапія при ПТСР. Травмуючі стимули-спогади потрібно попередньо ієрархічно організувати від найменш лякаючих до найбільш тривожних. Необхідна кількість сесій – не менше чотирьох. Імагінація триває близько 60 хв. кожен 90-хвилинний сеанс. Під час сеансу експозиції пацієнтам пропонують говорити від першої особи й в теперішньому часі, описуючи те, що вони бачать, чують, які запахи чи смаки відчувають. Імагінація травматичного стимулу повторюється кілька разів за сеанс, особливо акцентуються найбільш тривожні моменти [31]. Фоа, Кеан та Фрідман (2000) здійснили мета-аналіз 12 досліджень ефективності експозиційної терапії при ПТСР (6 досліджень проведено з ветеранами В'єтнаму) та підтвердили її результативність [11].

Дослідники чинників ефективності ЕТ вважають, що спогади, котрі виникають у свідомості, повинні бути знову консолідовані (ре-консолідовані) в довгостроковій пам'яті [13], відповідно експозиційна терапія може викликати (а) повну депотенціоналізацію (усунення нейронних зв'язків) ділянок мозку, які відповідають за обумовлену реакцію тривоги або (б) перезаписування зв'язків між цими ділянками [16; 25].

*Imagery Rehearsal Therapy (IRT)* – це метод психокорекції нічних кошмарів, які є частими симптомами ПТСР, із застосуванням техніки імагінації. У IRT уникається обговорення травми чи травматичного змісту сновидіння [12;17]. Краков, Холліфілд та ін. розробили процедуру інтервенції *IRT*. Тривалість терапії – два тригодинні сеанси щотижня, під час першої сесії пацієнту (або групі пацієнтів із 4-8 осіб) розповідають про метод *IRT* а також вони навчаються працювати з імагінацією, уявляючи приємний образ. На другій сесії пацієнтам пропонують записати один із власних кошмарів, а потім «змінити кошмар таким чином, як ви хочете» і записати змінений сон. Після цього пацієнт уявляє сон із «модифікованим» сценарієм протягом 10-15 хвилин. Потім він коротко описує свій старий кошмар і те, як він був змінений при написанні та при імагінації. Для уникнення ретравматизації, пацієнтам пропонують спочатку працювати з кошмаром меншої інтенсивності, поступово переходячи до більш травматичних. Експериментальна перевірка цього методу показала значне зниження кількості кошмарів у австралійських військових із ПТСР [12].

*Imagery rescripting* – це методика, розроблена для полегшення симптомів посттравматичного стресового розладу у жертв дитячого сексуального насилля а також зміни схем, пов'язаних із наслідками насилля (безсилля, віктимізація, почуття себе «внутрішньо поганим»). Процедура поєднує образну експозицію (уявлення травматичної події)

з переписуванням імагінацій (зміна сцени насилля під час імагінації). Мета рескрипції полягає в заміні образу «Я-жертва» на Я-образ сильної, компетентної людини, котра більше не «заморожена» у безпорадному стані [3].

Для рескрипції актуальної травми Амц (2012) пропонує інструкцію: почніть з уявлення травматичної ситуації. Запитайте пацієнта про відчуття, емоції, потреби та бажання: «що відбувається? що ви бачите, чуєте, які запахи відчуваєте? що ви відчуваєте? що вам потрібно? що ви хочете зробити?». Запропонуйте пацієнту зробити те, що він хоче.

Наслідком терапії є не лише усунення симптомів ПТСР, а й таких негативних наслідків травми як негативне самосприйняття, ненависть до себе, переживання власної нікчемності і сорому. Амц (2012) виділяє такі чинники ефективності ImRs: імагінація викликає емоції; емоції викликають імагінації; реструктуризація когніцій набагато ефективніша, якщо підключити уяву; незначна різниця в активації областей мозку в результаті імагінації та реального досвіду (навіть коли людина усвідомлює, що уявлення не реальні); ImRs модифікує сліди пам'яті та пов'язані з ними емоції [4]. Емпірична перевірка показала високу ефективність методу для симптомів ПТСР [4] та нічних кошмарів [17].

*Гештальт-терапія* традиційно розглядається як один із ефективних методів терапії тривожних, фобічних і депресивних розладів. Вона також з успіхом застосовується при терапії багатьох психосоматичних розладів і в роботі з широким спектром інтрапсихічних і міжособистісних конфліктів. Це, на думку Малкиної-Пих, уможливорює використання гештальт-терапії при роботі з учасниками військових дій та інших екстремальних ситуацій з ПТСР.

У гештальт-терапії імагінація є однією із технік, яка може бути використана з метою інтеграції почуттів, завершення незавершених справ, роботи з тілесною симптоматикою. Чинником ефективності імагінації, на думку гештальт-терапевта Маркус є те, що «уява «працює» на усіх рівнях: відчуттів, почуттів, мислення та інтуїції, має інтегративний ефект: вона одночасно використовує праву і ліву мозкові функції» [22, р.127].

Еліот, Грінберг та Літер (2004) наводять дані про дослідження ефективності гештальт-терапії із цілим спектром розладів, проте емпіричні дослідження використання імагінації в гештальт-терапії при ПТСР наразі не опубліковані.

*Кататимно-імагінативна психотерапія (символдрама)* – один із напрямків сучасної психодинамічної психотерапії, котрий полягає в уявленні образів (імагінації) на вільну або задану психотерапевтом тему (мотив). Це ієрархічно організована та структурована система



методів та принципів психотерапевтичного застосування імагінації [28].

У теорії та техніці КПП виділяють три напрямки психотерапевтичного впливу. Першим напрямком є фокусування на конфлікті пацієнта і опрацювання цього конфлікту протягом терапії. При цьому імагінація в супроводі та «під захистом» терапевта дозволяє проживати сцени, що містять у собі як актуальні так і ранні конфлікти та в символічній формі долати їх [5; 6]. Другий напрямок – «ресурсний», це задоволення потреб пацієнта з використанням безконфліктних мотивів, коли в імагінаціях конфлікти взагалі не проявляються. Стан розслабленості та спокою внаслідок релаксації супроводжується ресурсною та позитивною атмосферою мотивів, приємних відчуттів, ідеалізованих стосунків, почуття щастя, заспокоєння і розслаблення [7; 19; 20; 34; 35]. Третя складова – розвиток творчих здібностей, креативності. Прикладом може слугувати ситуація, коли, під час переживання образу, пацієнт потрапляє в безвихідне становище й розв'язання цієї проблеми вимагає від нього активізації його творчих можливостей [20; 14].

Установлення ефективності символдрами при ПТСР проведено Нільсон та Ватсбі (2010). У досліджуваних, після терапевтичної інтервенції, виявлено значуще зниження за усіма симптомами ПТСР – тривога, агресивність, депресивність, дисоціація, у порівнянні із вихідними показниками. Крамер (2010), провівши мета-аналіз публікацій що стосуються використання символдрами, виділив чинники ефективності цього методу. Принципове клінічне значення має активація «ресурсів» – позитивних характеристик особистості, які можуть бути доступні, щоб зміцнити здатність пацієнта справлятися з минулим травматичним досвідом [18].

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Емпіричні дослідження доводять високу ефективність застосування імагінативних технік при психокорекції ПТСР, у тому числі в учасників бойових дій. На психофізіологічному рівні імагінація допомагає знизити активацію гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, що може призвести до зниження рівня глюкокортикоїдів і катехоламінів та підвищення ендорфінів; відбувається перезаписування слідів пам'яті в ділянках мозку, які відповідають за тривожну реакцію. На психологічному рівні імагінація забезпечує образний контекст, за допомогою якого пацієнт може наново пережити травму, при цьому, допомага терапевта полягає в заохоченні пацієнта використовувати внутрішні ресурси у цьому повторному переживанні, щоб протистояти травматичній події. В результаті відбувається не лише усунення симптомів ПТСР, а й таких негативних наслідків травми як негативне самосприйняття, ненависть до себе, переживання власної нікчемності й сорому. Подальших досліджень потребує

проблема ефективності технік психокорекції ПТСР в сучасних соціокультурних умовах.

### *Список використаних джерел*

1. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с.
2. APA (American Psychiatric Association). 2000. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Publishing Association.
3. Arntz A. Imagery Rescripting as a therapeutic technique: review of clinical trials, basic studies, and research agenda / Arntz. // Journal of Experimental Psychopathology. – 2012. – №3. – P. 189–208.
4. Arntz A. Treatment of PTSD: A comparison of imaginal exposure with and without imagery rescripting / A. Arntz, M. Tiesema, M. Kindt. // 38. – 2007. – P. 345–370.
5. Barolin G. Spontane kontrollierte Altersregression im Katathymen Bilderleben / G. Barolin, G. Bartl, G. Krapf. // Psychother. Med. Psychol. – 1983. – №32. – P. 111–117.
6. Barolin G. Spontane Altersregression im Symboldrama und ihre klinische Bedeutung / G. Barolin. // Psychother. Med. Psychol. – 1961. – №11. – P. 77–84.
7. Bartl G. Der Umgang mit der Grundstörung im katathymen Bilderleben / G. Bartl // Konkrete Phantasie / G. Bartl. – Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1984. – P. 117–129.
8. Beck A. Cognitive therapy of personality disorders / A. Beck, A. Freeman. – New York: Guilford Press., 1990.
9. Bloom F. Neuropeptides / F. E. Bloom. // Scientific American. – 1981. – №254. – P. 148–168.
10. Figley C. R. Coping with stressors on the home front / C. R. Figley // Journal of Social Issues. – 1993. – №49. – P. 51.
11. Foa E. Effective Treatments for PTSD / E. Foa, T. Keane, M. Friedman. – New York: Guildford Press, 2000.
12. Imagery rehearsal in the treatment of posttraumatic nightmares in Australian veterans with chronic combatrelated PTSD: 12-month follow-up data / [D. Forbes, A. Phelps, A. McHugh та ін.]. // Journal of Traumatic Stress. – 2003. – №16. – P. 509–513.
13. Garakani A. Neurobiology of anxiety disorders and implications for treatment / A. Garakani, S. Mathew, D. Charney. // Mount Sinai Journal of Medicine. – 2006. – №73. – P. 941–948.
14. Hagbarth M. The creative and healing power of symbol drama / M. Hagbarth // Entwicklung in der Imagination-Imaginative Entwicklung / M. Hagbarth. – Lengerich, Pabst Science: Pabst Science, 2008. – P. 200–208.
15. Hyams K. War syndromes and their evaluation: From the U.S. Civil War to the Persian Gulf War / K. Hyams, F. Wignall, R. Roswell. // Annals of Internal Medicine. – 1996. – №125. – P. 398–405.
16. Amygdala depotentiation and fear extinction / [J. Kim, S. Lee, K. Park та ін.]. // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2007. – №104. – P. 20955–20960.
17. Krakow B. Imagery Rehearsal Therapy for Chronic Nightmares in Sexual Assault Survivors With Posttraumatic Stress Disorder A Randomized Controlled

Trial / B. Krakow, M. Hollifield, L. Johnston. // *The Journal of the American Medical Association*. – 2001. – №286. – P. 537–45.

18. Kramer E. Healing factors in guided affective imagery: A qualitative meta-analysis, : Dissertation. / Kramer E. – Uion Institute and University, 2010. – 368 с.

19. Leuner H. Zur psychoanalytischen Theorie Bilderleben / H. Leuner. // *Psychother. Med. Psychol.* – 1983. – №19. – P. 187–196.

20. Leuner H. Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens / H. Leuner. – Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1985.

21. Lowenstein K. Meditation and self-regulatory techniques / K. Lowenstein // *Handbook of complementary and alternative therapies in mental health* / K. Lowenstein. – San Diego: Academic Press, 2002. – P. 159–181.

22. Marcus E. Gestalt Therapy and Beyond Meat Publications / E.H. Marcus., 1971.

23. Menzies V. The idea of imagination: An analysis of “imagery.” / V. Menzies, A. Taylor. // *Advances*. – 2004. – №20. – P. 4–10..

24. Elliott R. Research on Experiential Psychotherapies / R. Elliott, L. Greenberg, G. Lietaer // *Handbook of psychotherapy and behavior change* / R. Elliott, L. Greenberg, G. Lietaer. – New York: Wiley., 2004. – P. 493–539.

25. Ruden R. When the past is always present: Emotional traumatization, causes, and cures / R. A. Ruden. – New York: Routledge, 2010.

26. Schaub B. Imagery / B. Schaub, B. Dossey BM // *Holistic nursing: A handbook for practice*. / B. Schaub, B. Dossey BM. – Sudbury, 2009. – P. 295–326.

27. Shephard B. A War of Nerves: Soldiers and Psychiatrists in the Twentieth Century / B. Shephard. – Cambridge: Harvard University Press, 2001.

28. Singer J. Phantasie und Tagtraum: Imaginative Methoden in der Psychotherapie / J. L. Singer. – Мьнchen: Pfeiffer, 1971

29. Smucker M. Imagery Rescripting: A New Treatment for Survivors of Childhood Sexual Abuse Suffering From Posttraumatic Stress / M. Smucker, C. Dancu, E. Foa. // *Journal of Cognitive Psychotherapy*. – 1994. – №9. – P. 3–17.

30. Steiner B. Psychotraumatheapie. Tiefenpsychologisch-imaginative Behandlung von traumatisierten Patienten / B. Steiner, K. Krippner. – Stuttgart: Schattauer, 2006.

31. Comparative Efficacy, Speed, and Adverse Effects of Three PTSD Treatments: Exposure Therapy, EMDR, and Relaxation Training / S.Taylor, D. Thordarson, L. Maxfield, I. Fedoroff. // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 2003. – №71. – P. 330–338.

32. Utay J. Guided Imagery as an Effective Therapeutic Technique: A Brief Review of Its History and Efficacy Research / J. Utay, M. Miller. // *Journal of Instructional Psychology*. – 2006. – №33. – P. 40–43.

33. Vincent Humphreys Using The Imagination In Gestalt Therapy [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://iahip.org/inside-out/issue-35-winter-1998/using-the-imagination-in-gestalt-therapy%E2%80%A8>

34. Wachter H. Mьglichkeitendes tathymen Bilderlebens in der Behandlung psychosomatischer Krankheiten / H.M. Wachter // *Konkrete Phantasie, neue Erfahrung mit dem Katathymen Bilderleben* / H.M. Wachter. – Bern, Stuttgart, Wien: Huber, pp. 89-102., 1984. – P. 89–102.

35. Wachter H. Kontrollierte Untersuchung einer extremen Kurzchotherapie (15 Stunden) mit dem Katathymen Bilderleben / H.. Wachter Pudel, V. Pudel // *Psychother. Med. Psychol.* – 1980. – №30. – P. 205.

*К.И. Турецкая*

## ПСИХОТЕРАПИЯ ПТСР У УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИМАГИНАТИВНЫХ ТЕХНИК

*В статье характеризуется современное состояние проблемы психокоррекции посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий. Рассматриваются имагинативные техники как эффективные инструменты помощи при психологической травме и ее последствиях. Анализируются факторы влияния имагинативной техник на психику в разных психотерапевтических подходах.*

**Ключевые слова:** *посттравматическое стрессовое расстройство, боевой стресс, имагинация, экспозиционная терапия, кататимно-имагинативная терапия.*

*Kh. Turetska*

## THE PSYCHOTHERAPY OF COMBATANT'S PTSD USING IMAGINATIVE TECHNIQUES

*Anti-terrorist operation in eastern Ukraine has created a major challenge for the Ukrainian psychology concerning the problem of rehabilitation of military-combatants. Psychological consequences of participation in wars are known in psychological science for a long time. Thus, in the United States during the Civil War soldier symptoms such as shortness of breath, sleeplessness, palpitations called «irritable heart».*

*To correct the symptoms of PTSD are used as pharmacotherapy and various psychotherapeutic approaches. In our article the factors efficiency imagination techniques when dealing with PTSD. Empirical studies show high efficacy imagination techniques in correction PTSD, including combatants PTSD.*

*Imagination is a dynamic, physiological process by which a person thinks, feels and experiencing internal reality in the absence of external stimulation. Therapeutic significance of imagination is based on a corresponding emotional, behavioral or psychophysiological activity without real-stimulus event. Thus, images of the imagination can be used to change physiological processes, mental states, self-esteem, performance and behavior. At the psychophysiological level imagination helps to lower the level of activation of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis, which can lead to lower levels of glucocorticoids and catecholamines and increase endorphins; is overwriting memory traces in the brain areas responsible for anxiety reaction. At the psychological level imagery imagination provides the context by which the patient can relive trauma, while helping the therapist is to encourage the patient to use internal resources.*

**Keywords:** *post-traumatic stress disorder, combat stress, imagery, exposure therapy, guided affective imagery.*

Надійшла до редакції 12.12.2015 р.

УДК 159.993.2

**ХАРЧЕНКО Анжела Станіславівна**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ**

*У статті викладені результати емпіричного дослідження, що висвітлюють особливості самоактуалізації студентів з різною професійною спрямованістю, які обрали заочну форму навчання у виші. Вибірка включала студентів психолого-педагогічного факультету. Встановлено, що у студентів з різним рівнем професійної спрямованості існують відмінності у показниках таких психологічних конструктів самоактуалізації, як «компетентність у часі», «опора на себе», «ціннісні орієнтації», «смыслжиттєві орієнтації», «гнучкість поведінки», «сензитивність», «спонтанність», «самоповага», «самоприйняття», «уявлення про природу людини», «синергійність», «прийняття агресії в собі», «контактність», «пізнавальні потреби» і «креативність».*

**Ключові слова:** самоактуалізація, заочна форма навчання, професійна спрямованість, смысложиттєві орієнтації, особистість майбутнього фахівця.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування сучасної освіти України система вищої професійної освіти має значний потенціал особистісно-професійного розвитку студента як майбутнього суб'єкта професійної діяльності.

Новий Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014р.) визначає «правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [2]. Проте, вищі навчальні заклади менше уваги приділяють студентам заочної форми навчання, ніж стаціонарної. Хоча сьогодні заочна форма навчання залишається доступною у неперервній освіті для професійної підготовки (стаття 49 Закону України «Про вищу освіту»).

Як свідчать дослідження психологів, професійний розвиток студентів-заочників супроводжується рядом труднощів, що зумовлені



специфікою умов навчання (взаємодія у різновіковій групі; відсутність чи наявність різного професійного досвіду і професійної спрямованості; короткочасність періоду «занурення» у навчально-виховний процес; поєднання цієї форми з навчанням на стаціонарному відділенні тощо).

Для майбутніх фахівців (психологів, учителів, соціальних педагогів та інших), чия професійна діяльність пов'язана з наданням допомоги людям, значущості набувають такі характеристики, як здатність брати на себе відповідальність, креативність, рефлексивність, вміння працювати в колективі, готовність для подальшого саморозвитку й самовдосконалення [4]. Ці якості найбільш повно виявляються в особистості, яка розкрила власний внутрішній потенціал, – особистості, яка самоактуалізується [3]. У вищих навчальних закладах мають створюватися умови, які сприяють самоактуалізації студентів допомагаючих професій. Адже знання особливостей свого просування на шляху самоактуалізації дозволяє студентові чіткіше окреслити стратегію життєвого шляху, а також оцінити успіхи, досягнуті в ході її реалізації.

Часто в умовах сьогодення молоді фахівці не здатні усвідомити поточний стан, перспективи та ресурси свого особистісного та професійного розвитку, окреслити напрямок подальшого розвитку. Як наслідок, отримані ними у вищі знання знецінюються дуже швидко, трудова конкурентоспроможність різко падає.

Вища освіта має так організувати навчальний процес, щоб усі внутрішні резерви особистості майбутніх фахівців спрямувати на їх особистісне і професійне зростання [7], на набуття навичок побудови самоактуалізації [5].

Разом з цим, у сучасній вітчизняній психології бракує досліджень, в яких розкриваються особливості самоактуалізації студентів-заочників залежно від рівня їх професійної спрямованості. Суттєвого уточнення потребують питання підвищення рівня самоактуалізації студентів із зниженою професійною спрямованістю, які здобувають вищу освіту на заочному відділенні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У найбільш широкому розумінні самоактуалізація полягає у всебічному і неперервному розвитку творчого і духовного потенціалу людини, максимальній реалізації її можливостей, адекватному сприйнятті оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатстві емоційної сфери і духовного життя, високому рівні психічного здоров'я і моральності [6].

Проте, сучасне психологічне тлумачення поняття «самоактуалізація» не є однозначним. Так, психологи схильні розуміти її як стан, рису особистості, мотиваційний компонент [1].

У зарубіжній психології проблему самоактуалізації особистості вивчали Дж. Бьюдженталь, Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, Дж. Келлі,

А. Маслоу, Г. Мерфі, Р. Мэй, Г. Мюррей, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Е. Шостром та інші.

У вітчизняній психології проблемі самоактуалізації присвячені праці К.О. Абульханової-Славської, І.О. Акинди-нової, Є.Є. Вахромова, Є.І. Головахи, Д.Б. Богоявленської, В.А. Петровського, В.А. Іваннікова, О.О. Конопкіна, Б.С. Братуся, Д.О. Леонтьєва, В.М. Русалова та інших, в яких самоактуалізація розглядається як механізм, що стимулює саморозвиток, робить його потребою, метою й життєвою стратегією; пов'язується з процесом розвитку особистості як суб'єкта інтелектуальної активності, вільного вибору й саморегуляції довільної активності, носія моральності, смислу; показник особистісної зрілості тощо.

У вивченні самоактуалізації особистості окреслюються такі напрямки: виявлення особливостей у контексті професійної діяльності, підвищенні самореалізації та самоствердження; опис специфіки у становленні особистості в різні вікові періоди; аналіз взаємозв'язку з іншими властивостями особистості; вивчення реалізації її ідей у педагогічній практиці; розвиток теорії самоактуалізації у філософсько-методологічному і культурологічному аспектах; особливості розвитку у студентів різних спеціальностей у навчальній діяльності [3].

Різні аспекти особистісного розвитку студентів у вищому навчальному закладі розглядаються в працях Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, Е.Ф. Зеєра, І.О. Зимньої, С.М. Калищук, Є.О. Клімова, Н.А. Побірченко, Н.І. Сидоренко, К.І. Степано-вої, М.С. Пряжнікова, Н.Ф. Шевченко та інших. Вони визначають студентський вік як важливий період у розвитку особистості, в якому відбувається інтенсивний психічний розвиток, переструктуровуються психічні функції всередині інтелекту, змінюється структура особистості, оскільки відбувається входження до нових соціальних спільнот, формуються професійні якості.

Питання, присвячені розвитку самоактуалізації студентів, знайшли відображення у працях таких науковців, як Р.А. Абдурахманов, О.М. Большакова, О.С. Волярська, Г.В. Забеліна, О.А. Ларіна, В.І. Маркелов, А.А. Михитарьянц, Н.І. Петрова, Е.М. Плишевська, О.В. Самаль, Є.В. Столярська, І.В. Туркова, Е.І. Фазліахметова, Г.В. Шилакіна, Е.В. Ященко, О.Ф. Ященко та інших. Вони розглядають самоактуалізацію особистості студента в навчально-професійній діяльності як неперервний динамічний процес розвитку потенційних можливостей, що знаходить відображення в особистісно-професійному самовизначенні та супроводжується формуванням професійної ідентичності.

Узагальнюючи результати психологічних досліджень було встановлено, що самоактуалізація особистості студента є складним

психологічним утворенням, яке інтегрує ціннісно-смысловий, мотиваційний та регулятивний компоненти.

