

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*

**№ 2(10) Частина 1  
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*

**№ 2(10) Part 1  
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 № 11 від 26.05.2016 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**

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

#### **Редакційна рада**

**Моляко В.О.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Чепелєва Н.В.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**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;  
**Джаскомуці 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.

Відомство 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 № 11 from May 26 2016*

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

**S. Maksymenko** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology

**K. Sedykh** – Prof., Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

#### **Associate editors**

**V. Morgun** – Prof., Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

**I. Titov** – Assoc. 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 Tarnovo (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. Tatenco** – 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.*

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНІ ПІДСТАВИ ДРАМИ  
ЛЮДСЬКОГО ЖИТТЯ..... 11

*Панкалла А.*

ПСИХОЛОГІЯ КОРИННИХ СЛОВ'ЯН  
ЯК НАУКА ПРО СЛОВ'ЯНСЬКУ ДУШУ  
(англійською мовою) ..... 21

*Красильников І.О.*

ОНТОЛОГІЯ СУБ'ЄКТНОСТІ  
ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД  
У ДОСЛІДЖЕННІ ВНУТРІШНІХ КОНФЛІКТІВ  
ОСОБИСТОСТІ..... 32

*Тітов І.Г.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТНОСТІ ДИТИНИ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 43

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Василевська О.І.*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ  
І ШЛЯХИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я  
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 53

*Абасалієва О.М.*

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ  
У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 62

*Єсип М.З., Михайлюк І.В.*

СХИЛЬНІСТЬ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ  
З НИЗЬКИМ РІВНЕМ ДОВІРИ ДО СЕБЕ ..... 71

*Партико Т.Б.*

ВІКОВІ ЗМІНИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ  
У СЕРЕДНІЙ ТА ПІЗНІЙ ДОРОСЛОСТІ..... 83

*Піддубна Н.Г., Єфімов О.*

ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ  
У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ..... 97

**Тесленко М.М.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКА НА ЙОГО  
СТАТУСНЕ ПОЛОЖЕННЯ У ГРУПІ ОДНОЛІТКІВ ..... 105

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

**Власова О.І., Ващенко І.В., Данилюк І.В., Шербина В.Л.**

ДОСВІД МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ  
РОЗВИТКУ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ  
СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН ..... 116

**Кузікова С.Б.**

СУТНІСНІ МОДУСИ САМОЗМІНЮВАННЯ У ПРОБЛЕМАТИЦІ  
ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ: ЗАРУБІЖНА ПЕРСОНОЛОГІЯ..... 128

**Черенщикова Д.В.**

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОСНОВ  
ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПСИХОТЕРАПІЇ: НА ПРИКЛАДІ  
ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ ТА СХЕМА-ТЕРАПІЇ..... 138

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

**Галян І.М.**

ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ЗМІСТ СМИСЛОТВОРЕННЯ  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ..... 151

**Калюжна Ю.І.**

ЕМОЦІЙНИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 161

**Вербова Ю.В.**

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ  
СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ З  
ПЕРЕВАЖАЮЧИМИ ТИПАМИ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ ..... 171

**Гончарова Н.О.**

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРОЕКТУВАННІ КАР'ЄРИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... 180

**Мирошник О.Г.**

КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПСИХОЛОГІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕННЯХ ..... 189

**Рева М.М.**

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ЖИТТЄВОГО  
ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ..... 200

**Тітова Т.Є.**

ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОВИХ АСПЕКТІВ ОСОБИСТІСНОЇ  
САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ..... 211

**Харченко А.С.**

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ПСИХОЛОГІЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ  
СПРЯМОВАНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ»:  
ЗМІСТ І МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ..... 222

**Юдіна Н.О., Зінченко О.О.**

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ  
СТУДЕНТІВ МУЗИЧНОГО УЧИЛИЩА ..... 234

### **КОРОТКІ ПОВІДОМЛЕННЯ**

**Фільц О.О.**

СВОБОДА І «ІНФОРМАЦІЙНЕ РАБСТВО» ..... 244

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

70-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ ІНСТИТУТУ Г.С. КОСТЮКА ..... 246

ЮВІЛЕЙ Т.М. ТИТАРЕНКО ..... 248

80-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ Г.О. БАЛЛА ..... 251

### **РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ**

**Тітов І.Г.**

ДЕЛІНКВЕНТНИЙ ПІДЛІТОК, або 20 РОКІВ ПО ТОМУ ..... 254

**Шестопалова Л.Ф.**

ОСНОВИ ПСИХОТЕРАПІЇ. НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК..... 258

### **ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ**

**В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ»** ..... 260

# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

<i>Maksymenko S.</i> EXISTENTIAL BASIS OF MAN'S BEING DRAMA .....	11
<i>Pankalla A.</i> SLAVIC INDIGENOUS PSYCHOLOGY AS A SCIENCE ABOUT THE SLAVIC SOUL.....	21
<i>Krasylnikov I.</i> ONTOLOGY OF AGENCY AS THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACH IN THE FRAMEWORK OF STUDY OF PERSONAL INNER CONFLICTS.....	32
<i>Titov I.</i> PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PRESCHOOLER'S AGENCY .....	43

## EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

<i>Vasilevska E.</i> THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCH AND WAYS OF PRESERVATION OF MENTAL HEALTH OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS .....	53
<i>Abasaliveva O.</i> THE PECULIARITIES OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN .....	62
<i>Iesyp M., Mykhailuk I.</i> PREDISPOSITION TO DEVIANT BEHAVIOUR IN TEENAGERS WITH LOWER LEVEL OF SELF-TRUST .....	71
<i>Partyko T.</i> AGE-RELATED CHANGES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN MIDDLE AND LATE ADULTHOOD .....	83
<i>Piddubna N., Efimov A.</i> THE PROBLEM OF FEAR OF SCHOOL IN SCIENTIFIC RESEARCHES .....	97
<i>Teslenko M.</i> RESEARCH OF TEENAGERS' ANXIETY INFLUENCE ON THEIR STATUS POSITION IN THE GROUP OF PEERS.....	105



**PERSONAL ORIENTED APPROACH  
IN A PRACTICAL PSYCHOLOGY**

*Vlasova O., Vashchenko J., Danyliuk I., Shcherbyna V.*  
EXPERIENCE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH  
OF DEVELOPMENT OF WHOLE PERSON  
IN THE SOCIAL CHANGES..... 116

*Kuzikova S.*  
ESSENTIAL MODES OF A SELF-TRANSFORMATION  
IN THE PROBLEM OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY:  
FOREIGN PERSONOLOGY ..... 128

*Cherenshchykova D.*  
ANALYSIS OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL  
BASICS OF INNOVATIVE APPROACHES IN PSYCHOTHERAPY:  
ON EXAMPLE OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY  
AND SCHEME-THERAPY ..... 138

**ACME CULTURE OF PERSONALITY**

*Halian I.*  
EXISTENTIAL CONTENT OF SENSE ATTITUDES  
OF FUTURE TEACHERS..... 151

*Kaliuzhna Yu.*  
FUTURE PEDAGOGUES' ADAPTATION TO PROFESSIONAL  
ACTIVITY: EMOTIONAL ASPECT..... 161

*Verbova Yu.*  
THE PECULIARITIES OF VALUE-MEANING ORIENTATIONS  
OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGES  
WITH DOMINANT TYPES OF INTERACTION  
IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 171

*Goncharova N.*  
THE ROLE OF PROFESSIONAL TRAINING  
IN CAREER DESIGNING OF FUTURE TEACHERS..... 180

*Myroschnyk O.*  
CONCEPTIONS OF PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE  
FRAMEWORK OF PSYCHOLOGICAL STUDIES ..... 189

*Reva M.*  
SELF-REGULATION AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF  
STUDENTS LIFE GOAL-SETTING ..... 200

*Titova T.*  
THE SENSE ASPECTS OF PERSONALITY'S SELF-REGULATION  
OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS ..... 211

***Kharchenko A.***

EDUCATIONAL DISCIPLINE «PSYCHOLOGY OF HUMANISTIC ORIENTATION OF HIGHER SCHOOL LECTURER»: CONTENT AND METHODOLOGICAL MAINTENANCE ..... 222

***Iudina N., Zinchenko O.***

WAYS OF INCREASING THE LEVEL OF EMOTIONAL SELF-REGULATION OF STUDENTS OF MUSICAL SPECIALTIES ..... 234

**SHORT REPORTS**

***Filts O.***

FREEDOM AND INFORMATIONAL SLAVERY .....244

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

70-YEAR JUBILEE OF G.S. KOSTIUK  
PSYCHOLOGY INSTITUTE ..... 246

JUBILEE OF T. TYTARENKO ..... 248

80-YEAR JUBILEE OF G. BALL ..... 251

**BOOKS REVIEW**

***Titov I.***

DELINQUENT TEENAGER ..... 254

***Shestopalova S.***

THE BASES OF PSYCHOTHERAPY ..... 258

**INSTRUCTIONS FOR AUTHORS ..... 260**

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923

**МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович**

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

## ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНІ ПІДСТАВИ ДРАМИ ЛЮДСЬКОГО ЖИТТЯ

*У статті розглядаються екзистенційні основи людського існування, що переживаються як драма. Описані п'ять етапів розгортання драми життя суб'єкта. Здійснена рефлексія над проблемою природи людини та людини в світі природи. Проаналізовані онтогенетичні особливості переживання драматичності існування-в-світі.*

**Ключові слова:** *екзистенція, драма, існування, людина, онтогенез, суб'єкт, особистість.*

Природа доцільна – це незаперечно. І такою її робить людина. Вона не «вигадує», не «винаходить» доцільність, не «наділяє» нею природу – вона її (доцільність) реально створює. По-перше, людина, залишаючись частиною природи, виробляє свідому діяльність, що задає цілі, і у величезній сукупності представників роду, в незліченному часі існування поколінь виступає справжнім доцільним моментом, в якому перетворюються природні явища і природна сутність. Людина змінює природу, але не тільки під час діяльності. Вона змінює її самою своєю сутністю та існуванням. Звідси, по-друге: сама сутність людини – природна. Людина – це форма існування природи, природного, де воно тісно переплетено з соціо-культурним і являє собою абсолютно особливий, неповторний згусток біосоціальної саморефлексивної єдності. Людське життя, існування особистості якимось абсолютно неймовірним, чудесним чином вміщує в себе все – не лише природу як ество – весь світ. Він не просто природний – він сам природа, сам світ у нескінченості потенцій і напрямків, глибин і вершин існування. Так створюється особлива тканина доцільності світу, в яку вплетене життя людини. Так виникає онтологія його існування – драма.

Щоб спробувати зрозуміти її, треба подолати редукціонізм, усвідомити, що набір будь-якої, в принципі – навіть незліченно – кількості окремих емпіричних фактів нічого не дасть нам для

розуміння цієї драми. Потрібно вивчати існування цілісної людини, окреме життя, долю...

Один із дійсних глибоких і справжніх знавців проблеми, С.Л. Рубінштейн, писав, що «існування – це участь у процесі життя. Жити – означає змінюватися і перебувати, діяти і страждати, зберігатися і змінюватися. Існуюче – живе і рухається, стає і минуше, зміна і перебування в процесі зміни» [1, с. 304]. Людина захоплена потоком цього загального існування світу і, в цьому сенсі, вона існує як будь-яка інша складова світу. Будь-який існуючий об'єкт має сутність, що, пошлемося знову на С.Л. Рубінштейна, не є якоюсь абстракцією, придуманою аналітиками і наділена деякою здатністю «породжувати» існуюче. Ні, сутність – настільки ж очевидна і відчутна, як і сам її «носії». Виникає напружена суперечлива єдність сутності та існування... Рубінштейн, здається, не встигає закінчувати думку, довести її до логічного завершення. Як дозволяється це протиріччя, в чому? Нам видається, поєднана конфліктна суперечлива єдність сутності та існування дозволяється в цілком особливому акті здійснення. Розвиток, динаміка, становлення особистості (існування) є, власне, способом існування своєї загальної суті – потреби як суперечливого енергетично-активного інформаційного утворення. І ця напруга розряджується здійсненням: утіленням дійсної природи людини у твір, продукти.

...Повторимо: так (або майже так) існує все живе. Але людина має ще один спосіб існування, унікальний та єдиний: вона може рефлексувати власне існування. Обирати, управляти, переживати, змінювати і... кінець кінцем, стикатися з його завершенням – адже я істота природна. У цьому – головна драма людського життя. Онтологічно людина вплетена в це єство, і точно так само, як за ранком іде день, так за дитинством і юністю приходить зрілість; як за днем приходить вечір, так і за зрілістю настає старість; як за вечором спадає ніч, так за старістю настає глибока старість... і десь на межі глибокої ночі і раннього-раннього ранку, я підумав... щоб прийшло нове дитинство, нове життя, і ніколи не закінчилося б це одвічне існування людей ...Але навіть, якщо я йду з повним усвідомленням цього, якщо я зрозумів і «бачив» – все одно це драма... Як піти з цього світу, такого знайомого, різного, що став моїм?

Дві речі, каже Рубінштейн, роблять трагедією переживання очікування людиною свого відходу – по-перше, страх нездійснення (життя в цілому, задумів, справ); по-друге – переживання про близьких – «як вони без мене?». Але це, мабуть, ще не все. Нам здається, що людина все одно, до кінця серйозно і по-дорослому не вірить, що її існування урветься. Тобто, це «як вони без мене» обов'язково доповнюється, а як я без них – там, десь. І взагалі – що там?

Саме цей період (ми назвали його «глибока старість»), але, звичайно, тут немає хронологічного аспекту – у когось він може

прийти, на жаль, завдог до фізичної старості) виступає приступцем, де триває процес переосмислення буття, і воно все особливим чином, миттєво-цілісно, експлікується в думках, почуттях, прагненнях, бажаннях. Чому так? Тому що ніч існує для того, щоб «не мучитися і спати спокійно». Безтурботно, тобто – відійти від плінності і суєти... Але це – щодня. А на рівні міркування про вічність (і... кінця) буття, все зовсім по-іншому. Я аналізую те, що здійснив, після того, як я «увійшов у ранок», як у той підлітковий вік, що висвітлив переді мною вперше якусь ідею, або сутність здорового глузду, або мою майбутню діяльність, драматичну ситуацію і т. д. Це – своєрідна творчість... Адже творчість ніколи не починається, вона існує перманентно. Але як вона реалізується? А як реалізується наше життя? Зміст цієї реалізації – індивідуальний для кожної людини, а формою її для всіх стає драма.

Перед прірвою духовно-фізичного зникнення мене як «Я» моя екзистенція є драмою, де я аналізую свої вчинки. Рефлексія звернена і «всередину мене», і до майбутнього. Я повинен сказати про себе щось, дуже важливе, головне. Але такий об'єктивний аналіз не виходить – відбувається емоційне усвідомлення мого буття, мого драматичної життя, висвітлена футурогенною концепцією і звернена в майбутнє, навіть зараз. І я продукую тільки добрі імпульси, витягуючи їх із себе і знищуючи в собі все низьке, зле... Я, перебуваючи на останній межі свого існування, як не дивно, знаходжу і актуалізую «точки гідності», котрі і посилаю в майбутнє. А взагалі-то, я – каюся. Я каюся і це дає мені сили перед новим майбутнім.

...І коли я стою перед прірвою небуття, то в мені є це вічне, нескінченне, що я залишаю, знімаючи з себе все інше, як попону знімають із коня... І я заглядаю в майбутнє без оптимізму, але з усім моїм досвідом, із моїми здібностями, які здійснені в мені попередниками і будуть далі здійснюватися моїми нащадками.

Виявляється, це і є головне. Трагічність цього моменту моєї екзистенції – не в ньому самому, і я зовсім не уявляю собі ритуал закінчення, похорону і т.д. Драма не в мені як такому, я не екзистенційно самотній навіть тут, як вважали екзистенціалісти (особливо яскраво – Сартр). Драма розчинена між мною, нехай навіть і неживим як біологічним тілом, і тими людьми, що будуть стояти біля моєї могили. Ось вони-то і відтворять мою (нашу!) Драму або як мою силу, велич, або – як мою нікчемність (коли ховають бандитів – маса антуражу, красивих надгробних плит, вінків і т.п., і... порожні слова, банальності. Нічого змістовного і справді значимого. Тому що вони – ненароджені, тому що не було драми в цьому житті. Їхній бандитизм був захистом від життя і від існування). І все ж, навіть це життя було драматичним. Саме своїм нездійсненням, ненародженням. Людина не приходить у цей світ бандитом або зовсім порожнім клерком (гоголівський Акакій Акакійович – чим не життя, позбавлене драми як такої?). Але вони могли народитися, вони пройшли в своїй генезі ті

етапи драми становлення, які були до їхнього краху. Лише бажання відгомін, сурогат є їхня суєтність, їхнє переживання. Це – тільки тінь того, що могло б бути ... Не здійснилося. І напружена єдність сутності та існування виявилася марною.

Коли С.Л. Рубінштейн пише, що життя людини може здійснюватися двома способами – як просте функціонування, позбавлене рефлексії і ідеалу (1), і як свідоме вибудовування існування (2), - він, звичайно, має рацію. Але і не правий... Ця теза Майстра привела до появи безлічі адептів так званої «психології повсякденності». Стверджують навіть, що ця сама нерелексована і не освітлена самосвідомістю повсякденність, взагалі-то, значно переважає в існуванні людини по часових параметрах. Але це вже велика неправда. Тільки психологічно неповноцінна людина може жити так, і це вже не є людське існування. Забуваються інші. Інший. Він – дзеркало, він – той, хто постійно і завжди вимагає рефлексивності і підйому над собою. Трансценденція – поза справами видатних і особливо обдарованих (із подібного колись починав А.Маслоу, розробляючи поняття самоактуалізації). Але трансценденція – це і не відхід від світу. Це прихід в нього. Проблема тут, скоріше, не в поглиненості повсякденності, як це подають деякі особливо завзяті дослідники, а в нашому страху бути рефлексивними. Здається, я буду виглядати смішно і безглуздо, якщо буду всерйоз розмірковувати про велике і кінечне... Дивак, невдаха, дивний... Але чи так це? Я, насправді, на кожному кроці, в кожен момент часу стикаюся з цими вічними екзистенційними проблемами – смертю, самотністю, ізоляцією, безглуздістю, любов'ю, вірністю, порядністю. Я не йду від них, а вирішую на своєму рівні. Але завжди вирішую, ніколи не йду. Просто не можу інакше. Ми вивчали життєві історії злочинців, бомжів, наркоманів, тобто – Ненароджених, нездійснених, нездійснених. Але це ж справжні захоплюючі драми. Так вони їх переживають. Потрібно тільки слухати їх як людей... Правда, це інші драми, інший рівень. Але хто визначить його? І є ж велика правота А.Маслоу, коли він говорить, що найбільш самоактуалізована особистість може бути «звичайною» домогосподаркою, яка в затишку, чистоті і здоров'ї своїх близьких побачила сенс існування. Вона – здійснилася.

Ми хотіли б застерегти молодих дослідників від занадто поспішних суджень і сподівань на думки улюблених класиків, вирвані з контексту не тільки їхніх творів, їхнього життя, їхнього існування. Той же С.Л. Рубінштейн прожив дуже непросте і неоднозначне життя. Він здійснився, але... не в тому, в чому хотів сам. Він здійснився не у творах, а в учнях, які були настільки талановиті і вірні, що завершили здійснення задуму. Але яка це була драма для самого Рубінштейна! Адже ось, що він писав про останню, найважливішу і улюблену книгу: «Борг мій ясний. Зволікання неможливе. Недбалство була б

злочином. Для завершення життя, перш ніж його закінчити і піти, я ще повинен створити три книги. Моя перша праця вже наближається до кінця. Сьогодні я даю обітницю священну: всю серця кров, все полум'я життя, всю силу духу мого віддати для завершення і третьої книги – завершальної, коханої, про правду і добро, про етику, про людину. У цьому сенс і виправдання моєї життя» [1, с.487]... і ми тримаємо в руках цю книгу. Але ж Сергій Леонідович так і не закінчив її, це зробили учні. Яка драма життя!

Так, рівень драматизму є одним із важливих показників рівня розвитку особистості. Ми говоримо про драматизм долі, драму життя, драматизм самої особистості... тому що завжди думаємо про кінцівки існування і про здійснення. Драма завжди духовна – що б не відбувалося в «повсякденності» – зрада, образа, сварка, задріть – драма, коли захоплений дух. І ще дуже важливо те, що драма пов'язана не тільки з усвідомленням кінцевості існування, але й з усвідомленням власних кордонів, меж: драма в тому, що я, взагалі-то, не можу піднятися над самим собою і стати вище себе. Ми можемо і не підніматися, і тоді перед нами драматизм нездійсненого. Але ми можемо спробувати: усвідомлюючи свою неспроможність, обмеженість, слабкість і залежність, ми звертаємося до свого внутрішнього світу і... працюємо з ним. Ми стаємо сильнішими, вищими, кращими. І не настільки вже важливо, в якій формі і як ми це робимо – читаючи книги, дивлячись фільми, слухаючи музику і... думаючи, виховуючи дитину і бачачи в ній світле і вічне, віддаючи добро своїм близьким і... прощаючи їх, досягаючи вершин ... головне – щоб була ця робота, важка, дискомфортно, довга. Ми змушуємо працювати свій розум і свої почуття, для того, щоб з'єднавшись у суперечливій сполученій парі, вони створили диво людське – народжений мною самим суб'єкт життя.

Існування людини драматичне, в силу описаних причин. І в кожного – своя драма, як і своя неповторна життя. Але є, нам здається, деякі віхи, вузлові моменти онтогенезу людської істоти, які об'єктивно суперечливо-драматичні.

1. Зародження існування людського індивіда і підготовка його до життя в цьому світі. Це справжня драма духу. Тут багато дійових осіб і інтересів, багато смислових «шарів». Чи в любові зачата ця нова істота, якій саме імпульс біосоціальної потреби воно отримало? Які взаємини батьків між собою і багатопланові-багатошарові взаємодії цієї ненародженої ще людської істоти і матір'ю. Тут, виявляється, все дуже важливо. У цей час дитина вже бере від світу дуже багато – як матеріальне, так і нематеріальне. І відповідає світу, звичайно, як може. Останні дані, з використанням сучасної апаратурної техніки, показали, що вже на 6-7 тижні це – існування. Вже є відповідь. Важливо, як на дитину чекають, про що говорять і думають, до чого готуються. Ми не знаємо, що і як думає, відчуває це істота, але вона вже активно –

вибирає місце, де і як зручніше, заявляє про себе, висловлюючи свої стани. Вона – готується. Це і драма жінки, все життя якої тепер буде іншим і вона, до того ж, відчула, зрозуміла таке, про що не можна здогадуватися... Це – існування удвох. Вона, ця ненароджена людська дитина, вже структурує відносини, середу, очікування, якщо... на неї чекають. Або – нічого цього не робить, якщо не чекають, і тоді чахне вже в утробі – неждана, непотрібна, зайва... Такою вона і прийде в цей світ, уже пройшовши першу драму свого існування – в світлих і радісних тонах або, навпаки, в тужливих і жахлих.

2. Я вступаю в життя, вдихаю його. Чи не страх і дискомфорт, а драма, тому що я приходжу, щоб створити своє власне життя. Я побачив цих рідних людей, яких вже знаю, але ось тепер – побачив, «вдихнув» цей згусток соціального існування – прекрасного і такого різнобарвного, але водночас важкого, несправедливого. Народжена дитина – це виражена вічність. «Предвічне немовля» – так його називає Юнг. Я – початок і нескінченна кінечність, я – потенція, енергія – і водночас пам'ять, досвід. Я обтяжений завданням – стати, здійснитися і ... не втратити себе. Я не тільки відкритий впливам. «Духовне походження – це свого роду стрибок у світ – і горе всього того, що хоче утвердитися, тоді як воно не знаходить собі відповідності ні в одному з можливих аспектів світу і не може з'єднатися з жодним із них!» [2, с. 35]. Ось істинна драма дитини – потрібно з'єднатися з цим світом, а як і з чим саме?

Дитина – твір всього універсуму, причому – кожна дитина. І ще дитина спочатку самотня в цьому світі. Це не та самотність, про яку говорять екзистенціалісти, адже його – не «закинута» у світ, хоч увесь світ брав участь в його створенні і народженні. Дитина самотня як змістовна єдність, не схожа, не аналогічна, не типова. Вона сама. Тільки вона – така.

Дитина повинна увійти в цей світ, зробити його своїм, і вона формує у себе внутрішній світ, привласнюючи зовнішній. Це – дуже важко, тому що суперечить еству і внутрішній природі. І дитина створює гру – світ фантазій, спеціальних дій, переживань. У грі вона зберігається і розвивається. Через неї перстає бути самотньою. Дитина створює міф: ігрові міфи, метафори, казки виступають реальною умовою і джерелом, а також рушійною силою розвитку, оскільки вони і є та реальність, де вільна і вільно розвивається дитина. Народжується особиста творча рефлексія.

Драма дитини полягає ще й у тому, що вона є соціально зрілою істотою і... не сприймається так оточуючими. Її зрілість, проте, не викликає сумнівів в тому сенсі, що вона існує, здійснюється в нескінченному присвоєнні досвіду. Вона відкрита і... захищена.

Драма дитинства несе в собі аспект і відбиток іншого. Саме тут інший вперше стає дзеркалом, в якому я бачу і його, і себе. І так виникає та розвивається моє Я, мій внутрішній світ. Ця драма, ця



напруженість, чиста і відкрита, дитячого існування ще не раз стане мені корисною, коли я подорослішаю...

3. Драматичний момент життя, пов'язаний із появою можливості продовжувати життя шляхом відтворення собі подібних. Щоб там не писали і не говорили про це (а пишуть – багато), насправді – це дійсно драма мого існування. Біологічне дуже потужно, заклично заявляє про себе, потреба переструктурується і змінюється світ внутрішній і зовнішній... для мене. Відкриваються ті незвідані куточки людських відносин і пристрастей, котрі для мене не те, що були закриті, а просто... якісь нецікаві, чи що. Тепер вони – головне. Я відчуваю в собі цю силу – можливість, цей всесвітній потяг і... вступаю в дуже відповідальний момент життєвої драми: «Тварина я остання або право маю?» Звичайно, не те мав на увазі Ф.М. Достоевський, вкладаючи цю фразу в уста свого улюбленого героя, але... яка фраза! Що з нами відбувалося там, на цьому порозі одного з найважливіших періодів становлення? Що відбувається з нашими дітьми? Адже не можна ж всерйоз схематизувати «по Фрейд», нібито йде боротьба між Id і Super-Ego. Та не так все. Розгортається драматичне полотно: мені треба, обов'язково треба знати, що там, за цією тягою, яке воно, що дає? І – страшно, і ще – це якось не зовсім по-людськи, виходячи з того, що я зрозумів і привласнив про людське. Як бути? І треба сподобатися, і щоб тобі сподобалися (знову це дивно складне суперечливе поєднання створеного і людського). Драматизм загострюється тим, що реально, насправді, за цим стоїть сенс – поява нового життя; але актуально я цього сенсу не бачу, не переживаю, я страшно далекий від нього. І ще – подружки і друзі, їхній досвід – дійсний і вигаданий, – і моє реноме в колективі, моя дорослість, що надзвичайно важливо... Є також ще один надзвичайно важливий аспект цієї драми, неусвідомлений і непомічений. Це – стильові особливості подальшої сексуальної поведінки. Саме тут вони закладаються, зберігаючись дуже часто на все життя. Чи буде сексуальний зв'язок для мене завжди пов'язаний якщо й не з любов'ю, то, в будь-якому випадку, з людськими почуттями – добротою, теплотою, красою, відкритістю, відвертістю, прозорістю, повагою. Або... нічого цього, нічого від існування, а відносини, секс – це просто засіб, бездуховне і дрібне, засіб – самоствердитися, отримати задоволення, забути, випробувати, ризикнути, врешті – просто заглушити на час настійні імпульси внутрішніх органів. Все складно і... з екзистенційними наслідками – не тільки для мене. Інший, ось хто все настійніше виступає фокусом драми. Хто вона, ця людина, якому я віддаю себе або приймаю від неї, яка вона, як їй – так само буде і мені. І ще – як діти: наскільки людяними будуть вони, наскільки існуючими-щодійсними? Адже це залежить багато в чому від того, як і з ким вони зачаті...

Драма ця тільки зароджується тут, у періоді статевого дозрівання. Вона найбільш гостра (бо істинна, тому що – поза мною, а в нас, між мною та іншим), і триває все життя, розвиваючись і збагачуючись, переходячи в драму моїх дітей і онуків...

4. Драма зрілості. Можна поставити собі питання, а чи є взагалі існування дорослої людини драматичним? І відповіді – так, і досить! Адже що головне: дорослий – той, хто вступає, вибирає, відповідає. Є тут якась безвихідь та водночас пафос. «Я вирішую!». І знаю, що від цього рішення залежить життя моїх близьких і коханих, моє зростання, моя ефективність, моє здоров'я. І все-таки, як не дивно, головна дійова особа тут – не Я. Люди, що оточують мене, пов'язані зі мною. З мене багато питають: чи зможу розібратися в хитросплетіннях навколишньої дійсності і стосунках інших людей; чи зможу зрозуміти, відчути свій світ. Що (хто) важливіше? Фактично, кожен мій крок – рішення: рух до чогось і від чогось; самовизначення, самоефективності. Я завжди на роздоріжжі, це захоплює і пригнічує, надихає і лякає – адже ти один... Є щось дуже хороше і приємне, а ти повинен відмовитися від нього. Ти шукаєш компроміси, знаходиш, а вони руйнуються, ти шукаєш знову. Але настає момент, коли треба вирішувати. І ти знаєш, від чого відмовляєшся... і вже знаєш, що врешті решт, конечний. Все закінчиться хоч так, хоч сяк – підказка, шепіт. І чи зможеш ти залишитися людиною що справджується? Що ж ти вчиниш?

...Це неправда, що ми, дорослі, живучи «повсякденністю», зовсім і не бачимо життя так, і не вирішуємо цих проблем. Як про це написав відомий психотерапевт-екзистенціаліст І. Ялом, для обмірковування подібних речей треба абстрагуватися від плінності і суєти, зосередитися на вічному, заглибитися в переживання... Це – гарний міф і хороший захисний механізм для невротиків. Не будемо забувати Рубінштейна – «сутність розчинена в існуванні, в існуючому», і це є процес становлення. Насправді, ми завжди, в кожній дрібниці, миттєвості, вирішуємо ці «вічні» питання, звіряємо з ними свої вчинки. Інакше... не виходить. Тільки надтравмований невротик біжить від них щосили, але саме тому помітно, що він явно неадекватний. Ми, радше, можемо коли-небудь, дуже рідко, щось зробити, «проскочивши» ці проблеми («Повз особистість» – чудовий вираз Виготського), але тоді нам «відається сторницею». Я можу в запалі пристрасті (згубної, світлої, справедливою, скривдженої – неважливо) зробити кроки, на час «забувши» про свою дорослість і відповідальність, та й то я, насправді, пам'ятаю про них, якимсь вмовляю себе, якимсь пояснюю собі... Але потім обов'язково прийде час, коли я відповів, – собі, своїй суті, своєму існуванню, а значить, в якомусь сенсі – всьому світу. І не треба думати, що це станеться, як пише Ялом – у зручному кріслі, в тиші і спокої «під телевизор і капці». Це простромить мене, коли йому буде треба і змусить підвести

підсумок, відповіді, вирішити. Питання лише в тому, як далеко я піду при цьому, як близько підійду до становлення по типу «ненародженості» і «нездійсненого»...

Так, іноді ми не встигаємо, на жаль. Мій пацієнт, незрозумілий і «забитий» вдома, пригнічений побутом, неоцінений і нереалізований, був, насправді, особистістю в повному розумінні слова – креативною, самобутньою і, звичайно, амбітно-образливою. Особливе становище – образа від нерозуміння, невизнання, прагматизм і... раптом людина, яка розуміє, цінує, співчуває, «схоплює» дійсну значимість. Загалом, нічого ніби й не сталося, в життєво-побутовому сенсі, але був якийсь внутрішній «відхід». І суть «покликала», і тоді виявилось, що потрібно думати і оцінювати, і треба робити вибір, а вибирати щось виявилось і нічого... Все це так... плинно. Але яка могла бути драма! Не можна чекати «крісла і затишку», душа, дійсно, повинна працювати завжди, – тут поет правий.

5. Драма закінчення. Я аналізую свій життєвий шлях, і в цьому аналізі поєднано виступають мої колеги, мої друзі, близькі, які йшли зі мною і продовжують тепер цей шлях без мене... Ця остання стадія драми стає соціально дуже сильною: біологічне вже відійшло (або – відходить). Драма стає суто соціальною: відхід неминуще-минущої особистості і... як же боляче залишати цей світ: «Який світильник розуму згас! Яке серце битися перестало...» Погодьтеся – це ж про кожного з нас так треба сказати... Я своєю смертю створюю останній сплеск, який стає драмою для інших людей. Чому? Тому що мої красиві слова, красиві вчинки, мої вічні думки (вони обов'язково неминущі, адже тільки і виключно мої), продукти діяльності, мого унікально-неповторне ставлення до людей і їх – до мене є єдиними і... зникають. І Л.С. Виготський, кажучи про те, що становлення особистості драматичне, насправді добре розумів, у чому саме драма. Драма в мені, але... поза. Це соціальне, сутнісне буття, забарвлене людськими емоціями людей, що схиляють коліна перед людським похололим тілом, створює справжній портрет того індивіда, який пішов із життя. І його життя обертається драмою для нас, тому що ми втратили цю людину. Я знову звертаюся до слів поета: саме він, ось цей світильник... згас. Але наш розум не згас, і серце наше битися не перестало. І ми повертаємося в прогностичній рефлексії того, що відбулося: відійшла в інший світ людина, закінчилося життя, розподіл, початок якого було одночасно початком багатьох чого... І я хочу ще раз підкреслити велич соціального ества в зв'язку з тим, що драматична ситуація може відбутися тільки тоді, коли ця особистість – пішла, охолола, омертвіла, – стає початком рефлексії Іншого – індивідуальної, особистісної, історичної. Вона вбирає в себе особливості життєвого буття, окреслені особистісним змістом діяльності того, хто пішов. Це його ставлення до своїх близьких, друзів і, найголовніше, – до своїх дітей і своїх батьків.

...Я скажу, нехай суто символічно і з однієї позиції – в людині є мета, до якої вона прагне. І коли ми говорили про кінець буття, то ясно, що мету ставить сам суб'єкт. Він же її вичерпує, і це трагічно.

### **Список використаних джерел**

1. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. - 508 с.
2. Юнг К.-Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К.-Г. Юнг. – М. : Каган, 1994.

*С.Д. Максименко*

### **ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ДРАМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ**

*В статье рассматриваются экзистенциальные основы человеческого существования, переживающегося как драма. Описаны пять этапов развертывания драмы жизни субъекта. Осуществлена рефлексия над проблемой природы человека и человека в мире природы. Проанализированы онтогенетические особенности переживания драматичности существования-в-мире.*

**Ключевые слова:** *экзистенция, драма, существование, человек, онтогенез, субъект, личность.*

*S.D. Maksymenko*

### **EXISTENTIAL BASIS OF MAN'S BEING DRAMA**

*The existential basis of human existence being experienced as drama is examined in the article. Five developmental stages of a subject's life drama are described. A reflection on the problem of man's nature and the person in the world of nature is carried out. The ontogenetic features of the being-in-the-world's dramaticness experiencing are analysed.*

**Key words:** *existentia, drama, existence, person, ontogenesis, subject, personality.*

Надійшла до редакції 6.05.2016 р.

УДК 159.9.128

**PANKALLA Andrzej**

*dr hab., Konrad Kośnik Institute of Psychology Adam Mickiewicz University Poznań*

## **SLAVIC INDIGENOUS PSYCHOLOGY AS A SCIENCE ABOUT THE SLAVIC SOUL**

*This article presents a research project that aims to reconstruct Slavic indigenous psychology drawing on an analysis and interpretation of data that was gathered from folk culture (such as myths, rituals, customs) and treated about a distinctively Slavic way of perceiving and experiencing the reality, in particular a Slavic vision of a man and his psyche, which is psychological anthropology. The idea of the soul is a central concept in Slavic psychology and resides at the very foundations of academic psychology, yet has been abandoned and shunted aside by contemporary scientists. Therefore, the research perspective that has been applied for the purpose of this project refers to, on themethodological level, arrangements and achievements of cultural-historical psychology, critical psychology and real psychology, and on the subject level to cultural psychology of religion.*

**Key words:** *Indigenous psychology, critical psychology, real psychology, cultural-historical psychology, psychological anthropology, cultural psychology of religion, the Slavs, the soul*

**Introduction.** Contemporary mainstream psychology, adopting the principles and methods of the natural sciences, is practiced mainly in a universalistic style. It focuses on searching for mechanisms of human functioning alone, neglecting the context of specific cultural contents in which they are immersed, or attempts to grasp them with the employment of the external objectivistic perspective that simplifies their meanings. However a complete understanding of a person, its feelings, needs or ways of perceiving the world, is not possible without acknowledging cultural-historical dependencies as well as one's subjective standpoint. Therefore, in the light of these considerations, there is a need to establish a research perspective that would generate data and conclusions which are complementary to those achieved by a positivistically (universalistically, naturalistically and psychologically, therefore reductionistically) oriented academic psychology.

For many years, psychological research has been limiting its samples to Western society's populations, especially to American society (Budzicz, 2015, p. 131-136). As a result of that, there is a deficit of psychological knowledge that refers adequately at least to the population of the Middle East Europe, that is (simplifying) to the Slavic people. Although some attempts have been made to describe the Slavs' psychological specificity on the level of particular nations (e.g. Drogosz, 2005; Jakubowska,

Skarżyńska, 2005), they lack the acknowledgment of the subjective perspective and the historical and cultural contexts (cultural patterns, experiences and traditions, values, myths, symbols etc.) that are shared by all the Slavs. The division for nations (or countries) hinders the possibility of reaching out to the deeper layers of cultural contents that contain the Slavic mentality which is combined also with a linguistic community.

In recent times, the need for interdisciplinary approach in the Slavic studies and research is being signalled (Borowiec, 2012; Piontek, 2013). This kind of approach, however, does not take into account the psychological perspective – the subject of Slavic psychology is practically non-existent in a scientific discourse. This gap in knowledge in the area of psychology (and to a certain extent in history and cultural studies) requires to be filled with some data accurately reflecting the specificity of psychological functioning of the Middle East Europe's inhabitants based on the products of material and spiritual cultures in particular, which is not an easy task due to the lack of historical sources (Szyjewski, 2010, p. 8-11).

The aim of this article is to present some assumptions, theoretical perspective and preliminary conclusions within the research project's framework that heads towards filling in blank spaces on the map of psychological knowledge through the (re)construction of Slavic indigenous psychology. Proposed conception has a significant potential to increase a degree of understanding of the psychological aspect of human functioning through the multiplication of theoretic perspectives, description and explanation of the specifically Slavic displays of psychological life. The importance of studying the Slavic way of perceiving and experiencing reality is evident noticeably due to the growing interest in the Slavic culture that can be observed in a mounting of communities of Rodnovers (Kośnik, in press).

**Theoretical background.** The (re)construction of Slavic psychology requires referring to theoretic perspectives which will enable to “free from the weight/distortion” of mainstream psychology. Our strategy is not about denying achievements of universalistic psychology, but about precisely supplementing it with contents immersed in the cultural context. In this research project, several research perspectives are being applied: indigenous psychology, critical psychology, real psychology and cultural-historical psychology; and thematically the project is embedded within cultural psychology of religion.

The indigenous approach assumes the anti-universalistic character of psychological knowledge and gives it a status of social construction (Danziger, 2002, p. 179-197; Grobler, 2006, p. 267-273). Slavic indigenous psychology is a local psychology build on Slavic concepts and perceptions of psychological phenomena experienced by a man. The task of creating indigenous psychologies allows increasing an accuracy of description of a

particular society through the application of the web of meanings which were created by it, but also permits a comparative diagnosis of mainstream psychology; similarly a deeper understating of human nature was possible thanks to the research on deviants (in a statistic not a normative sense) that were conducted in clinical psychology (Sęk, 2005).

Understandably, the (re)construction of Slavic psychology requires a reformulation of statements included in folk psychology in such a manner that they meet scientific criteria – if not, it will be impossible to transfer it from “under a thatch roof” into a university, that is in a sense making it non-native and unrestricted by locality.

Flourishing in the West, but absent in Polish scientific discourse, critical psychology rejects realism of scientific knowledge, instead recognising idealism. In accordance with statements of critical psychology, mainstream psychology fails to understand psychological mechanisms that govern a man because of the assumption that knowledge refers to objective, universalistic reality and is cumulative. As follows from critical psychology, knowledge contains socially created constructs which have an influence on the social world; therefore scientists should take a responsibility for their viewpoints. Mainstream psychology’s mistake is to focus on isolated (often literally – in a laboratory) items or a human being as such instead of looking at a person as a social being with a whole richness of one’s cultural-historical, biographical and family contexts which allows to discover and describe a meaning of psychological experiences of a person; not only explain but predominantly understand them (Brysbaert, Rastle, 2012, p. 354-355; Fox, Prilleltensky, Austin, 2009).

The other important point of reference is real psychology (*Realpsychologie*) – an unknown branch of psychology that is being reactivated in the spirit of real psychology according to Baader, Dilthey and Spranger and continued in an original form by Andrzej Pankalla. Real psychology is a science about a real psyche – contents of the soul which are characteristic psychological entities interconnected with a cultural-historical context and man’s life story. The richness of the inside world of a man is approached using a category of experience in accordance with suppositions of historicism, culturalism and holism as well as with the employment of analytical-historical methodology. The task of real psychology is to recover deficits of objectivistic psychology and act as a binder between psychology and cultural studies.

In the presented approach, the research aim is to analyse, describe and interpret, and finally understand a human psyche, not just explain its mechanisms. “Realism” of psychological states is about levelling the importance of human life (objective facts) with knowledge about experience (subjective facts), and in such a way making a stand against the deprecation of the last (Pankalla, 2015).

Although Wilhelm Wundt (the father of modern dichotomous psychology) at the beginning of the 19<sup>th</sup> century assumed that cultural-historical psychology (*Völkerpsychologie*) will become the dominant branch of psychological research, nowadays it stands in the opposition to mainstream psychology that continues the well-established tradition of Wundt's experimental psychology. Cultural-historical perspective, conceptualised in a neutrally holistic style, takes into account in its investigations on human nature the source data provided by history and cultural studies, placing an individual in the context of religion, mythology, customs, and language of a particular ethnic group. Widening the scope of psychological research with contextual factors allows focusing on person-society interactions and abandoning an illusory belief about the only possibility of explaining person's behaviour by using its individual properties (the mistake of methodological individualism) or universalistically created laws of behaviour (the mistake of behaviourism, its newest version – neobehaviourism and cognitive psychology; that is broadly speaking mainstream psychology). Cultural-historical psychology refers to mental processes which manifest themselves in cultural products. This research approach does not make a reference only to contemporary cultural patterns, but also to laying at the foreground of modern civilisation traditional cultures that were being developed in the prehistoric times (Pankalla, 2014; Stachowski, 2010, p. 43-46).

From the synthesis of the presented above psychological standpoints emerges a research picture of the perspective that is heading towards creating Slavic psychology which does not claim the right to be an objective and universal psychology, but subjective and local (with rejecting pejorative connotations of these descriptions). Indigenous psychology of the Slavic people that is being created based on products of the Slavic culture since before an epoch of globalisation forms a path of access to a specific, for the inhabitants of the Middle East Europe, way of perceiving and experiencing the reality. Slavic mentality can be only understood through the process of going deeper into a micro world of their subjective meanings.

**Research problem.** The idea of this research project is to interpret psychological phenomena employing the abandoned in contemporary psychology concept of the soul, which used to be the founding stone of this scientific discipline (psyche – the soul; psychology – the study of the soul; “On the Soul” – the classic work by Aristotle). This term has been conceptualised in various ways – from a substantial being to a totality of inside experiences of a man that is treated using a subject category. On top of philosophical-scientific ways of understanding the soul, it is required to add the Slavic perception of it that differs from academic vision.

Reconstruction of Slavic interpretation of the soul brings along a number of difficulties. For the purpose of analysis, application of historical



sources and works on the Slavs and Slavic cultural products requires clarification about who the Slavic people are. Using only the outside (objectivistic) perspective at least four criteria can be distinguished: historical (written sources), archaeological (products of material culture), and ethnographic (tradition of ancestors) as well as linguistic (the Slavic languages) (Barford, 2001, p. 27). The psychological approach would consider additional subjective perspective, which is an important aspect of cultural identity of an individual – a sense of being a Slav. However this perspective is insufficient because of the fact that the Slavic identity was born in the period of emerging in Europe of national identities, in the epoch of Romanticism (Michalski, 2013). The solution to this problem lies in reaching to folk culture of the Slavic nations, which was developing in a specific isolation from “high culture” and preserved primitive cultural contents and the Slavic mentality amongst the people that were participating in it until the first half of the 20<sup>th</sup> century (Moszyński, 2010).

Slavic psychology can be understood in two ways. One way to understand this issue proposes that the Slavic people are the subject of psychological research; analogically psychology of religion studies deep religious phenomena from a psychological perspective. This kind of approach is also being applied to cross-cultural research, although only on the level of particular nations (e.g. Hofstede, Hofstede, 2007). These types of investigation allow for a comparative analysis and discovering an ethnic specificity of particular social groups in comparison to other groups from the world's population.

The second way of understanding psychology of the Slavic people being constitutes the essence of this research project; it refers to the Slavic perception of psychological phenomena. In other words, psychology of the Slavs is an attempt to answer a question: “how would psychology look if it was written by the Slavs?”. Obviously, psychology was and is created also in the Slavic nations, a good example of it being the Lvov-Warsaw School (Rzepa, 1997; Rzepa, Dobroczyński, 2009). Nevertheless, it is a product of “high culture” that changes faster than folk culture during processes of borrowing, exchanging and making common contents. Therefore it is important to dig out the essence of Slavic orientation and psychological phenomena aggregated in a shape of folk sayings, beliefs or myths.

Information on the topic of Slavic perception of psyche and its expressions comes from historical-ethnographic sources, which rarely openly refer to the research problem. An exemption is here a fragment of a research work by Kazimierz Moszyński who in the interwar period collected in a monumental work some important data regarding folk culture of the Slavs, including their knowledge about psychological phenomena (Moszyński, 2010, p. 71-97). However, in other cases, it is necessary to distinguish psychological contents relating on an analysis and interpretation

of other products of the Slavic culture, which are not openly psychological testimony of the mentality of representatives of this ethnic group.

**Slavic Soul.** Building Slavic indigenous psychology requires defining the concept of the soul which is central to it. In the Slavic languages exist two interchangeable terms with similar etymology: “*dusza*” (a soul) and “*duch*” (a spirit) (Gieysztor, 2006, p. 259). The conception of the soul encloses a wide scope of psychological phenomena, at the same time being a separate substantial object forming a man as well as animals’ essence. As noted by Moszyński (2010, p. 97), the Slavic perception of the soul significantly differs from the scientific approach, binding with folk beliefs and being “a refreshing source” for it.

Understanding of the Slavic soul consists of three basic aspects. First of them, identifies the soul with the self. In this approach, the soul would be responsible for cognitive processes as well as to some degree for affective processes and correspondingly is localised mainly in a head or heart. In associating the soul with basic mental processes of a man, it is important to mention a connection with anthropomorphism and ascribing its experiences independently from the soul’s owner. “The soul can also be subject of the activity of various forces, it may be moved by something or get frightened and go away for some time, it may be attacked by demons of illness, and as a consequence become distressed and feel hurt, it may also scream” (Szyjewski, 2010, p. 202).

Another aspect of the soul is seen in its life-giving function that shows itself in a belief about relation between the soul and breath. For the ancient Slavs, making a pause in respiration was equal with dying that is abandoning a body by the soul, which was always happening by a mouth. Cellular death due to necrosis was interpreted as abandonment by the soul a specific fragment of a body.

Death of a man was revealing the third aspect of the soul, which is existence beyond a material body. During its after death journey, the soul could take a visible form as a spook and remain in an interaction with the world of the living as a protective being that looks after householders or as an unfriendly and bringing danger demon (depending on person’s temporal experiences and the way of death). Undesired resurrection from a grave used to awake fear amongst the Slavs and motivated them to undertake remedial measures that were taking form of rituals performed over the dead body (Pełka, 1987). Therefore in the Slavic approach, the soul is a substantial being that exists inside of a human body, which is responsible for the majority of psychological processes (cognitive and affective) during a man’s life. The soul through her presence was giving life to a body which was dying when she left. Biological death was only a moment of transition of the soul to another way of functioning while preserving her old properties that make up the essence of a man.

**Human development according to the Slavs.** According to Slavic beliefs, death is not the only occurring moment of qualitative change in the way in which a man (and his soul) functions. Every type of change is accompanied by an initiation ritual that is a rite of passage between subsequent stages of an individual's life (van Gennep, 2006). Following rites of passage and giving them a meaning connected with their myths allows for reconstruction of the Slavic conception of human development in a life cycle, which is analogous to Slavic developmental psychology. To analyse and interpret, the following Slavic rituals were chosen based on their initiative character:

1. Bribing the Midwives (Oblaskawianie rodzanic) – a ritual three days after the child birth that was about “bribing” rodzanice (three female fate demons), so they would bless a new-born with a happy and prosperous life;

2. Cutting It Short (Postrzyżyny) – a ritual of ceremonial haircut of a child in a seventh year of his life. A child was becoming a fully-fledged family member and was receiving his proper name. Sons were passed under their fathers' protection. Children were beginning to learn from same-sex parents their everyday tasks (a future profession);

3. Werewolves (Wilkołaki) – an initiation ritual of the youth (probably only males between 12 and 15 years of age) practiced by dressing up in wolves' skins – symbols of strength and skill that were a testimony of the warriors' value;

4. Kupala Night (Noc Kupały) – an annual celebration of fertility related to the summer solstice. The initiative character of this ritual can be seen in its contents – allowing a young man to participate in a fertility rite (probably between 12 and 15 years of age) meant that he is ready to undertake a reproductive role;

5. Swacba (Swaćba) – a rite of wedding (until around the 18<sup>th</sup> year of age) which was connected (in a case of women) with a prohibition of any further participation in Kupala Night;

6. Funeral – a ritual of burial or holocaust of the dead. It was associated with a moment of leaving a body by the soul and beginning of an after death life – at least for some time amongst the living family and relatives;

7. Dziady – an annual feast to commemorate the dead. The initiative aspect of this ritual is evident in an uncertainty in regards to a place of dwelling of the soul of a dead person, which had to cross over an obstacle in a form of river so it could reach to Navia (the promised land of the dead). Each Dziady could be the last one for the soul before it left the earth or it could help her in this trip (Gieysztor, 2006; Szafranski, 1981; Szyjewski, 2010; Voytovych, 2002).

The analysis of the above rites of passage allowed distinguishing six stages of development experienced by a man in the Slavic world:

1. Childhood Stage (from birth/Bribing the Midwives – a period of remaining under mother’s protection, in which a child is not a fully-fledged family member (a child is called by a temporary name).

2. Family Participation Stage (from Cutting It Short) – a period of learning professional (craft) activities that were connected with child’s sex and social position of a family.

3. Warrior Stage/Maturity Stage (from Werewolves Ritual/access to Kupala Night) – a period in which a man is fully mature and ready for a sexual initiation and can fulfil parental roles, in a case of men also military functions;

4. Parental Stage (from Swaćba) – a period of getting into couples, procreating and bringing up the offspring, which is a beginning of the new developmental cycle for a new generation;

5. Afterlife Stage (from death/funeral) – a period characterised by lack of a physical presence, but a spiritual presence occurs in providing some assistance and support to the living family and relatives;

6. Existing Beyond Stage (from Dziady/crossing over to the other world) – a period in which does not exist anymore spiritual presence and all the interactions with the earthy world are finished.

**Slavic Cognitive System.** Distinctively Slavic perception of the reality has been preserved mainly in religious – mythological cultural contents, which belong to a cognitive system that is characteristic for an ethnic group and understood as “...a conglomerate of specific elements of knowledge matched using a similarity criterion, which allows an individual to understand surrounding him reality and processes occurring within in. It is developed through time by a particular society/social group and undergoes gradual changes in accordance with the cultural evolution” (Kośnik, 2014, p. 70). The understanding of explanatory ways of natural phenomena by the Slavs, and as a consequence also the Slavic mentality, is possible through accessing those cultural contents. Basic Slavic cognitive categories that have a significant explanatory power are: cosmology, pantheon and bestiary.

Preserved fairy tales and fables show that the early Slavs believed in a metaphysical dualism. As an example may serve a myth about being fished out, in which two antagonistically positioned supernatural beings (in a Christian version God and devil) must cooperate to be able to create the world by pulling it together out from the sea depths (Tomicka, Tomicki, 1985, p. 24-25). In the Slavic mentality ruled the principle of balance between two contradictory forces because domination of one of the antagonists was making impossible achieving the creation work. Similarly was with human procreation, which was not able to take place and finish with a success without the presence of a woman (symbolised by water) and a man (symbolised by fire).

An important element of the Slavic explanation of the reality was the world axis (*axis mundi*) presented usually as the Cosmic Tree (*arbor mundi*) (or world tree, world pillar, cosmic axis). It symbolised a connection between the sky (a sphere of god), the earth (a sphere of human) and the underworld (a sphere with the souls of the dead). The world axis was describing the reality structure through pointing at its division into three ontological levels that perform different functions. Moreover, it was explaining a matter of celestial bodies' movement (the Northern Star as a point on the axis) or after death life (the underground land – Navia as a place of man's residence after leaving from the world of the living).

Slavic deities constitute an essential element of the pre-Christian cognitive system with symbolic personifications of the world governing laws (Campbell, 2013, p. 217). Alongside less significant deities, three basic centres of spiritual force can be distinguished. First of them (and probably the most important) is Perun/Świętowit – he is the ruler of thunder and lightning that performed military functions and also provided people with fertility and prosperity (cornucopia) what shows his dualistic nature (life and death). Another deity is Veles who inhabits Navia – he is the care taker of the souls of the dead, magic, craft and art; in his competence was to provide prosperity to the people (understood rather pragmatically and materialistically in comparison with Perun). The triad of the main Slavic deities is closed by a fire-ruling Swaróg/Swarożyc – in his jurisdiction was the life-giving Sun and blacksmithing – a craft connected with fire (Gieysztor, 2006; Szyjewski, 2010).

In comparison to the other Indo-European areas, the Slavs can be proud of its exceptionally rich bestiary. It is a testimony for an important role of monsters and beasts in the Slavic cognitive system. Primary and the most obvious function of the creatures from the bestiary were to evoke a sense of fear amongst the people. Each creature was associated with a precise, assigned to it object, and as a consequence people were urged to avoid such an object. It is noticeable for instant in a case of water nymphs (*rusalki*) or water spirits/*vodniks* (*utopce*) that symbolise the danger of drowning associated with unknown, remote water reservoirs. Another interesting category of monsters are those that refer metaphorically to human fate. As examples may serve a woodland spirit (*borowy/leszy*), who was attacking or helping people that were wandering in forests depending on his mood (a symbol of change and unpredictability of fate), and also a forest spirit (*dobrochoczy*), who's behaviour depended on individual moral properties of a man, killing only wicked people (a symbol of the just fate). To creatures strongly connected with a human fate belonged also mentioned earlier, while discussing the rites of passage, midwifery spirits (*rodzanice*) who had the power to decide about a child's fate after birth (Kośnik, 2014).

**Conclusions.** Presented above insight into Slavic psychology is only a prelude to a more detailed and complete work on an indigenous conception of a man that is being prepared by the authors of this research project. Issues connected with indirect folk knowledge about affective processes and Slavic sexual practices, in relation to a contemporary psychological knowledge about them and quantitative approach to the Slavic nations, still wait to be analysed and interpreted. The final results of this project will be announced in a monography with a draft title “Slavic or Slavish Psychology”.

The map of knowledge about the Slavs contains many white spaces that exist due to the lack of historical sources. Hopefully, the picture will be completed thanks to interdisciplinary and international research that uses variety of perspectives and have access to different data. To understand one’s ethnic past allows fuller apprehension of the present and effective shaping of the shared future. It will also enable the process of building local psychological knowledge (in a Geertz’s sense), psychology or anthropological psychology, that is adequate in historical, cultural and personal aspects, and therefore able to precisely describe and reconstruct the world of experience of a human being that exists realistically in a given biographical context and in a specific system of references/cultural patterns. In a wider sense, the authors have an ambition to signalise an unrelenting need for real psychology, in other words for psychology of human life.

### **References**

- Barford, P.M. (2001). *The Early Slavs. Culture and Society in Early Medieval Eastern Europe*. Ithaca/New York: Cornell University Press.
- Borowiec, K. (2012). Kanon wiedzy na temat tzw. etnogenezy Słowian. Czas przelomu. *Kwartalnik Językoznawczy* 1, 1-37.
- Brysbaert, M., Rastle, K. (2012). *Historical and Conceptual Issues in Psychology*. Harlow: Pearson Prentice Hall.
- Budzicz, L. (2015). *Wartość poznawcza badań empirycznych w psychologii społecznej* [unpublished doctoral dissertation]. Poznań: Instytut Psychologii UAM.
- Campbell, J. (2013). *Bohater o tysiącu twarzy*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Danziger, K. (2002). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drogosz, M. (ed.) (2005). *Jak Polacy przegrywają? Jak Polacy wygrywają?* Gdańsk: GWP.
- Fox, D., Prilleltensky, I., Austin, S. (ed.) (2009). *Critical Psychology. An Introduction*. Los Angeles: SAGE.
- van Gennep, A. (2006). *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*. Warszawa: PIW.
- Gieysztor, A. (2006). *Mitologia Słowian*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Grobler, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak.

Grzymała-Moszczyńska, H. (2004). *Religia a kultura. Wybrane zagadnienia z kulturowej psychologii religii*. Kraków: WUJ.

Hofstede, G., Hofstede, G.J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Jakubowska, U., Skarżyńska, K. (ed.)(2005). *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.

Kośnik, K. (2014). Religia jako system poznawczy. Eksplanacyjna rola religii Słowian. *Humaniora. Czasopismo internetowe* 3(7), 67-82.

Kośnik, K. (in press). Tożsamość współczesnych rodzimowierców słowiańskich. Studium psychologiczne aktywności internetowej rodzimowierców w Polsce. *Przegląd Religioznawczy*.

Michalski, M. (2013). *Dawni Słowianie w tradycji polskiej I połowy XIX w. W poszukiwaniu tożsamości wspólnotowej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Moszyński, K. (2010). *Kultura ludowa Słowian. Część II. Kultura duchowa*. Warszawa: Zeta Ars.

Pankalla, A. (2014). *Kultura psychologów. Wprowadzenie do psychologii (historyczno-kulturowej)*. Katowice: Altermed.

Pankalla, A. (2015). (Trans?)religijna tożsamość naszych czasów z perspektywy psychologii realnej. In: A. Pankalla (ed.), *Homo religiosus a psychologia* (pp.: 117-137). Poznań: Kunke Poligrafia.

Pełka, L.J. (1987). *Polska demonologia ludowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Iskry”.

Piontek, J. (2013). Wokół zagadnień etnogenezy Słowian - punkt widzenia antropologii. In: R. Vorbrich, A. Szymoszyn (ed.), *Ethnos et potentia. Interdyscyplinarność w polskiej etnologii. W darze Profesorowi Aleksandrowi Posern-Zielińskiemu z okazji 70. urodzin i 40-lecia pracy zawodowej* (pp.: 109-121). Poznań: Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM.

Rzepa, T. (ed.)(1997). *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rzepa, T., Dobroczyński, B. (2009). *Historia polskiej myśli psychologicznej. Gałązki z drzewa psyche*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sęk, H. (ed.)(2005). *Psychologia kliniczna. Tom I*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Stachowski, R. (2010). *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

Szafrański, W. (1981). Religia Słowian. In: C. Kunderewicz et al. (ed.), *Religie Bliskiego Wschodu i dawnej Europy. Zarys dziejów* (pp.: 266-294). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Iskry”.

Szyjewski, A. (2010). *Religia Słowian*. Kraków: WAM.

Tomicka, J., Tomicki, R. (1985). *Drzewo życia. Ludowa wizja świata i człowieka*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Voytovych, V. (2002). *Ukrayins' kamifolohiya*. Kyiv: Lybid’.

Надійшла до редакції 19.06.2016 р.



УДК 159.9 : 923.2

**КРАСИЛЬНИКОВ Ігор Олександрович**

*кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної роботи  
Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна»*

## **ОНТОЛОГІЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ВНУТРІШНІХ КОНФЛІКТІВ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті розглядається екзистенційно-онтологічне розуміння суб'єктних якостей у вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів. Вказується, що сучасна психологія суб'єкта в контексті складних життєвих ситуацій в даний час представляє один із варіантів онтологічної психології. В даному напрямку акцентується, що феномени усвідомлення, розуміння і саморозуміння при внутрішніх конфліктах особистості повинні досліджуватися в аспекті ціннісно-сислової сфери особистості.*

**Ключові слова:** *онтологія суб'єкта, внутрішній конфлікт особистості, саморозуміння*

**Постановка проблеми.** В науковій психології активно розвивається такий системно-науковий напрям, який можна позначити таким досить широким поняттям, як психологія життя. Ця проблема стоїть гостро навіть не тому, що сучасний світ кидає численні виклики перед кожною людиною, на які необхідно якимось відповідати, але і залишається незадоволеним теоретичний стан самої психологічної науки, особливо в пошуку механізмів подолання важких життєвих ситуацій, коли особистість відчуває внутрішню конфліктність. Снують різні психологічні моделі внутрішньоособистісних конфліктів, але при цьому рішення зазначеної наукової проблеми залишається незадовільним як у прикладному, так і теоретичному аспекті.

Теоретичний аналіз публікацій. На наш погляд, при вирішенні проблеми психологічних ресурсів у вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів, представляється перспективним реалізація парадигми онтології суб'єктності. Підстави цього напрямку були закладені С.Л. Рубінштейном. Він, фактично, одним із перших у вітчизняній психології заклав теоретико-методологічні основи онтологічної психології, одним із варіантів якого є психологія суб'єкта.

Згідно з його уявленням життєвий світ являє практичну взаємодію людини з буттям значущих інших людей за допомогою цінностей і смислів. Перетворення буття і себе в ньому пов'язано з перетворенням особистих відносин, перетвореннями дій і самого суб'єкта. Світ



перетворюється людиною діями суб'єкта. Специфіка ситуацій людського буття представлена у внутрішньому світі людини та залежить від того, як сам суб'єкт розуміє факти і події свого життя [27]. Згідно С.Л. Рубінштейна, існують різні типи психологічної дійсності і модусів буття людини.