Самоактуалізація може здійснюватися як спонтанний процес, а також і як керований, що стає можливим за умов усвідомлення суб'єктом свого місця, цілей і задач у професії [7].

Професійна спрямованість розуміється психологами як один з видів спрямованості особистості, прояв загальної спрямованості у професійній діяльності, системна характеристика особистості.

Різні аспекти професійної спрямованості особистості подано в працях Б.Г. Ананьєва, Ю.О. Афонькіної, О.О. Бодальова, Е.Ф. Зеєра, Л.М. Зибіної, О.М. Іванової, Н.Б. Іванцової, Є.О. Клімова, О.М. Кокуна, Н.В. Кузьміної, О.М. Леонтєва, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, В.М. М'ясищева, В.П. Парамзіна, К.К. Платонова, А.А. Подлеснова, А.П. Сейтешева, В.О. Сла-стьоніна, В.О. Якуніна та інших дослідників. Ними висвітлюється її зміст і структура; виділяються етапи становлення та рівні сформованості; визначаються критерії оцінки і методи діагностики; обґрунтовуються умови формування.

Професійна спрямованість студентів є предметом вивчення таких психологів, як К.О. Андреева, В.Р. Бильданова, Н.О. Бочаріна, Н.М. Дороніна, Л.М. Зибіна, Л.Б. Нурмуха-метова, Г.Р. Салаватова, І.В. Фастовець, Н.Ф. Шевченко та інших.

Зв'язок самоактуалізації студентів з їх професійною спрямованістю вбачають О.Ф. Яценко [8], Л.В. Федіна, О.А. Соловйова і Г.В. Кухтеріна [7]. Так, О.Ф. Яценко [8] вивчала відмінності у самоактуалізації студентів економічних і технічних спеціальностей. Нею виявлені універсальні критерії самоактуалізації, властиві студентам з різною професійною спрямованістю. Л.В. Федіна, О.А. Соловйова і Г.В. Кухтеріна [7] встановили взаємозв'язок самоактуалізації і типу професійної спрямованості особистості у студентів, які опановують професію вчителя фізичної культури. Проте, до цих досліджень залучені студенти стаціонарної форми навчання у виші.

*Мета* статті полягає в аналізі результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей самоактуалізації студентів заочної форми навчання, які мають різний рівень професійної спрямованості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження проводилося протягом 2013-2015 років на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У дослідженні взяли участь 80 студентів різних курсів заочної форми навчання. З них 25 осіб (напрямок підготовки 6.030102 – Психологія), 15 осіб (спеціальність 7.03010201 – Психологія), 10 осіб (напрямок підготовки 6.010102 – Початкова освіта), 10 осіб (спеціальність

7.01010201 – Початкова освіта (спеціалізація: Інформатика)), 20 осіб (напрямок підготовки 6.010106 – Соціальна педагогіка (соціально-психологічна реабілітація)).

У дослідженні було використано методiku діагностики професійної спрямованості (за Т.Д. Дубовицькою), «Самоактуалізаційний тест» (САТ; за Е. Шостромом, адаптація Ю.Є. Альошиної, Л.Я. Гозмана, М.В. Загіки, М.В. Кроза) та методiku діагностики смисложиттєвих орієнтацій (СЖО; за Д.О. Леонтьєвим).

Дослідження тривало у чотири етапи.

На першому етапі було виявлено рівні професійної спрямованості студентів. Високий рівень професійної спрямованості мають 25,0% досліджуваних. Цим студентам властиве стійке прагнення до оволодіння обраною професією, виражений інтерес до неї, бажання працювати та вдосконалюватися в обраній сфері діяльності. Таке ставлення до професійної діяльності спонукає студента приділяти значну увагу заняттям, пов'язаним з майбутньою професією, підтримувати зв'язки зі спеціалістами в даній галузі. Обрана професія вбачається ними як справа всього життя.

Середній рівень професійної спрямованості, який продемонстрували 43,8% досліджуваних, може свідчити про деяку невизначеність щодо обраної професії. У даному разі за змістом професійна спрямованість може наближатися як до високого її рівня, так і до низького. Можна припустити, що це певною мірою залежить від індивідуальних особливостей особистості цих досліджуваних і для уточнення ситуації необхідне проведення додаткового дослідження.

25,0% опитаних виявили низький рівень професійної спрямованості. Можливою причиною таких результатів є вимушене навчання студента на даному факультеті (наприклад, вимога батьків чи зручне розташування навчального закладу). В даному разі студенти здебільшого не виявляють цікавості до майбутньої професії, не бачать позитивних моментів у даній сфері діяльності, в майбутньому не мають бажання працювати за нею чи втратили це бажання через труднощі працевлаштування за фахом. Можливо, ці студенти бажають опанувати іншу професію (на чому й сконцентровані їхні інтереси).

Другий етап дослідження передбачав вивчення рівнів самоактуалізації студентів. Загалом по вибірці було отримано такі результати.

Половина досліджуваних студентів (50,0%) здебільшого орієнтовані лише на один відрізок свого життя (минуле, теперішнє або майбутнє) та схильні сприймати його уривчасто. 25,0% студентів живуть теперішнім, відчувають безперервність усього, що відбувається в своєму минулому та теперішньому, а також оптимістично дивляться в майбутнє, характеризуються баченням свого

життя як єдиного цілого. У певних ситуаціях вище вказані особливості притаманні 25,0% осіб.

37,5% студентів характеризуються незалежністю у вчинках і прагнуть самостійно визначати цілі в житті, керуються власними принципами. 37,5% осіб можуть бути такими в окремих ситуаціях. Залежні від зовнішніх обставин, конформні й несамостійні в прийнятті рішень, – 25,0% осіб.

Більше половини досліджуваних студентів (52,5%) дотримуються ідеалів і цінностей, за якими живуть особистості, що самоактуалізуються. Не завжди близькі такі цінності 35,0% студентів. 12,5% осіб не розділяє цінності, що має особистість, яка самоактуалізується.

40,0% студентів здатні реалізовувати свої цінності в поведінці, адекватно та швидко реагувати на мінливість ситуації та активно взаємодіяти з оточуючими людьми. 25,0% студентів здатні дотримуватися власних цінностей не в кожній ситуації. Проте, 35,0% студентів виявили низький рівень реалізації власних цінностей у поведінці, невміння взаємодіяти з оточуючими людьми, нездатність адекватно та швидко реагувати на мінливість ситуації.

42,5% осіб важче усвідомлювати власні переживання й потреби. Майже третина студентів (32,5%) у значному ступені здатна розуміти власні переживання й потреби, рефлексує. Четверта частина досліджуваних (25,0%) здебільшого не орієнтуються у власних потребах і почуттях.

Значна кількість досліджуваних (45,0%) остерігається відкрито виявляти власні почуття та емоції в поведінці. Таке побоювання у меншому ступені властиве 21,3% студентів. 33,7% осіб схильні здебільшого поводитися природно та розкуто, демонструючи оточуючим власні емоції.

Більше половини досліджуваних (60,0%) схильні цінувати власні переваги, здатні поважати себе за позитивні риси свого характеру. 22,5% досліджуваним це властиво у дещо меншому ступені. Не схильні цінувати власні переваги й поважати себе 17,5% студентів.

45,0% досліджуваних у край важко сприймати себе такими, якими вони є. 28,8 % студентів у більшому ступені здатні це зробити. Найменша кількість досліджуваних (26,2%) сприймає себе такою, якою вона є, з власними перевагами й недоліками.

Значній кількості досліджуваних (46,2%) властива схильність сприймати природу людини, в цілому, як позитивну і не вважати дихотомії мужності-жіночості, раціональності-емоційності тощо антагоністичними та нездоланими. Проте, 27,5% осіб схильні сприймати більшість людей як злих та ворожих. Майже така ж кількість студентів (26,3%) вважають людей добрими чи злими,



безкорисливими і користолюбними, бездушними і чутливими залежно від ситуації.

Переважає більшість студентів (66,6%) здатні цілісно сприймати світ і людей, знаходити закономірні зв'язки в усіх явищах життя. Проте важко осмислено з'ясовувати суперечливі життєві явища 33,7% студентів. Вони сприймають суперечності як антагоністичні.

37,5% студентів намагається приховати свою агресію, відмовитися від неї, подавити її. Проте, дещо менша кількість (35,0%), навпаки, приймає свою агресію як природну властивість, виключаючи виправдання своєї антисоціальної поведінки. 27,5% студентів схильні в одних ситуаціях приймати своє роздратування, гнів та агресивність як природний вияв людської природи, а в інших – приховувати їх.

36,3% студентів можуть як встановлювати глибокі та тісні емоційно-насичені контакти з людьми, так і переживати труднощі у спілкуванні. 32,5% осіб не можуть відкритися іншій людині, є емоційно скутими та замкнутими. 31,2 % студентів готові до змістовного спілкування з оточуючими.

Більшість досліджуваних (60,0%) можуть як прагнути до набуття знань про оточуючий світ, так і не виявляти цього прагнення. 22,5% студентів характеризуються слабким виявом прагнення до знань. Найменша кількість досліджуваних (17,5%) виявляють сильне бажання набувати знання.

Також слід зазначити, що більшість досліджуваних студентів (57,5%) виявила слабкий творчий потенціал. Значно менша кількість студентів (35,5%) має творчу спрямованість. Лише 7,5% здатні її виявляти в окремих ситуаціях.

*Третій етап дослідження* полягав у вивченні особливостей смисложиттєвих орієнтацій студентів. Так, 45,5% ставлять чіткі цілі у житті, наповнені смыслом, будують плани на перспективу, осмислюють відповідальність за свої наміри. 32,5% студентів можуть як формулювати цілі в житті, так і вагатися у цьому. Відсутність планів, спрямованих у майбутнє, виявили 22,5% досліджуваних. Це, як правило, люди, що живуть сьогоднішнім або вчорашнім днем.

Половина студентів (50,0% осіб) здатні в одних ситуаціях сприймати своє життя як наповнене смыслом, в інших – навпаки. Проте 30,0% студентів сприймають своє життя цікавим, емоційно насиченим та наповненим смыслом. Ознаки незадоволеності своїм теперішнім життям виявили 20,0% опитаних, проте, їх спогади про минуле або спрямованість у майбутнє можуть наповнювати життя смыслом.

47,0% досліджуваних можуть бути задоволеними одними періодами свого життя й незадоволеними іншими. 27,5% студентів вважають, що самореалізувалися, тобто прожита ними частина життя

була продуктивною й осмисленою. Незадоволеними своїм минулим життям опинилися 25,5% респондентів.

45,5% студентів бачать себе вільними, сильними, спроможними будувати своє життя згідно власних цілей та уявлень. 32,5% студентів в одних випадках спроможні впливати на події у своєму житті, в інших – не впевнені в цьому. Проте 22,5 % респондентів взагалі не впевнені у власних силах та можливостях впливати на хід таких подій.

Майже половина студентів (49,0% осіб) в одних ситуаціях впевнені у здатності контролювати власне життя, в інших їм складно прийняти рішення. 25,5% осіб властиве переконання в здатності здійснювати контроль над своїм життям, вільно приймати рішення, втілювати задумане в життя. 26,0 % досліджуваних, здебільшого, вважають, що, за великим рахунком, від людини нічого не залежить, важко щось свідомо в житті змінити, свободи вибору немає. Можна припустити, що їм властиві прояви фаталізму, скептичність у ставленні до майбутнього.

Отже, за загальним показником осмисленості життя високий рівень виявили 35,0%, середній – 42,5%, низький – 22,5% студентів.

На *четвертому етапі дослідження* на основі узагальнення даних, отриманих на другому і третьому етапах, здійснена спроба проаналізувати особливості самоактуалізації студентів з різним рівнем професійної спрямованості.

Студенти з високим рівнем професійної спрямованості здатні сприймати своє життя як єдине ціле, вільно обирати власний шлях та бути відповідальними за свої рішення; мають конкретні цілі в житті, які наповнюють його смислом і баченням перспективи; здатні сприймати життя цікавим і емоційно насиченим; вважають життя продуктивним і осмисленим; у поведінці керуються власними принципами, цінностями; адекватно та швидко реагують на мінливість ситуації та активно взаємодіють з оточуючими людьми; усвідомлюють і виявляють природно власні переживання й потреби; сприймають себе такими, якими є, враховуючи власні переваги й недоліки; природу людини вважають, у цілому, позитивною; готові до змістовного спілкування з оточуючими; виявляють сильне бажання набувати знання і мають творчу спрямованість.

Студенти з середнім рівнем професійної спрямованості живуть теперішнім; оптимістично дивляться в майбутнє; мають цілі у житті, наповнені смислом; можуть будувати плани на перспективу, осмислювати відповідальність за свої наміри; здатні вільно приймати рішення, втілювати задумане в життя; вважають, що не у повному ступені самореалізувалися; не завжди дотримуються ідеалів і цінностей; час від часу схильні сприймати своє життя цікавим, емоційно насиченим; інколи побоюються відкрито виявляти власні почуття та емоції; помірно цінують власні переваги; залежно від ситуації здатні сприймати сильні і слабкі сторони людей; здебільшого

цілісно сприймають світ і людей; можуть мати глибокі та тісні емоційно-насичені контакти з людьми, проте, й переживати труднощі у спілкуванні; помірно демонструють прагнення до набуття знань; здебільшого слабо виявляють творчий потенціал.

Студенти з низьким рівнем професійної спрямованості здебільшого схильні уривчасто сприймати власне життя; залежні від зовнішніх обставин, конформні й несамостійні в прийнятті рішень; вважають, що прожита ними частина життя, загалом, не була продуктивною й осмисленою; не розділяють цінності особистості, яка самоактуалізується; переживають труднощі у взаємодії з оточуючими людьми; не здатні адекватно та швидко реагувати на мінливість ситуації; важко орієнтуються у власних потребах і почуттях, остерігаються відкрито їх виявляти; у самосприйнятті часто не враховують слабких сторін; здебільшого не впевнені у власних силах та можливостях впливати на події свого життя; переживають труднощі в осмисленому аналізі суперечливих життєвих явищ; схильні сприймати більшість людей як злих і ворожих; приховують свою агресію; здебільшого є скутими і замкнутими; прагнення до знань і творчий потенціал виявляють слабо.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отримані результати свідчать про те, що у студентів заочної форми навчання професійна спрямованість визначає психологічний зміст їх самоактуалізації. Особливості виявленого зв'язку необхідно грамотно використовувати, вибудовуючи траєкторію особистісного зростання майбутніх фахівців допомагаючих професій, які здатні розвиватися у професійному плані й творчо втілювати різні технології у майбутній професійній діяльності. Тому проведене дослідження не вичерпує всієї глибини проблеми самоактуалізації студентів заочної форми навчання, які мають різну професійну спрямованість. У зв'язку з цим можлива розробка моделі психологічного супроводу розвитку особистості студента, що самоактуалізується, навчаючись на заочному відділенні. Відтак цей супровід має передбачати комплекс організаційних, діагностичних і розвивальних заходів, які сприяють гармонізації особистості студента, розкриттю його особистісного потенціалу, активізації творчих можливостей, підвищенню рівня професійної спрямованості. Також перспективним напрямом дослідження є вивчення специфіки розвитку самоактуалізації студентів заочної форми навчання у зв'язку з їх професійною спрямованістю, враховуючи спеціальність.

### *Список використаних джерел*

1. Гусейнова Н.О. Дослідження явища самоактуалізації у психологічному дискурсі / Н.О. Гусейнова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип.1, т.1. – С. 25–30.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до Закону : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

3. Маркелов В.И. Взаимосвязь показателей самоактуализации и индивидуально-личностных свойств у студентов : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В.И. Маркелов. – Москва, 2013. – 23 с.

4. Маркелов В.И. Креативность как фактор самоактуализации специалиста / В.И. Маркелов, В.А. Каращан // Психология и социальная работа: дискуссия поколений / [ред. Е.А. Сигида]. – М., 2011. – С. 160–173.

5. Михитарьянц А.А. Психологические особенности развития самоактуализации личности менеджеров на этапе вузовской подготовки : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.А. Михитарьянц. – Пятигорск, 2012. – 23 с.

6. Фазлиахметова Э.И. Сравнительный анализ гендерных особенностей самоактуализации личности в профессиях гуманитарного и технического профиля / Э.И. Фазлиахметова // Вестник ТГУ. – 2009. – Вып.8(76). – С. 272–277.

7. Федина Л.В. Взаимосвязь самоактуализации и профессиональной направленности будущего педагога / Федина Л.В., Соловьева Е.А., Кухтерина Г.В. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2014. – Вып. №4(146). – С. 70–75.

8. Яценко Е.Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью / Е.Ф. Яценко // Психологический журнал. – 2006. – №3. – С. 31–41.

*А.С. Харченко*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*В статье изложены результаты эмпирического исследования, освещающие особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью, выбравших заочную форму обучения в вузе. Выборка включала студентов психолого-педагогического факультета. Установлено, что у студентов с разным уровнем профессиональной направленности существуют отличия в показателях таких конструктов самоактуализации, как «компетентность во времени», «опора на себя», «ценностные ориентации», «смыслжизненные ориентации», «гибкость поведения», «сензитивность», «спонтанность», «самоуважение», «самопринятие», «взгляд на природу человека», «синергичность», «принятие агрессии в себе», «контактность», «познавательные способности» и «креативность».*

**Ключевые слова:** самоактуализация, заочная форма обучения, профессиональная направленность, смыслжизненные ориентации, личность будущего специалиста.

**A. Kharchenko**

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACTUALIZATION  
OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS  
OF PROFESSIONAL ORIENTATION**

*The article presents the results of empirical studies that explain the features of self-actualization of external students with different levels of professional orientation.*

*It was found that students with high level of professional orientation are able to perceive their lives as a whole, to choose their own way freely and to be responsible for their decisions. They have specific aims in life, which fill it with meaning and view of the prospects. They are able to perceive life as interesting and emotionally rich and consider life as productive and meaningful. These students behave according to their own principles and values, react to the variability of the situation adequately and quickly and interact with others actively. They realize and express their feelings and needs naturally, perceive themselves as they really are, considering their own advantages and disadvantages. They consider human's nature is as positive in general. They are ready to meaningful communication with others, demonstrate a strong desire to acquire knowledge and have a creative orientation.*

*Students with middle level of professional orientation live in the present and are optimistic about the future. Their goals in life are full of meaning. Such students can make plans for the future, reflect the responsibility for their intentions. They are able to make decisions freely and to implement their plans into life; believe that they are not self-realized completely. Such students not always follow the ideals and values, occasionally tend to take their life as interesting and emotionally saturated. Sometimes they afraid to show their feelings and emotions openly, appreciate their benefits reasonably. Depending on the situation they are able to perceive the strengths and weaknesses of people. Students perceive the world and people mostly integrally, can have the deep and strong emotional and intense contact with people, but also feel difficulties in communication. They demonstrate desire to acquire knowledge reasonably, exhibit their creativity weakly in most.*

*Students with low levels of professional orientation mostly tend to perceive their own life abruptly. They depend on external circumstances, are conformal and dependent in making decisions. Such students believe that part of life they have lived was not productive and meaningful in general, do not share the values of the self-actualizing individual, feel difficulties in interactions with others. They are not able to respond to the variability of the situation adequately and promptly. It is difficult for them to orient in their own needs and feelings, to show them openly. In self-perception they often do not consider their own weaknesses, they aren't sure in their own abilities and opportunities to influence the events of their lives. They feel difficulties in meaningful analysis of the contradictory life phenomena, tend to think of most people as evil and hostile, hide their aggression. They are mostly constrained and closed and reveal the pursuit of knowledge and creativity weakly.*

**Keywords:** *self-actualization, correspondence form of education, professional orientation, life-meaningful orientations, personality of the future specialist.*

Надійшла до редакції 19.12.2015 р



УДК 159.9

**ВЕРЕЩИНСЬКА Яна Володимирівна**

*здобувач кафедри практичної психології*

*Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

## **ПРИВАБЛИВІСТЬ ЯК ЕСТЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ**

*У статті представлено аналіз психологічних підходів до сприйняття зовнішності, а також аналіз атрактивності особистості. Розглянуто фізіономічний, диспозиційний, конфігураційний та системний підходи до розуміння сприйняття людини за виразом обличчя. Показано, що привабливість як психологічна категорія у науковому пізнанні розкривається через осмислення феномену атрактивності, яка зумовлена невербальними особливостями спілкування і виступає як характеристика особистості, що притягує до себе оточуючих людей, привертає до себе увагу та прихильність.*

**Ключові слова:** *зовнішність, соціальне сприйняття, атрактивність, естетичний компонент соціальної перцепції.*

**Актуальність дослідження.** Однією із найбільш наочних і доступних характеристик людини, що проявляються в результаті її соціальної взаємодії, є фізичний образ, тобто її зовнішність, а привабливість зовнішності набуває в процесі соціальної перцепції статусу необхідності та стає умовою успішності особистості. Соціальне сприйняття протягом існування всього людства існує як важливий компонент перцепції та пізнання людини людиною, що пов'язана з історичними, фізіологічними та психічними сферами людського буття. Естетичне сприйняття являє собою складне явище, яке обумовлено історично, хоча і змінюється, враховуючи ситуативний характер мінливості суспільної думки. Краса та фізична привабливість є досить самобутніми феноменами, які впливають на лише на комунікативний аспект міжособистісних стосунків, а мають більш глибоке відображення в людській психіці. Концепт краси постає в єднанні протилежностей, тобто мається на увазі одночасна самобутність та залежність від соціуму. Естетичне сприйняття зовнішності постає провідним елементом під час соціальної перцепції, а категорії краси та фізичної привабливості суттєво впливають як на емоції, так і на судження осіб, які сприймають інформацію під час комунікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Привабливість є окремим предметом досліджень багатьох фахівців з соціальної психології, які в останній час утворюють самостійний напрямок психологічної науки – психологію краси та зовнішності. Серед цих

досліджень окремої уваги заслуговують здобутки з психології зовнішності Н. Рамсі та Д. Харкорта, психології краси В. Суемі та А. Фернхема, психокосметології К.С. Лисецького, серія психологічних досліджень сприйняття обличчя Інституту психології РАН, виконаних під керівництвом В.О. Барабанщикова.

Окремі дослідження привабливості представлені у контексті вивчення зовнішнього вигляду як способу самопрезентації. Так, зокрема, О.І. Агеїчевою вивчено оцінку привабливості телеведучого глядачами з різними психологічними характеристиками, М.В. Бураковою показано взаємозв'язок між зовнішністю та гендерною ідентичністю жінок. А.В. Єрмолаєвою вивчено закономірності самосприйняття зовнішності жінкою-лідером, Ю.О. Гоцевою вивчено особливості інграціяції як стратегії самопред'явлення підлітками-дівчатами, що по суті є прагненням виглядати привабливою. К.Г. Нестеровою-Маліковою здійснено оцінку атрактивності зовнішнього вигляду жінки-підприємця як фактору, що визначає готовність до співпраці з нею. С.М. Журавльовою визначено вплив іміджу жінок на їх адаптивність та атрактивність. Б.Г. Мещеряковим, Д.В. Ющенковою вивчено особливості сприймання очей як предикторів фізичної атрактивності жіночого обличчя, а О.О. Бодальовим та В.М. Панфьоровим досліджено вплив зовнішньої привабливості на ставлення до людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В аналізі досліджень з психології краси, проведеному К.І. Фоменко, визначено, що існує два основних підходи до вивчення сприйняття людиною власної зовнішності:

1. Тіло – об'єкт, що має певну форму та розміри. Предмет психології зовнішності полягає в когнітивному компоненті сприйняття зовнішності (якісні характеристики сприйняття тіла).

2. Тіло – носій особистих і соціальних значень, цінностей, тому предметом психології зовнішності виступає емоційне ставлення до зовнішності (значимість, цінність тіла, задоволеність зовнішністю) [15].

Перший підхід в експериментальній психології зовнішності представлений роботами з вивчення точності сприйняття людиною свого тіла. Як правило, ці дослідження засновані на використанні різних апаратурних методик (дзеркал з мінливою кривизною, рухливих рамок, перевернутих фотографій, теле- і відеотехніки, графічних редакторів тощо). У результаті таких експериментів було отримано дані про залежність точності самосприйняття від стану свідомості випробуваного, віку, культурних стереотипів, коефіцієнту розумового розвитку, самооцінки [2; 5; 12].

Для розуміння психологічних механізмів сприйняття та оцінки власної зовнішності існує феномен тілесного образу (body image), який

має трьохкомпонентну структуру: 1) перцептивний компонент – представлений уявленнями людини про власну зовнішність; 2) оцінковий компонент – характеризується установками щодо свого тіла; 3) поведінковий компонент – відображає міру впливу сприйняття свого тіла на поведінку індивіда.

Зарубіжні дослідження [17; 18; 19; 20; 21] тілесного образу вказали на наступне: 1) до 70% дівчаток підліткового віку незадоволені хоча б одним аспектом своєї зовнішності; 2) протягом підліткового віку задоволеність своєю зовнішністю у хлопчиків збільшується, а у дівчаток зменшується; 3) існує позитивний зв'язок між самооцінкою зовнішності і об'єктивними оцінками привабливості людини; 4) тілесний образ є динамічним утворенням: найбільш різке відхилення від тілесного ідеалу спостерігається жінок під час вагітності; 5) тілесний образ найбільш мінливий у тих, хто займається активно стратегіями вдосконалення зовнішності; 6) пік незадоволеності своєю зовнішністю у жінок припадає на 18-30 років, а у чоловіків – на 18-21 рік; в 51-60 років незадоволеність тілесним образом знижується незалежно від статі і доходить до мінімуму в 61 рік.

А.А. Демідовим та Д.А. Дівеєвим визначено чотири основні підходи до точності сприйняття людини за виразом її обличчя: фізіономічний, диспозиційний, конфігураційний, системний [7].

*Фізіогномічний підхід* склався понад 2500 років тому та представлений мистецтвом фізіономіки, яка і в наш час не втрачає своєї актуальності, хоча і вийшла за рамки наукових досліджень. Сутність фізіономічного підходу полягає у тому, що існує взаємозв'язок між елементами обличчя та рисами характеру. Представниками даного підходу є античні філософи (Піфагор, Платон, Плутарх, Аристотель, Тацит, Гален, Гіппократ), середньовічні вчені (Авіценна, І.Д. Скотт, Леонардо да Вінчі, Ф. Бекон та інші), однак розквіт фізіономіки припадає на 18-19 століття, коли Ч. Беллом, Ч. Дарвіном, Г. Дюшеном, І.Г. Лафатером, І.О. Сікорським було систематизовано досвід вивчення співвідношення між рисами обличчя та якостями характеру.

*Диспозиційний підхід* стверджує, що прямого зв'язку між рисами обличчя та рисами особистості не існує. Сприйняття психологічних властивостей комунікатора здійснюється шляхом ментального конструювання його образу. Як головні детермінанти побудови образу іншої людини виступають соціальні установки, стереотипи, атрибуції, проєкції особистості, що спостерігає. Прикладами встановлених диспозиційним підходом здобутків є наступні психологічні закономірності: наприклад, людина в окулярах виглядає більш освіченою та розумною, або чоловік, що має бороду, виглядає більш

мужнім, агресивним, маскуліним, домінантним, сильним, самовпевненим.

У *конфігураційному підході* як фізичні характеристики особистості розглядаються не окремі елементи та співвідношення між ними, а інтегральні характеристики, або гешталти, такі як привабливість, патерн «дитячого обличчя», маскуліність/фемінність обличчя. Зокрема у дослідженні Л. МакАртура показано, що рисами дитячого обличчя є високе чоло, високо розташовані брови, великі очі, маленьке підборіддя, а дорослі з дитячим обличчям сприймаються як молодші, слабкіші, привабливіші, ніж дорослі зі звичайними обличчями [21]. У дослідженні М. Каннінгема показано, що людина з квадратними щелепами сприймається як замкнута, відчужена, має велику фізичну силу, незалежна, а людина з мигладевидними очима – як фемінна, має низьку агресивність [16].

*Системний підхід* представлений дослідженнями, спрямованими на вивчення засобів пізнання складноорганізованих об'єктів. Представники системного підходу розглядають психологічну оцінку іншої людини за виразом її обличчя як функцію особистісних особливостей спостерігача та фізичних характеристик особистісних комуніканта. Вираз обличчя у цьому підході розглядається як складна динамічна система, що має різні «фізіогномічні» прошарки, які взаємодіють один з одним та передбачають закономірну динаміку розвитку. Під виразом обличчя представники даного підходу розуміють не лише експресію, що належить до поверхового фізіогномічного прошарку, а й характерологічний вираз, тобто глибинний прошарок, представлений формою обличчя, співвідношенням та розташуванням його внутрішніх структур, які найбільшою мірою виражають темпераментно-характерологічні властивості людини. Стійкі патерни обличчя, які формуються протягом багатьох років, утворені його деформаціями, виражають серединний фізіогномічний прошарок (зморшки, вираз очей, характерні лінії чола тощо). Фоновий прошарок – це вираз обличчя, який підкреслює або маскує психологічні особливості індивідуальності та зумовлений етнічною належністю, хворобою, дефектами обличчя, макіяжем, татуваннями, оздобленням обличчя тощо.

Другий підхід до вивчення сприйняття людиною власної зовнішності сфокусований на цінності, яку люди приписують різним частинам свого тіла. Вивченню «цінності» тіла та його частин присвячені такі експерименти, в яких, наприклад, досліджуваним потрібно було оцінити в доларах вартість кожної частини тіла або класифікувати відповідно до їх значимості частини тіла. В результаті серії подібних досліджень були отримані такі дані: 1) люди найвище оцінюють такі частини тіла, як нога, око і рука; 2) психічно хворі

суб'єкти «дешевше» оцінювали тіло, ніж нормальні випробовувані; 3) жінки оцінюють тіло «дешевше», ніж чоловіки; 4) цінність тіла не залежить від економічного статусу досліджуваних; 5) фізична хвороба або каліцтво значно змінюють суб'єктивну цінність різних частин тіла, зміна цінності залежить від ступеня пошкодження частини і від її колишньої суб'єктивної значущості; 6) цінність окремих тілесних якостей може змінюватися під впливом суспільних процесів.

Інша частина робіт в межах емоційно-ціннісного підходу до тіла спрямована на аналіз зв'язку між емоційно-ціннісним ставленням до своєї зовнішності і різними змінними Я-концепції [2]. Для вирішення цього завдання використовуються методики, запропоновані С. Журардом і Р. Секорд: «Шкала ставлення до тіла» і «Шкала самоствавлення». У першій випробуванні повинні оцінити за семибальною шкалою «подобається – не подобається» 46 частин і якостей власного тіла. Сумарний показник задоволеності тілом порівнюється із загальним показником задоволеності собою, отриманим за допомогою другої методики, в якій піддослідним необхідно було оцінити власні психологічні якості [5; 14].

Серія подібних досліджень показала, що: 1) існує висока позитивна кореляція між задоволеністю зовнішністю і задоволеністю собою; 2) певні зони тіла впливають на самооцінку і ступінь самоповаги особистості [11]; 3) існує висока міра залежності між рівнем особистісної депресії і мірою незадоволеності зовнішністю [2; 5; 12]; 4) існує прямий зв'язок між задоволеністю тілом і відчуттям особистісної захищеності, а також між успішністю самореалізації та оцінкою власної зовнішності [13; 14].

У межах емоційно-ціннісного підходу до зовнішності особливий інтерес викликає проблеми оцінки привабливості та визначення психологічного змісту поняття атрактивності.

У психологічних словниках, зокрема у В.П. Зінченка та Б.Г. Мещерякова [8] психологічна атрактивність визначається як властивість об'єкта привертати, притягати увагу до себе та викликати інтерес або як властивість об'єкта, що викликає до себе симпатію й довіру інших людей. Т.В. Данильченко [6] визначає атрактивність особистості як комплексну характеристику зовнішності, що помічається суб'єктами при формуванні першого враження, поряд із зовнішнім виглядом, експресивними проявами, особистісними рисами та характеристиками, що проявляються у взаємодії з людьми. Атрактивність автор пов'язує з чарівністю, сексуальністю, вродою та показує кореляційні зв'язки між цими та іншими параметрами особистості.

У дослідженні А.М. Кленчу подано декілька підходів до визначення атрактивності у психологічній науці [9]. Перший підхід полягає у лінгвістичному аналізі цього поняття, оскільки проблема



визначення його змісту ускладнена неоднозначністю тлумачення у слов'янських мовах. Наприклад, близьке до атрактивності російське слово «обаятельность» не має прямого та однозначного еквівалента перекладу українською мовою (чарівність, привабливість, принадність, врода тощо), а під час перекладу це слово ототожнюється, скоріше, з привабливістю. У ході дослідження А.М. Кленчу для еквівалента атрактивності було обрано українське слово «принадність» і було встановлено, що у латинській мові для досліджуваного явища існує поняття – «*attractio*», у французькій мові – «*attractivité*», у німецькій – «*attraktivität*», в англійській – «*attractiveness*» (атрактивність). Досліджуване поняття є похідним і безпосередньо семантично пов'язаним з терміном «атракція» (лат. *attrahere*, англ. *attraction*).

У межах другого підходу атрактивність розглядається як неусвідомлювані буденні уявлення про наділеність певних індивідів надприродними якостями (чарівністю, принадністю, вродою, загадковістю, зворушливістю). Цей підхід має міфологічне коріння, оскільки відображає несвідому матрицю суспільної свідомості і підтверджується дослідженнями психодинамічного напрямку. У дослідженнях О.І. Агеїчевої [1] та Л.Я. Гозман [4] поняття атрактивність відноситься до «імпліцитної теорії особистості», яка описує даний феномен на рівні буденних уявлень про взаємозв'язок між властивостями та рисами особистості, що функціонують як неусвідомлені інтуїтивні установки (очікування) індивідів. Л.Я. Гозман вказує, що «звертаючись до самого змісту феномена атракції, ми орієнтуємось спочатку на інтуїтивні, «позанаукові» уявлення про неї, бо, зрештою, саме факт присутності атракції в реальному житті до її вивчення й визначення та незалежно від цього є стимулом до наукових досліджень» [4, с.12].

По-третє, атрактивність ототожнюється із зовнішньою привабливістю (Е. Аронсон, Л. Віллер, К. Дайон, С.М. Журавльова, М. Кук, Е. Ласкі, Н. Лівсон, Д. Незлер, К.Г. Нестерова-Малікова, Н. Рамсі, Х. Райс, І. Сільверман, Х. Сігал, В. Суемі, А. Фернхем, А. Херговіч, Т. Хьюстон), яка визначається, в першу чергу, невербальними особливостями спілкування. Дослідження невербального аспекту міжособистісного сприймання класиків психології соціальної перцепції Г.М. Андрєєвої, В.О. Лабунської, В.П. Морозова, П.М. Якобсона, П. Екмана розкрили провідне значення експресивності у детермінації привабливості. У дослідженнях С. Васильова [3] та В.І. Кочнева [10] підкреслено, що привабливою є людина, фізична краса якої посилюється одухотвореним поглядом, виразною мімікою та емоційністю голосу. Авторами на рівні теоретичного узагальнення робиться висновок, що привабливість відноситься до соціального продукту, а при сприйнятті привабливої людини важливим є невербальний компонент.

Четвертий підхід розглядає атрактивність як характеристику особистості, що притягує до себе оточуючих людей, повертає до себе увагу та прихильність (властивість об'єкта атракції). Даний підхід, перш за все, ґрунтується на соціально-перцептивних особливостях взаємодії: феноменах атракції, міжособистісної привабливості, симпатії та прихильності, розкритих у дослідженнях О.О. Бодальова, Л.Я. Гозман, М. Карлінса, З.О. Кіреєвої, Я.Л. Коломінського, І.С. Кона, В.Ф. Моргуна, О.О. Нікітіної, М.М. Обозова, Ю.О. Приходько, В.А. Семиченко, В.В. Століна, В.М. Фомічової, Дж. Шафера та інших зарубіжних і вітчизняних психологів. У межах цього підходу окрема увага приділяється феномену атракції, яка за аналізом багатьох зарубіжних авторських концепцій (Е. Аронсон, Е. Бершейд, Д. Бірн, Д. Клор, К. Дайон, С. Дак, Д. Левінгер, М. Лернер, А. Лотт, Б. Лотт, Т. Ньюком, З. Рабін, П. Розенблат, У. Стробе, Т. Хьюстон та ін.) може розглядатись як установка щодо привабливості особистості. У вітчизняній психології при аналізі феномена атракції зроблена спроба поєднати два останні підходи: атракцію визначають як емоційний компонент міжособистісного сприйняття та, водночас, як якість ставлення або соціальну установку (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, О.М. Еткінд, Н.В. Казарінова, О.Г. Коваленко, І.С. Кон, В.М. Куніцина, М.М. Обозов, В.А. Семиченко, К.І. Фоменко та ін.).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У психологічній науці існує два основні підходи до вивчення сприйняття людиною власної зовнішності, перший з яких присвячений вивченню точності сприйняття свого тіла. У межах цього підходу в оцінці точності сприйняття людини за виразом її обличчя визначено фізіономічний, диспозиційний, конфігураційний, системний наукові напрями досліджень. Другий підхід до вивчення сприйняття людиною власної зовнішності – емоційно-ціннісний – сфокусований на цінності, яку люди приписують різним частинам свого тіла. Інша частина досліджень в межах цього підходу спрямована на аналіз зв'язку між емоційно-ціннісним ставленням до своєї зовнішності і різними змінними *Я*-концепції, а також визначення факторів привабливості, розуміння психологічного змісту поняття атрактивності.

Привабливість як психологічна категорія у науковому пізнанні розкривається через осмислення феномену атрактивності, яка, в свою чергу, розуміється, по-перше, як суб'єктивні лінгвістичні категорії чарівності, привабливості, принадності, вроди; по-друге – як неусвідомлювані буденні уявлення про наділеність певних індивідів відповідними надприродними якостями; по-третє – як зовнішня привабливість, обумовлена невербальними особливостями спілкування; по-четверте – як характеристика особистості, що притягує до себе оточуючих людей, повертає до себе увагу та прихильність.

**Список використаних джерел**

1. Агеичева О.И. Оценка обаяния телеведущего телезрителями с разными личностными качествами: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 “Социальная психология” / Ольга Игоревна Агеичева. – М., 2007. – 23 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Василёв С.В. Психология любви / С.В. Васильев. – М. : Интерпринт, 1992. – 236 с.
4. Гозман Л.Я. Психология симпатий / Л.Я. Гозман, Н.Н. Ажгихина. – М. : Знание, 1998. – 96 с.
5. Гоффман Э. Представления себя другим / Э. Гоффман // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С.188-196.
6. Данильченко Т. В. Гендерно-перцептивні відмінності у формуванні першого враження у соціальній взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 “Соціальна психологія” / Т.В. Данильченко. – К., 2004. – 20 с.
7. Демидов А.А. Человек как объект восприятия / А.А. Демидов, Д.А. Дивеев // Лицо человека в науке, искусстве и практике / Отв. ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов. – М. : Когито-Центр, 2014. – С.515-545.
8. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М. : Прайм-Еврознак, 2008. – 868 с.
9. Кленчу А.М. Емоційно-комунікативні особливості атрактивності та їх корекція у дівчат старшого юнацького віку : Дис... канд. наук: 19.00.07 / А.М. Кленчу. – 2011. – 231 с.
10. Кочнев В.И. Психологические особенности сценического обаяния / В.И. Кочнев // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С.74-80.
11. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.
12. Никитин В.Н. Психология телесного сознания / В.Н. Никитин. – М. : Алетна, 1999. – 478 с.
13. Спиллейн М. Имидж женщины / М. Спиллейн. – Словакия : Икар, 1996. – 158 с.
14. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. Изд-во МГУ, 1984. – 284 с.
15. Фоменко К.І. Психологія краси в культурно-історичному контексті / Психосоматика: культурно-історичний підхід: навч.-метод. посібник / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова. – Х. : «Дисаплюс», 2015. – С.73-80.
16. Cunnigham M.R. What do women want? Facialmetric assessment of multiple motives in the perception of male facial physical attractiveness / M.R. Cunnigham, A.P. Barbee, C.L. Pike // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – V. 59. – P.61-72.
17. Cusumano D.L. Media influence and body image in 8- to 11-year-old boys and girls: A preliminary report of the Multidimensional Media Influence Scale / D.L. Cusumano, Thompson J.K. // International Journal of Eating Disorders. – 2001. – Vol.29. – P.37-44.

18. Feingold A. Good-looking people are not what we think / A. Feingold // Psychological Bulletin. – 2000. – Vol. 111. – P. 304-341.

19. Johnson K.L. Interpersonal metaperception: The importance of compatibility in the aesthetic appreciation of bodily cues / K.L. Johnson, L.G. Tassinary // The body beautiful: Evolutional and socio-cultural perspectives ; K.L. Johnson, L.G. Tassinary, V. Swami, A. Furnham (Eds.). – London : Macmillan, 2007. – P.346.

20. Langlois J.H. Maxims and myths of beauty: A meta-analytic and theoretical review/ J.H. Langlois, L.E. Kalakanis, A.J. Rubenstein, A.D. Larson, M.J. Hallam, M.T. Smoot // Psychological Bulletin. – 2000. Vol.126. – P.390-423.

21. McArthur L.Z. Impressions of baby-faced adults / L.Z. McArthur, K. Apatow // Social cognition. – 1984. – V.7983. – P.315-342.

22. Smolak L. Bodyimage / L. Smolak // Handbook of girls' and women's psychological health: Gender and well-being across the lifespan ; C. Worelland, D. Goodheart (Eds.). – New York : Oxford University Press, 2006. – P.66-76.

**Я.В. Верещинская**

### **ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ**

*В статье представлен анализ психологических подходов к восприятию внешности, а также анализ аттрактивности личности. Рассмотрены физиономический, диспозиционный, конфигурационный и системный подходы к пониманию восприятия человека по выражению лица. Показано, что привлекательность как психологическая категория в научном познании раскрывается через осмысление феномена аттрактивности, которая обусловлена невербальными особенностями общения и выступает как характеристика личности, которая притягивает к себе окружающих людей, привлекает к себе внимание и благосклонность.*

**Ключевые слова:** внешность, социальное восприятие, аттрактивность, эстетический компонент социальной перцепции.

**Ya. Vereschinska**

### **ATTRACTIVENESS AS AN AESTHETIC ASPECT OF SOCIAL PERCEPTION**

*The article presents an analysis of the psychological approach to the perception of appearance and attractiveness analysis of the individual. It considers physiognomic, dispositional, configurational and system approaches to understanding human perception of facial expression. It is shown that the appearance as a psychological category in scientific knowledge is revealed through the understanding of the phenomenon of attractiveness, which is determined by the peculiarities of non-verbal communication and serves as a characteristic of personality that attracts the people around them, attracting the attention and favor.*

**Key words:** appearance, social perception, attractiveness, aesthetic aspect of social perception.

Надійшла до редакції 25.12.2015 р.

# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 318.21 : 119 – 052.16

**ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна**

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

## САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ПОКАЗНИК ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті акцентується увага на проблемі формування кар'єрних орієнтацій студентів. Проаналізовано теоретичні підходи до психологічних особливостей проектування кар'єри у студентському віці. Розглянуто ідею самореалізації як показника формування кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців. Обговорюється необхідність психологічного та організаційного супроводу кар'єри студентської молоді.*

***Ключові слова:** кар'єра, кар'єрні орієнтації, самореалізація, розвиток кар'єри, професійна підготовка, професійне становлення.*

**Постановка проблеми.** За сучасних умов особистісного і професійного становлення молодих людей, які визначаються високим рівнем інформаційного навантаження, відсутністю загально визнаних суспільством ціннісних пріоритетів, часових перспектив, кризовими явищами в економіці, особливої актуальності набувають проблеми формування кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців.

У визначенні умов успішного професійного становлення фахівця протягом всього професійного шляху особливу увагу привертає етап професійного навчання, на якому від майбутнього фахівця вимагається вміння розробляти варіанти свого професійного шляху, планувати його етапи, зіставляти професійні вимоги та свої здібності, ставити мету професійної кар'єри та визначати засоби її досягнення.

Студентство, як окрема група, є складовою частиною молоді, яка характеризується особливими умовами життя, побуту, праці, суспільною поведінкою, психологічними особливостями, ціннісними орієнтаціями. Сучасні тенденції у дослідженні студентського періоду життя особистості є складною проблемою нашого сьогодення.

© Н.О. Гончарова, 2016



Ця складність обумовлена перш за все соціальними чинниками, які вводять у визначення даної категорії певну двозначність. Студентство розглядається як соціальна структура, що засвідчує самостійне самовизначення особистості в обранні життєвої перспективи, та водночас, перед особистістю постають соціальні правила, вимоги і норми, які детермінуються як з боку мікросередовища (найближчого значимого оточення), так і макросередовищем (правила і обов'язки студента в системі вищого навчального закладу) [2].

Ідея самореалізації значно вплинула на формування сучасної гуманістичної концепції розвитку кар'єри. Сучасна концепція розвитку кар'єри передбачає, різнобічний, філософський підхід до кар'єри фахівця як динамічного явища, що складається із багатьох компонентів у різних сферах життя людини.

Тому становлення майбутнього учителя в процесі підготовки у виші включає в себе не тільки набуття певних знань та навичок, а й формування професійно-орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій та спеціальних навичок, необхідних у подальшій роботі. Відбувається також соціалізація майбутнього фахівця, на яку впливають властивості особистості, і тісно пов'язаний з ними характер взаємодії із соціальним середовищем.

У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як мобільність, готовність до змін, вміння швидко та ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність діяти в умовах ринкової економіки [5].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз психологічної літератури свідчить про підвищення інтересу в науці до вивчення проблем кар'єрних орієнтацій фахівця (серед українських та російських вчених – О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, М.С. Лукашевич, О.П. Щотка та ін.; О.С. Бажин, Н.А. Ісаєва, Л.А. Кудринська, Є.О. Могільовкин, О.Г. Молл, В.А. Поляков, В.Г. Почебут, М.В. Сафонова, С.І. Сотнікова, А.М. Шевелєва; серед зарубіжних вчених – Дж. Гордон, Л. Джуелл, Р. Елліс, Д.Т. Халл, Е.Х. Шейн та ін.). Професійну кар'єру в сучасному розумінні визначають як форму реалізації професійного потенціалу, планування професійної кар'єри розглядають як динамічну характеристику процесу, який приводить людину до успіху у своїй професійній сфері.

В роботах, які стосуються психологічних аспектів професійної діяльності, професійного та особистісного становлення (О.М. Іванової, Н.А. Ісаєвої, Є.О. Могільовкіна, О.Г. Молл, М.С. Пряжнікова,

В.І. Слободчикова, В.О. Толочка та ін.), підкреслюється, що в професійному становленні провідне значення має активність особистості, її відповідальність за свій особистісний і професійний розвиток, який виступає основою суб'єктивного задоволення життям. Значущість цього аспекту для професійного життя людини і зумовили актуальність досліджень, спрямованих на виявлення психологічних особливостей кар'єрного проектування майбутніх учителів, оскільки їх професійна підготовка, специфіка й умови професійної діяльності зазнають значного впливу актуальної соціально-економічної ситуації.