Послідовник С.Л. Рубінштейна А.В. Брушлинський розглядає суб'єкт як джерело свідомості, рефлексії, діянь реальних змін, які він зробив у житті оточуючих його людей і в самому собі (значущі зміни). Суб'єкт здійснює своє життя в умовах конфлікту. З одного боку, людина включена в світ і разом з тим свідомо протистоїть йому в ситуаціях маніпуляції [5]. Н.В. Богданович показала, що суб'єктивність відноситься до внутрішнього світу людини, а суб'єктність являє особливу особистісну якість, яка пов'язана, в першу чергу, з активно-перетворювальними діями [4].

У контексті конфлікту, на наш погляд, важливе зауваження робить К.О. Абульханова. Вона вважає, що розкривати психологічну природу суб'єкта необхідно через сукупність його відносин до світу (до природи, себе та інших людей). Суб'єкт діяльності стикається з життєвими протиріччями між своїми бажаннями і об'єктивними перешкодами. За її думкою, саме здатність вирішувати життєве протиріччя зі світом представляє головну властивість людини як суб'єкта [1].

В.І. Слободчиков вважає, що онтологія суб'єктності виявляє себе в головній здатності людини перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення. При цьому він указує, що тільки практична діяльність не може бути критерієм суб'єкта, тому що існують і інші форми суб'єктної активності – споглядання, переживання, прояв несвідомої активності в поведінці. Дослідник говорить, що ключовим має бути поняття не діяльність, а життєдіяльність [30].

У рамках суб'єктної парадигми деяка частина дослідників намагаються реалізувати трансцендентне розуміння особистості. Так, В.В. Знаков вважає, що справжнє буття людини передбачає вихід за власні межі, під чим він розуміє здатність поглянути на себе очима інших [12,14]. Людину слід розглядати як суб'єкта, що одночасно зрощений з буттям і відділений від нього. Одиницею аналізу життєвого світу має бути життєва подія [3,11]. Розв'язання ж суб'єктом життєвих протиріч зв'язується з виходом за межі наявного буття. Це призводить тим самим до видозмін якості свого буття. Однак, при цьому, багато хто з дослідників мало вказують, що слід розуміти під межами наявного буття і що забезпечує суб'єкту трансцендентний вихід.

Близьким, до вищесказаного, але достатньо важливим є розуміння суб'єкта, яке представлено у В.А. Петровського. За його висловом, суб'єктність проявляється як потенційна можливість «виходу за межі самого себе» в формі надситуативної активності. Заслугує на увагу погляд вченого на те, що ядром особистості є нададаптивна поведінка, яка пов'язана з надситуативною активністю. Ця неадаптивність насамперед прив'язана до готовності прийняти виклик життя [25].

Розглядаючи спочатку людину як амбівалентну істоту, Г.Л. Тульчинський говорить про розуміння суб'єктом суперечливої ситуації як встановлення смислових зв'язків, що завжди вимагає виходу людини в позицію «out», в якийсь новий смисловий контекст, що співзвучно поняттю «позаперебуванням» за М.М. Бахтінін. Будь-яке переосмислення – є вибудовування нових смислових конструкцій, а значить – нового особистісного переживання життєвих відносин [33]. На його думку, динаміка осмислення ситуації постає як нормативно-ціннісний зсув: то, що було неістотним, побічним, починає набувати фундаментальне значення для особистості.

Найважливішим поняттям в онтологічній психології є переживання життєвої ситуації як показник внутрішньої конфліктності. Так, О.Г. Асмолов зауважує, що категорія «переживання дійсності» позначає безпосередньо представлену в свідомості суб'єкта подію його власного індивідуального життя [2], а Т.Д. Марцинковська розглядає переживання як одиницю аналізу соціальної ситуації, яка в якості сенсу впливає на розвиток суб'єктності [22]. Н.А. Ковальова вважає, що феномен переживання розтавання можна віднести до категорії критичних життєвих ситуацій [15].

У рамках даного напрямку Н.В. Гришина і О.Б. Старовойтенко вказують, що ситуаційний підхід пов'язан з принципом суб'єктивної інтерпретації ситуації. Визначаючи і інтерпретуючи власну ситуацію, суб'єкт тим самим виступає як справжній суб'єкт життєтворчості [7, 31]. Однак, на наш погляд, автори не помічають, що наявність інтерпретації нехай навіть як життєтворчості, ще не означає справжнього прояву людського існування в силу того, що інтерпретація може бути легко піддана фальсифікації реальності. Дослідник Т.П. Скрипкіна каже, що важка життєва ситуація може містити в собі різноманітні протиріччя [29]. Вона вказує, що згоргання суб'єктності виражається, перш за все, у втраті довіри до себе, правда автор, на наш погляд, не дає досить задовільного пояснення даного феномену, хоча цінність виявленого може бути достатня високою.

Спираючись на фундаментальні положення онтології людини С.Л. Рубінштейна, В.В. Знаков робить висновок, що особливість людського буття полягає в тому, що індивідуального життя життєвий

шлях представляє складний конфлікт різних суб'єктивних реальностей, що виникають всередині різних життєвих ситуацій, в перетині і взаємодії індивідів і групових суб'єктів [10]. При цьому В.В. Знаков, виділяє три типи досліджень психічного життя: когнітивний, герменевтична і екзистенціальний. Екзистенціальний підхід пов'язується ним із розумінням як процесом осягнення. Дослідник відзначає, що екзистенційні проблеми суб'єкта не можна вирішити, спираючись виключно на раціонально-когнітивний досвід. Тут необхідний екзистенціальний досвід, в якому присутнє неявне знання, інтенціональність, етична спрямованість переживання. В результаті екзистенційного переживання і осмислення відбувається формування ціннісних пріоритетів і ставлення до буття. Цінності виступають синтетичним феноменом, що включає значимість, сенс і переживання. Однак далеко не всі смисли досить ясно усвідомлюються. Спираючись на екзистенційний досвід, людина вирішує життєво важливі проблеми, конфлікти. Такі особисті проблеми мають для кожної людини не тільки конкретне ситуативне значення, але і більш тривале значення, що має відношення до осмислення сенсу життя в цілому. В основі екзистенційного підходу до вивчення людської психіки лежить ідея про базисний внутрішній конфлікт суб'єкта з даностями свого життєвого існування (смерть, самотність, любов і ін.). Характерною особливістю світогляду екзистенціалістів є їхнє прагнення подолати суб'єкт-об'єктний розкол шляхом пошуку механізмів посилення ролі свідомості в безпосередній побудові реальності. Суб'єкту важливо бути включеним до подій свого життя, які відбуваються на його життєвому шляху. Згідно В.В. Знакова, одиницею аналізу суб'єкта і його життєвих подій є цінності, а совість є органом духовних цінностей, який здійснює контроль за їх реалізацією [14]. Він розрізняє екзистенційний та буденний досвід. Екзистенційні події – це ті, які сильно емоційно вплинули на людину, в результаті чого змінюється внутрішній світ, відбувається переоцінка цінностей [9]. На його думку, внутрішній конфлікт, пов'язаний із переосмисленням старих цінностей, може призводити до формування нових і давати інші життєві орієнтири і ціннісно-сміслові позиції. Ознакою людського буття є ціннісність, тобто вибіркова орієнтація суб'єкта на одні цінності і відкидання інших. У житті людини відіграють важливу роль цінності спілкування, переживання, споглядання, розуміння, що сприяє розвитку суб'єкта та подолання життєвих протиріч. Далі автор зазначає, що життєву кризу витримувє суб'єкт, який має духовні цінності. Духовні цінності особливо необхідні в стані етичних конфліктів. Автор виділяє дві специфічні форми суб'єкта: суб'єкт пізнання і дії та суб'єкт життя.

Розробляючи психологію людського буття, В.В. Знаков вважає, що цей напрям досліджує критичні періоди життя суб'єкта (хвороби, небезпечні професії, техногенні катастрофи та ін.) Він також займається питаннями про необхідність звернення людини до власних внутрішніх цінностей, без чого не можливо стати вільним, самостійним і відповідальним суб'єктом. Він звертає увагу на наративну психологію. У наративі як методі екзистенційної психології є епізоди, дії, смисли, вчинки людей і причини подій, які забезпечують конструювання нової реальності, різних сторін життєвих ситуацій. За допомогою історії конструюється «Я», а без саморозуміння реалізувати принцип наративу неможливо. Саморозуміння включає в себе когнітивну та екзистенційну компоненти (смисли, цінності). Якщо в самопізнанні провідним компонентом рефлексивних процесів свідомості є когнітивні елементи, то в саморозумінні – екзистенційні елементи. Саморозуміння є предметом вивчення наративної психології. У процесі розповіді про себе людина відкриває для себе нові смисли про події власного життя, вона начебто перетворює свою життєву історію [13].

Цікавим на наш погляд для вирішення проблеми внутрішньої конфліктності, є типологія життєвих позицій особистості, представлена Д.О. Леонтьєвим. Він спробував класифікувати життєвий простір особистості за двома критеріями: активність як здатність особистості керувати подіями свого життя, активно в них втручатися і усвідомленість. Виходячи з їхнього співвідношення, було виділено чотири типи життєвих позицій [17]:

1. Дієва позиція: усвідомленість і активність.
2. Пасивна позиція: відсутність усвідомленості і активності по відношенню до свого життя, пасивне підпорядкування обставинам.
3. Споглядальна позиція: усвідомленість подій свого життя і відсутність активності.
4. Хаотична позиція: імпульсивна активність і відсутність усвідомленості.

Важливим, на наш погляд, для психології внутрішньої конфліктності особистості є ідея, що формування інтерсуб'єктного типу життєвого світу людини є тривалим процесом, в якому формуються нові цінності і смисли.

Згідно Д.О. Леонтьєва, осмислення широкої перспективи становить основний зміст життєтворчості особистості. На основі життєтворчості з'являється «смісложиттєва необхідність», і, як нам бачиться, виникнення цієї мотиваційної тенденції говорить про початок вирішення внутрішньоособистісних конфліктів. Однак, ми вважаємо, що надмірна фіксація на віддалених перспективах може

утруднити конструктивне рішення особистих проблем в теперішньому «тут і зараз» [16].

В екзистенційній психології, на думку Д.О. Леонтьєва, предметом вивчення є смисли, які повинні розглядатися як вершинне утворення особистості, як механізм людської життєдіяльності, як вищий орієнтир людської поведінки, як механізм саморегуляції. При цьому, вчений говорить про важливість емоційної осмисленої включеності в ситуацію при вирішенні екзистенційних конфліктів. Сенс дозволяє людині існувати в полі вільно обраних можливостей. На рівні психологічного змісту люди принципово розімкнуті до іншого, до світу, до культури і знаходяться між собою в постійному діалозі. Цей зміст на відміну від рис і емоційних станів включає значення, смисли, символи, цінності. Екзистенційну дилему «життя – смерть» важко усвідомлювати в силу непереборності смерті і розуміння власної кінцевості існування, і для звичайної людини легше зайняти позицію «не думати» [18, 19, 20].

При дослідженні екзистенційних проблем особистості Ю.В. Саєнко вважає, що ставлення людини до смерті визначає міру її відповідальності до життя, робить життя більш осмисленим. Підготовка себе до смерті навіть задовго до її настання і підвищує якість життя. Будучи пригніченим протягом життя, страх смерті може прориватися в свідомість, і тоді залишається необхідність у прийнятті ідеї смерті. Постійна готовність до неї представляє механізм усвідомленого подолання страху смерті [28]. Адже фактично автор пропонує постійно тримати в свідомості або, принаймні, досить тривалий час утримувати в свідомості ідею власної смерті, що може підвищити тензорно-депресивний стан особистості. Раціоналізувати страх смерті, з нашої точки зору, неможливо.

Спираючись на ідеї К.О. Абульханової про важливість для особистості переходу зі страждальної позиції в активно-суб'єктну, О.М. Дьомін зазначає, що застрягання на кризовій ситуації означає, що обрані суб'єктом стратегії непродуктивні, тому що вони не дозволяють обійти «тиск» внутрішніх факторів [8]. Також цей внутрішній психічний «тиск» може призводити до неузгодженості між вербальними і невербальними сигналами особистості [26].

Цікавим є погляд Н.П. Огарішевої на те, що істотне значення в житті людини відіграють екзистенційні «зустрічі», в яких прояснюються для суб'єкта приховані, глибинні, спонтанні смисли. Ці смисли є ресурсом, що надають людині величезну психічну силу та блаженство. Виявлення цих прихованих смислів пов'язано зі зміливим існуванням, коли людина не ховається від себе або будь-кого. Шлях до такого існування – це шлях відповідальної життєтворчості [24]. Близьку точку зору висловлює К. Немировський. Посилаючись на філософа-містика Р. Ошо, він вважає, що мужність бути на самоті є

шляхом розвитку особистоті, і тільки сміливо «дивлячись в самотність» ми зможемо будувати себе [23].

В рамках екзистенційно-онтологічної проблематики, О.М. Лобок розглядає смисложиттєву кризу як дефіцит сенсу, що збігається з поняттям «смисложиттєвого вакууму» В. Франкла. Цей вид кризи як смисловтрати, відповідно до поглядів дослідника, відбувається в результаті відчуження людини від конкурентного суспільства, від інших людей, від культури і від самої себе [21].

Внутрішній конфлікт В.Б. Шапар розглядає у зв'язку з різними травмуючими ситуаціями. Так, він зазначає, що таке емоційне насильство, як образа серед дітей має різні форми прояву: прізвиська, дражнилки, глузування, залякування, надмірна критика, невинувачення. Діти, які мають фізичні вади (відстовбурчені вуха, криві ноги, форма голови, руде волосся, заїкання та інш.) в школі, часто відчують психологічне насильство у формі висміювання, обзивання. Такі діти частіше відчують стрес-конфлікт і навіть безвихідь, депресію, що може привести до саморуїнних форм поведінки (девіантна або делінквентна поведінка, невинувачена схильність до ризику та ін). [34].

На думку О.В. Стольнікової, феномен самообману є найважливішою проблемою екзистенційної психології. Самообман допомагає знизити ситуативну тривожність і депресію, але в той же час дослідник вважає, що самообман знижує здатність особистості до вирішення складних життєвих завдань і підвищує ймовірність розвитку емоційних розладів після невдачі [32]. А.В. Візгін розглядає самообман як захисну форму внутрішнього діалогу, своєрідну самоопозицію, спрямовану на підтримку позитивного уявлення про себе. Мається на увазі, що людина знає істину, але намагається її приховати від себе. Діагностувати самозахист «Я» в формі самовиправдання можна через аналіз формальних інтонаційно-стильових ознак, висловлювань [6].

На підставі вищесказаного, можна зробити наступні **висновки**.

Предметом психології людського буття є екзистенційні внутрішні конфлікти, дослідження яких становить окремий науковий напрям у психології особистості. Екзистенційна психологія трансформувалася в даний час в онтологічну психологію суб'єкта, де досліджуються конфліктні ціннісно-сміслові, культурні контексти людського буття. Ситуація сенсу за своєю природою має конфліктність і представляє розрив між бажаним і можливим. Переживання є таким ціннісно-емоційним утворенням особистості, яке проявляється в конфлікті між прийняттям одних цінностей і в запереченні інших. Вирішення внутрішнього конфлікту, з нашої точки зору, призводить до почуття свободи, а в подальшому до творчої життєдіяльності. Способи

вирішення протиріч, конфліктів, у свою чергу, визначаються мірою активності суб'єкта.

Суб'єктний шлях вирішення внутрішніх конфліктів, як правило, свідомо важко рефлексується самою людиною, проте саме через рефлексію і розуміння відбувається творче перетворення внутрішнього світу. Ми вважаємо, що можна виділити онтологічну (екзистенційно-онтологічну) рефлексію, яка пов'язана з певним суб'єктним ризиком усвідомлення людиною особистісної проблеми і розуміння шляхів її вирішення. Однак, часто в людини рефлексія більше нагадує витончений самообман або «самокопання». Самообман можна розглядати як неконструктивну спробу подолання тривоги та внутрішнього конфлікту. Будь-яке ж розуміння ситуації ґрунтується на онтології саморозуміння. Духовність як онтологічне усвідомлення і розуміння суб'єктом власних можливостей призводить до емоційної готовності здійснювати свій вибір на користь творчого перетворення життєвої ситуації та відповідно посилення почуття власної свободи.

Безумовно, розробка теоретико-методологічного принципу онтології суб'єктності у рішенні проблеми внутрішньої конфліктності ще далека від завершення, але практика психологічної допомоги особам у складних життєвих обставинах підказує нам продуктивність обраного шляху.

#### *Список використаних джерел*

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности / К.А. Абульханова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
3. Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания / В.А. Барабанщиков // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2. – Выпуск 1. – с. 86–99.
4. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии / Н.В. Богданович. – Дис. канд. психол. наук: 19.00.01, Москва, 2004. – 170 с.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 55 с.
6. Визгина А.В. Самообман как внутренний диалог / А.В. Визгина // V Съезд Общероссийской общественной организации. «Российское психологическое общество». Москва, 14 – 18 февраля 2012 г. – Т. 1. – С. 68.
7. Гришина Н.В. Жизненный сценарий: исследования с позиций экзистенциального подхода / Н.В. Гришина // V Съезд Общероссийской общественной организации. «Российское психологическое общество». Москва, 14 – 18 февраля 2012 г. – Т. 3. – с. 298–299.
8. Демин А.Н. Проблема границы преобразовательной активности субъекта / А.Н. Демин // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-

корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 363–366.

9. Знаков В.В. Метасистемная организация экзистенциального опыта субъекта / В.В. Знаков // V Съезд Общероссийской общественной организации. «Российское психологическое общество». Москва, 14 – 18 февраля 2012 г. – Т.3. – с. 302–303.

10. Знаков В.В. Научный анализ человеческого бытия в трудах С.Л. Рубинштейна и современной психологии / В.В. Знаков // Психология человека в современном мире. – Т.3. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября / Отв. ред. : А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков, И.О. Александров. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 43–46.

11. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М. : Изд-во «Институт Психологии РАН», 2005. – 448 с.

12. Знаков В.В. Сознание субъекта и психология человеческого бытия / В.В. Знаков // Психология сознания: современное состояние и перспективы: материалы II всероссийской научной конференции. 29 сентября – 1 октября 2011 г., Самара. – Самара: ПГСГА, 2011. – с. 58 – 71.

13. Знаков В.В. Ценности как проблема психологии человеческого бытия / В.В. Знаков // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – с. 83 – 93.

14. Знаков В.В. Экзистенциальная психология, психология субъекта и психология человеческого бытия / В.В. Знаков // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под. ред. В.И. Моросановой. – М. – Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 85–102.

15. Ковалева Н.А. Расставание как феномен личностного бытия / Н.А. Ковалева // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 537–541.

16. Леонтьев Д.А. Мировоззрение и бытие-в-мире как основание регуляции / Д.А. Леонтьев // Экзистенциальные традиции: Философия, Психология, Психотерапия. 2008. – № 2 (13). – С. 72–78.

17. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д.А. Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщения / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100–109.

18. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии / Д.А. Леонтьев // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). Материалы международной конференции (Москва, 19 – 21 мая 2005 г.) / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2005. – С. 36–49.



19. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
20. Леонтьев Д.А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем / Д.А. Леонтьев // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. – Т.2 Бирштонас; Вильнюс: ВЕАТ, 2005. – С. 7–22.
21. Лобок А.М. Деятельность смысла / А.М. Лобок // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). Материалы международной конференции (Москва, 19 – 21 мая 2005 г.) / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2005. – С. 26–36.
22. Марцинковская Т.Д. Сравнительный анализ подхода к проблеме переживания в философии и психологии / Т.Д. Марцинковская // Категория переживания в философии и психологии. – М. : НПО Изд-во «Прометей», МГПУ, 2004. – С. 261–278.
23. Немировский К. Бегство от одиночества / К. Немировский // Экзистенциальные традиции: Философия, Психология, Психотерапия. – 2009. – № 1 (14). – С. 152–164.
24. Огарышева Н.П. Скрытые и явные экзистенциальные смыслы жизненных встреч / Н.П. Огарышева // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). Материалы международной конференции (Москва, 19 – 21 мая 2005 г.) / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2005. – С. 182–184.
25. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
26. Петрушин С.В. Резонансное консультирование / С.В. Петрушин. – М. : Академический проект, 2008. – 158 с.
27. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.
28. Саенко Ю.В. Страх смерти как экзистенциальная проблема / Ю.В. Саенко // Психология человека в современном мире. – Т. 3. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков, И.О. Александров. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 353–361.
29. Скрипкина Т.П. Феномен «сворачивания» субъектности в трудной жизненной ситуации / Т.П. Скрипкина // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябкина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 288–292.
30. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
31. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений / Е.Б. Старовойтенко. – М. : Академический Проект, 2004. – 256 с.
32. Стольников О.В. Самообман как проблема психологии человеческого бытия / О.В. Стольников // Личность и бытие: субъектный

подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 298–301.

33. Тульчинский Г.Л. Смысл и гуманитарное знание / Г.Л. Тульчинский // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). Материалы международной конференции (Москва, 19 – 21 мая 2005 г.) / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2005. – С. 7–26.

34. Шапарь В.Б. Психология кризисных ситуаций / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 452 с.

*И.О. Красильников*

### **ОНТОЛОГИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ ЛИЧНОСТИ**

*В статье рассматривается экзистенциально-онтологическое понимание субъектных качеств в разрешении внутриличностных конфликтов. Указывается, что современная психология субъекта в контексте трудных жизненных ситуаций в настоящее время представляет один из вариантов онтологической психологии. В данном направлении акцентируется, что феномены осознания, понимания и самопонимания при внутренних конфликтах личности должны исследоваться в аспекте ценностно-смысловой сферы личности.*

**Ключевые слова:** *онтология субъекта, внутренний конфликт личности, самопонимание*

*I.Krasyln'nikov*

### **ONTOLOGY OF AGENCY AS THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACH IN THE FRAMEWORK OF STUDY OF PERSONAL INNER CONFLICTS**

*In clause existential-ontologic understanding of subject qualities in the solution of intrapersonal conflicts is considered. It is underlined, that the modern psychology of the subject in a context of difficult vital situations now represents one of variants of ontologic psychology. In the given direction it is accented, that phenomena of comprehension and self-understanding at internal conflicts of the person should be investigated in aspect of value -semantic sphere of the person.*

**Keywords:** *ontologic the subject, the internal conflict of the person, self-understanding*

Надійшла до редакції 6.05.2016 р.

УДК 159.923.2 – 053.4

**ТИТОВ Іван Геннадійович**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Стаття присвячена розгляду психологічних особливостей суб'єктності дитини дошкільного віку. На основі розкриття співбуттєво-діяльнісних контекстів особистісного розвитку дошкільника та детального аналізу психічних новоутворень цього віку зроблена спроба змістовно описати мотиваційний, пізнавальний, регуляторний та рефлексивний виміри суб'єктної активності дитини цього віку.*

**Ключові слова:** дошкільник, суб'єктність, мотиваційний, пізнавальний, регуляторний, рефлексивний компоненти суб'єктності.

**Постановка проблеми.** Аналіз методологічних основ сучасної психології дозволяє констатувати, що суб'єктний підхід та розроблений у його межах принцип суб'єктності формують перспективне підґрунтя для зближення різних напрямів дослідження психічної активності людини. Виходячи з цього, дослідження процесу становлення суб'єктності в онтогенезі не лише відкриває нові можливості та перспективи для більш глибокого пізнання психічного складу людини, а й формує суттєві підстави для розроблення єдиного психологічного підходу до її вивчення. Особливо це стосується дошкільного віку – віку, де виникають якісно нові психологічні передумови становлення суб'єктності дитини.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз положень суб'єктно-діяльнісного підходу, представлених у працях вітчизняних авторів [9], [20], [21], [23], а також у близьких за змістом західних концепціях (див., наприклад [27]) дозволяє говорити про формування нового методологічного підходу, стрижень якого утворює ідея суб'єктності людини, з якою пов'язується самодетермінація її буття в світі, надситуативна активність у пізнанні, творчості та спілкуванні, авторська позиція щодо подій життя тощо.

Перехід від широких методологічних узагальнень до конкретно-змістового визначення поняття суб'єктності уможливорює її визначення як процесу свідомої активності особистості, що характеризується мотиваційним, пізнавальним, регуляторним та рефлексивним

компонентами і виявляється в індивідуально обумовленому способі побудови, реалізації та подальшого розвитку власної діяльності [13]. Зазначені параметри суб'єктності дозволяють здійснити дослідження психологічних особливостей її становлення у дітей дошкільного віку. Саме у цьому й полягає *мета* пропонованої статті.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток суб'єктності дитини дошкільного віку зумовлюється ускладненням її діяльнісно-духовного способу буття у світі та внутрішньо пов'язаний з діалектичною взаємодією процесів соціалізації (як входження в «співбуття» з іншими) й індивідуалізації (як набуття «самобутності»), ефективність яких визначається насамперед тим, наскільки вони орієнтують дошкільника у нових способах самовизначення і забезпечують «освоєння нового шару своєї самості» [21, с.47], сприяють формуванню його позиції «Я-у-Світі» як способу побудови ціннісного ставлення до життя [5]. При цьому важливою психологічною передумовою продуктивної актуалізації дошкільником свого суб'єктного потенціалу є вираженість у нього інтенції «Я сам!», котра, з'являючись наприкінці раннього дитинства, забезпечує появу прагнення до самостійного здійснення індивідуального способу пізнавальної, практичної та комунікативної взаємодії зі світом. Така взаємодія на даному онтогенетичному етапі набуває форм ігрової, символіко-модельної діяльності, пов'язаної з проблематизацією дитиною нормативних взірців дорослості та активним експериментування з образами соціальних відносин [8], що забезпечує концептуалізацію дошкільником навколишнього світу та себе у ньому, функціональне вдосконалення його предметно-практичних дій та розвиток працелюбності як базової особистісної цінності, становлення діалогічних форм співіснування з дорослими та однолітками і як наслідок – об'єктивізацію найрізноманітніших проявів його суб'єктної активності [5].

У цьому контексті мотиваційний компонент суб'єктності дошкільника може бути схарактеризований достатньо широким спектром мотиваційних утворень, пов'язаних зі змістом ігрової, пізнавальної та іншої діяльності, її суспільним значенням, успіхом/неуспіхом у її здійсненні, самооцінкою та груповим визнанням тощо. Набуваючи узагальненого та свідомого характеру, утворюючи ієрархізовану систему взаємопов'язаних, супідрядних мотивів, вони забезпечують виражену спрямованість поведінки дошкільника, дієву реалізацію ним свого ставлення до соціокультурного оточення, ініціативно-творчу взаємодію з ним [18]. При цьому мотиваційним ядром суб'єктної активності дитини дошкільного віку виступає своєрідний «сплав» пізнавальних інтересів

з широкими соціальними мотивами, що зумовлює, по-перше, активне залучення «дорослого в інтерсуб'єктну взаємодію із задоволення своїх нагальних потреб власне людського розвитку» [24, с.326-327], формою якої в 3-5 років виступає позаситуативно-пізнавальне (спільне «теоретичне» обговорення тих явищ та взаємозв'язків у предметному світі, які безпосередньо не спостерігаються), а в 6-7 років – позаситуативно-особистісне (спрямоване на пізнання соціального світу, світу людських відносин) спілкування [11]; по-друге, інтенсифікацію під час розв'язання дошкільником пізнавальних та практичних задач кооперативної взаємодії з однолітками, націленої на пошук визнання, поваги та співпереживання з їхнього боку, а також на самовираження в співтворчості з ними [5]. Такий обмін індивідуальними діяльностями та стосунками в системі «Я – Інший» визначається прагненням дитини здійснити значущі перетворення «життєдіяльності інших людей, стати “значущим іншим” для “значущого іншого”» [14, с.41] та стає можливим лише за умов сформованості в неї внутрішньої автономної позиції [1], що кореспондує із самостійністю та відповідальністю, почуттям когнітивної та соціальної компетентності, загальної ефективності та власної цінності [25], [27].

Властиві дошкільному дитинству потужний розвиток образних форм пізнання оточуючого світу, набуття пізнавальними процесами опосередкованого характеру, їх поступове перетворення на вищі психічні функції визначають специфіку пізнавальної складової суб'єктності дошкільника, котра на цьому віковому етапі пов'язується з процесами «конструювання ідеалізованої предметності й оперування в ній знаковими засобами» [17, с.26]. В основі самої можливості здійснення такої знаково-символічної діяльності лежить комплекс засвоєних дитиною когнітивних засобів пізнання світу, найголовнішими з-поміж яких є заміщення (перенесення значення з одного об'єкта на інший) та ґрунтовані на ньому операції моделювання (побудова системи квазіоб'єктів, оперування з якими дозволяє відтворити та дослідити істотні властивості реальних об'єктів), схематизації (структурування реальності шляхом виокремлення в ній певних елементів та їх взаємозв'язків) та розумового експериментування (перетворення об'єкта з метою пізнання, результатом якого є формування узагальнених способів практичного дослідження ситуації).

Заміщення як генетично вихідна форма суб'єктного ставлення до об'єкта пізнання зазнає протягом дошкільного віку якісних змін: від функціонального використання ізольованих предметів-заміщувачів дитина переходить до оперування їх системами [17]. Це, в свою чергу,

уможливує побудову моделей різного ступеня узагальненості, котрі допомагають об'єктивувати сутність модельованої реальності, дослідити та проінтерпретувати її [16], [19]. Оперування зафіксованими в знаковій, образній та інших формах істотними характеристиками заміщеного об'єкта з метою одержання нової інформації про цей об'єкт тісно пов'язане з процесами схематизації, метою якої є «орієнтування в реальності (структурування, виявлення зв'язків), здійснюване одночасно в двох планах з постійним поелементним співвіднесенням символічного та реального планів» [10, с.22]. Моделі як об'єкти пізнавальної діяльності (а також схеми як її знаряддя) зазнають з боку дитини проблематизації, ініціативного включення до нових контекстів, інверсійного перетворення [8], що відбувається не лише за логікою реального заміщеного змісту, але й за вільною евристично-творчою логікою самого суб'єкта – у формі розумового експериментування [9], [15]. Воно, будучи внутрішньо пов'язаним із самостійним відкриттям дитиною джерел походження та меж застосування соціокультурних норм (у вказаному випадку – норм пізнавальної діяльності), «надає можливості виходити за межі безпосереднього досвіду та здійснювати аналіз явищ на рівні, який наближається до теоретичного, виявляти приховані можливості, намічати шляхи їх переводу в дійсність» [26, с.11]. Самостійна постановка дошкільником пізнавальних цілей, розмаїття сформульованих ним гіпотез і пояснень, варіативність способів дій і стратегій пізнання об'єкта прямо або опосередковано пов'язані з роботою дитячої уяви, котра на даному онтогенетичному етапі виступає центральною ланкою психічної організації дитини, психологічним фундаментом усіх «специфічно дитячих видів діяльності» (О.В. Запорожець), системоутворювальним фактором суб'єктності дошкільника (В.В. Давидов, В.Т. Кудрявцев, В.О. Татенко). Розглядаючи уяву з цих позицій, наголошують, що вона забезпечує, по-перше, інкультурацію дитини через освоєння нею заданих дорослим загальнолюдських образів діяльності шляхом смислового переструктурування певної системи значень – соціотипових взірців поведінки, сенсомоторних та інших еталонів; по-друге, породження та розвиток, за висловом Л.С. Виготського, психічної (а не лише соціальної) спільності «Я – Значущий Інший», тобто у підсумку – трансперсоналізацію індивідуальної психіки; по-третє, креативний діалогізм та внутрішню позиційність дитячої свідомості як її вихідні атрибути; по-четверте, формування образу світу, що характеризується багатовимірністю та універсальним спектром траєкторій розвитку. В основі цього лежить здатність дитини відтворювати в образній формі всезагальні принципи будови та

розвитку речей, розкривати їхні «цілісноутворювальні» атрибути, здійснювати осмислений синтез різномірних компонентів предметного матеріалу до їхнього деталізованого аналізу, ініціативно трансформувати альтернативні способи вирішення проблеми шляхом переведення «задачі на вибір» у «задачу на перетворення» [6; 7].

Динаміка становлення рефлексивної складової суб'єктності дошкільника пов'язана з пізнанням, переживанням, осмисленням ним суб'єктивної сторони власної життєдіяльності, що пов'язується з розвитком рефлексивних складників самосвідомості (особистісної рефлексії, почуття автономного «Я», механізмів диференціації та ідентифікації) дитини [5]. На думку В.О. Татенка, саме актуалізація рефлексивних механізмів (у термінології автора – вивільнення рефлексивної інтуїції суб'єктного ядра) та поява на цій основі психічної здатності до самооцінювання та порівняння-зіставлення породжують фундаментальне відношення тотожності «Я є Світ» (відношення спів-знання: я знаю те, що знають інші) та фундаментальне відношення нетотожності «Я не є Світ» (відношення само-спів-знання: я знаю, що я знаю те, що знають інші) [23, с.268]. Звичайно, йдеться про елементарні форми рефлексивного оперування в ідеальному плані певними змістами свідомості, проте саме вони забезпечують перехід від реактивних способів накопичення психічного досвіду існування до самостійної роботи з цим досвідом – його осягнення, розуміння та вироблення власного емоційно-ціннісного ставлення до нього, стаючи важливим чинником генези суб'єкта психічної активності [23].

Відкриття дошкільником власної самості (одушевлення, за В.І. Слободчиковим та Г.А. Цукерман), його «первинне самовизначення у зовнішньому та внутрішньому просторі суб'єктивності» [21, с.43], усвідомлення себе суб'єктом власного душевного життя відбувається за умови репрезентованості в контексті ігрових, комунікативних та інших взаємодій суб'єктного Іншого – реального або уявного партнера, котрий відкриває дитині її ставлення до самої себе як до діяча. У цьому сенсі предметно-опосередковані форми спілкування з авторитетними дорослими стають «для дошкільника джерелом оцінних суджень, взірцем для організації його досвіду, контекстом для порівняння себе з ідеалом» [5, с.15], а ігрова взаємодія з референтними однолітками «виконує функції контексту для зіставлення та засобу обміну оцінними впливами» [5, с.15]. Усвідомлюючи своє «Я» серед інших, дитина прагне поставити себе на місце іншої людини [25], тобто по суті здійснити рефлексивну децентрацію, подивитись на світ і на саму себе «очима іншої людини», здійснити щодо неї ціннісно-сміслову самовизначення [22], що

необхідно пов'язане з актуалізацією функції уяви. Саме особливостями зняття в уявній «можливості стати всім» [23, с.268] суперечностей між актуальним і потенційним «Я», між «Я є...» і «Я буду...» (згадаймо запропоновану Е. Еріксоном формулу Его-ідентичності дитини 3-6 років: «Я є те, чим я буду») й визначається реальний вектор розвитку рефлексивного компонента суб'єктності дошкільника.

Оскільки онтогенез суб'єктності дитини «завжди пов'язаний з оволодінням власною поведінкою, реакціями, внутрішніми станами, з цілепокладанням та проектуванням ходу розвитку власних здібностей» [22, с.164], слід окремо вказати на психологічні аспекти становлення регуляторного компоненту її суб'єктної активності. Очевидно, що можливості саморегуляції дошкільника, будучи внутрішньо пов'язаними зі здатністю орієнтуватись в ігровій діяльності на еталонну дію з мовленнєвою фіксацією ступеня узгодженості орієнтувальної та виконавчої частини власних дій [12], врешті-решт визначаються повнотою оволодіння ним символічними та знаковими способами опосередкування. Використовуючи символічні засоби, дитина здатна репрезентувати своє ставлення до дійсності, будувати власну поведінку відповідно до виявлених сенсів, а за допомогою знакових способів опосередкування дошкільник спрямовує себе на виявлення відповідних характеристик реальності та усвідомлює власні можливості. При цьому переважне використання того чи іншого способу опосередкування під час розгортання реального поведінкового акту залежить від задачі, котра постає перед суб'єктом. Ідеться про задачі «на значення», на виокремлення об'єктивних зв'язків та характеристик реальності, та задачі «на смисл», спрямовані на виявлення суб'єктивного ставлення до ситуації, на пошук її сенсу. Засобом вирішення задачі «на значення» стає слово у його узагальнюючій та плануючій функції, а результатом – освоєння та використання дитиною існуючих у культурі норм, насамперед норм пізнання та спілкування. Під час вирішення «символічних задач» актуалізуються процеси «емоційної уяви» (О.В. Запорожець) та з'являється метафора як передача за допомогою образу деякої узагальненої ідеї, котра кристалізує позицію дитини стосовно певної ситуації або конкретної людини [2]. В останньому випадку дитина стає здатною адекватно передбачати соціальні наслідки власних дій та дій іншої особи, розкриваючи їхній сенс на рівні переживання. У міру цього дошкільник починає орієнтуватись й у сфері власних емоційних переживань, регулювати їх [3; 4].

Окрім значеннєвого (когнітивний компонент) та смислового (компонент емоційного ставлення) орієнтування важливу роль у



конструюванні та утриманні правил регуляції поведінки відіграє здатність дошкільника поєднувати (особливо в суперечливих та змістовно невизначених ситуаціях) дії зі знаковими та символічними засобами, інтегрувати їх в єдиний «емоційно-гностичний» саморегуляційний комплекс [2].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Оволодіння дошкільником сюжетними формами ігрової діяльності, його продуктивна включеність у психічну спільність «Я – Інший», а також зумовлені цим якісні зміни його особистості (виникнення супідрядності мотивів, зростання довільності поведінки, набуття самооцінкою більшої адекватності, поява елементів соціальної й особистісної рефлексії, засвоєння низки моральних норм тощо) та окремих психічних функцій, насамперед уяви, створюють психологічні передумови становлення суб'єктності. Вона виявляється в «авторській» позиції дитини щодо власної пізнавально-перетворювальної й соціально-комунікативної активності та характеризується специфічними мотиваційними, пізнавальними, регуляторними та рефлексивними аспектами. Мотиваційним ядром суб'єктної активності дитини дошкільного віку виступає своєрідний «сплав» пізнавальних інтересів з широкими соціальними мотивами, що зумовлює появу в неї прагнення до ініціативно-творчої взаємодії із соціокультурним оточенням. Пізнавальна складова суб'єктності дошкільника конституюється роботою його уяви, котра через процеси заміщення, моделювання, схематизації забезпечує конструювання ідеалізованої предметності та розумове експериментування з нею. Становлення рефлексивного компонента суб'єктності дитини визначається оцінними судженнями суб'єктного Іншого, уявна представленість якого у просторі суб'єктивності дошкільника уможливує відкриття, переживання й осмислення ним свого актуального та потенційного «Я». Регуляційний аспект суб'єктної активності дитини дошкільного віку визначається повнотою оволодіння нею символічними й знаковими способами опосередкування та здатністю інтегрувати їх в єдиний «емоційно-гностичний» саморегуляційний комплекс.

Таким чином, з'ясування ступеня вираженості структурно-функціональних компонентів (мотиваційного, пізнавального, рефлексивного та регуляторного) суб'єктності дитини дошкільного віку, як нам видається, не лише дозволить спрогнозувати особливості перебігу кризи 6-7 років, але й надасть змістові підстави для виявлення рівня психологічної готовності дитини до шкільного навчання й визначення перспектив її подальшого психосоціального розвитку.

*Список використаних джерел*

1. Бариленко Н.В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности / Н.В. Бариленко // Вопросы психологии. – 1996. – №4 – С.24-31.
2. Веракса Н.Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С.14-26.
3. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. – М. : МПиОК, 1996. – 320 с.
4. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды: В 2 т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
5. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / О.Л. Кононко, 2001. – 37 с.
6. Кудрявцев В.Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (статья первая) / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2001а. – Т.22. – №5. – С. 64-76.
7. Кудрявцев В.Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (статья вторая) / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2001б. – Т.22. – №5. – С. 57-68.
8. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства : эскиз нового понимания / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – №3. – С.17-33.
9. Кудрявцев В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе // В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 14-30.
10. Лебедева С.А. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе схематизации / С.А. Лебедева // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С.20-27.
11. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
12. Обухова Л.Ф. Детская психология : теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М. : Три волы, 1996. – 360 с.
13. Особистісне становлення дитини: суб'єктний вимір : монографія / Іван Тітов, Ольга Кравченко, Людмила Москаленко ; за ред. І.Г. Тітова. – К. : ВЦ «Академія», 2015. – 152 с.
14. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
15. Подьяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка / Н.Н. Подьяков. – Краснодар : Ун-т «МЭГУ-Краснодар», 1997. – 137 с.

16. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
17. Сапогова Е.Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольников / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1992. – №5. – С.26-30.
18. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. Учебное пособие / Е.Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
19. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула : Приокское книжное изд-во, 1993. – 264 с.
20. Селиванов В.В. Свойства субъекта и его жизненный цикл / В.В. Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта : под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – С.10-328.
21. Слободчиков В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С.39-50.
22. 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. – 384с.
23. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография / В.А. Татенко. – К. : Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
24. Татенко В.О. Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб’єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії : за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С.316-356.
25. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Д.И.Фельдштейн. – М. : Межд. пед. академия, 1994. – 192 с.
26. Чернов А.П. Мысленный эксперимент. Опыт психологического исследования / А.П. Чернов. – М. : Наука, 1979. – 205 с.
27. Deci E.L. The “What” and “Why” of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior / Deci E.L., R.M. Ryan // Psychological Inquiry – 2000. – Vol. 11. – №4. – P.227–268.

***И.Г. Титов***

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Статья посвящена рассмотрению психологических особенностей субъектности ребенка дошкольного возраста. На основе раскрытия событийно-деятельностных контекстов личностного развития дошкольника и детального анализа психических новообразований этого возрастного этапа сделана попытка содержательно описать мотивационный, познавательный,*

*регуляторный и рефлексивный измерения субъектной активности ребенка этого возраста.*

**Ключевые слова:** дошкольник, субъектность, мотивационный, познавательный, регуляторный, рефлексивный компоненты субъектности.

**I. Titov**

### **PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PRESCHOOLER'S AGENCY**

*The psychological preconditions of preschool child's agency development include performing games with different plots; productive involving into psychological community "Me – Others"; quality changes in his/her personality (appearance of motives hierarchy, improving of arbitrary behavior, forming of more adequate self-esteem, adoption of some moral norms etc.) and psychic processes (first of all imagination). Preschoolers' agency manifests itself in child's "author" position within his/her own cognitive and communicative activity and could be characterized by specific motivational, cognitive, regulative, and reflective aspects.*

*Motivational core of preschooler's subject activity is peculiar "alloy" of cognitive interests with wide social motives, which causes the aspiration to initiative and creative interaction with social-cultural encirclement.*

*Cognitive component of preschooler's agency is mostly substantiates by his/her imagination. The imaginatory processes of replacement, modeling, and schematization provide constructing of ideal subject and mental experimentation with it.*

*The forming of reflective component of child's agency is caused by valuation judgments of other personality. The mental representation of Other allows to reveal, experience, and comprehension of child's actual and potential self.*

*Regulative aspect of preschooler's agency corresponds to sign and symbolic mediation as an indivisible "emotional-gnostic" self-regulation complex.*

**Key words:** preschool child, agency, motivational, cognitive, regulative, and reflective components of agency.

Надійшла до редакції 12.05.2016 р.

---

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 616.89

**ВАСИЛЕВСЬКА Олена Іванівна**

*кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А.С.Макаренка*

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ І ШЛЯХИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Стаття присвячена теоретичним дослідженням психічного здоров'я учнів початкової школи. Проаналізовані сучасні тенденції вивчення даної проблеми. Розглядаються особливості психічного здоров'я молодшого школяра. Аналізуються чинники, які впливають на психічне здоров'я учнів початкової школи: біологічні, психологічні, фізичні, психосоціальні. Визначено шляхи його збереження.*

**Ключові слова:** *психічне здоров'я, психічне здоров'я учнів початкової школи, чинники психічного здоров'я, психологічна культура, сімейне виховання, шкільне середовище.*

**Постановка проблеми.** Останнім часом перед українським суспільством гостро постає проблема здоров'я підростаючого покоління. Політичні та економічні негаразди провокують стреси, кризові стани, що приводить до руйнування психічного здоров'я дорослих і дітей. Ситуація, яка склалася у сфері освіти, характеризується інтенсифікацією процесу навчання, значними обсягами навчальних навантажень, не підкріплених системою оздоровчих заходів. Для значної частини дітей навчальні програми є надмірно складними, що погіршує їхній фізичний та емоційний стан. Збереження та розвиток психічного здоров'я школярів – важливе завдання сучасної освіти, оскільки стан психічного здоров'я підростаючого покоління є підґрунтям здоров'я нації.

**Аналіз актуальних досліджень.** У зарубіжній психологічній літературі Р.Гудман, М.Ратгер досліджували психічне здоров'я молодшого школяра як складову психічного розвитку. У радянській і російській психології проблема психічного здоров'я молодших школярів вивчалася побіжно, як супутня при вивченні інших явищ, зокрема, у працях, присвячених проблемам навчання у школі, шкільної неуспішності

(М. Безруких, С. Єфімова), в контексті розгляду впливу навчання в школі на психічне здоров'я учнів взагалі (С. Громбах, І. Дубровіна, І. Левіна), афективних емоційних реакцій (О. Васильєв, М. Гаранян, В. Гарбузов, І. Дубровіна, Д. Ісаєв, О. Захаров, А. Холмогорова), індивідуально-психологічних властивостей особистості (М. Безруких, С. Громбах, С. Єфімова), неблагополучної сім'ї (М. Буянов, Д. Ісаєв), пізнавальної активності учнів (С. Громбах, В. Ротенберг), повноцінного розвитку особистості (І. Дубровіна, В. Слободчиков), стилів сімейного виховання (В. Гарбузов, Д. Ісаєв, А. Співаковська), психологічних травм (М. Буянов, Л. Венгер, О. Захаров).

Українські психологи розглядають психічне здоров'я молодших школярів у руслі проблеми дезадаптації (Л. Гармаш, Н. Коцур, О. Мартиненко), медичних і психолого-педагогічних аспектів психічного здоров'я (Л. Гармаш, О. Гнатюк, О. Карпов, М. Корольчук, В. Крайнюк, Н. Коцур, Л. Товкун, О. Юркевич), особливостей спілкування вчителя початкових класів з учнями (О. Васильєв, Н. Гармаш, О. Кочерга, Н. Коцур, С. Максименко), шкільного перевантаження молодших школярів (Н. Гармаш, Т. Гетьман, О. Гнатюк, В. Калошин, Н. Коцур, С. Максименко, Л. Терещенко, Л. Товкун, О. Юркевич), особливостей здоров'я учнів початкових класів (Т. Гетьман).

**Мета дослідження** полягає в аналізі теоретичних аспектів психічного здоров'я учнів початкової школи, визначення шляхів його збереження.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «психічне здоров'я» набув значущості у зв'язку з доповіддю Всесвітньої організації охорони здоров'я 1979 року на тему «Психічне здоров'я і психосоціальний розвиток дітей» [15]. Експерти ВООЗ звернули увагу на необхідність забезпечення умов збереження психічного здоров'я в сучасному світі. Було зроблено наголос на прямому зв'язку психічного здоров'я людини, особливо дітей, із навколишнім середовищем. Водночас підкреслювалася єдність психічного, соматичного, фізичного і соціального здоров'я, їх взаємовплив. А відтак теоретичні дослідження психічного здоров'я учнів початкової школи набувають неабиякої актуальності.

Психічне здоров'я – фундаментальна складова життя дитини, максимальний ступінь виявлення індивідуальності особистості при адекватному рівні її адаптації до зовнішнього середовища і відсутності психічних розладів, що забезпечує пізнання навколишнього світу, конструктивну взаємодію з оточуючими, дозволяє розкрити особистісний потенціал, стати суспільно активним громадянином. Дослідники розглядають психічне здоров'я школярів як збалансованість внутрішніх (когнітивних, емоційних, фізіологічних) і

зовнішніх (вимоги соціального оточення, відповідність стилю учіння дітей стилю навчання і виховання) компонентів [6; 8; 13].

Відповідальним періодом у формуванні психічного здоров'я є період навчання в початковій школі. Це час інтенсивного росту, значних функціональних перебудов, які підвищують чутливість організму до дії факторів зовнішнього середовища. Проте останнім часом наявна тенденція зниження рівня психічного здоров'я, зростання особистісних і поведінкових ускладнень у школярів. Слід зазначити, що під час навчання у початковій школі 70% сформованих функціональних розладів трансформуються і, до моменту закінчення школи, переростають в стійку хронічну патологію. Психічне здоров'я дитячого населення України викликає серйозне занепокоєння [4; 6; 8; 9; 13; 17].

Підвалини психічного здоров'я учня початкової школи закладаються в ранньому і дошкільному дитинстві. Особливості розвитку психічного здоров'я дитини на цих вікових етапах вивчали: Дж. Боулбі, Д. Стерн, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Лізунова, Н. Плешакова, М. Степанова. Особлива увага відводиться почуттю довіри до світу, як базисного утворення дитини раннього віку. Сформувавшись на першому році життя, як почуття, воно перетворюється на установку, що впливає на психічний розвиток дитини, стан психічного здоров'я в наступні вікові періоди. Несприятливий розвиток почуття довіри приводить до формування установки страху, підозрливості, що сприяє розвитку депресії, недовіри до себе і всіх оточуючих. На думку науковців основою психічного здоров'я дошкільника слугує наявність емоційних, теплих взаємовідносин дитини і дорослого, надання дитині самостійності, підтримки, створення безпечного розвивального середовища.

Отже, ранній вік і дошкільне дитинство базові вікові періоди для формування основних нервово-психічних функцій, відповідальні для формування і розвитку психічного здоров'я дитини.

Важливою для розуміння психічного здоров'я молодшого школяра є проблема визначення чинників психічного здоров'я учня. Дослідження у цьому напрямку здійснювали М. Андрос, М. Безруких, О. Васильєв, В. Гарбузов, Л. Гладких, С. Громбах, Д. Ісаєв, О. Кочерга, І. Левіна. Науковці зазначають, що психічне здоров'я молодшого школяра залежить від біологічних, психологічних, фізичних і соціальних чинників.

Біологічні чинники є першорядними передумовами для того, щоб дитина могла концентрувати увагу і здійснювати розумові операції, запам'ятовувати завдання і володіти мовленням, терпляче сидіти під час усього уроку та контролювати свою поведінку. Слід зазначити і таку особливість молодшого шкільного віку, як підготовка організму до подальших пубертатних змін – передусім йдеться про стан підвищеної готовності ендокринної системи.

Гормональна перебудова, що починається в цей період, тісно пов'язана з функціонуванням психіки і має враховуватися при оцінюванні стану психічного здоров'я. Отже, біологічні чинники тісно взаємопов'язані з психологічними. До психологічних чинників у молодшому шкільному віці долучаються: сформованість навчальної мотивації, ступінь емоційно-вольової зрілості, адекватне ставлення до однолітків, учителів, успіхів і невдач [2; 6; 7].

Наукові дослідження соціальних чинників свідчать, що негативні тенденції погіршення психічного здоров'я молодшого школяра тісно пов'язані з соціально-політичними катаклізмами, зниженням рівня життя населення, втратою роботи батьками, руйнуванням сімейних цінностей. До фізичних чинників відносять кліматичні, природні, матеріально-побутові і умови навчання.

Концепція дитячих неврозів як один із напрямків вивчення психологічного неблагополуччя дітей молодшого шкільного віку дозволяє проаналізувати взаємодію біологічних, психологічних і соціальних чинників. Для нашого дослідження важливим є положення про біосоціальну єдність детермінант розвитку людини, яке дозволяє орієнтуватись, перш за все, на потенційні можливості дитини. У самій біологічній організації закладені можливості універсального, соціально-діяльнісного, функціонального розвитку дитини [2; 14].

Таким чином, вікові особливості молодшого школяра, які пов'язані зі швидким біологічним і психологічним розвитком, провокують надзвичайну чутливість учня до впливу великої кількості соціальних і фізичних чинників оточуючого середовища.

У проблемі розвитку і збереження психічного здоров'я молодшого школяра значне місце відводиться сімейним чинникам, які мають психосоціальний зміст. Зокрема: стилям батьківського виховання (І. Дубровіна, Р. Саймон, В. Сатір), впливу сімейної ситуації на особистісні якості дітей (А. Варга, М. Буянов, В. Гарбузов, О. Захаров, Є. Костіцин, М. Лісіна, М. Покатаєва, А. Співаковська, Д. Шатров, В. Хабайлюк, В. Юстицький), ставлення до дитини (Г. Бевз, З. Кісарчук, Н. Максимова, М. Миколайчук, Л. Орбан-Лембрик, А. Співаковська, Н. Максимова, Т. Титаренко), алкоголізації батьків та їхньому низькому освітньому рівню (В. Гавенко, А. Лічко).

Науковці [2; 5; 11; 10] виділяють кризові сімейні ситуації, які негативно впливають на психічне здоров'я. Загальна риса кризових ситуацій – втрата захищеності. Появу почуття незахищеності провокують особливості деструктивного сімейного виховання, насилля.

Дослідження нейробіологів свідчать, що у дітей, які зазнали насилля або зневаги від батьків, простежується порушення в ділянках мозку, які відповідають за зв'язок між правою і лівою півкулями, в розвитку пам'яті. Недостатня увага з боку батьків, навіть за відсутності насилля, сприймається дитиною як важка травма, що позначається на діяльності вищої нервової системи. Деструктивна сім'я розглядається як джерело



травматизації для дитини. Неприятливі типи виховання сприяють розвитку напруги, нестабільності внутрішньої позиції дитини, що, в свою чергу, приводить до невротичних станів, неадекватного, дифузного образу «Я» [5; 11].

Як зазначали К. Хорні, С. Максименко та ін. дитина здатна подолати ситуації фрустрації та депривації якщо відчуває любов, піклування. Батьківська любов допомагає дитині стати внутрішньо вільною, створює підґрунтя для подальших життєвих досягнень.

Психічне здоров'я молодшого школяра тісно пов'язане з навчальним процесом, закладом освіти, в якому перебуває учень [1; 2; 4; 6; 7; 9]. Дослідження М. Бітянкової, М. Безруких, О. Васильєва, Л. Гладких, С. Громбаха, І. Дубровіної, О. Кочерги, Н. Коцур дозволяють визначити шкільні чинники ризику, які є загрозою для психічного здоров'я молодшого школяра.

Шкільні чинники ризику: неадекватні вимоги і методики дошкільної підготовки; стресова тактика педагогічного впливу (неадекватність вимог, приниження, погрози, атаки); невідповідність методик і технологій навчання; нерациональна організація навчально-виховного процесу; конфлікт із учителем, однолітками; низький соціальний статус у класі; психологічне, фізичне насилля з боку вчителів; економічне, психологічне, фізичне насилля з боку однолітків, старшокласників; відсутність системи психологічного і педагогічного впливу.

Серед молодших школярів 8-9-річного віку домінують астеноневротичні реакції, які виникають у певних ситуаціях і супроводжуються погіршенням настрою, головним болем, тривогою. Фобічні тривожні розлади пов'язані із заниженою самооцінкою, страхом неможливості виконати навчальні завдання. У десятирічних дітей найчастіше зустрічається астено-невротичний синдром, який проявляється дратівливістю, емоційною лабільністю, швидким розвитком утоми.

Психологічні переживання учнями стресової ситуації проявляються в афективних емоційних реакціях: агресивності, невпевненості в собі, тривожності, страхах. Під впливом психогенній, починають формуватися або закріплюється ряд дисгармонійних варіантів розвитку особистості, до яких відносять психопатії і невротичний розвиток особистості.

Отже, шкільні чинники ризику комплексно і систематично руйнують психічне здоров'я молодшого школяра, тому навіть у разі мінімального впливу кожного з чинників, їхній сумарний вплив збільшується. Інтенсивність впливу підсилюється сприйняттям їх учнями як некерованих, незмінних, які неможливо уникнути. З'являється відчуття безпорадності, меншовартості, відчаю [2]. Ускладнюють шкільні чинники ризику низька професійна підготовка учителів, їх особистісні якості (низький рівень рефлексії, емпатії, комунікативних і

організаторських здібностей; самовпевненість), відсутність ефективної співпраці з батьками.

Дослідження О. Буланової, О. Вовчик-Блакитної, М. Зеленової, М. Каневської, А. Панасюка, З. Хоменко свідчать, що модель спілкування вчителя з молодшими школярами, впливає на перебіг процесу адаптації дитини до школи. Науковці зазначають, що збереження психічного здоров'я молодшого школяра тісно пов'язано з психічним здоров'ям учителя. Від стану здоров'я педагога залежить успішність навчально-виховного процесу. Отже, необхідно надавати учителям соціально-психологічну підтримку, яка проявляється у засобах психопрофілактики, навчання навичкам релаксації, саморегуляції та створення сприятливих умов роботи [2; 4; 6; 13].

Шкільне середовище просякнуте насильством, негативним досвідом взаємодії, створює бажання піти, позбутися деструктивного для особистості впливу і, як наслідок, породжує небажання учнів ходити до школи, навчатись, можуть спровокувати психотравми. Ситуація страху, недовіри зумовлює виникнення негативних психічних станів: неврозів, психопатій тощо. У якості ключового, психологічного параметру освітнього середовища школи розглядається психологічна безпека. Психологічна безпека – стан освітнього середовища, вільний від проявів психологічного насильства у взаємодії. Школа вільна від насилля забезпечує психічне здоров'я як учнів, так і вчителів [1; 12].

Психологічно безпечне освітнє середовище, що має референтну значущість для учнів, створюється за допомогою психологічних технологій, які побудовані на діалогічних засадах у навчанні, співпраці і відмови від психологічного насильства у взаємодії [1; 2; 12; 13].

Найважливішим чинником і умовою створення, підтримання безпечного середовища, на думку І. Баєвої, виступає психологічна культура, яка розкривається в культурі педагогічної діяльності і педагогічної взаємодії. Превентивним заходом, що впливає на безпеку та культуру суспільства в цілому, є підвищення рівня психологічної безпеки та психологічної культури в освітньому середовищі [1; 4; 13].

Педагогічні методи, які застосовуються учителями, повинні включати м'яке навчальне навантаження, авансування успіху і створення «ситуації успіху», акцентуацію досягнень дитини в навчальній діяльності [2; 6; 7; 8].

Особистісно-зорієнтована модель спілкування сприяє зниженню таких симптомокомплексів, як незахищеність, ворожість, репресивність. У той же час, навчально-дисциплінарна модель спілкування стимулює зростання показників симптомокомплекса. Підвищується вірогідність того, що негативні прояви, пов'язані з тривожністю, недовірою до себе, почуттям меншовартості, стануть стійкими особистісними утвореннями, спричинять формування невротичної особистості.

Згідно з науково-практичними дослідженнями, до шляхів розвитку і збереження психічного здоров'я учнів початкової школи належить психологічна просвіта. Психологічна просвіта покликана залучити педагогічних працівників, учнів, їх батьків до психологічних знань [1; 3; 13; 14]. Втім, слід зазначити, що психологічна просвіта, знаходячись у системі роботи практичного психолога, тісно пов'язана з іншими напрямками його діяльності. Ефективна психологічна просвіта ґрунтується на якісній психодіагностиці, водночас, потребує поєднання з психологічною профілактикою, консультуванням.

Складність проблеми формування психічного здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл потребує особливої уваги організації просвітницької роботи серед педагогів і батьків, учнів [2; 6; 7; 8; 11]. Основні напрямки роботи шкільної психологічної служби в напрямку здійснення психологічної просвіти учасників навчально-виховного процесу: ознайомити вчителів та батьків із основами дитячої, педагогічної та соціальної психології, а учнів – із основами самовиховання; популяризувати і роз'яснювати результати найновіших психологічних досліджень; формувати потребу у психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі з дитиною або в інтересах власного розвитку.

**Висновки та перспективи подальших розвиток.** Аналіз літературних джерел дає нам підстави розглядати психічне здоров'я молодших школярів як психологічний феномен, який обумовлює гармонійний розвиток дітей, успішне оволодіння навчальною діяльністю. Інтегральний показник, який визначає соціальний розвиток, ефективність взаємодії з однолітками і дорослими. Необхідними і обов'язковими умовами збереження психічного здоров'я учнів початкової школи визначено сприятливе сімейне середовище, дотримання науково обґрунтованих норм навчального навантаження, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, виконання принципів гуманізації освіти. Здійснений теоретичний аналіз проблеми потребує обґрунтування ефективних засобів розвитку психічного здоров'я молодшого школяра, що стане предметом наших подальших досліджень.

#### *Список використаних джерел*

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И. А. Баева // Психологическая наука и образование. –2012. – №4. – С. 11–17.
2. Безруких М. М. Трудности обучения младших школьников, имеющих нарушения психического здоровья / М. М. Безруких, С. П. Ефимова, Е. Н. Юркевич // Мир психологии. -2003. - №4(236). – С.211–218.
3. Болтivecь С. І. Якість психічного здоров'я : педагогічні критерії, прогнозування / С. І. Болтivecь // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 5 (74). – С. 1–4.

4. Гетьман Т. О. Психологічні чинники збереження здоров'я молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Т.О. Гетьман. – Київ, 2014. – 23 с.
5. Гарбузов В. И. Нервные дети / В. И. Гарбузов. – Л.: Медицина, 1990. – 173с.
6. Гармаш Л. Психічне здоров'я учнів початкової школи та шляхи його поліпшення / Гармаш Л., Коцур Н., Товкун Л. // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – № 2. – С. 323–327.
7. Гладких Л. П. Вариативная модель оценки психического здоровья дошкольников и младших школьников в образовательном пространстве / Л. П. Гладких // Психологическая наука и образование.– 2001. – № 2. – С.21–25.
8. Гнатюк О. В. Формування та збереження психічного здоров'я молодших школярів у навчально-виховному процесі : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ГНОЗИС, 2005. – Т. VII. – Вип. 7. – С. 81–88.
9. Головченко А. Ф. Роль психологічної служби у забезпеченні психічного здоров'я учнів, вчителів та адміністрації гімназії / А. Ф. Головченко, Л. М. Карамушка // Психологічна наука і сучасній заклад народної освіти : матеріали Міжрегіональної науково-практичної конференції, (21–24 березня, м. Запоріжжя); [у 6 т.] / Науково-методичний центр Управління освіти Запорізького міськвиконкому, Інституту психології Академії педагогічних наук України. – Запоріжжя, 1994. – 85 с. – Т. 3: Охорона психічного здоров'я вчителів та учнів. – С. 80–82.
10. Гудман Р. Детская психиатрия / Р. Гудман, С. Скотт; [пер. с англ. Е. Слободской]. – 2-е изд. – М. : Триада-Х, 2008. – 405 с.
11. Исаев Д. Н. Предупреждение реакций дезадаптации (кризисных состояний) / Д. Н. Исаев // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 3. – С.56–61.
12. Косигіна О.В. Створення психологічного безпечного освітнього середовища / О.В.Косигіна // Управління школою. – 2013. – № 10-12 (382-384). – С.66–67.
13. Кочерга О. Психічне здоров'я молодшого школяра / О. Кочерга, О. Васильєв // Психолог на батьківських зборах / [упоряд. О. Главник]. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – 112с.
14. Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей / С. Д.Максименко // Психолог. – 2002. – № 1(1). – С. 5–8.
15. Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей: доклад Комитета экспертов ВОЗ; [пер. с англ. Г. Д. Островского] / 613 Всемирная организация здравоохранения. – Женева : Изд-во «Медицина», 1979. – 86 с. – Серия технических докладов.
16. Терещенко Л. Як зберегти психічне здоров'я дітей 5–7 років / Л. Терещенко. – К. : Редакція газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. – 104 с.
17. Технологія моніторингу психічного здоров'я школярів / [О. А. Беседіна, Г. М. Даниленко, Н. М. Колотій та інші] – Харків, 1998. – 22 с.

*Е.И. Василевская*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПУТИ  
СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧЕНИКОВ  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Статья посвящена теоретическим исследованиям психического здоровья учеников начальной школы. Проанализированы современные тенденции изучения данной проблемы. Рассматриваются возрастные особенности психического здоровья младшего школьника. Анализируются факторы, которые влияют на психическое здоровье младшего школьника: биологические, психологические, физические, психосоциальные. Определены пути его сохранения.*

**Ключевые слова:** *психическое здоровье младшего школьника, факторы психического здоровья, психологическая культура, семейное воспитание, школьная среда.*

*E. Vasilevska*

**THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCH AND WAYS  
OF PRESERVATION OF MENTAL HEALTH  
OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS**

*The article is devoted to theoretical research of the mental health of primary school age children. We analyzed current trends in the study of this problem. We consider age features mental health of junior student. Substantiates the mental health of infants and pre-school age, as a prerequisite for the development of mental health in the following age levels.*

*The factors that affect the mental health of the junior high school student: biological, psychological, physical, psychosocial. Particular attention is paid to psychosocial factors associated with the influence of family and school.*

*We considered the influence of the school environment on the mental health of primary school children. The role of the teacher's personality, his psychological state, style, organization of educational process in maintaining the mental health of primary school students.*

*We analyzed the role of psychological education in the development of psychological culture of their parents and teachers. We considered the basic directions of activity of psychological services for the Conservation of mental health of primary school students. We identified the conditions of preservation mental health of junior student in the educational process. Outlined directions for further study of the problems associated with the search for effective methods of mental health of primary school students.*

**Keywords:** *mental health of junior student, factors of mental health, psychological culture, family upbringing, school environment.*

Надійшла до редакції 4.05.2012 р.

УДК 159.9.07:316.64 (477)

**АБАСАЛІЄВА Оксана Миколаївна**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*В статті розглядається національна ідентичність особистості, з позиції усвідомлення себе представником певної нації, переживання людиною своєї тотожності з однією національною спільністю й відділення від інших. Проаналізовано основні особливості зарубіжних та вітчизняних теорій щодо характеру поняття національної та громадянської ідентичності. Проведене дослідження спирається на виділені когнітивний, афективний та поведінковий компоненти національної свідомості молодших школярів.*

**Ключові слова:** *національна ідентичність, самосвідомість, полікультурне суспільство, громадянське виховання.*

**Постановка проблеми.** Удосконалення будь-якого суспільства немислиме без систематичної та цілеспрямованої роботи щодо розвитку і становлення особистості. Досягти ж зрілості як особистість людина здатна лише через громадянське бачення світу, через оцінку усього, що відбувається навколо, з позицій власної активної участі та відповідальності за ті процеси, що відбуваються у суспільстві. Сучасна освіта ставить проблему виховання громадянина на перше місце, оскільки добре відомою є незаперечна істина: аби демократія стала реальністю життя, потрібна зацікавленість людей у досягненні суспільно важливих цілей; відповідальність за долю суспільства як за свою власну; сприяння зближенню інтересів особи та суспільства, держави; подолання або хоча б послаблення суперечностей поміж ними. При цьому у зв'язку з процесами інтеграції до світового суспільства, які дедалі яскравіше проявляються в цивілізаційному розвитку, є посилення уваги до збереження етнічної самобутності народів, традицій, що визначають їх національне обличчя. Запорукою виховання справжніх патріотів, свідомих громадян є збереження самобутності українців крізь високий рівень розвитку національної свідомості та самосвідомості українського суспільства. У державних законодавчих документах визначено роль і значення освіти і виховання особистості в душі любові до Батьківщини й усвідомлення свого громадянського обов'язку на основі поєднання духовних національних та загальнолюдських цінностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Визначення досліджуваної проблеми зумовило необхідність її розгляду у поєднанні таких наукових галузей, як: педагогіка та психологія. Проблеми національного виховання, формування національної свідомості та самосвідомості особистості досліджували корифеї української педагогіки (Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський); сучасні вчені (О. Вишневський, П. Кононенко, В. Кузь, М. Стельмахович, Г. Філіпчук); психологи (І. Бех, В. Борисов, М. Боришевський, П. Гнатенко, Д. Ельконін, І. Кон, В. Хотинець, І. Чеснокова). Велике значення для розробки сучасних підходів та методів формування у дітей елементів національної самосвідомості мають концепції розвитку української школи, розроблені Л. Артемовою, А. Богуш, Л. Калуською, Н. Лисенко, Т. Поніманською. Дослідження психологічних особливостей розвитку особистості дитини міститься в роботах вітчизняних і зарубіжних психологів В. Гамезо, О. Кононко, Т. Кричківської, Г. Люблінської, В. Мухіної, Е. Петрової, Л. Орлової. Значний матеріал з даної проблеми напрацьовано завдяки дослідженням таких зарубіжних вчених як Е. Еріксона, Ж. Піаже, З. Фрейда та інших.

Недостатньо дослідженою є проблема вивчення методів національного виховання молодших школярів. Це й зумовило вибір теми нашого дослідження. Мета полягає у вивченні особливостей національної самосвідомості у дітей молодшого шкільного віку.

Національна свідомість є складною модернізованою системою духовних феноменів, які формуються у процесі історичного розвитку нації і відповідно відображують основні засади її буття.

Це поняття охоплює широкий спектр процесів, ідей, устремлінь, які в цілому утворюють духовний універсум нації. Його сутність – в єдності індивідуального і спільного. У національній свідомості чітко вирізняються три основні рівні функціонування: буденний (на якому фіксуються численні стереотипи, настанови, здебільшого пов'язані з ідеалізованими та міфологізованими тлумаченнями історичного розвитку нації, а також з комплексом меншовартості); теоретичний (формуються науково обґрунтовані ідеї та концепції, що характеризують інтелектуальний потенціал нації); державно-політичний (забезпечує функціонування свідомості). Національна ідея формується на теоретичному рівні, а на державно-політичному відбувається процес кристалізації національних інтересів.

До найважливіших функцій національної свідомості належать: рефлексивна, пізнавальна, консолідуюча та комунікативна. Вони забезпечують самопізнання та самоосмислення особи і нації через систему духовного розвитку. Саме завдяки реалізації цих функцій визначаються тенденції етнопонаціонального розвитку та спільні цілі. Отже, національна свідомість здатна інтегрувати національні, релігійні та етнічні інтереси.

Визнаючи важливу роль національної свідомості у процесі державотворення, зауважимо, що національне відродження – це не просто усвідомлення народом своєї етнічної єдності, національної неповторності. Воно пов'язане з усім цілеспрямованим процесом життєдіяльності людей тієї чи тієї нації, формуванням особи як суб'єкта національної свідомості.

Основними характеристиками української національної свідомості сучасні вчені вважають її цілісність, універсалізм, системність, структурну сталість, сприйнятливість до інновацій, геополітичну врівноваженість, етнокультурний плюралізм, релятивізм (здобуття знань шляхом поєднання, порівняння й протиставлення різних позицій, тобто у такий спосіб досягається не одноставність думок, а об'єктивність та неупередженість), консерватизм та енергійність.

Національна самосвідомість – усвідомлення спільнотою або окремою людиною своєї національної належності. Вона пов'язана із самоідентифікацією нації, ґрунтується на державній, політичній, громадянській самоідентифікації.

Національна самосвідомість може бути активним чинником державотворення. Її концептуальна сутність – концентрація національного духу в площині саморозвитку та формуванні державницької волі народу. Адже тільки усвідомивши себе як націю, ми зможемо посісти належне місце серед країн Європи.

Важливим є розуміння поняття «ідентичність», що означає належність людини чи групи людей до певної спільноти, ототожнення себе з її нормативними і функціональними характеристиками й готовність стати репрезентантом останньої. Основні види ідентичності: індивідуальна і колективна, соціально-функціональна, реальна й уявна, постійна і тимчасова, маргінальна і стабільна.

Процес співвідношення індивіда або групи (спільноти) з певною діяльністю чи субстанційною та інституційною сферою – це ідентифікація. Результат цього процесу – ідентичність.

В етнічній ідентичності головну роль відіграють об'єктивні ідентитети (основні, сутнісні показники): расові (антропологічні), культурні (мова), психологічні (менталітет). Етнічна ідентичність завжди об'єктивна, навіть якщо людина сама себе не усвідомлює.

Головну роль у національній ідентичності відіграють суб'єктивні ідентитети – громадсько-політичні чинники, інтереси, перспективи. Національна ідентичність є динамічною. Це свідомий вибір.

Складовою національної свідомості є національна ідея – ідея нації як поліетнічної спільноти, що проживає на спільній території і має спільне громадянство. Така спільнота має власну мету, об'єднана спільною історичною долею, мовою, культурними традиціями.

Натомість національна меншовартість – це забуття національної ідентичності, втрата гордості за свою націю, індіферентне ставлення



до національних здобутків, глибока недовіра до держави, влади, партій, реформ.

Поняття «громадянськість» вперше дістало певне обґрунтування і практичне втілення у працях античних філософів. Сократ вважав метою виховання громадянина античного суспільства виховання доброго громадянина [3]. Платон мету виховання вбачав у тому, щоб здійснити на людину такий вплив, який би з дитинства спонукав її до прагнення стати досконалим громадянином. При цьому Платон відстоював інтереси держави, а не особистості: «Ні спокуса, ні насильство не можуть примусити громадянина зрадити інтереси держави» [3]. Ідея громадянськості знаходить своє втілення й у «Філософії права» Гегеля, який вбачав найвищим обов'язком людини «бути членом держави», оскільки держава – це «об'єктивний дух, а сам індивідуум настільки об'єктивний, істинний і моральний, наскільки він є членом держави...» [1]. Саме в державі людина відчуває свою власну сутність і саме завдяки приналежності до неї переживає гордість за саму себе. Водночас, і держава має бути вдячною своїм громадянам. У збалансованому поєднанні обов'язків і прав громадянина, зазначає Гегель, і полягає «внутрішня сила держави» [1]. В українському менталітеті поняття громадянськості, тобто логічно оформлена загальна ідея, має давнє походження, ще з часів Київської Русі. Однак, із утратою державності комплекс громадянськості перестав бути домінуючим у свідомості українців, але все ж зберігся і, до певної міри, позитивно впливав на інші народи. Базуючись на альтернативних наукових концепціях виховання дітей та молоді учених-теоретиків та учених-практиків різних часів, можна вести мову про виховання громадянина як про процес формування та розвитку комплексу особистісних якостей та рис характеру, як от: патріотична свідомість, громадянська відповідальність та громадянська мужність, готовність працювати на благо батьківщини, захищати її, зміцнювати міжнародний авторитет; знання та дотримання Законів, прийнятих у державі правових норм; повага до культури, звичаїв й традицій національних спільнот, що проживають в Україні, висока культура міжнаціонального спілкування. Зважаючи на комплексність поняття, громадянськість поступово починає розглядатися з позицій різних наук: правознавства, психології, педагогіки, історії, соціології тощо. Психологи, визначаючи особливості громадянськості, не відкидають основ юридичного розуміння її: «Особа, що належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її правами і виконує обов'язки, встановлені законами цієї держави» [2]. При цьому психологи твердять, що громадянськість – це усвідомлення і відчуття особою власної причетності до своєї держави. Держава, як усвідомлює її громадянин, є умовою задоволення особистісних потреб; вона регламентує трудову діяльність, залучає до політичної, соціальної,

економічної тощо стратифікації. Активний та різнобічний інтерес до проблеми громадянськості з боку педагогів особливо активно зріс у середині 30-х років; у 60-70-ті роки ця проблема відходить на другий план, оскільки визначальною стає ідея формування «будівника комунізму» на «завершальному етапі будівництва соціалізму». У 80-ті роки певною мірою увага суспільства загострилася на політичних та економічних проблемах, переосмисленні науковцями напрацьованого і виробленні нових стратегій в освіті. Лише у 90-ті роки, коли розпочався процес створення самостійних незалежних держав, у тому числі й України, знову актуалізується ідея виховання громадянина. Нова ера, у яку вступив український народ на початку 90-х років минулого століття, поставила нові завдання з формування громадянина нової держави. У період відновлення та становлення державності сутність громадянського виховання розглядається через призму положень Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти, Концепції виховання в національній системі освіти, схваленої Міністерством освіти України, проєкті Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [2]. Це потребує сьогодні переосмислення проблем виховання, його суті та характеру відповідно до сучасних вимог національного виховання як цілісної системи. Адже наукою доведено, що справжнє, глибинне виховання є за своєю сутністю завжди національним за змістом, характером та історичним покликанням. До проблеми громадянського виховання зверталось немало вітчизняних вчених-педагогів минулого. Перші кроки у цьому напрямку зробив А. Макаренко, який розглядав процес виховання громадянина як один із найважливіших та найскладніших. Виховати громадянина, на думку педагога-теоретика і педагога-практика, – значить «виховати патріота, виховати у ньому такі якості, які б свідчили про належність цієї молоді людини до великої держави...

«Поставивши наприкінці 20-х років широко відомий соціальний експеримент, метою якого була реалізація ідеї громадянського виховання в комуні для безпритульних, А. Макаренко довів, що виховання в інтересах держави є результативним лише за умови, коли воно поєднується із розвитком творчої індивідуальності особистості, одночасно стимулюючи моральні почуття та «правові емоції» [2]. При цьому А. Макаренко доводить, що всяка громадянська позиція може проявлятися лише у поведінці особистості, у якій реалізуються суспільно важливі цінності, норми та еталони. Така взаємодія допомагає індивіду ідентифікувати себе з певним типом громадянина, усвідомити своє місце та роль у суспільстві. Зважаючи на багатогранність цього поняття і процесу, В. Сухомлинський виокремлював такі компоненти його як громадянське бачення світу, моральність і атеїзм, ідейну переконаність, взаємодію людини і

колективу, моральну стійкість, громадянську гідність. Розглядаючи компоненти громадянськості як комплексної якості людини, О. Киричук обґрунтовує такі її показники:

– базові життєві цінності: а) істина (у пізнанні), користь і доцільність (у праці), любов (у спілкуванні); б) добро (у ціннісно-орієнтаційній за змістом) та спільний (за формою) діяльності; в) творчість (у загальній життєдіяльності);

– типи самовизначення особистості (прагматичне, моральне, самоактуалізація);

– характер смислоутворюючих мотивів (саморегуляція, самовираження, моральна саморегуляція, гармонізація свого життя);

– духовні інтенції та життєві настанови людини (віра, надія, любов).

За твердженням О. Киричука, у всякій дії необхідно бачити результат. У громадянському вихованні таким результатом є активна громадянська позиція особистості, що виявляється у соціально-комунікативній, громадсько-корисній та суспільно-політичній активності, а також в активності, спрямованій на самопізнання, самооцінку, самовдосконалення. Основними складниками її є емоції та почуття; той чи інший рівень самосвідомості; особисті, сімейні, громадянські, національні та абсолютні цінності; соціальні вміння та навички. Ряд вчених розкриває «громадянськість» як прояв внутрішньої установки особистості з позицій функціонального підходу. Зокрема, О. Вишневський серед вартостей сучасного українського виховання виокремлює блок громадянських якостей («основні громадянські якості»), які мають бути закладені у структурі будь-якої особистості: прагнення до соціальної гармонії; відстоювання соціальної та міжетнічної справедливості; культура соціальних і політичних стосунків; пошана до Закону; рівність громадян перед Законом; самовідповідальність людини; права людини – на життя, власну гідність, безпеку життя, приватну власність, рівність можливостей тощо; суверенітет особи; право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі у політичному житті; готовність до захисту індивідуальних прав і свобод інших людей; пошана до національно-культурних вартостей інших народів; повага до демократичних виборів і до демократично обраної влади; толерантне ставлення до чужих поглядів [2]. Таке бачення громадянськості засвідчує, що воно є складним психологічним утворенням, котре потребує від педагога не лише знання їх особливостей, але й високого рівня розвитку позиції педагога як громадянина. Цей підхід учених-психологів до розуміння особистісних якостей громадянина можна сформулювати лише на засадах української національної ідеї як сукупності ціннісних настанов. Бо, коли який-небудь народ помічає свою єдність, свій культурний зв'язок, свій історичний характер, свої традиції, своє становлення і розвиток, свою долю та призначення,

робить проблему своєї свідомості мотивуванням своєї волі. Виходячи з того, що людина може вибирати власну поведінку, громадянську чи антигромадянську, доцільно враховувати той факт, що цей вибір буде цілком добровільним. І досить часто вона вибирає не те, що доцільне і варте вибору саме собою, а те, що гідне її власної уваги. Зважаючи на це, доцільно вести мову про те, що прояв громадянськості, громадянської поведінки є результатом сформованих норм, звичок, поведінки. Завданням сьогоденної педагогічної теорії і практики є оновлення, відродження процесу громадянського виховання, наповнення цього процесу новим змістом, а життєдіяльність учнівської молоді – новими потребами, оскільки ціннісні громадянські орієнтації не є узагальненими поняттями, а обов'язково співвідносяться з психофізичними характеристиками особистості.

Перша серія дослідження із учнями початкової школи (34 опитуваних) проводилась у формі індивідуальної бесіди, за якою завдання дитини полягало в самостійному складанні казки із національним колоритом та наступному аналізі етнічних особливостей головних героїв. Відповіді учнів оцінювалися по 5-бальній системі: 5 балів – відразу встановлює зв'язок із українською нацією; 4-3 бали – намагається визначити національні особливості; 2-1 бал – відзначає поодинокі риси; 0 балів – не може визначити особливості української культури. Високий рівень розвитку національної обізнаності мали 20%, середній рівень – 65%, та низький – 40%. Отож, бачимо, що переважає середній рівень розвитку.

Друга серія проводилась у вигляді тесту відкритого типу. Дітям пропонувалось відповідати на запитання: якими словами можна охарактеризувати національні особливості українців? Підрахунок результату тесту проводився по 5-бальній системі, враховуючи за максимум найбільшу кількість наданих відповідей. Високий рівень знань про культуру мали 25% учнів, середній рівень – 35%, та низький 40%. Отож, бачимо, що переважає середній та низький рівень розвитку.

У третій серії використовувалась проєктивна методика. Завдання дитини намалювати автопортрет у національному вбранні. Аналізувалася кількість зображених елементів національного вбрання та емоційна складова за допомогою контент-аналізу. Високий рівень морального розвитку має 20% класу, середній рівень – 65%, та низький – 25%. Отож, бачимо, що переважає середній рівень розвитку.

З отриманих результатів, можемо зробити висновок, що процес формування самосвідомості особистості відбувався у школярів нерівномірно. У дітей існує невелике уявлення про націю. На початку дослідження було використано 3 експериментальні блоки, які дали змогу дослідити рівень національної свідомості учнів. Оскільки було виявлено у більшості занижені результати, було прийнято рішення про проведення роботи щодо формування патріотичних якостей та

культурної поінформованості. З цією метою було проведено цикл виховних заходів.

На контрольному етапі дослідження були використані нові методи, що зумовило чистоту проведення дослідження. Дітям пропонувалося скласти розповідь про Батьківщину, охарактеризувати національні свята та традиції та створити пластилінову ляльку у національному вбранні.

Відповідно отримано результати: 1 серія – високий рівень 40% учнів, середній рівень – 55%, та низький – 5%; 2 серія – високий рівень 65%, середній рівень – 30%, та низький – 5%; 3 серія – високий рівень знань про культуру має 40%, середній рівень – 60%, та низький 0%, з цього випливає, що рівень сприйняття особливостей української нації значно підвищився.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** За результатами емпіричного дослідження зроблено висновки: етнічний потенціал проходить у своєму розвитку ряд етапів. У дітей молодшого шкільного віку етнічна самосвідомість знаходиться на стадії становлення. Нерівномірність розвитку етнічного потенціалу учнів підтверджує реальну потребу у фахівцях освіти з розвинутою поліетнічної компетентністю, які були б готові і здатні реалізовувати на практиці програми розвитку поліетнічної компетентності та культурної грамотності.

#### *Список використаних джерел*

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999.
2. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность: понятие, формирование, модели измерений / Этническая психология : хрестомат. / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. – СПб.: Речь, 2003.
3. Євтух В.Б. Етносуспільні процеси в Україні: можливості наукових інтерпретацій / В. Б. Євтух. – К.: ВД «Стилос», 2004.
4. Левкович В. П., Панкова Н. Г. Проблемы формирования этнического самосознания у детей в работах зарубежных ученых / Левкович В.П., Панкова Н.Г. // Советская этнография. – 1973. – № 5.
5. Седих К.В. Дослідження репрезентації соціально-політичної кризи в суспільній свідомості жителів України в системно-синергетичному підході / К.В. Седих // Психологія і особистість. – 2016. – №1. – С.53–69.
6. Стефаненко Т. Г. Развитие и трансформация этнической идентичности / Т.Г. Стефаненко // Этнопсихология. – Екатеринбург: Деловая книга, М.: Институт психологии РАН «Академический Проект». – 2000.

*О.Н. Абасалиева*

## ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье рассматривается национальная идентичность личности с позиции осознания себя представителем определенной нации, переживания человеком своей тождественности с одной национальной общностью и отделения от других. Проанализированы основные особенности зарубежных и отечественных теорий о характере понятия национальной и гражданской идентичности. Проведенное исследование опирается на выделенные когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты национального сознания младших школьников.*

**Ключевые слова:** национальная идентичность, самосознание, поликультурное общество, гражданское воспитание.

*O. Abasaliyeva*

## THE PECULIARITIES OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

*In the article the national identity of the individual, from a position of understanding themselves representative of a nation experiences a man of his identity with one national community and separation from others, are studied. The basic features of the foreign and domestic theories about the nature of the concept of national and civic identity are analyzed. National identity - is the result of turning the individual consciousness, it has its self formation and its image of a person as the nationally conscious man. Structural elements of the image have knowledge of the native language, Ukrainian customs, rituals and traditions, awareness of itself as the representative of a nation, national culture and history are viewed. It was found that stimulate different aspects of the national consciousness of the individual scientists are studied primarily from the perspective of cultural approach.*

*The study is based on selected cognitive, affective and behavioral components of national consciousness of younger students. The results of empirical research conclusions shows that ethnic potential is in its development in a number of stages. In the primary school ethnic identity of children is emerging. Uneven development potential ethnic pupils confirms the real need for education specialists developed multicultural competence that would be willing and able to put into practice the program of multicultural competence and cultural literacy.*

**Key words:** national identity, identity, multicultural society, civic education.

Надійшла до редакції 18.05.2016 р.

УДК 159.922.73-053.6:316.613.43]:316.624.3

**ЄСІП Мар'яна Зіновіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка*

**МИХАЙЛЮК Іванна Володимирівна**

*студентка 4 курсу Львівського національного університету імені Івана Франка*

## **СХИЛЬНІСТЬ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ ДОВІРИ ДО СЕБЕ**

*Досліджена схильність до девіантної поведінки підлітків, в яких виявлено низький рівень довіри до себе. З'ясовано, що такі підлітки схильні до адиктивної поведінки, проте статистично значимих відмінностей за шкалою схильності до самоушкодження та самодеструктивної поведінки у підлітків із різним рівнем довіри до себе не виявлено. Встановлено, що підлітки із низьким рівнем довіри до себе демонструють нонконформістські установки, схильність протиставляти свої власні норми та цінності загальногруповим, а також несформованість емоційно-вольового контролю.*

**Ключові слова:** *девіантна поведінка, підлітки, довіри до себе, агресія, взаємини.*

**Постановка проблеми.** Дух бунтарства у підлітковому віці часто набуває деструктивних форм, при чому йдеться про деструктивність як для самого підлітка, так і для соціуму. Зниження ефективності навчально-виховного процесу, реальна моральна та нерідко матеріальна шкода для самого підлітка і для оточуючих його людей – ось далеко не повний перелік тих негативних наслідків, які можуть мати прояви девіантності у цьому віці.

Однією з причин виникнення тих чи інших форм девіантної поведінки у підлітковому віці є втрата довіри до себе та до інших. Загалом, довіра до себе та до інших сприяє гармонійному та повноцінному розвитку різних сфер особистості. Можна з впевненістю говорити про те, що вона є стрижневим елементом психологічного та соціального благополуччя людини. Довіра до себе сприяє розвитку високої адекватної самооцінки, почуття самоефективності, відповідального ставлення до власного життя, почуття впевненості у власних можливостях та впевненості у реальності впливу на події, які мають місце у житті людини тощо.

Саме у підлітковому віці, коли відбувається інтенсивний розвиток особистості, довіра до себе буде мати ледь чи не найвагоміший вплив на людину. Але, на жаль, особливості цього вікового періоду часто можуть мати негативний вплив на почуття довіри до себе.

Максималізм, який притаманний для підлітків, може негативно впливати на почуття довіри: завищений рівень самокритичності може стати причиною втрати довіри до себе.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Девіантна поведінка у психологічній літературі трактується неоднозначно. Це, по-перше, вчинки, дії людини, які не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим у даному суспільстві нормам. При цьому норми у даному визначенні поняття досить широке. Це можуть бути норми права, культури, моралі чи навіть психічного здоров'я тощо. В цьому значенні девіантна поведінка може виступати об'єктом чи предметом досліджень у рамках вікової психології, психіатрії та педагогіки (Є.В. Змановська) [3]. По-друге, девіантну поведінку трактують як таке соціальне явище, котре виражається у масових формах людської діяльності, що не відповідають нормам даного суспільства. У цьому значенні девіантна поведінка, передусім, стає предметом та об'єктом досліджень соціологів та соціальних психологів (Ю.А. Клейберг) [4].

Бачимо, що у першому визначенні акцент робиться більшою мірою на індивідуальності дій, тобто мається на увазі індивідуальний девіантний вчинок кожної окремо взятої людини. Натомість, у другому визначенні акцент робиться власне на тому, що така поведінка – це соціальне масове явище, тобто таке, що проявляється в масових формах людської діяльності. Відтак, можемо говорити про те, що поняття девіантної поведінки потребує цілісного та водночас багатоаспектного підходу до вивчення та визначення. Тобто, слід, на нашу думку, визначати девіантні вчинки і як такі, що потребують дослідження як поведінкових актів окремо взятої людини, і як такі, що досліджуються у контексті їхньої масовості. Тоді дослідження девіантної поведінки має набувати більш комплексного характеру з урахуванням як індивідуальних, так і соціальних аспектів (тобто залучаються методи дослідження вікової та соціальної психології, педагогіки, психіатрії та соціології).

На жаль, на сьогодні не існує єдиної класифікації видів девіантної поведінки. Виходячи із різних критеріїв та підстав, різні автори виділяють різні види девіантної поведінки. Зокрема, враховуючи механізми виникнення поведінкових відхилень та особливості взаємодії людини із реальністю, виділяють злочинну (кримінальну), делінквентну («дозлочинну»), аморальну поведінку. Також можна виділити такі види девіантної поведінки, як асоціальна (аморальний, деструктивний, політичний злочин), делінквентна (кримінальна), паранормальна поведінка. Окрім цього, вчені виділяють і інші види девіантної поведінки, а саме злочинність, проституцію, алкоголізм, вживання наркотиків, самогубство тощо [1].



Варто зауважити, що популярними у психології на сьогоднішній день є класифікації девіантної поведінки за такими вченими, як О. Г. Ковальов, А.С. Личко та В.Д. Менделевич. Найчастіше в основі девіантної поведінки лежить не один її вид, а поєднання декількох. Відповідно, якщо види девіантної поведінки можуть мати «нормальний» та патологічний характер, то клінічні форми девіантної поведінки власне й являють собою ту девіантну поведінку, яка має патологічний характер.

Розглядаючи девіантну поведінку дорослих людей та підлітків, науковці дійшли висновку, що використання принципів пояснення та аналізу причин та особливостей девіантної поведінки у дорослому віці не завжди є доречним при її дослідженні у підлітків [5]. Специфічними для підліткового віку можемо виділити три типи реакцій, які можуть стати причиною вчинення девіантних дій: реакція протесту (опозиції), реакція імітації, реакція групування із однолітками. Підлітковий вік – пора бунтарства. Із цим погоджуються представники різноманітних напрямків психології. Відтак, виявив протесту є нормою цього вікового періоду [6]. Така реакція є непостійною і транзитornoю. Вона характеризується вибірковістю та спрямованістю: реакції протесту виявляються завжди відносно тих, хто викликає у підлітка невдоволення, негативні переживання тощо. Реакції протесту бувають пасивними й активними. Пасивні реакції протесту – це маскована ворожість, невдоволення. Зазвичай такий тип реакції протесту виникає у відповідь на непорозуміння із дорослими: образа на дорослого, втрата з ним емоційного контакту викликають у підлітка бажання уникати спілкування з ним. Реакції активного протесту можуть проявлятися як непослух, грубіянство, агресивні реакції у конфліктних ситуаціях тощо [8].

Імітація – це прагнення наслідувати чию-небудь поведінку. Якщо у дитинстві людина наслідує поведінку своїх батьків та близьких людей, то у підлітковому віці проявляються прагнення наслідувати поведінку «зовнішнього» героя. Найчастіше такий герой є «негативним». І підліток намагається не лише наслідувати поведінку свого кумира, але й в дечому перевершити його. Так підліток може діяти незаконно, тобто виявляти схильність до девіантної поведінки [9].

Схожою до реакції імітації є реакція групування із однолітками. Проте, якщо у реакції імітації є «негативний герой», який зазвичай є дорослим, то у реакції групування із однолітками є лідер малої соціальної групи, до якої належить підліток [8]. Оскільки згуртування із однолітками, ідентифікація із малою групою є важливими елементами підліткового періоду, то реакція групування із однолітками є закономірною: підліток намагається наслідувати як

лідера, так і інших учасників групи для того, аби «стати одним із них». Якщо підліток належить до групи, яка не є антисоціальною або асоціальною, то така реакція носить позитивний характер: вона дає можливість сформувати у підлітка відчуття приналежності до групи, згуртованості із іншими її учасниками. Але якщо група має антисоціальний чи асоціальний характер, то підліток буде виявляти девіантні схильності [2]. Варто зауважити, що на нормативність поведінки підлітків впливають доброзичливість, відкритість у спілкуванні, соціальна зрілість, що виражається у взаємодії з оточуючими, способах вирішення проблемних ситуацій. Відгородженість, відчуженість підлітка, дефіцит у спілкуванні та емоційна нестійкість в умовах стресу можуть провокувати його на вчинення девіантних вчинків [2]. Оскільки серед перерахованих чинників, які визначають схильність підлітків до девіантної або просоціальної поведінки, важливе місце посідає ставлення до оточуючих, актуальним постає питання, наскільки довіра до себе впливає на цю схильність.

На думку В.В. Століна, довіра – це соціально-психологічне явище. Психологічним механізмом цього явища є соціальна установка, що формується завдяки одночасній спрямованості психіки людини на світ та на саму себе. З одного боку, можемо говорити про те, що довіра існує у внутрішньо-особистісному просторі. Але з іншого боку, вона функціонує так би мовити у просторі навколо індивіда, тобто у міжособистісному просторі. Саме завдяки цьому вона може здійснювати функцію зв'язку людини з оточуючими людьми, зі світом загалом [7]. Довіра людини до самої себе – це її віра у те, що вона сама є творцем свого життя, що події, які трапляються з нею, контролює не хтось інший або певні обставини, а вона сама в силах їх змінювати. Водночас це віра у власні можливості та сили, у спроможність ставити та досягати бажаних цілей тощо.

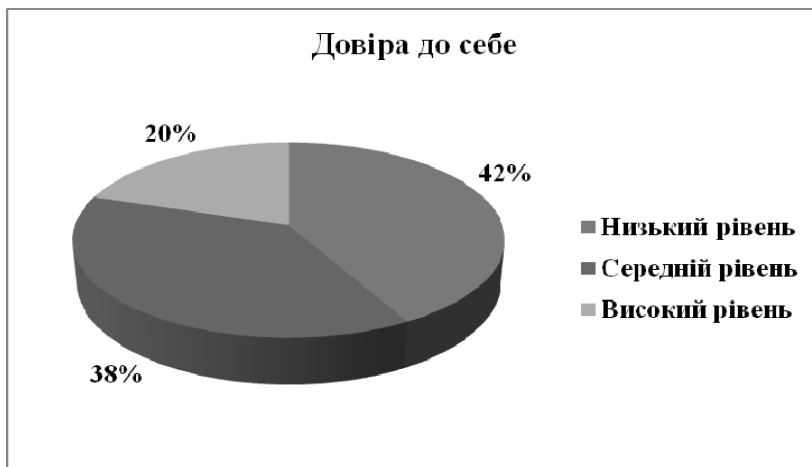
Зрозуміти сенс і сутність довіри можна лише розглядаючи систему «людина-світ» як єдину систему. Довіра як самостійна форма віри являє собою акт одночасного ставлення людини до світу і до самої себе, що базується на основі досвіду попередньої взаємодії зі світом. Вважається, що довіра складається із первинних установок (тобто тих, які виникають на ранніх стадіях онтогенезу і пов'язуються із потребою людини у безпеці) та вторинних установок (тобто власне тієї «вторинної довіри», яка спрямована як на оточуючий світ, так і на самого себе). Для того, аби ці установки стали особистісними, необхідно, щоб вони інтеріоризувалися. У кожній ситуації ці установки починають взаємодіяти між собою, на основі чого людина виробляє нову установку, що відповідає ситуації, в якій вона актуально перебуває [1].

Виходячи із вищесказаного, **завданням** дослідження є вивчення схильності до девіантної поведінки у підлітків із різним рівнем довіри до себе.

З цією метою проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 50 осіб підліткового віку (13-16 років). Серед досліджуваних 28 дівчат та 22 хлопці.

Для виявлення схильності підлітків до девіантної поведінки було використано методику діагностики схильності до девіантної поведінки А.Н. Орел. Для дослідження рівня довіри до себе у підлітків використано методику вивчення довіри до себе Н.Б. Астаніної. Також для дослідження було використано опитувальник діагностики агресивності Басса-Дарки, методику Q-сортування В. Стефансона.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналізуючи особливості довіри до себе у підлітків за методикою Н.Б. Астаніної, виявлено, що для 42 % підлітків притаманний низький рівень довіри до себе (рис. 1).



*Рис. 1. Відсотковий розподіл осіб підліткового віку за показником довіри до себе*

Ці підлітки схильні більшою мірою покладатись на «долю», плісти за течією. Вони розглядають своє життя як таке, події в якому відбуваються в основному без їхнього контролю, яке будують не вони самі, а обставини та оточуючі люди. Для них характерними є сумніви стосовно власної особистості, значущості та спроможності долати перешкода та досягати поставлених цілей.

38 % підлітків характеризуються середнім рівнем довіри до себе. Це означає, що довіра до себе у цих підлітків є ситуативною, залежить від зовнішніх обставин, від життєвої ситуації та від інших людей. Кожному п'ятому підлітку (20 % опитаних) притаманний високий рівень довіри до себе (рис. 1). Це вказує на те, що ці підлітки ставляться до себе як до суб'єкта власного життя, як до автора та творця свого життя. Вони поважають та із симпатією ставляться до своєї особистості, для них не є характерним страх перед невдачами, що дозволяє їм ризикувати на шляху до досягнення поставлених цілей, виходити за рамки свого попереднього досвіду, шукати нові способи поведінки і таким чином досягати поставлених перед собою цілей.

При аналізі особливостей схильності підлітків до девіантної поведінки виявлено, що найбільш вираженою є схильність підлітків до агресії та насилля, тоді як найменш вираженою є схильність до адиктивної поведінки (рис. 2).

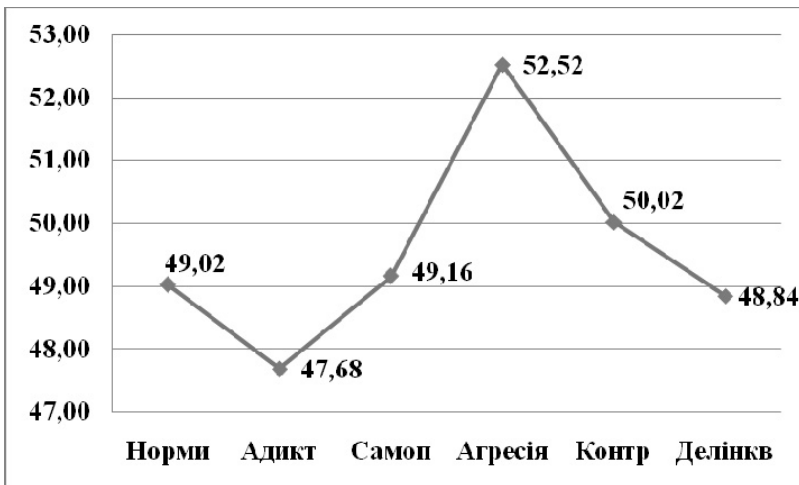


Рис. 2. Результати аналізу схильності підлітків до девіантної поведінки

Умовні позначення: *норми* – шкала схильності до подолання норм та правил, *адикт* – шкала схильності до адиктивної поведінки, *самоп* – шкала схильності до самоушкодження та самодеструктивної поведінки, *агресія* – шкала схильності до агресії та насилля, *контр* – шкала вольового контролю емоційних реакцій, *делінкв* – шкала схильності до делінквентної поведінки

Так, виражена схильність підлітків до агресії та насилля вказує на наявність у них агресивних тенденцій, на їхню агресивну спрямованість, тобто схильність вирішувати проблеми за допомогою

насилення, наявність садистичних тенденцій, використання приниження партерів по спілкуванню для стабілізації власної самооцінки.

Натомість, невиражена схильність підлітків до адиктивної поведінки вказує на відсутність або слабку вираженість схильності до втечі від реальності за допомогою зміни власного психічного стану, до «сенсорного голоду», орієнтації на гедоністичні життєві норми та цінності, орієнтації на чуттєву сторону життя.

Для виявлення відмінностей схильності до девіантної поведінки підлітків із вищим, середнім та нижчим рівнем довіри до себе було проведено порівняльний аналіз (однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA при  $p < 0,05$ ).

Виявлено статистично значимі відмінності за шкалами схильності до подолання норм та правил ( $F=3,64$  при  $p=0,03$ ), схильності до адиктивної поведінки ( $F=7,83$  при  $p=0,00$ ) та схильності до вольового контролю емоційних реакцій ( $F=4,52$  при  $p=0,00$ ). Для того, аби з'ясувати, як саме відрізняються показники за цими шкалами у групах підлітків із різним рівнем довіри до себе, було проведено тест Шеффе.

Виявлено, що для підлітків із нижчим рівнем довіри до себе притаманний вищий рівень схильності до подолання норм та правил ( $M=56,57$ ), ніж для підлітків із вищим ( $M=38,10$  при  $p=0,00$ ) та підлітків із середнім ( $M=42,21$  при  $p=0,04$ ) рівнем довіри до себе. У той же час, для підлітків із середнім рівнем довіри до себе притаманний вищий рівень схильності до подолання норм та правил ( $M=42,21$ ), ніж для підлітків із вищим рівнем довіри до себе ( $M=38,10$  при  $p=0,02$ ) (рис. 3).

Такі результати вказують на те, що для підлітків із нижчим рівнем довіри до себе більшою мірою, ніж для підлітків із середнім та вищим рівнем довіри до себе, притаманними є неконформістські установки, схильність протиставляти свої власні норми та цінності загальногруповим. Натомість, підлітки із вищим рівнем довіри до себе більшою мірою, ніж підлітки із нижчим та середнім рівнем довіри до себе, характеризуються схильністю мислити та діяти конформно, слідувати загальноприйнятим нормам та правилам поведінки, схильністю діяти за груповими стереотипами.

Для підлітків із нижчим рівнем довіри до себе притаманний вищий рівень схильності до адиктивної поведінки ( $M=54,00$ ), ніж для підлітків із середнім ( $M=49,26$  при  $p=0,03$ ) та із вищим ( $M=32,40$  при  $p=0,00$ ) рівнем довіри до себе. Також бачимо, що для підлітків із середнім рівнем довіри до себе притаманний вищий рівень схильності до адиктивної поведінки ( $M=49,26$ ), ніж для підлітків із вищим рівнем довіри до себе ( $M=32,40$  при  $p=0,01$ ) (рис. 3).

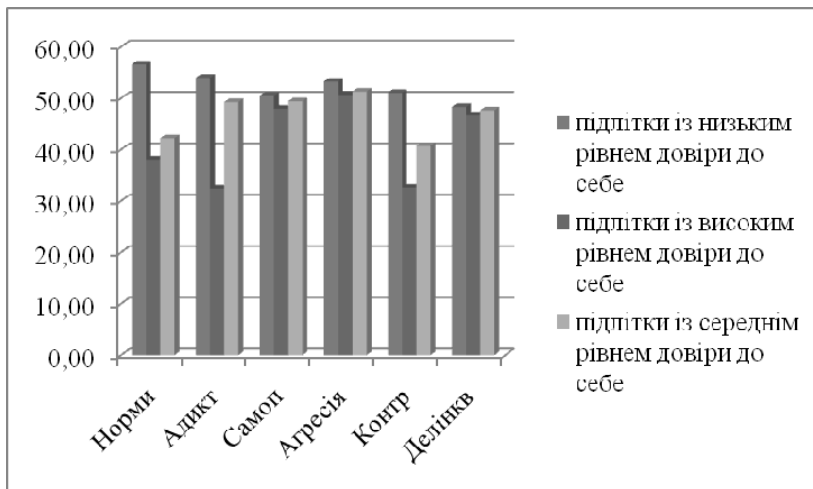


Рис. 3. Результати порівняльного аналізу для груп підлітків із вищим, середнім та нижчим рівнем довіри до себе

Умовні позначення: *норми* – шкала схильності до подолання норм та правил, *адикт* – шкала схильності до адиктивної поведінки, *самоп* – шкала схильності до самошкодження та самодеструктивної поведінки, *агресія* – шкала схильності до агресії та насилля, *контр* – шкала вольового контролю емоційних реакцій, *делінкв* – шкала схильності до делінквентної поведінки

Це означає, що підлітки із нижчим рівнем довіри до себе більшою мірою, ніж підлітки із середнім та вищим рівнем довіри до себе, характеризуються схильністю до втечі від реальності за допомогою зміни власного психічного стану, орієнтацією на гедоністичні життєві норми та цінності, орієнтацією на чуттєву сторону життя.

Виявлено також, що для підлітків із нижчим рівнем довіри до себе притаманні вищі показники за шкалою вольового контролю емоційних реакцій ( $M=51,04$ ), ніж для підлітків із середнім ( $M=40,73$  при  $p=0,00$ ) та із вищим ( $M=32,60$  при  $p=0,00$ ) рівнем довіри до себе. А для підлітків із середнім рівнем довіри до себе притаманний вищий рівень показників за шкалою вольового контролю емоційних реакцій ( $M=40,73$ ), ніж для підлітків із вищим рівнем довіри до себе ( $M=32,60$  при  $p=0,03$ ) (рис. 3).

Зважаючи на специфіку шкали вольового контролю емоційних реакцій, де високі показники вказують на слабкий вольовий контроль, а низькі показники, навпаки, на розвинений вольовий контроль емоційних реакцій, можемо говорити про те, що підлітки із нижчим

рівнем довіри до себе більшою мірою, ніж підлітки із середнім та вищим рівнем довіри до себе, характеризуються схильністю реалізовувати власні негативні емоції та переживання безпосередньо в поведінкових актах, не сформованістю емоційно-вольового контролю. Натомість, підлітки із вищим рівнем довіри до себе більшою мірою, ніж підлітки із середнім та нижчим рівнем довіри до себе, характеризуються вираженістю контролю над власними емоційними переживаннями та поведінковими актами, які є наслідком їхніх негативних переживань.

За результатами проведеного порівняльного аналізу підлітків із різним рівнем довіри до себе можемо частково підтвердити думку про те, що підлітки із нижчим рівнем довіри до себе більшою мірою схильні до адиктивної поведінки та до самоушкоджень та самодеструктивної поведінки, ніж підлітки із середнім та нижчим рівнем довіри до себе. Так, виявлено, що для підлітків із нижчим рівнем довіри до себе притаманний вищий рівень схильності до адиктивної поведінки ( $M=54,00$ ), ніж для підлітків із середнім ( $M=49,26$  при  $p=0,03$ ) та із вищим ( $M=32,40$  при  $p=0,00$ ) рівнем довіри до себе. Проте, статистично значимих відмінностей за шкалою схильності до самоушкоджень та самодеструктивної поведінки у підлітків із різним рівнем довіри до себе не виявлено.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Довіра є однією із основних умов розвитку, зміни людини, саме вона дозволяє їй ризикувати і випробовувати свої можливості. Довіра до себе, так само як і довіра до іншого, не може бути однаковою в усіх ситуаціях спілкування. В одних сферах життєдіяльності у людини може бути сформована установка на довіру до себе, а в інших – ні.

У процесі проведення емпіричного дослідження виявлено знижений рівень довіри до себе у меншій половині підлітків, що пояснюється особливостями формування та становлення свідомості індивідів саме в цьому віковому періоді. Майже кожен третій опитаний підліток має середній, кожен п'ятий високий рівень довіри до себе.

Математико-статистичне опрацювання даних вказує на те, що підлітки із нижчим рівнем довіри до себе демонструють нонконформістські установки, схильність протиставляти свої власні норми та цінності загально груповим. Опитані характеризуються схильністю до втечі від реальності, орієнтацією на гедоністичні життєві норми та цінності, орієнтацією на чуттєву сторону життя. Виявлено також, що підліткам із нижчим рівнем довіри до себе притаманна несформованість емоційно-вольового контролю. Такі

підлітки більш схильні до адиктивної поведінки, проте статистично значимих відмінностей за шкалою схильності до самоушкоджень та самодеструктивної поведінки у підлітків із різним рівнем довіри до себе не виявлено. На відміну від них, підлітки із вищим рівнем довіри до себе виявляють схильність мислити та діяти конформно, слідувати загальноприйнятим нормам та правилам поведінки. При цьому такі опитані частіше здатні контролювати власні емоційні переживання та поведінку у стресових ситуаціях.

За результатами проведеного теоретичного та емпіричного дослідження можемо сформулювати наступні практичні рекомендації. Для профілактики розвитку у підлітків схильності до девіантної поведінки (зокрема, до таких її форм, як адиктивна поведінка, схильність до самоушкоджень та самодеструктивної поведінки, делінквентна поведінка тощо) доцільно підвищувати їхній рівень довіри до себе, тобто їхню схильність ставиться до себе як до суб'єкта власного життя, як до автора та творця свого життя.

Необхідним є розвиток їхньої поваги та симпатії у ставленні до своєї особистості. Також доцільним буде розвиток у них мотивації досягнення успіху, вміння ризикувати на шляху до досягнення поставлених перед собою цілей, шукати нові способи поведінки. Профілактиці виникнення схильності до різних форм девіантної поведінки у підлітковому віці сприятиме також розвиток у них вміння налагоджувати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами, підвищення рівня життєрадісності, жвавості та товариськості.

Загалом, можемо говорити про те, що тема зв'язку схильності підлітків до девіантної поведінки та їхньої довіри до себе й надалі залишається актуальною. Продовження досліджень у цьому напрямку вбачаємо у вивченні соціально-психологічних та демографічних чинників, які визначають схильність підлітків до різних форм девіантної поведінки із різним рівнем довіри до себе.

#### *Список використаних джерел*

1. Алистратова С.Ю. К проблеме исследования психологической дистанции / С.Ю. Алистратова, И.В. Калинин // Психологические и акмеологические проблемы управленческой деятельности ; под ред. И.В. Калинина, Ю.В. Синягина. – Ульяновск : СВНЦ, 1997. – С. 105-120.
2. Башкатов И.П. Психология групп несовершеннолетних нарушителей / И.П. Башкатов. – М., 1993. – 98 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М. : ИЦ «Академия», 2003. – С. 112-120.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 141-145.



5. Максимова Н.Ю. О склонностях подростков к аддиктивному поведению // Психологический журнал. – 1996. – Том 17. – № 3. – С. 149-153.
6. Реан А.А. Характерологические особенности подростков-деликвентов / А.А. Реан // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С.139-144.
7. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Просвещение, 2003. – С. 110-125.
8. Федоров Г.Г. Грудный подросток – становление личности / Г.Г. Федоров. – СПб. : Знание, 1992. – 32 с.
9. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М. : Академический проспект; Трикса, 2005. – С. 132-145.

**М.З. Есып, И.В. Михайлюк**

### **СКЛОННОСТЬ К ДЕВИАНТОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ**

*Исследована склонность к девиантному поведению у подростков, у которых выявлен низкий уровень доверия к себе. Выяснено, что такие подростки склонны к аддиктивному поведению, однако статистически значимых различий по шкале склонности к самоповреждениям и самодеструктивному поведению у подростков с разным уровнем доверия к себе не выявлено. Установлено, что подростки с низким уровнем доверия к себе демонстрируют неконформистские установки, склонность противопоставлять свои собственные нормы и ценности общегрупповым, а также несформированность эмоционально-волевого контроля.*

**Ключевые слова:** девиантное поведение, подростки, доверие к себе, агрессия, отношение.

**М.Ієсyp, І. Mykhailuk**

### **PREDISPOSITION TO DEVIANT BEHAVIOUR IN TEENAGERS WITH LOWER LEVEL OF SELF-TRUST**

*Trust is one of the most important conditions of development and change of human being, trust itself lets a person to take risks and try oneself's abilities. Trust to oneself as well as trust to others can't be the same in all circumstances of communications. In some spheres of life a person can form attitude of trust to oneself and in the other spheres not.*

*In the process of undergoing empirical research lowered level of self trust in less than half of teenagers was found. It was explained by special development and reaffirming consciousness of individuals in that age-period. Almost every third surveyed teenager has mediocre level of self-trust and every fifth has high level of self-trust.*

*Mathematically-statistic data processing indicates that teenagers with lowered level of self-trust show nonconfrontational predispositions, they inclined to oppose their own norm and values to general group. Surveyed persons have characteristics of someone who has tendency to escape from reality, pursue hedonistic norm and values, concentrate on sensual side of life. It was found that teenagers with lowered self-trust have characteristics of undeveloped emotional and volitional control. Such teenagers have tendency to addictive behaviour, however, statistically there is no*

*considerable difference on the scale of tendency to self-harm and destructive behaviour in teenagers with different levels of self-trust. On the contrary, teenagers with high level of self-trust show tendency to think and act comfortably, to follow conventional norms and rules of behaviour. Also they often capable of self-control in stressful situations.*

*Based on the results of the theoretical and empirical research the following practical recommendation can be formulated. In order to prevent development of tendency to deviant behaviour in teenagers (particularly, to such forms of behaviour as addictive behaviour, tendency to self-harm and destructive behaviour, delinquent behaviour etc.) advisable to improve their level of self-trust, making them feel themselves as subjects of their own life, authors and makers of their life. Also, advisable to develop their respect and sympathy to their personality, motivation achievement of success, ability to take risks on the way of achieving their goals, search for new ways of behaviour. In order to prevent development of tendency to different forms of deviant behaviour in teenage years it is advisable to develop ability to make emotional contacts in their group as well as outside the group, improve their level of cheerfulness, vividness and companionship.*

*Overall, we can say that topic of connection between teenagers' tendency to deviant behaviour and their self-trust remains relevant. Continuation of research in this direction we see in studying social-psychological and demographic factors which determine the variety of forms of deviant behaviour and levels of self-trust in teenagers.*

**Key words:** *deviant behavior, teenagers, self-trust, aggression, attitude.*

Надійшла до редакції 25.05.2016 р.

УДК 159.922.6-053.85/.88:17.023.34

**ПАРТИКО Тетяна Борисівна**

*кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології  
Львівського національного університету імені Івана Франка*

## **ВІКОВІ ЗМІНИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У СЕРЕДНІЙ ТА ПІЗНІЙ ДОРΟΣЛОСТІ**

*Проаналізовано вікові зміни психологічного благополуччя у 50–79-річному віці. Виявлено, що для другої половини середньої дорослості характерна «дисоційована» структура психологічного благополуччя, яка упродовж пізньої дорослості набуває все більшої цілісності, досягаючи піку інтеграції у 66–69 років. Така структура підтримується вираженою спрямованістю особи на мотив спілкування і регулюється самовпевненістю й самоповагою людини за умов відсутності внутрішніх конфліктів і самозвинувачень. Надано рекомендації щодо психологічного супроводу позитивного функціонування жінок та чоловіків.*

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, самоставлення, мотиваційний профіль особистості, середня та пізня дорослість.

**Постановка проблеми.** Психологічне благополуччя є базовим переживанням, яке визначає якість життя людини. Воно має суб'єктивний характер і виражається в усвідомленні людиною цінності свого існування. У період дорослішання психологічне благополуччя фокусується на майбутньому, в середній дорослості – на теперішньому, в пізній – на інтеграції ретроспективних, актуальних і перспективних переживань людини. Стратегія адаптивного старіння значною мірою визначатиметься цим фундаментальним станом душевного комфорту.

У зв'язку зі зростанням середньої тривалості життя людини протягом останніх десятиліть (в Україні станом на 2015 рік вона складала 75,5 років для жінок і 65,2 років для чоловіків) нарізла необхідність з'ясувати особливості вікових змін психологічного благополуччя у період переходу людини від зрілого до похилого віку.

Проблема даного дослідження актуальна також із теоретичної точки зору. По-перше, перелік детермінант психологічного благополуччя літніх людей у мінливих соціально-політичних умовах постійно змінюється; по-друге, у цьому віці імовірна нормативна вікова криза (за даними Б. Лівехуд і Д. Бромлей у 55–65 років криза зрілого віку, О. Краснової і Т. Марцинковської – у 60–65 років криза

пізньої дорослості), яка може суттєво відкоригувати позитивне функціонування особи, вплинувши на її психологічне благополуччя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасна психологія має значний доробок у сфері досліджень психологічного благополуччя та близьких до нього феноменів (А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Бредберн, К. Ріфф, Е. Дінер, Р. Райан, Е. Дісі, П. Фесенко, Т. Шевеленкова та інші). Систематичне вивчення цієї проблеми було започатковано Н. Бредберном у 60-х роках минулого століття у контексті задоволеності життям та суб'єктивного переживання щастя. Вчений розглядав психологічне благополуччя як баланс двох різновидів афекту: позитивного та негативного. Високий рівень благополуччя виникає у випадку домінування позитивного афекту над негативним, у протилежному випадку людина відчуває себе нещасною й незадоволеною життям, тобто має низький рівень психологічного благополуччя [1].

Ми спирались на теорію евдемоністичного напрямку К. Ріфф [11], яка базується на уявленнях про позитивне функціонування особистості як основного аспекту психологічного благополуччя. Авторка узагальнила та виділила шість основних компонентів психологічного благополуччя: позитивні стосунки з оточуючими, автономію, управління навколишнім середовищем, особистісне зростання, життєві цілі і самоприйняття.

Як прояв душевного комфорту людини, який виявляється у злагодженості психічних процесів і функцій, переживанні цілісності та внутрішньої рівноваги, психологічне благополуччя розглядає Л. Куліков. Важливу роль у збереженні цього стану має адекватне самоставлення і позитивна самомотивація [3; 4].

П. Фесенко [5; 6] і Т. Шевеленкова [8] розуміють психологічне благополуччя як цілісне переживання, яке виражається у суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, яке пов'язане з базовими людськими цінностями і потребами. Воно безпосередньо залежить від системи внутрішніх оцінок людини й відображає актуальні (актуальне психологічне благополуччя) та потенційні (ідеальне психологічне благополуччя) аспекти життя. Така внутрішня оцінка має соціально-культурну специфіку і, як припускають автори, формується в процесі засвоєння людиною соціально-культурних норм та ідеалів людини.

Близькими за змістом є поняття особистісного та суб'єктивного благополуччя. У своїй теорії самодетермінації Р. Райан і Е. Дісі [9] припустили, що особистісне благополуччя пов'язане із базовими психологічними потребами: потребою в автономії, компетентності та зв'язках з іншими. В основі автономії як сприйняття конгруентності своєї поведінки внутрішнім цінностям і бажанням лежить підтримка та

відсутність контролю з боку інших людей. Потреба в компетентності – це схильність до опанування своїм оточенням і до ефективної діяльності в ньому; вона підтримується таким середовищем, яке висуває перед людиною завдання оптимального рівня складності і дає їй позитивний зворотний зв'язок.

Одним з перших суб'єктивне благополуччя описав Е. Дінер. На думку автора, воно складається з трьох основних компонентів: задоволення, приємних і неприємних емоцій. Йдеться про когнітивну (інтелектуальна оцінка задоволеності різними сферами свого життя) та емоційну (наявність поганого чи доброго настрою) сторони самоприйняття, які в кінцевому результаті є індикаторами щастя. Е. Дінер вважає, що більшість людей оцінюють те, що з ними трапляється, в термінах «добре-погано», і така інтелектуальна оцінка базується на емоціях відповідної валентності [10]. Зміст цих складових уточнив і розширив Р. Шамионов, включивши до цього переліку матеріальний достаток, особистісне, соціальне і професійне самовизначення і зростання, особистісне благополуччя, фізичне та психологічне здоров'я [7].

В останні роки з'являються психологічні дослідження, спрямовані на вивчення соціально-психологічних детермінант задоволеності життям у пізній дорослості, а також психологічного супроводу, який забезпечує конструктивне старіння. На відмінність соціально-психологічної структури задоволеності життям у чоловіків та жінок літнього віку вказує І. Горбаль. Незважаючи на існуючі стереотипи щодо помітного зниження психологічного благополуччя у пізній дорослості, авторка виявила його середній рівень [2].

*Метою* нашого дослідження є з'ясувати, які зміни зазнає психологічне благополуччя людини у середній-пізній дорослості у зв'язку зі змінами її самоствавлення і мотиваційного профілю особистості. *Завданнями* дослідження є визначити: 1) в якому віці психологічне благополуччя стає найбільш цілісним та інтегрованим утворенням особистості; 2) які зміни зазнає мотиваційний профіль особистості у зв'язку зі структурними змінами психологічного благополуччя; 3) у чому має полягати психологічний супровід позитивного функціонування жінок і чоловіків з точки зору зміни їхнього самоствавлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Структура психологічного благополуччя людини визначалась за шкалою психологічного благополуччя К. Ріфф (в адаптації Т. Шевелькової, Т. Фесенко). Психологічними корелятами благополуччя були визначені модальності самоствавлення людини, які вимірювала методика самоствавлення В.В. Століна і С.Р. Панталеєва, та показники мотиваційного профілю особистості В.Е. Мільмана.

У дослідженні взяли участь 229 осіб віком від 50 до 79 років. Вони були поділені на чотири вікові групи: 50–59 років (31 особа, середній вік 55,5 років), 60–65 років (83 особи, середній вік 62,2 роки), 66–69 років (50 осіб, середній вік 67,7 років) і 70–79 років (65 осіб, середній вік 73,8 років). Кількість жінок та чоловіків у кожній віковій групі була приблизно однакова.

На основі факторного аналізу встановлені вікові особливості психологічного благополуччя у структурі самоставлення та мотиваційного профілю особистості. Для кожної вікової групи побудована 6-факторна модель, яка пояснює від 71,45% до 75,41% від загальної дисперсії даних. У віковій групі **50–59 років** до першого фактору увійшли загальний показник психологічного благополуччя (0,814) і такі його компоненти, як цілі життя (0,845), особистісне зростання (0,752), самоприйняття (0,699). Цей фактор включив також дві модальності самоставлення: самовпевненість (0,693) і самоцінність (0,531). Позитивне ставлення до інших (0,685) у четвертому факторі об'єдналось з дзеркальним Я (0,835), самоповагою (0,727) і скритністю (0,588); автономія (0,613) і управління оточенням (0,586) у п'ятому факторі – із самоприниженням (-0,929), самозвинуваченням (-0,844), внутрішнім конфліктом (-0,794). Отож, психологічне благополуччя у 50–59-річному віці зазнає «дисоціації». Головний вектор благополуччя пов'язаний з позитивним переживанням сенсу свого життя, його чіткої спрямованості, неперервним розвитком, самореалізацією, позитивним самоставленням. Це підкріплюється уявленням про себе як про самостійну, енергійну та надійну людину, яка здатна себе цінувати.

Другий вектор благополуччя відображає позитивні взаємини з іншими: людина має довірливі стосунки з оточуючими, є емпатійною. Це підсилюється вираженою самоповагою, уявленням про те, що її особа викликає інтерес та зацікавлення й більше притаманна тим людям, які не схильні розкривати перед іншими свій внутрішній світ. Третій вектор об'єднав прагнення до самостійності й незалежності, компетенції в управлінні оточенням, ефективному використанні можливостей для досягнення своїх цілей, проте за умов відсутності негативного самоставлення, зокрема самоприниження, самозвинувачення та внутрішнього конфлікту.

Виявлені статеві відмінності взаємозв'язку між психологічним благополуччям та окремими модальностями самоставлення. Для жінок зростання усіх складових психологічного благополуччя пов'язане, насамперед, зі зменшенням внутрішніх конфліктів, сумнівів та почуття

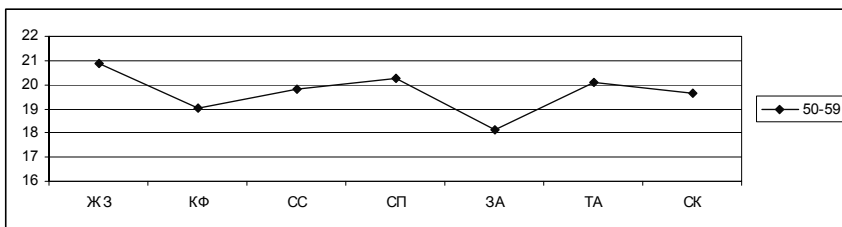
провини ( $r$  в межах від  $-0,614$  до  $-0,779$ ), і переважно, за винятком особистісного зростання, – зі зменшенням самоприниження ( $r$  в межах від  $-0,546$  до  $-0,853$ ). Ті жінки, які менше звинувачують себе у невдачах та недоліках, будуть позитивніше взаємодіяти з оточенням ( $r=-0,792$ ), краще контролювати свою діяльність ( $r=-0,654$ ), відчуватимуть сенс і спрямованість життя ( $r=-0,536$ ), адекватніше сприйматимуть себе ( $r=-0,547$ ). Психологічне благополуччя чоловіків, натомість, більшою мірою регулюється аутосимпатією і самовпевненістю. Більшого благополуччя, за винятком взаємин з іншими і автономії, переживатимуть ті, хто більше симпатизуватимуть собі ( $r$  в межах від  $0,558$  до  $0,706$ ). Самовпевнені чоловіки цього віку краще контролюватимуть ситуацію ( $r=0,633$ ) і є успішніші у цілепокладанні ( $r=0,719$ ).