Праці таких авторів, як Г.А. Антонюк, Т.М. Дридзе, І.В. Котляров, Ж.П. Тощенко присвячені прикладним аспектам проектування соціальних об'єктів та системам проектної діяльності. Вони визначають мету проектної діяльності, аналізують технологію соціального проектування [5].

В роботах І.В. Бестужева-Лади, В.І. Курбатова, П.Г. Щедровицького соціальне проектування аналізується як технологія управління різноманітними елементами соціальної дійсності, у тому числі й професійною кар'єрою [5].

Проектування кар'єри на сучасному етапі є актуальною проблемою дослідження у різних галузях знань, а саме у: політології (Р.Г. Григорян, Г.І. Дьомін); економіці (Н.В. Волкова, В.В. Гончаров, В.І. Курбатов); соціології (О.Б. Александрова, О.Я. Кибанов, Д.Ю. Чеботарьова); педагогіці (Є.В. Кисельова, О.Л. Поминова, В.К. Шаповалов); психології (Є.О. Могильовкін, О.В. Москаленко, О.Г. Молл та інші).

За останній період у психології з'явилася низка робіт, присвячених вивченню психологічних аспектів професійної кар'єри. Так, запропонована інтерпретація психологічної сутності кар'єри (Є.О. Клімов, Є.О. Могильовкін, О.Г. Молл), проведені дослідження у сфері кар'єрних орієнтацій студентів (Ю.О. Бурмакова, О.О. Жданович, О.П. Терновська), кар'єрної готовності випускників вишу (О.С. Миронова-Тихомирова) та факторам кар'єрного зростання фахівця (Е.Ф. Зеєр, О.Г. Молл, О.В. Москаленко, М.С. Пряжников та ін.); можливості розвитку кар'єрних прагнень студентів на основі підвищення якості їх міжособистісних відносин (А.К. Канаматова) та ін.

У межах нашого дослідження ми розділяємо розуміння процесу проектування кар'єри як індивідуальної траєкторії майбутнього педагога протягом його підготовки у вищому навчальному закладі і до реалізації себе у професійній діяльності як фахівця.

Здатність до кар'єрного проектування, що розглядається у контексті саморозвитку та самореалізації, виступає як здатність до

передбачення подій зовнішнього та внутрішнього життя, пов'язаних із вирішенням задач майбутньої діяльності та саморозвитку. Під час проектування особистість ставить себе у центр проекту, передбачає результати не тільки власної діяльності, але й себе у оновленій якості.

На жаль, проблема формування кар'єрних орієнтацій та кар'єрного проектування особистості педагога, у тому числі на етапі професійної підготовки фахівця, поки що не знайшла відповідного відображення у психології, тоді як саме проектування кар'єри особистості дозволяє [2]:

- визначити шляхи досягнення професійних цілей, враховуючи ймовірний характер майбутнього;
- удосконалити професійний розвиток особистості;
- виявити й скоригувати відповідність психічної організації студента з вимогами педагогічної діяльності, забезпечити досить надійну поведінку індивіда у конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, професійно важливих для майбутнього виду діяльності.

У взаємозв'язку із самореалізацією проектування дозволяє визначити перспективи особистісного розвитку, виступає у якості механізму саморозвитку.

Формування кар'єрних орієнтацій особистості відображає особливості процесу вибору, визначення майбутньої професії, а також розвиток комплексу професійно важливих якостей, тобто процес формування професіонала. Знання особливостей кар'єрного проектування майбутнього педагога дозволить здійснити індивідуальний підхід до студентів і допоможе їм більш чітко визначитися у своєму професійному майбутньому.

Становлення кар'єрних орієнтацій відбувається на етапі вибору професії і пов'язане із самореалізацією особистості. Досить сильно впливає на розвиток даної здібності саме етап професійної підготовки, так як студентський «вік є сприятливим для формування здатності до проектування» (М.Ю. Краєва, Л.В. Лежніна, І.Ю. Мохова, Л.О. Регуш, О.К. Черанева) [1; 6].

Отже, зважаючи на важливість досліджуваних питань, слід констатувати, що проблема кар'єрних орієнтацій особистості недостатньо розроблялася як у контексті вікової, так і педагогічної та соціальної психології.

Малодослідженими також залишаються проблеми впливу самореалізації на формування кар'єрних орієнтацій студентів та психологічних закономірностей кар'єрного проектування майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

*Метою* статті є теоретичне дослідження особливостей впливу самореалізації на формування кар'єрних орієнтацій студентів на етапі їх професійної підготовки.

Психологія оптимального кар'єрного проектування майбутніх учителів як детермінанти їх професійної підготовки забезпечується такими *завданнями*, як:

- 1) формуванням уявлення у осіб, які обирають професію про об'єктивні та суб'єктивні чинники майбутньої діяльності;
- 2) усвідомленням студентом власних психологічних особливостей та узгодженість їх із вимогами професійної діяльності;
- 3) використанням адекватних способів проектування успішності оволодіння професійною діяльністю.

Ці групи завдань тісно пов'язані між собою. У їх вирішенні розкриваються суб'єктивні та об'єктивні фактори, що зумовлюють формування кар'єрних орієнтацій і можливості успішної самореалізації особистості у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Період навчання у вищому навчальному закладі – це етап життєвого циклу, що завершує перехід до дорослості. На цьому етапі особистість приймає низку важливих рішень, які стосуються вибору місця професійної діяльності та створення сім'ї, стилю життя та конкретних завдань на майбутнє, корегування ціннісних орієнтацій у співвідношенні з новим дорослим статусом та новими життєвими планами. Вибір власної життєвої стратегії є необхідною складовою проектування кар'єри. Тому молодій людині необхідно саме під час навчання у виші визначити власні пріоритети [1].

Розвиток сучасного фахівця полягає у самореалізації його кар'єрного потенціалу та можливості здійснити власну конкурентоздатність на сучасному ринку праці. Проектування кар'єри в динамічних соціально-економічних умовах є однією із ключових умов професійного та життєвого успіху людини.

Виходячи із характеристики етапу професійного шляху за Д. С'юпером, на момент навчання у виші юнаки та дівчата намагаються визначитися у власних потребах, інтересах, здібностях, цінностях та можливостях. На основі самоаналізу студенти розглядають можливі варіанти професійної кар'єри. До кінця цього етапу майбутні фахівці підбирають професію, яка найбільше підходить, і починають у ній реалізовуватися [2].

Новий погляд на специфіку розвитку кар'єри майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки полягає у відношенні до неї як до динамічного проходження певних кар'єрних циклів, кожний з яких

складається із міні-стадій професійного розвитку і супроводжується постійним процесом навчання.

Виходячи з вищезазначеного, процесуальну сутність кар'єри майбутнього учителя можна розглядати у трьох аспектах: особистісному, соціальному та організаційному [3].

Особистісний аспект передбачає розгляд цього феномену з позицій самої особистості, розкриває особливості бачення кар'єри її діячем. Із цим пов'язане вираження суб'єктивної оцінки характеру протікання кар'єрного процесу, проміжних результатів розвитку кар'єри. У цьому випадку кар'єра є суб'єктивно усвідомленим судженням про своє трудове майбутнє, про очікувані шляхи самовираження та задоволеності працею.

Соціальний аспект визначається через уявлення про кар'єру з точки зору суспільства. По-перше, це вироблені у процесі розвитку суспільства кар'єрні напрямки, апробовані шляхи досягнення певних результатів у тій чи іншій сфері професійної діяльності, у тій чи іншій сфері суспільного життя. По-друге, це стійкі уявлення про характер руху цими шляхами, пов'язані із швидкістю, спрямованістю, траєкторією кар'єри, а також із відповідними методами та способами.

Організаційний аспект передбачає розуміння кар'єри як цілеспрямованого посадового та професійного зростання, поступового просування кар'єрними сходинками, зміни кваліфікаційних можливостей.

Означені підходи дозволяють визначати кар'єру майбутніх учителів не тільки як процес цілеспрямованого та послідовного професійного розвитку, зростання авторитету й статусу в соціальній та економічній сферах, що виявляється у просуванні ієрархічними кваліфікаційними сходинками, у підвищенні престижу в професійному середовищі, а також і як процес побудови цілісного образу себе у якості компетентного професіонала.

Необхідно виділити основні положення, які розробляються у межах сучасної концепції розвитку кар'єри [2]:

– узгодження процесу розвитку кар'єри з прагненнями та цінностями індивіда;

– планування кар'єри має відбуватися у постійному співвідношенні з теперішніми та майбутніми життєвими цінностями;

– свобода вибору передбачає збереження цілісності індивідуальності та відповідності альтернатив з особистісними характеристиками та прагненнями;

– індивідуальні особливості, які повинні враховуватися у процесі розвитку кар'єри;



– гнучкість у сприйнятті життєвих змін та внесення відповідних коректив щодо реалізації себе у професійній діяльності.

Професійний розвиток – складний і тривалий процес, що охоплює значний період життя людини. У психолого-педагогічній літературі виділяють чотири основні етапи професійного розвитку: професійне самовизначення, професійна освіта, професійна діяльність, досягнення професійної майстерності (Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна, Є.О. Клімов, М.С. Пряжников).

Так, найважливішим для забезпечення неперервності професійної кар'єри учителя є етап професійної підготовки: чим раніше людина починає замислюватися про те, чого вона бажає і чого чекає від своєї майбутньої професійної діяльності, тим успішніше проходить процес її професійного та кар'єрного зростання [1; 4].

Однак, сучасні концепції та підходи стосовно дослідження професійної кар'єри недооцінюють значення даного етапу. Перевага надається аналізу розвитку кар'єри у процесі професійної діяльності та професійного самоудосконалення і самореалізації. На наш погляд, кар'єрне зростання обумовлено, в першу чергу, професійною підготовкою, так як саме в ній здійснюється кар'єроорієнтований розвиток студента, відбувається усвідомлення відповідності власних здібностей і можливостей обраній спеціальності, планується майбутня професійна діяльність. Саме в цей період формуються особистісно-професійні якості, необхідні для успішного становлення кар'єри: рис характеру, здібностей, кар'єрної готовності, кар'єрних орієнтацій та компетенцій [4; 5].

Визначення професійного навчання стартовим етапом розвитку професійної кар'єри вимагає створення певних психологічних умов, які б супроводжували процес становлення кар'єри майбутнього учителя.

Так, А.С. Соколовою запропоновано конструктивно-функціональну структуру психолого-педагогічного супроводу процесу побудови професійної кар'єри у контексті ідеї самореалізації, яка містить наступні компоненти [3]:

– ознайомлення індивіда із сутністю, особливостями, цілями та функціями професійної кар'єри;

– проведення глибокої психолого-педагогічної діагностики фахівців, що планують побудувати професійну кар'єру (виявлення здібностей до навчання, рівня практичних умінь та навичок зі спеціальності, глибини мотивації та професійної спрямованості);

– визначення оптимальної стратегії і тактики побудови професійної кар'єри та їх своєчасне корегування;

- виявлення реальних перспектив професійного просування;
- проведення індивідуальних консультацій з фахівцями;
- створення системи психологічних методів, які сприяють соціальному та професійному самовизначенню особистості з метою її адаптації до умов реалізації власної професійної кар'єри;

проведення психологічних тренінгових програм, спрямованих на формування у фахівців, які будують кар'єру, знань, умінь та навичок самостійного професійного навчання; розвиток саморегуляції у процесі пізнавальної діяльності, подолання особистісних психологічних криз, конфліктів, стагнацій.

Всі компоненти запропонованої моделі взаємопов'язані між собою і мають ієрархічну структуру, логіку, послідовність.

Дотримання даних положень дозволяє зробити процес становлення кар'єри майбутніх учителів більш рефлексивним, визначити необхідні умови для найбільш успішної її реалізації, здійснювати управління на будь-якому ієрархічному рівні і таким чином стимулювати прагнення студента до особистісного та кар'єрного зростання.

Таким чином, розвиток здатності до проектування кар'єри студентів є важливою умовою досягнення професіоналізму. Кар'єрне проектування виступає як максимальне розкриття і реалізація професійного потенціалу особистості в процесі проходження різних рівнів організаційної структури.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, формування кар'єрних орієнтацій студентів є складним багатоаспектним явищем, що має психологічну основу і характеризується низкою показників (специфіка професійної самооцінки, смисложиттєві орієнтації, особистісне самовідношення), серед яких пріоритетне значення має самореалізація особистості у професійній діяльності.

Структура кар'єрного проектування майбутніх учителів є складним багатоаспектним утворенням і зумовлюється єдністю зовнішніх (об'єктивних) та внутрішніх (суб'єктивних) чинників. До перших належать умови життя майбутнього фахівця (соціальні, економічні, просторові тощо характеристики). Другими є особливості суб'єктів кар'єрного проектування (відношення до професії, усвідомлення її значимості). До таких особливостей належать їхні психофізичні, психосоціальні та когнітивні властивості.

Психологічні механізми кар'єрного зростання майбутніх учителів зумовлюються його структурними характеристиками і можуть

виявлятися, зокрема, в ототожненні себе із професією, спрямованості пізнання студента на самого себе у майбутній діяльності.

Майбутні учителі ще у період навчання мають бути впевнені, що їх інтелектуальний та творчий потенціал буде затребуваним на ринку праці. У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як гнучкість, готовність до змін, вміння швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність професійно реалізувати себе в сучасних умовах.

Таким чином, характерною особливістю змісту та технології усіх структурних елементів процесуально-змістовної моделі проектування кар'єри майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є їх спрямованість на створення можливостей та умов формування й розвитку кар'єрної готовності у межах обраної спеціальності; на розвиток особистісно-професійної компетентності, яка сприяє кар'єрному зростанню та реалізації кар'єрного потенціалу, успішному працевлаштуванню та посадовому просуванню. Проте особливості кар'єрного проектування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку студентів та специфіки їх спрямованості на працю, і на основі цього розробки цілеспрямованої системи психологічного супроводу навчання майбутніх фахівців.

### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская / Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С.137–144.
2. Богдан Н.Н. Технология карьеры: учеб. пособие / Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербак. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
5. Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический показатель с1984 по 1988 год / В.Ф. Моргун. – Полтава, 1989. – 56 с.
6. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: Методичні рекомендації / В.В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.

**Н.А. Гончарова**

## **САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ**

*В статье акцентировано внимание на проблеме формирования карьерных ориентаций студентов. Проанализированы теоретические подходы к психологическим особенностям проектирования карьеры в студенческом возрасте. Рассмотрена идея самореализации как показателя формирования карьерных ориентаций будущих специалистов. Обсуждается необходимость психологического и организационного сопровождения карьеры студенческой молодёжи.*

**Ключевые слова:** *карьера, карьерные ориентации, самореализация, развитие карьеры, профессиональная подготовка, профессиональное становление.*

**N. Goncharova**

## **SELF-REALIZATION AS AN INDICATOR OF THE FORMATION OF CAREER ORIENTATIONS OF STUDENT YOUTH**

*The article focuses on the problem of formation of students' career orientations. Studentship is seen as a social structure that is characterized by specific conditions of life, work and by the social behavior, psychological features, value orientations.*

*Theoretical approaches to the development of career orientation and career designing problems in the student age are analyzed. Processual essence of future professional's career is considered in three aspects: personal, social and organizational. The personal aspect provides consideration of this phenomenon from the position of the personality, reveals the peculiarities of the doer's vision of the career. The social aspect is defined through the idea of a career from the perspective of society. Organizational aspect provides understanding of a career as a focused official and professional growth, gradual promotion by career ladder, the changing of qualification opportunities.*

*The article considers the idea of self-realization as an indicator of formation of future specialists' career orientations within modern conception of career development, namely lifestyle, values, freedom of choice, individual differences, flexibility in the perception of changes and setting goals, variety in achieving of them.*

*In the article there is offered a constructive and functional structure of psycho-pedagogical support of the process of formation of a professional career in the context of the idea of self-realization. It contains the following components: familiarization with the essence and the features of a professional career; execution of psycho-pedagogical diagnostics; individual consulting of future specialists; conducting of psychological training programs aimed at the formation of knowledge, abilities and skills of professional training; identifying the real prospects of professional growth.*

**Keywords:** *career, career orientations, self-realization, career development, professional training, professional becoming.*

Надійшла до редакції 25.12.2015 р.

УДК 92.028.3:792.071.2.028

**ТРОФІМОВ Андрій Юрійович**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку  
Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка*

**ЗАГУРСЬКА Ельвіра Владиславівна**

*театрознавець, психолог*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ЗАЛЕЖНО ВІД ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ (на прикладі професії актора)**

*Статтю присвячено розгляду особливостей численних теорій емоцій, на основі якого для вивчення емоційно-вольової сфери особистості актора пропонується диференційна теорія емоцій К. Ізарда.*

**Ключові слова:** *емоція, емоційно-вольова сфера особистості, актор, сценічне переживання, теорія диференційних емоцій К. Ізарда.*

**Постановка проблеми.** Багата історія вивчення емоційно-вольової сфери особистості підводить нас до питання її ролі в процесі професійного становлення та зростання, зокрема, до впливу емоційно-вольової сфери на особистість актора. Особливе значення емоційно-вольової сфери в контексті зазначеного підкреслює те, що сутність проблеми сценічного переживання, яка є однією з найголовніших в акторській творчості, становить питання емоцій, зокрема, здатність емоції до дисоціації та порушення адекватної дії. Питання своєрідної бінарної природи емоцій в контексті суті акторської гри та регулювання механізму мобілізації енергії, який є важливим у процесі творення вистави, вольовим зусиллям зумовлюють необхідність специфічних методологічних прийомів для визначення особливостей емоційно-вольової сфери актора, що зумовлює специфіка професії.

**Мета** статті полягає у визначенні емоційно-вольової сфери особистості актора на основі теоретичного аналізу психологічних концепцій теорій емоцій та волі.

**Завданнями** даної статті є, по-перше, провести аналіз теоретичних концепцій, в рамках яких розвивається вчення про особливості емоційно-вольової сфери особистості; по-друге, обґрунтувати вибір диференційної теорії емоцій К. Ізарда для подальшого емпіричного дослідження зв'язків емоційної та вольової сфер актора.



**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема емоційно-вольової сфери особистості знайшла своє відображення в дослідженнях В. Джемса, К.Г. Ланге, Р. Вудвортса, В. Кеннона, Ф. Барда, Д. Ліндслі, Д. Хебба, К. Ізарда, Дж. Грея, П. Екмана, С. Шехтера, П.В. Симонова, П.К. Анохіна, Б.І. Додонова, Т.С. Кириленко та інших дослідників. Аналіз наукових праць і публікацій свідчить про те, що ця проблема була і залишається актуальною для світової психологічної спільноти. Особливості дослідження емоційно-вольової сфери особистості висвітлюють принципи детермінізму, єдності особистості, діяльності і свідомості (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн); становлення основ волі, розвиток вольового зусилля, вивчення конструктивних способів поведінки в складних ситуаціях (Л.І. Божович, В.А. Іванніков, В.К. Калін, Т.М. Шульга), вивчення емоцій як механізмів регуляції, функціональних станів організму в діяльності людини (Є.П. Ильїн, К. Ізард, В.К. Вилюнас, Б.І. Додонов, О.Я. Чебикін), вивчення емоцій як процесу (М.Д. Левітов, Б.Г. Ананьєв, В.М. Мясичев, О.Г. Ковальов, А.Ц. Пуні, В.С. Мерлін, Ю.Є. Сосновікова), мінливість настрою і нестійкість емоційних реакцій (К.К. Платонов, Л.М. Шварц), питання вивчення акторських здібностей (В.І. Кочнев).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Існує безліч визначень емоцій. Емоціями називаються «психічні процеси і стани у формі безпосереднього переживання діючих на індивіда явищ та ситуацій» [23, с.105]. Це «реакція особистості, організму на реальну або можливу ситуацію, яке сприяє або не сприяє життєдіяльності, що відповідає або не відповідає її ціннісними нормативам та установкам» [9, с.156], «фізіологічне відхилення від гомеостазу, яке суб'єктивно переживається у формі сильних почуттів (наприклад, любові, ненависті, бажання або страху) і виявляється в нервово-м'язових, респіраторних, серцево-судинних, гормональних та інших тілесних змінах, які готують до зовнішніх дій, що можуть бути вчинені або не вчинені» [32]; це «психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання відношення явищ і ситуацій до потреб [3, с.6]; це «психічні процеси, що проходять у формі переживань і відображають особисту значимість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини» [22, с.394], «безпосереднє ситуативне, тимчасове відображення пристрасного переживання людиною ставлення до предметів, подій і явищ навколишнього світу, які мають для неї суб'єктивну значимість» [10], «єдність специфічного суб'єктивного переживання і деякого відображуваного змісту» [4]. Д. Майєрс визначав емоцію як «реакцію всього організму, що містить фізіологічне збудження, експресивну поведінку та свідомий досвід» [20, с.532], Я. Рейковський зазначає, що емоція, яка отримала достатню

силу і організованість, набуває здатності чинити істотний вплив на функціональний стан різних психічних механізмів, а ступінь емоційної експресивності впливає на характер міжособистісних відносин [26, с.151]. Виходячи з наведеного вище, можна зробити висновок, що емоції – це психічні процеси, які відображають різної тривалості та інтенсивності суб'єктивні переживання людиною ситуативного чи дійового значення предметів та явищ часово-просторового континууму, які можуть чинити вплив на функціональний стан різних психічних механізмів, виявляючись у нервово-м'язових, респіраторних, серцево-судинних, гормональних та інших тілесних змінах та закріплюючись у пам'яті людини у вигляді набутого чуттєвого досвіду. Кожна з теорій висуває якийсь один аспект проблеми, тим самим розглядаючи лише окремих випадок виникнення емоції або якогось її компонента. Проблема ще й в тому, що, як зазначає Є.П. Ільїн, теорії, створені в різні історичні епохи, не володіють спадкоємністю [14, с.66].

На сьогоднішній день відомі наступні теорії емоцій: еволюційна теорія Ч. Дарвіна; рудиментарна теорія емоцій; соматична (або «периферична») теорія В. Джемса – К.Г. Ланге; таламічна теорія В. Кеннона – Ф. Барда; активаційна теорія Д. Ліндслі – Д. Хебба; теорія Дж. Даффі; біологічна теорія П.К. Анохіна; структурна теорія емоцій Дж. Пейпеця; вегетативно-гуморальна теорія емоцій П. Хенрі; анатоμο-фізіологічна теорія емоцій Дж. Грея; судинна теорія вираження емоцій І. Уейнбаума і її модифікація; нейрокультурна теорія емоцій П. Екмана; «асоціативна» теорія В. Вундта; психоаналітична теорія емоцій; мотиваційна теорія емоцій Р. Ліпера; теорія Е. Гельгорна; двохфакторна (когнітивно-фізіологічна) теорія С. Шехтера; пізнавальна теорія емоцій М. Арнольд – Р. Лазаруса; інформаційна теорія П. В. Симонова; теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера; теорія Дж. Келлі; адаптаційна теорія емоцій Р. Плутчика; теорія емоцій О.М. Леонтьєва; теорія єдиної концепції свідомості і емоцій; диференційна теорія емоцій К. Ізарда.