Уявлення жінок 50–59 років про те, що вони здатні керувати своїм життям, їхня зацікавленість у власному Я і любов до себе не мають вирішального значення у регуляції їхнього психологічного благополуччя; для чоловіків це має значення, насамперед, для позитивного самоставлення як складової благополуччя ( $r=0,851$ ;  $r=0,700$ ). Переживання чоловіками цього віку внутрішніх конфліктів, згоди чи незгоди із собою, закритість чи відкритість, ті чи інші рефлексії стосовно стосунків з іншими навряд чи позначатся на їхньому психологічному благополуччі. Для жінок це може стати вагомим регулятором автономії (при зростанні самоприйняття автономія може знизитись:  $r=-0,538$ ), позитивного ставлення до інших і управління оточенням (при позитивній соціальній рефлексії покращуються взаємини з іншими:  $r=0,672$  і здатність управляти оточенням:  $r=0,531$ ), сенсу життя (більша скритність сприяє тому, що жінка бачить цей сенс:  $r=0,534$ ).

Зазначені вище вікові особливості психологічного благополуччя осіб 50–59-річного віку розгортаються на фоні слабо диференційованого мотиваційного профілю особистості з незначною тенденцією до зниження мотивації загальної активності (рис. 1). У жінок зменшення цієї активності може знизити прагнення розвиватися і сприймати нове ( $r=0,566$ ); у чоловіків подібних зв'язків не виявлено.

У період **60–65 років**, який відносять до кризи пізньої дорослості, спостерігається об'єднання «дисоційованих» складових психологічного благополуччя (крім автономії) в єдиний перший фактор, який включає загальний показник психологічного благополуччя ( $0,937$ ), позитивне ставлення до інших ( $0,869$ ), цілі

життя (0,837), управління оточенням (0,819), особистісне зростання (0,799) і самоприйняття (0,697), а також такі модальності самоставлення, як самоповага (0,565), самоуправління (0,548) та самовпевненість (0,512).



*Рис. 1. Мотиваційний профіль особистості осіб 50–59-річного віку (ЖЗ – життєзабезпечення, КФ – комфорт, СС – соціальний статус, СП – спілкування, ЗА – загальна активність, ТА – творча активність, СК – суспільна корисність)*

Достатньо висока думка про себе, схвалення власної активності, усвідомлення своєї самості – все це у даному віці допомагає спрямувати людину на позитивне функціонування. Як в жінок, так і чоловіків першочергову позитивну роль у підтриманні благополуччя має самоповага. Значну роль відіграє також здатність до самоуправління – думка про себе як енергійну та надійну людину, що впевнена у своїх діях і має інтернальний локус контролю. Зазначимо, що такий зв'язок не стосується переживання автономії літніми чоловіками. Загальний показник психологічного благополуччя та окремі його компоненти (крім переживання чоловіками своєї автономії) тісно пов'язані також зі самовпевненістю людини.

Жінки 60–65 років є більш скритними, ніж чоловіки ( $t=-3,332$  при  $p=0,001$ ); більш скритні жінки у всіх аспектах відчують себе психологічно благополучнішими. Якщо ж чоловіки цього віку виявляють скритність, в них особливо вираженою стає особиста автономія ( $r=0,362$ ), особистісне зростання ( $r=0,362$ ) і самоприйняття ( $r=0,351$ ). Переживання високої цінності своєї особи жінками сприяє підвищенню усіх складових психологічного благополуччя, крім позитивних стосунків з іншими, в чоловіків – крім особистої автономії. На самостійність прийнятих рішень, які стосуються тих чи інших сторін життя, практично не впливають соціальні рефлексії жінок і чоловіків цього віку. Якщо у чоловіків аутосимпатія стимулює всі аспекти психологічного благополуччя, крім тих цілей, які вони ставлять собі у житті, то у жінок аутосимпатія практично не впливає на позитивні взаємини з іншими, самостійність та особистісне



зростання. Жінки, які на початку пізньої дорослості не мають загостреного внутрішнього конфлікту, краще контролюють свою діяльність ( $r=-0,371$ ), а чоловіки краще приймають рішення і планують своє життя ( $r=-0,474$ ), мають чіткіше окреслені життєві цілі ( $r=-0,377$ ) (таблиця 1).

Таблиця 1

**Взаємозв'язки між загальним показником психологічного благополуччя та самоставленням осіб 60–65-річного віку**

Модальності самоставлення	Жінки (N=43)	Чоловіки (N=40)
Скритність	0,531*	0,406*
Самовпевненість	0,569*	0,553*
Самоуправління	0,467*	0,649*
Дзеркальне Я	0,434*	0,491*
Самоцінність	0,498*	0,539*
Самоприйняття	0,216	0,188
Самоприв'язаність	0,262	0,178
Внутрішній конфлікт	-0,319*	-0,487*
Самозвинувачення	-0,163	-0,559*
Самоповага	0,645*	0,710*
Аутосимпатія	0,465*	0,434*
Самоприниження	-0,255	-0,580*

Примітка: \*  $p < 0,05$

Важливим стимулятором психологічного благополуччя чоловіків є відсутність самозвинувачень та самоприниження, які пов'язані з усіма компонентами їхнього психологічного благополуччя. У жінок це стосується лише переживання себе як самостійної і незалежної особи ( $r=-0,305$ ;  $r=-0,313$ ) і позитивнішого ставлення до себе ( $r=-0,339$ ;  $r=-0,392$ ). Ролі самоприв'язаності, яка свідчить про ригідність/гнучкість Я-концепції, та самоприйняття у переживанні психологічного благополуччя жінками та чоловіками у період імовірної кризи середини життя виявити не вдалось (табл. 1).

У 60–65 років мотиваційний профіль особистості змінюється. Виразним стає мотив спілкування (рис. 2). Психологічне благополуччя жінок визначається задоволенням мотиву спілкування ( $r=0,372$ ), творчої ( $r=0,458$ ) та суспільно корисної активності ( $r=0,380$ ); чоловіків

– задоволенням соціальним статусом ( $r=0,362$ ) і суспільно корисною активністю ( $r=0,489$ ).

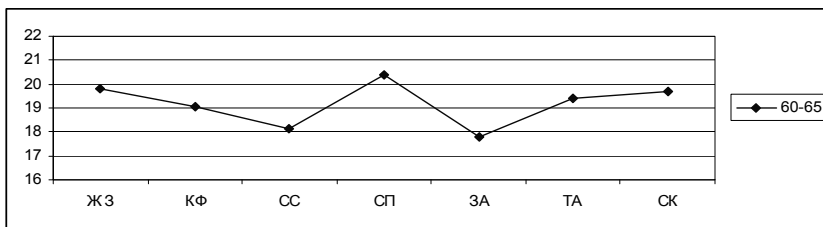


Рис. 2. Мотиваційний профіль особистості осіб 60–65-річного віку (ЖЗ – життєзабезпечення, КФ – комфорт, СС – соціальний статус, СП – спілкування, ЗА – загальна активність, ТА – творча активність, СК – суспільна корисність)

У період **66–69 років** виявлена цілісна та єдина структура психологічного благополуччя. У першому факторі інтегрувались усі складові психологічного благополуччя з високими факторними навантаженнями (від 0,589 до 0,881) та такі модальності самоставлення: самоприниження (-0,841), внутрішній конфлікт (-0,782), самозвинувачення (-0,743), дзеркальне Я (0,699), самоповага (0,596) та самовпевненість (0,592). Вище психологічне благополуччя у всіх його проявах відчуватимуть ті особи, які поважають себе і є впевнені у своїх силах, вважають, що так само про них думають інші люди, і які не схильні до самозвинувачень, самоприниження і внутрішньої дисгармонії.

Взаємозв'язки між загальним показником психологічного благополуччя та самоставленням для осіб цього віку відображені у табл. 2. Головним регулятором психологічного благополуччя жінок та чоловіків стає їхня впевненість у своїх силах і можливостях. Винятком є особиста автономія чоловіків, яка виявилась не пов'язаною зі самовпевненістю. Значну роль відіграє відсутність внутрішнього конфлікту, крім взаємовпливу на позитивні взаємини з іншими (в чоловіків). Вище психологічне благополуччя (це не стосується особистого зростання) переживатимуть ті жінки, які поважають себе як особистість і, відповідно, не схильні до самоприниження. У чоловіків також за таких умов зростатиме психологічне благополуччя, проте їхньої особистої автономії це не стосуватиметься. Зазначимо, що негативне самоставлення, зокрема самоприниження та самозвинувачення, у чоловіків цього віку більш виражене, ніж в жінок ( $t=2,239$  при  $p=0,029$ ;  $t=2,738$  при  $p=0,008$ ).

Таблиця 2

**Взаємозв'язки між загальним показником психологічного благополуччя та самоставленням осіб 66–69 років**

Модальності самоставлення	Жінки (N=23)	Чоловіки (N=27)
Скритність	0,232	-0,029
Самовпевненість	0,806*	0,558*
Самоуправління	0,379	0,298
Дзеркальне Я	0,724*	0,549*
Самоцінність	0,666*	0,532*
Самоприйняття	0,634*	-0,042
Самоприв'язаність	0,126	0,217
Внутрішній конфлікт	-0,733*	-0,510*
Самозвинувачення	-0,459*	-0,598*
Самоповага	0,713*	0,529*
Аутосимпатія	0,618*	0,366
Самоприниження	-0,692*	-0,603*

Примітка: \*  $p < 0,05$

Те, наскільки благополучно почуватиме себе людина у 66–69 років, пов'язано з тим, наскільки вона високо цінує себе і відповідно очікує такого ж ставлення з боку сторонніх людей. Однак, це не впливатиме на прагнення до особистісного зростання у жінок і самостійність та незалежність у чоловіків. Благополуччю жінок, за винятком позитивних стосунків з іншими і прагнення до саморозвитку, сприяє також безумовне прийняття себе такими, якими вони є, і аутосимпатія. Для чоловіків ці модальності самоставлення не мають вагомого значення для загального благополуччя, однак ті чоловіки, які більше себе люблять, більше задоволені своїм особистісним зростанням ( $r=0,441$ ) і вважають, що минуле і теперішнє життя має сенс ( $r=0,469$ ).

Відсутність самозвинувачень, насамперед, впливає на позитивне психологічне благополуччя чоловіків, крім позитивних стосунків з іншими. У жінок, навпаки, зменшення самозвинувачень визначатиме, у першу чергу, позитивні стосунки з ближніми як важливу складову їхнього благополуччя ( $r=-0,414$ ). Більше чи менше бажання розкривати свій внутрішній світ, здатність чи нездатність активно керувати своїми намірами і діями, які у 60–65 років відігравали помітну роль для збереження психологічного благополуччя людини, у наступні п'ять років перестають виконувати цю функцію. Так само ригідність чи

гнучкість уявлень людини про себе навряд чи суттєво змінить її психологічне благополуччя. Зазначимо, що інтернальний локус контролю у 66–69 років краще збережений в чоловіків, ніж жінок ( $t=2,687$  при  $p=0,009$ ).

Подібно до попереднього вікового періоду (60–65 років) наступні п'ять років відзначаються виразним спрямуванням мотиваційного профілю людини на спілкування (рис. 3). Психологічне благополуччя жінок визначатиме мотивація комунікативної активності ( $r=0,607$ ), збереження соціального статусу ( $r=0,600$ ), загальної ( $r=0,531$ ), творчої ( $r=0,575$ ) і суспільно корисної активності ( $r=0,532$ ). Переживання чоловіками автономії як важливої складової психологічного благополуччя залежатиме від задоволення ними мотиву соціального статусу ( $r=0,433$ ), загальної активності ( $r=0,453$ ) і суспільно корисної активності ( $r=0,643$ ).

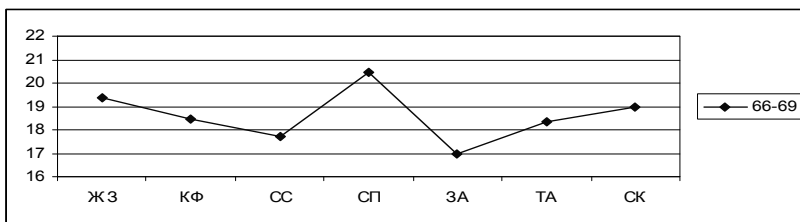


Рис. 3. Мотиваційний профіль особистості осіб 66–69-річного віку (ЖЗ – життєзабезпечення, КФ – комфорт, СС – соціальний статус, СП – спілкування, ЗА – загальна активність, ТА – творча активність, СК – суспільна корисність)

Проаналізуємо, які зміни психологічного благополуччя відбуваються у наступному десятилітті (**70–79 років**). Факторний аналіз вказує на втрату ролі автономії у загальній структурі психологічного благополуччя людини. До першого фактору увійшли усі складові благополуччя з високими факторними навантаженнями (від 0,676 до 0,921), крім показника, який свідчить про здатність до самостійного планування життя і втілення цих планів у реальність. Так само, як і у попередні періоди життя, благополуччя вище в самовпевнених осіб (0,537). Особливо яскраво це спостерігається у жінок: усі складові благополуччя корелюють з тим, наскільки вони високої думки про себе ( $r$  в межах від 0,369 до 0,635). Самовпевненість чоловіків у цьому віці не впливатиме на їхню думку про себе як самостійну і незалежну людину, однак зберігається зв'язок з загальним показником психологічного благополуччя (табл. 3).

Таблиця 3

**Взаємозв'язки між загальним показником психологічного благополуччя та самоставленням осіб 70–79 років**

Модальності самоставлення	Жінки (N=35)	Чоловіки (N=30)
Скритність	0,186	0,540*
Самовпевненість	0,635*	0,649*
Самоуправління	0,487*	0,586*
Дзеркальне Я	0,378*	0,295
Самоцінність	0,399*	0,259
Самоприйняття	0,207	0,051
Самоприв'язаність	0,270	-0,099
Внутрішній конфлікт	-0,587*	-0,211
Самозвинувачення	-0,590*	-0,011
Самоповага	0,541*	0,693*
Аутосимпатія	0,374*	0,118
Самоприниження	-0,638*	-0,094

Примітка: \*  $p < 0,05$

Незважаючи на те, що основні складові благополуччя статистично достовірно пов'язані зі здатністю жінок і чоловіків до самоуправління і самоповаги, їхньої схильності до автономії це не стосується. Стосовно інших модальностей самоставлення виявлені міжстатеві відмінності. Для жінок значно більшу роль у переживанні благополуччя мають самоцінність, аутосимпатія, позитивні соціальні рефлексії (дзеркальне Я), відсутність внутрішніх конфліктів, самозвинувачень і самоприниження. У чоловіків зниження внутрішньої конфліктності може позитивно вплинути на їхню автономію ( $r = -0,432$ ), а позитивні соціальні очікування щодо оточуючих, навпаки, має зворотній вплив на автономію ( $r = -0,365$ ). Проте загального росту психологічного благополуччя це не визначає. Закритість свого внутрішнього світу, небажання (або нездатність) презентувати себе оточуючим сприяє загальному благополуччю чоловіків, крім таких аспектів, як особиста автономія, особистісне зростання і самоприйняття; у жінок таких зв'язків не виявлено. Самоприв'язаність, подібно до попередніх вікових періодів, не відіграє суттєвої ролі у переживанні психологічного благополуччя ні жінок, ні чоловіків (табл. 3).

Зазначені вище зміни психологічного благополуччя осіб 70–79-річного віку відбуваються на фоні недиференційованого мотиваційного профілю особистості (рис. 4).

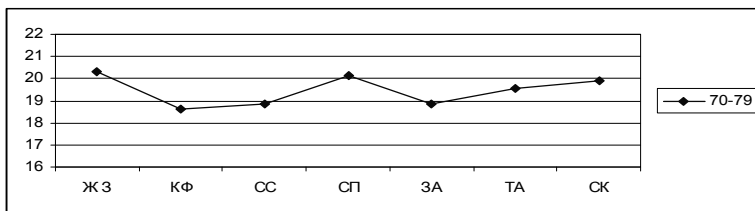


Рис. 4. Мотиваційний профіль особистості осіб 70–79-річного віку (ЖЗ – життєзабезпечення, КФ – комфорт, СС – соціальний статус, СП – спілкування, ЗА – загальна активність, ТА – творча активність, СК – суспільна корисність)

Зв'язків між психологічним благополуччям жінок і складовими мотиваційного профілю особистості не виявлено. Загальне психологічне благополуччя чоловіків, особливо позитивна самооцінка і наявність життєвих цілей, зростає в тих, які мотивовані займатись суспільно корисною активністю ( $r=0,373$ ;  $r=0,409$ ;  $r=0,406$ ) і зберегти свій соціальний статус ( $r=0,365$ ;  $r=0,398$ ;  $r=0,434$ ). Конформність, яка є одним з індикаторів зниження особистої автономії, може спонукатись мотивами особистого комфорту ( $r=-0,375$ ), активної комунікативної взаємодії ( $r=-0,407$ ), зростанням мотивів загальної ( $r=-0,491$ ), творчої ( $r=-0,594$ ) і суспільно корисної активності ( $r=-0,593$ ).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У середній та пізній дорослості відбуваються вікові зміни структури психологічного благополуччя. «Дисоційована» структура, яка характерна для другої половини середньої дорослості (50–59 років), упродовж пізньої дорослості набуває все більшої цілісності, досягаючи піку інтеграції у 66–69 років. Така структура підтримується вираженою спрямованістю особи на мотив спілкування і регулюється самовпевненістю і самоповагою людини при умові відсутності внутрішніх конфліктів і самозвинувачень. Для жінок актуальніше мати позитивне самоствалення, для чоловіків – не мати негативного.

У «допіковому» періоді (50–59 років) переживання психологічного благополуччя розгортається на фоні слабо вираженої тенденції до зниження мотиву загальної активності; у «післяпіковому» періоді (70–79 років) мотиваційний профіль особистості стає мало диференційованим. В обох випадках зростає роль самовпевненості людини, проте втрачається позиція внутрішньої незалежності і автономії.

З огляду на вищесказане робимо висновок про те, що 66–69 років є найбільш сприятливим періодом пізньої дорослості з точки зору цілісності психологічного благополуччя людини.

Психологічний супровід позитивного функціонування жінок полягає у корекції негативного самоствавлення (50–59 років), захисті внутрішнього світу від надмірних зовнішніх втручань (60–65 років), стимуляції позитивного самоствавлення (66–69 років), поєднанні стимуляції позитивного і корекції негативного самоствавлення (70–79 років). Стратегія роботи з чоловіками інша: підтримання позитивного самоствавлення (50–59 років), корекція негативного самоствавлення (60–69 років), захист внутрішнього світу від зовнішніх втручань (70–79 років).

Подальші дослідження даної проблематики доцільно спрямувати на виявлення детальнішої структури психологічного благополуччя окремо для жінок та чоловіків, особливо у контексті механізмів психічного захисту особистості.

#### *Список використаних джерел*

1. Брэдберн Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдберн. – Ярославль : Инфра, 2005. – С. 17–34.
2. Горбаль І. Психологічні аспекти задоволеності життям як когнітивного аспекту суб'єктивного благополуччя у літніх чоловіків та жінок / І. С. Горбаль // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія “Психологічні науки”. – Вип. 1. – Том 1. – Херсон, 2014. – С. 154–159.
3. Куликов Л. В. Субъективное благополучие личности / Л. В. Куликов // Ананьевские чтения. – СПб., 2007. – С.162–164.
4. Куликов Л. В. Факторы психологического благополучия личности / Л. В. Куликов, М. С. Дмитриева, М. Ю. Долина, О. В. Иванов, М. А. Розанова, Т. Г. Тимошенко // Теоретические и прикладные вопросы психологии : Матер. Юбилейной конф. «Ананьевские чтения – 97». – Вип. 3. – Ч. 1. – СПб., 2007. – С. 342–350.
5. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : дис. канд. психол. наук / П. П. Фесенко. – М., 2005. – С.65–89.
6. Фесенко П. П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций / П. П. Фесенко // Научные труды аспирантов и докторантов. – М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2005. – Вип. 46. – С. 35–48.
7. Шамяионов Р. М. Психология субъективного благополучия : (к разработке интегративной концепции) / Р. М. Шамяионов // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С.143–148.
8. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности : обзор основных концепций и методик исследования / Т. Д. Шевеленкова // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
9. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health / E. L. Deci, R. M. Ryan // Canadian Psychology. – 2008. – № 49(3). – P. 105–117.

10. Diner E. Subjective well-being : Three decades of progress / E. Diner // Psychological Bulletin. – 1999. – P. 276–301.

11. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

**Т.Б. Партыко**

## **ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СРЕДНЕЙ У ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

*Проанализированы возрастные изменения психологического благополучия в 50–79-летнем возрасте. Установлено, что для второй половины средней зрелости характерна "диссоциированная" структура психологического благополучия, которая на протяжении поздней зрелости приобретает все большую целостность, достигая пика интеграции в 66–69 лет. Такая структура поддерживается выраженной направленностью личности на мотив общения и регулируется самоуверенностью и самоуважением человека при условии отсутствия внутренних конфликтов и самообвинений. Поданы рекомендации относительно психологического сопровождения позитивного функционирования женщин и мужчин этого возраста.*

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, самоотношение, мотивационный профиль личности, средняя и поздняя зрелость.

**T. Partyko**

## **AGE-RELATED CHANGES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN MIDDLE AND LATE ADULTHOOD**

*The article analyzes age-related changes of psychological well-being of an individual in middle and late adulthood. It is revealed that "dissociated" structure of psychological well-being that is characteristic of the second half of the middle adulthood (ages 50 to 59) is getting more integrate during late adulthood, reaching integration peak at the age of 66–69 years. Such structure is supported by expressed orientation of an individual to the communication motive and is regulated by self-confidence and self-respect of a person under conditions of absence of inner conflicts and self-accusations. For women it is more important to have a positive self-attitude, while for men – not to have negative one. During "pre-peak" period (ages 50 to 59) experience of psychological well-being rolls out at the background of the weakly expressed tendency to decrease the motive of general activity; in "post-peak" period (ages 70 to 79) motivational profile of a personality becomes little differentiated. In both cases individual's self-confidence is growing, however, the position of inner independence and autonomy is lost. The conclusion is made that the age of 66–69 years is the most favorable period of late adulthood from the viewpoint of integrity of psychological well-being of a person. Psychological accompaniment of positive functioning of women lies in the correction of negative self-attitude (ages 50 to 59), protection of inner world from excessive external interference (ages 60 to 65), stimulation of positive self-attitude (ages 66 to 69), combination of positive self-attitude stimulation and negative self-attitude correction (ages 70 to 79). There is a different strategy of working with men: support of positive self-attitude (ages 50 to 59), negative self-attitude correction (ages 60 to 69), protection of inner world from external interference (ages 70 to 79).*

**Key words:** psychological well-being, self-attitude, motivational profile of a personality, middle and late adulthood.

Надійшла до редакції 15.05.2016 р.



УДК 159.942.5-057.874

**ПІДДУБНА Ніна Григорівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології ДВНЗ  
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна)*

**ЄФІМОВ Дмитро Едуардович**

*здобувач кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний  
педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна)*

## **ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

*У статті приведені матеріали аналізу досліджень проблеми страхів та шкільних страхів, представлених у публікаціях вітчизняних та зарубіжних науковців. Проведені систематизація та узагальнення дозволили виділити основоположні підходи до вивчення феномену страху. Висвітлені деякі відмінності у розумінні різними авторами сутності проявів, співвідношення, причин, форм та функцій таких афективних емоційних станів як шкільні страхи, тривожність та тривога.*

***Ключові слова:** страхи, дослідження, визначення, причини, чинники, види, функції, молодші школярі.*

**Постановка проблеми.** Проблема шкільних страхів і тривожності становить інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення цілої низки питань освітянської практики, зокрема, пов'язаної з попередженням виникнення у дитини невротичних проявів, що обумовлені відвідуванням школи та неадекватною поведінкою педагогів і батьків.

Соціальна значущість проблеми диктує необхідність подальшого розширення аспектів теоретичних і експериментальних досліджень різновидів шкільних страхів у сучасних дітей молодшого шкільного віку, визначення і узагальнення особливостей, психологічних детермінант та механізмів виникнення страхів у учнів початкової школи та ін.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема шкільних страхів становить великий інтерес для психологічної науки, а її експериментальна розробка набуває все більшого значення у сучасній практичній діяльності фахівців. Дослідження феномену страхів безпосередньо пов'язане з вивченням проблеми емоцій, яка ще недостатньо розроблена у психологічній науці. Деякі аспекти емоційних проявів особистості, що так чи інакше пов'язані з

виникненням страхів, досліджували Б. Ананьєв, П. Анохін, Г. Бреслав, В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Запорожець, К. Ізард, Є. Ільїн та ін.

Розкриття соціально-філософського аспекту проблематики страхів стало предметом дослідження В. Андрусенко, А. Прохорова, С. Сизова та ін. Значна кількість фундаментальних досліджень з проблеми страхів відображена в працях зарубіжних вчених (Д. Бретт, О. Кондаш, Д. Лейн, Р. Мей, Ф. Ріман, Е. Міллер, Б. Філіпс, З. Фрейд, Ф. Б. Холмс, М. Шмідеберг). Дослідження проблеми страхів привертало увагу і відомих вчених-психологів (О. Захаров, П. Каптерев, В. Леві, А. Леонова, А. Прихожан та ін.). Теоретичні та прикладні аспекти також певною мірою розкриваються в роботах П. Зетзела, В. Ромека, П. Тілліха, І. Аверіної, В. Астапова, Н. Карпенко, Є. Лісіної та ін.

Якщо теоретичні дослідження страхів вже давно привертують увагу вчених, то прикладний аспект страхів починає розроблятися лише в останні десятиріччя. Найбільш поширеним та досить розвиненим як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології, є дослідження страхів у дитячій та віковій психології. Показано, що серед дитячих страхів одне з провідних місць займають шкільні страхи (О. Захаров, Н. Карпенко, В. Косік, М. Кузьміна, Р. Овчарова та ін.). При цьому досліджень, що присвячені безпосередньо шкільним страхам, відносно мало.

**Формулювання мети.** Мета даної роботи полягає у аналізі, систематизації та узагальненні наукових доробок, що викликано необхідністю подальшого розширення досліджень шкільних страхів у сучасних молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** У традиційній психології страх відносять до астеничних емоцій, тобто, таких, що знижують життєдіяльність суб'єкта.

У сучасних тлумаченнях феномена, страх визначають як негативну емоцію, нестійкий стан, почуття, афективно-загострений стан, негативне емоційне переживання. Вказується, що інтенсивність страху може варіювати в широкому діапазоні відтінків (побоювання, боязнь, переляк, жаж) в залежності від темпу надходження інформації про загрозу [5].

У спеціальній літературі існують різні класифікації страхів як феномену емоційної сфери людини. Їх поділяють на групи в залежності від того, чого боїться людина, – так звана класифікація за фабулою страху. Так, психіатр Б. Карвасарський розрізняв вісім основних фабул страху: боязнь простору, соціофобія, нозофобія, танатофобія, різні сексуальні страхи, страхи нанести шкоду собі чи своїм близьким, «контрастні» фобії та фобофобії. Інші психіатри пропонують поділяти страхи на конструктивні – природні захисні

механізми, що допомагають людині краще пристосуватися до екстремальної ситуації та патологічні страхи. Можна розрізняти страхи за критеріями тривалості, частоти, інтенсивності переживань; за образним змістом (реалістичні та фантастичні); за ступенем усвідомлення. За походженням страхи поділяються на навіювані, особистісно-обумовлені та ситуативні. Страхи також можна поділити на дитячі та дорослі, первинні та вторинні. Але кожна з класифікацій буде мати свої переваги та недоліки.

Вперше відокремив і акцентував стан занепокоєння, тривоги (як рису людини) – З. Фрейд. Він охарактеризував її як емоційний, що включає переживання очікування та невизначеності, безпорадності. Ця характеристика вказує не так на компоненти стану, як на його внутрішні причини. З. Фрейд поряд із конкретним страхом виділяв невизначений, підсвідомий страх. Він розглядає страх часто з точки зору афекту, ігноруючи при цьому об'єкт, який його спричиняє, але об'єктивну тривогу він все ж визначає як природне і раціональне явище [7].

Як засвідчує аналіз наукової літератури, існують певні відмінності у розумінні різними авторами сутності проявів таких афективних станів як шкільні страхи, тривожність та тривога. Зокрема, не співпадають точки зору психологів на визначення зазначених феноменів, їх співвідношення, відмінності, причини та форми [6].

У «Великому тлумачному психологічному словнику» страх визначається як емоційний стан, який виникає в присутності або в передбаченні загрозливого або шкідливого стимулу. Страх зазвичай характеризується внутрішнім суб'єктивним переживанням дуже сильного збудження [2, 322]. Тривога відрізняється від страху тим, що стан тривоги часто (одні говорять «зазвичай», інші наполягають «завжди») безпредметний, тоді як страх передбачає наявність певного об'єкту, людину або події, яких бояться [там же, с. 376-377].

Багато хто з авторів наголошує на різниці між тривоною і страхом: страх – це реакція на реальну загрозу, а тривога – стан неприємного передчуття без видимої причини (причина – тільки у свідомості людини).

А. Прихожан відмічає, що страх розглядається як реакція на конкретну, певну, реальну небезпеку, а тривожність – як переживання невизначеної, смутної, безоб'єктної загрози переважно уявного характеру. Згідно іншої позиції, страх людина відчуває при загрозі вітальній, коли щось погрожує цілісності або існуванню людини як живої істоти, людському організму, а тривожність – при загрозі соціальній, особистісній. Небезпека в цьому випадку погрожує цінностям людини, потребам її «Я», її уявленню про себе, стосункам з людьми, становищу в суспільстві.

Найпоширенішою є думка, що базова тривога необхідна для подальшого розвитку реакцій страху. Вчені-психологи сходяться на тому, що страх тісно пов'язаний з почуттям тривоги. Так, П. Тілліх стверджує, що страх і тривога невіддільні – вони іманентно пов'язані одне з одним.

В. Астапов вважає, що страх – це реакція на конкретно існуючу загрозу, а тривога – це стан передчуття неприємної події без видимої причини (вона існує тільки у свідомості людини). Проаналізувавши дослідження зарубіжних колег, вчений висловлює думку, що тривога – це базисна реакція, загальне поняття, а страх – вираження такої ж якості, але в специфічній об'єктивованій формі [1].

Психотерапевт М. Литвак пропонує розглядати тривогу як емоцію, яка виникає при загальній оцінці ситуації як несприятливої. Якщо ліквідувати джерело тривоги не вдається, то тривога переходить у страх. На його думку, страх – це результат тривоги та мислення [4].

Більшість дітей проходять в своєму психічному розвитку ряд вікових періодів підвищеної чутливості до страхів. Особливість страхів дітей молодшого шкільного віку полягає в тому, що на одному рівні існують вигадані страхи (вампири, темрява, привиди, жахи), тимчасові (тварини, комахи, змії) та невиважені, серйозні (страх невідповідності, самотності, знехтування, відповідальності тощо). Велика кількість страхів молодших школярів притаманна й сфері навчальної діяльності та соціальних контактів. Саме тому слід виокремлювати «шкільні страхи».

Шкільні страхи розуміються як негативні емоційні стани дитини, що виникають у школі або у зв'язку із згадуванням про школу, які пов'язані із відображенням у свідомості конкретної загрози емоційному благополуччю. Шкільні страхи проявляються в очікуванні та передбаченні дитиною невдачі при здійсненні конкретної дії на уроці або у позаурочній ситуації.

Серед основних шкільних страхів молодших школярів розрізняють:

- страхи самовираження, що зберігають свою інтенсивність впродовж усього молодшого шкільного віку;
- страхи не відповідати очікуванням інших, що мають тенденцію до зменшення у кінці навчання в початковій школі;
- страхи ситуацій перевірки знань.
- страхи, що виникають при спілкуванні з учителем, які зберігають свою інтенсивність впродовж молодшого шкільного віку.

В історії психології можна виділити дві полярні точки зору на механізм виникнення страху. Одна з них представлена у біхевіоризмі, друга – у психоаналізі. З точки зору біхевіоризму, страх є наслідком одноразового чи багаторазового травматичного досвіду суб'єкта з

певними об'єктами [5]. Інший підхід демонструють представники психоаналізу. У класичному психоаналізі першою причиною виникнення дитячих страхів вважається травма, яка пов'язана з відсутністю матері чи розлукою з нею [7].

Отже, існують різні підходи щодо визначення феномену страху та аналізу його джерел. Так, страх розглядається як:

- вроджена особливість людини (тварини), що виконує функцію пристосування (Ч. Дарвін);
- емоційний стан, що виникає через небезпеку або небезпечний стимул (А. Ребер);
- одна з трьох найсильніших емоцій поряд з радістю та гнівом (У. Джемс);
- одна із базисних емоцій, що може приводити до різних внутрішніх переживань та зовнішніх проявів (К. Изард);
- вроджений та індивідуальний феномен, що відображає особистісні особливості людини та має своїм джерелом невіршені ситуації (Ф. Ріман).

О. Захаров [3] виділив чинники, що впливають на виникнення дитячих страхів:

- наявність страхів у батьків, головним чином у матері;
- тривожність у ставленні до дитини, надмірне оберігання її від небезпеки та ізоляція від спілкування її з однолітками;
- ранній прояв раціоналізації відчуттів дитини, яка обумовлена надмірною принциповістю батьків або їх емоційним неприйняттям дітей;
- велика кількість заборон з боку батька тієї ж статі або повне надання волі дитині батьком іншої статі, а також численні нереалізовані загрози всіх дорослих в сім'ї;
- відсутність можливості для ролевої ідентифікації з батьком тієї ж статі, переважно у хлопчиків, створюючи проблеми в спілкуванні з однолітками і невпевненість в собі;
- конфліктні відносини між батьками в сім'ї;
- психічні травми, які загострюють вікову чутливість дітей до тих або інших страхів;
- психічне зараження страхами в процесі спілкування з однолітками і дорослими.

Узагальнюючи матеріали наукових досліджень відмітимо, що науковцями виділені певні базові психологічні детермінанти шкільних страхів. Серед них виділяють індивідуально-особистісні особливості суб'єкта (тривожність молодших школярів; неадекватна занижена самооцінка, негативний особистісний досвід); вплив значущих дорослих (особливість стилю педагогічного спілкування; дитячо-

батьківські відносини у сім'ї); вплив особливостей форм навчання і виховання.

Страх – це одна з умов існування високоорганізованих істот. П. Зетзел вважає страх нормальною адекватною реакцією на ситуацію зовнішньої небезпеки. Завдяки страху ми передбачаємо небезпеку. У наукових джерелах підкреслюється, що більшість страхів набувається шляхом імітаційного навчання (С. Васьківська, О. Захаров, В. Єренков, Я. Рейковський, О. Скрипченко, А. Співаківська.)

Страх відносять до одного із засобів адаптації та регуляції поведінки (О. Захаров, М. Лісіна, А. Прохоров, Л. Пріснякова та ін.). Сучасне бачення проблеми дитячих страхів полягає в тому, що у випадку, коли загальна сума страхів обмежує дитину певними засобами реагування та взаємодії із зовнішнім світом, віковий страх із стимулу особистісного розвитку і засвоєння оточуючої дійсності, може перетворитися на їх гальмо.

Загалом, теоретичний аналіз проблеми дозволяє визначити, що страхи у випадку нормального розвитку є важливою ланкою в регуляції поведінки дитини і, у цілому, мають як негативну, так і позитивну адаптивну функцію і зміст.

Страх і тривожність є «добрими» сусідами і «підтримують» один одного. Так, за спостереженнями О. Захарова, діти з високим рівнем тривожності схильні до яких-небудь страхів. Іноді вияви страху такі очевидні, що не передаються в коментарях, наприклад жах, заціпеніння, розгубленість, плач і т.д. Про інші ж страхи можна судити лише за рядом непрямих ознак: прагнення уникати певних місць, розмов і книг на певну тему, збентеження і сором'язливість на певну тему [3].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз наукових досліджень проблеми шкільних страхів у молодшому шкільному віці відкриває багато особливостей поведінки дітей у цей період. Страхи на цьому віковому етапі, у випадку нормального розвитку дитини, вважаються багатьма вченими важливою ланкою регуляції поведінки в цілому. Дитина має природні механізми їх подолання, тому робота зі страхами повинна ґрунтуватися, перш за все, на використанні цих механізмів, аналізі джерел виникнення страхів та усвідомлення, з яким саме страхом належить боротися, а з яким ні.

У сучасному суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, зокрема, певними станами страху. Високий рівень шкільних страхів може спричинити розвиток неврозу та ускладнити (а іноді і деформувати) процес становлення особистості школяра. Отже, проблема шкільних страхів потребує подальшого розширення теоретичних і

експериментальних досліджень особливостей і факторів їх виникнення у сучасних молодших школярів. Особливої уваги потребує питання забезпечення педагогів та практичних психологів освіти психологічним інструментарієм профілактики та подолання страхів у дітей молодшого шкільного віку. Це має вирішальне значення для оптимального розвитку і формування емоційної сфери особистості учня не лише на даному віковому етапі, а й впродовж всього наступного розвитку дитини в період навчання в школі.

### *Список використаних джерел*

1. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
2. Большой толковый психологический словарь /А.Ребер. Том 2 : пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – С. 322; 376-377; 427-428; 554-559.
3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб. : Союз, 2004. – 377 с.
4. Литвак М. Если хочешь быть счастливым / М. Литвак. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. – 295 с.
5. Нелюбова Т. В. Детские невротические страхи, их диагностика и коррекция / Т. В. Нелюбова, Н. Б. Гриншпун. – М. : Просвещение, 1993. – 227 с.
6. Поддубная Н. Г. Страхи и тревожность как деструктивные эмоциональные состояния в жизни младшего школьника: теоретический аспект проблемы / Н. Г. Поддубная, О. В. Большунова // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: сборник статей V Международной научно-практической интернет-конференции. – Чита, 2013.
7. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 398 с.

*Н.Г. Поддубная, А. Ефимов*

### **ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНЫХ СТРАХОВ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*В статье приведенные материалы анализа исследований проблемы страхов и школьных страхов, представленных в публикациях отечественных и зарубежных ученых. Проведенные систематизация и обобщение позволили выделить основополагающие подходы к изучению феномена страха. Освещены некоторые отличия в понимании разными авторами сущности проявлений, соотношения, причин, форм и функций таких аффективных состояний как школьные страхи, тревожность и тревога.*

**Ключевые слова:** *страхи, исследования, определение, причины, факторы, виды, функции, младшие школьники.*

*N. Piddubna, A.Efimov*

## THE PROBLEM OF FEAR OF SCHOOL IN SCIENTIFIC RESEARCHES

*The social significance of the problem courses its further comprehensive development to identify and summarize the psychological and pedagogical conditions of the prevention and overcoming school fears at primary school students.*

*The study of the phenomenon of fear is directly connected with the study of the problem of emotions, which is not yet sufficiently developed in psychological science. Foreign and domestic scientists conducted basic research problem of fears to some extent revealed social-philosophical aspect of stated issue.*

*Among the children's fears is one of the leading positions related to school fears, is relatively small. In traditional psychology of fear, which belongs to the asthenic emotions, is classified according to various criteria, It also represents eight main storylines of fear.*

*There are certain differences in the understanding of the manifestations of school fears, anxiety and anxiety, do not match the perspective of psychologists to identify the marked phenomena, their ratio, contrast, cause and form. Many authors point out the difference between anxiety and fear.*

*A large number of younger school children's fears inherent in the field of educational activities and social contacts. Scientists have identified certain basic psychological determinants of school fears. Fears are an important link in the regulation of the child's behavior and have both negative and positive adaptive function and content.*

*The problem of school fears requires further expansion of theoretical and experimental studies. Special attention should be paid to the development of psychopedagogical tools of prevention and overcoming fears in children of primary school age.*

**Key words:** *fears investigation, definition, reason factors, functions, kinds, youngsters.*

Надійшла до редакції 27.04.2016 р.



УДК 159.9.07 - 053.6

**ТЕСЛЕНКО Марина Миколаївна**

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

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКА НА ЙОГО СТАТУСНЕ ПОЛОЖЕННЯ У ГРУПІ ОДНОЛІТКІВ**

*У статті подано результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження проблеми впливу тривожності підлітка на його статусне положення у групі однолітків. Проаналізовано внесок вітчизняних і закордонних учених у вивчення феномену тривожності. Проведено аналіз отриманих результатів та сформульовано відповідні висновки.*

**Ключові слова:** *особистісна, ситуативна та шкільна тривожність, статус, підлітковий вік.*

**Постановка проблеми.** Кожний віковий період школяра відрізняється своїми фізичними та психічними особливостями, соціальним статусом як у школі, так і в житті. Підлітковий вік є перехідним періодом від дитинства до зрілості. Зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка, породжують новий рівень його самосвідомості, потребу у самоствердженні, у рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими.

Саме в цьому віці судження та оцінки однолітків починають набувати для підлітків більшого значення, ніж судження та оцінки вчителів; вони за будь-яких умов намагаються уникати критики друзів через страх бути відстороненими від референтної групи.

І якщо у молодших школярів підвищення тривожності виникає при контакті з незнайомими дорослими, то у підлітків напруга і тривога з'являється у відносинах з батьками і однолітками [5], оскільки спілкування школяра у підлітковому віці з однолітками є важливим каналом його соціалізації, відпрацюванням навичок соціальної взаємодії, уміння завойовувати авторитет для заняття бажаного статусу та набуття нової соціальної позиції.

Отже, спілкування з ровесниками – тверда школа соціальних відносин, яка вимагає високої емоційної напруги. Група однолітків, з якими контактує підліток, впливає на розвиток її особистості. «За радість комунікації» дитина-підліток витрачає багато енергії на почуття, пов'язані з успіхом ідентифікації й стражданнями

відчуження. Тому якщо школяр, керуючись своїми домаганнями щодо певного місця в колективі, в реальності не отримує його, то ця ситуація може викликати у нього сильну емоційну реакцію у вигляді тривоги.

Тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості, її дезадаптації. Тривожність як переживання емоційного дискомфорту, передчуття наближеної небезпеки є вираженням незадоволення значимих потреб людини.

Тривожність негативно впливає не лише на емоційне самопочуття людини, а й у подальшому порушує функціональні можливості психіки, гальмуючи її розвиток як особистості. Так звані «хронічні тривоги» здебільшого перетворюються на патопсихологічні розлади, а значна кількість тривожних дітей мають проблеми зі здоров'ям.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема тривожності особистості завжди посідала важливе місце у педагогічній та віковій психології і на сьогодні є достатньо розробленою. Разом із тим, багатоаспектність наукового дослідження тривожності як системного явища та властивості особистості (В. Астапова, Ф. Березіна Г. Габдреева, Є. Калюжна, В. Нестеренко, Г. Прихожан, С. Тарасова, К. Хорні та ін.) не охоплює всього спектру пов'язаних із зазначеним феноменом проблемних питань.

Такі вчені, як Е. Еріксон, У. Морган, Ю. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е. Ейдемільлер, А. Захаров багато років досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молоді особистості.

Але все ж таки необхідної кількості фахових досліджень проблеми взаємодії цих психологічних феноменів не вистачає, тому тема дослідження потребує більш детального аналізу та вивчення.

**Метою** статті є дослідження впливу рівня тривожності школяра підліткового віку на його статусне положення у колективі однолітків.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Одна з головних тенденцій перехідного віку – це переорієнтація зі спілкування з батьками, вчителями і старшими на ровесників, більш-менш рівних за статусом. Такий перехід може відбуватися повільно і поступово чи у вигляді стрибка і бурхливо, він по-різному виражений в окремих сферах діяльності, де престиж старших і однолітків неоднаковий, але відбувається він обов'язково.

Бути визнаним у колективі, займати певне місце, грати певну роль – це ціннісна ідея даної категорії школярів. Якщо вона реалізується, підліток живе в мирі та злагоді з тими, хто його оточує. Розбіжність в

оцінках, даних людиною самій собі і отриманих нею від інших, є важливим джерелом тривожності. Причинами її виникнення може бути самоізоляція в колективі школярів. Часто такі підлітки замкнуті, ні з ким не товаришують, вступають у конфлікти з товаришами і дорослими [7].

Відомий психолог О. Запорожець зазначав, що соціальне середовище є не просто зовнішньою умовою, а справжнім джерелом розвитку дитини, оскільки в ній утримуються всі ті матеріальні й духовні цінності, якими окремих індивід повинен оволодіти у процесі свого розвитку [2].

Окрім того, спілкування з однолітками — це дуже важливий специфічний інформаційний канал. По-перше, по ньому підлітки довідуються багато необхідних речей, яких із тих чи інших причин їм не повідомляють дорослі. Наприклад, переважну більшість інформації з питань статі підліток одержує від ровесників, тому їхня відсутність може затримати його психосексуальний розвиток чи надати йому нездоровий характер. По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин, де відпрацьовуються необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси із суспільними. Змагальний характер групових взаємин, якого немає у відносинах з батьками, також слугує важливою життєвою школою. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Свідомість групової належності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує підлітку автономізацію від дорослих, але і дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя і стійкості [1].

Отже, саме контакт із групами ровесників істотно відображається на розвитку особистості підлітка. Від стилю комунікації, від положення серед однолітків залежить, наскільки дитина відчуває себе спокійною, задоволеною, якою мірою вона засвоює норми відносин з оточуючими. Важливе значення має почуття належності до особливої «підліткової» спільноти, що виникає у підлітка.

Стосунки з товаришами знаходяться в центрі життя підлітка, значною мірою визначаючи всі інші сторони його поведінки і діяльності. Порушення соціальних зв'язків з батьками і (або) однолітками нерідко є причиною розвитку тривожності у школярів підліткового віку.

Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя, нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з оточуючими, опиняючись в ситуації так званого «зачарованого психологічного кола». Тривожність знижує ефективність виконання

носієм даної характеристики різноманітних видів діяльності, заважає відкритому, щирому спілкуванню з оточуючими. М. Астапов також підкреслює, що тривожність призводить до уникнення контактів, порушує соціальні зв'язки людини [4].

Проблема тривожності особистості є однією з найважливіших і складних проблем сучасної психології. У науково-психологічній літературі існує велике різноманіття підходів як до самої проблеми тривожності, так і її соціально-психологічних детермінант (Л. Божович (адекватна й неадекватна тривожність), Р. Лазарус та Дж. Аверілл (концепція когнітивної оцінки й переоцінки), В. Мерлін, Я. Стреляу (психодинамічний підхід), О. Ранк (пологовий травматизм), Г. Салліван (енергетична концепція тривожності), Ч. Спілбергер, Ю. Ханін (стресова обумовленість тривожності), А. Фройд, Д. Бірлінгам (посттравматична обумовленість виникнення тривожності), К. Хорні (середовищна обумовленість тривожності)) [2; 4; 6].

Інтерес до тривожності у З. Фрейда виник, коли він отримав перші результати здійсненої ним терапії. Він прийшов до розуміння, що тривога є функцією Его і призначення її полягає в тому, щоб попереджувати особистість про наближення загрози, з якою треба зустрітися або яку слід оминати. Таким чином, тривога дає можливість особистості реагувати на загрозову ситуацію адаптивним способом.

Цей учений визнавав необхідність розмежування страху і тривоги, вважаючи, що страх – реакція на конкретну небезпеку, тоді як тривожність – реакція на небезпеку, невідому і невизначену. Тривожність характеризується трьома основними ознаками: специфічним почуттям неприємного; відповідними соматичними реакціями (насамперед посиленням серцебиття); усвідомленням цього переживання. Що стосується несвідомої тривожності, то надалі вона стала розглядатися вченим у руслі досліджень психологічного захисту.

Незважаючи на те, що в наші дні ідеї класичного психоаналізу вже не настільки популярні у психологічному співтоваристві, як у колишні часи, необхідно визнати, що уявлення З. Фрейда на довгі роки, аж до наших днів, визначили основні напрямки вивчення тривожності [3].

У роботах Ч. Спілбергера тривожність розділена на особистісну і ситуативну. Саме тому тривожність можна розглядати як властивість особистості і як психічний стан.

Ситуативна тривожність, породжена деякою конкретною ситуацією, яка об'єктивно викликає занепокоєння. Цей стан може виникати у будь-якої людини напередодні можливих неприємностей і

життєвих ускладнень. Особистісна тривожність може розглядатися як індивідуальна риса, що виявляється в постійній схильності до переживань тривоги в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, в тому числі і таких, які мають суб'єктивний характер. Вона характеризується станом несвідомого страху, невизначеним відчуттям загрози, готовністю сприйняти будь-яку подію як несприятливу і небезпечну.

Більш невизначеною є ситуація з доказами впливу тривожності на особистісний розвиток, хоча вперше його відзначив ще С. К'єркегор, який вважав тривожність основним чинником, що визначає історію людського життя.

Г. Салліван зазначає, що в основі мотивації міжособистісних відносин знаходиться мотив прагнення заслужити схвалення значущої людини та острах несхвалення [4]. Тобто основним джерелом тривожності є несхвалення з боку значущих людей. К.Хорні також наполягає на значенні міжособистісних потреб: у любові, турботі, схваленні з боку інших [6]. Тобто досвід спілкування стає «генератором» тривожності, а соціальне оточення людини впливає на виникнення та закріплення її на особистісному рівні. Особливо яскраво це виявляється на статусі підлітків у групі однолітків. Такі діти зазвичай невпевнені в собі, замкнуті, безініціативні, мало спілкуються або, навпаки, надмірно прагнуть спілкування [3]. Досить часто в інших дітей з'являється прагнення домінувати над тривожними дітьми, що в свою чергу веде останніх до тенденції уникати спілкування, до певної ізоляції.

У дослідженні рівня домагань у підлітків М.З. Неймарк виявила, що емоційне неблагополуччя типу тривожності спостерігалось в дітей із високою самооцінкою. Вони претендували на те, щоб бути «найкращими» учнями або займати найвище становище в колективі, тобто хотіли мати високі домагання в певних сферах, хоча дійсних можливостей для реалізації своїх домагань не мали.

Учнівський колектив, як справедливо помітила Л. Новікова, – явище неоднозначне. З одного боку, це функція педагогічних зусиль дорослих, з іншого боку, учнівський колектив – спонтанне явище, що розвивається тому, що діти мають потребу в спілкуванні і вступають у спілкування аж ніяк не тільки за встановленими дорослими рецептами. Ця подвійність знаходить своє вираження у двоїстій структурі колективу: формальній, обумовленій через задану організаційну структуру, і неформальній, що складається у процесі вільного спілкування дітей. Будь-який шкільний клас диференціюється на групи і підгрупи, причому за різними ознаками, що не співпадають одна з одною [1]. Складається особлива внутрішньо-шкільна і внутрішньо-

класна ієрархія, заснована на їхній навчальній успішності чи належності до «активу». Ізолюваність «важкого» підлітка у класі може бути не тільки причиною, але і наслідком того, що він знаходиться осторонь від колективу, зневажає його цілі і норми поведінки тощо.

Отже, підліткове спілкування підвищує впевненість підлітка в собі і дає додаткові можливості для самоствердження.

Для дослідження впливу тривожності підлітків на їх становище в середовищі однолітків використовується стандартизований комплекс наукових методів і психодіагностичних методик. Так, застосування методик типу опитувальники відповідає специфіці досліджуваного явища та умовам проведення психологічної діагностики.

Наше дослідження передбачає виявлення впливу тривожності підлітків на їх становище в середовищі однолітків. Відповідно, дібрано методи і методики для виявлення рівня ситуативної та особистісної тривожності (методика «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера); методика для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі шкільним життям підлітка, зокрема, визначення переживання соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні успіху, страху самовираження, боязні ситуації перевірки знань, страху не відповідати очікуванням оточуючих, низького фізіологічного опору стресу, проблем і страхів у відносинах із учителями (методика «Дослідження шкільної тривожності» Д. Філіпса); соціометричний метод для визначення статусів учнів.

В емпіричному дослідженні взяв участь 61 учень віком 13–14 років, з них 32 дівчини (52 %) та 29 хлопців (48 %). Дослідження проводилося з початку листопада 2015 року по кінець лютого 2016 року на базі Котелевської загальноосвітньої школи № 2 I–III ступенів.

Ми використали методики вимірювання шкільної, особистісної та ситуативної тривожності підлітків та метод «Соціометрія», який дозволив нам виявити соціальне положення дітей у класі.

Було визначено, що при дослідженні групових взаємовідносин серед трьох колективів було обрано 6 (9,8 %) соціометричних «зірок» – 4 жіночої статі, 2 чоловічої. Один із них є офіційним лідером у групі. 28 школярів (45,9 %) опинилися у групі прийнятих і 22 підлітки (36 %) потрапили у групу неприйнятих (до речі 11 із них навчалися в одному класі). Учні в цьому класі часто конфліктували, а психологічна атмосфера в колективі була несприятлива. Решта, а це 5 дітей (8,2 %), не отримали жодного позитивного вибору.

За допомогою комплексу психодіагностичних методик на визначення тривожності у підлітків було встановлено, що 21 особа (34,4 %) має високий рівень особистісної тривожності, 33 підлітки

(54 %) – помірний, і 7 школярів (11,6 %) – низький рівень особистісної тривожності. Отримані дані ми співставили із соціометричними даними і, вираховавши процентне співвідношення в межах одного статусного положення, унаочнили на рис. 1.1., 1.2., 1.3.

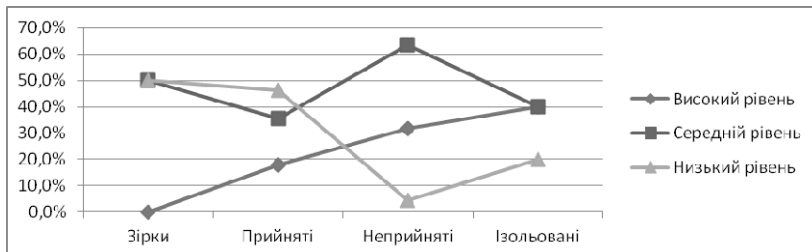


Рис. 1.1. Показники рівнів особистісної тривожності підлітків з різним статусним положенням у групі однолітків

Щодо показників ситуативної тривожності, то ми мали такі результати: 22 школярі (36 %) мають високий рівень ситуативної тривожності, у більшості дітей виявлено помірний рівень ситуативної тривожності (35 осіб — 57,4 %), і лише у 4 досліджуваних (6,6 %) ситуативна тривожність знаходиться на низькому рівні.

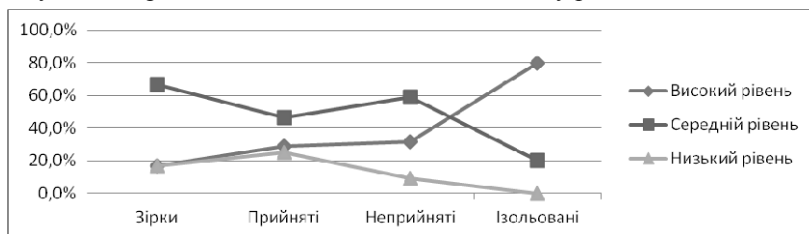


Рис. 1.2. Показники рівнів ситуативної тривожності підлітків з різним статусним положенням у групі однолітків

При визначенні загального рівня шкільної тривожності ми з'ясували, що високий рівень за цим показником мають 10 респондентів (16,4 %), середній — 26 (42,6 %) і 25 школярів (41 %) — низький рівень шкільної тривожності. Проте, якщо порівняти результати за класами, то ми можемо спостерігати певну відмінність у збільшенні відсотків підлітків із високим та середнім рівнем шкільної тривожності у класі, де ми виявили найбільший відсоток неприйнятих дітей — 50 % (із загальної кількості неприйнятих). Такі результати свідчать, що досліджувані під час перебування в одному навчальному закладі, але у різних колективах однолітків схильні переживати тривожність різного рівня інтенсивності.

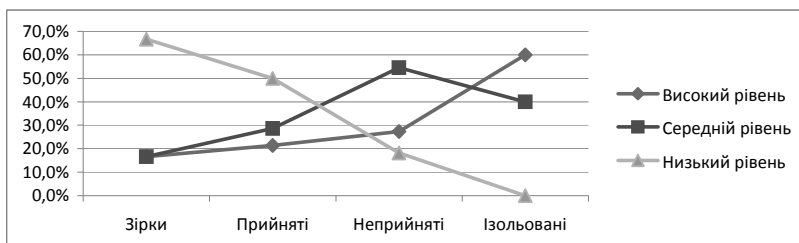


Рис. 1.3. Показники рівнів шкільної тривожності підлітків з різним статусним положенням у групі однокласників

Якісний аналіз характеру тривожності у досліджуваних підлітків показує, що основними причинами шкільної тривожності є: проблеми і страхи у стосунках з учителями, страх самовираження і переживання соціального стресу (рис 1.4.).

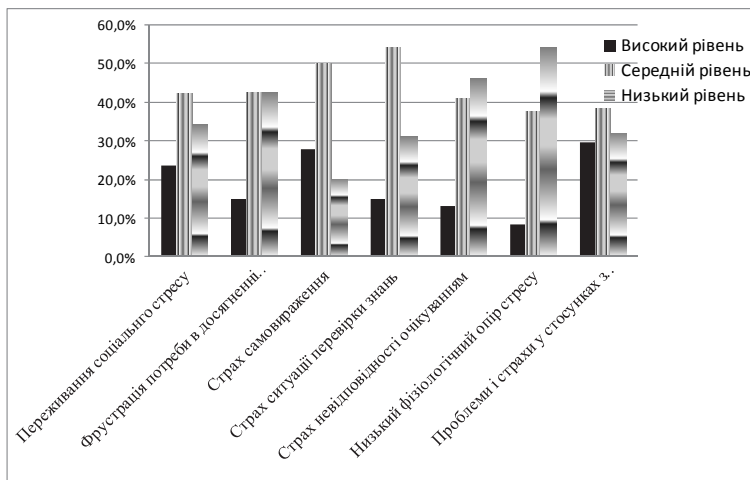


Рис. 1.4. Показники рівнів шкільної тривожності досліджуваних підлітків за окремими субшкалами

Після порівняльного аналізу результатів, отриманих шляхом емпіричного дослідження, ми зробили наступні **висновки**.

З'ясовано, що чим вищий загальногруповий рівень шкільної та ситуативної тривожності, тим більший відсоток дітей має несприятливий статус у класі.

Визначено, що подання різних соціальних статусів учнів у шкільному колективі та високих показників шкільної, особистісної та ситуативної тривожності обумовлені необхідністю або бажанням того



чи іншого учня займати певне соціальне місце у структурі взаємовідносин у класі, що й породжує такі психологічні явища з негативним емоційним підтекстом, як хвилювання, переживання, тривога і навіть страх.

Більшість школярів з високим рівнем тривожності мають статус неприйнятих або ізольованих. Лише один підліток серед усіх ізольованих мав середній рівень як шкільної, так і ситуативної тривожності і низький рівень особистісної тривожності. Варто зауважити, що високий рівень загальної шкільної тривожності спостерігався не лише в ізольованих учнів, а й у деяких лідерів та прийнятих дітей у класі. Серед учнів, які за соціальним статусом у класі є лідерами, один має високий рівень шкільної та ситуативної тривожності. Проте в позиції ситуативної тривожності більшість зірок мають середній рівень її сформованості. Щодо особистісної тривожності, то ми отримали однакові відсотки в межах середнього і низького рівнів. Даний феномен має чітке пояснення з боку загальної і соціальної психології: дитина хоч і отримує особистісні соціальні переваги в класі, але дуже боїться втратити свій статус з різних причин, що й породжує певний внутрішній конфлікт, який супроводжується емоційними переживаннями і тривогами (таблиця 1.1).

*Таблиця 1.1.*

***Процентне співвідношення показників особистісної, ситуативної та шкільної тривожності підлітків у розрізі статусного положення школяра у класі***

Рівні особистісної ситуативної та шкільної тривожності	Статусне положення підлітків у групі			
	Зірки	Прийняті	Неприйняті	Ізольовані
Високий рівень ОТ	0	17,9	31,8	40,0
Середній рівень ОТ	50	35,7	63,6	40,0
Низький рівень ОТ	50	46,4	4,5	20,0
Високий рівень СТ	16,7	28,6	31,8	80
Середній рівень СТ	66,6	46,2	59,1	20
Низький рівень СТ	16,7	25,0	9,1	0
Високий рівень ШТ	16,7	21,4	27,3	60,0
Середній рівень ШТ	16,7	28,6	54,5	40,0
Низький рівень ШТ	66,6	50,0	18,2	0

Можна припустити, що такі поєднання різних соціальних статусів учнів у шкільному колективі та високих показників шкільної,

особистісної та ситуативної тривожності обумовлені необхідністю або небажанням того чи іншого учня займати певне соціальне місце у структурі взаємовідносин у класі, що і породжує такі психологічні явища з негативним емоційним підтекстом, як хвилювання, переживання, тривога і навіть страх. Лідери бояться втратити свій статус, у якійсь ситуації не зможуть відповідати належним вимогам, осоромити батьків і т.д. Учні, яким надають недостатньо уваги або яких зневажають, намагаються покращити свою соціальну позицію, докладають певних зусиль, які часто не відповідають реальним можливостям дитини. А ізольовані діти іноді взагалі не переймаються таким соціальним положенням і, відповідно, їх шкільна, особистісна та ситуативна тривожність має низькі або середні показники.

Отримані емпіричні дані піддавалися кількісному аналізу із подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Математичне обчислювання та графічна презентація експериментальних даних здійснювались на персональному комп'ютері за допомогою пакету статистичних програм SPSS v 10.0.05 for Windows.

На основі кореляційного аналізу був встановлений значимий взаємозв'язок між рівнем ситуативної, шкільної тривожності та статусним положенням школяра у групі однолітків (можливість похибки  $\leq 0,05$ ).

Перспективи подальших розвідок дослідження тривожності ми вбачаємо в пошуку шляхів подолання різних видів тривожності у школярів підліткового віку та її психопрофілактики.