Саме під впливом еволюційної теорії Ч. Дарвіна сформувалися перші уявлення про мозкові механізми емоцій. Оpubлікувавши в 1872 р. книгу «Вираз емоцій у людини й тварин», Ч. Дарвін показав еволюційний шлях розвитку емоцій й обґрунтував походження їхніх фізіологічних виявів. Суть його уявлень полягає в тому, що емоції або корисні, або становлять собою лише рудименти різних доцільних реакцій, вироблених у процесі еволюції в боротьбі за існування. Ч. Дарвін доводив, що в розвитку й вияві емоцій не існує неподоланої прірви між людиною й тваринами; багато емоційних реакцій є природженими і виявляються з моменту народження [1]. Рудиментарна теорія емоцій розвиває еволюційну ідею про

походження емоцій, оцінюючи їх з боку поведінкової сфери. «Периферичну» теорію емоцій, яка ґрунтується на тому, що емоції пов'язані з певними фізіологічними реакціями, висунув американський психолог і філософ В. Джемс. Він зазначав, що один душевний стан не змінюється негайно іншим, а між ними повинні перебувати тілесні вияви. Незалежно від В. Джемса, датський патологоанатом К.Г. Ланге у 1895 р. опублікував працю, у якій висловлював схожі думки. Але якщо для першого органічні зміни зводилися до вісцеральних (внутрішніх органів), то для іншого вони були переважно фазомоторними [1]. Ця теорія неодноразово зазнавала заслуженої критики. Серед основних критичних аргументів можна назвати: наявність великої розбіжності між занадто малою швидкістю протікання зміни вісцеральних процесів у порівнянні зі швидкістю зміни емоцій; занадто неспецифічний характер фізіологічних зрушень, що не дозволяє визначати якісну своєрідність і специфіку емоційних переживань [16, с.62].

В. Кеннон емпіричним шляхом довів, що штучно зумовлені фізіологічні зміни, характерні для певних сильних емоцій, не завжди спричиняють очікувану емоційну поведінку. На його думку, емоції виникають внаслідок специфічної реакції центральної нервової системи й зокрема таламуса. У пізніших дослідженнях Ф. Барда було показано, що емоційні переживання й фізіологічні порушення, які їх супроводжують, виникають майже одночасно [1].

Розвиток фізіології і, насамперед, електроенцефалографії зумовили подальший розвиток концепції Джемса-Ланге і призвели до появи активаційної теорії емоцій, котру сформулювали Д. Ліндслі і Д. Хебб. Відповідно до їхніх поглядів, емоційні стани визначаються впливом ретикулярної формації нижньої частини стовбура головного мозку. Д. Хеббу вдалося експериментальним шляхом одержати криву, яка малює залежність між рівнем емоційного збудження людини і успішністю її практичної діяльності. Між емоційним збудженням і ефективністю діяльності людини існує криволінійна, «дзвоноподібна» залежність. У людини в динаміці емоційних процесів і станів не меншу роль, ніж органічні і фізичні дії, грають когнітивно-психологічні фактори. У зв'язку з цим було запропоновано нові концепції, що пояснюють емоції у людини динамічними особливостями когнітивних процесів [12].

Дж. Даффі, ґрунтуючись на вченні В. Вундта і Г. Спенсера, вважав, що поведінку людини можна пояснити, використовуючи термін «єдиного феномену» – організмичного збудження. Він стверджував, що поведінка може змінюватися тільки лише щодо двох векторів: спрямованості та інтенсивності. Незважаючи на те, що ідеї Дж. Даффі відносяться до того теоретичного напрямку, яке тяжіло до

виключення емоційних явищ з психологічної теорії і експериментальних досліджень, її концепція підготувала ґрунт для теорії активації, яка, у свою чергу, сприяла нинішньому розквіту досліджень взаємовпливу мозку і поведінки [13, с. 29].

У рамках біологічної теорії П.К. Анохіна емоції розглядаються як біологічний продукт еволюції та пристосувальний чинник у житті тварин. Кількаразове задоволення потреб, забарвлене позитивною емоцією, сприяє навчанню відповідній діяльності, а повторні невдачі в одержанні запрограмованого результату спричиняють гальмування неефективної діяльності й пошуки нових, більш успішних способів досягнення мети [1].

Концепція американського невропатолога Дж. Пейпеца – класичний приклад нейропсихологічного підходу до розгляду емоцій. Він зазначав, що емоції – це «настільки важлива функція, що, яким би не був їхній механізм, він повинен мати морфологічну основу» [7, с.96]. Дж. Пейпець висунув гіпотезу про існування єдиної системи, що об'єднує ряд структур мозку, утворює мозковий субстрат для емоцій і являє собою замкнутий ланцюг. Вона включає: гіпоталамус, передньовентральне ядро таламуса, поясну звивину, гіпокамп і мамілярні ядра гіпоталамуса. Вона отримала назву кола Пейпеца (пізніше ця структура була названа П. Мак-Ліном лімбічною системою). За Дж. Пейпецем, поясна звивина є субстратом усвідомлених емоційних переживань. Сигнали від поясної звивини, через гіпокамп і мамілярні тіла, знову досягають гіпоталамуса, забезпечуючи зворотний зв'язок в лімбічній системі. Таким чином, суб'єктивні переживання, що виникають на рівні кори, контролюють вісцеральні і моторні прояви емоцій.

Існує ряд заперечень проти цієї теорії. Так, експериментальним шляхом доведено, що стимуляція гіпокампу людини електричним струмом не супроводжується появою емоцій (страху, гніву), а суб'єктивно пацієнти відчують лише сплутаність свідомості [8].

Вегетативно-гуморальна теорія емоцій П. Хенрі базується на гормональній регуляції. Пояснюючи походження позитивних і негативних емоцій, він виокремлює дві ортогональні системи активації, що зумовлюють виникнення двох тенденцій: боротьба і втеча – безтурботність і депресія – піднятий настрій. П. Хенрі вважає, що кожна із трьох негативних емоцій, які він розглядає (гнів, страх, депресія) має свій тип патернів вегетативних реакцій [1].

Дж. Грей (анатомо-фізіологічна теорія емоцій) виокремлює три мозкові системи, які визначають появу трьох основних груп емоцій: тривожності, радості-щастя й жаху-гніву. Систему мозкових структур, яка генерує тривожність, автор теорії назвав системою поведінкового гальмування (Behaviour Inhibition System, BIS). Ця система відповідає

на умовні сигнали покарання або скасування позитивного підкріплення, а також на стимули, котрі містять «новизну». Друга система – система боротьби та втечі (fight or flight system) – пов'язана з емоціями люті й жаху. Вона реагує на безумовні аверсивні подразники. Третя система – система наближуючої поведінки (Behaviour Approach System, BAS). Адекватними для неї стимулами є умовні сигнали нагороди (їжі, води тощо). Емоції, що виникають при активації (система поведінки), пов'язані з приємним передбаченням, надією, переживанням підйому, щастя. Якщо розглядати емоції як дороговкази, що скеровують нашу поведінку, можна уявити, що позитивні емоції наближають людину до бажаної цілі, а негативні застерігають від пошкоджень чи отримання покарання. Індивідуальні особливості емоційності людини залежать, за Дж. Греєм, від балансу цих емоційних систем [21, с.156].

I. Уейнбаум (судинна теорія вираження емоцій та її модифікація) зазначив тісну взаємодію між м'язами обличчя й мозковим кровообігом, тому висловив припущення, що м'язи обличчя регулюють кровообіг. Впливаючи протилежним чином на вени й артерії, вони підсилюють приплив або відтік крові в мозок. Останнє ж супроводжується зміною суб'єктивних переживань. Р. Зайонц відродив цю теорію, але в модифікованому вигляді. Він вважав, що м'язи обличчя регулюють не артеріальний кровообіг, а відтік венозної крові. В одному з експериментів із вдмухуванням у ніздрі теплого й холодного повітря було показано, що перший оцінюють як приємний, а другий – як неприємний. Автори розцінили це як результат зміни температури мозку, зокрема й гіпоталамуса, зумовленої зміною температури крові, що припливає в мозок [1].

Згідно із нейрокультурною теорією емоцій П. Екмана, експресивні прояви шести основних (базисних) емоцій (гніву, страху, суму, подиву, відрази, щастя) є універсальними і практично не чутливими до впливу факторів середовища. Так, усі люди відповідно до генетично детермінованої програми практично однаково використовують м'язи обличчя при переживанні основних емоцій. Але прийняті в суспільстві норми соціального контролю визначають правила прояву емоцій. Тому люди контролюють вираз обличчя відповідно до прийнятих норм і традицій виховання. Наприклад, японці зазвичай маскують свої негативні емоційні переживання, демонструючи більш позитивне ставлення до подій, ніж це є в реальності [29]. Послідовне відтворення емоційного мімічного виразу, м'яза за м'язом, приводить до активації конкретних ділянок кори головного мозку та супроводжується відповідними даній емоції змінами вегетативних параметрів. При штучній, «соціальній» посмішці імпульси до м'язів йдуть від моторної



кори по пірамідним трактам до стовбуру мозку та мотонейронів спинного мозку [21, с. 161].

В. Вундт («асоціативна» теорія), з одного боку, дотримувався поглядів Й. Гербарта, що певною мірою уявлення впливають на почуття, а з іншого боку, вважав, що емоції – це насамперед внутрішні зміни, яким притаманний безпосередній вплив почуттів на перебіг уявлень. «Тілесні» реакції В. Вундт розглядає лише як наслідок почуттів. За В. Вундтом, міміка виникла спершу в зв'язку з елементарними відчуттями, як відображення емоційного тону відчуттів. Вищі, тому складніші почуття (емоції) розвинулися пізніше [1].

З. Фройд та його послідовники розглядали лише негативні емоції, які виникають у результаті конфліктних потягів. Такі емоції породжуються конфліктом між несвідомим і передсвідомим, поневолюють Его і можуть стати причиною психічного розладу. Прибічники психоаналітичної теорії емоцій виокремлюють в афекті три аспекти: енергетичний компонент інстинктивного потягу («заряд» афекту), далі – процес «розрядки» (почуттєві компоненти цього процесу являють собою вираження емоції) і сприйняття остаточної розрядки (саме воно являє собою відчуття чи переживання емоції) [16, с.62-63]. Розуміння механізмів виникнення емоцій, за З. Фройдом, як несвідомих інстинктивних потягів, зазнало критики з боку багатьох учених. Проте, як зазначав Л.С. Виготський, головною заслугою З. Фрейда було те, що він довів, що емоції «не є «державою в державі» і не можуть бути зрозумілими інакше, ніж у контексті динаміки людського життя» [6].

Згідно мотиваційної теорії емоцій Р. Ліпера, якщо не брати за основу мотиваційний критерій, то неможливо розрізнити і ті процеси, які називаються емоціями, і ряд інших процесів, які власне до емоцій не відносяться.

Слідом за теоріями, що пояснюють взаємозв'язок емоційних і органічних процесів, з'явилися теорії, що описують вплив емоцій на психіку і поведінку людини. Ці теорії з'явилися внаслідок розвитку когнітивної психології й відображають думку, відповідно до якої основним механізмом появи емоцій є когнітивні процеси.

Двохфакторну (когнітивно-фізіологічну) теорія розробив С. Шехтер із колегами в межах когнітивістських теорій емоцій. На думку С. Шехтера, на виникнення емоцій, поряд зі стимулами, які сприймаються, й породжуваними ними фізіологічними змінами в організмі, впливають минулий досвід людини й оцінка нею наявної ситуації з погляду наявних у цей момент потреб та інтересів. Відповідно, емоційні стани – це результат взаємодії двох компонентів:

активації і висновку людини про причини її збудження на основі аналізу ситуації, в якій виникла емоція [1].

У руслі поглядів С. Шехтера перебувають і концепції М. Арнольд та Р. Лазаруса. У М. Арнольд пізнавальною детермінантою емоцій є інтуїтивна оцінка об'єкта, за якою настає власне емоція та дія. М. Арнольд робила відмінність між емоцією і мотивом. Емоція – це чуттєво-дієва тенденція, тоді як мотив – це дійовий імпульс плюс розум. Таким чином, мотивована дія є функцією і емоцією і когнітивних процесів [24, с.16].

Центральним поняттям концепції Р. Лазаруса є «загроза», яку він розуміє як оцінку ситуації на основі передбачення майбутнього зіткнення (конфронтації) зі шкодою, причому передбачення базується на сигналах, оцінюваних за допомогою пізнавальних процесів [1].

Оригінальну гіпотезу про причини появи емоцій висунув П.В. Симонов. Він вважає, що емоції виникають внаслідок нестачі чи надлишку відомостей, необхідних для задоволення потреби. І якщо дефіцит інформації є вираженням ситуативної невизначеності (що породжує у людини стан невпевненості в сьогоdnішньому і завтрашньому дні), то «невизначеність світу народжує емоційні реакції, що можуть породжувати фрустрації і стреси – головний бич нашого існування, якщо дані стресу набувають хронічного характеру» [5, с.532]. Йому належить Т.зв. «формула емоцій»:  $E = P (I_n - I_c)$ , де  $E$  – емоція;  $P$  – потреба;  $I_n$  – інформація, необхідна для задоволення потреби;  $I_c$  – інформація, яку має суб'єкт на момент виникнення потреби. Із цієї формули випливає, що емоція виникає лише за наявності потреби.

У сучасній психології теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера нерідко використовується для того, щоб пояснити вчинки людини, її дії в різних соціальних ситуаціях. Емоції ж розглядаються як основний мотив відповідних дій і вчинків. Згідно цієї теорії, виникнення дисонансу породжує психологічний дискомфорт, який мотивуватиме індивіда до спроби зменшити ступінь дисонансу і по можливості досягти консонансу. В разі виникнення дисонансу, окрім прагнення до його зменшення, індивід буде активно уникати ситуацій та інформації, які можуть вести до його зростанням. Вихід зі стану когнітивного дисонансу може бути двояким: або змінити когнітивні очікування і плани таким чином, щоб вони відповідали реально отриманому результаті або спробувати отримати новий результат, який би узгоджувався з попередніми очікуваннями [1].

Не менш відомою є теорія особистісних конструктів Дж. Келлі – підхід до розуміння внутрішнього світу людей шляхом з'ясування конструктів: ідей або думок, які людина використовує, щоби усвідомити, пояснити чи передбачити свою поведінку. Людські емоції

при цьому розглядаються як особливі перехідні стани системи особистісних конструктів. Змінити свої конструкти дуже важко, іноді неможливо, і тому людина прагне змінити інших людей, щоб ті відповідали її конструктам [28].

Р. Плутчик (адаптаційна теорія) визначав емоцію як соматичну реакцію, яка пов'язана з конкретним адаптивним біологічним процесом, що є спільним для всіх живих організмів. Він поділяв емоції на первинні та вторинні. Загалом, Р. Плутчик розглядав емоції як пристосувальні засоби, які відігравали важливу роль у виживанні індивідів на всіх еволюційних рівнях [24, с.17].

У найзагальнішому вигляді в теорії емоцій О.М. Леонтьєва їхня функція може бути охарактеризована як індикація плюс-мінус санкціонування здійсненої, яка здійснюється або ж майбутньої діяльності [18]. Емоції, на думку О.М. Леонтьєва, здатні регулювати діяльність відповідно до передбачених результатів, але водночас він підкреслює, що, хоча емоції і грають дуже важливу роль у мотивації, самі мотивами не є.

Згідно теорії єдиної концепції свідомості і емоцій, проводиться чіткий поділ між поведінкою і емоціями, причому останні визначаються як феномен сенсорної сфери, еквівалент свідомості. Емоції характеризують реалізацію систем, що формуються на самих ранніх етапах онтогенезу і забезпечують мінімальний рівень диференціації («добре-погано»). Свідомість характеризує реалізацію систем, формування яких на пізніших етапах розвитку обумовлює прогресивне збільшення диференційованості в співвідношенні організму і середовища і ускладнення поведінки. Всі системи спрямовані на досягнення позитивних адаптивних результатів поведінки. Такий системний підхід із точки зору психофізіології дозволяє більш глибоко визначити місце емоцій в організації мозкових процесів [25].

Однією з найбільш розроблених теорій емоцій, яка, на нашу думку, може слугувати за теоретичну модель дослідження емоційно-вольової сфери особистості актора, є теорія диференціальних емоцій К. Ізарда. Об'єктом вивчення в цій теорії є приватні емоції, котрі К. Ізард визначає як складний процес, що включає нейрофізіологічні, нервово-м'язові і чуттєво-переживальні аспекти, внаслідок чого він розглядає емоцію як систему. Згідно цієї теорії, основну мотиваційну систему людського існування утворюють 10 базових емоцій: радість, сум, гнів, відраза, презирство, страх, сором/збентеження, вина, подив, інтерес; фундаментальні емоції переживаються по-різному і по-різному впливають на когнітивну сферу і на поведінку людини; кожна базова емоція володіє унікальними мотиваційними функціями і передбачає специфічну форму переживання; емоційні процеси

взаємодіють із драйвами, з гомеостатичними, перцептивними, когнітивними і моторними процесами і чинять на них вплив; у свою чергу, драйви, гомеостатичні, перцептивні, когнітивні і моторні процеси впливають на перебіг емоційного процесу [13]. Теорія диференційних емоцій, в якій автор чітко виділяє базові емоції та їх особливості, на нашу думку, вповні відображає особливості перебігу емоційних процесів в емоційно-вольовій сфері особистості актора, що дозволяє визначити надзвичайно важливу роль і значення базових емоцій у професії актора.

Варто особливо зазначити, що, згідно теорії К. Ізарда, кожна базова емоція виявляє себе за допомогою виразної та специфічної конфігурації м'язових рухів обличчя (міміки), що є надзвичайно важливим у процесі акторської гри. Кожна базова емоція супроводжується виразним і специфічним переживанням, усвідомлюваним людиною. Однією з найголовніших проблем акторської творчості протягом всієї його історії була (і в певному сенсі залишається) проблема сценічного переживання. Сутність цієї проблеми становить питання емоцій. поведінка актора в процесі переживання ролі (особливо в емоційно напружених, конфліктних сценах) характеризується порівняно низьким рівнем організації з точки зору обставин ролі і водночас – гранично високою адекватністю по відношенню до завдання, що стоїть перед ним як суб'єктом діяльності. Виявляється добре відчутна суперечність «між емоційним станом актора як зображуваного персонажа і високоадаптивною поведінкою його як суб'єкта творчого процесу, як творця» [17, с.108-109]. Тут постає питання своєрідної бінарності емоцій в контексті природи акторської гри, адже актор виступає в двох іпостасях: як особистість та як персонаж. Сценічна гра є перевтіленням в персонаж, що зображується, через емоційно насичену уяву, яка базується на витягнуті з пам'яті наявні про неї відомості. Вона вимагає яскравих емоцій і репродукції знання, і без цього втілення актора є неможливим [19, с.15]. Гра на сцені була б неможливою, якби не було роздвоєності свідомості людини в реальному житті. Є емоції, до яких тяжіє актор – і емоції його героя, які мусять органічно впливати з особливостей його емоційно-вольової сфери в запропонованих драматургом та режисером обставинах. Актор мусять «ходити по лезу» часто граничних емоцій, при цьому повністю зберігаючи самовладання. Власне кажучи, вважається, що ідеальне співвідношення крайньої емоційної чутливості і повного володіння собою в процесі переживання ролі і характеризує талановитого актора. Разом з тим, на думку Т. Шібутані, ті, хто сам не вважає себе особливо талановитим, «не прагнуть до дуже високих цілей і не виявляють смутку, коли їм не вдається що-небудь добре зробити» [30, с.363].

Питанню особливостей вольової сфери особистості, її впливові на психічні процеси і загалом на світогляд людини приділялася чільна увага впродовж багатьох століть. Так само, як і теорії емоцій, існують різні теорії волі, які також можна потрактувати як напрямки (згідно класифікації Є.П. Ільїна): воля як волюнтаризм, вільний вибір, довільна мотивація, повинність обов'язку, особлива форма психічної регуляції, контроль за дією, механізм подолання зовнішніх та внутрішніх перепон і труднощів, воля з позиції екзистенціалізму [14; 15]. Зазначені теорії волі висвітлюють узагальнене поняття волі, особливості вольових якостей та властивостей із різних позицій, доповнюючи один одного та де в чому суперечачи.

Так само, як і визначень емоцій, трактувань поняття «воля» існує багато. Це «здатність людини діяти у напрямі свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди (тобто свої безпосередні бажання і прагнення» [2, с.96], «важливий компонент психіки людини, нерозривно пов'язаний з мотивами, пізнавальними та емоційними процесами» [11], здатність людини «до регулювання своєї поведінки відповідно до найбільш значущих для неї мотивів, гальмування інших мотивів, спонукань, намагань, до організації дій, вчинків згідно зі свідомо поставленими цілями» [31] тощо. В.І. Селіванов зазначав, що деякі психологи як вогню бояться самого терміну «воля», віддаючи перевагу таким невизначеним і широким поняттям, як «похідні процеси» і «активність», хоча кожному з них добре відомо, що активність і довільність бувають різні [27, с. 190].

Виходячи з наведеного вище, пропонуємо наступне визначення емоційно-вольової сфери особистості актора: це здатність актора до організації дій, вчинків згідно з поставленими цілями на шляху до визначеної мети, яку забезпечують психічні процеси, що відображають різної тривалості та інтенсивності суб'єктивні переживання актором ситуативного чи дійового значення предметів та явищ часово-просторового континууму, які можуть чинити вплив на функціональний стан різних психічних механізмів, виявляючись у нервово-м'язових, респіраторних, серцево-судинних, гормональних та інших тілесних змінах та закріплюючись у пам'яті актора у вигляді набутого чуттєвого досвіду.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Підбиваючи підсумки, слід наголосити, що впродовж століть, на різних етапах розвитку психології виникали різні теорії емоцій та волі, кожна з них також пояснює лише окремі сторони психофізіологічних механізмів функціонування емоційної та вольової сфери людини. Загальноприйнятої теорії емоцій поки що не існує; проте питання, чи можлива вона взагалі, залишається дискусійним.



Питання ролі та значення емоцій і вольових процесів для актора в процесі його професійного становлення є маловивченим та потребує подальших ґрунтовних розвідок, зокрема, в емпіричній частині. Результати дослідження допоможуть у вивченні механізмів розвитку потенціалу особистості та практичним психологам у розробці методів і шляхів подолання депресивних настроїв, емоційного вигорання, до яких, виходячи із особистих спостережень, актори схильні.

### *Список використаних джерел*

1. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. посібник / М.Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
2. Воля // Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М. : АСТ МОСКВА; СПб. : ЕВРОЗНАК, 2009. – С. 96.
3. Вербина Г.Г. Психология эмоций: учеб. пособие / Г.Г. Вербина. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2008. – 308 с.
4. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во Московского университета, 1976. – 142 с.
5. Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
6. Выготский Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2: Проблемы общей психологии. – 504 с.
7. Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства: Нейрофизиологическое исследование / Э.Гельгорн, Дж.Луфборроу: пер. сангл. О.С.Виноградовой // под ред. и с предисл. П. К. Анохина. – М. : МИР, 1966. – 672 с.
8. Гинойн Р. В., Хомутов А. Е. Физиология эмоций : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] – В. Гинойн, А. Е. Хомутов. – Режим доступа: <http://medznate.ru/docs/index-46906.html>
9. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности [Текст] / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 145-170.
10. Дранков В. Л. Природа таланта Шаляпина / В. Л. Дранков. – Л. : Музыка, 1973. – 215 с.
11. Емоційно-вольові психічні процеси [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://netship.narod.ru/Psycho/Pm4.htm>
12. Емоції: академічні дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychologis.com.ua/index-4743.htm>
13. Изард К. Е. Психология эмоций / К. Е. Изард. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.

14. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
15. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
16. Кокун О. М. Психофізіологія : навч. посіб. / О. М. Кокун. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.
17. Кочнев В. И. К проблеме изучения актерских способностей / В. И. Кочнев // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 108–114.
18. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
19. Линецкий М. Л. Внушение. Знание. Вера / М. Л. Линецкий. – К: Политиздат Украины, 1988. – 160 с.
20. Майерс Д. Психология / Д. Майерс: пер с англ. И. А. Карпикова, В. А. Старовойтовой. – Мн: ООО «Попурри», 2001. – 848 с.: ил.
21. Макарчук М. Ю., Куценко Т. В., Кравченко В. І., Данилов С. А. Психофізіологія: навчальний посібник / М. Ю. Макарчук, Т. В. Куценко, В. І. Кравченко, С. А. Данилов. – К. : ООО «Інтерсервіс», 2011. – 329 с.
22. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
23. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: учебное пособие / В. Д. Менделевич. – 5-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.
24. Молчанова Г. В. Основы общей психологии: Психология эмоций / Г. В. Молчанова. – М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 1999. – 58 с.
25. Психика как система: системно-энергетический подход к эмоциям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://becmology.ru/blog/psychology/brain\\_sys05.htm](http://becmology.ru/blog/psychology/brain_sys05.htm)
26. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: пер. с польского / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
27. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения: воля, ее развитие и воспитание / В. И. Селиванов. – Рязань: РГПИ, 1992. – 575 с.
28. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навчальний посібник / О. Б. Столяренко. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.
29. Теорії емоцій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychlib.com.ua/teori-emociy.htm>
30. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани : пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 544 с.
31. Ягупов В. В. Військова психологія: підручник / В. В. Ягупов. – К. : Тандем, 2004. – 656 стор.
32. Emotion [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovar-vocab.com/english/websters-international-vocab/emotion-8494891.html>

*А.Ю. Трофимов, Э.В. Загурская*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ  
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
(на примере профессии актера)**

*Статья посвящена рассмотрению особенностей многочисленных теорий эмоций. На основе анализа разных теоретических подходов к пониманию природы эмоций человека предложено рассматривать особенности эмоционально-волевой сферы актера с точки зрения дифференциальной теории эмоций К. Изарда.*

**Ключевые слова:** эмоция, эмоционально-волевая сфера личности, актер, сценическое переживание, теория дифференциальных эмоций К. Изарда.

*A. Trofimov, E. Zagurskaya*

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL-  
VOLITIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN DEPENDENCE  
ON PROFESSIONAL DIRECTIVITY  
(on the example of artist's profession)**

*The paper discusses the peculiarities of emotional-volitional sphere relevant to the personality's professional directedness. The specific of emotional-volitional sphere of actor's are revealed.*

*Authors analyzed the wide range of different definition of the notion «emotion», foreign and native theories of emotions, and the peculiarities of personality's emotional-volitional sphere. K. Izard's theory of differential emotions, which describes the emotional life of personality in the terms of 10 basic emotions (joy, sadness, anger, aversion, contempt, fear, confusion, guilt, astonishment, and interest), is at the center of authors attention. According to that model the influence of emotions on the cognitive sphere of personality, its attitudes and behavior is defined. It has been underlined, that emotional experiences in actor's profession are very important due to their correlation to facial expression (mimic). Authors affirm that such peculiarity of personality's emotional sphere allows to solve the main problem of actor's creative work – to manifest scenic experience.*

*The paper also discusses the problem of actor's binary emotions. This problem discloses the contradictions between actor's emotional state while he/she creating a role and playing this role. Based on different theoretical approaches to the understanding of the essence of human emotions authors propose their own definition of actor's emotional-volitional sphere.*

**Key words:** emotion, personality's emotional-volitional sphere, actor, scenic experience, K. Izard's theory of differential emotions.

Надійшла до редакції 12.11.2015 р.

УДК 159.9

**ГОЛОВІНА Олена Юріївна**

*здобувач кафедри практичної психології*

*Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

## **ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

*У статті представлено аналіз поняття духовності у філософському та психологічному пізнанні. Виявлено основні підходи до визначення духовності у вітчизняній психології, показано, що духовність може розглядатись як психічний стан, структурний компонент самосвідомості, ціннісне, смислове, поведінкове, мотиваційне, емоційно-чуттєве та морально-смислове утворення особистості.*

***Ключові слова:** духовність, моральність, самосвідомість, ціннісно-смислова сфера особистості.*

**Постановка проблеми.** Духовність, яка століттями була предметом вивчення філософії і теології, нині стає об'єктом пильної уваги психології. Психологія, поряд з філософією, обґрунтовує своє право мати духовне як предмет вивчення. Сучасна психологія, що ґрунтується на матеріалістичних світоглядних позиціях, не має прямого відношення до душевного життя як такого. Але ж суб'єктивна цінність духовних явищ набагато вища за цінність традиційно досліджуваних: відчуттів, сприйняття, пам'яті, мислення тощо. Проблема вивчення духовності повинна починатися зі з'ясування онтологічного плану, а не з гносеологічного сенсу, бо це явище досить по-різному тлумачиться і є винятково особистим переживанням буття. Звернення психології до духовності як до реального предмету вивчення відкриє перед психологічною наукою «перспективу стати справжнім лідером у системі наук про людину» [17]. Окреслена проблема охоплює цілу низку понять: духовність, дух, душа, духовний інтелект, духовний світ та ін. Проблема вивчення цих явищ передбачає з'ясування змістового, онтологічного, гносеологічного та логічного сенсу цих понять [22, с.420].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Складність визначення духовності у гуманітарному пізнанні визначається тим, що у філософії вона розглядається, переважно, як якісна характеристика

свідомості і як продукт діяльності людини в суспільстві, а у психології – як моральність особистості. Психологічний зміст духовності пов'язують з такими категоріями, як орієнтація на трансцендентну мету, звершення особистості, досягнення свідомого знання, критична самосвідомість, екзистенційність, почуття смислу, священного, спорідненості, світогляд, моральність, художня творчість, життєтворчість, суб'єктність тощо, що з одного боку, наповнює духовність психологічним сенсом, з іншого – ускладнює процес вивчення духовності як психологічного феномену. В аналізі психологічних та філософських підходів до духовності, проведеному С.О. Ставицькою, духовність розглядається як: 1) ціннісний зміст суб'єкта, представлений естетичними і пізнавальними потребами, певним поєднанням психічних властивостей та якостей особистості; 2) утворення, що становить сферу інтерсуб'єктивності, культури й моральних спонукань, включає вчинки й усю сферу діяльності людини та суспільства; 3) цінність, спрямовану на певні ідеали; 4) духовний простір людини, що є вертикаллю, яка включає піднесене й нице, земне й небесне, добро і зло; 5) поняття, пов'язане з творчістю, яке є ціннісною якістю цілісної людської особистості. Автор доходить висновків про те, що духовність можна розглядати як переживання людиною єдності її зовнішнього й внутрішнього буття, як установа гармонії зовнішнього і внутрішнього, як моральність, любов, віру, надію, красу, творчість тощо [18].

Таким чином, у сучасній науці є різні погляди стосовно визначення сутності духовності. Разом з тим, більшість учених вважає, що духовність є процес і результат розвитку людини до рівня усвідомлення своєї буттєвої сутності й трансцендентування за межі власного життя, звернення до досвіду людства та вищих загальнолюдських цінностей. Розуміння духовності у філософській думці коротко наведено у таблицях 1- 3.

Антична філософія розуміє духовність як розвиток ідей Божественного. Духовність розглядалась як властивість особистості, що здобувається нею у випадку добродесного життя й прагнення до досконалості якостей душі; як уміння знайти власну неповторну природу й жити згідно із самим собою та Божественною волею. Отже, духовність у давньогрецькій філософії була тісно пов'язаною й невіддільною від пізнання, вольових зусиль людини, її мотивації, емоційних та поведінкових проявів у різних сферах життя.



Таблиця 1

**Філософські підходи до визначення духовності  
в епоху Античності, Відродження та Просвітництва**

<b>Антична філософія</b>	
Сократ	Духовність зводиться до прагнення людини до духовного росту.
Платон	Духовність – це процес, рух нагору сходами еволюції, прагненням до ідеалу.
Аристотель	Духовність – метаемпіричне, надфізичне, інтелектуальне в людині; людина має можливість удосконалювати себе, зрозуміти, що лежить по ту сторону реальності, досягти вищого щастя, знайти духовність, «торкаючись» божественного.
<b>Філософія Відродження</b>	
Еразм Роттердамський	Шлях до духовності й свободи простий: це щира віра, щире милосердя, непорочна надія. Людина, завдяки вільній волі, може здійснити вибір на користь духовності
<b>Філософія Просвітництва</b>	
Р. Декарт	Духовність ототожнюється з мудрістю, моральними пристрастями, пов'язаними зі свободою волі, реалізацією людини як духовної істоти.
Г. Лейбніц	Духовність – це усвідомлення того, що людина є предметом пізнання, а людський дух безсмертний у тому розумінні, що, перебуваючи в бутті, він зберігає власну індивідуальність. Духовність людини бере початок у спробі стримати зло, яке існує для того, щоб відтінити і підкреслити добро; діяння добра сприяє внутрішній гармонії, а первинним джерелом духовності є робота думки.
Ж.-Ж. Руссо	Духовність людини полягає у тому, щоб бути громадянином і гарним підданим
Й. Герbart	Духовність – це асиміляція духом прогресивно наростаючого досвіду
Д. Віко	Духовність – усвідомлення фундаментальних цінностей людського життя, показником розвитку якої є мова, у поняттях якої відбиваються історичний шлях і сакральність людського життя.
Г.С. Сковорода	Духовність – джерело розвитку, інтуїтивне знання; прояв духовності – таємна мудрість.

В епоху Відродження та Просвітництва духовне переважно розглядалося як надприродне, а духовний розвиток – як розвиток душі за допомогою любові. Духовність у філософії Просвітництва характеризується через ідею духовної субстанції як особливого стану, якого досягає людина у своєму розвитку (Дж. Локк); вищі ідеї духу та волі (Дж. Берклі); волю та мислення духовної істоти (П. Гольбах); моральні принципи поведінки (Т. Рід); ідеї обов'язку через виховання й самовиховання (Ф. Шеллінг). Проблема духовності у І. Канта розглядається через поняття духовної істоти, яка є вільною. У працях Г. Гегеля Дух вперше ототожнюється зі свідомістю, розкривається в єдності самосвідомості, в досконалій волі й незалежності.

Таблиця 2

***Підходи до визначення духовності у філософії Нового часу та екзистенціалізму***

<b>Філософія Нового часу</b>	
А. Шопенгауер	Відмова від власної волі, яка вимагає не меншої волі, – це і є духовний розвиток та шлях досягнення духовності, а благодать є стан духовності.
Е. Гартман	Воля є несвідомою духовною силою.
М. Шеллер	Духовність – це здатність людини приймати істини віри навіть за відсутності інтелектуальної очевидності.
Т. де Шарден	Духовність – життя по зростаючій кульмінації, як сутнісне для людини прагнення здійснитися до чогось більшого, ніж життєва даність, сходження до «омега-точки».
Г. де Віт	Духовність – джерело мужності, співчуття, радості, ясності розуму й, отже, – мудрості.
<b>Філософія екзистенціалізму</b>	
М. Гайдеггер та Ж.-П. Сартр	Чим більше свободи, тим більше відповідальності, тим вищий рівень духовності

У філософії Нового часу розвиваються психологічні ідеї духовності в тісному зв'язку з проблемами стосунків особистості з навколишнім світом. Духовність розглядають у зв'язку з усвідомленням особистістю цінностей людського життя, змісту буття, знаходженням людиною самої себе. Прагнення до духовності тісно пов'язане з мотивацією та волею як

бажанням і можливістю забезпечувати власний розвиток, спрямований на самовдосконалення [18].

У філософії екзистенціалізму проблема духовності найбільш повно пов'язана з проблемою мети й сенсу життя. Духовність у екзистенціалістів пов'язана як і з практичною активністю, так із внутрішньою самодіяльністю людини, із самоспогляданням, які віддзеркалюють проблему гармонії душі й тіла. Головний принцип духовності екзистенціалізму – пріоритет життя, що поєднує в собі моральний інтелект, моральні почуття й розумну волю. Ознаки генези духовності людини виявляються в її психологічній незадоволеності наявним буттям, у володінні певною внутрішньою моральною інстанцією, зокрема, сумлінням, яке зорієнтоване на моральні потреби суспільства, і тому стосуються всіх елементів духовної цілісності особистості [18].

У поглядах вітчизняних філософів ХХ століття зміст духовності поєднує у собі думки, знання (когнітивний компонент), почуття й волю (емоційно-вольовий компонент), а сама духовність виступає як реалізована якість людського буття. Духовність людини включає активне, дієве пізнання, яке супроводжується певними емоційними переживаннями й спрямовується вольовими діями людини для її реалізації.

Таблиця 3

**Підходи до визначення духовності у вітчизняній  
філософській думці**

<b>Вітчизняна філософська думка</b>	
С.Л. Франк	Любов в усіх її проявах, від любові до ближнього до любові до Бога, що найповнішим виявленням людського духу.
І.О. Ільїн	Духовний феномен – сердечне споглядання, від розвиненості й сили якого залежить рівень духовності як окремої особи, так і людської культури в цілому.
В.С. Соловйов	Духовність – відмова від власної (злої) волі, звернення до віри як джерела моральності й добра Духовність пов'язана з прагненням, спрямованістю, рухом нагору, до духу, а також з поняттям Любові та творчості, що є загальнолюдськими цінностями і невичерпним джерелом натхнення.
М.О. Бердяєв	Істинний шлях духовності – у звільненні людського духу з полону необхідності через

	споглядання, духовну зібраність та зосередженість. Духовність означає подолання егоцентризму. Вона допомагає людині утриматися від розпачу, дає їй певну незалежність від світу, допомагає знайти сенс життя, а в катастрофічні епохи, через колосальні духовні зусилля, забезпечує моральне виживання.
М.К. Мамардашвілі	Духовність є силою, яка діє у світі всупереч безглуздості, нерозумінню або небажанню розуміти деякі стани, до яких ми не можемо дійти власними силами, але які, так чи інакше, є фактами.
С.Б. Кримський	Духовність виступає як спосіб самобудівництва особистості.
Ж.М. Юзвак	Духовність – творча здатність людини до самореалізації та самовдосконалення, головними психологічними характеристиками якої є споживацько-ціннісні, вчинково-поведінкові, когнітивно-інтелектуальні, вольові, чуттєво-емоційні, гуманістичні та естетичні характеристики особистості.
І.Д. Бех	Духовність – фундаментальне надбання людини, в якому акумульовано всю людську культуру (наука, мистецтво, релігія, мораль, право тощо), де створюються цінності, які привласнює у своєму розвитку особистість.
Л.П. Буєва	Духовність є проблемою віднаходження людиною певних смислів; показником існування певної ієрархії цінностей та сенсів. Це суб'єктивна недосліджена реальність, інтегративна якість, що стосується сфери смисложиттєвих цінностей, які визначають зміст, якість і спрямованість людського буття.
В.Н. Шердаков	Духовність – якість людини, що має розум і волю.
І.М. Ільчева	Духовність є постійна робота над собою у всіх сферах життєдіяльності.

А.І. Зеліченком виділено чотири форми індивідуальної духовності, які виявляються одним інтегрованим цілим, де кожна з них рівна за значенням іншій: 1) духовність – це розвиток (саморозвиток); даний підхід акцентує увагу на психодинамічній стороні процесу та

пов'язаний із психологічною традицією; 2) теологічний підхід, у межах якого відбувалась розробка проблем духовності; єдине можливе її розуміння – життя з Богом; 3) розуміння духовності як любові, що має корінь як у теології, так і у традиціях гуманізму й романтизму; 4) розуміння духовності як творчості, яке бере початок в екзистенціальних концепціях про місце людини у світі.

У цих формах індивідуальної духовності реалізуються прагнення індивідуального духу: до гармонії (єдності та узгодженості всіх проявів людини), до рефлексії (знання, розуміння), до виходу за почуттєві межі (безоцінне ставлення), до поширення (вилиття) себе на світ та злиття зі світом (гармонійна урівноваженість). Відповідно до цих прагнень автором виділено сім атрибутів індивідуального духу: динамічність, активність; мимовільність, керування психікою; існування у формі психічних явищ; рефлексія, прагнення до пізнання й самопізнання, свідомість та самосвідомість; самопоширення, свобода; тяжіння до духовного; прагнення до гармонії в діяльності, що організує психіку [6].

У сучасній зарубіжній психологічній науці погляди на духовність є дуже суперечливими. Духовність з позитивістських позицій детермінізму людини як істоти, що реагує на обставини життя лише особистими настановами (*біхевіоризм*), не розглядалась, адже ця парадигма призводить до заперечення свободи духу, і, таким чином, нівелює особистість.

У *психоаналізі* З. Фрейда існування духовних складових взагалі заперечується, бо «релігійні феномени можна зрозуміти лише за прикладом ...невротичних симптомів у індивіда як повернення давно забутих важливих процесів у ранній історії людської сім'ї» [20, с.110]. Однак вже у А. Адлера допускається існування прихованих Сил душі, що спрямовують її еволюцію до духовної досконалості наперекір біологічній доцільності [2]. Виокремлена автором тенденція «прагнення до досконалості» за психологічним змістом вже близька до поняття «духовність». Вища точка саморегулювання – досягнення «самості», яка, на відміну «індивідуалізації» та «самості» К.Г. Юнга, не містить Бога. К.Г. Юнг, в свою чергу, зробив важливий крок до розуміння духовності, поставивши питання про те, як людині досягти душевної гармонії та спокою, радості буття та щастя. Основна причина несвободи людини, за К.Г. Юнгом, – у втраті ціннісних орієнтацій, внутрішніх символів (архетипів), що втілюють образ Бога, внаслідок чого виникає духовний вакуум.

Концепція Е. Фромма розглядає *екзистенційну* суперечливість існування людини в світі [22]. Внутрішній конфлікт зумовлюється одночасною належністю людини до природи і тим, що вона, внаслідок



своєї спроможності усвідомлювати себе, світ, минуле і теперішнє, виходить за рамки природнього.

*Гуманістична* психологія описує духовне життя людини у двох протилежних площинах: віри в Бога і віри в Людину. Призначення Людини вбачається у тому, щоб бути господарем свого життя та абсолютним господарем світу. Цей підхід зводить духовність до практичного повсякденного вживання і фактично заперечує духовність трансцендентальної природи.

У концепції *психосинтезу* Р. Ассоджіолі виділено 7 стадій розвитку духовності особистості, на останній з яких людина досягає «радість інтелектуального прозріння», відбувається усвідомлення мети і сенсу життя, відчуття безпеки, відбувається справжнє духовне пробудження [3, с.39].

Сучасна *трансцендентна* психологія «дарує» особистості можливість виходу за межі буденного життя, егоїстичних проявів та ідентичності через самовдосконалення та самоактуалізацію до космічного статусу. Коли людина сприймає себе частиною планетарного існування та космічного Розуму, її буденність має стати легкою та радісною. Але це може призвести до втрати людиною своєї особистості та неповторності, руйнації Я-концепції на тлі планетарного космічного існування [9].

Піонером вітчизняних досліджень психології духовності можна вважати Б.С. Братуся. На його думку, духовність людини має аналізуватись безпосередньо крізь призму розуміння сутності людської душі, якій, відповідно до православних традицій, автор надає подвійного буття, що не означає розколотість на дві частини, а утворює функціональну співвідносну єдність, котра визначає сенс людського життя. Автором зазначено, що у вивченні духовності людини психологія повинна враховувати, а не ігнорувати внутрішнє буття душі, навіть якщо воно не є об'єктом її вивчення, адже у ньому – безпосередня суть людини. Так, на його думку, виникає лінія християнської психології як свідомо орієнтація на християнський образ людини, християнське розуміння його сутності і розгляд розвитку як шляху наслідування, наближення до цього образу [5].

У вітчизняній психології слід визначити декілька підходів до вивчення духовності [1; 4; 8; 10-13; 15-17; 19], які розкривають різні психічні процеси, стани та властивості, покладені в її основу:

1. Духовність як багатовимірна система, складниками якої є утворення у структурі *свідомості* та *самосвідомості* особистості, в яких віддзеркалюються її моральні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності (М.Й. Боришевський).

2. Духовність як особливий *стан*, що характеризується зосередженням на переживанні духовних цінностей. Особистісні знання виходять за межі зовнішніх подій, у них виникає внутрішній сенс – психологічна основа формування духовності, предмет інтелектуальної і моральної рефлексії суб'єкта (М.В. Савчин).

3. Духовність як *мотиваційна* компонента, що полягає у прийнятті й прагненні до вищих взірців людської культури, переживанні моральних норм співжиття як внутрішнього «категоричного імперативу», засвоєнні вищих цінностей родового буття людини як своїх власних (В.І. Слободчиков). Духовність розглядається як здатність людини керуватися в своїй поведінці вищими цінностями суспільного життя, як наближення до ідеалів істини, добра і краси. Моральність – стрижневий вимір духовності (Є.І. Ісаєв).

4. Духовність як *діяльнісна* компонента, що проявляється у поведінці та вчинках особистості. Це певний спосіб існування людини, в якій сформовані внутрішня свобода та відповідальність, котрі разом утворюють єдиний механізм осмисленої активності, що опосередковується ціннісними орієнтирами та «дає змогу будувати альтернативні моделі майбутнього і тим самим обирати і створювати майбутнє, а не просто прогнозувати його» (Д.О. Леонтьєв). Духовність проявляється в простих повсякденних справах і вчинках, у здатності відчувати й усвідомлювати гармонію і красу, бачити диво в кожному вияві життя (Т.О. Флоренська).

5. Духовність як *індивідуально-типологічний патерн*, що зумовлений генетичною предиспозицією і мало змінюється протягом життя (тут ми сміливо можемо говорити про властиві кожній людині духовні здібності (Г.В. Ожиганова).

6. Духовність як результат прийняття загальнолюдських *цінностей*, етичних норм, духовної культури. Це характеристика світогляду, що охоплює вищі цінності суспільства: свободу, демократію, справедливість, благодійність, патріотизм, героїзм тощо. Духовність є прижиттєвим ціннісно-структурним утворенням, яке відображає соціальну сутність людини як свідомого об'єкта пізнання та активного перетворювача світу. Це фактично ставлення до релігійної віри, мистецтва, літератури, проблем моралі, до людських стосунків (М.В. Савчин);

7. Духовність як окремих *смісловий вимір* існування людини. Людина є поєднанням чотирьох смислових сфер – біосфери, когнітивної, соціальної, духовної – в континуумі простору і часу, в об'єднаному континуумі їх атрибутів (А.Ю. Агафонов). Духовність є екзистенційним смислом зрілої особистості, незалежної в виборі дії.

Основа цієї свободи – вільне переживання як умова для розвитку духовності (М.В. Савчин).

8. Духовність як основа людської *моралі*, представлена любов'ю, релігійністю, прагненням людини до істини, добра, художньо-естетичним ставленням до навколишнього світу. Тут систему духовних цінностей поповнюють громадянські (почуття патріотизму, ідентичності з національною спільнотою, відповідальність за долю нації), естетичні, екологічні, світоглядні цінності (М.В. Савчин).