#### *Список використаних джерел*

1. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: учебное пособие / Сергей Витальевич Духновский. – Курган : Изд-во Курганского гос. Ун-та, 2003. – 124 с.
2. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К. : КММ, 2007. – 296 с.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – С. Пб. : Питер, 2007. – 192 с.
4. Тревога и тревожность / [сост. и общ. ред. В.М. Астапова]. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
5. Учителям и родителям о психологии подростка: науч.-попул. / Г.Г. Аракелов, Н.М. Жариков, Э.Ф. Зеер и др.; под ред. Г.Г. Аракелова. – М. : Высш.шк., 1990. – 304 с.
6. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / Карен Хорни; [пер. с англ. А. М. Боковиков]. – М. : Академический Проект, 2008. – 208 с.
7. Шаповаленко Л.Д. Вікова психологія / Л.Д. Шаповаленко. – К. : 2004. – 388 с.

*М.Н. Тесленко*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКА НА ЕГО СТАТУСНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ**

*В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования проблемы влияния тревожности подростка на его статусное положение в группе сверстников. Проанализирован вклад отечественных и зарубежных ученых в изучение феномена тревожности. Проведен анализ полученных результатов и сформулированы соответствующие выводы.*

**Ключевые слова:** личностная, ситуативная и школьная тревожность, статус, подростковый возраст.

*M. Teslenko*

## **RESEARCH OF TEENAGERS' ANXIETY INFLUENCE ON THEIR STATUS POSITION IN THE GROUP OF PEERS**

*The article presents the results of theoretical analysis and empirical research of the problem of teenagers' anxiety influence on their status position in the group of peers.*

*The author indicates that the teenagers' communication with peers is an important channel of their socialization, practicing of social interaction skills, an ability to gain authority for having the desired status and acquirement of a new social position. Relations with friends are in the center of teenager's life, mostly defining all other aspects of his behavior and activities. Therefore if the pupil, following his requirements about a particular place in the collective, does not get it in reality, this situation can cause his intense emotional reaction in the form of anxiety. At the same time, teenager's anxiety often disturbs his normal life, often serving as a reason of interruption of social relations with others, finding themselves in a situation of so-called "charmed psychological circle".*

*The result of article is a number of conclusions. In particular, it was found that the higher the general group level of school and situational anxiety, the bigger the percent of children with an unfavorable status in the class. It was determined that the combination of different social statuses of pupils in school collective and high rates of school, personal and situational anxiety are caused by the need or pupils' desire to gain a certain social place in the structure of relationships in the class, which generates such psychological phenomenon with negative emotional subtext as thrill, stress, anxiety and even fear.*

*However, the high level of general school anxiety was showed not only by isolated pupils, but also by some leaders and accepted children in class because of fear to lose their status. It generates some internal conflict, which is accompanied by emotional experiences and anxieties. In return, some isolated children sometimes do not care about such social position and, consequently, their school, personal and situational anxiety have low or average rates.*

**Keywords:** personal, situational and school anxiety, status, teenager's age.

Надійшла до редакції 6.05.2016 р.

# ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159. 923

**ВЛАСОВА Олена Іванівна**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

**ВАЩЕНКО Ірина Володимирівна**

*доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

**ДАНИЛЮК Іван Васильович**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології,  
декан факультету психології Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка*

**ЩЕРБИНА Вікторія Леонардівна**

*кандидат соціологічних наук, науковий співробітник науково-дослідної  
частини факультету психології Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка*

## ДОСВІД МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

*У статті представлено наукові результати, отримані в процесі роботи над науково-дослідною темою «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти». Автори розкривають зміст та вводять в науковий обіг теоретичну модель соціалізації і розвитку цілісної особистості в умовах соціальних змін.*

*Запропоновано до розгляду результати емпіричної верифікації моделі, отримані в процесі аналізу даних дослідження студентів України, проведених у 2015 р. факультетом психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. На основі використання кластерного аналізу встановлено наявність шести типів особистісної цілісності, характерної для сучасних українських студентів.*

**Ключові слова:** *соціалізація, особистість, типи цілісності особистості, багатокладне суспільство, суспільство, що трансформується, міждисциплінарне дослідження.*

**Постановка проблеми.** Соціалізація – невід’ємний механізм життєдіяльності будь-якої соціальної групи та суспільства в цілому, оскільки кожна група для свого існування вимагає узгодженої активності її членів. Суспільство потребує відтворення узгодженої життєдіяльності людей, які є його складаною, тому в процесі трансформації суспільства трансформуються і механізми соціалізації. Найбільш адекватно та повно особистість та суспільство можуть бути досліджені в межах неklasичної і особливо постнеklasичної методології – сучасних типів наукової раціональності, які дозволяють створювати знання про зміни соціуму та психіки людини в їх динамічній єдності, представленій насамперед розвитком особистості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблеми формування цілісної особистості ґрунтовно досліджуються в різних рамках предметних галузей (філософії, соціології, психології, педагогіки та ін.). Розуміння цілісності як загальнотеоретичного поняття представлено в роботах таких філософів, як І. Киреевський, О. Хомяков, В. Соловйов, М. Бердяєв, М. Лосський та Л. Карсавін. У філософсько-теологічних роботах цих учених цілісність використовується як конструкт, що характеризує духовний стан людини. Окремого розвитку це поняття віднайшло в царині філософської антропології, а саме в роботах М. Шелера, Г. Плесснера, А. Гелена, Е. Кассіра. Сучасна соціологія розглядає проблеми цілісності особистості в її історичній новизні, з точки зору формування інформаційного типу суспільства. Цьому присвячені дослідження відомих західних соціологів Д. Белла, З. Баумана, Н. Смелзера, Е. Тоффлера. На пострадянському просторі певний доробок сформовано у роботах І.Ю. Кисельова, В.В. Малахова, В.О. Матусевич, К.Г. М’яло, Н.М. Федотової, В.Г. Полохала, І.М. Попової, І.М. Растової, А.Г. Смирнової, Т.В. Хрієнко, В.О. Ядова.

Власне психологія у рамках своєї предметної царини досліджує проблему цілісності особистості як окрему складову процесу соціалізації. Класична психологія розглядає цілісність особистості як аспект її самоактуалізації, конструювання ідентичностей (А. Маслоу, Е. Еріксон), умову та механізм забезпечення соціальної, психологічної, особистісної зрілості людини (Г. Олпорт). Аналіз сучасних напрацювань позитивної психології (М. Чексентміхайї, Р. Райян, Е. Десі) вказує на перспективність звернення уваги на потенціал конструкту суб’єктивного благополуччя або щастя людини у розв’язанні непростішої науково-методичної задачі, пов’язаної з пошуком критеріїв цілісності особистості. Переживання щастя вказує на гармонійність, єдність та узгодженість її внутрішнього світу й умов життя. На рівні суб’єктивної представленості людини це кореспондує з поняттям цілісності особистості як системи людина-суспільство.

У психології радянського та пострадянського періоду проблеми функціонування особистості, її соціалізації та розвитку

досліджувались у роботах В.С. Агеєва, Г.М. Андрєєвої, О.Г. Асмолова, Л.С. Виготського, І.С. Кона, К.В. Коростеліної, Г.С. Костюка, В.В. Москаленко, О.Ф. Лазурського. Сучасний вітчизняний науковий доробок складають дослідження І.В. Ващенко, О.І. Власової, І.В. Данилока, З.С. Карпенко, С.Д. Максименка, В.Ф. Моргуна, В.В. Рибалки, К.Л. Мілютіної, Т.М. Титаренко, В.Л. Щербини та ін.

Суспільство кінця ХХ – початку ХХІ ст. як середовище соціалізації є динамічним та різноспрямованим. У процесі соціалізації особистість все більшою мірою не знаходить визначених, «жорстких» вимог та очевидних можливостей, що утворюють єдину сталу систему. Соціальна взаємодія постає як мінливий процес виникнення і актуалізації різноманітних викликів та ризиків індивідам, спільнотам і суспільствам.

**Мета статті** – розкрити зміст теоретичної моделі соціалізації і розвитку цілісної особистості в умовах соціальних змін, а також основні результати дослідження, отриманих з її використанням.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблематика соціалізації і розвитку особистості формується під впливом необхідності міждисциплінарного дослідження розвитку цілісної особистості у сучасних реаліях українського суспільства, визначними особливостями яких є багатукладність, відсутність у суспільстві, що трансформується, сталих форм та чітких однозначних норм соціального життя. Різні аспекти розвитку людської особистості в умовах трансформації сучасного українського суспільства тривалий час виступають предметом науково-психологічного інтересу дослідницької групи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка у складі співробітників науково-дослідної частини та кафедр загальної психології і психології розвитку [1-5].

З 2014 року на факультеті психології виконується наукове фундаментальне дослідження за темою: «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти», (науковий керівник доктор психологічних наук, професор Власова О.І.) [6-9, 11]. Його основний результат в контексті теоретико-методологічного аналізу обраної теми зводиться до розуміння того, що дослідження найвищих форм цілісності культурних або духовних об'єктів (психіки, особистості, феноменів мистецтва, економіки або політики) виявляє їх специфіку, відмінну від цілісності матеріальних і живих систем. Основна особливість тут пов'язана з історичними умовами появи і розвитку цих систем, збільшенням завдяки зростаючому культурно-історичному потенціалу ступенів свободи їх функціонування.

Дослідження філософами, персонологами, соціологами та культурологами людської цілісності відповідно до можливих варіантів зв'язку цілого і його частин та характеру їх взаємовпливу, дозволяють

відрізнити 3 типи цілісності людини як системи психічного: тоталітарний, партитивний і гармонійний [10]. Тоталітарна цілісність утверджується шляхом послідовного нівелювання найбільш яскраво виражених властивостей тих частин, з яких вона складається. Як представника такої цілісності можна уявити людину-носія масової свідомості, для якої характерним є індивідний дорефлексивний рівень психічної організації, яка живе «як усі». За умов партитивної цілісності первинною, тобто такою, що однозначно розкривається, виявляється специфіка властивостей однієї з частин людини. Партитивна цілісність – це людська індивідуальність, що існує у трьох основних модифікаціях – натуроцентричній, соціоцентричній і теоцентричній. Найбільш яскраве концентроване вираження ці модифікації знаходять відповідно у гедоністичній домінанті людської особи, в її соціальній заангажованості або ж у релігійному фанатизмі людини. Гармонійна цілісність людини являє собою дійсну єдність, завершену узгодженість, відповідність взаємодії природних, соціальних і духовних складових її сутності. Носій гармонійної цілісності цілком послідовно веде здоровий спосіб життя, проявляє душевну схильність і любов до людей, творчо здійснює освоєння та перетворення дійсності, вбачає сенс у духовному зростанні [там само].

Таке розуміння цілісності доцільно прийняти як еталон моделі цілісної особистості, основні критерії та умови розвитку якої потребують спеціального обговорення та дослідження. У розв'язанні такої задачі перспективно звернутись до напрацювань позитивної та екзистенціальної психології, які обґрунтовано пропонують розглядати в якості критерію людської цілісності особливості її переживання щастя.

За К. Ріфф, суб'єтивне благополуччя або щастя людини істотно залежить від її самоприйняття, вміння турбуватись про людей, особистісної автономії та компетентності людини, наявності життєвих цілей і почуття особистісного зростання. В сучасних екзистенціально-психологічних уявленнях розвиток людської психіки в напрямку досягнення гармонійної цілісності (В. Франкл, А. Ленгле, Р. Мей, А. Меркуріо) фіксується у категорії екзистенційної сповненості, введеної В. Франклом. [15, с. 180]. Рівень екзистенційної сповненості у розвитку особистості як еквівалент щастя, гідного її, відображає цілісне уявлення людини про те, наскільки реалізуються в її житті чотири фундаментальні мотивації, а саме: чи проживає вона життя з внутрішньою згодою, наскільки здатна наповнювати життя тим, що вважає добрим, наскільки її поведінка відповідає її суті, і як багато сенсу в її житті. Природно, що такі особливості екзистенціального світобачення наповнюють існування людини позитивним змістом, відкриваючи їй можливості самоудосконалення, духовного зростання та соціальної інтеграції, що і стає основою суб'єктивного благополуччя зрілої особистості.

У процесі соціалізації культура постає для людини як набір цінностей і норм, сформованих історично практик їх реалізації. Цінності та норми типологізуються за ознаками приналежності до певного типу соціальної організації. Багатомірність простору соціалізації можна досліджувати через багатомірність наявних у ньому культурних конструктів. Наявність більшою або меншою мірою відокремлених одна від одного систем ціннісної орієнтації, нормативного регулювання стають показниками багатомірності соціалізаційного простору [12, 13].

В рамках різних укладів особистість переживає різний екзистенційний досвід власного психологічного перетворення в суспільстві, набуття нових рис, які обумовлені інтеграцією досвіду її соціокультурних взаємодій. На певному етапі життя людина усвідомлює та виробляє певне ставлення до суспільства і себе самої у цьому суспільстві. Традиційний уклад передбачає досвід становлення особистості як процесу прилучення до сфери сакрального – переживання життя як реалізації надмирської сутності. Індустріальний (модерний) уклад несе досвід становлення особистості як процесу формування якостей життєвої успішності, прагматичної ефективної самодіяльності. Комунікативний (постмодерний) уклад передбачає досвід становлення особистості як процесу самоактуалізації у різних сферах власного буття. Відповідно до такої специфіки формуються і різні типи цілісності особистості, обумовлені певним культурним укладом.

Соціалізація відбувається під впливом чинника особистісної активності людини як суб'єкта власного життя. Спосіб такої активності, який виступає еквівалентом розвитку її розумної сутності, є концептуалізація людиною власного життєвого шляху як темпорально-просторової цілісності. Концептуалізація життєвого шляху дозволяє людині сприймати всю багатоманітність життєвих проявів у їхній цілісності та відношенні до різних аспектів індивідуального буття. В розвиненому вигляді цей механізм виступає ментальною основою її особистісної інтеграції, що не лише забезпечує їй психологічну, соціально-психологічну, соціальну та іншу адаптацію, а й особистісні досягнення та подальший розвиток.

Виходячи з цього, обґрунтованим видається припущення, що становлення цілісної особистості за умов соціальної трансформації відбувається під впливом низки відмінних за культурним типом інституційних вимог з боку суспільства, які представлені чинниками об'єктивного (зовнішньо соціалізаційного) та суб'єктивного (внутрішньо екзистенційного) характеру. Концептуальна ідея дослідження цілісності особистості зводиться до наступного: оскільки стани цілісності – результат життєтворчості особистостей, які складають конкретне суспільство, виявити типові форми цілісності можливо шляхом емпіричного дослідження культурно-типових



орієнтацій та способів концептуалізації особистістю свого життєвого шляху.

Для проведення емпіричного дослідження було створено відповідну психодіагностичну програму. В ній для дослідження базових характеристик цілісності особистості використовувались методики: «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф і «Шкала екзистенцій» А. Ленгле. Для виявлення психологічних особливостей смислотворення та часової перспективи досліджуваних були також застосовані методика СЖО Д. Леонтєва, опитувальник Зімбардо та методику семантичного диференціалу часу. Методики були перекладені українською мовою. Україномовні результати перевірялися на валідність та надійність шляхом їх кореляції з результатами російськомовних прототипів опитувальників (отримано коефіцієнт кореляції  $r=0,86$ ). З метою подальшого здійснення широкомасштабного дослідження задіяний у роботі методичний інструментарій (методика «Шкала суб'єктивного благополуччя», опитувальник «Смисложиттєві орієнтації», опитувальник «Рівень розвитку екзистенцій») було переосмислено з позиції його придатності для скринінгової психодіагностики, що забезпечувалось шляхом компресії психодіагностичних матеріалів трьох методик в один опитувальник «Розвиток цілісної особистості в умовах сучасних змін» (В. Щербина, А. Гуленко та ін.). Взагалі ж, створений опитувальник складається з двох частин, одна з яких визначає характеристики цілісної особистості, такі як рівень суб'єктивного благополуччя, екзистенційної сповненості, орієнтації в часі, інша – спрямована на визначення переважаючих культурно-укладних орієнтацій особистості (традиційних, модерних (індустріальних) або постмодерних (комунікативних), для чого також було розроблено відповідний інструментарій [10].

З метою виявлення існуючих форм цілісності сучасної особистості та особливостей її культурно-типової орієнтованості у 2015 р. силами НДЧ факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка було проведено дослідження студентської молоді України. Вибірку склали 516 осіб, віком від 17 до 25 років з числа студентів ВНЗ 1-6 курсів, представники усіх макрорегіонів України та м. Києва.

Подальший зміст статті описує основні результати культурно-типологічного аналізу, який виявив обумовленість характеристик особистісної цілісності сучасного студентства чинниками їх культурно-укладної орієнтованості, що досліджувалась із застосуванням процедур кластерного аналізу. За характером переважання змістовної своєрідності певного культурного укладу в ціннісних орієнтаціях досліджуваних, процедура кластерного аналізу виділила 6 груп студентів. Задля виявлення особливостей особистісної цілісності представників виділених типологічних груп на основі  $t$ -

критерію Стьюдента проведено аналіз відмінностей між групами за показниками особливостей переживання їх учасниками суб'єктивного благополуччя, екзистенційної сповненості та самореалізації, а також співвіднесення культурно-укладних переваг студентів з типами цілісності їх особистості (тоталітарним, партитивним і гармонійним). Дано кожній із таких груп розгорнуту характеристику.

До гармонійного типу цілісності потрапила група високо рівноукладних виборів студентів (36%), група середньо рівноукладних досліджуваних утворила негармонійний тип (27%); до партитивного типу цілісності найбільш тяжіють студенти, у ціннісних орієнтаціях яких переважають соціальні установки модерного і постмодерного (19%) та модерну і традиційного укладів (8%); до тоталітарного типу цілісності можна віднести групу прибічників традиційних поглядів на життя (5%) та групу заперечуючих традиції студентів (5%).

Характеризуючи виявлені типи, необхідно вказати їх наступні особливості. Гармонійно-рівноукладний тип цілісності (високі показники) (36%) описує сучасну особистість як складноорганізовану систему, яка приймає та творчо інтегрує багатозначність соціокультурних норм і ціннісних смислів культурно багатокладного українського суспільства. Її також можна охарактеризувати як орієнтовану на досягнення результатів, з позитивним сприйняттям минулого досвіду та високою орієнтацією на майбутнє особистість, яка відчувається самореалізованою. Саме тому, представники цього типу мають високі показники суб'єктивного благополуччя, позитивного ставлення до інших та орієнтації на цілі в житті. Індекс екзистенційної сповненості цих осіб знаходяться на середньо нормативному рівні, що засвідчує задовільний стан розвитку внутрішньої та зовнішньої свободи таких студентів, їх здатності наважуватись діяти самостійно та відповідати за власне життя, тобто почуватися особистісно зрілими.

Незрілий-рівноукладний тип цілісності презентує 27% досліджених із середніми показниками виборів різноукладних цінностей. Його носії позиціонують себе як такі, що також, як і у попередньому випадку, відкриті до ціннісних смислів усіх трьох укладів. Але, з одного боку, вони мають високий рівень самодистанціювання, орієнтації на майбутнє, демонструють позитивне ставлення до інших людей та високу орієнтацію на досягнення результатів. З іншого – їм властиві низькі показники самореалізації і цілей в житті, що входить у протиріччя з установками на майбутнє та досягнення бажаних результатів. Такий стан інтенціональної неузгодженості ми схильні розуміти як особистісну незрілість досліджуваних, що не заперечує їх щасливого самопочуття, оскільки вони демонструють середньо-нормативні показники суб'єктивного благополуччя. Наявність у них рефлексивної позиції, цілеспрямованості та прийняття оточуючих лежить в основі

позитивного прогнозу подальшого становлення гармонійного типу їх особистісної цілісності із використання відповідних технологій освітньої соціалізації (наприклад, освітнього коучингу), побудованих на основі розвитку самопізнання та концептуалізації особистісних потенціалів людини.

Наступний партитивний індустріально-комунікативний тип цілісності (19% вибірки) властивий особистості, яка надає перевагу модерному та постмодерному тлумаченню життєвих цінностей. Така молода людина високо орієнтована на досягнення результатів, відчувається самореалізованою та суб'єктною, має високі показники самодистанціювання, самотрансценденції та свободи, позитивного ставлення до інших, але не проявляє схильності сприймати минуле як позитивне. Оскільки її переживання суб'єктивного благополуччя має середньо нормативні показники, то можна зробити висновок, що вона є щасливою і цілісною в актуальному розумінні, тобто тут і зараз. Тому особистісне зростання такого типу студентів на шляху досягнення гармонійної цілісності доцільно скерувати у вимір переосмислення та інтеграції власного життя в контексті побудови вісі минуле-теперішне-майбутнє.

Партитивний традиційно-індустріальний (благополучно партитивний) тип цілісності (8%) – має високі показники самореалізації, орієнтований на досягнення результатів, схильний сприймати минуле як позитивне, загалом самореалізований, має найвищі показники суб'єктивного благополуччя, високу здатність до автономії, керування оточенням, високий рівень самоприйняття і особистісного зростання, а також низькі показники екзистенційної сповненості (найменші показники самотрансценденції та самодистанціювання, відповідальності, свободи та екзистенційності). Цей благополучний профіль описує зовні успішну модерну людину-діяча, для якої не властивий інтерес до власного внутрішнього світу, що власне і дозволяє визначити партитивний характер цілісності її особистості та вбачати вектор подальшого особистісного зростання такої людини в напрямку досягнення зрілого щастя екзистенційної сповненості.

Тоталітарний тип особистісної цілісності представлений двома групами студентів: чистими традиціоналістами та такими, що заперечують традиції. Група прихильників традиційного укладу (5%) мають низькі показники суб'єктивного благополуччя як стану емоційного переживання цілісності і демонструють відсутність почуття самореалізації та сприймання власного минулого як позитивного, низьку орієнтованість на досягнення результатів і приязне ставлення до інших. При цьому вони самостійні і життєво компетентні, здатні до автономного існування, керування оточенням. Позитивний прогноз їх особистісного розвитку живить виявлені

установки на особистісне зростання та найвищі у порівнянні з іншими групами показники самодистанціювання як здатності людини до рефлексії стосовно себе самої, створення внутрішнього простору, вільного від домінуючих у переживанні та активності бажань, думок та ін., що дозволяє людині об'єктивно сприймати себе та не потрапляти до полону афектів, упереджень і власних потягів. З іншого боку, у представників цього типу виявлено низький рівень самотрансценденції, що свідчить про неможливість цих людей виробляти внутрішнє ставлення до пережитого. Тобто така особистість не може виявляти і проживати суб'єктивні цінності, що за А. Ленгле складає «патичний вимір» сучасної людини і лежить в основі її здатності отримувати задоволення або страждати. Отже, ці особи не щасливі, тому, що не навчилися переживати такий стан, що й має стати перспективою їх подальшого особистісного зростання.

Тоталітарний заперечуючий традиції тип описує ще 5% досліджених, які мають найнижчі показники суб'єктивного благополуччя та середній рівень екзистенційної сповненості і високий рівень само дистанціювання. Представники цього типу не орієнтовані на досягнення результатів, загалом почуваються не самореалізованими і не орієнтованими на майбутнє. Вони демонструють практичну відсутність самоприйняття і життєвих цілей, не мають перспектив або переконань, що визначають сенс життя, демонструють низькі показники здатності керувати оточенням, усвідомлюють відсутність власного розвитку, нездатність встановлювати нові відносини або змінити свою поведінку, не переживають почуття поліпшення або самореалізації, в цілому відчують нудьгу і не мають інтересу до життя.

Такий складний негативний стан властивий особистості, яка перебуває в ситуації кризи (життєвої або вікової), пов'язаної з необхідністю життєвого самовизначення, прийняття рішення щодо необхідних та можливих змін власного існування, яке переживається нею як тотально від'ємне. Найбільш адекватними інструментами психологічної допомоги такий людині вбачаються техніки позитивної психотерапії та екзистенціального аналізу.

Таким чином, очевидно, що на основі знання про виявлені типи цілісності сучасної особистості необхідно створювати відповідні їх особливостям інструменти психологічного, педагогічного, соціально-організаційного характеру. В цілому ж, створена нами теоретична модель може стати основою вироблення рішень у сфері розвитку практик соціальної допомоги, психологічного консультування, розвитку педагогічних освітньо-виховних практик, вироблення соціально-організаційних рішень, спрямованих на зниження соціальної аномії та підвищення ефективності різних соціальних інститутів сучасного українського суспільства.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Запропонована теоретична модель розвитку цілісної особистості в контексті соціальних змін і створений на її основі критеріальний підхід, відповідно до якого необхідно розділяти зовнішні та внутрішні сторони соціалізації, дозволяє отримати сутнісні характеристики відмінних типів соціалізації особистості в умовах сучасного багатокладного українського суспільства.

Дослідження дозволяє констатувати наявність у сучасних українських студентів шести комбінованих груп цілісності особистості. Вони сформовані за двома ознаками – за характером переважання культурного укладу у соціалізаційних орієнтаціях особистості та характером співвідношення між цілим та частиною у системі психічної організації особистості: гармонійно-рівноукладний тип цілісності (високі показники) (36% вибірки); негармонійно-рівноукладний тип цілісності (середні показники) (27% вибірки); партитивний індустріально-комунікативний (19% вибірки); партитивний індустріально-традиційний (8% вибірки); тоталітарний-традиціоналістичний (5% вибірки) і тоталітарний-заперечуючий традиції (5% вибірки).

У перспективі подальшого дослідження очікується побудова нової типології особистісної цілісності сучасної української молоді, орієнтованої на розвиток євроінтеграційного процесу. На основі отриманого знання передбачається розробка та апробація програми культурно-освітнього коучингу для осіб із різними типами особистісної цілісності.

#### *Список використаних джерел*

1. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Наукова монографія / О. І. Власова. – К., 2005.
2. Психологія вищої школи. Підручник / за заг. ред. Власової О.І. – К., 2015. – 400 с.
3. Данилюк І.В. Становлення та формування етнічної ідентичності особистості / І.В. Данилюк // Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України «Наука і освіта». – Спецвипуск. Проект: «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». – Одеса, 2010. – № 9. – С. 47–51.
4. Danilyuk I. Academic Mobility and Professionalism of Higher School Staff in Ukraine: Evaluation and Assessment / I. Danilyuk, S. Paschenko // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Volume 69. 24 December 2012. – P. 1785-1794.
5. Ващенко І. В. Психологічні аспекти віктимологічної профілактики / І. В. Ващенко // Особистість у просторі культури: Матеріали III Севастопольського міжнарод. наук.-практ. симпозиуму. – Севастополь: Рібест, 2011. – 190 с. – С. 36–39.
6. The types of personal integrity of the modern ukrainian multicultural society [Електронний ресурс] / І. В. Ананова, О. І. Власова, А. С. Гуленко,

І. В. Данилюк, К. - М. Фадеєва, В. Л. Щербина // Видання: Socio-economic sciences and challenges of modern technology and planetary communication: International Conference on ICT Management for Global Competitiveness and Economic Growth in Emerging Economies ICTM 2015. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: [http://papers.ssrn.com/sol3/cf\\_dev/AbsByAuth.cfm?per\\_id=2469326](http://papers.ssrn.com/sol3/cf_dev/AbsByAuth.cfm?per_id=2469326).

7. Власова О. І. Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства [Електронний ресурс] / О.І. Власова // Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://fund-issled-intern.esrae.ru/5-59>.

8. Власова О. І. Акмеологічна модель розвитку обдарованого учня як цілісної особистості / О.І. Власова // Психологія і особистість. – 2015. – №2. – С.230-242.

9. Власова О.І. Психологічний конструкт цілісності особистості в контексті методології філософії екзистенціалізму та екзистенційної психології / О.І. Власова, К.-М.О. Фадеєва, А.С. Гуленко // Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ. – 2014. – № 5. – Режим доступу до ресурсу: URL: [fund-issled-intern.esrae.ru/5-60](http://fund-issled-intern.esrae.ru/5-60).

10. Гуленко А. Персональный экзистенциальный анализ как технология формирования целостной личности студента [Електронний ресурс] / А.С. Гуленко // SCI-ARTICLE.RU. Электронный периодический научный журнал. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: [http://sci-article.ru/number/07\\_2015.pdf](http://sci-article.ru/number/07_2015.pdf).

10. Пивоваров Д.В. Основные категории онтологии / Д.В. Пивоваров. – Екатеринбург, 2003. – С. 139–149.

11. Щербина В. . Соціалізаційні орієнтації сучасної студентської молоді: культурно-типологічний підхід / В.Л. Щербина. // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2015. – №30. – С. 727-741.

12. Щербина В. . Проблема цілісності особистості в суспільстві, що трансформується: концептуальні бачення та методологічні перспективи / В. Л. Щербина // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 8. – Ч.2. – Київ, 2013. – С. 584-593.

13. Щербина В.Л. Типологія культурних орієнтацій студентської молоді у процесах соціалізації за умов сучасного суспільства / В.Л. Щербина. // Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – 2015. – №15. – С. 545-558.

14. Щербина В. . Цілісність особистості в умовах багатокладного суспільства / В. Л. Щербина // «Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки» Збірник наукових праць. – Вип.1 (22) 2014 – К.: Логос, С.165-172.

15. Шумский В.Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: теория, методология, практика: учеб. Пособие / В.Б. Шумский. – М. : Издательский дом Высшая школа экономики, 2010. – 182 с.

*О.И. Власова, И.В. Ващенко, И.В. Данилюк, В.Л. Щербина*

### **ОПЫТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**

*В статье представлены научные результаты, полученные в процессе работы над научно-исследовательской темой «Развитие целостной личности в контексте социальных изменений: социальные, психологические и педагогические аспекты». Авторы раскрывают содержание и вводят в научный обиход теоретическую модель социализации и развития целостной личности в условиях социальных изменений. Предложены результаты эмпирической верификации модели, полученные в процессе анализа данных исследования студентов Украины, проведенных в 2015 году факультетом психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. На основе использования кластерного анализа установлено наличие шести типов личности, характерной для современных украинских студентов.*

**Ключевые слова:** социализация, личность, типы целостности личности, многоукладное общество, трансформирующееся общество, междисциплинарное исследование.

*O. Vlasova, J. Vashchenko, I. Danyliuk, V. Shcherbyna*

### **EXPERIENCE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH OF DEVELOPMENT OF WHOLE PERSON IN THE SOCIAL CHANGES**

*The scientific results received in the course of work on a research subject "Development of the complete personality in the context of social changes are presented in article: social, psychological, pedagogical aspects". Authors disclose content and introduce for scientific use new theoretical model of socialization and development of the complete personality in the conditions of social changes.*

*The results of empirical verification of the specified model received in the course of the analysis of these social and psychological obledovaniye of the students of Ukraine who are carried out in May-June, 2015 by faculty of psychology of KNU of Taras Shevchenko are offered for consideration. On the basis of use of the cluster analysis existence of six types of integrity characteristic of modern Ukrainian students is established.*

*For the purpose of optimization of system of social and psychological assistance and consultation authors suggest to carry out regular monitoring of processes of formation of integrity of the personality in higher educational institutions of Ukraine.*

**Keywords:** socialization, personality, types of integrity of the personality, multistructure society, social and psychological research.

Надійшла до редакції 26.05.2016 р.

УДК 159.923

**КУЗІКОВА Світлана Борисівна**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*

## **СУТІСНІ МОДУСИ САМОЗМІНЮВАННЯ У ПРОБЛЕМАТИЦІ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ: ЗАРУБІЖНА ПЕРСОНОЛОГІЯ**

*У статті розглядається системний феномен самозмінювання особистості. Вивчаються погляди на природу й механізми існування людини в зарубіжній персонології. Висвітлено уявлення про саморозвиток особистості в зарубіжних психологічних теоріях орієнтованих на норми гуманістичного пізнання. Контекстуальний аналіз психологічних теорій дозволить виявити ряд сутісних особливостей, що вкладаються в поняття особистісного саморозвитку і дати певне уявлення про його можливі рушійні сили. Акцентовано на самоактуалізації як концепції розвитку людини, що ґрунтується на ідеї опори на саморозвиток і самоорганізацію.*

**Ключові слова:** *особистісне зростання, індивідуація, конгруентність, автономія, самоідентичність, базові потреби, самоактуалізація, саморозвиток.*

**Постановка проблеми.** Унікальність людини полягає в її здатності брати активну участь у процесі життєдіяльності, а отже, самозмінюватися, саморозвиватися. У понятті «саморозвиток» найбільш яскраво відображається міра участі людини у власній життєтворчості.

Сьогодні як у суспільстві, так і в науці відроджується інтерес до внутрішнього світу людини, її духовного життя, потенцій та їх реалізації в життєдіяльності. Епоха соціальних змін і криз, складні умови суспільного життя як ніколи вимагають від кожної людини вибору оптимальної життєвої лінії, розкриття всіх можливостей, збереження цілісності внутрішнього світу та його вдосконалення в гармонії із собою, іншими людьми і життям у цілому. Тому в сучасних дослідженнях не зменшується актуальність «життєвої» проблематики: залишається затребуваним аналіз особистісного розвитку та саморозвитку, духовного росту, життєвого шляху, життєтворчості особистості. У зв'язку із цим дослідження проблем людини в контексті життєвих ситуацій, що змінюють одна одну, сприяє більш глибокому й цілісному розумінню процесів становлення та розвитку людини в її реальному житті.



**Метою** статті є розгляд нами уявлень про саморозвиток у зарубіжних психологічних теоріях, орієнтованих на норми гуманістичного пізнання. Пріоритет у нашому аналізі ми віддаємо самоактуалізації як концепції розвитку людини й суспільства, що ґрунтується на ідеї опори на саморозвиток і самоорганізацію. А це, у свою чергу, передбачає максимально ефективне використання людиною всієї сукупності своїх сил, здатностей та інших ресурсів (самості) у своїй індивідуально неповторній ситуації розвитку з метою досягнення зовнішньої і внутрішньої синергії.

**Виклад основного матеріалу.** Слід зазначити, що в зарубіжній психології відсутня жорстка прив'язка до термінів. У зв'язку з цим аналіз уявлень про саморозвиток особистості в зарубіжних психологічних теоріях потребує залучення часом досить великого теоретичного контексту, відповідного аналізованим психологічним концепціям, хоча й самі ідеї про природу й механізми існування людини мають для нашого дослідження значну цінність та евристичний потенціал.

Поняття «саморозвиток» почав використовувати у своїх роботах із психології особистості А. Адлер. На його думку, люди перш за все прагнуть до переваги, що є фундаментальним законом людського життя. Перевагу Адлер розумів як досягнення найбільшого з можливого. Таке прагнення є вродженим, тому що це і є саме життя, це «щось, без чого життя людини неможливо уявити» [5, р. 104]. «Жити – означає розвиватися» [6, р. 31]. Слід зазначити, що Адлер робить акцент на соціальних детермінантах саморозвитку особистості, розглядаючи індивіда як творче і самовизначальне ціле з урахуванням його індивідуальної суб'єктності. Крім того, він визнавав, що людина має самосвідомість і здатна планувати свої дії, керувати ними, усвідомлюючи значення своїх дій для власного саморозвитку. За А. Адлером, людина сама творить свою особистість. Маючи креативне Я, людина ставить перед собою мету і визначає шляхи її досягнення. Проте мета суб'єктивна, вона існує «тут і тепер» і може бути недосяжною, фікцією. Тим не менше мета є реальним стимулом. За допомогою креативного Я інтерпретується, осмислюється досвід організму і, перш за все, вишукується досвід у здійсненні життєвого стилю, унікального для людини.

Елементом, найбільш близьким за своїм змістом до самості, в концепції Адлера є «творча сила Я» (у деяких перекладах – творче Я). М.Г. Ярошевський підкреслює, що ця ідея про «творче Я», яке являє собою «індивідуалізовану систему, що може змінювати напрям розвитку особистості, інтерпретуючи життєвий досвід людини й надаючи йому життєвого сенсу», є найважливішим внеском Адлера у психологію [5, с. 278]. Більше того, Адлер вважає, що «Я» здійснює пошуки такого

досвіду, який може допомогти людині в здійсненні її власного, унікального стилю життя. Творча сила Я в індивідуальній психології не є генетично зумовленою або інтеріоризованою із середовища. Це емерджентна властивість, якої набуває людина в боротьбі зі сформованим у дитинстві «життєвим стилем», «комплексом меншовартості». Ця боротьба відбувається при вирішенні проблем «любові, дружби і роботи», тобто в повсякденній практиці життя, в активній взаємодії із соціумом. Набута в боротьбі творча сила Я робить життя людини індивідуальним та неповторним, дозволяє замість фіктивних цілей ставити перед собою реальні. Останнє, у свою чергу, зумовлює зростання й розвиток у напрямі «досконалості», що не знає меж.

Якщо А. Адлер підкреслював зовнішній характер життєвих завдань (робота, дружба і любов), вирішення яких приводить до вдосконалення, то К. Юнг наголошував на існуванні тенденцій до індивідуації або саморозвитку в природі людини. За Юнгом, особистісне зростання означає розширення знань про світ і про себе, поєднання свідомості та несвідомого.

Поняття «саморозвиток» (частіше «самореалізація», «самоактуалізація») використовується в роботах таких зарубіжних психологів гуманістичного напрямку, як К. Роджерс, Е. Фромм, А. Маслоу. Контекстуальний аналіз психологічних теорій дозволяє виявити ряд сутнісних особливостей, що вкладаються в поняття особистісного саморозвитку, і дати певне уявлення про його можливі рушійні сили. Методологічні принципи, на яких розвивалася гуманістична психологія, були розроблені К. Левінім, К. Гольдштейном і Г. Оллпортом.

Розвиток і становлення людини розуміються в концепції К. Левіна як динамічний процес, за сприятливого перебігу якого людина набуває здатності виходити за межі «сьогохвилинної» життєвої ситуації через розвиток часової перспективи уявлень про життя. У дитини часова перспектива вкрай мала, у дорослого вона повинна збільшуватися, дозволяючи все більшою мірою детермінувати поведінку не тільки минулим, але й переважно необхідним майбутнім. К. Левін пише, що коли дитина безпорадна перед впливами наявної ситуації, то, дорослішаючи, вона здобуває можливість протиставляти себе ситуації, ставати «над ситуацією», при цьому зростає дистанція між «єго» і середовищем. Доросла людина здатна сприймати конкретне фізичне середовище як ту чи іншу психологічну ситуацію залежно від своїх потреб, цілей, прагнень у даний момент [2].

Корисною для нас є також думка К. Левіна про те, що найважливішим чинником організації поведінки дорослої людини є

«наявність однієї провідної ідеї, яка контролює і керує більш конкретними видами діяльності. Цією провідною ідеєю може бути основний задум або досягнення мети» [2]. У міру розвитку суб'єктивна забарвленість у сприйнятті середовища поступається місцем реалістичності. З теорії Левіна У. Томас вивів уявлення про «визначальну ситуацію», а Р. Мертон – про «пророцтво, що самовиконується». Загалом звідси виникли майже всі подальші теоретичні уявлення американської психології про те, що людина не тільки реагує на ту чи іншу ситуацію, але, більше того, сама створює той світ, у якому живе.

Великою роботою, яка містить багато ідей, що розроблялися пізніше гуманістичною психологією, була книга Г. Оллпорта «Особистість: психологічна інтерпретація» (1937). Г. Оллпорт виклав у ній теорію, згідно з якою особистість є відкритою психофізіологічною системою, особливістю якої є прагнення до реалізації свого життєвого потенціалу. Особистість, за Оллпортом, – це динамічна організація всередині індивіда особливих мотиваційних систем, настанов й особистісних рис, які визначають унікальність його взаємодії із середовищем. «Риси» особистості є результатом її становлення; вони набувають автономії відносно цього процесу і разом із тим стають внутрішнім регулятором, що об'єднує різні сторони психічного світу особистості, виявляють значення узагальненого принципу її життєдіяльності. Спорідненими з поняттям «риси» Г. Оллпорт вважав: «его–систему» К. Коффки; «загальну настанову» і «генералізовану звичку» Дж. Дьюї; «ідеал» і «спосіб пристосування» К. Левіна; «інтегровану потребу» Г. Мюррея, «схильність» О.Ф. Лазурського; «стиль життя» А. Адлера. У нашому дослідженні – це стиль життя і особистісна характеристика людини: ціннісна орієнтація на саморозвиток [1].

Розвиток особистості Е. Еріксоном досліджується через поняття «ідентичність», що означає переживання тотожності людини самій собі. Сила одержаної індивідуальної ідентичності дозволяє подолати обмеження групової ідентичності. Ідентичність у більш строгому формулюванні – це «... твердо засвоєний і особистісно прийнятний образ себе у всьому багатстві взаємин особистості з навколишнім світом, почуття адекватності і стабільного володіння особистістю власним «Я» незалежно від змін «Я» і ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, які виникають на кожному етапі її розвитку» [4, с. 12]. Набуття ідентичності дає людині сили для дій у тих проблемних ситуаціях, де успіх не гарантований, сприяє формуванню багатокрокових стратегій досягнення мети.

Проте, швидкі зміни в соціумі роблять будь-який гештальт картини

світу і уявлення про себе принципово незавершеними, звідси впливає й принципова проблематичність життя. Отже, розвиток людини не починається і не закінчується здобуттям тієї чи іншої форми ідентичності, яка необхідна лише як опора для самого себе – людини, що живе «тут-і-тепер», в поточний момент часу. Важливу роль тут відіграє формування самоідентичності, яке, на думку Еріксона, може бути успішним під час набуття фундаментальних життєвих цінностей (реалізації завдань розвитку) на кожній стадії становлення особистості. Основні конфлікти на кожній стадії розвитку за Е. Еріксоном: довіра – недовіра; автономія (незалежність) – сумніви, непевненість; ініціатива – почуття провини; компетентність – неповноцінність; самоідентичність – рольова невизначеність; близькість – самотність; творчість – стагнація; цілісність Его – відчай, страх перед смертю.

Проблематичність розвитку особистості пов'язується Еріксоном не тільки з труднощами подолання наслідків незадовільного вирішення проблем на попередніх стадіях, але насамперед із проблемами, які ставить перед людиною швидка зміна соціальної ситуації, коли раніше накопичені досягнення, використання набутого раніше досвіду виявляються не тільки марними, але і небезпечними. Як бачимо, постає питання про незмінне і змінне в особистості та про межі змін при збереженні самості особистості.

Близькі до цього, з нашого погляду, питання про автономність і суверенність особистості. В нашому дослідженні ідентифікацію ми визначили як один із механізмів саморозвитку, а цілісність, опрацьованість, автономність Я – вважаємо умовою саморозвитку особистості і його психологічним ресурсом [1].

Для з'ясування умов мотиваційної готовності людини до саморозвитку звернемося до особистісно-центрованої концепції К. Роджерса, в якій автор надавав великого значення мотиваційній силі, тенденції самоактуалізації, яка позитивно діє на вдосконалення особистісних характеристик. Прагнення до самоактуалізації психолог вважав уродженням і розглядав як «центральне джерело енергії в організмі людини» [3, с. 123]. На думку психолога, тенденція актуалізації націлена не стільки на збереження життєвих процесів і пошук комфортного стану, скільки на підвищення напруги, на потребу саморозвитку. «Людиною керує процес зростання, – пише К. Роджерс, – в якому її особистий потенціал приводиться до реалізації, і в цьому сутність життя» [3, с. 124].

К. Роджерс зазначає, що тенденція руху вперед реалізується тільки за умови ясного сприйняття та адекватної символізації людиною своїх виборів, перевірки своїх гіпотез, розрізнення нею прогресивної і регресивної поведінки. Як індикатор таких умов, як

міру відповідності К. Роджерс використовує поняття «конгруентність – неконгруентність». В основі такого поняття знаходиться уявлення про граничний сенс мети людини як бажання стати «собою». Неконгруентність виражається в прояві феноменології (переживаннях, почуттях, цінностях) тривоги, загрози. Конгруентність відповідає адекватності, гармонійності.

Даючи оцінку особистісних характеристик, автор використовує термін «повноцінно функціонуюча людина», вважаючи, що такі люди активно реалізують свій потенціал, свої здібності і задатки, прямують до висот самопізнання, відкривають нові сфери своїх переживань. Головною характеристикою таких людей К. Роджерс вважає «відкритість до переживань». Ці характеристики, на наш погляд, можна порівняти із сенситивністю юнацького віку. Молоді люди більшою мірою відкриті тілесним і духовним переживанням, здатні слухати себе, відчувати у собі сферу вісцеральних, сенсомоторних, когнітивних і емоційних переживань, усвідомлювати свої наміри й почуття, свідомо прогнозувати їхній розвиток.

Для «повноцінно функціонуючої людини» під час вибору поведінки, практичних дій і вчинків, за К. Роджерсом, характерна опора не на соціальні норми, думки інших людей, тобто зовнішній вплив, а на «організмичну довіру» до себе, на своє власне сприйняття того, що відбувається, своє бачення та особисте відповідальне ставлення до навколишнього світу, тобто опора на внутрішні відчуття й власний світогляд як основу практичних дій. Цінними вважаємо ще кілька позицій теорії К. Роджерса: поведінку можна оцінити, тільки якщо звертатися до людини як інтегрованої, цілісної; на поведінку людини істотно впливає те, як вона прогнозує своє майбутнє, звідси – важливість вивчення особистості в контексті «теперішнє – майбутнє». Розбіжність між Я-ідеальним і Я-реальним сприяє саморозвитку, самовдосконаленню. Втім, значні розбіжності часто супроводжуються гострим почуттям незадоволеності, яке може блокувати й перекручувати наміри, привносячи неконгруентність.

Уявлення про саморозвиток міститься і в роботах Е. Фромма. Перш за все, під істинно людською орієнтацією Фромм розуміє орієнтацію на буття як на продуктивне використання своїх здібностей у єднанні зі світом. На його думку, здатність до саморозвитку притаманна кожній людині і передбачає наявність продуктивної активності. «Розуміння людської душі має ґрунтуватися на аналізі людських потреб, що виростають з умов існування» [8, с. 25]. Такими потребами Е. Фромм вважає: потребу у встановленні зв'язків, потребу в трансцендентності, потребу в корінні, потребу в ідентичності, потребу в системі орієнтації.

Е. Фромм особливо відзначав важливість позитивної свободи особистості – свободи, яка поєднує належність до світу й незалежність від нього. Позитивна свобода передбачає спонтанну активність у житті, коли людина діє відповідно до своєї внутрішньої природи, використовуючи як ключові компоненти любов і працю. Фромм, так само, як і Адлер, поділяє думку про те, що людина творить своє життя сама і прагне до найбільших досягнень (продуктивності, за Е. Фроммом), та, як і Роджерс, розглядає єднання зі світом в контексті конгруентності.

Таким чином, саморозвиток, за Фроммом, як і за Адлером, має соціально детермінований характер. Невід'ємним атрибутом, за Е. Фроммом, є «продуктивна самореалізація», що передбачає «бути» замість «здаватися» і «мати» («володіти»). Це схоже з поглядами А. Маслоу про те, що тенденція до самоактуалізації передбачає пріоритет Б-цінностей (буттєвих цінностей, мета-потреб). Така позиція близька і до поглядів А. Адлера: людина прагне до вищості як до досягнення більшого з можливого. На думку А. Маслоу, це вищі рівні потреб: потреби в самоповазі, потреби в досягненні вищих мета-цінностей (Істини, Добра, Справедливості, Краси і т.д.), оскільки самоактуалізація (тобто реалізація бажання людини бути такою, якою вона може стати) – це досягнення вершини потенціалу.

Теоретик організмичного напрямку К. Гольдштейн стверджував, що самоактуалізація є основним і, по суті, єдиним мотивом організму, основою його розвитку і вдосконалення, творчої тенденції людської природи [9]. Здоровим організмом є той, у якому «тенденція до самоактуалізації діє зсередини і який долає труднощі, що виникають через зіткнення із зовнішнім світом, не на основі тривоги, але завдяки радості перемоги» [9, с. 305]. Встановлення узгодженості з середовищем полягає в опануванні або в пристосуванні до нього. При великому розриві між цілями і реаліями середовища організм змушений відмовлятися від деяких цілей і намагатися самоактуалізуватися на більш низькому рівні. Зміна організму, викликана стимулами середовища, через певний час нівелюється, і відновлюється відповідність у природі організму.

Система «організм – середовище», що була предметом досліджень К. Роджерса і К. Гольдштейна, осмислюється також у роботах А. Анг'яла як багатовимірна в контексті саморозвитку особистості. Анг'ял, як і Гольдштейн, дотримується холистично-динамічної точки зору. Згідно з поглядами Анг'яла [7], саморозвиток відбувається в трьох вимірах особистості. Людина розвиває глибинні потреби і, відповідно, більш досконалі патерни, що їх задовольняють (вертикальний вимір). Розвиток полягає в зростаючій ефективності і продуктивності (прогресивний вимір), що виражається в знаходженні коротшого шляху

до цілей та мінімізації витрат. Поліпшується координація, збільшується багатогранність поведінки людини (горизонтальний вимір). Саморозвиток характеризується гармонійним зростанням у трьох напрямках.

Тенденція саморозвитку, за А. Анг'ялом, полягає в поєднанні фаз входу і виходу. Людина є відкритою системою, поєднання даних фаз означає асиміляцію середовища, що слугує базою для автономії (самодетермінації) (фаза входу) і продуктивності – база для гомонії (прагнення до відповідності середовища) (фаза виходу). Анг'ял описує розвиток у термінах «біосфери» та її динаміки. Він вважає, що існує напруга між полюсом середовища і полюсом організму (енергія біосфери), оскільки середовище «тягне» у свій бік, а організм – у свій. Тенденція автономії проявляється в тому, що людина намагається задовольнити свої інтереси, підпорядковуючи їм середовище. Автономія досягається різними шляхами: прагненням до переваги, досягнень, надбань і т.д. Тенденція гомонії полягає в прагненні брати участь, відповідати середовищним феноменам, що спонукає людину на любов (до людей, природи і т.д.). Іншими словами, саморозвиток людини полягає в тому, що вона бере і віддає, розвиваючи свою біосферу (організм і середовище). На теорію А. Анг'яла ми спиралися при розробці моделі психологічного простору саморозвитку особистості [1].

Нами вже згадувалася концепція А. Маслоу, що базується на холістично-динамічній позиції (А. Анг'ял, К. Гольдштейн) і отримала широкий резонанс серед психологів завдяки оптимістичному підходу до людини та її можливостей. За А. Маслоу, людина мотивована на пошук особистих цілей, що робить її життя значущим і осмисленим. При задоволенні однієї потреби актуалізується інша і т.д. Ієрархія потреб у порядку їхнього домінування включає потреби: фізіологічні, безпеки і захисту, належності і любові, самоповаги, самоактуалізації. Частіше людина одночасно мотивована потребами різного рівня. Автор розрізняє базові потреби й метапотреби. Коли не задовольняються метапотреби, людина вважає своє життя безглуздим, вона хворіє, відчуваючи відчуженість і апатію, стає циніком. А. Маслоу це називав метапатологією. Крім того, Маслоу виділяє дефіцитарні мотиви і мотиви зростання. До дефіцитарних мотивів він відносить, передусім, фізіологічні вимоги та вимоги безпеки. Мотиви зростання мають більш віддалені цілі і покликані реалізувати метапотреби. Задоволення дефіцитарних потреб веде до зменшення напруги, метапотреб – до збільшення. На думку А. Маслоу, дефіцитарне життя (Д-життя) характеризується відмовою ставитися до чогось серйозно, прагненням займатися речами нескладними, але приємними. Буттєве життя, або метажиття (Б-життя), Маслоу визначає як зусилля,

ривок у максимальному використанні своїх здатностей. Досягнення Б-цінностей викликає щасливі і бентежні моменти буття – моменти найвищої зрілості, індивідуальності і наповненості. Останнє, на нашу думку, саме і робить людину особистістю.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, нами було акцентовано сутнісні модуси самозмінювання особистості в зарубіжних персонологічних теоріях (А. Адлер, А. Анг'ял, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм), які переважно мають описовий (феноменологічний) характер і базуються на гуманістичному підході. Підкреслимо, що всі вони спираються на філософські уявлення про саморозвиток особистості і не позначають власне психологічну сутність уявлень про саморозвиток, характерних для рівня сучасної психологічної науки. У них відсутні психологічні категоріальні побудови, оскільки дослідниками не ставилося завдань створення теоретико-методологічних розробок. Усім їм властиве розуміння саморозвитку (самоактуалізації) як вродженої властивості людини, хоча не викликає сумнівів, що глибинна суть людської природи неоднозначна у своїх проявах. При цьому, орієнтація на розвиток особистості та її потенціал у розробках зарубіжних персонологів гуманістичного спрямування, безумовно, залишає їх актуальними і сприяє більш глибокому розумінню сучасної людини.

#### *Список використаних джерел*

- 1 Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2012. – 410с.
- 2 Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 368с.
- 3 Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Р. Роджерс. – М.: Изд-во «Эксмо–Пресс», 2001. – 416 с.
- 4 Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
- 5 Adler A. The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation in selections from his writings / A. Adler ; edited by Heinz L. Ansbacher and Rowena R. Ansbacher. – New York, N.Y. : Basic Books, Inc., Publishers, 1956. – 503 p.
- 6 Adler A. On the Origin of the Striving for Superiority and of Social Interest / A. Adler // Superiority and Social Interest. 2nd ed. Evanston (IL) : Northwestern Univ. Press, 1970. – P. 29–40.
- 7 Angyal A. Foundations for a science of personality / A. Angyal. – N.Y. : Commonwealth Fund, 1941. – 398 p.
- 8 Fromm E. The sane society / E. Fromm. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1955.



9 Goldstein K. Human nature in the light of psychopathology / K. Goldstein. – Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1940. – 258 p.

**С.Б. Кузикова**

### **СУЩНОСТНЫЕ МОДУСЫ САМОИЗМЕНЕНИЯ В ПРОБЛЕМАТИКЕ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ: ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕРСОНОЛОГИЯ**

*В статье рассматривается системный феномен самоизменения личности. Изучаются взгляды на природу и механизмы существования человека в зарубежной персонологии. Освещены представления о саморазвитии личности в зарубежных психологических теориях, ориентированных на нормы гуманистического познания. Контекстуальный анализ психологических теорий позволил выявить ряд сущностных особенностей, вкладываемых в понятие личностного саморазвития и дать некоторое представление о его возможных движущих силах. Акцентировано на самоактуализации как концепции развития человека, основанной на идее опоры на саморазвитие и самоорганизацию.*

**Ключевые слова:** личностный рост, индивидуация, конгруэнтность, самоидентичность, базовые потребности, самореализация, саморазвитие.

**S. Kuzikova**

### **ESSENTIAL MODES OF A SELF-TRANSFORMATION IN THE PROBLEM OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY: FOREIGN PERSONOLOGY**

*The phenomenon of systematic self-transformation of personality is considered in the article. The views on the nature and mechanisms of human existence in a foreign personology have been studied. Ideas about self-development of personality in foreign psychology theories, which are oriented on the norms of humanistic cognition, have been overviewed. Contextual analysis of psychological theories revealed a number of essential features that fall within the concept of personal self-development and have been given some ideas about its possible driving forces. The ideas of self-development have been given out in the concepts of A. Adler, K. Jung. Conceptual views on self-development of K. Lewin, K. Goldstein, G. Allport, K. Koffka, John Dewey, G. Murray, O. F. Lazurskiy have been submitted. E. Erickson elaborations concerning the formation of personality identity, which are meaningful in the context of becoming the subject of a self-development, have been overviewed. The conditions of motivational readiness for self-development have been found in the concepts of K. Rogers, A. Maslow. It has been shown that in the work of Erich Fromm an integral attributes of self-development appeared positive freedom, which involves spontaneous activity, and «productive self-fulfillment». The multidimensionality of self-development has been traced in the theory of A. Anhyala. Priority into analysis has been given to the self-actualization as the concept of development of a person and society, which is based on the idea of relying on self-development and self-organization.*

**Key words:** personal growth, individuation, congruence, autonomy, self-identity, basic needs, self-actualization, self-development.

Надійшла до редакції 23.04.2016 р.

УДК 159.98

**ЧЕРЕНЩИКОВА Дар'я Вікторівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*

## **АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПСИХОТЕРАПІЇ: НА ПРИКЛАДІ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ ТА СХЕМА-ТЕРАПІЇ**

*У статті подано структуру логіко-змістовного зіставлення концептуальних засад двох психотерапевтичних методів: позитивної психотерапії і схема-терапії. Розглянуто психотехнічне наповнення трьох рівнів психотерапевтичної допомоги. Проаналізовано когерентність психотехнічних розробок зазначених методів.*

**Ключові слова:** *позитивна психотерапія, схема-терапія, рівні психотерапевтичної допомоги, актуальні здібності, частки, психотехніки*

Дискусія щодо визнання психотерапії самостійною наукою серед світових співтовариств психологічної царини знаменує собою виокремлення самобутньої галузі наукового знання. Дискусія щодо визначення психотерапії як науки детермінований жвавим розвитком плеяди інноваційних психотерапевтичних підходів, заснованих на методичних і методологічних засадах всесвітньо визнаних психологічних напрямів.

Безпосереднім джерелом уособлення науки-психотерапії стає поширення суспільного запиту на психологічний супровід особистості у різних сферах її життя і діяльності. Так, академічна психологія у чистому вигляді з тенденцією до пояснення та інтерпретації психічних явищ, є обмеженою в репертуарі засобів психотехнічного втручання. Психологія як наука не спроможна належно задовільнити глибинний запит сучасного суспільства на супровід конкуренто спроможної, самодостатньої і водночас суспільно-корисної особи. Психіатрія, у свою чергу, обмежена баченням клінічної картини особистісного розвитку індивіда, а також специфікою класифікації і протоколів лікування різноманітних станів. Психотерапія виникає на перетині цих двох областей знання про людину і впродовж майже всієї історії свого розвитку вона є апіорно пов'язаною з ними. Проте сьогодні ми стаємо свідками поступу психотерапії як самостійно-молодої науки, яка має у своєму арсеналі низку теоретично обґрунтованих і емпірично перевірених засобів якісної допомоги людині. Тому, саме у розвиткові психотерапевтичного наукового знання вбачається потенціал

вирішення актуального завдання і задоволення запиту у супроводі сучасної особистості, що перебуває у кризових ситуаціях особистісного та суспільного життя.

Одним із сучасних психотерапевтичних напрямів, визнаних Міжнародною асоціацією психотерапії (WAP) і яку вивчають і практикують на теренах України вже більше 20 років є Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана. Позитивна психотерапія є короткотривалим терапевтичним методом, що послуговується психодинамічним тлумаченням різного роду конфліктів, гуманістичним світоглядом і транскультуральним підходом, володіє розгалуженою психотехнічною базою гармонізації міжособистісних взаємин.

Позитивна психотерапія наголошує на цілісному баченні життя людини (холістичний підхід), оптимістичному сприйнятті її природи (позитивна концепція ресурсів, здібностей і потенціалу особистості) та єдності і різноманітності прояву тіла, душі і духа [2]. Позитивна психотерапія визнає притаманність кожній людині від народження двох базових здатностей до любові (емоційність, «Любити») і до пізнання (когнітивність, «Знати»), які розвиваються та оформлюються під впливом трьох факторів: тіла, середовища та епохи [3].

Похідними від базових є актуальні здібності як фіксовані соціальні диспозиції, що зумовлюють індивідуально-неповторну характерологію людини [2; 3]. Актуальні здібності, що походять від здатності до любові, визначаються як первинні та виражають емоційно-орієнтовані патерни людської поведінки, пов'язані з можливістю прояву кохання, терплячості, структурування часу, вмінням бути взірцем для наслідування, встановлювати контакти, проявляти та приймати ніжність і сексуальність, вмінням довіряти та мати надію, вірити та сумніватися, набуттям упевненості та встановленням єдності. Деривативними відносно здатності до пізнання є вторинні актуальні здібності, орієнтовані на успіх у діяльності та психосоціальні норми. Їхнім проявом виступають: пунктуальність, охайність, акуратність, слухняність, ввічливість, чесність/відкритість, вірність, справедливість, працьовитість/ діяльність, заощадливість, обов'язковість, точність і сумлінність.

Ще одним із інноваційних та інтегративних методів сучасного психотерапевтичного простору є схема-терапія Д. Янга як гілка когнітивно-поведінкового напрямку, «розроблена для допомоги людям, які мали досвід скривдження та емоційного занедбання у дитинстві» [1, с. 10]. Модель схема-терапії як інтегративного методу ґрунтується на відносно новій концепції часток, яка відображає, як хронічний психотравмуючий досвід призводить до дисоціації та «розщеплення» між внутрішніми частками-образами особистості.

В основу первинної концепції схем і часток покладено ідею про розвиток у людини за певних умов її соціалізації ранніх дисфункційних схем як загальних моделей життя. Такі схеми впливають на когніції, емоції, спогади, поведінку, особливості сприйняття соціальних ситуацій та взаємин із іншими людьми [1, с. 23]. Автори виокремлюють п'ять сфер ранніх дисфункційних схем, які, у свою чергу, не дають можливості людині визнати, відчутти і задовільнити власні потреби: 1) втрати зв'язку та відкинення; 2) обмежена автономія і здатність досягати успіху/реалізувати себе; 3) порушення меж; 4) спрямованість на інших; 5) надмірна пильність та інгібіції.

Схема, яка лежить в основі індивідуального патерну життєвого сценарію, знаходить свій вияв у комбінації часток як поточних емоційних станів. Частки поділяються на два види: частки, пов'язані з найбільш негативними емоціями, і частки, що використовують для коупінгу з цими емоціями [1, с. 47]. Виокремлюють: 1) дисфункційні дитячі частки (частки самотньої, покинутої, скривдженої, приниженої, залежної дитини та злої, опозиційної, розлюченої, імпульсивної, недисциплінованої дитини); 2) дисфункційні батьківські частки (караюча та вимоглива батьківські частки); 3) дисфункційні коупінг-частки (поступливо-покірна частка, уникнення та гіперкомпенсація); 4) функціональні здорові частки (частка щасливої дитини та здорова доросла частка). Комбінація часток може варіюватися або лишатися дуже стійкою. Мета психотерапевтичної роботи в схема-терапії полягає в тому, щоб за допомогою повторного обмеженого батьківства і специфічних технік подбати про внутрішню зранену дитину, задовільнити її потреби, обмежити вплив дисфункційних часток та посилити, шляхом розвитку відповідальності, функціонально здорові внутрішньоособистісні частки.

Просування і ускладнення тематики й змістового наповнення роботи у руслі Positum-підходу відбувається за трьома стадіями психологічної роботи: 1 – актуальний рівень, на якому вирішуються поточні проблеми шляхом зміни способів реагування і розширення звичних моделей сприйняття; 2 – симптоматично-змістовий рівень, де в роботу береться внутрішній конфлікт людини, пов'язаний з порушенням почуття цілісності і гармонійності; 3 – базовий рівень, на якому відбувається робота з ідентичностями, базовими концепціями і емоційними установками [4, с. 164].

Вищезазначене положення про рівні психотерапевтичної допомоги лягає в основу подальшого логіко-концептуального зіставлення теоретичних засад та психотехнічних розробок двох підходів до вирішення психотравмуючих ситуацій у житті людини: Позитивної психотерапії та схема-терапії (рис. 1). На рисунку

схематично відображені основні положення, відповідно до яких відбувається узгодження поняттєво-термінологічного апарату двох психотерапевтичних методів.



*Рис. 1: Модель змістовного наповнення рівнів психотерапевтичної допомоги*

Психотерапія як послуга і процедура передбачає просування «вглиб» життєвої картини клієнта за для досягнення максимальних ефекту та користі від змісту роботи і процесу терапевтичних взаємин. Починається така робота зазвичай з аналізу і вирішення актуальних і важливих ситуацій в житті людини. Далі, за умови, якщо у клієнта виникає потреба і можливість більш глибокої роботи задля прояснення власних потреб і шляхів їх задоволення, можлива робота на рівні психотерапевтичного консультування та психотерапії зокрема. Так, індикатором роботи на глибинному рівні в Позитивній психотерапії є звернення до базових емоційних установок як чотирьох вимірів первинно-афективно здатності людини до ціннісно-сміслового ставлення до буття («Любити»). Такими базовими емоційними установками, модальність яких (позитивна чи негативна) виявляє ставлення людини до себе та інших, а також детермінує її прагнення до саморозвитку є: сфера «Я» (сприйняття себе); сфера «Ти» (партнерські взаємини); сфера «Ми» (ставлення до інших людей); та сфера «Пра-Ми» (ціннісно-духовне здійснення).

Як і ранні схеми, подані у схема-терапії, базові емоційні установки формуються у дитинстві під впливом значущих дорослих осіб, а також однолітків під час взаємодії в соціальних інститутах виховання. Схема-терапія дає класифікацію та опис 18-ти ранніх дисфункційних схем, наголошуючи на тому, що вони формуються і розвиваються за умови, коли потреби дітей належно не задовольняються [1]. Ідея про ранні дисфункційні схеми в концепції Позитивної психотерапії узгоджується з ідеєю базового рівня психоемоційного розвитку особистості, структурним ядром для аналізу якого постають базові емоційні установки.

У Позитивній психотерапії можлива варіація модальностей базових емоційних установок (позитивна чи негативна), тобто окрема сфера, сформована в негативному аспекті може бути компенсована за рахунок іншої, до того ж умови формування сфер індивідуальні. Так, сфера «Я» формується під впливом ставлення до людини референтних осіб на ранніх етапах її розвитку. Зразком для налагодження партнерських взаємин – сфера «Ти» – стає досвід спостереження за стосунками батьків. Сфера «Ми» конструюється в безпосередньому контактуванні родини із зовнішнім оточенням, де можливе формування стратегій взаємодії з чітко визначеними, жорсткими межами контакту чи, навпаки, їх розмитістю, гнучкістю або майже повною відсутністю. До сфери «Пра-Ми» відноситься релігійне, ціннісно-духовне виховання, інтеріоризація світоглядних установок батьків, продовження традицій пращурів, формування сенсу власного життя [4, с. 61].

Центральною ідеєю схема-терапії є зосередженість на задоволенні потреб людини, фрустрація яких вважається чинником, що пояснює появу психологічних проблем [1, с. 40]. Тобто, психологічно здорова і гармонійна особистість здатна знайти здоровий баланс між власними потребами й потребами інших людей, оцінити вимоги ситуації, усвідомлювати власні межі й задовольняти потреби в реалістичних межах. Функціонально здорові частки у схема-терапії називаються «частка щасливої дитини» та «здорова доросла частка», які відповідають за любов, зв'язок і безпечну прив'язаність з іншими, здатність легкого пристосування до мінливих умов середовища, відчуття внутрішньої сили і контролю, прояв здорового інтересу і зацікавленості, втілення приємних і соціально-корисних видів діяльності тощо. Тобто, принцип психологічного здоров'я у схема-терапії побудований на ідеї реалістичності сприйняття, адекватності і конгруентності.

В основі методологічного апарату Позитивної психотерапії лежить ідея про «Positum», що у перекладі з латинської мови означає «дане», «фактичне», «наявне», тобто те, що є в дійсності. Тобто

принцип здоров'я тут розглядається як визнання дійсності з усіма її сторонами, барвами і подіями. Концепції опори на конструктивну природу людини співвідносяться з принципом надії як розвитку здібності звертати увагу на очевидні позитивні ресурсні моменти минулого, теперішнього і майбутнього.

Отже, ядром і метою аналізу в схема-терапії виступає зміцнення функціонально здорових часток через зміну індивідуальної життєвої схеми-патерну. Далекоглядним результатом роботи в методі Позитивної психотерапії є знаходження балансу і ресурсного стану в означених базових емоційних установках. Забезпечення такого результату психотерапевтичної роботи можливе шляхом задоволення потреб внутрішньої зраненої дитини, а також досягненням балансу між первинною і вторинною світоглядними орієнтаціями людини.

Дотик до базових, глибинних схем і концепцій відбувається через роботу із механізмами внутрішнього конфлікту особистості на змістовному рівні психотерапевтичного консультування. Цей так званий середній рівень є проміжним ланцюжком між актуальною ситуацією клієнта, що привела його до кабінету психотерапевта та базовим рівнем, де з'ясовуються причини психоемоційного дискомфорту.

Як зазначають автори книги зі схема-терапії А. Арнц та Г. Якоб, модель часток завжди зосереджена на різних станах схеми, які ширше описують риси особистості [1, с. 51]. Тобто, диференціація схеми і часток потребує додаткових зусиль і зосередженості через те, що між ними існує чіткий зв'язок. У таких випадках схеми можна додавати до моделі часток, «однак терапевт може вирішити працювати лише з частками, що не ускладнювати процесу терапії» [1, с. 96]. Водночас і автор методу Позитивної психотерапії Н. Пезешкіан озвучував думку про те, що він не завжди працює із базовим рівнем глибинних переживань своїх клієнтів. Отже, враховуючи вищезазначене, саме рівень психотерапевтичного консультування разом із його змістом і психотехнологіями є найбільш потужним для розкриття психотерапевтичного потенціалу роботи психолога з клієнтом.

Варто відмітити, що в основу теоретичного конституювання моделі діапазону психотехнічного репертуару психотерапевтичної допомоги (рис. 1) була покладена ідея про рівні роботи в методі Позитивної психотерапії. Відповідно до запропонованої моделі зміст і динаміка внутрішнього конфлікту підлягає диференційному аналізу, в основу якого покладено принцип балансу, який передбачає дослідження і врівноваження первинних і вторинних базових здатностей і актуальних здібностей, розвиток умінь поєднувати розрізнені частини в єдине ціле, вирішувати ключовий конфлікт

щирість/ввічливість шляхом набуття природності і, таким чином, лишатися собою, формуючи межі особистісного простору [4, с. 161].

У схема-терапії концепція психотерапевтичної допомоги на заданому рівні послуговується роботою з дисфункційними батьківськими та дитячими частками. Метою роботи з моделлю часток є заспокоєння та зміцнення частки зраненої дитини, надання можливості навчитись висловлювати гнів у прийнятний і адаптивний спосіб для частки злої і розлюченої дитини, подолати і обмежити вплив караючої батьківської частки, піддати сумніву і встановити межі щодо інтроєктів від вимогливої батьківської частки [1]. Ідея одужання тут міститься в розумінні власних потреб, навчанні адекватно задовольняти їх, тим самим належно дбаючи про себе. Досягти стану, за якого людини здатна відчувати свої потреби та знаходити конструктивні шляхи і способи їхнього задоволення, можливо, коли проявляться, проживаються і вивільняються почуття і відчуття зраненої дитини: тривога, загроза, сором, провина, огида, образа, смуток, відкинення, недовіра, скривдження, відчуження. Тому центральне місце серед принципів роботи у схема-терапії посідає робота з почуттями і емоціями.

Запорукою успішного просування вглиб за запропонованою схемою рівнів психотерапевтичної допомоги (рис. 1) є визнання людиною дискомфортної ситуації та пов'язаних із нею негативних почуттів. Таку диспозицію виявляють представники двох психотерапевтичних напрямів, що розглядаються у межах поточного аналізу.

У термінології Позитивної психотерапії така стратегія розкривається через принцип *Positum*-підходу, що виявляється в розкритті прихованого змісту та ціннісного потенціалу події і пов'язаних із нею почуттів, а також у транскультуральному баченні, яке надає змогу повноцінно розуміти і безоцінково сприймати особисті вчинки і реакції.

Схема-терапія послуговується тлумаченням термінів «валідизація» та «психоедукація» як процедур роботи з травмою, почуттями та емоціями. Валідизація як психотерапевтичний прийом передбачає визнання вірності, правильності, достовірності, доцільності та конгруентності почуттів, що виникають у людини за певних обставин. Психоедукація розглядається як роз'яснення клієнтові нормальності та зрозумілості його потреб, емоцій, почуттів і відчуттів. Під час психоедукації психотерапевт пояснює, що «маленькі діти не несуть відповідальності за задоволення власних потреб; розуміння та задоволення потреб дитини – це завдання батьків» [1, с. 156], тобто дитина не несе відповідальності за стан, потреби і проблеми батьків, а всі її реакції є нормальним явищем у ненормальних ситуаціях.



Варто відмітити, що почуття і потреби зраненої дитини можуть бути прихованими за агресивними проявами внутрішньої злої, розлюченої, імпульсивної чи недисциплінованої дитини. У таких випадках постає необхідність роботи з агресією як індикатором прихованої травми. У Позитивній психотерапії агресивні прояви і поведінка розглядаються як дисбаланс на коритях надмірної ширості, блокування ввічливості, як здібність відверто і прямолінійно виявляти свої почуття, що може супроводжуватися наївно-первинною структурою особистості. У схема-терапії агресія постає як прагнення до безпечного злиття (з позиції частки злої, розлюченої дитини), як стратегія захисту від загрози близькості та сильних почуттів (агресивно-захисна коупінг-частка), а також як домінуючий спосіб поведінки з метою залякування, домінування і контролю (агресивно-нападаюча коупінг-частка). Тим не менш, і у першому підході, і у другому конструктивний прояв агресії і суміжних із нею почуттів та емоцій розглядається як набуття точки опори, як окреслення меж особистісного простору і як баланс ввічливості і ширості, що необхідно для здорового функціонування організму як цілісної системи.

Ми розглядаємо почуття гніву та агресії як прояв власної значущості й індивідуальності, потреби у якій не були вчасно задоволені. Тому досвід конструктивно-широкого прояву розчарування, роздратування і злості формує інтенційно-потенційний стрижень образу Я людини, у якому вона здатна знаходити внутрішню опору і формувати необхідну культуру прояву агресії. Акцент у психотерапії на пробачення своїх кривдників, їх прощення з подальшими спробами прийняття без попереднього прояву цілком природних і необхідних почуттів злості, розпачу, гніву, розчарування не несуть прогнозованої користі, а лишуються для людини лише декларативною формою зовнішнього впливу.

Технічним прийомом допомоги в прояві негативних почуттів є емпатична конфронтація, яка поєднує у собі валідацію почуттів із зіткненням з існуючою реальністю. Конфронтація повинна бути збалансована із загальним турботливим терапевтичним ставленням, яке валідизує досвід клієнта [1, с. 117]. Сутність цього прийому полягає у тому, щоб після валідації стану і почуттів конфронтувати клієнта щодо дисфункційних аспектів надмірних агресивних проявів чи то повного їх блокування. Таким чином відбувається емоційна підтримка актуальних почуттів, їхнє відображення і відзеркалення, що активується первинно-афективним аспектом терапевтичних взаємин, з одночасним встановленням меж і зіткненням з існуючим суспільним порядком завдяки когнітивно-вторинній складовій процесу психотерапії. Тобто, на цьому етапі роботи відбувається вирішення так

названого в Позитивній психотерапії «ключового конфлікту» між щирістю та ввічливістю.

За допомогою диференційного аналізу на етапі вивчення змісту внутрішнього конфлікту у Позитивній психотерапії використовується поняття про активний і пасивний прояв актуальних здібностей. Актуальні здібності являють собою гіпотетичні конструкти середнього рівня абстракції, які означають, що поведінка людини складається не тільки із сукупності окремих вчинків, але і підпорядкована певним закономірностям, що керують нею [4, с. 95]. У ставленні до дійсності люди схильні виявляти певні актуальні здібності, тобто реагувати і вчиняти ними – активний прояв, або, не демонструючи їх безпосередньо, очікувати і вимагати їхньої активації у інших – пасивний прояв актуальних здібностей. Диференціація актуальних здібностей за критерієм активності і пасивності дозволяє діагностувати шаблонність вимог і очікувань, що висуває індивід до себе і до оточення.

Аналіз і тлумачення психологічного значення вимог, санкцій та покарань із точки зору схема-терапії відбувається під час роботи з дисфункційними батьківськими частками. Останні розглядаються як інтерналізовані дисфункційні реакції батьків на дитину, що виступають у дорослому житті внутрішньою інстанцією батьківської фігури. Відмінність між караючою та вимогливою батьківськими частками полягає у тому, що під час активації першої людина відчуває складні почуття, пов'язані із ненавистю до себе, відчуттям провини, самознецінення, тоді як друга частка провокує прагнення відповідати надмірно високим вимогам, досягати висот, статусу бути ідеальним, страх втратити контроль тощо. Саме дисфункційні батьківські частки провокують виникнення в людини внутрішньої напруги через те, що їхні вимоги і страх покарання не узгоджуються із потребами внутрішньої здорової частини. Дисфункційні батьківські частки формуються в умовах знецінення і депривації, а якщо їхні інтроекти ставляться під сумнів, то у людини виникає почуття провини. Психотерапевтичні впливи змістовного рівня в схема-терапії зосереджені довкола двох основних технік з варіантами їх модифікації: «Діалог крісел» та рескрипція в уяві. Не дивлячись на те, що зазначені техніки диференціюються за своїми процедурою та структурою, сутність і мета у них спільні: задовільнити потреби, захистити і підтримати частку зраненої дитини, навчити виявляти негативні емоції та злість у конструктивний спосіб, встановити межі і знизити вплив вимогливої батьківської частки, а також подолати караючу батьківську частку. Найголовніше у цих двох процедурах – зміцнити здорову частину, встановити зв'язок із реальністю, досягти балансу між внутрішніми потребами і зовнішніми вимогами, а також за допомогою

обмеженого повторного батьківства зміцнити внутрішню щасливу дитину.

Як уже зазначалося, ідея балансу є одним із основних принципів Позитивної психотерапії, що послуговується концепцією диференційного аналізу первинних і вторинних актуальних здібностей. Психотехнічний інструментарій Позитивної психотерапії достатньо різноманітний, проте спирається на три основні прийоми: позитивна ре-інтерпретація, крос-культурний підхід та метафора. Остання як універсальний механізм набуття соціального досвіду дуже вдало когерується з двома вище зазначеними техніками схема-терапії.

Нагадаємо, що модель часток у схема-терапії була покликана працювати з клінічно хворими особистостями, тому її автори наголошують на необхідності працювати із глибинними переживаннями без так званих посередників (карточок з малюнками, ляльками, елементами пісочної терапії тощо). З нашого досвіду роботи зі здоровими особами алгоритм моделі часток являє собою конструктивну основу психотерапевтичної метафори. У якості метафоричного матеріалу ми використовували картки із зображенням людей у різних емоційних станах, метафоричні карти, а також використовували елементи пісочної терапії. Клієнтові пропонувалося обрати метафоричний елемент для кожної зі своїх часток, встановити зв'язок між ними, спостерігати за їхньою взаємодією, почергово ідентифікуватися з кожною із них (окрім караючої батьківської частки з метою уникнення міцної ідентифікації з нею), формуючи діалог. Вся процедура взаємоузгоджується з п'ятикроковою стратегією надання допомоги у методі Позитивної психотерапії (дистанціювання, інвентаризація, ситуативне заохочення, вербалізація та самопомога).

Нововведенням у роботі з частками за принципами Позитивної психотерапії в нашій практиці стало знаходження образу функціональної турботливої батьківської частки. Ми пояснюємо це тим, що психічно здорова особа мала досвід адекватного піклування з боку референтних дорослих, відповідно арсенал конструктивних соціальних нормативів і догм міститься у образі добрих батьків, радше ніж у внутрішньої здорової дорослої частини. Не дивлячись на міцну опору на добре розвинену здорову дорослу частку, наші клієнти виказують потребу в знаходженні образу функціональної турботливої батьківської частки, з прототипом якої в реальному житті був досвід безпечної прив'язаності. Також вони диференціюють здорову частку від функціональної батьківської частки, вказуючи на те, що доросла частина здатна тримати контакт із реальністю, послуговується такими категоріями, як свобода і відповідальність, прийняття і справедливість, тоді як батьківська частка здатна повною мірою задовільнити потреби дитячої частки і належним чином подбати про неї. Перевагою метафоричної роботи з частками є можливість психологічної

трансформації, що відбувається завдяки можливості знайти візуальний образ здорової дитячої частки, потреби якої адекватно задоволено.

Логіко-концептуальне зіставлення психотехнологій двох методів показало свою ефективність в роботі на рівні внутрішнього конфлікту, створюючи ситуацію безпеки, а також умови для подальшого просування вглиб психотерапії.

Невідповідність батьківських інтроєктів, які виникають самодовільно і виявляються в формі вимог і очікувань, базовим потребам і поточним почуттям й бажанням індивіда викликає щонайменше внутрішній дискомфорт. На рівні актуального конфлікту (рис. 1) концентрується увага до поточних потреб і запитів, що не узгоджуються між собою, викликаючи напругу, пов'язану з неможливістю гармонійного вирішення наявної життєвої ситуації.

Способом, завдяки якому людина долає почуття внутрішнього дискомфорту стає коупінг-стратегія. У схема-терапії така реакція називається активацією дисфункційних коупінг-часток, які постають захисними механізмами: 1) «здатися», так звана поступливо-покірна частка, що виявляється у пасивності, покірній, підпорядкованій, залежній поведінці; 2) уникнення, до якого відносяться уникання болю шляхом емоційного відсторонення, відсторонено-захисна ізоляція, агресивно-захисна стратегія та відсторонено-самозаспокоюча або самостимулююча активність; 3) гіперкомпенсація, проявом якої є самовозвеличування, прагнення схвалення і визнання, надмірний контроль, агресія як показник сили і домінування, обман і маніпуляція та навіть «холодні» антисоціальні дії.

Із точки зору Позитивної терапії всі люди при вирішенні своїх поточних проблем застосовують типові форми переробки конфліктних ситуацій: «тіло», «діяльність», «контакти», «сенси», що відповідають чотирьом вимірам здатності до пізнання і дозволяють зрозуміти, як людина сприймає оточуючий світ і за якими модальностями відбувається відображення дійсності. Тобто, вони є тими засобами, за допомогою яких людина вступає у контакт із реальністю. На рівні психологічного консультування для вирішення актуального конфлікту, відповідно до принципу балансу, визначається конфліктна сфера, а також сфера переробки конфліктів (які не завжди є тотожними): тілесна сфера («втеча» у хворобу, лікування, профілактику / у спорт, естетику тіла); сфера діяльності («втеча» в роботу, процес роботи (старанність), результат діяльності (цілеспрямованість), втеча в науку, боротьбу з проблемами (героїзм) / «втеча» в байдужість до роботи, бездіяльність, втеча від вимог роботи (лінощі)); сфера контактів («втеча» у поглинутість спілкуванням, у свята, святкування / «втеча» в самотність, замкненість); сфера сенсів, фантазії та інтуїції («втеча» у фантазії, релігію, служіння (порятунок знедолених) / знецінення, цинізм, депресія) [3; 4].

Отже, метою роботи на актуальному рівні є встановлення балансу у всіх сферах відображення дійсності як основи гармонійного співіснування з дійсністю, що у схема-терапії постає як валідація та встановлення обмежень для дисфункційних коупінг-часток із метою відновлення повноцінного контакту як із внутрішнім, так і з зовнішнім світами.

Таким чином, ідея трьох рівнів аналізу конфліктної ситуації: актуального, змістовного та базового, задає орієнтири для конгруентного наповнення психотерапевтичного процесу відповідним психотехнічним інструментарієм. Актуальний рівень знаходить своє відображення в поточних проблемах клієнта, змістовний – у його симптомах, а базовий діагностується шляхом з'ясування біографічного досвіду людини. Узгодженою метою психотерапевтичної роботи в методі Позитивної психотерапії і у схема-терапії є досягнення балансу між власними потребами і потребами інших, між активністю і пасивністю, первинністю і вторинністю, здоровою свободою і відповідальністю, а також встановлення надійного контакту з реальністю і посилення опори на внутрішні ресурси.

#### *Список використаних джерел*

1. Арнц А. Схема-терапия: модель роботи з частками / Арнод Арнц, Гітта Якоб. – Львів : Свічадо, 2014. – 264 с.
2. Карикаш В. И. Основы позитивной психотерапии : [метод. пособие] / В. И. Карикаш, Н. А. Босовская. – Черкасы, 2002. – 28с.
3. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан ; [пер. с нем]. – 2-е изд. – М. : Инст-т позитивной психотерапии, 2006. – 464 с. (Серия «Позитивная психотерапия»)
4. Черенщикова Д. В. Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Д. В. Черенщикова. – Івано-Франківськ, 2011. – 222 с.

*Д.В. Черенщикова*

#### **АНАЛИЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ПСИХОТЕРАПИИ: НА ПРИМЕРЕ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ И СХЕМА-ТЕРАПИИ**

*В статье представлено структуру логико-содержательного сопоставления концептуальных основ двух психотерапевтической методов: позитивной психотерапии и схема-терапии. Рассмотрено психотехническое наполнение трех уровней психотерапевтической помощи. Проанализировано когерентность психотехнических разработок двух рассматриваемых методов.*

**Ключевые слова:** *позитивная психотерапия, схема-терапия, уровни помощи, актуальные способности, частицы, психотехники.*

*D. Cherenshchykova*

**ANALYSIS OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASICS OF INNOVATIVE APPROACHES IN PSYCHOTHERAPY: ON EXAMPLE OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY AND SCHEME-THERAPY**

*The article is contained a structure of logical comparison of conceptual basics of innovative approaches in psychotherapy: Positive psychotherapy and scheme-therapy. Question of establishment of psychotherapy as a science has been actualized. Main theoretical principles of Positive psychotherapy have been disclosed: basic capacities, actual abilities, basic emotional attitudes, spheres of reality reflection, the principle of balance and so on. Description of conception of scheme-therapy contains ideas of early dysfunctional schemes as general patterns of life, concept of particles, which are dysfunctional children particles, dysfunctional parental particles, dysfunctional coping particles and functional healthy particles.*

*Functional model of content of the levels of psychotherapeutic help, based on idea of Positun-approach has been elaborated. Three levels of psychological care are filled by proper psycho-technics. The levels are: psychological consultation (actual conflict), psychotherapeutic consultation (inner conflict), psychotherapy (basic conflict). The coherence of psychotechnic developments of two considered methods has been analyzed. So, psychotherapy level has been correlated by concept of basic emotional attitudes of Positive psychotherapy and notions of early dysfunctional schemes and functional healthy particles of scheme-therapy. The level of psychotherapeutic consultation has been seen as the most powerful according to its psychotherapeutic potential. It is served by concept of the differential analysis of primary and secondary actual abilities in Positive psychotherapy, so as by idea of dysfunctional child and parental particles in scheme-therapy. The level of actual conflict has been considered as area of four spheres of reality reflection and of dysfunctional coping particles according to two considered methods.*

**Keywords:** *positive psychotherapy, scheme-therapy, levels of psychotherapeutic help, actual abilities, particles, psychotechnics.*

Надійшла до редакції 4.05.2016 р.

# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК : 159.923.2 : 128 : 159.955.4

**ГАЛЯН Ігор Михайлович**

*кандидат психологічних наук, докторант лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м. Київ)*

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ЗМІСТ СМИСЛОТВОРЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті розкривається екзистенційний зміст смислових позицій майбутніх педагогів. Зазначається необхідність забезпечення ціннісно-смислового розвитку майбутнього педагога в сучасному виші. Вказується на низький рівень екзистенційної сповненості майбутніх педагогів, інтроєктованість цінностей, закритість Person, що в сукупності обмежують можливість прийняття персонально обгрунтованих рішень. Констатується, що смисл є не передумовою, а результатом здійснення діяльності, який унаслідок усвідомлення суб'єктом відкриває йому поле нових можливостей.*

**Ключові слова:** екзистенція, екзистенційна сповненість, смисл життя, цінності, ціннісно-смислова сфера, інтроєкція, шкала екзистенції.

**Постановка проблеми.** Аналіз змін у вітчизняній освіті останніх років наводить на думку про те, що відбувається спроба реалізувати передбачену у кінці минулого століття російським вченим-психологом О.Г. Асмоловим тенденцію заміни існуючих педагогічних технологій «смисловою педагогікою» [2]. Метою останньої є організація педагогічного процесу на основі розуміння психологічних механізмів перетворення культури у світ особистості. Однак це не простий процес, який вимагає відповідної підготовки педагогічного персоналу школи та вишу.

Школа є одним із суспільних інститутів, що не просто пропонує учневі певну суму знань, але й спонукає до саморозвитку, дає ту інтенцію, завдяки якій він буде шукати і розкривати смисли свого життя. Проте до школи мають приходити педагоги, які зможуть допомогти учневі у цьому нелегкому процесі смислотворення. А для цього вони самі повинні уміти знаходити смисл власного життя. У динамічних умовах сьогодення, коли звичні ціннісні норми і стереотипи вже не діють, людина може відшукати власний життєвий

шлях лише за умови наявності особливих ціннісно-смислових установок стосовно самого життя, свого досвіду, подій власного життя. Тому забезпечення ціннісно-смислового розвитку майбутнього педагога у сучасному виші, є нагальною потребою і проблемою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження смислу активно розпочалося на початку ХХ ст. у працях В. Дільтея [5], Е. Шпрангера, З. Фрейда, А. Адлера, К.-Г. Юнга, що, зрештою, дало початок новому напрямку у психології – екзистенційній психології. Спираючись на філософію С. К'єркегора, М. Хайдеггера і Ж.-П. Сартра, екзистенційна психологія спеціально звертається до аналізу смислу життя та його відсутності. У згаданих дослідників, а також у Дж. Ройса і А. Пауела [24], К. Левіна [22], Е. Толмена [25] і Е. Боша [19], смисли розглядаються як невід'ємний, значущий елемент детермінації загальної активності особистості.

Серед дослідників, завдяки яким вирішувалася проблема смислу, варто назвати і Л. Бінсвангера, М. Босса, Дж. Бьюдженталю [20], Ф.Ю. Василюка [3], Д.О. Леонтьєва [8]. Проте найвагомішими в цій царині, були напрацювання В. Франкла [17], який спирався на філософські ідеї М. Шіллера, а також М. Маді [10] – послідовника філософських ідей С. К'єркегора і Ж.-П. Сартра.

В. Франкл прагнення до смислу вважав базовою мотиваційною тенденцією людини. Він зазначав, що *смысл невозможно дать, його потрібно знайти*. Процес знаходження смислу, вважав автор, подібний до сприйняття гештальту. Під час сприйняття смислу, йдеться про знаходження можливості на фоні дійсності. Далі автор пише, що «... *смысл повинен бути знайдений, але не може бути створений*. Створити можна або суб'єктивний смисл, просте відчуття смислу, або нісенітницю. І, нарешті, *смысл не лише повинен, але й може бути знайдений*, і в пошуках смислу людину спрямовує її совість, яку автор розглядає як орган смислу [17, с. 37-38]. Вчений вважає, що кожна окрема ситуація наділена єдиним і унікальним смислом, який людина повинна віднайти. «Смысл – це кожен раз конкретний смисл конкретної ситуації. Це завжди «вимога моменту», яка завжди адресована конкретній людині» [17, с. 39]. У житті, на думку В. Франкла, немає ситуацій позбавлених смислу [17, с. 40-41].

Оригінальним щодо смислу життя в психології, є екзистенційний підхід С. Мадді [10; 23]. Автор розробив екзистенційну теорію особистості, в центрі якої лежить положення про те, що людина, разом із біологічними і соціальними потребами, володіє трьома специфічними для неї психологічними потребами: у *символізації, уяві і судженні* та відповідними здібностями, користуючись якими вона постійно категоризує, інтерпретує, узагальнює і оцінює свій досвід, приймаючи рішення. «Через накопичення прийнятих рішень



виявляється їх загальна спрямованість, тобто те, що Ж.-П. Сартр називав фундаментальним проектом, яка з часом стає стійкішою і нездоланною. Незабаром формується ієрархія цілей, де цілі більш конкретні і легко досяжні служать засобами для реалізації більш абстрактних, віддалених, які важче здійснити» [23, с.7]. Саме ця загальна спрямованість прийнятих рішень, на думку С. Мадді, і визначає смисл життя людини.

Отже, як для В. Франкла, так і для С. Мадді створення і сприйняття смислу є творчим процесом, але цю ідею вони розкривають по-різному. В. Франкл говорить про нього як про ірраціональне міркування, інсайт, тоді як С. Мадді пояснює його в термінах когнітивних потреб, наявність яких, на його думку, є специфікою людини. В. Франкл підкреслює роль емоцій як індикатора смислу тієї чи іншої можливості, яку людина вбачає в житті. С. Мадді ж підкреслює роль емоцій як зворотного зв'язку, який формується в міру накопичення реалізованих людиною дій і прийнятих нею рішень. Утім, можна досить впевнено стверджувати, що відмінності між двома цими концепціями смислу життя не настільки великі, як це здається на перший погляд, і, здебільшого, зумовлені розходженням європейської та американської наукових традицій.

**Формулювання ідей статті (постановка завдань).** Ми вважаємо, що смислові позиції особистості є показником її суб'єктної активності як основи внутрішньої діяльності вибору. Тому ціннісно-смислові процеси майбутніх педагогів можна вивчати через аналіз змісту і динаміки внутрішньо суб'єктних процесів, задіяних на етапі смислотворення. Змістову наповненість ціннісно-смислової сфери особистості можна визначити за низкою параметрів, одним з яких є екзистенційна сповненість якості життя. З огляду на це, *метою* нашої публікації є емпіричний аналіз екзистенційної сповненості якості життя майбутніх педагогів як виразника їхньої ціннісно-смислової реалізованості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття екзистенційна сповненість (*existential execution*) з'явилося в психології В. Франкла для опису якості життя людини на протигагу більш звичному (прийнятому в психоаналізі) поняттю щастя. Сутність екзистенційної сповненості полягає у відчутті наповненості життя певним смислом, що супроводжується переживанням щастя. Останньому ж надається гедоністське та евдемонічне розуміння.

В історії філософської думки гедоністське розуміння щастя як хорошого самопочуття, свободи від страждання і болю разом із повнотою бажань, «апетитом до життя», властиве Епікуру. В Аристотеля поняття сповненості розглядається як евдемонічне щастя («щастя через гідність») і невіддільне від персональних переконань і установок

особистості [1]. Ми схильні вважати, що «міра» або «рівень» екзистенційної сповненості показує, наскільки осмисленим є життя особистості, наскільки воно внутрішньо злагоджене, чи може особистість презентувати добре (в її розумінні) у житті. Тобто, йдеться не про те, як в дійсності живе людина, а про те, як вона вважає, що живе.

Пошук смислу, на думку В. Франкла, повинен здійснюватися за певним алгоритмом [16; 17]. Спочатку слід сприйняти поле можливостей, які потім емоційно співвіднести з собою. Після цього варто «пропустити» їх через себе, побачити в них цінності. Наступний крок пов'язаний із пошуком можливості, яка найбільше підходить запиту ситуації та самому собі, і прийняти рішення на її користь. І, нарешті, обміркувати способи найкращої дії згідно з прийнятими рішеннями, вносячи тим самим виявлений смисл життя [цит. за: 6]. Отже, описані кроки цілком відповідають процедурі прийняття рішення в ситуації вибору.

Виконання згаданих кроків передбачає наявність у людини чотирьох базових антропологічних здібностей (іманентно присутніх у всіх людей): сприймання, відчуття, вибору, дії. Саме ці здібності стали шкалами методики «Шкала екзистенції» [21; 6], теоретично розробленої А. Ленгле в контексті власної екзистенційно-аналітичної теорії [21] та використаної нами у дослідженні екзистенційної сповненості майбутніх педагогів. В основі методики лежить безпосереднє почуття або ж більш-менш усвідомлювана оцінка себе. Тому результат залежить від низки чинників: здатності до самосприйняття, саморефлексії, наявності життєвого досвіду відображеного в змістах субтестів, міри його внутрішньої критичної пропрацьованості, а також від можливості достукатися до власних почуттів та самопочуття досліджуваного. Суттєвим чинником є рівень запитів, із яким конкретний індивід підходить до оцінки себе і свого життя. Отже, методика показує, чи може людина конструктивно обходитися сама з собою і з власним світом, бути сама собою, незважаючи на особливості своєї психодинаміки і життєві обставини.

У своєму дослідженні ми використовуємо адаптовану російськомовну версію тесту «Шкала екзистенції А. Ленгле і К. Орглер» [6; 11]. Вона дає можливість розглядати екзистенційні прояви особистості через аналіз таких шкал як: самодистанціювання (SD), самотрансценденція (ST), свобода (F), відповідальність (V), персональність (P), екзистенційність (E) та сповненість (G). Кожна шкала дає інформацію стосовно тієї чи іншої екзистенційної якості, проте цілісна картина складається завдяки порівняльному аналізу згаданих шкал, де кожна з них виступає певним середовищем для прояву іншої.

У процесі дослідження з'ясувалося, що в майбутніх педагогів існують проблеми з самодистанціювання (SD) (27,2 бала при граничних показниках низького рівня – до 26 балів) (див. табл.1). Основною

причиною цього є особистісна незрілість, наслідком чого стає упередженість та звуженість самосприйняття, спричинені надмірними ситуативними навантаженнями (навчальний процес) та особистими проблемами. Зазвичай, вони надмірно акцентують увагу на собі, докоряючи собі в невдачах. Найяскравіше низькі прояви самодистанціювання виражені у студентів з суперечливо-проблемним типом смислотвірної системи (25,7 бала).

Про емоційну бідність респондентів у відносинах зі світом та стосунках між людьми свідчать отримані показники за шкалою «самотрансценденція» (ST) (53,3 бала при граничних показниках низького рівня – до 58 балів). Загалом, завдяки цій здатності формується внутрішнє ставлення до пережитого, і особистість може як виявляти, так і переживати суб'єктивні цінності, що характеризують здатність до отримання задоволення, страждання тощо.

Таблиця 1

**Показники екзистенційних характеристик проявів майбутніх педагогів**

Смислотвірні типи	Субшкали методики «Шкала екзистенції»						
	SD	ST	F	V	P	E	G
Узгоджений	29,6	46,2	27,4	45,2	75,8	72,6	148,4
Суперечливий	29,5	49,5	32,38	45	79	77,38	156,38
Суперечливо-реалізований	28,16	57,47	32,68	45,21	85,63	77,89	163,53
Суперечливо-проблемний	25,66	52,88	34,13	43,38	78,53	77,5	156,03
За вибіркою	27,19	53,3	32,95	44,27	80,48	77,22	157,7
Норми	26-35,5-45	58-73-81	37-49-58	41-57,5-70	86-109-123	81-107-127	169-216-249

*Прим.* Аналіз представлених у таблиці типів смислотвірних систем описані нами в інших публікаціях [4].

Самотрансценденція завершує самодистанціювання. Зокрема, створена в SD когнітивна дистанція стосовно самого себе звільняє людину для емоційного співвіднесення зі світом, у якому може переживатися «виконання». Отже, якщо SD означає абстрагуватися від себе, щоб бути здатним віддатися чомусь іншому, то ST знову повертає людину до самої себе через відчуття внутрішнього співвіднесення з собою у єдності зі світом.

Диференціації показників за типами смислотвірних систем показала, що лише у студентів із суперечливо-реалізованим типом

самотрансценденція близька до середнього рівня (57,5 бала). А це свідчить про їхню здатність відчувати цінність того, хто/що їх оточує. Однак цього не достатньо, щоб відчувати повну відкритість цьому процесу.

Досліджуваним нами майбутнім педагогам властиво переживати труднощі у прийнятті рішень, що виявляється в нерішучості та невпевненості. Про це свідчать отримані результати за субшкалою «Свобода» (*F*) (32,9 бала при граничних показниках низького рівня – до 37 балів). Вони можуть бути наслідком впливу певних рис особистості або типів особистісних розладів (наприклад, тривожна форма реагування може продукувати невпевненість, страх перед можливими наслідками тощо). А домінування імперативних форми управління в організації навчально-виховного процесу у виші, цілком може детермінувати появу згаданих станів. Варто відзначити, що такий рівень «свободи» властивий усім без винятку смислотвірним типам.

Досліджуваним нами респондентам властивий середній рівень (44,3 бали при граничних нижніх показниках середнього рівня – до 41 бала) «Відповідальності» (*V*). Почуття відповідальності, властиве нашим респондентам, є наслідком впливу соціокультурних особливостей регіону на особливості виховання у сім'ї, поведінку в соціумі тощо. Адже, як слушно зауважують А. Ленгле, К. Орглер, відповідальність без свободи переживається як зобов'язання, як виконання повинності, яке тисне і залишає мало вільного простору для Власного [6]. Тобто, йдеться про інтроєктовані цінності. Окрім цього, така відповідальність може бути «натренована» (виховання, страх), тому дії детермінуються і спрямовуються страхом наслідку або вишколеною дисциплінованістю. Однак варто зауважити, що відповідальність, яка переживається суб'єктом, є основою для формування стабільної самоцінності.

Наступні три шкали утворені поєднанням описаних вище шкал. Так, шкала «Персональність» (*P*) є показником когнітивної й емоційної доступності для себе і для світу. Як і у попередніх шкалах, у досліджуваних нами респондентів домінують низькі показники (80,5 балів при граничних показниках низького рівня – до 86 балів). А це свідчать про незрілість особистості, а також те, що базові персональні здібності блокуються і не використовуються. За умови, коли  $SD > ST$ , то за наявності хронічно компенсованого стану страху може формуватися «когнітивний стиль життя». Коли ж  $SD < ST$ , то зростатиме емоційна проникливість, появляться проблеми в збереженні внутрішнього вільного простору, наслідком чого стане поява «емоційного стилю життя», властивого тривожним і схильним до депресій особистостям. Паралельне зростання показників за субшкалами  $SD + ST$  повинно вивести таких особистостей на якісно вищий екзистенційний рівень. Характерне для наших досліджуваних співвідношення, коли  $SD \downarrow + P \downarrow$ , може свідчити про некомпенсовані психічні проблеми, спричинені

відсутністю внутрішнього і зовнішнього відмежування. Однак через низькі показники ST і F ця проблема не є критичною.

Отримані результати за субшкалою «Екзистенційність» (E) (77,2 бала при граничних показниках низького рівня – до 81 балів), яка вимірює здатність приймати рішення і відповідально втілювати їх у життя, вказують на деяку трудність прийняття життєвих рішень, що є наслідком невпевненості (чи роблю я те, що мені потрібно?). У бесідах зі студентами не раз звучали твердження про те, що можливо варто було обрати щось інше тощо. Такі суб'єкти схильні діяти на підставі зовнішніх спонукань, без внутрішньої співвіднесеності (я повинен це робити).

Змінити ситуацію можна шляхом підвищення показника екзистенційності. Проте слід розуміти, що екзистенція не виявляється автоматично за наявності сприятливих умов, екзистенціювання вимагає від людини снаги й рішучості обирати і проживати екзистенцію як більш глибоку буттєву можливість [13].

Досліджувані нами майбутні педагоги характеризуються низьким показником за субшкалою «Сповненість» (G), (157,7 бала при граничних показниках низького рівня – до 169 балів), що є показником того, наскільки наповнена змістом екзистенція їхньої особистості. Зацикленість на собі, нерішучість і відсутність відповідальної включеності в життя, характеризують низькі значення загальної екзистенційної сповненості. Останнє свідчить про емоційну вразливість, яку ми пояснюємо перебуванням досліджуваних нами респондентів у періоді екзистенційного становлення. У процесі особистісного зростання показники можуть змінюватися, набуваючи при цьому іншого змістового наповнення.

На завершення пригадаємо слова В. Франкла про те, що «...самоздійснення, реалізацію можливостей не можна уявляти собі як самоціль, і лише людині, яка втратила істинний смисл свого життя, здійснення себе вбачається не ефектом, а метою» [17, с. 120], а тому, «... ні до успіху, ні до щастя, ні до самоактуалізації чи вершинних переживань не можна прагнути. Це не джерела смислу, а завжди лише наслідки його реалізації» [17, с. 61]. Джерелами смислу, на думку В. Франкла, можуть служити такі три види цінностей: *цінності творчості* (людина знаходить смисл у діяльності, якою займається), *цінності переживання* (людина знаходить смисл у сприйнятті навколишнього світу, переживанні цінностей, які в ньому втілені) і *цінності ставлення* (людина знаходить смисл, займаючи внутрішню позицію стосовно обставин, в яких вона знаходиться). Завдяки їм, вважає вчений, «... життя людини зберігає смисл до останнього подиху; поки людина усвідомлює себе, вона відповідальна за реалізацію цінностей, навіть якщо це лише цінності ставлення. Бути людиною – значить чітко усвідомлювати своє буття і свою

відповідальність перед нею» [16, с. 39].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, смисл життя – це потреба дорослої людини, сутність якої полягає в створенні власної, абстрактної концепції життя, в якій вона може позитивно здійснюватися до кінця життя, без якої розвиток її особистості неможливий [12, с. 221]. Смисл є не передумовою, а результатом здійснення діяльності, який, унаслідок усвідомлення суб'єктом, відкриває йому поле нових можливостей.

Результати проведеного аналізу засвідчили низький рівень екзистенційної сповненості майбутніх педагогів, у яких спостерігається бажання сформувані свій внутрішній простір, проте емоційна скутість робить їх дещо безпорадними та невпевненими. А низький рівень внутрішньої свободи, внутрішня замкненість, обмежує можливість приймати персонально обгрунтовані рішення. Прийняття рішення здебільшого визначається інтроєктованими цінностями, почуттям відповідальності перед іншими, що нерідко є наслідком консервативного та імперативного виховання. Закритість Person і нерішучість є чинниками, що супроводжують процес їх екзистенційного самовизначення на етапі професійного становлення. Наповнення смислу екзистенцією забезпечуватиметься через засвоєння особистістю цінностей культури, ключовими з яких є цінності творчості, переживання та ставлення.

**Подальший** аналіз змісту екзистенційних спрямувань особистості можна провадити на основі вивчення психологічного благополуччя в структурі суб'єктивної цілісності особистості.

#### *Список використаних джерел*

1. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1997. – 73 с.
2. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / А.Г. Асмолов / Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии ; / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 239 – 249.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
4. Галян І.М. Типи смислоутворення майбутніх педагогів / І.М. Галян // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Вип. 743. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – С. 37–41.
5. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей // История психологии (10–30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан – [2-е изд.]. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – С. 319–346.

6. Кривцова С.В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А.Лэнгле и К.Орглер / С.В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. – 2009. – №1. – С. 141–180.
7. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии; / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 156–176.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
9. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью / А. Лэнгле // Моск. психотерапевтич. журн. – 2001. – №1 (28). – С. 5–23.
10. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. №6. – С. 87–101.
11. Майнина И.Н. Адаптация опросника «Шкала экзистенции» (Existenzskala; ESK) к русскоязычной выборке / И.Н. Майнина // Экзистенциальный анализ. – 2009. – №1. – С. 171–170.
12. Обуховский К. Галактика потребностей / К. Обуховский. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
13. Психология индивидуальности: новые модели и концепции: [под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова]. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 384 с.
14. Радчук Г.К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти: автореф. дис... д. психол. наук: 19.00.07 / Г.К. Радчук. – Івано-Франківськ, 2011. – 42 с.
15. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл; [пер. с англ.]. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
16. Франкл В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник / В. Франкл; [пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
18. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 576 с.
19. Boesch E. Kultur und Handlung: Einfuhrang in die Kulturpsychologie / E. Boesch. – Bern: Huber, 1980. – 270 p.
20. Bugental J.F.T. The art of the psychotherapist / J.F.T. Bugental. – New York: Norton, 1987. – XIV. – 321 p.
21. Längle A. Logotherapie als Lebenshilfe / A. Längle // Alfried Längle. Sinnvoll Leben. – Freiburg-Basel-Wien: Herder, 2002.
22. Lewin K. Kurt-Lewin-Werkausgabe. Bd. 4. Feldtheorie / hg. von C.-F. Graumann. – Bern: Huber; Stuttgart: Klert-Cotta, 1982. – 396 s.
23. Maddi S.R. Creating Meaning Through Making Decisions / S.R. Maddi / The Human Search for Meaning / ed. by P.T.P. Wong, P.S. Fry. – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. – P. 3–26.
24. Royce J.R. Theory of personality and individual differences: factors, systems, and processes / J.R. Royce, A. Powell. – N.J.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1983. – 206 p.
25. Tolman E.G. Behavior and psychological man: essays in motivation and learning / E.G. Tolman. – Berkely; Los Angeles: University of California press, 1958. – XVI. – 269 p.

*И.М. Галян*

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СМЫСЛОВЫХ ПОЗИЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*В статье раскрывается экзистенциальное содержание смысловых позиций будущих педагогов. Отмечается необходимость обеспечения ценностно-смыслового развития будущего педагога в современном вузе. Указывается на низкий уровень экзистенциальной исполненности будущих педагогов, интроектованность ценностей, закрытость Person, что в совокупности ограничивают возможность принятия персонально обоснованных решений. Констатируется, что смысл является не причиной, а результатом осуществления деятельности, который, вследствие осознания субъектом, открывает ему поле новых возможностей.*

**Ключевые слова:** экзистенция, экзистенциальная исполненность, смысл жизни, ценности, ценностно-смысловая сфера, интроекция, шкала экзистенции.

*I. Halian*

## EXISTENTIAL CONTENT OF SENSE ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS

*The article reveals the existential meaning of sense attitudes of future teachers. The author has presented various arguments of researchers on the essence and content of sense. In particular striving for sense as an irrational consideration, insight by V. Frankl, is a basic human motivational tendency. While S. Muddy explains it in terms of cognitive needs that determine the general direction of the decisions made by the agent.*

*It is noted that the sense attitude of personality is an indicator of his/her agent activity as the basis of his/her internal value choice. The author has indicated the opportunity to study value-sense processes in future teachers through content analysis and the dynamics of inner processes in agents which are evolving at the stage of sense creation. One of the indicators of these processes is existential fulfillment of the quality of life. It is assumed that existential fulfillment is a measure of a person's understanding of life, its internal concordance, adequacy of the decisions made by a person. It is noted that sense is not a prerequisite, but a result of activities that, due to the awareness of the agent, opens a whole new world of opportunities for him/her.*

*The author has empirically demonstrated low levels of existential fulfillment of future teachers, introjectiveness of values, closure of Person, all of which limit the possibility of making personally substantiated decisions. Thus, there is the need for modern universities to provide value-semantic development of future teachers. It is believed that the sources of sense may be as follows: values of creativity (a person finds sense in the work one is doing), values of emotional experience (a person finds sense in the perception of the world, experiencing the values that it embodies) and values of attitudes (a person finds sense taking the inside position regarding the circumstances in which he/she is located).*

**Keywords:** existence, existential fulfillment, sense of life, values, value-sense sphere, introjection, the scale of existence.

Надійшла до редакції 18.04.2016 р.



УДК 378.22 : 159. 942 – 027 561

**КАЛЮЖНА Юлія Іванівна**

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

## **ЕМОЦІЙНИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглядається проблема адаптації студентів педагогічних ВНЗ до специфічних сторін майбутньої професійної діяльності і, передусім, до застосування в ній таких функціональних засобів праці, як спілкування, виразних форм мови та поведінки, навичок взаємодії з учнями. Розглядається роль емоційного інтелекту у цьому процесі як чинника активного освоєння студентами фахових знань та умінь, їх спрямованості на самовдосконалення та саморозвиток. Окреслюються основні напрямки розвитку компонентів емоційного інтелекту в навчальному процесі в умовах вищої школи.*

**Ключові слова:** адаптація, професійна адаптація, соціальна адаптація, емоційний інтелект, педагогічне спілкування, саморозвиток особистості, професійна діяльність учителя.

**Постановка проблеми.** Сучасний навчальний процес у вищому навчальному закладі передбачає формування майбутнього професіонала як всебічно розвиненої особистості, спрямованої не лише на виконання системи професійних обов'язків, але і на здійснення широкого кола соціальних функцій. Особливої актуальності це набуває при підготовці студентства до роботи в сфері соціономічних професій, де об'єктом прикладання фізичних і духовних зусиль є люди, групи, колективи та вирішення специфічних проблем, пов'язаних з їхньою життєдіяльністю. Адаптованість особистості педагога до реалізації широкого спектру різнопланової взаємодії з учнями та колегами у навчальному процесі є запорукою успішності його професійної діяльності, яка, в свою чергу, виступає могутнім чинником розвитку трудової мотивації протягом усього подальшого життєвого шляху. Сьогодні однією з найважливіших проблем сучасної школи є розвиток емоційного аспекту реалізації педагогічного спілкування як основного засобу професійної діяльності вчителя, який забезпечує, передусім, його налаштованість на проникнення у світ почуттів співбесідника, співпереживання, емпатію та на використання педагогом нестандартних прийомів спілкування, при яких відбувається відхід від чітко вираженої рольової позиції вчителя на користь організації його суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями [2]. Тому вивчення можливостей поступової адаптації до складних закономірностей реалізації такої взаємодії під час освоєння

студентами майбутньої педагогічної професії в умовах вищої школи набуває особливої ваги та значущості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Діяльність людини багато в чому визначається її адаптованістю до виконання службових та професійних обов'язків. Як зазначається в широкому колі психолого-педагогічних досліджень, адаптація проявляється на об'єктивному рівні у стабільності трудової діяльності, її високій ефективності та виразній тенденції до професійно – кваліфікаційного зростання особистості. У студентському віці адаптація до суттєвих сторін професійної діяльності реалізується в успішному освоєнні фахових знань та навичок. На суб'єктивному рівні вона виявляється в задоволенні роботою, позитивному самосприйманні особистості та переживанні позитивних емоцій, пов'язаних як із професійним середовищем у цілому, так і з його окремими елементами (об'єктом праці, засобами, отриманими результатами, соціальним оточенням) [5; 9]. Тому сьогодні адаптація у психології розглядається як фактор, який надає особистості ознак продуктивної виробничої сили, а сучасні підходи до вивчення адаптації розглядають особистість фахівця як цілісну систему у різноманітності видів і форм виконуваної діяльності.

У дослідженні цієї проблеми ми керувалися розумінням особливостей специфіки адаптації та емоційного аспекту адаптованості студентів до майбутньої професійної діяльності, які досліджувалися у працях багатьох психологів (П.К. Анохін, Г.О. Балл, Є.П. Ільїн, В. Казначєєв, В.С. Мерлін, В.А.Семіченко); нами також були вивчені і враховані вікові особливості студентів, які висвітлені у працях Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Л.Г. Подоляк, В.А. Семіченко та інших.

Психічна адаптація є складним різноплановим процесом взаємодії людини з середовищем, яке містить нові для неї структурні або динамічні характеристики. Вочевидь, це поняття безпосередньо стосується опанування нової для особистості професійної діяльності як у процесі навчання, так і на початкових етапах самостійної фахової роботи. Варто зазначити, що у сучасних психологічних дослідженнях вирізняють два напрямки такої взаємодії. Перший з них передбачає пристосування людини до нових для неї умов чи обставин із метою встановлення певної рівноваги з середовищем. Пасивний характер цього процесу обумовлює її орієнтацію, перш за все, на засвоєння засобів ефективного пристосування до зовнішніх умов чи обставин. Другий напрямок адаптації, відображаючи складну систему вже сформованих потреб та прагнень особистості, пов'язаний з її активною перетворюючою позицією, спрямованою на пізнання та перетворення як власних психічних особливостей, так і зовнішніх виробничих умов. У цьому випадку адаптація супроводжується самозбагаченням

особистості, що, зрештою, приводить до реалізації в професійній діяльності не лише системи засвоєних умінь та навичок, але і творчих можливостей людини. При цьому процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних способів задоволення основних потреб (потреби в інформації, самореалізації, самоствердженні, саморозвитку, тощо) [5 ; 9; 11].

Суттєвою характеристикою адаптації особистості є те, що у цьому явищі тісно переплітаються процесуальні та результативні аспекти, оскільки кожен новий результат взаємодії особистості з виробничим середовищем неодмінно вплітається у цей процес, розвиваючи та збагачуючи його. Такий процесуально-результативний підхід до вивчення процесу адаптації особистості відображає його діалектику та неоднозначність критеріїв оцінки цього явища.

У процесі адаптації до діяльності, в тому числі і до навчання у вищій школі, можна виділити такі основні складові. По-перше, це фізіологічний аспект адаптації, який передбачає входження у новий режим праці і відпочинку і вимагає перебудови алгоритму життєдіяльності. По-друге, це практичний ( професійний ) аспект , який стосується засвоєння широкого кола нових для особистості знань та вмінь, необхідних для успішної майбутньої фахової діяльності. По-третє, це соціальний аспект, який пов'язаний із входженням у новий для особистості студентський колектив, освоєнням нової соціальної ролі. У вітчизняній психології існує думка про тісний взаємозв'язок між професійною та соціальною адаптацією. Так, А.А.Свенцицький вказує, що засвоєння особистістю нових для неї професійних умінь і навичок обумовлюється входженням її у виробничий колектив, системою взаємозв'язків з іншими, яка виступає водночас і джерелом постійної інформації, і полем для самовдосконалення та самовиразу людини. У той же час успішність оволодіння фаховими знаннями та умінями забезпечує визначення соціального статусу та ролі працівника у колективі. Саме тому процес адаптації слід розглядати у цілісності її сторін як комплексне явище у контексті вікового розвитку студентів ВНЗ [7 ; 9 ; 13].

Як зазначають Подоляк Л.Г., Юрченко В.І., Малихін О.В. Павленко І.Г., Лаврентьева О.О., Матукова Г.І., та ін., саме у студентському віці відбувається формування спрямованості як своєрідної ієрархії мотивів, яка визначає пріоритетні для особистості напрямки активності, надає її діяльності стабільності та осмисленості. Окрім цього, здійснюється розвиток адекватної самооцінки шляхом інтенсивної порівняння студентом власної поведінки з деяким ідеалом. Слід зазначити, що у студентському віці до самооціночних характеристик відносяться також і професійні, а зразком для порівняння виступають фахівці (передусім викладачі ВНЗ). Для

студентства характерним є розвиток професійних та творчих здібностей як потенційних можливостей особистості, які сприяють ефективності діяльності, надають їй оригінальності та неповторності. На основі цього поступово відбувається формування професійних та громадянських якостей особистості [7; 9].

Цілком зрозуміло, що всі ці характеристики особистості розвиваються на фоні інтенсивної адаптації молодшої людини до процесу навчання у ВНЗ, який багато у чому відрізняється від шкільного навчання. У свою чергу, складний адаптаційний процес студентів до засвоєння нових для них знань та умінь неможливий без реалізації низки характеристик, які є результатами розвитку особистості у студентському віці.

Беручи до уваги соціономічний тип педагогічної професії, де основним засобом фахової діяльності є цілеспрямована взаємодія між учителем та школярами на суб'єкт-суб'єктному рівні, однією з важливих сторін адаптації студентів до майбутньої професії є реалізація сформованого емоційного інтелекту студентів, який є чинником активного освоєння фахових знань та умінь, що стосуються опанування основних функцій педагогічного спілкування.

У педагогічному процесі спілкування забезпечує низку важливих функцій, кожна з яких набуває особливого значення у ході надання навчального процесу ознак активної взаємодії. Так, Семиченко В.А., Волкова Н.П. до їх складу відносять:

- контактну, тобто забезпечення готовності як до сприймання, так і до передачі змісту знань,
- інформаційну, що полягає у обміні думками, рішеннями тощо,
- спонукальну, яка забезпечує спрямування співбесідника до певних дій,
- координаційну, що передбачає узгодження дій для спільної діяльності,
- пізнавальну як сприймання і вивчення внутрішнього стану співрозмовника, членів колективу, себе самого,
- експресивну, що, з одного боку, є здатністю педагога до емоційної виразності у передачі знань, а з іншого – забезпечує обмін емоціями з партнером,
- встановлення відносин, тобто рольових, статусних та міжособистісних зв'язків,
- організацію впливу як зміну станів, поведінки, комунікативних можливостей особистості,
- управлінську тобто здатність як керувати своєю поведінкою, так і впливати на інших людей [ 2; 12].

Не викликає сумніву те, що ці функції мають системний характер, а, отже, передбачають єдність і постійний взаємозв'язок, який

дозволяє педагогу організувати різнопланову взаємодію з учнями не лише на уроках, а і в позаурочний час. Тому можна стверджувати, що реалізація кожної з них неможлива без здатності сторін педагогічного спілкування до усвідомлення та аналізу як власних емоцій та почуттів, так і переживань співбесідника. Саме це забезпечує сприятливий психологічний клімат у взаємодії та налаштованість її учасників на співпрацю та взаєморозуміння. На думку ряду сучасних науковців ці психологічні характеристики входять до складу *емоційного інтелекту*, який полягає в органічному поєднанні мислення з емоційною сферою особистості та становить основу саморегуляції поведінки [1, 3, 4]. Автори зазначають, що структура емоційного інтелекту є різнорівневою, тому кожен з її компонентів має своєрідний вплив на педагогічну взаємодію. Розглянемо їх детальніше.

Найпершим кроком до усвідомлення власних емоцій є розпізнавання (називання), яке має реалізуватися у розумінні природи їх виникнення та особливостей перебігу в різних ситуаціях.

У рамках цієї складової емоційного інтелекту можуть корінитися подальші уявлення про реалізацію емоцій у експресивних проявах поведінки педагога і про можливі шляхи їх розвитку та корекції.

Наступним компонентом емоційного інтелекту є самоконтроль та саморегуляція емоційних проявів. У реалізації навчального процесу педагогом вони забезпечують реалізацію таких виховних впливів на особистість учнів, як переконання та навіювання, що досить часто ґрунтуються на зразках поведінки самого вчителя. Окрім цього, вони сприяють емоційному забарвленню навчального матеріалу та надають йому особистісного змісту як для школярів, так і для самого вчителя.

Більш складним компонентом емоційного інтелекту у взаємодії педагога з учасниками навчально-виховного процесу є усвідомлення не лише власних переживань, а і їх зв'язку з емоційними станами школярів. На практиці це реалізується у здатності до емпатії, чутливості до зміни почуттів співбесідника, їх розвитку. Все це забезпечує адекватне розуміння психічних станів дитини, дозволяє вчителю прийняти позицію учня у різних педагогічних ситуаціях і, внаслідок цього, здійснювати прогноз щодо можливих результатів та наслідків професійних дій.

Самотивація як найскладніший компонент емоційного інтелекту сприяє постійному процесу пізнання, розвитку і реалізації емоцій вчителем. Зацікавленість у перебігу як власних емоційних станів, так і переживань співбесідника, прагнення до контролюваності цього процесу та використання його для налагодження плідної взаємодії у навчанні школярів є основою для реалізації навчального процесу як співробітництва вчителя з учнями для досягнення спільного пізнавального результату.

Процес адаптації майбутніх педагогів до здійснення такого специфічного інтерактивного процесу у практичній діяльності став предметом нашого емпіричного дослідження.

**Метою** статті є дослідження значення емоційного інтелекту у процесі адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності.

**Завданнями** статті є: 1) охарактеризувати процес адаптації майбутніх педагогів до професійної діяльності; 2) дослідити значення для цього процесу емоційного інтелекту студентів; 3) окреслити шляхи розвитку емоційної сторони адаптації студентів до фахової діяльності в умовах ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для вивчення особливостей емоційного аспекту адаптації студентів до майбутньої професії нами було досліджено вибірку із 200 студентів IV курсів Полтавського національного педагогічного університету, які не лише засвоїли навчальні дисципліни професійного спрямування, але і пройшли виробничу педагогічну практику в школі. Використовувалися методика К. Роджерса для виявлення соціально-психологічної адаптованості особистості, методика оцінки емоційного інтелекту та анкетування студентів [6 ; 12].

Отримані нами результати дозволили прийти до висновку, що переважна кількість досліджуваних студентів (63 %) виявили середні показники соціально-психологічної адаптованості і, відповідно, здатність змінювати свої навички, формувати нові уміння у контексті поведінки та спілкування в умовах динамічного соціального середовища. Високі показники, які свідчать про готовність самостійно долати складнощі у спілкуванні, реалізувати творчі можливості при цьому, було виявлено у 26 % опитуваних. І лише приблизно кожен десятий із досліджуваної вибірки студентів виявив нездатність змінюватися разом із соціальним середовищем, тенденцію до використання шаблонних форм поведінки у стосунках та взаємодії з оточуючими, негнучкість у ситуаціях, які вимагають швидкого педагогічного реагування.

Дослідження особливостей проявів емоційного інтелекту вищевказаними категоріями студентів дозволило виявити їх суттєві особливості. Так, серед студентів з низькими показниками соціально-психологічної адаптованості 80% відзначали труднощі у саморегуляції емоційних станів. Насамперед це стосувалося управління негативними емоціями (стримування гніву чи обурення поведінкою школярів, незадоволення їхньою невправністю у роботі, тощо), а також стимулювання позитивних емоційних станів у складних педагогічних ситуаціях (наприклад, проявів оптимізму та доброзичливості в ситуаціях неуспіху школярів у навчальному процесі). 75 % опитуваних цієї групи досліджуваних засвідчили також і про труднощі в процесі

самотивації у процесі розвитку емоційного інтелекту, підкреслюючи при цьому недостатні можливості у окресленні шляхів та засобів подальшого вдосконалення емоційної складової взаємодії з вихованцями.

Студенти, які продемонстрували високі показники соціально-психологічної адаптації, проявили досить високі результати з вищезазначених критеріїв емоційного інтелекту, але і вони визнали деякі ускладнення при їх реалізації на практиці. Так, 61 % від числа опитуваних цієї групи відзначали, що мали суттєві утруднення при реалізації взаємодії з учнями під час педагогічної практики, які не могли подолати лише на рівні емоційної обізнаності чи емпатії. Проте, на відміну від попередніх досліджуваних, вони пов'язували їх з переживанням недостатнього практичного досвіду, виявляючи при цьому готовність поповнювати його у подальшому та трансформувати у складові власної педагогічної компетентності. Вочевидь, розвинена тенденція до самотивації у розвитку власних емоцій та управління ними сприяє прагненню студентів до цілеспрямованого самовдосконалення у реалізації фахової діяльності.