9. Духовність як принцип *самореалізації та саморозвитку* людини (Д.О. Леонтьєв). На думку О.І. Климишин духовність функціонує у двох площинах духовної самореалізації людини – горизонтальній (навколишня дійсність) та вертикальній (трансцендентальна реальність). Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності (Р.М. Охрімчук).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Філософсько-психологічний аналіз дослідження феномену духовності дозволяє говорити про його складність та неоднозначність. Головна проблема дослідження духовності полягає в тому, що попри очевидну увагу й інтерес філософії та психології до цього явища протягом тисячоліть (від часу античної філософії до найновітніших філософських та психологічних конструктів постмодерну) ця проблема так і залишається у процесі вирішення, оскільки кожна нова епоха ставить нові питання і проблеми, які вимагають нового осмислення і нових підходів до їх вирішення, виходячи з нових реалій життя і розвитку науки. Сучасний стан вивчення духовності вимагає нових теоретико-методологічних підходів до дослідження духовної життєдіяльності людини, яка визначається спрямованістю та рівнем розвитку духовної самосвідомості особистості на шляху до максимального розкриття та реалізації власної індивідуальності. Духовність має розглядатись як психологічне утворення самосвідомості особистості, яке характеризується певними емоційно-вольовими станами, мотиваційними диспозиціями, певними поведінковими патернами, і, відтак, відображає ціннісне ставлення до вищих смислів буття та розкривається у моральності особистості.

### *Список використаних джерел*

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А.Ю. Агафонов. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2000. – 336 с.
2. Адлер А. Лекции по аналитической психологии / А. Адлер; [пер. с англ.]. – М. : Рефлбук, К. : Ваклер, 1996. – 282 с.

3. Ассаджиоли Р. Типология психосинтеза: семь основных типов личности / Р. Ассаджиоли; [пер. с нем. Т. Дробкиной]. – М. : Урания, 1996. – 124 с.
4. Боришевський М.Й. Духовність в особистісних вимірах. / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т.Х, част. 4. – К., 2008. – С.61-69.
5. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С.6-13.
6. Зеличенко А. Психология духовности / А. Зеличенко. – М. : Издательство Трансперсонального Института, 1996. – 167 с.
7. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.104-114.
8. Климишин О.І. Духовність як онтична властивість людини / О.І. Климишин // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2012. – №2 (2). – С.313-322.
9. Колісник О.П. Інтегративно-холістична концепція особистості (духовний розвиток особистості як чинник вирішення глобальних проблем людства) / О.П. Колісник // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т.Х, част. 4. – К., 2008. – С.262-272.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : «Смысл», 2003. – 244 с.
11. Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности. Ч. I. Духовный интеллект / Ожиганова Г.В. // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – №4. – С.21 - 34.
12. Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности. Ч. II. Духовные способности / Ожиганова Г.В. // Психологический журнал. – 2010. – Т.31. – №5. – С.39-53.
13. Охрімчук Р.М. Духовність / Р.М. Охрімчук // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С.244-245.
14. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : [монографія] / М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін. ; за заг. ред. М.Й. Боришевського. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
15. Психология здоровья. Учебник для ВУЗов / Под редакцией Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2000. – С.372-377.
16. Савчин М. Духовний потенціал людини (Навчальне видання) : [монографія] / Мирослав Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
17. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа / В.И. Слободчиков // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – С.380-395.
18. Ставицька С.О. Генеза духовної самосвідомості юнацтва : автореф. дис... д-ра психол. наук / С.О. Ставицька. – К., 2012. – 44 с.

19. Флоренская Т.А. Диалог как метод психологии консультирования (духовно ориентированный подход) / Т.А. Флоренская // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №5. – С.44-55.

20. Фрейд З. О клиническом самоанализе / Зигмунд Фрейд // Избранные сочинения. – М. : Медицина, 1991. – 288с.

21. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм [пер с англ. А. Лактионова]. – М. : «АСТ», 2014. – 300 с.

22. Шадриков В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Издательство «Питер», 2001. – С.420.

***Е.Ю. Головина***

### **ДУХОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*В статье представлен анализ понятия духовности в философском и психологическом познании. Выявлены основные подходы к определению духовности в отечественной психологии; показано, что духовность может рассматриваться как психическое состояние, структурный компонент самосознания, ценностное, смысловое, поведенческое, мотивационное, эмоционально-чувственное и морально-смысловое образование личности.*

**Ключевые слова:** *духовность, нравственность, самосознание, ценностно-смысловая сфера личности.*

***O. Golovina***

### **SPIRITUALITY OF PERSONALITY: PROBLEMS AND PROSPECTS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH**

*The article presents an analysis of the concept of spirituality in the philosophical and psychological knowledge. The basic approaches to the definition of spirituality in native psychology showed that spirituality can be considered as a mental state, a structural component of identity, value, meaning, behavioral, motivational, emotional and sensual and moral formations of the individual.*

**Key words:** *spirituality, morality, self-awareness, value-semantic sphere of personality.*

Надійшла до редакції 25.12.2015 р.



# КОРОТКІ ПОВІДОМЛЕННЯ

УДК 616.895.8:001.11

**ФІЛЬЦ Олександр Орестович**

*доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри психіатрії  
та психотерапії факультету післядипломної освіти  
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького*

## ШИЗОФРЕНІЯ ЯК РОЗЛАД ОЧЕВИДНОСТІ (тези концепції)

1. Центральною гіпотезою концепції є визначення базового порушення, що лежить в основі шизоморфного модусу пізнання реальності – розладу очевидності. Цей модус може мати відношення до еволюційно-біологічної потреби людини розширювати пізнання, піддаючи сумніву очевидність реального.

2. Задовільного визначення очевидності нема. Найчастіше вживається просте її описування як загальноприйнятої гадки, думки або враження, що не підлягає сумніву (з позицій здорового глузду – common sense).

3. Це визначення потребує розширення і уточнення: очевидне це таке, сприймання чого *не підлягає сумнівам із позицій загальноприйнятої на даний час сукупності інтерпретацій або розуміння, що називається здоровим глуздом (common sense)*. Таким чином:

а) очевидність є *похідною* від актуального суспільно значимого здорового глузду (common sense):

б) очевидність є одним із головних (а нерідко і остаточних) аргументів у вирішенні питання про реальний стан речей (сутностей), де аргумент слід розуміти як доказ, що базується на погодженні усіх сторін.

І якщо шизофренію можна розглядати як специфічне порушення очевидності, то із такого припущення випливає наступне:

а) цей розлад позбавляє впевненості та однозначності (тобто, піддає сумніву) щодо загальноприйнятої сукупності інтерпретацій і розуміння усякого сприйнятого, тобто *позбавляє аргументи їхньої очевидності у визнанні реальності*;

б) особа з таким розладом «не вписується» в суспільно визначений здоровий глузд (common sense), тобто *почуває себе не приналежною до існуючого соціального очевидного*;

в) розлад має наслідком формування *власних інтерпретацій та власного розуміння сприйнятої реальності* і, відповідно, власної аргументації, яка не носить характеру загальної узгодженості:

г) власні інтерпретації та власне розуміння можуть базуватися не на очевидному, а на *латентному смислі сприйнятої реальності*:

г) сумнів у очевидному – при відсутності власної суб'єктивної аргументації (особа ще не встигла таку аргументацію випрацювати) має наслідком розгубленість або недовіру до загальноприйнятого визнання реальності (амбівалентність);

д) якщо первинними при шизофренії є *розлади сприймання*, то вони не інтерпретуються і не переживаються як *не-очевидні* (не реальні):

д) в ситуаціях, що посилюють сумніви або недовіру до очевидного, а це всі ситуації, які вимагають максимального соціального пристосування до загальноприйнятих правил реальності, виникає тривога і посилюється розгубленість;

ж) соціальне пристосування в таких кризових ситуаціях найбільш імовірно через випрацювання двох суб'єктивних інтерпретативних позицій:

– або соціальне оточення є ворожим, не приймає і виштовхує чи ліквідує мене за неприналежність до нього;

– або ж воно (соціальне оточення) наділяє мене особливим статусом;

з) названі дві інтерпретації у *своїй єдності* є основою усякого марення;

ж) усяке марення, тому, має в собі обидві позиції: і ворожості з боку оточення, і особливого статусу для оточення;

к) марення блокує будь-які аргументи щодо очевидних фактів реальності.

6. Які ж порушення психічного (омінаючи нейрофізіологічні аспекти проблеми, які є самостійними), можуть відповідати за «розлад очевидності»? Для відповіді необхідний наступний короткий екскурс у проблему.

7. Визнання очевидності в сприйнятті та розпізнаванні реального базується на правилах формального розумування. За дотримання цих правил відповідає *розсудок*, або здатність міркувати, тоді як за пізнання на основі принципів (ідей) відповідальним є *розум*.

8. Розлад очевидності, який має відношення до *загальноприйнятої і безсумнівної* інтерпретації реального, є порушенням у застосуванні *правил розумування*, але не *обов'язково уяви та ідей*. Це могло б означати, що при порушенні очевидності (шизофренічній диспозиції), *розум як здатність мати уяву і давати ідеї, залишається інтактним*.

9. Розсудок, що діє на основі загальних правил, є базовою основою пізнання предметної реальності – на рівні із чуттєвістю (здатністю сприймати). Іншими словами, предметна реальність дана нам або через чуттєвість (сприймання) або через здатність надавати чуттєво сприйнятним предметам понятійне визначення, тобто через розсудок. Образно кажучи: сприймання без поняття є сліпим (рефлексом), а поняття без сприймання – пустим (фікцією). Тому шизофренічний розлад призводить або до сліпоти у сприйманні реальності або ж до фікції у її інтерпретації.

10. Розлад очевидності, таким чином, полягає в такому порушенні схильності до утворювання загальноприйнятих понять, а, відтак, і інтерпретацій очевидної реальності, з утворенням *«інакших»* понять, які на мають під собою *соціально узгоджених аргументів* та коннотацій.

11. Так звана *шизоморфна диспозиція*, що відповідає за «інакшість» інтерпретацій очевидного і за пошук не-очевидних аргументів може виявитися *еволюційно необхідним механізмом* для розвитку пізнання – в частині пошуку нестандартних і нових рішень.

12. Якщо розглядати шизофренію як частину єдиного шизоморфного генетичного спектру, то це захворювання може виявитися необхідною дегенеративною «платою», крайнім варіантом спектру, де перехідними формами є пограничні шизофренічні стани, а іншим полюсом – креативна частина шизоїдії, *тобто здатності до нестандартного абстрактного розсудку*.

13. Що шизофренія несе у собі певний біологічно значимий смисл, свідчить *біологічна константність її захворюваності*, у всіх культурах і за усіх соціальних обставин незмінна – 1% населення.

14. Така константність може свідчити про *неухильно обов'язкову частку осіб у загальнолюдській популяції з дезадаптивним варіантом шизоморфного модусу менталізації*. Це, у свою чергу, дає підстави вважати, що високо адаптивна частка таких осіб, здатних до альтернативного пізнання очевидної реальності, може бути ще однією біологічно-важливою константою.

# ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ



***СЕДИХ Кіра Валеріївна***

*завідуюча кафедрою психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, доктор психологічних наук, професор, дійсний член Академії наук вищої школи України*

***МОРГУН Володимир Федорович***

*професор кафедри психології, кандидат психологічних наук, заслужений працівник освіти України*

***ТІТОВ Іван Геннадійович***

*доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук*

## КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА 35 РОКІВ НА ЗЛАМІ СВІТОГЛЯДУ ХХ-ХХІ СТОЛІТЬ

Полтавська психологічна школа має давні традиції й філософсько-релігійні (С. Кулябка, П. Величковський, Я. Козельський Г. Сковорода та ін.), літературно-мовознавчі (І. Котляревський, М. Максимович, М. Гоголь, П. Юркевич, О. Потебня, П. Мирний, В. Короленко та ін.) та власне науково-психологічні (О. Лазурський, О. Волнін, О. Щербина, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Д. Ельконін, Л. Проколієнко, Ю. Гільбух, Т. Гавакова, В. Моляко та ін.) витоки. Сьогодні кафедра психології має денне, заочне відділення (зокрема, за два роки дає другу вищу освіту), магістратуру, аспірантуру, дві наукові школи – «Синергетичний підхід до психологічних процесів у системах різного рівня організації»

академіка Академії наук вищої освіти України К.В. Седих та «Психологія багатовимірної особистості» проф. В.Ф. Моргуна.

У жовтні 1980 року, за наказом ректора Полтавського педагогічного І.А. Зязюна від кафедри педагогіки була відділена кафедра психології, яку очолив кандидат психологічних наук В.Ф. Моргун. Перші дев'ятнадцять років вона функціонувала як загальноінститутський підрозділ, але перетворення факультету початкового навчання в психолого-педагогічний і ліцензування спеціальності «Психологія» вимагало створення випускової кафедри на факультеті. Тому в 1999 році, з ініціативи декана факультету Н.Д. Карапузової, ректор університету В.О. Пащенко підписав наказ про перехід кафедри психології до складу психолого-педагогічного факультету. У 2013 р. естафету завідування передано молодій доктору психологічних наук К.В. Седих, а колишнього очільника у 2014 році за плідну роботу і з нагоди 100-річчя університету відзначено високою державною нагородою – присвоєнням почесного звання заслужений працівник освіти України.

Колектив кафедри налічує 28 осіб. Серед них – завідувача кафедрою, доктор психологічних наук, проф. К.В. Седих, кандидат психологічних наук, професор В.Ф. Моргун, кандидати психологічних наук, доценти Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, О.Г. Коваленко, М.М. Мельничук, О.Г. Мирошник, Л.Г. Перетятко, І.Г. Тітов, Т.Є. Тітова, А.С. Харченко, Н.О. Чайкіна, Н.О. Юдіна, Т.А. Яновська, кандидати психологічних наук, старші викладачі Ю.О. Клименко, М.М. Рева, В.В. Шевчук, кандидат педагогічних наук старший викладач М.М. Тесленко, старші викладачі О.Д. Кравченко, Л.С. Москаленко, Н.М. Тищенко, асистенти К.П. Крикля, В.А. Лавріненко, Н.М. Мишко, Є.Г. Хоменко, завідувач лабораторією В.Г. Обловацька і старший лаборант Н.Й. Метельська.

У різні роки на кафедрі плідно працювали викладачі К.В. Божко, Т.І. Гавакова, О.О. Головка, В.І. Гордієнко, П.Б. Деряга, Т.М. Єгорова, В.М. Заїка, С.І. Кириченко, В.В. Кірічек, Ю.В. Клюєв, В.В. Колінько, О.О. Колінько, А.П. Коняєва, Л.В. Копець, А.В. Мирошніченко, П.А. М'ясоїд, Н.О. Нарожня, Ю.М. Рудимова, А.В. Савельєв, З.Ф. Сіверс, Н.В. Стрельникова, І.К. Тарасенко, Л.О. Ткач, Т.М. Траверсе (Пазюченко), Т.А. Устименко, І.В. Фастовець, В.С. Хомик, М.І. Шенгур. Велику роботу проводили завідувачі лабораторіями психодіагностики, профорієнтації, соціально-психологічних досліджень С. Балацький, В. Белий, Є. Гололобов, В. Григорович, О. Корнілов, Т. Мироненко, В. Рихва, С. Чепець, старші лаборанти Н. Гармаш, В. Мацапура, лаборанти Л. Голуб, Л. Шкурупій.



Саме цій події, 35-річчю кафедри психології, присвячена конференція Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти», що 2-3 жовтня 2015 р. Її учасників привітали керівник апарату Полтавської обласної державної адміністрації М.І. Білокінь, ректор ПНПУ М.І. Степаненко, академік Національної академії педагогічних наук (НАПН) В.Р. Ільченко.

В її роботі взяли участь учені, психологи-практики і студенти з Австрії – Сальваторе Джакомуцці, Болгарії – Марія Мутафова, Білорусі – Леонід Левіт, Німеччини – Вікторія Вьорманн, Польщі – Богуслав Стельцер, Росії – Геннадій Дьяконов, Дмитро Полежаєв, США – Сара Фейрчалд та багатьох міст України – Києва, Львова, Одеси, Сум, Харкова та ін.



Проблеми світогляду розглядалися за чотирма напрямками роботи конференції: 1) методологічні та теоретичні проблеми дослідження світогляду особистості у контексті людинознавчих наук; 2) психолого-педагогічні закономірності становлення світогляду особистості та його формування у навчально-виховному процесі; 3) самовизначення особистості як умова її самореалізації у різних сферах життєдіяльності та проблеми психодіагностики світоглядних орієнтацій; 4) виклики і здобутки психотерапії та психокорекції у сучасних соціокультурних умовах.

2-3 жовтня робота йшла:

– на пленарному засіданні: академіки НАПН С.Д. Максименко, І.Д. Бех, члени-кореспонденти НАПН Г.О. Балл, доктори

психологічних наук із Києва – В.О. Васютинський, О.І. Власова, Ю.М. Швалб, Луганська – О.В. Соловйов, Львова – Н.І. Жигайло, Сум – С.Б. Кузікова, Харкова – І.В. Кряж, Т.Б. Хомуленко, Полтави – К.В. Седих і професор В.Ф. Моргун. Останній, зокрема, стосовно психопрофілактики зомбування світогляду людей, наполягав на



регулярних соціологічних моніторингах масової свідомості в усіх регіонах України та випереджальному проведенні місцевих і всеукраїнських референдумів з найважливіших життєвих проблем громадян, не чекаючи «зелених чоловічків» сусідньої держави;

– на секційних засіданнях, відповідно до напрямів роботи, брали участь доктори психологічних наук Е.О. Помиткін, Л.В. Помиткіна,

О.В. Чуйко (Київ), Л.С. Пілецька (Івано-Франківськ), Н.В. Родіна (Одеса), Г.К. Радчук (Тернопіль), І.В. Гордієнко-Митрофанова, Н.І. Кривоконь, М.А. Кузнецов (Харків) та ін.;

– на круглому столі, у майстер-класах активну участь взяли як учені так і психологи-практики С.Ю. Пащенко, А.Ю. Трофімов, О.В. Чуйко (Київ), О.І. Бичковська, М. Білик, О.О. Львов, Г.В. Католик, І. Крушельницька (Львів), І.О. Івлева, Т.М. Кукуєва, О. Лашенкова, С.В. Лукова, О.Г. Мирошник, В.Ф. Моргун, А. Мотрій, М.М. Рева, К.В. Седих, І.Г. Тітов, Т.Є. Тітова (Полтава), Є.В. Федорова (Суми), В. Вьорманн (Вестмюнстер, Німеччина).

У рекомендаціях конференції: підкреслено зростання ролі психології в житті людини і суспільства; наголошено на посиленні психологічної підготовки шкільної молоді засобами введення обов'язкового курсу



основи психології з акцентом на такі світоглядні аспекти, як профорієнтація (основи вибору професії) та

підготовка до сімейного життя (етика і психологія сімейного життя), що повинні відображатися в характеристиках-рекомендаціях випускників шкіл, підписувати які повинен і шкільний психолог; внесено пропозиції щодо підвищення психологічної культури громадян через залучення психологів до психодіагностики і корекції під час вибору професії, вступу до шлюбу, висування на високі керівні посади тощо; спеціальної уваги потребує формування світогляду громадянина-патріота, а також психологічна профілактика та реабілітація воїнів, що брали участь у бойових діях, та мирного населення і переселенців, що були їх свідками і мають посттравматичний синдром.

Докладно з матеріалами конференції можна ознайомитися у всеукраїнському фаховому наукометричному часописі кафедри «Психологія і особистість» (статті у двотомному № 2 за 2015 р.) та на електронному носіїві (тези на дискові). Про історію кафедри йдеться у працях вказаних нижче.

### ***Список використаних джерел***

1. Моргун В.Ф. Кафедра психології / В.Ф. Моргун, К.В. Седих // Психолого-педагогічний факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: історична, організаційно-педагогічна і науково-методична ретроспектива [монографія] / авт. кол.: В.І. Березан, Т.О. Благова, Н.В. Гібалова та ін.; за ред. Н.Д. Карапузової. – Полтава: Дивосвіт, 2014. – С. 227-245.

2. Седих К.В. Здобутки кафедри психології Полтавського педагогічного університету в психозойську еру людства / К.В. Седих, В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – К. – Полтава, 2014. – № 1. – С. 5-30.

3. Столітня історія Полтавського педагогічного університету / О.П. Єрмак та ін.; за ред. М.І. Степаненка, Л.М. Кравченко. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 274 с.

4. Шевчук В.В. Історико-культурні передумови становлення Полтавської психологічної школи у XVIII-XX століттях: монографія / В.В. Шевчук, М.-Л.А. Чепач. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 256 с.



## **КАРАМУШКА ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА**

– член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук професор, заслужений працівник освіти України, завідувачка лабораторії організаційної психології імені Г.С. Костюка НАПН України 23 січня 2016 року святкує славний ювілей.

Народилася Людмила Миколаївна 1956 року в с. Тернівка Бершадського району Вінницької області. Після закінчення з відзнакою філософського факультету (відділення психології) Київського державного університету імені Т.Г. Шевченка працювала психологом на Дніпровському машинобудівному заводі в м. Дніпропетровську (1977-1978 рр.) та психологом в Київській обласній психіатричній лікарні (1978-1980 рр.).

З 1980 року Людмила Миколаївна працює в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України. За цей час обіймала посади молодшого та старшого наукового співробітника. З 1993 року очолює лабораторію психології управління (з 2003 р. – лабораторія організаційної психології). З січня 2015 р. працює заступником директора Інституту з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків.

У 1984 році Л.М. Карамушка захистила кандидатську дисертацію на тему «Психологічні умови формування громадсько-політичних інтересів старшокласників», а у 2001 – докторську дисертацію на тему «Психологія управління закладами середньої освіти».

Людмила Миколаївна Карамушка є відомим фахівцем у сфері організаційної та економічної психології. Нею розроблена концепція психологічних основ управління освітніми організаціями, управління змінами та організаційного розвитку, психолого-управлінського консультування, профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» тощо.



Професор Л.М. Карамушка здійснює активну громадсько-професійну діяльність. З її ініціативи у 2002 р. створено Українську Асоціацію організаційних психологів та психологів праці (УАОППП), котра з 2005 р. є засновником та членом Європейської Асоціації організаційних психологів і психологів праці (EAWOP). Людмила Миколаївна є членом координаційного комітету та редактором Інформаційного бюлетеня (Newsletter) Європейської мережі організаційних психологів та психологів праці (ENOP), членом координаційного комітету Дивізіону I «Організаційна психологія» Міжнародної Асоціації прикладної психології (IAAP), національним представником в Україні Міжнародної Асоціації з економічних досліджень (IAREP).

Л.М. Карамушка є активним учасником міжнародних проектів: вивчення крос-культурних особливостей діяльності менеджерів 47 країн (Англія, 2000-2001 рр.); розробки стандартів діяльності менеджерів освіти та системи їх підготовки (Нідерланди, 2002-2003 рр.); розробки та впровадження моделей дистанційного навчання з проблем організаційної психології та психології праці (Австрія, Словенія, Хорватія, Угорщина, 2001-2002 рр.); дослідження етнонаціональної ідентичності (проект INTAS, 2004-2006 рр.); профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» і здійснення успішної кар'єри жінок та чоловіків у закладах середньої освіти (Канадсько-український гендерний фонд, 2003-2004 рр.); проекту Світового банку та МОН України «Рівний доступ до якісної освіти» (2007-2009 рр.) та ін.