Студенти із середніми показниками соціально-психологічної адаптації, серед усіх складових емоційного інтелекту виявили, насамперед, емоційну обізнаність. Так, 68 % опитуваних досить ефективно орієнтувалися у широкому спектрі проявів переживань учнів, могли дати їм змістовну характеристику та пояснити причини їх виникнення у школярів. При цьому студенти відзначали, що основою цього є переважно засвоєння психолого-педагогічних дисциплін у ході їх теоретичної підготовки. Окрім цього, студенти виявили також здатність до розпізнавання емоцій інших людей (66% опитуваних) та до емпатійності (58 %). Вони пов'язували такі результати з набутим під час практики професійним досвідом, який дозволяє їм визначати переживання учнів за їх зовнішніми реакціями, мімікою, проявами поведінки. Студенти також зазначали, що реалізація механізму ідентифікації у навчальному процесі та педагогічному спілкуванні під час педагогічної практики сприяла розвитку емпатії, співпереживання з учнями у різнопланових педагогічних ситуаціях. Проте показники самотивації та самоуправління емоційними станами у них переважно не перевищували середнього рівня.

Особливої уваги заслуговували відповіді студентів на питання анкети, які стосувалися окреслення витоків таких утруднень. Зупинимося на деяких із них.

- Переважна більшість студентів вважає, що емоційний інтелект сприяє передусім реалізації безпосередньої взаємодії вчителя з учнями на уроці. При цьому вони не бачать практичного аспекту застосування цієї якості у побудові плану діяльності, поясненні нового матеріалу чи

саморозвитку педагога як фахівця. Це свідчить про недостатню цілісність сприймання студентами навчального процесу, місця емоційних проявів педагога у кожному його елементі.

- Студенти вважають, що досконалому педагогічному спілкуванню з учнями на уроці може заважати тенденція вчителів до обрання єдиної лінії реагування вчителя у різних педагогічних ситуаціях (від явно авторитарної до ліберальної). При цьому, розуміючи недосконалість такої тенденції, студенти посилаються на практичний аспект педагогічної діяльності («Так простіше працювати», «Учні адаптуються до певних стандартних дій та вимог вчителя»). Вочевидь, в основі такої тенденції лежить недостатня обізнаність студентів із засобами та прийомами оперативної перебудови емоційного реагування вчителя на зміни у перебігу навчального процесу.

- Процес саморозвитку емоційного інтелекту у майбутній професійній діяльності студентами також розуміється по-різному. Так, 58 % опитуваних зазначають, що при потребі у для цього вони звернуться до спеціальної літератури. Приблизно така ж кількість досліджуваних (55%) покладаються на консультації з фахівцями або сприймання прикладів поведінки тих досвідчених педагогів, які можуть продемонструвати прояви емоційного інтелекту на практиці. Проте, аналізуючи можливості розвитку емоційного інтелекту в умовах ВНЗ, більшість опитуваних вказують на необхідність ширшого використання новітніх педагогічних технологій, у тому числі і інтерактивних засобів навчання під час організації навчального процесу з психолого-педагогічних дисциплін.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз проблеми свідчить про важливість розвитку емоційного інтелекту студентів як одного з чинників адаптації майбутніх педагогів до майбутньої професійної діяльності. Проте сьогодні є очевидним, що застосування традиційних прийомів та засобів навчання у ВНЗ є недостатнім для формування основних складових емоційного інтелекту, особливо його найскладніших компонентів. Включення студентів у систему активних методів навчання на основі колективного розв'язування проблемних завдань і ситуацій є вимогою сьогодення, сприяє їх активній взаємодії водночас як у когнітивному, так і в емоційному аспекті. Застосування таких методів у навчальному процесі може стати запорукою підвищення інтересу студентів до проблем розвитку та реалізації емоційного інтелекту і усвідомлення його необхідності для ефективної адаптації до професійної діяльності як в умовах вищої школи, так і в подальшому самостійному житті.



### **Список використаних джерел**

1. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н.Андреева // Вопросы психологии . – 2008. – № 5. –С. 83–95.
2. Волкова Н.П. Професійно – педагогічна комунікація / Наталя Павлівна Волкова. – К.: ВЦ Академія, 2006. – 256 с. – (Серія «Альма – матер»).
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект : Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека / Д. Гоулман / перевод с англ. А.П. Исаевой. – Москва: Хранитель, 2008. – 476 с.
4. Дерев'яно С.П. Сучасні технології розвитку емоційного інтелекту / С.П.Дерев'яно // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т.ХІІ, част 5. – К., 2010. – С. 121–129.
5. Зотова О.И. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Методология и методы социальной психологии. – М. : Наука, 1977. – С. 173–188.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства; [2-е изд.] / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 783 с.
7. Малихін О.В. Методика викладання у вищій школі / Малихін О.В., Павленко І.Г., Лаврентьєва О.О., Матукова Г.І. – Київ : КНТ, 2014. – 262 с.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя / Аэлига Капитоновна Маркова. – М., Педагогика, 1993. – 230 с.
9. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
10. Промышленная социальная психология / [Под ред. Е.С. Кузьмина, А.Л. Свенцицкого]. – Л., ЛГУ, 1982. – С.64–68.
11. Рогов Е.И. Психология общения / Евгений Иванович Рогов. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
12. Семиченко В.А. Психология деятельности / Валентина Анатольевна Семиченко. – К. : Издатель Эшке А.Н., 2002. – 248 с.
13. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

### **Ю.И. Калюжная**

#### **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье рассматривается проблема адаптации студентов педагогических ВУЗов к специфическим сторонам будущей профессиональной деятельности и, прежде всего, к использованию в ней таких функциональных средств труда, как общения, выразительных форм речи и поведения, навыков взаимодействия с учениками. Рассматривается роль эмоционального интеллекта в этом процессе как фактора активного освоения студентами специальных знаний и умений, их направленности на самоусовершенствование и саморазвитие. Определяются основные направления развития компонентов*

емоционального интеллекта в учебном процессе в условиях высшей школы.

**Ключевые слова:** адаптация, профессиональная адаптация, социальная адаптация, эмоциональный интеллект, педагогическое общение, саморазвитие личности, профессиональная деятельность учителя.

*Yu. Kaliuzhna*

### **FUTURE PEDAGOGUES' ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITY: EMOTIONAL ASPECT**

*The given article considers the problem of the adaptation of the students of pedagogical higher educational establishments to specific aspects of their future professional activity. The author's research is based on up-to-date studies of this phenomenon and focused on its active nature, that should be examined in close relation of professional (or practical) and social-psychological adaptation of a future specialist to new work environment.*

*Taking into consideration the socioeconomic type of pedagogical profession, which features purposeful interaction between a teacher and schoolchildren at the subject-subject level, the conducted empirical research was aimed at finding out the influence of the students' emotional intellect on the process of their adaptation to future professional activity, which begins during their studies at higher school.*

*The role of emotional intellect in this process as the factor of active acquiring professional knowledge and skills, which provide the performance of the main functions of pedagogical communication and orientation of future pedagogues to self-perfection and self-help. The major difficulties of understanding the sense of this phenomenon by the students and their ideas about the possible ways of their overcoming with the help of specialists, teachers or using only their own efforts are analysed. Finally, the guidelines for the development of the emotional intellect components at the university training as the important factor of students' adaptation to their future profession are singled out.*

**Keywords:** adaptation, professional adaptation, social adaptation, emotional intellect, pedagogical communication, personality self-help, teacher's professional activity.

Надійшла до редакції 24.05.2016 р.

УДК 159.923. : 331.54

**ВЕРБОВА Юлія Володимирівна**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ З ПЕРЕВАЖАЮЧИМИ ТИПАМИ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

*У статті описані особливості становлення ціннісно-смыслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю у навчальних середовищах з різним типом взаємодії. Порівняні показники рівнів осмислення життя, індексу зв'язаності та продуктивності смислової сфери студентів коледжів із навчальних середовищ з різним типом взаємодії. Визначені фактори формування ціннісно-смыслових орієнтацій під час навчання у коледжі.*

**Ключові слова:** *ціннісно-смыслові орієнтації, зв'язаність і продуктивність смислової сфери, тип взаємодії в навчальному середовищі.*

**Постановка проблеми.** Актуальність вивчення ціннісно-смыслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю визначається вагомою роллю ціннісно-смыслових утворень у плануванні та реалізації життєвого (і професійного у тому числі) шляху молоді особистості та актуальними змінами у сучасному суспільстві, за яких ставлення молоді до освіти (як технічної, так і гуманітарної) переважно знецінене і формалізоване. Отже, дослідження ціннісно-смыслових орієнтацій студентів коледжів дозволить визначити найбільш вагомі життєві цінності та смисли молодих людей, їх співвіднесення з майбутньою професійною діяльністю.

Ми розглядаємо ціннісно-смыслові орієнтації студентів коледжів технічного профілю як такі, що формуються у певному соціальному контексті. Таке передбачення сформульовано нами на основі провідних положень екопсихологічного та системного підходу в психологічній науці, де кожна система формується та функціонує в актуальних соціальних контекстах, що за допомогою різних ефектів та чинників визначають її специфіку.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Особливості ціннісно-смыслові сфери молоді часто виступають предметом наукового аналізу. В актуальних дослідженнях увагу приділено специфіці ціннісно-смыслові сфери особистості (Б.С. Братусь,

К.В. Карпинський, Д.О. Леонтьєв, В.Ф. Петренко), висвітленню переважаючих психологічних характеристик студентів коледжів (Н.В. Гоголь, М.В. Канівець, О.О. Модіна) та аналізу їх ціннісно-сміслових настанов (М.С. Бранецька, А.Н. Камінська, Н.Г. Набіуліна, В.Н. Недайвозов, Н.Л. Перевезенцева, М.С. Хохолуш).

Так, у дослідженні О.О. Коваленко [2] ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів розглядаються як провідний чинник становлення їх самостійності. О.А. Модіна [3] розглядає ціннісно-сміслові орієнтації як вагомий чинник самосвідомості студентів коледжів, фактор, що узагальнює їх особисте ставлення до професійної діяльності. При цьому, Н.В. Гоголь [1] вивчаючи особливості цінностей студентів коледжів відмічає переважаючий вплив соціального оточення на ті зміни, що відбуваються в аксіосфері молоді. За даними В.Н. Недайвозова [4], особливості ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів виражаються в особливостях їх життєвої перспективи, що переважно характеризується дезорганізованістю структурних елементів та порушенням співвідношення траєкторій. Узагальнюючи результати даних досліджень можемо стверджувати, що питання формування ціннісно-сміслові сфери у процесі професійної підготовки є безумовно актуальним, а порівняння вираженості ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів, які перебувають у навчальних середовищах різного типу дозволить визначити відмінності у їх інтерпретації життєвого досвіду, ставленні до професії та життя загалом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нами було здійснене комплексне вивчення ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю. Дослідження проведене на базі Полтавського нафтогазового геологорозвідувального технікуму Полтавського національного технічного університету імені Ю.Кондратюка (участь у дослідженні взяли 120 студентів першого курсу (спеціальності «Буріння свердловин», «Експлуатація нафтових і газових свердловин»). У даному дослідженні нами описані результати вивчення відмінностей у ціннісно-сміслових орієнтаціях студентів коледжів, які перебувають у навчальних середовищах з різним типом взаємодії.

Нами перевірене передбачення про те, що ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів обумовлені соціальним контекстом. Під соціальним контекстом ми розуміємо усю сукупність соціальних взаємодій, в яких знаходяться студенти коледжу: від міжособистісних контактів до специфіки організації освітньо-професійного простору – системи зв'язків між студентом та адміністрацією, викладами навчального закладу.

У якості вихідних положень нами прийняті типи взаємодії в освітньому середовищі, визначені К.В. Седих [5]. Так, вона визначає

такі типи взаємодії в освітньому середовищі:

1-ша конфігурація. Тип «Лідерсько – опосередкована взаємодія»: викладач – позитивний лідер групи – клас. Викладач делегує позитивному лідеру певні повноваження, має авторитет і вплив на групового лідера, лідер – на групу. Послання можуть надходити від викладача через лідера на групу, і йому і групі (опосередковане спілкування).

2-га конфігурація. Тип «Пряма взаємодія». Безпосередній вплив викладача і безпосередні послання до всіх студентів. Викладач і студенти – створюють підсистему, відокремлену границею від інших учасників системи – адміністрацією, колегами-викладачами, батьками студентів. 2 тип – це пряме, безпосереднє спілкування.

3-тя конфігурація. Тип «Альянсно-коаліційна взаємодія». Викладач, навколо нього – актив групи – перше коло, всі інші – друге коло, можуть бути ще «відокремлені» студенти. Це альянсно-коаліційний тип спілкування.

4-та конфігурація. Тип «Економічно-опосередковане». Викладач – «студенти-1», їх батьки – «батьки 1», стосунки між ними опосередковані економічними вигодами (між викладачем і батьками деяких студентів); «студенти-2»; «батьки-2» – це ті студенти і їх батьки, які не задіяні в економічні стосунки з викладачем.

За результатами проведеного дослідження нами визначено, що серед студентів коледжів технічного профілю найбільш представлена пряма взаємодія, властива 62% (75) студентам експериментальної групи. Їх освітній простір побудований таким чином, що наявна пряма взаємодія майстра виробничого навчання та колективу групи студентів. Така конфігурація стосунків в освітньо-професійному середовищі характеризується психологічною близькістю студентів з викладачами, що дає їм можливість успішно та в повній мірі оволодіти професійно важливими знаннями.

Також, 22% (27) студентів знаходяться у лідерсько-опосередкованому типі освітньо-професійного середовища. Така модель, з одного боку, характеризується вираженою ієрархією зв'язків у групі та освітньому середовищі (студент – староста – майстер виробничого навчання – адміністрація навчального закладу). Така система зв'язків забезпечує однозначність контекстів інтерпретації смислів та цінностей освітнього середовища та забезпечує психологічну безпеку досліджуваних. Проте, у даній моделі зменшується ступінь психологічної близькості між майстрами і викладачами зі студентами, що ускладнює процес професійного навчання через відсутність вираженої довіри та психологічного контакту.

Окрім цього, 16% (19) студентів коледжів технічного профілю перебувають в освітньо-професійному середовищі, організованому за

альянсно-коаліційним типом. У них зв'язки з викладачами та майстрами опосередковуються активом групи, а міжособистісні стосунки можуть мати як позитивний (альянс), так і негативний характер (коли студент не попадає у коаліцію чи є у протилежності до коаліції групи). У такому освітньо-професійному середовищі психологічна дистанція між студентом та викладачем є ще довшою, а стосунки з колективом мають різну модальність.

Студенти коледжів, які перебувають у типі прямої взаємодії характеризуються більш високим рівнем осмисленості життя, порівняно з іншими групами досліджуваних. Так, високий рівень осмисленості життя властивий 79% такої підгрупи, а низький – тільки 9%. Перебуваючи в атмосфері психологічної близькості з іншими студентами та викладачами, студенти з такого освітньо-професійного середовища чітко усвідомлюють своє життєве призначення, місце професії у бажаному майбутньому. Окрім того, спілкування з викладачами «на рівних» сприяє чіткому розумінню свого професійного призначення.

Висока осмисленість життя властива 42% студентів коледжів, які перебувають у лідерсько-опосередкованому освітньому середовищі. Тобто, у такому типі конфігурацій стосунків освітньо-професійного середовища осмисленість життя знижується. Це відбувається за рахунок того, що між студентами та викладачами збільшується психологічна дистанція, а стосунки студентів групи переходять із площини «рівності» у площину підпорядкування активу студентської групи. При цьому відбувається деяке нав'язування ціннісно-сміслових орієнтацій студентам з боку членів освітньо-професійного середовища.

Також, 24% студентів, що перебувають у альянсно-коаліційному типі взаємодії в освітньому середовищі, характеризуються високим рівнем осмисленості життя. Низький його рівень властивий 51% таких студентів. Тобто, даний тип організації освітньо-професійного середовища є найбільш несприятливий для формування системи особистісних смислів та цінностей. Перебуваючи в умовах вираженої психологічної дистанції з викладачами та часто конфліктної взаємодії з іншими студентами, досліджувані відчувають нестачу чітко означеної ієрархії смислових утворень, що виражається у мінливості їх мотивів та особистісних смислів.

Доведення статистичної значимості зафіксованих відсоткових відмінностей в осмисленні життя студентів здійснено нами за критерієм  $\chi^2$ - Пірсона, емпіричні значення якого становлять: за порівнянням «прямого» та «лідерсько-опосередкованого» типів взаємодії  $\chi^2 = 11,474$  ( $p \leq 0,01$ ); «прямого» та «альянсно-коаліційного» типів взаємодії  $\chi^2 = 13,677$  ( $p \leq 0,01$ ); «лідерсько-опосередкованого» та «альянсно-коаліційного» типів взаємодії  $\chi^2 = 7,216$  ( $p \leq 0,05$ ). Тобто, студентам із «прямого» типу конфігурації освітньо-професійного

середовища властива найбільш сформована осмисленість життя та професійного призначення. Менше осмисленість життя сформована у «лідерсько-опосередкованому» середовищі. При цьому, найменше осмисленість сформована у студентів, що навчаються в «альянсно-коаліційному» освітньо-професійному середовищі. У «прямому» типі освітньо-професійного середовища найбільш успішно формується система особистісних смислів студентів коледжів технічного профілю.

Нами порівняні індекси зв'язаності граничних та вузлових категорій та продуктивності смислової сфери студентів, які перебувають у різних типах конфігурацій освітньо-професійного середовища. Встановлено, що найвищий показник зв'язаності зафіксований нами у студентів із «прямого» типу конфігурації освітньо-професійного середовища (0,85), у «лідерсько-опосередкованому» типі такий показник становить 0,63, а в «альянсно-коаліційному» – 0,44. Тобто, студентам, як перебувають в освітньо-професійному середовищі першого типу властива найбільш ієрархізована та послідовна ціннісно-смислова сфера, чіткі смислові зв'язки в осмисленні процесу професійної підготовки.

Досліджувані із «лідерсько-опосередкованого» освітньо-професійного середовища характеризуються дещо нижчим рівнем зв'язаності граничних та вузлових категорій. Їх ціннісно-смислова сфера переважно чітко структурована та ієрархізована, проте іноді спостерігається порушення смислових зв'язків у ситуаціях життєвої чи професійної невизначеності. Такі проблеми у осмисленні професійної діяльності і життя формуються у студентів із даного освітньо-професійного середовища під впливом наступного чинника: зв'язки студентів з професійно важливими особистостями опосередковуються через актив студентської групи, що часто зменшує логічну опосередкованість прийнятих рішень через відсутність активної участі студента на всіх його етапах.

У студентів із «альянсно-коаліційного» типу взаємодії в освітньому середовищі найнижчий показник індексу зв'язку граничних та вузлових категорій, що свідчить про достатньо виражене порушення у смисловій регуляції поведінки таких студентів, «розірваність» та «різноплановість» їх смислової сфери. Перебуваючи в умовах дистанціювання від майстра виробничого навчання та перманентних конфліктних взаєминах з одногрупниками студенти із такого середовища найгірше осмислюють себе у майбутній професії. Ціннісно-смислові орієнтації студентів направлені не на інтегрування усього досвіду середовища на становлення професійної перспективи, а на вирішення питань з одногрупниками, викладачами, орієнтування у системі навчання тощо.

Представники різних освітніх середовищ різняться і за середнім значенням продуктивності смислової сфери. Найвищий показник

продуктивності характерний для студентів «прямого» типу взаємодії в освітньо-професійному середовищі (2,11), наступний за вираженістю – в «лідерсько-опосередкованому» середовищі – 1,98, і останній – 1,75 – у «альянсно-коаліційному» типі взаємодії.

Тобто, спостерігається розглянута вище тенденція, коли продуктивність смислової сфери залежить від: 1) ступеня близькості студентів з майстром та керівником групи; 2) включеності студентів у вирішення власне виробничих питань та розвитку професійно важливих якостей, а не вирішення організаційних та міжособистісних питань; 3) ступеня колективного «вправлення» у професійній діяльності, що забезпечує інтеграцію ціннісно-смислового відношення студентів до власної професійної перспективи.

Зафіксовані відмінності доведені нами за допомогою критерію *t*-Стьюдента, емпіричні значення якого представлені у таблиці 1

Таблиця 1

**Значення *t*-Стьюдента за порівнянням індексів зв'язку та продуктивності смислової сфери студентів із різних освітньо-професійних середовищ**

Показники сформованості смислової сфери	Порівняння «прямого» та «лідерсько-опосередкованого» типів взаємодії	Порівняння «прямого» та «альянсно-коаліційного» типів взаємодії	Порівняння «лідерсько-опосередкованого» та «альянсно-коаліційного» типів взаємодії
індекс зв'язаності	2,631**	3,853**	2,864**
продуктивність	0,567	1,998*	1,345

Як свідчать дані таблиці 1, нами зафіксовані статистично значимі відмінності у прояві індексу зв'язаності граничних та вузлових категорій студентів із «прямого» та «лідерсько-опосередкованого», «прямого» та «альянсно-коаліційного», «лідерсько-опосередкованого» та «альянсно-коаліційного» типів освітньої взаємодії ( $p \leq 0,01$ ). Тобто, студентам, які перебувають у «прямому» типі взаємодії в освітньому середовищі властива дійсно більше виражена зв'язаність та ієрархічність смислової сфери, порівняно зі студентами із інших освітніх середовищ. При цьому, студентам із «лідерсько-опосередкованого» властивий умовно «середній» рівень зв'язаності смислової сфери. Натомість, студенти із «альянсно-коаліційного» типу взаємодії в освітньому середовищі мають найнижчий показник зв'язаності смислової сфери. Статистично значимою є відмінність за



показником продуктивності смислової сфери у студентів «прямого» та «альясно-коаліційного» типів взаємодії в освітньо-професійному середовищі ( $p \leq 0,01$ ). При цьому, статистична значимість відмінностей за показником продуктивності смислової сфери студентів із «прямого» та «лідерсько-опосередкованого», «лідерсько-опосередкованого» та «альясно-коаліційного» типів взаємодії в освітньому середовищі відсутня.

Також, нами здійснена факторизація чинників впливу освітньо-професійного середовища на ціннісно-смислові орієнтації досліджуваних. У сукупності семантичних конструктів, використаних студентами та викладачами коледжу, при описі специфіки взаємодії нами виділені 3 фактори.

Зміст першого фактору «Психологічне дистанціювання в системі «студент-викладач» охоплює семантику психологічної близькості чи дистанціювання студентів та викладачів чи майстрів у процесі професійної підготовки у коледжів. Даний фактор, на нашу думку, є надмірно важливим, особливо порівняно зі стосунками дітей у школі з класним керівником, образ якого, як правило, пояснюється у конструктах «повчання», «контроль», «обов'язок». Натомість, майстер виробничого навчання у коледжі є більш наближений за семантикою опису до образу професії, дозволяє студентам наблизитися до майбутніх професійних спроб.

Другий фактор, визначений нами як «Центрованість студентів на власне професійній діяльності – центрованість на вирішенні інших питань» відображає семантичні конструкти, що свідчать про змістовні характеристики діяльності студентів у навчальному закладі. Їх діяльність може або сприяти осмисленню професії через включення у різні форми активності, або ніяк не впливати на омилення професії через налаштованість на інші життєві сфери.

До змісту третього фактору, визначеного нами як «Залученість студентів у професійну підготовку» увійшли конструкти, що свідчать або про таку організацію навчально-професійного середовища, де входження в професію є поступовим і органічним, або про середовище, в якому професія є на початку і залишається віддаленою протягом усього навчання.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Ціннісно-смислові орієнтації студентів коледжів технічного профілю формуються під впливом освітньо-професійного середовища, що визначає окреслення тих чи інших їх ціннісно-смислових настанов у житті та професійній діяльності.

Найбільш вираженим типом конфігурації взаємодії освітньо-професійного середовища студентів коледжів технічного профілю є «прямий». Студентам, які перебувають в цьому освітньо-професійному середовищі, властива найбільш ієрархізована та послідовна ціннісно-

сміслова сфера, що виражається в чіткій смисловій регуляції професійного навчання у таких досліджуваних. Другим за вираженістю у експериментальній групі є тип «лідерсько-опосередкованої» взаємодії. Студентам, що перебувають у такому середовищі властива переважно чітко структурована та ієрархізована ціннісно-сміслова сфера, проте іноді спостерігається порушення смислових зв'язків у ситуаціях життєвої невизначеності. Найменш вираженим є «альянсно-коаліційний» тип взаємодії в освітньо-професійному середовищі, що є несприятливим для формування ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, які характеризуються дезорганізацією, дисоційованістю та низькою продуктивністю.

Ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів технічного профілю формуються під впливом чинників освітньо-професійного середовища, що згруповані нами у такі фактори як «Психологічне дистанціювання в системі «студент-викладач»», «Центрованість студентів на власне професійній діяльності – центрованість на вирішенні інших питань» та «Залученість студентів у професійну підготовку». Проте, проблема ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю не є остаточно розробленою і потребує подальшого вивчення. Зокрема, предметом подальших наукових досліджень автора виступає означення механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій молоді в процесі професійної підготовки.

#### *Список використаних джерел*

1. Гоголь Н.В. Взаимосвязь ценностей и изменений личностных качеств студентов колледжа / Н.В. Гоголь // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2015. – Т.17. – № 1. – С.79–83.
2. Коваленко О.О. Роль і місце ціннісних орієнтацій у формуванні самостійності студентів медичних коледжів / О.О. Коваленко // Science and Education a New Dimension. – Pedagogy and Psychology. – 2010. – Issue 10, Oct. 2013. – P. 85–88.
3. Модина О.А. Формирование профессионального самосознания студентов в образовательном процессе технического колледжа автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / О.А. Модина. – Уфа, 2006. – 24 с.
4. Недайвозов В.Н. Профессиональное самоопределение в моделях жизненного проектирования студентов технических колледжей: автореф. дис... канд. социол. наук: 22.00.04. «Социальная структура, социальные институты и процессы» / В.Н. Недайвозов. – Новочеркасск, 2005. – 23 с.
5. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції» / К.В. Седих. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 228 с.

*Ю.В. Вербовая*

**ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ  
С ПРЕОБЛАДАЮЩИМИ ТИПАМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В УЧЕБНОЙ СРЕДЕ**

*В статье описаны особенности становления ценностно-смысловых ориентаций колледжей технического профиля в учебных средах с разным типом взаимодействия. Сравнены показатели осмысленности жизни, связанности и продуктивности смысловой сферы студентов колледжей из учебных сред с разным типом взаимодействия. Определены факторы формирования ценностно-смысловых ориентаций при обучении в колледже.*

**Ключевые слова:** *ценностно-смысловые ориентации, связанность и продуктивность смысловой сферы, тип взаимодействия в учебной среде.*

*Yu. Verbova*

**THE PECULIARITIES OF VALUE-MEANING ORIENTATIONS  
OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGES  
WITH DOMINANT TYPES OF INTERACTION  
IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*The article is aimed to reveal the specificity of colleges technical profile student's value-meaning orientations and dominant types of interaction in educational environment correlation. The actual directions of young personality's value-meaning sphere in its connection with professionalization are identified by author. The actuality of student's value-meaning orientations connection with dominant types of interaction in educational environment research is defined on the basis of actual state of development of problem analysis. Actual investigations of colleges technical profile student's value-meaning orientations are the base of this comparative research are implemented.*

*The specificity of respondent's general meaning of life in different types of interaction in educational environment is analyzed. The role of different aspects of interaction in educational environment in colleges technical profile student's meanings forming is described.*

*The main differences in connection and productivity of meaning sphere (interrelation within limit and nodal meanings) colleges technical profile student's that are in different types of interaction in educational environment are analyzed.*

*On the base of quality analysis of respondent's data the main factors of educational environment role in colleges technical profile student's meaning's forming are represented.*

**Keywords:** *value-meaning orientations, connection and productivity of meaning sphere, type of interaction in educational environment.*

Надійшла до редакції 24.05.2016 р.

УДК 319.12 : 117 – 031.16

**ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна**

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

## **РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРОЕКТУВАННІ КАР'ЄРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*У статті акцентується увага на проблемі пошуку оптимальних засобів і технологій проектування кар'єри студентів. Проаналізовано теоретичні підходи щодо ролі професійної підготовки у проектуванні кар'єри майбутніх учителів. Розглянуто ідею управління розвитком кар'єри студентів на етапі їхньої професійної підготовки. Обговорюється необхідність психологічного та організаційного супроводу кар'єри студентської молоді.*

**Ключові слова:** *кар'єра, проектування кар'єри, розвиток кар'єри, професійна підготовка, кар'єрне зростання, професійне становлення.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з формуванням в Україні ринкових відносин відбувається переорієнтація економіки на ринкові механізми господарювання, реформування економічної, соціальної та політичної сфер. Світовий досвід свідчить про те, що будь-які реформи потребують висококваліфікованих фахівців у різних галузях діяльності. Саме тому реформування системи освіти набуває особливої актуальності. Освітня реформа здебільшого була зорієнтована на структурну перебудову, і основний її недолік полягає в тому, що вона не стосувалася молоді, яка незабаром буде включена в механізм соціально-економічних перетворень в Україні.

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 кар'єрного проектування 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 дослідження студентського періоду життя особистості є складною проблемою нашого сьогодення [4].

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, що детермінуються як з боку мікросередовища (найближчого значимого оточення), так і макросередовищем (правила і обов'язки студента в системі вищого навчального закладу) [2].

Тому становлення майбутнього учителя протягом 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 з соціальним середовищем.

У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як мобільність, готовність до змін, уміння швидко та ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність діяти в умовах ринкової економіки [5].

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз психологічної літератури свідчить про підвищення інтересу в науці до вивчення проблем проектування кар'єри. 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 [6].

У 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 їхніх 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 в професійній діяльності як фахівця.

Здатність до кар'єрного проектування, що розглядається в контексті професійної підготовки, 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.

**Постановка завдань.** На жаль, проблема 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 [3]:

- 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 в конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, професійно важливих для майбутнього виду діяльності.

Кар'єрне проектування 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.

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 ролі професійної підготовки у проектуванні кар'єри майбутніх учителів.

Психологія оптимального кар'єрного проектування майбутніх учителів на етапі їхньої 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 в самореалізації його кар'єрного потенціалу та можливості здійснити власну

конкурентоздатність на сучасному ринку праці. Проектування кар'єри в динамічних соціально-економічних умовах є однією з ключових умов професійного та життєвого успіху людини.

Виходячи з характеристики етапу професійного шляху за Д. Сьюпером, 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 проектування професійної кар'єри. До кінця цього етапу майбутні фахівці підбирають професію, яка найбільше підходить, і починають у ній реалізовуватися [7].

Новий погляд на специфіку розвитку кар'єри майбутніх учителів на етапі їхньої професійної підготовки полягає у відношенні до неї як до динамічного проходження певних кар'єрних циклів, кожен з яких складається з 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 в 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 в процесі розвитку кар'єри;
- гнучкість у сприйнятті життєвих змін та внесення відповідних коректив щодо реалізації себе в 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 в 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; 7].

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.

Усі 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 під час проходження різних рівнів організаційної структури.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, формування кар'єрних орієнтацій студентів є складним багатоаспектним явищем, що має психологічну основу і характеризується низкою показників (специфіка професійної самооцінки, смислотвірчі 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). Іншими 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 ототоженні себе з професією, спрямованості пізнання студента на самого себе в майбутній діяльності.

Майбутні учителі ще в період навчання мають бути впевнені, що їхній 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.

#### *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. Бородулькіна Т.О. Образ професії як чинник професійного становлення особистості / Т.О. Бородулькіна / «Наукові записи Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України» / За ред. С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 31. – С.181-191.
4. Кутняк С.В. Студенческое самоуправление как фактор карьерного становления будущего педагога / С.В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С.24-28.
5. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербак. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
6. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: Методичні рекомендації / В.В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.
7. Семёнова Л.Г. Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов вуза / Л.Г. Семёнова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2 (58). – С. 354-360.

*Н.А. Гончарова*

## **РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ КАРЬЕРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

*В статье акцентировано внимание на проблеме поиска оптимальных средств и технологий проектирования карьеры студентов. Проанализированы теоретические подходы относительно роли профессиональной подготовки в проектировании карьеры будущих учителей. Рассмотрена идея управления развитием карьеры студентов на этапе их профессиональной подготовки. Обсуждается необходимость психологического и организационного сопровождения карьеры студенческой молодёжи.*

**Ключевые слова:** *карьеря, проектирование карьеры, развитие карьеры, профессиональная подготовка, карьерный рост, профессиональное становление.*

*N. Goncharova*

## **THE ROLE OF PROFESSIONAL TRAINING IN CAREER DESIGNING OF FUTURE TEACHERS**

*The article focuses on the problem of searching the optimal means and technologies of students' career designing. 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 role of professional training in future teachers' career designing 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 management of students' career development in terms of their professional training and in the educational process of pedagogical university in general, which will provide competitiveness of future teachers, their 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 professional training. 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.*

**Key words:** *career, career designing, career development, professional training, career growth, professional becoming.*

Надійшла до редакції 4.05.2016 р.

УДК 378.22:159.923.2

**МИРОШНИК Олена Георгіївна**

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

## **КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

*У статті проаналізовано концепції професійної рефлексії вчителя в рамках когнітивно-дослідницького, рефлексивно-інноваційного та соціально-діяльнісного наукових підходів.*

**Ключеві слова:** *інтелектуальна рефлексія, особистісна рефлексія, професійна рефлексія вчителя, децентрація, когнітивно-дослідницький, рефлексивно-інноваційний, соціально-діяльнісний підходи.*

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку професіоналізму педагога в сучасних умовах трансформації освітнього простору набуває особливої значущості. Акмеологічні дослідження показують, що професіоналізм це не стільки результат діяльності, скільки внутрішнє ставлення людини до професії, особливості її психічних властивостей, що забезпечують самовдосконалення, прагнення збагатити сферу професії власним творчим внеском [8]. Визнанням ролі рефлексії для становлення професійної майстерності вчителя, можна пояснити значну кількість публікацій, що засвідчує інтерес науковців та практиків до цієї теми. Водночас, варто вказати на відсутність обґрунтованих наукових підходів до аналізу природи, механізмів, методів діагностики професійної рефлексії вчителя при величезному досвіді успішного розгляду цих питань в межах психології рефлексії.

**Мета** дослідження полягала в аналізі концепцій педагогічної рефлексії. Термін концепція (conception) використовується нами в значенні системи поглядів, особливості розуміння явищ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В історії філософської думки склались певні традиції розуміння рефлексії, які знайшли своє продовження в логіці її психологічного аналізу. Гносеологічний підхід сприяв розгляду рефлексії як інтелектуального інструменту, який відкриває невідоме, приховане, незрозуміле завдяки припиненню поточної активності та зосередженні уваги на засобах та умовах її здійснення. Ідея розгляду рефлексії як властивості професійного мислення педагога є поширеною як західної так й вітчизняній психології. Цей підхід можна назвати когнітивно-дослідницький. Схарактеризуємо погляди основних представників цього підходу.

М. Ван-Манен [14], К. Цейхнер, Д. Лістон [16] розглядають рефлексію як ступінь проблемності та глибини аналізу вчителем різних сторін своєї практики. Розрізняють три рівня розвитку професійного мислення вчителя, що визначають особливості педагогічної рефлексії. Перший рівень виявляється в прагненні використання набутих знань задля досягнення мети діяльності. Мислення вчителя на цьому рівні характеризується як регламентоване та рецептурне. Цілі навчання та виховання не сприймаються вчителем як проблемні. Власні практичні дії вчитель аналізує як правильні та неправильні з точки зору використання професійних знань. Такий вид мислення потребує практичної рефлексії. Другий рівень рефлексії вчителя, що обслуговує його професійне мислення має назву каузального. Каузальна рефлексія забезпечує осмислення педагогом причинних основ власних дій та їх наслідків. На цьому рівні рефлексивного аналізу вчитель розглядає конкретну ситуацію як прояв загальних психологічних та педагогічних закономірностей. Третій – критичний характеризується внесенням у зміст аналізу педагогічної діяльності моральних та етичних критеріїв. На цьому рівні актуальною для вчителя стає проблема цілій, форм, методів та змісту освіти, що приносять розвитку справедливих, прогресивних відносин в суспільстві.

Концепція професійної педагогічної рефлексії С. Гранта [12] та П. Кербі [13] основана на дослідницькій парадигмі професійної підготовки вчителя, що реалізує ідею Д. Дьюї про відмінності між стандартним та рефлексивним педагогом. Концепція включає три базових тези про проблемний зміст педагогічних ситуацій (здатність сприймати педагогічні ситуації як унікальну та неповторну), дослідницький підхід до розв'язання педагогічних завдань (розвиненість практичного мислення вчителя, орієнтацію на дослідження прихованих, невідомих сторін педагогічної ситуації) та онтологічний статус явищ у системі освіти (опора як професійні так й на соціально – значущі критерії в оцінці власних професійних рішень). Відповідно до вказаних особливостей педагогічної діяльності Грант та Кербі визначають операційну структуру рефлексії, що включає: глибокі уявлення про всі аспекти професійної діяльності; уміння узагальнювати свій досвід та досвід своїх колег; уміння адаптувати, доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми та методи навчання відповідно до конкретних умов; уміння володіти класом, створювати робочу атмосферу в класі; враховувати в процесі навчання його моральну та етичну сторони; прогнозувати наслідки власних дій; оцінювати педагогічну ситуацію як частину соціального життя; вміння виявляти високу професійну готовність до виконання своїх обов'язків у будь яких обставинах.

Рефлексія як властивість мислення вчителя що забезпечує його чутливість до проблем, пов'язаних із змістом професійної діяльності представлена в науковій школі Ю.М. Кулюткіна та Г.С. Сухобської [9]. В основі підходу знаходиться ідея про те, що мислення вчителя є основою його професійного буття, що реалізується в умовах педагогічних ситуацій із певним ступенем проблемності. Зняття цієї проблемності в процесі вирішення професійних задач є основною функцією мислення вчителя. Професійні задачі характеризуються різним рівнем структури та складності. Так, є задачі виконавського характеру, які виникають в процесі реалізації методичних задумів та проєктів. Задачі проєктувального характеру, що потребують конструювання вчителем способів та прийомів педагогічного впливу. Аналітичні задачі, що мають зв'язок із узагальненням свого досвіду та потребують розвиненості категоріального строю мислення вчителя, осмислення провідних ідей. Професійна рефлексія дозволяє виокремлювати, розрізняти задачі в діяльності вчителя, сприяючи оптимальному пошуку засобів їх розв'язання.

Ю.М. Кулюткін справедливо зазначав, що рефлексія не може розглядатися як «добавка» до основних функцій вчителя. «Без постійного аналізу та самоаналізу вчитель не зміг би глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають в практиці та правильно обирати шляхи їх вирішення, критично оцінювати та корегувати отримані результати» [9, с.73-74]. Основні ідеї цього підходу знайшли своє продовження у дослідженні рефлексії вчителя А.О. Бізязевої [3], яка розглядає рефлексію як когнітивне утворення, що обслуговує професійне мислення вчителя по вирішенню операційних завдань та забезпечує функціонування професійної самосвідомості в статусі особистісної рефлексії. Операційна складова має конструктивний, прогностичний та мотиваційний компоненти, що відображають важливі аспекти практичної діяльності вчителя (конструювання та адаптація навчального матеріалу у відповідності із можливостями учня, прогнозування можливих ускладнень в його засвоєнні, стимулювання самостійних дій учня). Особистісний план рефлексії вчителя виявляється в здатності до професійно-особистісної централізації на учні, осмисленні вчителем свої відповідальності за результати навчальної діяльності учня.

Визнання рефлексії як властивості, що забезпечує управління вчителем розвитку особистості учня в навчально-виховному процесі дозволяє визначити педагогічну діяльність за своєю організацією як метадіяльність, тобто діяльність, що будується над діяльністю учня [9].

Статус метадіяльності включає дві рефлексивних орієнтації в свідомості вчителя: дослідження власних дій та дослідження дій учня. Т. Уайлдмен, Д. Найлз [15] зазначає, що рефлексія «на себе» та

рефлексія «на учня» може здійснюватися синхронно з поєднанням предметних площин. Учитель має здійснити рефлексію внутрішньої основи дії учня та водночас усвідомити основи організації власних дій, спрямованих на вирішення навчального завдання та конструювання методичних підходів для корекції та розвитку відповідних дій учня.

На наш погляд, визначення педагогічної діяльності як метадіяльності, обґрунтоване Ю.М. Кулюткиним та Г.С. Сухобською, є важливим внеском у розуміння системної природи рефлексії, що забезпечує регуляцію мислення вчителя в розв'язання професійних завдань не тільки з власної позиції, але й з позиції учня. Водночас, цей підхід потребує подальшого розвитку в сфері питань, пов'язаних із розробкою соціально-психологічних аспектів рефлексії в професійній діяльності вчителя. Так, на думку, С.В. Кондратьєвої, А.К. Маркової, Л. Мітиної, В.А. Семиченко соціально-перцептивні здібності вчителя є складовими його професійної компетентності.

Дослідження рефлексивних функцій у структурі розумової діяльності представлено в рамках моделі рефлексивно-інноваційного процесу І.М.Семенова та С.Ю. Степанова [10]. В основі моделі знаходиться ідея про те, що виникнення творчого продукту, інновації в процесах мислення залежить не тільки від предметно-операційного рівня мислення, а також від характеру рефлексивно-особистісної регуляції, тобто усвідомлення власних мислительних дій, а також розуміння міри значущості завдання. В рамках рефлексивно-інноваційного підходу досліджується роль рефлексивних властивостей мислення в створенні якісно нових утворень особистості. У подальшому ця ідея знайшла своє продовження в рефлексивно-гуманістичному підході, що визначає роль механізму рефлексії у переосмисленні та перетворенні змісту своєї свідомості, діяльності та спілкування. Рефлексія забезпечує якісні зміни смислових утворень особистості, сприяє радикальним перетворенням «я концепції». Вияв творчості потребує від людини особливого типу рефлексії, що отримала назву екзистенційної [1]. У момент виникнення новоутворень окремі типи рефлексій інтегруються та стають складовими екзистенційної рефлексії, що визначає динаміку творчого процесу. Після подолання проблемно-конфліктних ситуацій екзистенційна рефлексія розпадається на попередні типи рефлексивних процесів, які здійснюються на функціонально новій структурі особистості. О.І. Лаптева проаналізувала можливості рефлексивного мислення педагога у розвитку його професійно-значущих властивостей [7]. Вона визначає такі структурно-функціональні напрями професійної діяльності та професійно-важливі якості педагога, що обслуговуються його рефлексивним мисленням: особистісний (прагнення реалізувати свої здібності, ефективно



використати час та можливості для досягнення успіху), комунікативний (відповідальне ставлення до інформації, високий рівень аналітичного мислення, пам'яті, уваги), кооперативний (активна лідерська позиція, здатність до співпраці та формуванню творчого колективу), інтелектуальний (відповідність особистісних цілей та ціннісних орієнтацій у вихованні підростаючого покоління, відповідальність за інших, творче мислення у вирішенні проблемних ситуацій). І.Б. Байер та І.М. Семенов визначають основні компоненти професійної діяльності, що є предметом рефлексивного аналізу педагога [2]. Організаційно-регулятивний компонент, що має зв'язок із цілями, завданнями та нормами професійної діяльності, формами її планування і організації, стратегіями здійснення. Комунікативний, пов'язаний із особливостями міжособистісних взаємин. Кооперативний має зв'язок із існуючими засобами організації взаємодії та суб'єктами виховного процесу. Особистісно-мотиваційний, презентований мотивами, цілями, установками та цілями діяльності, а також професійними властивостями. Предметно-інтелектуальний, пов'язаний зі змістом професійної діяльності. Кожний із цих компонентів має стати предметом усвідомлення в процесі рефлексії, що забезпечить професійне самовдосконалення.

Достатньо поширеним стало поняття рефлексивної компетентності як здатності фахівця найбільш ефективно проявляти рефлексивні здібності, що забезпечують розвиток та саморозвиток, сприяють творчому підходу до професійної діяльності. Визначено поняття рефлексивної діяльності, схарактеризовано її основні складові. І.А. Стеценко називає такі компоненти в структурі рефлексивної діяльності педагога: мотиваційно-цільовий, що виявляє інтерес до усвідомлення цілей рефлексивної діяльності; когнітивно-операційний, що визначає основи педагогічної рефлексії, професійні вміння здійснювати професійну рефлексію; афективний, що супроводжує практичні дії вчителя при здійсненні рефлексивної діяльності; оціночний, що включає самооцінку та контроль рефлексивної діяльності; морально-вольовий [11].

Важливим внеском рефлексивно-гуманістичного підходу в розробку проблеми рефлексії вчителя, на нашу думку, є визначення ролі рефлексивних механізмів в творчому процесі саморозвитку та професійного самовдосконалення, розуміння системної природи рефлексії, в межах якої окремі її типи можуть змінювати свій статус при збереженні основних функцій, аналізу рефлексивних процесів у вимірах свідомості, діяльності та спілкування. Водночас, слабким місцем цього підходу є ігнорування основної особливості рефлексії вчителя, як властивості, що визначає контроль професійної діяльності

та саморозвиток із урахуванням особливості контролю діяльності учнів та їхнім саморозвитком.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Авторський підхід до розуміння професійної рефлексії вчителя побудовано на інтеграції різних традицій вивчення рефлексії. Ключовими для нас стали такі концептуальні положення психології рефлексії: 1) розуміння рефлексії як системно-структурного утворення, що розвивається в процесі онтогенезу індивіда (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 метакогнітивного психічного процесу, стану та властивості, що має феноменологічні характеристик та індивідуальні відмінності у кожній людині (А.В. Карпов, М.С. Егорова, І.М. Скитяева); 5) визначення смислоутворювальної ролі рефлексії в організації актів діяльності (К.О. Абульханова-Славская, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, О.М. Леонт'єв, А.В. Россохін, І. М. Семенов, Е.Б. Старовойтенко, Г.П. Щедровицкий); 6) розуміння рефлексії як процесу, що забезпечує мислення за іншого та розуміння станів іншого у міжособистісній взаємодії (Ж. Піаже, Б. Інельдер, Дж. Мід, Р. Даймонд, К. Роджерс); 7) розуміння системно-структурної організації професійної рефлексії вчителя (Ю.М. Кулюткін, І.М.Семенов, Г.С. Сухобська, С. Грант, М. Ван-Манен).

На нашу думку, розробка моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудова з урахуванням її онтологічного статусу в структурі професійної діяльності. Аналіз особливостей професійної діяльності вчителя показав, що вона може продуктивно існувати лише режимі опосередкування власних професійних дій діями учнів. Таку діяльність не можна зводити до індивідуальної діяльності. В.О. Лекторский характеризує 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, кожен з яких враховує інтереси інших у результаті чого вони обидва змінюються [5]. Отже, вивчення професійної рефлексії вчителя доцільно здійснити на засадах соціально-діяльнісного підходу, який дозволяє засвідчити опосередкований характер професійної діяльності вчителя. Тобто, організація дій вчителя в структурі діяльності має бути успішно реалізована з урахуванням дій учнів, поза межами яких вона втрачає свій зміст.

Із позиції соціально-діяльнісного підходу професійна рефлексія вчителя є системною професійною властивістю, що забезпечує функціонування регуляційних основ його професійної діяльності в режимі гуманістичної взаємодії з навчально-пізнавальною діяльністю учня. Ця властивість формується на основі рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, виявляти особливості професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості. Можливість цього механізму пояснюється існуванням системного конфігуратора (за визначенням О.В. Лефевра) або рефлексивної системи, що дозволяє одночасно усвідомлювати не тільки зміст власної свідомості та свідомості іншого, але й здійснювати оцінку змісту власної свідомості як позитивну або як негативну [6]. Робота цього конфігуратора дозволяє вчителю усвідомити та корегувати регуляційні основи власних дій вчителя у взаємодії з діями учня.

Онтологічно рефлексія представлена в професійній діяльності як система метакогнітивних процесів, станів та професійних властивостей, що з одного боку сприяють визначенню смислу професійної дії в системі педагогічної взаємодії, а з іншого є процесуально-психічною складовою професійної діяльності, що забезпечує осмислення вчителем педагогічної мети, антиципації результатів педагогічної взаємодії, прогнозування та планування педагогічного задуму, вибору професійного рішення та є складовою самоконтролю професійної дії.

Аналіз теоретико-прикладних досліджень показав парціальні властивості рефлексії за критерієм часу. Так, вони існують в режимі актуальної діяльності, виявляються в осмисленні дій, що вже були здійснені вчителем у минулому та дій які тільки плануються в майбутньому [3]. Зазначається, що рефлексія вчителем безпосередньої взаємодії характерна для вчителів, які вже засвоїли усі інші види рефлексивного аналізу та мають високий рівень професіоналізму. Специфічною особливістю рефлексії вчителя, з точки зору соціально-діяльнісного підходу, є її високий ступінь децентрації як здатності розуміти явища з позиції іншого. Вчитель має здійснювати рефлексію внутрішньої основи дії учня та водночас усвідомити основи організації власних дій, спрямованих на вирішення навчального завдання та конструювання методичних підходів для корекції та розвитку відповідних дій учня.

У сферу рефлексії вчителя як суб'єкта соціальної дії мають входити: спільний предмет дій вчителя та учня (особливості розуміння

навчального та виховного завдання вчителем та учнем, методичні прийоми та засоби роботи з ним); психологічні особливості учасників взаємодії, що визначають її динаміку, міру активності учасників, стильові особливості їхньої поведінки та ролі орієнтації; усвідомлення власної професійної позиції у взаємодії з учнем, що акумулює розуміння закономірностей психолого-педагогічної науки та визначає ставлення до учня; аналіз власної поведінки вчителем за соціальними критеріям, соціальним та культурним вимогам, моральними цінностями.

Таким чином, рефлексивні процеси забезпечують одночасну представленість в свідомості вчителя чотирьох ментальних презентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної. Предметна – полягає в презентації в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які відносяться до предмету навчально-пізнавальної діяльності або виховного впливу. Соціально-перцептивна – забезпечує усвідомлення та розуміння психічних станів учнів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того як вчитель сприймається учнем. Морально-етична – відображає усвідомлення свої позиції в конкретній педагогічній ситуації у вимірах етичної системи. Професійно-особистісна – характеризує презентацію у свідомості особливостей свого професійного досвіду (педагогічна техніка, методичні засоби, професійна концепція), усвідомлення меж своєї професійної компетентності.

Продуктивність педагогічної дії як взаємодії вчителя з учнем буде визначатися наявністю та мірою інтеграції цих ментальних рефлексивних презентацій в свідомості вчителя. Вони виконують функції фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної дії.

Онтологічний аналіз психологічної природи професійної рефлексії вчителя в рамках соціально-діяльнісного підходу дозволяє визначити такі її функції:

1. Інтеграція численних суб'єктивних, власних та децентрованих (із позиції іншого) презентацій структурних складових педагогічної взаємодії в свідомості учителя.

2. Породження смислу та усвідомлення значень в організації вчителем професійної дії.

3. Контроль за процесуально-психічним забезпеченням професійної діяльності в рамках конкретної педагогічної ситуації.

4. Регуляцію педагогічної дії з врахуванням усвідомлюваних меж власного «Я» та «Я» особистості учня.

5. Творчої зміни смислових утворень особистості, що забезпечують професійний розвиток вчителя у напрямку соціально-значущих функцій педагога.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз когнітивно-дослідницького та рефлексивно-інноваційного підходів у психологічній науці щодо розуміння психологічної сутності професійної рефлексії вчителя показав необхідність пошуку нових засад розуміння її функціонально-онтологічних аспектів. Розробка моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудова з урахуванням її функцій у процесі педагогічної дії як гуманістичної взаємодії з діями учнів, тобто дії, що є за своєю природою соціальною. Соціальною дія стає якщо її регуляція включає відображення суб'єктом не тільки власних основ діяльності, але й ставлення до іншого як спів-діяча, що є умовою виникнення смислу своєї діяльності. Розуміння системно-структурної природи рефлексії на засадах соціально-діяльничого підходу дозволило нам визначити професійну рефлексію як систему рефлексивних процесів особистості вчителя, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, виявляти особливості професійної самосвідомості. З позиції соціально-діяльничого підходу, базовими функціями рефлексії є породження мотиваційно-смислового компоненту професійної дії та синтез процесуального-психологічного забезпечення педагогічної дії як складової педагогічної взаємодії.

Набуття смислу окремої педагогічної дії зумовлено здатністю рефлексії вчителя здійснювати одночасну представленість у його свідомості чотирьох ментальних презентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної. Вони забезпечують фіксацію обмежень в усвідомленні значень та смислів, які мотивують професійну дію вчителя та впливають на ефективність контролю за регулятивним інваріантом процесуального-психологічного виконання педагогічної дії. Істотною ознакою професійної рефлексії є її децентрованість, тобто здатність рефлексувати за Іншого. Рефлексія вчителя може існувати в режимі актуальної діяльності, в осмисленні дій, що вже були здійснені вчителем у минулому та дій які тільки плануються в майбутньому. Соціально-діяльничий підхід дозволяє визначити професійну рефлексію вчителя як метакогнітивний процес, стан та властивість, що забезпечує регуляцію вчителем власних дій у педагогічній взаємодії з урахуванням меж власного «Я» та «Я» особистості учня.

*Список використаних джерел*

1. Аникина В.Г. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях: Учебное пособие/ В.Г. Аникина, Н.А. Коваль, И.Н. Семенов. – Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 108с.
2. Байер И.В. Рефлексивно-акмеологическая диагностика и развитие творческого потенциала/ И.В. Байер, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. //Проблемы эксперимента в психологии. – М.: РАГС, 1998. – С.62-78.
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
4. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во « Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
5. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
6. Лефевр В.А. Рефлексия : монография / В.А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. –496 с.
7. Лаптева О.И. Рефлексивное мышление педагогов: Учебно-методическое пособие./ О.И. Лаптева, И.М. Войтик, И.Н. Семенов – Омск : ООИПКРО, 2003. – 117 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова. – М., 1996. – 308с.
9. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. –М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
10. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.35-42.
11. Стеценко И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности / И.А. Стеценко ... дисс. канд. пед. наук. – Таганрог, 1998. – 228 с.
12. Grant T.C. Preparing for reflective teaching / T.C. Grant. – Boston, 1984. – P. 85.
13. Kirby P. Development of the reflective teaching instrument / P. Kirby, C. Teddlie // Journal of research & development in Education. – 1989. – v.22. – №4. – P. 45-50.
14. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical / M. Van Manen // Curriculum Tnguiru, 1977. – № 6. – P. 25.
15. Wildman J. Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities / J. Wildman, J. Niles // Journal of Teacher Education. – 1987. – v.7. – P. 18.
16. Zeichner K. Varieties of discourse in supervisory conferences / K. Zeichner, D. Liston //Teaching & Teacher education. - 1985. – v. 1. – P. 36.

*Е.Г. Мирошник*

## **КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*В статье проанализированы концепции профессиональной рефлексии учителя в рамках когнитивно-исследовательского, рефлексивно-инновационного и социально-деятельностного научных подходов.*

**Ключевые слова:** интеллектуальная рефлексия, личностная рефлексия, профессиональная рефлексия учителя, децентрация, когнитивно-исследовательский, рефлексивно-инновационный, социально-деятельностный подходы.

*О. Myroschnyk*

## **CONCEPTIONS OF PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGICAL STUDIES**

*The analysis of cognitive (M. Van Manen, K. Zeichner, D. Liston, T.C. Grant, Yu. Kulyutkin, G. Sukhobskaya et al.) and reflective-innovation (V. Anikina, I. Semenov, S. Stepanov, O. Lapteva et al.) approaches in psychology related to the comprehension of psychological essence of teacher's professional reflection has shown the necessity of elaboration of its new functional-ontological aspects. The elaboration of such model should be based on its functions in the process of pedagogical act as humanistic interaction with pupil. Thus, this kind of act has a social nature. An act becomes a social if its regulation includes subject's reflection of his/her grounds of activity as well as his/her relation to other person as co-partner. This is a condition of activity's meaning appearance. The understanding of system-structural nature of reflection based on social-activity approach allowed to define professional reflection as a system of teacher's reflective processes. These processes allowed to create simultaneously and to integrate in teacher's consciousness mental presentations of subject grounds of professional activity to reflect social-psychological peculiarities of pedagogical communication, and to manifest professional self-consciousness. The main feature of professional reflection is its decentration. Teacher's reflection exists in the mode of actual activity, in grasping the meaning of acts, which were fulfilled in the past and acts is being planned in the future. So in the framework of social-activity approach teacher's professional reflection is considered to be a metacognitive process, state and quality which provides teacher's regulation of his/her own acts within pedagogical interaction according to the boundaries of teacher's and pupil's Self.*

**Key words:** intellectual reflection, personal reflection, teacher's professional reflection, decentration, cognitive, reflective-innovational, social-activity approach.

Надійшла до редакції 24.05.2016 р.

УДК 17.023.3-057.875

**РЕВА Марина Митрофанівна**

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

## **САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Досліджено особливості життєвого цілепокладання молоді як одного зі способів життєконструювання методом наративу. Розглянуто і визначено вплив на життєве цілепокладання особистості такого соціально-психологічного чинника як усвідомлена саморегуляція. Доведено, що постановка життєвих цілей особистості і динаміка їх досягнення обумовлюються саморегуляційним чинником.*

**Ключові слова:** *життєве цілепокладання, життєконструювання, усвідомлена саморегуляція поведінки.*

**Постановка проблеми.** Необхідність звернення до способів конструювання особистістю майбутнього стимулюється ситуацією суспільної кризи, у якій зараз перебуває українське суспільство. Це висуває підвищені вимоги до молоді людини як суб'єкта соціального буття, вимагає від неї зрілого, реалістичного розуміння як власного життя, свого майбутнього (перспектив, цілей, планів), так і суспільних подій. Але проблема в тому, що часто в молодих людей немає цього зрілого, реалістичного уявлення про майбутнє, просторово-часові орієнтації розмиті, цілепокладання сформоване на низькому рівні. Тому в сучасних умовах приділяється велика увага вивченню способів конструювання особистістю свого майбутнього та визначенню чинників, що його обумовлюють.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дієвість, здійсненність цілей залежить значною мірою від особливостей системи саморегуляції особистості, тоді як їх спрямованість визначається відповідними змістами.

Система усвідомленої саморегуляції слугує суб'єктові засобом організації психічних ресурсів у процесі висунення і досягнення цілей. На переконання О.А. Конопкіна, В.І. Морсанової, О.К. Осницького, Л.І. Рожині, В.І. Селіванова, О.Я. Чебикіна, В.О. Ядова, у будь-якій сфері прояву суб'єктності сформованість регуляторного досвіду не тільки сприяє успішному вирішуванню 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 і формами довільної активності і безпосередньо сприяє реалізації поставлених людиною цілей [1].

У даній статті ми ставили за **мету** дослідити життєве цілепокладання студентської молоді в аспектах, які найвиразніше висвітлюють особливості, закономірності його становлення і розвитку. Дослідження спрямоване на пошук чинників, що справляють вплив на становлення життєвих цілей молоді, зокрема розглянуто вплив на життєве цілепокладання такого соціально-психологічного чинника, як усвідомлена саморегуляція.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення особливостей цілепокладання студентської молоді базувалося на аналізі текстів нарративних оповідань «*Мої цілі на майбутнє*». Об'єктом аналізу обрана студентська молодь, оскільки саме вона є індикатором змін, що відбуваються. Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. До загальної вибірки увійшли 220 студентів 2-3 курсів, з яких 110 – юнаки і 110 – дівчата віком від 18 до 23 років. Аналіз нарративних оповідань здійснювався в кілька етапів.

*На першому етапі* було проведено формальний аналіз тексту. Тобто кожну розповідь було умовно поділено на частини: перша – це власне постановка і опис життєвих цілей респондента (поділ здійснювався шляхом видалення всіх ненаративних моментів та фрагментів із початкового тексту), друга – це риторичний елемент, пояснювальна частина, або «міркування на тему».

Особливий інтерес для якісного аналізу тексту становило співвідношення між його раціональними і риторичними елементами. Раціональні засоби розкривають суть ідеї, а риторичні (емфаза, повтори, паралелі, лейтмотиви, метафори) свідомо чи несвідомо використовуються або для того, щоб зробити розповідь доступною та привабливою для сприйняття, і тоді вони виконують позитивну функцію; або для того, щоб відволікти увагу слухача і компенсувати слабку основну частину чи узагалі її відсутність (наприклад, коли респондент обходить в описі власне життєві цілі).

Тож у результаті аналізу нарративів було виділено й такі, де практично немає опису життєвих цілей, хоч «роздуми на тему» займають не одну сторінку. Для нас як дослідників важливо було виявити всі можливі смисли тексту, навіть ті, що значною мірою завуальовані, затемнені гарною риторикою.

Отже, предметом аналізу в нарративному дослідженні були не тільки опис життєвих цілей особистості відповідно до виділених

параметрів, а й міркування з цього приводу, або «пояснювальні моменти». Ми намагалися визначити, які функції в кожному конкретному випадку виконують такі «ліричні відступи»: чи орієнтації, чи виправдання, чи витіснення, чи ще чогось іншого.

*На другому етапі* наше завдання полягало в аналізуванні частин тексту, які містять внутрішньозакінчений сюжет (розповідь про майбутні цілі особистості), за параметром «рівень усвідомлення життєвих цілей».

*На третьому етапі* ми провели порівняльний аналіз рівня усвідомлення життєвих цілей респондентів, при цьому використавши стратегію максимального контрасту. Результатом реалізації стратегії став поділ респондентів на три групи: з низьким, середнім і високим рівнями усвідомлення життєвих цілей.

*На четвертому етапі* виділені категорії респондентів (з низьким, середнім та високим рівнями усвідомлення життєвих цілей) досліджувалися за наступними параметрами: сфери цілепокладання; часова перспектива цілей; узгодженість, ієрархія цілей; зв'язок цілей із сьогоденням, їх реалістичність; емоційне ставлення до майбутнього, оцінювання досліджуваним сприятливих і несприятливих чинників у досягненні життєвих цілей; активність позиції досліджуваного в досягненні цілей. Результатом аналізу за виділеними параметрами стали судження про властивості цілепокладання респондентів.

Зазначимо, що кожен із перерахованих етапів, з одного боку, констатує описаний у наративі досвід, надаючи йому смислу, а з другого – «стискає», «редукує», «викривляє», тобто певною мірою змінює його. Тому, розглядаючи текст у його догаданні на істинність, вводячи тезу про принципову відкритість інтерпретації й невідривність розуміння тексту від саморозуміння інтерпретатора, герменевтика стверджує важливість не стільки референціальності історії життя, скільки певних «практичних схем» мислення, діапазону і варіативності виявлених у текстах смислових структур і «репертуару можливостей» [7, с. 58].