Професор Л.М. Карамушка здійснює активну міжнародну діяльність. Вона бере участь в підготовці та проведенні європейських психологічних форумів (Сантьяго-де-Компостела, Іспанія, 2009) та конгресів (Стокгольм, Швеція, 2007, Берлін, Німеччина, 2008, Париж, Франція, 2014, Осло, Норвегія, 2015); виступила ініціатором та була співголовою оргкомітетів польсько-українських семінарів із актуальних проблем організаційної психології (Катовіце, Польща, 2009 р., 2011 р.) та українсько-польського семінару з управління інноваціями в організаціях та організаційного розвитку (Київ, 2010 р.) та ін.

У 2002 році Людмила Миколаївна пройшла стажування у Школі освітнього менеджменту Амстердамського університету. У березні-червні 2010 р. за запрошенням Європейської комісії викладала у провідних західноєвропейських університетах навчальні курси з організаційної психології в рамках реалізації програми Erasmus Mundus.

Професор Л.М. Карамушка бере активну участь у підготовці науково-педагогічних кадрів. Під її керівництвом 42 аспірантів захистили кандидатські дисертації (з-поміж них 24 – з нової спеціальності – 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія). Керує дисертаційними дослідженнями 5 докторантів.



Людмила Миколаївна є членом спеціалізованої вченої ради Д.26.453.02 із захисту докторських дисертацій в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України та заступником голови спеціалізованої вченої ради Д.26.453.01. У 2001-2004 рр. – вчений секретар Експертної ради ВАК України із психологічних наук.

Професор Л.М. Карамушка разом з академіком С.Д. Максименком виступила ініціатором створення фахового збірника «Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія» (з 2002 р. видано 41 номер збірника). Людмила Миколаївна є членом редакційних рад вітчизняних та зарубіжних наукових видань: «Психологія і особистість» (Київ-Полтава, Україна), «Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика» (Латвія, Рига); «Психологический журнал» (Республіка Білорусь, Мінськ).

Л.М. Карамушка має урядові та галузеві відзнаки: «Відмінник освіти України» (2001 р.), «Заслужений працівник освіти України» (2002 р.), «За наукові досягнення» (2006 р.). Нагороджена Почесними грамотами НАПН України та МОН України, медаллю «К.Д. Ушинський» НАПН України (2011 р.), нагрудним знаком МОН України «О.А. Захарченко» (2012 р.).

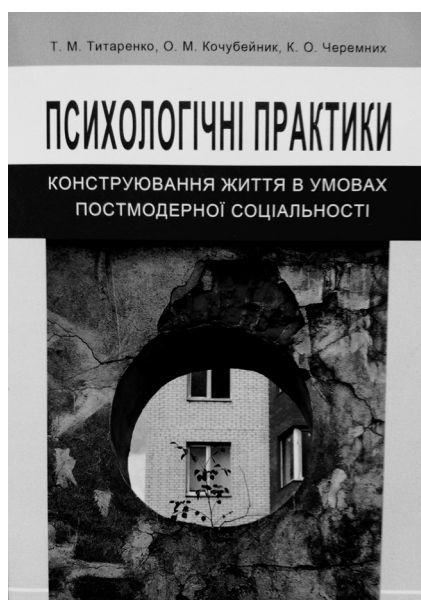
Наукові здобутки професора Л.М. Карамушки відображені в 878 друкованих наукових та науково-методичних працях, у тому числі 10 монографіях, 25 навчальних та навчально-методичних посібників, 15 навчальних програмах, 22 методичних рекомендаціях, 450 статтях. Особливо вагомими є такі її роботи: «Психологія управління» (К., 2003), «Психологія освітнього менеджменту» (К., 2004), «Психологія діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій)» (К., 2008), «Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій)» (К., Запоріжжя, 2009), «Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій)» (К., 2009), «Мотивація підприємницької діяльності» (К.-Львів, 2011), «Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації» (К.-Львів, 2011), «Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі діяльності банківських структур)» (К.-Львів, 2012), «Психологічні засади організаційного розвитку» (Кіровоград, 2013), «Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін» (Кам'янець-Подільський, 2013), «Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів» (Біла Церква, 2013), «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (К., 2015) та ін.

Вітаючи Людмилу Миколаївну з ювілеєм, сердечно бажаємо їй здоров'я, щастя, благополуччя та довгих років плідної праці!

**ЗЛОБІНА Олена Геннадіївна**

*доктор соціологічних наук, професор, завідувачка відділу соціальної психології Інституту соціології НАН України*

## **ПОСТМОДЕРНА СОЦІАЛЬНІСТЬ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ КОНСТРУЮВАННЯ ЖИТТЯ**



**Титаренко Т.М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія / Т.М. Титаренко, О.М. Кочубейник, К.О. Черемних ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.**

*У монографії представлено результати дослідження соціально-психологічних практик конструювання життя в умовах постмодерної соціальності. Автори пропонують розглядати практики як способи особистісного життєконструювання, що сприяють пошуку оновлених ідентичностей, забезпечують усвідомлення особистістю власної неперервності, дають їй змогу гнучко реагувати на соціальні зміни, рухатися назустріч новому досвіду. Для науковців, викладачів, студентів і аспірантів у галузі психології, методології науки та всіх, хто цікавиться проблемами становлення особистості в сучасному суспільстві.*

Хоча про прагматичний поворот написано в сучасній гуманітирастиці досить багато, маємо констатувати, що попри значні філософські, культурологічні, соціологічні, лінгвістичні напрацювання практично відсутні спроби розвинути ідеї прагматичного повороту в психології. В цьому сенсі рецензована монографія є не просто новим, а фактично піонерським дослідженням. Збагачення постнекласичного психологічного дискурсу, представленого в сучасній психології переважно соціальним конструктивізмом, наративною та

дискурсивною психологією, автори бачать на шляхах звернення до теорії практик.

Слід одразу зауважити, що читач опиняється в просторі «високого дискурсу», автори вільно володіють матеріалом і рухатися за ними тим, хто працює в класичній парадигмі, буде нелегко. І навпаки, для тих, хто розмовляє мовою постнекласичної науки, багато речей будуть виглядати самоочевидними. Тому авторське позначення можливої читацької аудиторії, куди потрапили і науковці, і практики в галузі психології, психотерапії, і фахівці з методології науки і, зрештою всі, хто цікавиться проблемами становлення особистості у сучасному суспільстві, виглядає надто розширеним. Ця книга написана теоретиками і адресована теоретикам і методологам. І хоча в книзі йдеться про практики, до практик психотерапії цей текст прямого відношення не має. Уже сам перелік залучених у дискурс голосів П. Вітгенштейна, М. Гайдеггера, М. Фуко, Ж. Дерріда, У. Еко, Ж. Бодрійяра, Ж.Ф. Ліотара, Ф. Джеймісона, А. Шюца, Р. Барта, Р. Пірса, Ю. Лотмана, Й. Гейзінги, Ю. Габермаса, Р. Кейуа З. Баумана, Е. Гідденса, Н. Фerkлоу, Г. Гарфінкеля, Г. Бейтсона, І. Гофмана, П. Бурдьє, П. Штомпки і прочая, прочая, прочая потребує від читача, який хоче в нього включитися, непересічної підготовки, причому підготовки міждисциплінарної, яка передбачає занурення не лише у психологічний, а й у філософський, соціологічний, лінгвістичний матеріал.

Можна констатувати, що в хорі дуже поважних імен голоси авторів монографії прозвучали вельми впевнено. Вже перша частина книги, присвячена дослідженню соціально-психологічних практик особистісного життєконструювання, вводить читача в світ практик як сфери взаємопроникнення соціального та індивідуального. Причому, здійснюючи вихід як за межі класичної, так і за межі некласичної методології, автори стверджують, що в цих межах не йдеться про синтез об'єктивного і суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, соціального та індивідуального, що для тих, хто знайомий із постнекласикою, виглядає як полемічне загострення, а для тих, хто працює в межах класичної або некласичної раціональності, скоріше як несправедливий докір. Проте, рухаючись з авторами, читач поступово при звичається до координат постнекласичної раціональності, де людина є незмінним інваріантом всіх практик. Отже, маємо особистість, що практикує, причому це особистість постнекласична, розпорошене і нецілісне «Я». Відповідно ракурс дослідження переміщується з пошуків глибинної сутності особистості на процес її вибудови, інтерпретації, конструювання, що розгортається в комунікативному просторі, причому не у звичній некласичній дихотомії «Я» – «Інші», а в синтетичному постнекласичному «співбутті». Саме практики концентрують у собі, втілюють, розвивають такий модус особистісного буття як її соціальність.

І тут читача спіткає ще одна складність. Хоча перед ним досить знайомі конструкти «Я» чи «особистість», він має весь час відмежовувати авторський портрет «зачарованої» особистості часів неklasичної раціональності від ідеального типу постенklasичної особистості та нового способу її розуміння.

Отже маємо, на думку авторів, новий феномен, який лише за традицією ще називають особистістю, хоча фактично йдеться про набір практик самоконструювання, ознаками якого є рухливість, процесуальність, легкість переходу з контексту в контекст, що зрештою створює гнучку єдність багатоманітності. Це не ідентичність як щось вже досягнуте і стале, а радше безперервне ідентифікування, постійний перехід-в-інше.

Самі по собі зазначені тези не є новими і логічно впливають із суті постенklasичного підходу. Проте теоретично досить важливою є запропонована авторська концептуалізація цієї процесуальності через підпроцеси ідентифікування, автономізації, діалогування і практикування. У цей момент читач, який звик до дискурсу класичної раціональності, отримує рятівне коло. У нього нарешті з'являються «конструкти для конструювання», хай і постенklasичної особистості. Завдяки зазначеним процесам, як показують автори, відбувається і конфігурування реальностей, і конституювання себе, і побудова комунікативного простору.

Зазначені концепти дають можливість перейти до більш традиційних для психології побудов, пов'язаних із етапами життєконструювання, які визначаються через спрямування чи то на посилення власної індивідуальності через досягнення оновленої ідентичності, чи то на посилення власної соціальності через освоєння нових практик взаємодії. І хоча автори не схильні шукати універсальні правила руху особистості життєвим шляхом, сам принцип визначення етапів через вектор конструювання впорядковує теоретичний простір. Фактично, сама спроба представити особистісний рух як тимчасову відносну лінійність, яка переривається кризами переінтерпретації є моментом відновлення якщо не класичної, то неklasичної раціональності. І хоча автори підкреслюють, що жорсткі детермінації певного етапу життєвого шляху попереднім етапом відсутні, а нові стадії життя вибудовуються зі стихії культурних, історичних, економічних, персональних контекстів, сама ідея обумовленості обставинами неявно проступає в процесуальності стадій.

Отже, авторський концепт репрезентує структурування конструювання, в якому через практикування та автономізацію вирішуються насамперед адаптаційні життєві завдання, а діалогізація в тандемі з ідентифікуванням забезпечує вирішення нових, творчих життєвих завдань. Це, безумовно схематизована і спрощена версія досить проробленого і тонкого нариса конструювання, в якому

процеси ідентифікування, автономізації, діалогування текстуалізуючись, стають ще й практикуванням.

Зрештою, доволі ретельний пошук адекватних способів мовлення про практики втілюється в теоретичну модель індивідуального життя як діалогічного процесу, переживання якого пов'язується з розширенням семантичного простору за рахунок можливості почути і зрозуміти інше/Іншого, а дослідницький простір задається завданнями зчитування процедур відкриття та переривання семіозису, які розгортаються на різних рівнях текстуального життєконструювання. Параметрами аналізу текстів життєпереживання є територіалізованість, вимірюваність та суб'єктна центрованість, а найбільш перспективним підходом стає синтетичний підхід у дискурс-аналізі, котрий зосереджується на свободі переходів між різними рівнями тексту.

Оцінюючи загальне враження від цієї частини, можна констатувати, що найбільшим здобутком авторів є поставлені в ній запитання. Вони дійсно провокують читача до нового осмислення феномену практик і, головним чином, до обережного маневрування в міжпарадигмальному просторі. Проте відповіді виявилися не настільки вражаючими. Фактично, автор намагається інтерпретувати прагматичний поворот у психології у контексті повороту лінгвістичного з акцентом на комунікативно-практичній парадигмі, а не на когнітивно-дискурсивній, як це робиться зараз. Проте саме розведення комунікативного і когнітивного досить умовне, і тому висновок про перспективність синтетичного підходу виглядає апріорі очевидним.

Далі читачеві пропонується погратися з умовностями у координатах посмодерну. Гра позначається як практика життєконструювання, а розглядається цей процес на різних рівнях дії: емпіричної – як сукупність ігрових артефактів, з якими оперує людина; соціальної – як доповнення істотних проявів життя спільноти; дискурсивної – як аргументація тих чи тих аксіологічних та ідеологічних вимірів, якими розрізняються між собою різні соціальності та тексти локальних ідентичностей.

Автори пропонують власне бачення постмодерної соціальності, яку створює дискурс постмодерну. Відповідно, її дослідження потребує слідування логіці комунікативного підходу. Відтак власний простір дослідження окреслюється через постулювання ізоморфності сутності ігрових практик постмодерної естетики і суті соціальності як комунікативної (дискурсивної) практики. Зрештою, нова соціальність фрагментується таким чином, що кожна група починає «говорити» своєю власною мовою, а в конструкціях соціального легітимується афект.

Постнекласична особистість, яку було змодельовано в першій частині, переноситься в координати перформансу як соціально-



психологічної практики, чиєю основою є смисли й цінності. Автори намагаються представити гру як практику, що супроводжує соціальність і особистість; як практику, що трансформує соціальність і особистість, – і як практикування, яке створює соціальність.

При цьому підіймаються й методологічні проблеми, зокрема констатується невідповідність епістемології, заснованої на репрезентаційній парадигмі, динамічному характеру сучасного суспільства. Нова епістемологія характеризується заміною репрезентаційної моделі на перформативну. Тобто прагматичний поворот перетлумачується в термінах повороту перформативного, а ключовим для дослідників стає поняття соціального (культурного) перформансу, пов'язаного переважно зі сферами соціологічного та культурологічного знання. Отже перед нами ще одна можлива теоретична концептуалізація практик життєконструювання, яка дозволяє об'єднати в межах єдиної теоретичної конструкції колективні уявлення, міфи і наративи, що розуміються як текст (соціальні тексти), та орієнтовані на них соціальні взаємодії і практики.

Доволі ретельно прописана в цій частині монографії концептуалізація перформансу досить цікава але завершується вона, в принципі, відомими констатація щодо кризи антропоцентризму та співвідшення уявного та дійсного світів. Проте виявляється, що попереду на читача чекає ще одна інтрига. Після занурення в постнекласичний дискурс, ми переходимо до лінгвістичного повороту і виявляється, що рано радіти отриманим відповідям, оскільки ще навіть не були поставлені правильні запитання. І знову нам пропонують відкинути все, що було сказано раніше і переосмислити вихідні концепти. Виявляється, що комунікативна перспектива інтерпретації практик дає можливість артикулювати питання, які, в принципі, не схоплюються мовою загального концепту психологічних практик.

Отже, все спочатку, але по-іншому. Фокус дослідження пересувається на категоріальні перетини «комунікативних практик» із «психологічними практиками», «конструюванням життя» і «постмодерною соціальністю». Причому, як слушно зауважують автори, проєкція на психологічну проблематику потребує перевідкриття практик в постнекласичному їхньому значенні з використанням того мовлення, в якому це значення було артикульовано.

Тому спочатку слід ці мову опанувати, а потім здійснити методологічний переклад і реконтекстуалізацію. Слід зазначити, що автори підводять нас до здійснення цього завдання досить послідовно, пропонуючи розрізнення монологічного та діалогічного мовлення як двох основних типів комунікативних висловлювань. У першому типі ми говоримо про практики як правила, що вказують на будь-які відмінні за організаційними правилами типи мовлення, у другому, про

практики як парадокс, про мовлення, організоване за правилом урахування одночасної артикуляції різних правил і типів мовлення, тобто про актуальну комунікацію. Класична наука є практикою в першому розумінні (монологічною практикою), постнекласична – практикою в другому розумінні (діалогічною).

Автори слушно констатують, що психологічна рефлексія прагматичного повороту наразі говорить про практики, інколи, навіть – про нові практики, але в тому, як вона про них говорить, не виходить за межі старих, тобто потрібна деконструкція епістемологічних підвалин мовлення, прегляд спроб вписати новий стан в межі старої мови. Отже, життєпереживання розглядається через наближення переживання до пізнання. Відтак можливість пережити значення як смисл пов'язується з пізнанням і розумінням Іншого в діалозі. Практики життя в монологічному типі мовлення позначаються як «вираз життя», а в діалогічному типі як «висловлювання життя».

Питання про практики життя в контексті такої інтерпретації практик як висловлювань життя дає можливість здійснити локальний прагматичний поворот – від питання «за якими приписами я живу?» до питання «якою мовою я живу?» Висловлювання як практика життя фіксує індивідуальну організацію семантичного простору людини, а також культурно трансльовані фіксації в організації мови її означення. Якщо ми фіксуємо практики як інструмент конструювання особистістю власного життя, ми водночас фіксуємо суб'єкт-об'єктне протиставлення особистості та її життя (життя – об'єкт конструювання, а людина – суб'єкт). У разі розімкнення суб'єкт-об'єктної опозиції людини та її життя, потрапляємо в практику інтерпретації одного як іншого (руху від одного до іншого).

Загалом ця частина центрована на методологічних питаннях, на відміну від попередніх, де йдеться скоріше про питання теоретичні. Йдеться саме про суть прагматичного повороту в психології, що тлумачиться як втілення лінгвістичного повороту. У таких координатах питання про те, що є первинним дискурс або практики, взагалі втрачає сенс, оскільки саме звернення до категорії «практики» передбачає, що реальність інтерпретується як дискурсивна практика, а недискурсивних практик не існує.

Підсумовуючи враження від знайомства з монографією, варто згадати, що на початку книги автори запрошують читача до продуктивного діалогу в пошуках власної версії життєконструювання. І дійсно, знайомство з книгою весь час спонукає до такого діалогу, ставлячи перед читателем непорості питання, на які часто ще немає відповідей. Завдяки авторам у такому діалозі вже твориться і має надалі творитися гіпертекст про практики життєконструювання особистості.

## **ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ»**

Журнал «Психологія і особистість» публікує оригінальні наукові роботи, виконані в контексті актуальних проблем психології особистості та пов'язаних із нею галузей психологічної науки у різних аспектах: теоретико-методологічні статті; статті, що описують результати емпіричних досліджень; статті, в яких поданий опис нових методичних (діагностичних, корекційно-розвивальних та ін.) прийомів; огляди літератури; повідомлення та звіти про наукові заходи (конференції, конгреси, з'їзди, симпозиуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiyaiosobystist@mail.ru**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля: верхнє, нижнє, праве та ліве – по 20 мм, відступ між словами – 1 пробіл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці, діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, ліворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прізвище автора (співавторів) – **напівжирними курсивними рядковими літерами**.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **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 невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів**;

– **висновки з даного дослідження (що відповідають поставленим завданням) і перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок **Список використаних джерел** (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – № 3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище). **Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.**

#### **До статті додається:**

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіренням за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

*Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.*

## **INSTRUCTION FOR AUTHORS**

Journal of Personality and Psychology® publishes original papers in all areas of personality relevant to broad fields of scientific psychology. Appropriate are methodological, theoretical, and review studies; articles on the empirical research results; reports of psychological assessment of personality, measurement theory and methods; programs of applied psychological therapies and interventions; review of the literature (monographs, hand-books etc.); notices and announcements about professional meetings (congresses, conferences etc.); biographical materials related to the outstanding psychologists.

The focus of the journal is the theoretical and methodological problems of the personality psychology; empirical researches and applied investigations in this area; person-centered approach in practical psychology; acme culture of personality; best known contemporary and historic figures associated with the personality psychology. The journal occasionally publishes special sections or special issues on particular topics.

The optimal length of a manuscript is the number of pages needed to effectively communicate the primary ideas of the study, review, or theoretical analysis. The lower bound on the length of articles is 12 pages. The only exceptions to this requirement are literature review – 1-2 pages and announcements – 0.5-1 page.

Articles may be published if they are deemed accurate, clear, concise, and pertinent. Submissions should be current and timely; they should be written in a style that is accessible and of interest to all psychologists, regardless of area of their specialization.

Below are instructions regarding the preparation of journal article.

The preferred typeface for publications is Times New Roman, with 14-point font size script.

Use one-and-a-half space between all text lines of the manuscript and single-spacing in tables or figures.

Indent at 1.25 cm the first line of every paragraph.

Do not divide words at the end of a line, and do not use the hyphenation function to break words at the ends of lines.

Leave uniform margins of 2 cm at the top, bottom, left, and right of every page.

We strongly encourage you to use MathType or Equation Editor 3.0 to construct equations.

Use Word's Insert Table function when you create tables. Do not use spaces or tabs in your table.



Graphics files are welcome if supplied as Tiff or EPS files. The minimum line weight for line art is 0.5 point for optimal printing. When possible, please place symbol legends below the figure instead of to the side. Be certain in figures of all types (graphs, charts, maps, drawings, photographs etc.) that lines are smooth and sharp, typeface is simple and legible, units of measure are provided, axes are clearly labeled, and elements within the figure are explained.

At the top of the page flushed right, indented, bold face, italicized, lowercase heading full name, scientific degree, and occupation of the author (s) should be placed. Below that, the CENTERED, BOLDFACE, AND UPPER HEADING title of the article should be presented.

All manuscripts must include one-spaced abstract containing a maximum of 100 words typed under the title. After the abstract, please supply up to 10 keywords.

Submissions to the journal should include five basic components that reflect the stages in the research process and that appear in the following sequence:

**Introduction:** generally define and clarify the problem, its contribution to the science and practice of psychology;

**Development of the problem under investigation:** summarize previous investigations to inform the reader of the state of research; identify relations, contradictions, gaps, and inconsistencies in the literature; and suggest the next step or steps in solving the problem;

**Statement of the purpose of the investigation;**

**Method:** description of the procedures used to conduct the investigation;

**Results:** report of the findings and analyses;

**Discussion:** summary, interpretation, and implications of the results. The important issues that research has left unresolved should be emphasized.

Each listed reference should be cited in text in brackets (e.g., [1], [2; 3; 4], [5, p. 25]), and each text citation should be listed in the References section.

After the main text of the article the Reference list in alphabetical order must be printed.

*Editor expects authors to adhere to the Ethical Principles. Author is responsible for the facts and cited sources reliability, for plagiarism and self-plagiarism. Editorial staff has the right to edit articles and to send them to external reviewers. Statements contained in the manuscripts are the personal views of the authors and do not constitute journal policy unless so indicated.*

*Наукове видання*

## **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

Науковий журнал

№ 1 (9)

2016

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*

Літературний редактор – *Б. В. Стороха*

Дизайн та верстка – *О. М. Нарижна*

Комп'ютерний набір і верстка – *В. А. Лавріненко*

### **На 1 сторінці обкладинки:**

*зверху* – будівля Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;

портрет засновника інституту, психолога Г.С. Костюка

(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпр'яний;

*знизу* – будівля Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;

портрет письменника В.Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненок.

Здано до друку 4.01.2016 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.  
Обл.-вид. арк. 17,83. Ум.-друк. арк. 18,14  
Наклад 100 прим. Зам. № 1601

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка  
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003  
e-mail: [psychologiyaiosobystist@mail.ru](mailto:psychologiyaiosobystist@mail.ru).  
Web-page: <http://psychpersonality.inf.ua>