Аналізуючи наративи досліджуваних за параметром усвідомлення цілей, ми зіткнулися з тим, що при однаковому рівні усвідомлення частина досліджуваних схильна давати деталізовані описи майбутнього, а частина формулює їх досить загально та образно. Отже, рівень деталізації тільки опосередковано може характеризувати осмисленість цілепокладання. Деталізація не є обов'язковою умовою осмисленості, як ми вважали раніше. Цей факт було враховано у ході подальшого аналізу наративів.

До групи студентів із низьким рівнем усвідомлення життєвих цілей увійшли 21,4% досліджуваних. Розповіді цих респондентів показують, що вони невпевнені щодо своїх майбутніх планів, ще не

визначили напевно цілі, оскільки особливо не замислювалися над цим питанням. Використовуючи загальні фрази і штампи, студенти описують набір формальних ознак «гарного життя», які насправді не пов'язані між собою і не відображають внутрішніх прагнень.

Опитувані з низьким рівнем усвідомлення життєвих цілей часто негативно ставляться до свого майбутнього, життєві цілі здаються їм недосяжними і взагалі не вартими того, щоб їх ставити, а життя сприймається як складне і непередбачуване, тому й планувати його немає сенсу: «все одно нічого з цього доброго не вийде», «щодо своїх цілей я ще не визначився», «я не можу сказати, яке в мене буде майбутнє».

Аналіз у межах групи з низьким рівнем усвідомлення цілей дав змогу виділити підгрупу студентів, цілепокладання яких умовно було назване «несформованим». У наративах таких респондентів транслюється невпевненість у майбутньому, бажання уникнути думок про нього. Несформованість орієнтації на майбутнє або негативне його сприймання свідчать про «невирішені проблеми минулого, викривлені соціальні настановлення, екзистенційний вакуум, відсутність базових орієнтирів» [2, 3, 4], що може стати джерелом психологічної небезпеки. У цій підгрупі є студенти, які самі підкреслюють, що їхні життєві цілі ще не сформовані: «мої уявлення про майбутнє залишаються на рівні мрій, найчастіше у словах: було б непогано, якби було так», «я пливу за течією».

Друга підгрупа під умовною назвою «шаблонне цілепокладання» у межах групи з низьким рівнем усвідомлення цілей вирізняється тим, що респонденти цієї підгрупи свої наративи підганяють під кліше певного культурного сценарію, тому вони шаблонні, позбавлені унікальності, власної історії, зосереджені передусім на гарному сюжеті.

Третя підгрупа, що дістала з умовну назву «демонстративне цілепокладання», особлива тим, що в наративах її респондентів втілений певний героїчний порив, націленість на якусь одну, виключно важливу для наратора тему (врятувати, захистити, підкорити, пожертвувати); тут інтенція цілком переважає смисл. Структура і зміст наративу визначаються саме цим надмірним прагненням: «моя головна мета – відновити спалюжене ім'я нашого вузу», «з Богом жити добре, і мета мого життя – донести цю новину до багатьох людей». Часто такі наративи мають міфологічний характер, містять багато казкових образів і метафор: «я з'явився на цей світ не для того, щоб літати в зграї чорних ворон». Як зазначає Т.М. Титаренко: «Коли людина починає несамовито будувати своє життя під прапором якогось особливого духовного пошуку, якоїсь таємної місії, воно стає дуже штучним, несправжнім, далеким від свобідного самоствердження».

Життя обертається на суцільну демонстрацію своєї вишуканості, елітарності, несхожості на примітивного обивателя» [6, с. 304].

Середній рівень усвідомлення своїх життєвих цілей показало більше половини всіх опитаних (55,5%). Ця група умовно була названа *«недосконале цілепокладання»*. Досліджувані, що мають недосконале цілепокладання, хоч і називають свої життєві цілі, зазвичай не бачать способів їх досягнення, уникають відповіді на запитання про те, що може сприяти досягненню цілей, а що може перешкодити цьому. Вони вагаються, коли відповідають на запитання, чому саме ці, названі, цілі важливі, а не інші. У них немає також сформованого уявлення про способи досягнення цілей, про можливі перешкоди на цьому шляху: «хочу стати справжньою людиною, самостійною і самодостатньою, але яка потребувала б тепла своїх рідних. Як швидко? – Головне, щоб не пізно»; «мені потрібно саме зараз замислитись, якими засобами я досягатиму цілей, і тоді вже діяти відповідно»; «зараз такий час, що важко робити прогнози»; «цілі є, але вони можуть змінитися»; «на даний момент я навчаюся в університеті, щодо подальшого – ще не замислювався»; «уявити майбутнє легко, але кожного дня все змінюється».

Групу студентів із високим рівнем усвідомлення своїх життєвих цілей склали 23,2% досліджуваних. Ця група, як і група з низьким рівнем цілепокладання, має свої підгрупи.

Наративи респондентів першої підгрупи, що дістали назву *«дієве цілепокладання»* відрізняються панорамністю, розгорнутістю, насиченістю деталями, подробицями; життєві цілі сформульовано досить чітко. Досліджувані описують як самі цілі, так і етапи їх досягнення, тобто в розповідях представлено і ситуативні (здати сесію, написати курсову), і короточасні (закінчити університет, академію), і віддалені (зробити кар'єру, створити сім'ю, народити дітей, досягти стабільного матеріального становища) цілі. Картина бажаного майбутнього постає реальною, логічною, узгодженою, чіткою. Представники цієї підгрупи підтверджують наше припущення про те, що чим детальніше розкриває свої життєві цілі досліджуваний, тим краще він їх усвідомлює і тим більш значущими вони для нього є.

У межах групи з високим рівнем усвідомлення виокремилася й друга підгрупа, яку було названо *«творче цілепокладання»*. У наративах цієї підгрупи високий рівень усвідомлення досягається завдяки творчому сприйманню життя, ставлення до нього як до сповненого змістом захоплюючого процесу, який можна піднести до справжніх вершин творчості. Бажані життєві цілі формулюються в м'якій, нестереотипній формі: у них простежується повага до часу і простору життя, що втілюється в певній нефінальності, діалогічності.

Порівняно з попередньою підгрупою, наративи респондентів цієї підгрупи є менш «активними» та більш «споглядальними».

Загалом наративи цієї групи вирізняють реалістичність сприймання як теперішнього, так і майбутнього, усвідомлення того, що для досягнення цілей потрібно докласти чимало зусиль. Студенти, що цілком усвідомлюють свої життєві цілі, мають здорове почуття реальності: вони можуть сприймати її творчо, але не спотворено, не викривлюють факти на догоду своїй фантазії і потребам, а, переосмислюючи їх, вносять елементи креативності, спонтанності. Вони прагнуть досягти особистісно значущих і реалістичних цілей, але при цьому не втрачають гармонії з життям. Одні досягають такої гармонії, надаючи життю структурованості, чіткості, визначеності, а другі – творчого його осмислюючи.

Про високий рівень усвідомлення життєвих цілей можна судити з висловлювань, які часто трапляються у розповідях респондентів цієї групи: «я бачу своє майбутнє», «я впевнена», «я чітко розумію, чого я хочу в житті і ким я хочу стати».

*Сфери* постановки досліджуваними життєвих цілей ми розглядаємо як значущий простір їх самореалізації. Змістова наповнюваність майбутньої студентської молоді вирізняється здебільшого зорієнтованістю на себе, своє особисте життя, що відображається найбільшою мірою у вираженості рангових позицій таких сфер цілепокладання, як професійна діяльність і створення сім'ї. Висловлювання студенток про майбутнє подружнє життя віддзеркалюють їхні мрії про кохання, щасливе сімейне життя, материнство. Чоловіки менш сентиментальні і більше говорять про вибір достойної пари, майбутнє батьківство.

Великого значення досліджувані надають матеріальним цінностям (третє за частотою згадувань місце після роботи і сім'ї). У багатьох творах названо конкретні речі (квартира, машина), які, на думку опитаних, необхідні для благополучного життя. Цілі, пов'язані зі спілкуванням із широким соціальним оточенням, і цілі, спрямовані на самовдосконалення, творчу самореалізацію, посідають відповідно четверте і п'яте місця за частотою згадувань у розповідях студентів.

Розглянемо змістові відмінності життєвих цілей, виявлені в групах досліджуваних. Так, група респондентів із високим рівнем усвідомлення своїх життєвих цілей продемонструвала досить широкий спектр сфер цілепокладання. Тільки у цій групі третє за значущістю місце після роботи і сім'ї займає сфера людських стосунків, тоді як у двох інших групах третє місце посідають матеріальні цінності. Цілям, пов'язаним із самовдосконаленням, свободою, творчістю, респонденти цієї групи відводять четверту рангову позицію – у групах із середнім і

низьким рівнями усвідомлення зазначені цілі посідають лише п'яте і шосте місця відповідно.

У наративах студентів, що належать до груп із середнім та низьким рівнями усвідомлення життєвих цілей, представлено значно бідніший діапазон сфер цілепокладання. Як правило, респонденти віддають перевагу професійній і сімейній сферам.

Як було наголошено вище, постановка життєвих цілей особистості і динаміка їх досягнення обумовлюються *саморегуляційним чинником*.

Методика «Стильова саморегуляція поведінки людини (ССП-98)» В. І. Моросанової [5] допомагає виявити, як впливає усвідомлення (чи, можливо, напівсвідоме розуміння) особливостей і характеристик саморегуляції особистості на змістову, а особливо на динамічну сторону цілепокладання. Опитувальник складається із 46 тверджень, що описують особливості поведінки в різних типових для людини життєвих ситуаціях. Твердження входять до складу шести шкал, що виділяються відповідно до основних регуляторних процесів (*планування, моделювання, програмування, оцінка результатів*) і регуляторно-особистісних властивостей (*гнучкість і самостійність*).

За допомогою методики було досліджено, чи сформовано (і наскільки) у досліджуваних індивідуальний досвід усвідомленої саморегуляції та окремі його компоненти. Ми також здійснили порівняльний аналіз особливостей саморегуляції у студентів із розвиненим і нерозвиненим цілепокладанням, щоб виявити особливості впливу усвідомленої саморегуляції на життєве цілепокладання особистості. Методика дала можливість доповнити дані, отримані при вивченні життєвого цілепокладання досліджуваних методом наративу, інформацією про розвиток окремих ланок цілепокладання досліджуваних, що важливо для побудови загальної картини постановки життєвих цілей студентською молоддю.

Ми передбачали, що групи, які є полярними щодо розвитку цілепокладання, відрізнятимуться і за рівнем розвитку усвідомленої саморегуляції. За шкалою «*Планування*» маємо статистично значущі відмінності між студентами з низьким і високим рівнями цілепокладання. Отже, студенти з високим рівнем цілепокладання мають більш високий рівень сформованості усвідомленого планування діяльності; їхні плани більш ієрархічні, дієві, стійкі, ніж у групі з низьким рівнем цілепокладання. Студенти групи з низьким рівнем розвитку цілепокладання менше замислюються про майбутні цілі, висувають їх ситуативно, несамостійно.

За шкалою «*Моделювання*» досліджувані групи теж мають статистично значущі відмінності, а це означає, що вони вирізняються розвиненістю уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих

умов. Ці дані підтверджують результати аналізу наративу, де теж виявлено значні відмінності щодо розуміння чинників, що найбільшою мірою впливають на цілепокладання. Наратив також дав можливість побачити змістове наповнення цих чинників. Так, студенти з розвиненим цілепокладанням основний наголос роблять на аналізі внутрішніх чинників, а ті, що недостатньо володіють навичками постановки життєвих цілей, як правило, зосереджуються на зовнішніх чинниках як таких, що можуть завадити постановці і досягненню цілей.

Студенти з високим рівнем розвитку цілепокладання краще виділяють значущі умови цілепокладання як у теперішній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності отриманих результатів прийнятним цілям.

Студенти з нерозвиненим цілепокладанням мають нижчий рівень сформованості таких уявлень. Аналіз наративу показує, що несформованість уявлень про умови ціледосягнення часто призводила до бажання продукувати фантазії та мрії, які в даній ситуації виступають як захисні механізми. За допомогою цих механізмів людина намагається відгородитися від реальності, що сприймається як складна і незрозуміла та викликає тривожні переживання. Зазначений процес може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації та наслідків своїх дій. У студентів із нерозвиненим цілепокладанням частіше виникають труднощі з визначенням мети і програми дій; вони не завжди помічають зміну ситуації, що також може призводити до невдач.

За шкалою «Програмування» теж отримано статистично значущі відмінності між студентами, що мають високий і низький рівні цілепокладання. У групі з високим рівнем розвитку цілепокладання студенти мають більш деталізовані, розгорнуті програми, вони розробляються самостійно, гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації несприятливості. У групі з низьким рівнем цілепокладання студенти менше схильні продумувати послідовність своїх дій. Вони часом віддають перевагу імпульсивним діям, часто стикаються з невідповідністю отриманих результатів цілям діяльності, можуть діяти без чіткого плану, способом спроб і помилок.

За шкалою «Оцінювання результатів» показники теж відрізняються і ця різниця є статистично значущою. Досліджувані групи з високим рівнем розвитку цілепокладання здатні більш адекватно оцінювати себе і результати своєї діяльності та поведінки, суб'єктивні критерії оцінювання у них теж сформовані значно краще. А у групі з низьким рівнем розвитку цілепокладання досліджувані можуть не помічати своїх помилок, часто некритично оцінюють свої

дії. Суб'єктивні критерії успішності для студентів цієї групи є не досить стійкими, що може призводити до погіршення якості результатів при збільшенні об'єму роботи.

За шкалами *«Гнучкість»* і *«Самостійність»* у групах із низьким і високим рівнями розвитку цілепокладання не виявлено статистично значущих відмінностей. Ці шкали мають середні показники в обох досліджуваних групах.

Студенти обох груп здатні досить швидко й адекватно перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі змінами внутрішніх і зовнішніх умов. Вони демонструють середній рівень пластичності всіх регуляторних процесів. У разі виникнення непередбачуваних обставин випробувані спроможні перебудовувати плани і програми виконавських дій та поведінки, здатні досить швидко оцінити зміни значущих умов, внести відповідні корективи у програму дій. Вони знатні також самостійно планувати свою діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню поставленої мети, контролювати хід її реалізації, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Утім, вони певною мірою залежні від думок та оцінок оточення. Таким чином, регуляторно-особистісні властивості гнучкості і самостійності не пов'язані однозначно і прямо з рівнем розвитку цілепокладання особистості.

За шкалою *«Загальний рівень саморегуляції»*, що характеризує рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції людини, у групах із високим і низьким рівнями цілепокладання виявлено статистично значущі відмінності.

Таким чином, студенти з високим рівнем розвитку цілепокладання мають значно розвиненішу систему усвідомленої саморегуляції, для них більшою мірою характерна усвідомленість та взаємопов'язаність у загальній структурі індивідуальної регуляції регуляторних ланок. Вони більш самостійні, їхні цілі є більш усвідомленими. Досліджувані самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну умов; висування й досягнення цілей є для них більшою мірою усвідомленим процесом.

При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дає змогу компенсувати вплив особистісних характерологічних особливостей, що заважають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, упевненіше почувається в незнайомих ситуаціях, тим стабільнішими будуть її успіхи у звичних видах діяльності.

Досліджувані з низьким рівнем розвитку цілепокладання більшою мірою залежать від актуальної ситуації. Потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки у них сформована менше.



Можливість компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей у досліджуваних цієї групи нижча порівняно з досліджуваними, які мають високий рівень розвитку цілепокладання.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже на цілепокладання студентської молоді впливає саморегуляційний чинник, зокрема сформованість, усвідомленість та взаємопов'язаність регуляторних ланок (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів). Адекватна оцінка своїх можливостей, бажань та обмежень в реальних умовах життя, уміння коригувати свої дії відповідно до внутрішніх стандартів та соціального контексту дає підстави для домагань на такий рівень складності життєвих цілей, який забезпечує задоволення собою і можливість самоповаги.

Перспективними видаються проведення лонгітюдного дослідження вікової динаміки розгортання життєвого цілепокладання. Особливий інтерес також становить подальше поглиблене вивчення соціально-психологічних чинників побудови майбутнього та виявлення типових ситуацій втрати людиною життєвих цілей.

#### *Список використаних джерел*

1. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38-48.
2. Ленгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью [Электронный ресурс] / А. Ленгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – №1. – Режим доступа до журн.: <http://hpsy.ru/public/x3447.htm>
3. Ленгле А. Жить осмысленно [Электронный ресурс] / А. Ленгле // Недолговечность и смысл. – Режим доступа до журн.: <http://hpsy.ru/public/x3447.htm>
4. Ленгле А. Как приходит успех / А. Ленгле // Жизнь наполненная смыслом. – М. : Генезис, 2004. – С. 21-26.
5. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-126.
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
7. Троцук И. В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках / Ирина Владимировна Троцук // Вестник РУДН. – 2005. – № 6-7. – С. 56-74.

*М.М. Рева*

### **САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ЖИЗНЕННОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Исследованы особенности жизненного целеполагания молодежи как одного из способов жизнеконструирования методом нарратива. Рассмотрено и определено влияние на жизненное целеполагание личности такого социально-психологического фактора как осознанная саморегуляция. Доказано, что постановка жизненных целей личности и динамика их достижения определяются саморегуляционным фактором.*

**Ключевые слова:** *жизненное целеполагание, жизнеконструирование, осознанная саморегуляция поведения.*

*M. Reva*

### **SELF-REGULATION AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF STUDENTS LIFE GOAL-SETTING**

*The features of the life goal-setting of young people as a way of life-designing by narrative were investigated. The influence on the life goal-setting of the individual such social and psychological factors as conscious self-regulation were considered and determined. It was proved, that setting life goals of individual and dynamics of achieving them are conditioned by self-regulatory factor.*

*It was shown that students with high level development of goal-setting have a much more developed system of self-conscious, for them awareness and interconnectedness in the overall regulation of individual regulatory units are more typical. They are more independent, their goals are more conscious. However, those who were studied with low level development of goal-setting are more dependent on the actual situation. The need for informed planning and programming of their behavior is formed less.*

*So, on goal-setting of youth students has an affect self-regulatory factor, particularly formation, awareness and interconnectedness of regulatory units (planning, programming, modeling, results evaluation). Adequate assessment of their capabilities, desires and limitations in real life, the ability to adjust their actions in accordance with internal standards and social context gives grounds for the claims to a level of complexity of life goals, which provides a pleasure with themselves and opportunity of self-esteem.*

**Keywords:** *life goal-setting, life-designing, conscious self-regulation of behavior.*

Надійшла до редакції 7.05.2016 р.

УДК 159.9

**ТІТОВА Тетяна Євгенівна**

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

## **ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОВИХ АСПЕКТІВ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

*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 результати дослідження смислових аспектів саморегуляції особистості майбутніх психологів другого та четвертого років навчання.*

**Ключові слова:** саморегуляція, свідомо особистісна саморегуляція, стиль саморегуляції, смислова сфера особистості, смисложиттєві орієнтації.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства постійно підвищуються вимоги до особистості професіонала. У зв'язку з цим все більшу увагу привертають питання професійного самовизначення та професійного становлення особистості. Науковці зазначають, що успішність усіх етапів професійного становлення та професійного навчання багато в чому залежить від активності особистості та її здатності до свідомої саморегуляції.

У більшості сучасних досліджень вказується на провідну роль смислових утворень у процесах свідомої особистісної саморегуляції. Однак, взаємозв'язок саморегуляції та смислових утворень особистості в процесі професійного навчання та становлення є ще недостатньо вивченими. У цьому контексті особливо важливою стає проблема дослідження усвідомленої саморегуляції особистості майбутнього професіонала.

Особливої актуальності вище зазначене набуває у контексті професійного навчання майбутніх психологів, оскільки одним з критеріїв професійної придатності психолога є саме його висока здатність до усвідомленої саморегуляції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема свідомої особистісної саморегуляції дедалі більше привертає увагу науковців та посідає чільне місце у контексті аналізу особистісного і професійного становлення. У сучасних дослідженнях, присвячених свідомій особистісній саморегуляції, наголошується на тому, що вона виступає необхідною умовою для успішного професійного становлення та

формування професійної придатності спеціаліста (Л.Г. Дика, О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, Г.С. Нікіфоров, О.К. Осницький, І.В. Плахотнікова, К.В. Седих, О.С. Шубіна та ін.).

Дослідники, говорячи про особистісну детермінацію регуляції та саморегуляції, вказують на провідну роль смислоутворення у цих процесах (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєв С.Д. Максименко, І.С. Морозова, Т.О. Сафонова, А.В. Сірий, В.Е. Чудновський, М.С. Яницький та ін.).

Основна мета статті полягала у визначенні взаємозв'язку саморегуляції та смислових утворень особистості студентів-психологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Система довільної свідомої саморегуляції розглядається як «системний багаторівневий процес психічної активності людини з постановки цілей та управління їх досягненням» [5, с.40]. В.І. Моросанова зазначає, що важливою властивістю саморегуляції є її «усвідомленість», яка проявляється у здатності людини переводити за потреби процес саморегуляції у площину свідомості (наприклад, у складних життєвих ситуаціях тощо). Вона зазначає, що є певні відмінності у рівні розвитку свідомої саморегуляції, що проявляється у тому, як люди планують цілі власної діяльності та моделюють значущі умови їх досягнення, які способи та алгоритми дій вони застосовують та які критерії використовують для оцінювання успішності результатів. Зазначені індивідуальні особливості саморегуляції мають назву «стиль саморегуляції» [6]. Змістові характеристики свідомої саморегуляції особистості та її індивідуальні відмінності визначаються також особливостями смислової сфери особистості [2; 3; 8].

Виходячи з цього, нами було проведено дослідження смислових аспектів саморегуляції студентів-психологів другого (n=34) та четвертого (n=34) року навчання. В ході дослідження нами були використані методика «ССП-98» (за В.І. Моросановою, О.М. Коноз) та методика «СЖО» (за Д.О. Леонтьєвим). За допомогою методики «ССП-98» нами визначались індивідуальні особливості та структурні компоненти саморегуляції майбутніх психологів. Методика «СЖО» використовувалась нами з метою вивчення смислових аспектів саморегуляції. Данні, отримані за допомогою зазначеної методики, дають можливість доповнити уявлення про смисложиттєві орієнтації як про системоутворюючий компонент саморегуляції. З метою підтвердження статистичної значущості результатів, отриманих в ході дослідження, нами використовувався критерій  $r_s$  Спірмена (з метою пошуку кореляційних зв'язків) та  $\phi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера (для виявлення статистичної відмінності результатів двох груп).

Результати дослідження особливостей свідомої саморегуляції майбутніх психологів другого та четвертого курсів подані в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Особливості саморегуляції студентів II та IV року навчання (n=68)**

Назва шкали	Середні показники по групі (в балах)	
	II курс (n=34)	IV курс (n=34)
Планування	5,7	5,2
Моделювання	5,2	4,6
Програмування	5,4	4,9
Оцінювання результатів	5,5	4,7
Гнучкість	6,2	5,0
Самостійність	5,9	4,6

З таблиці видно, що майбутні психологи мають середні з тенденцією до високих показники за усіма шкалами саморегуляції. Зазначене вказує на те, що в цілому для респондентів обох груп характерним є середній «Загальний рівень саморегуляції». Сильною стороною саморегуляції студентів-психологів є «Гнучкість», що характеризує їх здатність до швидкого реагування при зміні внутрішніх або зовнішніх умов, корегування програми дій відповідно до цих змін. У цілому, в студентів-психологів достатньо розвинутою є здатність до самостійної постановки цілей, контролю за їх досягненням (середні показники за шкалою «Планування» та «Самостійність»). Достатньо високими є показники за шкалою «Програмування», що свідчить про здатність майбутніх психологів розробляти чіткі, деталізовані та розгорнуті програми для досягнення поставлених цілей. Найменш сформованими компонентами саморегуляції є «Моделювання» та «Оцінювання результатів», що свідчить про недостатньо розвинену здатність студентів-психологів моделювати умови досягнення результатів, адекватно оцінювати значущість внутрішніх умов і зовнішніх обставин. У цілому, порівнюючи результати дослідження, можна сказати, що студенти другого року навчання мають вище розвинутий рівень регуляторних здібностей, ніж студенти четвертого курсу (зазначене відображається у вищих показниках за усіма шкалами у студентів другого курсу).

Розглянемо далі результати дослідження окремо для представників кожної групи. Для унаочнення дані подано у вигляді усередненого профілю саморегуляції студентів-психологів (див. нижче рис. 1 та рис. 2).

Усереднений профіль саморегуляції студентів-психологів другого року навчання вказує на помірну вираженість результатів за усіма шкалами опитувальника з наближенням показників за шкалами «Гнучкість» та «Самостійність» до високих. З рисунку видно, що найбільш розвинутою рисою саморегуляції студентів другого курсу є «Гнучкість», що характеризує їх як здатних до швидкого реагування на зміну зовнішніх і внутрішніх умов та відповідного корегування програми дій.

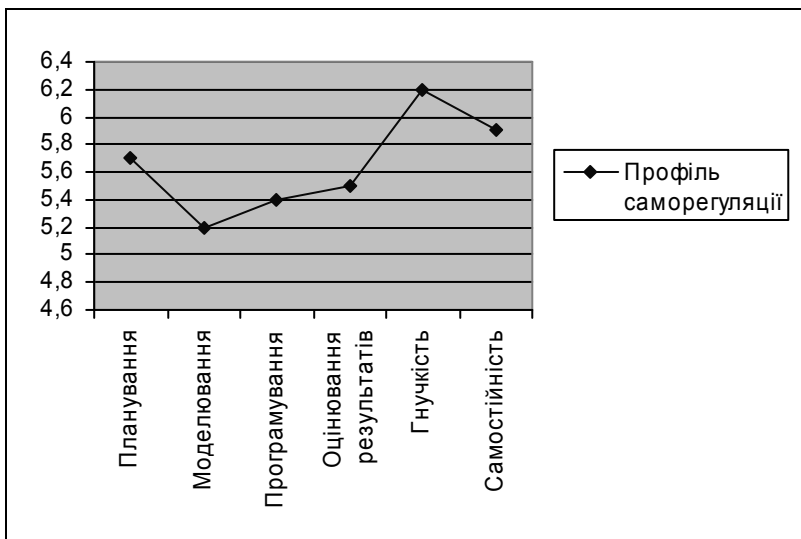


Рис. 1. Усереднений профіль особистісної саморегуляції студентів-психологів другого року навчання

Респонденти схильні до самостійної постановки цілей та можуть самостійно контролювати їх реалізацію (середні з тенденцією до високих показники за шкалою «Самостійність»). Достатньо високо розвиненим є також такий регуляторний компонент, як «Планування». Найменш вираженими є показники за шкалами «Моделювання», «Програмування» та «Оцінювання результатів», що свідчить про недостатньо сформоване вміння адекватно оцінювати значущість внутрішніх умов і зовнішніх обставин та продумувати послідовність своїх дій, а також недостатньо чіткі критерії для оцінювання діяльності.

Оцінюючи результати дослідження студентів-психологів четвертого курсу, можемо сказати, що вони мають помірно виражені показники за усіма шкалами. Найбільш сформованою стильовою особливістю саморегуляції є «Планування», трохи менше розвинені

«Гнучкість» та «Програмування». Зазначене свідчить про те, що досліджувані здатні до постановки віддалених та наближених цілей та планування діяльності. Вираженою є чутливість респондентів до будь-яких змін у діяльність та здатність оперативно на них реагувати. Вони здатні швидко адаптуватись до мінливих умов та обирати необхідний тип поведінки.

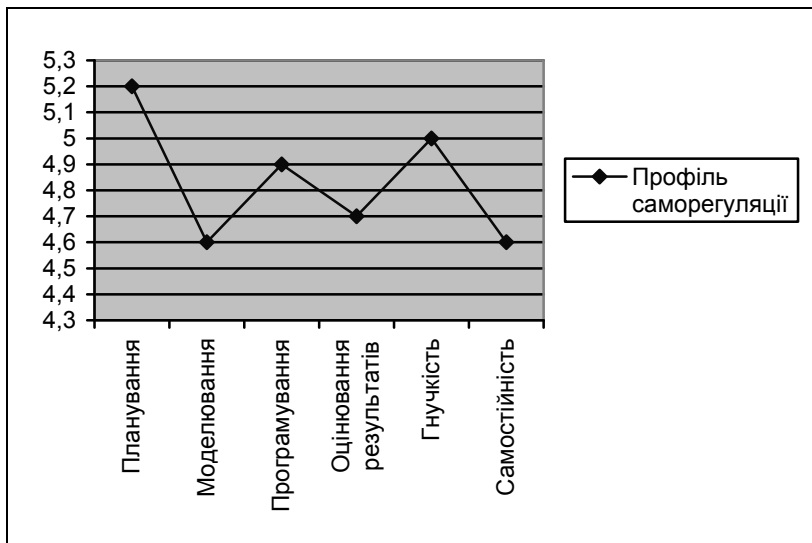


Рис. 2. Усереднений профіль особистісної саморегуляції студентів-психологів четвертого року навчання

У студентів-психологів четвертого року навчання добре розвинуеною є також здатність до побудови програми дій по досягненню поставлених цілей, однак, вони не завжди можуть об'єктивно оцінювати ситуацію та можливості її розвитку, наслідки своїх дій, а також власні сили (про що свідчать показники за шкалами «Моделювання», «Самостійність» та «Оцінювання результатів»).

Оцінюючи результати дослідження в цілому по групі, можна сказати, що для представників обох курсів вираженою стильовою особливістю саморегуляції є «Гнучкість», що позначає можливість швидко та легко змінювати цілі та програми дій, швидко та легко включатись в діяльність та переключатись з одного виду діяльності на інший. Зазначена стильова характеристика є важливою як у професійній діяльності психолога, так і у навчанні та найбільш тісно пов'язана із смисловою сферою особистості [6]. У представників другого та четвертого курсів виявлено певні відмінності у рівні розвитку окремих шкал, однак зазначені відмінності не є статистично

значущими.

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення особливостей смисложиттєвих орієнтацій за допомогою методики «СЖО» (за Д.О. Леонтьєвим). Результати дослідження окремо за кожною з п'яти субшкал та показники загальної осмисленості життя подано у таблиці 2.

Таблиця 2

**Особливості смисложиттєвих орієнтацій та осмисленості життя студентів-психологів 2-го та 4-го курсу (n=68)**

Шкали	Показники за шкалами (у%)					
	Високі		Середні		Низькі	
	2й курс	4й курс	2й курс	4й курс	2й курс	4й курс
1. <i>Цілі життя</i>	58,82	8,82	26,47	58,82	14,70	32,35
2. <i>Процес життя</i>	35,29	5,88	52,94	73,52	11,76	20,58
3. <i>Результат життя</i>	26,47	0	64,70	67,64	8,82	32,35
4. <i>Локус Контролю – Я</i>	32,35	2,97	58,82	79,41	8,82	14,74
5. <i>Локус контролю – життя</i>	35,29	8,82	50	70,58	14,70	20,58
6. <i>Осмисленість життя</i>	20,58	5,88	68,64	64,70	11,76	26,47

З таблиці видно, що за усіма шкалами переважають середні показники. Виключення становить лише шкала «Цілі у житті», за якою у представників другого курсу переважають високі значення. В цілому, отримані результати свідчать про те, що більшість студентів-психологів мають виражену здатність до визначення життєвої перспективи, визначення віддалених цілей та можливості їх реалізації. Загальна осмисленість життя знаходиться на середньому рівні, що може вказувати на недостатній розвиток рефлексивних якостей респондентів та їх вміння співвідносити власні смисли з життєвими цілями і планами.

Найбільш високі показники для досліджуваної вибірки отримано за шкалою «Локус контролю – Я», що свідчить про впевненість особистості у можливості здійснювати вільний вибір та будувати життя відповідно до власних цілей та смислів. Однак, середні



показники за субшкалою «Локус контролю – життя» вказують на недостатню впевненість у можливості контролювати життя та якимось чином впливати на перебіг подій. Це, на нашу думку, може свідчити про недостатню реалістичність в оцінюванні власних можливостей (як у вигляді недооцінювання можливостей, так і у вигляді їх переоцінювання), недостатню впевненість у собі та своїх можливостях через недостатньо ефективне планування віддаленої перспективи, брак досвіду самостійного та позитивного вирішення життєвих труднощів.

З таблиці видно, що для студентів-психологів другого року навчання характерною є перевага середніх показників за усіма субшкалами (окрім першої), що свідчить про те, що для студентів другого курсу життя є цілком осмисленим, з більш-менш визначеними життєвими цілями та перспективами. Слід зазначити, що хоча досвід та сам процес життєдіяльності достатньо чітко усвідомлюється респондентами, однак саме орієнтація на цілі надає студентам другого курсу осмисленості життя в цілому. Розглядаючи співвідношення трьох часових локусів (минулого, теперішнього та майбутнього), можна засвідчити орієнтованість студентів другого курсу на майбутнє, оскільки показники за субшкалою «Цілі у житті» (майбутнє) для більшості респондентів переважають над показниками за субшкалами «Процес життя» (теперішнє) та «Результативність життя» (минуле). Зазначене може бути пов'язане, на нашу думку, з прагненням респондентів орієнтуватися на віддалені життєві перспективи при достатньо високому рівні вдовolenня власним життям в цілому (як його процесом, так і результатами).

Більшість майбутніх психологів четвертого року навчання мають середній рівень «Загальної осмисленості життя», середні показники «Цілей у житті», «Процесу життя», а також «Результативності життя» та «Локусу контролю – Я», що характеризує їх як таких, що здатні до побудови життя у відповідності з власними принципами і переконаннями, можуть визначати віддалені цілі та забезпечувати досягнення бажаних результатів.

У більшості студентів четвертого курсу відзначено також середні показники за субшкалою «Локус контролю – життя», що свідчить про достатній рівень розуміння визначеності життя як зовнішніми обставинами, так і власними особистісними якостями, достатню впевненість у власних силах, здатність контролювати події, що відбуваються.

Співвідношення між трьома часовими локусами вказує на більшу орієнтованість студентів-психологів четвертого курсу на теперішнє. Можна припустити, що процес адаптації до навчання у ВНЗ є завершеним, студенти стають більш впевненими у своїх можливостях та у здатності будувати своє життя відповідно до власних цілей та пріоритетів. Відповідно, у них переважають позитивні емоції, вдовolenня теперішнім та процесом життя.

Наступним кроком нашого дослідження стало виявлення кореляційних зв'язків між особливостями саморегуляції та смисложиттєвими орієнтаціями респондентів. Результати математико-статистичного аналізу засвідчили відсутність статистично достовірних зв'язків між стильовими особливостями свідомої саморегуляції та смисловими орієнтаціями.

У групі студентів-психологів четвертого року навчання було виявлено ряд кореляційних залежностей. Так, було встановлено зв'язок між шкалою «Планування» та «Цілі у житті» ( $r_s=0,461$  при  $p \geq 0,05$ ), що свідчить не лише про здатність респондентів будувати віддалену життєву перспективу, але й наповнювати їх сенсом, спіраючись при виборі життєвих цілей та планів на власні пріоритети.

Встановлено також взаємозв'язок між шкалою «Планування» та субшкалою «Процес життя» ( $r_s=0,388$  при  $p \geq 0,05$ ), що може вказувати на те, що результатом побудови життєвої перспективи та визначення її змістовного наповнення пов'язане із задоволенням тих чи інших потреб та формуванням позитивного емоційного ставлення особистості, як до себе так і до ситуації в цілому.

Шкала «Моделювання» корелює з показниками субшкали «Результат життя» ( $r_s=0,388$  при  $p \geq 0,05$ ). Зазначене може вказувати на те, що уявлення про значущі зовнішні і внутрішні умови досягнення цілей та вміння їх враховувати забезпечують відчуття результативності життя.

За шкалою «Моделювання» були отримані також позитивні кореляції з субшкалами «Локус контролю – Я» ( $r_s=0,391$  при  $p \geq 0,05$ ) та «Локус контролю – життя» ( $r_s=0,389$  при  $p \geq 0,05$ ). Зазначене може вказувати на взаємозалежність вміння враховувати значущі внутрішні та зовнішні фактори успішності діяльності та впевненості у можливості контролювати події власного життя чи певним чином впливати на них.

Показники за шкалою «Програмування» корелюють у студентів-психологів четвертого року навчання із субшкалою «Цілі життя» ( $r_s=0,361$  при  $p \geq 0,05$ ) та субшкалою «Локус контролю – Я» ( $r_s=0,385$  при  $p \geq 0,05$ ). Зазначене може свідчити про те, що зміст програм дій визначається пріоритетними цілями та смислами, що, в свою чергу, впливає на впевненість досліджуваних у власних силах та здатність впливати на життєві події.

Виявлені також взаємозв'язки між шкалою «Гнучкість» та субшкалою «Цілі життя» ( $r_s=0,554$  при  $p \geq 0,01$ ), що може свідчити про те, що побудова життєвої перспективи на основі власних пріоритетів та смислів дає можливість респондентам враховувати особливості ситуації та, у разі необхідності, швидко перебудовувати програму дій з опорою на смислові конструкти.

Підсумовуючи вище зазначене, можна говорити про те, що у студентів-психологів четвертого року навчання зміст свідомої саморегуляції визначається провідними смисложиттєвими

орієнтаціями. З іншого боку, дієвість смислових утворень також може визначатись сформованістю цілісної системи саморегуляції особистості [4]. 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 зміст. Результатом цієї роботи буде виникнення нових інтенцій та гармонізація внутрішнього світу особистості» [3, с.48]. У такому випадку ми можемо говорити про найвищий рівень розвитку особистісної саморегуляції – «смислову» саморегуляцію, яка може здійснюватись лише цілісною та інтегрованою особистістю [3].

Аналізуючи результати дослідження в цілому, можна сказати, що система саморегуляції студентів-психологів другого року навчання є в цілому сформованою, однак її зміст мало пов'язаний із провідними смисловими утвореннями. Зазначене вказує на певні розбіжності операційного та змістовного компонентів саморегуляції та може бути показником недостатнього рівня розвитку свідомої особистісної саморегуляції респондентів.

Для представників четвертого курсу характерною є узгодженість змістовного та операційного компонентів саморегуляції, що свідчить про вищий загальний рівень розвитку свідомої саморегуляції. Зазначене вказує на сформованість у студентів-психологів четвертого року навчання більш злагодженої, дієвої регулятивної системи, зміст якої визначається провідними смисложиттєвими орієнтаціями.

Аналізуючи результати дослідження в цілому по вибірці, можна сказати, що у більшості респондентів розвиненою стильовою особливістю саморегуляції є «Гнучкість». Зазначене підтверджує результати експериментальних досліджень В.І. Моросанової, які свідчать про найбільш тісний зв'язок смислових утворень з такою стильовою особливістю, як «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) [6]. Тож, можна припустити, що для досліджуваного контингенту в цілому властивий гнучкий стиль саморегуляції, вони у високій мірі здатні співвідносити власні особистісні характеристики чи пріоритети з особливостями інших та особливостями ситуації, є більш толерантними до ситуації невизначеності, здатні 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. У такому випадку, на нашу думку, можна говорити про сформованість та

дієвість смислової саморегуляції особистості майбутніх психологів, детерміновану змістовними аспектами особистості (зокрема її смисловими утвореннями).

**Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Дослідження смислових аспектів саморегуляції особистості є актуальним для сучасної психологічної науки. Визначення саморегуляції як складного інтегративного процесу дає можливість вивчати його у взаємозв'язку із смисловою сферою особистості, описати індивідуальні особливості саморегуляції (як на змістовному рівні, так і на рівні стильових особливостей).

Результати проведеного емпіричного дослідження в цілому свідчать про сформованість системи саморегуляції у студентів-психологів. Для представників другого та четвертого курсів виявлено певні відмінності у рівні розвитку смислової саморегуляції. Зазначене проявляється у більшій внутрішній змістовній визначеності, дієвості, узгодженості змістовних та операційних компонентів регулятивної системи майбутніх психологів четвертого року навчання (порівняно із другокурсниками).

Найбільш сформованою регулятивною властивістю в цілому по вибірці є «Гнучкість», яка найбільше пов'язана із змістовними аспектами особистості та дозволяє регулювати активність з опорою на провідні смислові утворення.

#### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
4. Моросанова В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – 134-140.
5. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 2010. – № 1. – С.36-45.
6. 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.
7. Седых К.В. К вопросу о координации целостного поведения человека и его психической саморегуляции в контексте психотерапии / К.В. Седых //

Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. – Серія «Психологія». – Випуск 49, 2014. – С.133-144.

8. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности : [учебное пособие] / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 1999. – 92с.

*Т.Е. Титова*

### **СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

*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 результаты исследования смысловых аспектов саморегуляции личности студентов-психологов второго и четвертого годов обучения.*

**Ключевые слова:** саморегуляция, осознанная личностная саморегуляция, стиль саморегуляции, смысловая сфера личности, смысложизненные ориентации.

*T. Titova*

### **THE SENSE ASPECTS OF PERSONALITY'S SELF-REGULATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS**

*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. The results of empirical research proved that the system of self-regulation of students-psychologists was mainly formed. The representatives of the second and fourth courses demonstrated some differences in the development of sense regulation. These differences manifest themselves in internal definiteness, actuality, and correspondence of content and operational components of regulation system of the undergraduate students.*

*The most formed regulative quality in the sample is “flexibility”, which is strongly connected with content aspects of personality and allows to regulate one's own activity according to leading sense formations.*

**Key words:** self-regulation, aware personality's self-regulation, value-meaning sphere of personality, values, senses.

Надійшла до редакції 26.05.2016 р.

УДК 159.9 : 378

**ХАРЧЕНКО Анжела Станіславівна**

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

## **НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ПСИХОЛОГІЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ»: ЗМІСТ І МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

*Стаття присвячена питанням змісту і методичного забезпечення навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» для магістрантів спеціальності 8.03010201 – Психологія. Визначені мета викладання і основні завдання вивчення цієї дисципліни. Вказано на те, що вивчення наукових джерел і виконання завдань дозволяє магістрантам докладніше ознайомитися з основними тенденціями у вивченні проблеми гуманістичної спрямованості викладача вищої школи, сприяє формуванню власного бачення щодо її виявлення й оптимізації, а також спонукає до творчого пошуку й особистісно-професійного самовдосконалення як викладача.*

**Ключові слова:** *гуманістична спрямованість викладача, магістр, зміст навчальної дисципліни, методичне забезпечення, метод навчання.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується підвищенням уваги представників різних наук, суспільних і політичних діячів до ідей гуманізму. Цей інтерес зумовлений «... збільшенням негативних тенденцій в соціальній сфері, серед яких падіння моральності, зниження рівня культури, обмеження прав людини, зростання агресії, байдужості, соціальної несправедливості і т. д.» [8, с. 190]. Усі ці процеси є свідченням кризи гуманізму. Відтак актуалізується усвідомлення необхідності поваги і доброго ставлення до людської особистості, потреба підвищення психологічної культури суспільства, а також оновлення змісту професійної освіти, зокрема в галузі психології.

У зв'язку з окресленою проблемою з 2015-16-го навчального року в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка до підготовки магістрів спеціальності 8.03010201 – Психологія було включено навчальну дисципліну «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи». Вона сприяє підвищенню рівня професійної підготовки, оволодінню знаннями сутнісних ознак, складових, психологічних механізмів, етапів розвитку

гуманістичної спрямованості викладача, уміннями здійснювати психологічну діагностику складових гуманістичної спрямованості викладача, а також аналізувати умови формування та застосовувати різні методи і прийоми з метою її оптимізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз досліджень науковців і практики дозволяє констатувати, що в Україні магістратура знаходиться у процесі становлення у зв'язку з уведенням дворічного терміну навчання.

Питання підготовки викладацьких кадрів для вищої школи розглянуто у працях Р.А. Атаханова, І.І. Довгопола, О.В. Єременко, Л.Г. Кайдалової, В.С. Люльки, Ю.В. Сорокопуд, І.М. Цимбалюка, Н.Б. Щокіної та інших науковців.

Розроблені магістерські програми, які дозволяють вирішити задачу професійної підготовки висококваліфікованих фахівців, що мають фундаментальні знання в різних галузях сучасної психології і здатні до самостійної викладацької та науково-дослідницької діяльності («Соціальна психологія» (М.Ю. Кондратьєв), «Психологія розвитку та вікове консультування» (О.Л. Солдатова), «Педагогічна психологія» (О.Б. Пучкова), «Психологія освіти» (Т.Б. Булигіна та інші), «Практична психологія освіти» (Г.В. Чорна), «Психологія менеджменту» (В.І. Пищик), «Клінічна психологія розвитку» (Н.Л. Белопольська), «Психологія здоров'я» (В.М. Касаткін) та інші). «... Результатом і головною метою фахової підготовки магістрів є формування смислової парадигми особистості майбутнього педагога, яку можна розглядати як інтегральне утворення особистості, що забезпечує її здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатність до неперервної педагогічної освіти» [3, с. 53].

Дидактичним основам та визначенню змісту навчальних дисциплін для магістрантів різних спеціальностей присвячено праці К.М. Гнезділової, Л.В. Зімакової, О.А. Ігнатюк, С.А. Мартиненко, Н.І. Мачинської, С.Б. Моркотуна та інших науковців. Методичні розробки з навчальних дисциплін магістрантів спеціальності «Психологія» пропонують Г.В. Акопов, В.С. Герасимова, Л.В. Козак, В.В. Колосова, В.О. Мазилів, Т.В. Семенова, Ю.М. Сlepко та інші.

**Мета статті** полягає в спробі визначення змісту та методичного забезпечення навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» процесі підготовки магістрів психології.

**Виклад основного матеріалу.** Програма вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» складена відповідно до навчального плану підготовки магістра спеціальності 8.03010201 – Психологія і розрахована на 120 годин [6]. Дисципліна вивчається протягом одного семестру. З них лекційних занять – 20 годин, практичних – 20 годин. На самостійну роботу студентів відводиться 80 годин.

Програма навчальної дисципліни складається з двох розділів (змістових модулів): 1. Гуманістична спрямованість викладача вищої школи як психолого-педагогічна проблема (теми: «Сутність та історія гуманізму як основоположного принципу буття людини», «Психологічні підходи до проблеми гуманістичної спрямованості викладача», «Професійне здоров'я гуманістично спрямованої особистості викладача», «Психологічне благополуччя як чинник гуманістичної спрямованості викладача»). 2. Складові гуманістичної спрямованості викладача вищої школи (теми: «Ціннісні орієнтації в структурі гуманістичної спрямованості викладача», «Толерантність викладача», «Емпатія викладача», «Творча складова гуманістичної спрямованості викладача») [Там само].

За результатами роботи після вивчення дисципліни магістрантам виставляється залік.

Метою викладання навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» є формування готовності майбутніх викладачів психологічних дисциплін до виявлення гуманістичної спрямованості у системі вищої школи та неперервного професійного зростання.

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни є розширення й поглиблення знань проблеми гуманістичної спрямованості особистості, зокрема викладача вищої школи; вироблення необхідних умінь професійного самовиховання під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі; стимулювання до особистісного та професійного самовдосконалення; створення студентами індивідуальної стратегії розвитку гуманістичної спрямованості протягом навчання.

Розроблені методичні рекомендації навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи», які містять опис завдань до практичних занять і самостійної роботи магістрантів. Також до кожної теми укладено список літератури, включаючи Інтернет-джерела [5].

У процесі викладання навчальної дисципліни значна увага приділяється підготовці і проведенню лекцій. Лекційні заняття



орієнтують магістрантів в основних проблемах навчальної дисципліни, дають змогу проаналізувати сучасні наукові досягнення. «Лекція повинна давати систематизовані основи наукових знань з дисципліни, розкривати стан і перспективи розвитку відповідної галузі науки і техніки, концентрувати увагу тих, хто навчається, на найбільш складних, вузлових питаннях, стимулювати їх активну пізнавальну діяльність і сприяти формуванню творчого мислення» [1, с. 9]. Також мета лекцій полягає у формуванні вмінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати отримані знання, а також – у вихованні особистісних якостей магістрантів.

При проведенні лекцій із психології гуманістичної спрямованості викладача вищої школи враховуються вікові та індивідуальні особливості магістрантів, закономірності їх пізнавальних та емоційно-вольових процесів. Використовуються як традиційні, так і нетрадиційні лекції, під час яких активізується пізнавальна діяльність магістрантів за допомогою проблемних питань, обговорень, мікродискусій тощо.

У процесі викладання навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» використовуються візуальні лекції із застосуванням відео-фрагментів і слайдів. Так, під час лекції на тему «Сутність та історія гуманізму як основоположного принципу буття людини» знайшли відображення матеріали публічних відеолекцій «Що таке гуманізм?» (автор – філософ і педагог С.Б. Чернишов), «Гуманізм, соціальна інтеграція і розвиток особистості» (автор – академік НАН України Е.М. Лібанова), «Світський гуманізм» (автор – доктор філософських наук, професор В.О. Кувакін), відеоуроку «Великі гуманісти Європи».

Проблемні ситуації, які створюються на лекціях, спонукають магістрантів засвоїти нові знання, способи чи умови виконання завдань. Створення проблемних ситуацій на лекціях пов'язується з їхніми інтересами і минулим досвідом. Наприклад, розглядаючи питання «Гуманістична спрямованість особистості викладача, її складові та умови формування» (тема лекції «Теоретичні підходи до вивчення гуманістичної спрямованості викладача»), проблемна ситуація створюється поетапно. До практичного заняття магістранти добирають визначення поняття «гуманістична спрямованість особистості», потім на занятті їх аналізують. На наступному етапі студентам ставиться таке питання: «Чи можна однозначно визначити поняття «гуманістична спрямованість особистості?» Під час діалогічної взаємодії з магістрантами окреслюються такі підходи до його розуміння, як: вибіркового ставлення до дійсності (Б.Г. Ананьєв,

О.Ф. Бондаренко); якісної характеристики професійно-педагогічної спрямованості (Н.О. Бочаріна); ціннісно-мотиваційної властивості особистості (Г.О. Балл, І.Д. Бех та інші); динамічного психічного утворення, що характеризується домінуючими мотивами, які визначають стійке, активно-дійове, позитивне ставлення особистості до дійсності, оточуючих людей, самого себе (С.В. Яремчук); динамічного особистісного утворення, в змісті якого домінують пізнавальні, альтруїстичні, емпатійні мотиви, готовність до співробітництва, збалансована система екзистенціально-гуманістичних ціннісних орієнтацій та високий рівень здатності до самопізнання (Н.В. Чепелева, Т.Д. Данилова); складного структурно-особистісного утворення, яке відображає схильність особистості до активної діяльності на основі домінуючих суспільних інтересів, вищих соціальних і загальнолюдських потреб та передбачає позитивну життєву установку (О.М. Лисенко) та інші.

Також при вивченні тем із практичною спрямованістю використовуються лекції-консультації. Наприклад, при викладанні питання «Методи гармонізації внутрішнього світу педагога» (тема лекції «Психологічне благополуччя як чинник гуманістичної спрямованості викладача») увага магістрантів акцентується на особливостях використання психотехнічних ігор і вправ (ігор-релаксацій; адаптаційний ігор; ігор-формул; ігор-вивільнень; ігор-комунікацій), методів самоактуалізації педагога та методів активізації особистісних регуляторів професійної діяльності педагога. Потім магістранти ставлять викладачеві питання, відповідям на які приділяється значна частина часу лекції. Згодом проводиться невелика дискусія, вільний обмін думками, що закінчується підсумковим словом лектора.

Важливим видом лекції, що передбачає максимальне залучення магістрантів до діалогу з викладачем, є лекція-бесіда. Засобами активізації, що використовуються під час неї, – питання до аудиторії, організація дискусії з переходом у диспут, коли створюються умови для виникнення різновекторних суджень. Така бесіда дозволяє розширити коло думок, а також активізувати знання магістрантів.

Лекція-діалог як вид лекції-бесіди використовується при викладанні теми «Професійне здоров'я гуманістично спрямованої особистості викладача». Під час неї активна участь магістрантів забезпечується завдяки таким прийомам: «питання до аудиторії» та «залучення до колективного дослідження». Так, на початку і протягом лекції магістрантам ставляться питання не з метою перевірки знань, а для з'ясування думок, рівня обізнаності стосовно обговорюваної

проблеми, чи ступеня готовності до сприймання матеріалу (наприклад, «Чи впливає професійне здоров'я викладачів на якість підготовки студентів у виші?», «Які, на вашу думку дії, що спрямовані на попередження моббінга у педагогічному колективі кафедри, факультету?», «За яким ознаками можна виявити емоційне вигорання викладача», «Чому необхідно підтримувати професійного здоров'я викладачів?» тощо). Із урахуванням відповідей на питання будуються подальші розмірковування. Магістранти формулюють висновки, які мав би повідомити викладач.

Залучення магістрантів до колективного дослідження відбувається шляхом пропонування їм завдання з метою визначення зовнішніх, організаційних та внутрішньособистісних факторів, які детермінують професійне здоров'я викладача. Уточнюючи й доповнюючи пропозиції магістрантів, фактори систематизуються. Згодом магістранти намагаються назвати причини ризиків здоров'я педагога (емоційного вигорання, професійних деформацій, педагогічної кризи, кризи компетентності).

Лекція з запропонованими помилками (лекція-провокація) дозволяє активізувати пізнавальну діяльність магістрантів, так і підвищити контролюючу функцію занять. Так, на початку лекції на тему «Ціннісні орієнтації в структурі гуманістичної спрямованості викладача» магістрантам повідомляється про наявність помилок (логічних, світоглядних, у визначеннях понять та ін.) у матеріалі, який буде викладатися, причому кількість помилок не вказується. Помилки записуються на частині дошки, яка закрита. Протягом лекції магістранти мають виявити помилки і за 15 хвилин до закінчення лекції їх повідомити, обґрунтувавши відповідь. Потім записані на дошці і названі магістрантами помилки зв'язуються.

Із метою активізації пізнавальної діяльності магістрантів під час лекцій наводяться епізоди з біографій, наукової діяльності вчених, а також їхні захоплення. Так, формуючи знання магістрантів про професійне здоров'я викладача, наводяться факти наукової діяльності професора психології В.О. Ананьєва, мрією якого було створення метадисципліни, що могла б поєднати знання, накопичені в науках про людину в інтересах практики. На його думку, сучасний рівень розвитку науки вимагає інтегрованих, міждисциплінарних дослідницьких програм. Він сформулював універсальну профілактичну модель «Квітка потенціалів», що об'єднала сім основних потенціалів («пелюсток»). Вони втілюють різні аспекти цілісного здоров'я людини: інтелектуальний, особистісний, емоційний, фізичний, соціальний, креативний і духовний. Ці аспекти здоров'я є

зонами, в яких виявляє себе компетентність людини щодо обставин власного життя. Гармонійне розкриття всіх компетенцій є основою для опису «холістичного здоров'я» людини. Розкриття окремих компетенцій (потенціалів особистості) буде характеризуватися як «фрагментарне здоров'я» (гіпертрофованій розвиток одних і гіпотрофованій – інших).

Аналізуючи підходи до вивчення гуманізму і гуманності особистості, магістранти знайомляться з віршем українського поета Олекси Терена «Людяність», який можна вважати своєрідним «гімном» гуманізму:

*«Виховуйте людяність, люди, у собі  
Бо це, в першу чергу, потрібно ТОБІ!  
Тобі, – «Ното sapiens», «чоловік розумний».  
І будь ти при цьому тихий і безшумний,  
Будь не галасливий і не показний,  
І, як втому з тіла, гордість з себе зми.  
Твори добро людям, та тим не гордуй.  
Може і воздасться? але не шкодує.  
З добра, - добро родить, полетить у світ.  
І уже байдуже хто дав крилам літ!» [7].*

З'ясовуючи сутність сучасного гуманізму, магістранти висловлюються стосовно розуміння цього феномена професором філософії О.В. Ларміним у заключних строфах поеми «Житіє святої Лідії»:

*«Гуманізм – это просто любить людей,  
все несчастья и горести с ними деля.  
Это – в тесной юдоли мирской  
овладеет не «свободой от», а «свободой для».  
...Гуманізм не создашь, ненавидя врагов,  
не взлелеешь из нимбов святых и богов,  
не взрастешь в ржавой проволоке концлагерей.  
Гуманізм – это просто любить людей...» [2].*

Ознайомлюючи магістрантів з підходами до вивчення толерантності викладача, їх увага акцентується як на результатах дослідження професора кафедри психології ПНПУ імені В.Г. Короленка Моргуна В.Ф., так і на його захопленні – написанні віршів. В одному з них – «Парадокси толерантності-інтолерантності» – він закликає:

*«...Маймо терпіння, і за це воздасться,  
до того, чого нам вартує всім терпіти!  
Й не виявляймо жодну толерантність  
Тому, що заважає на цьому світі жити!» [4, с. 153].*

Важливою складовою вивчення навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» є практичні заняття. Вони сполучають теорію і практику, проілюструвати окремі питання лекцій, а також є частково самостійною роботою з навчальною літературою. Під час практичного заняття відбувається обговорення основних питань теми.

Також у процесі проведення практичних занять використовуються завдання, що передбачають коментування студентами афоризмів із точки зору істинності, помилковості чи дискусійності. Афоризми являють собою закінчену думку, яка виражена у максимально короткій формі. Так, з метою обговорення на практичних заняттях використовуються наступні афоризми: «Володіти собою настільки, щоб поважати інших, як самого себе, і чинити з ними так, як ми бажаємо, щоб з нами поводитися, – ось що можна назвати людяністю» (Конфуцій); «Тепер, коли ми навчилися літати по повітрю, як птахи, плавати під водою, як риби, нам не вистачає тільки одного: навчитися жити на землі, як люди» (Б. Шоу); «Людяність – це осмислене почуття; тільки виховання його розвиває і зміцнює» (К. Гельвецій); «Альтруїзм – вища стадія гуманізму» (К.О. Кушнер); «Якщо егоїстичне благополуччя – єдина мета життя, життя швидко стає безцільним» (Р. Роллан); «До людини треба підходити з оптимістичною гіпотезою, нехай навіть із деяким ризиком помилитися» (А.С. Макаренко); «Толерантність – це не смерть відмінностей, це підтримка і розуміння відмінностей» (О.Г. Асмолов); «Є два види співчуття. Одне – малодушне і сентиментальне, воно, по суті, не що інше, як нетерпіння серця, що поспішає скоріше позбутися обтяжливого відчуття при вигляді чужого нещастя; це не співчуття, а лише інстинктивне бажання захистити свій спокій від страждань ближнього. Але є й інше співчуття – справжнє, яке вимагає дій, а не сентиментів, воно знає, чого хоче, і сповнене рішучості, страждаючи і співчуваючи, зробити все, що в людських силах і навіть понад їх» (С. Цвейг); «Особистість починається з любові» (С.Д. Максименко); «Щоб змінити людей, їх треба любити. Вплив на них пропорційний любові до них» (І.Г. Песталоцці); «Великі люди розвивають у собі любов, і лише дрібна душа плекає дух ненависті» (Б.Т. Вашингтон) та інші.

Важливим методом навчання у вищій школі, що активізує пізнавальну діяльність магістрантів, є дискусія. На практичному

занятті, присвяченому психологічним особливостям толерантності викладача, використовується прийом дискусії з розподіленими ролями. До проведення заняття визначається дві підгрупи студентів, які готуються до викладення спірних думок з приводу системи правил толерантності на основі багатовимірної структури особистості (за Б. Шефером, у модифікації В.Ф. Моргуна). Усі магістранти мають висловлюватись одноразово. Таким чином, у них формується вміння дискутувати та узагальнювати факти.

Із метою ефективного засвоєння навчального матеріалу у процесі викладання дисципліни використовується аналіз конкретних ситуацій, метод круглого столу та інші.

Під час практичних занять магістранти знайомляться з такими методиками: «Професійний ідеал» (за Л.Д. Шагдуровою), діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребової сфері (за О.Ф. Потьомкіною), діагностики типу спрямованості особистості практичного психолога (за Т.М. Даниловою), «Ставлення до здоров'я» (за Р.А. Березовською), «Локалізація стресу у педагогічних працівників» (за В.А. Семиченко), «Шкали психологічного благополуччя» (за К. Ріфф, адаптація Т.Д. Шевеленкової і П.П. Фесенка), «Тест на оптимізм» (за Л.М. Рудіною, адаптована версія опитувальника «ATTRIBUTIONAL STYLE QUESTIONNAIRE» М.Е. Селігмана), «Особиста біографія» (за О.І. Мотковим), «Інструментальні цінності особистості» (ЩО; за Є.М. Бухваловою, Л.В. Карпушиною), діагностики професійної педагогічної толерантності (за Ю.О. Макаровим), «Здатність педагога до емпатії» (за І.М. Юсуповим), «Креативність» (за Н.Ф. Вишняковою).

На практичних заняттях магістранти виконують вправи, які сприяють розвитку толерантності, емпатії, оптимізму. Також ознайомлюються з психоактивними аудіопрограмами «Храм тиші» та «Цілитель», розробленими В.О. Анянєвим, що дозволяють активізувати оздоровчі резерви організму і психіки людини, зняти м'язове і психічне напруження.

Основними функціями самостійної роботи магістрантів із навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» є як розширення і поглиблення знань з окремих тем, так і використання теоретичних знань для вирішення прикладних задач, самопізнання і саморозвитку тощо. Самостійна робота магістрантів включає завдання, що передбачають складання детального структурованого плану розділу; пошук відповіді на поставлені питання; відповіді на питання розділу, які спрямовані на

виявлення розуміння основних понять, вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати; складання короткого конспекту та резюме прочитаного тексту.

Індивідуальні науково-дослідні завдання студентів полягають у складанні презентації до однієї з тем навчальної дисципліни. Зміст презентації має розкривати тему; відображати в змісті різні підходи; відрізнятися інформативністю і глибиною; послідовністю і логічністю в побудові; науковістю матеріалу; оригінальністю ідеї в побудові матеріалу презентації; оптимальністю використання анімації, фото- і відеоматеріалів; використанням звукового оформлення; культурою й естетикою оформлення роботи.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, поєднання теоретичного і практичного компонентів у змісті та розроблене методичне забезпечення навчальної дисципліни «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи» сприяє підвищенню професійної компетентності магістра психології. Вивчення наукових джерел і виконання завдань дозволяє магістрантам докладніше ознайомитися з основними тенденціями у вивченні проблеми гуманістичної спрямованості викладача вищої школи, сформулювати власне бачення щодо її виявлення й оптимізації, а також спонукає до творчого пошуку й особистісно-професійного самовдосконалення як викладача. Подальше дослідження слід спрямувати на вдосконалення операційно-діяльнісного компонента професійної підготовки магістрів психології у процесі вивчення навчальної дисципліни.

#### *Список використаних джерел*

1. Лекция о лекции : [учеб. пособие] / Кольчев Н. М., Семченко В. В., Левкин Г. Г., Сосновская Е. В. – 2-е изд., испр. и доп. – Омск : Омская областная типография, 2014. – 80 с.

2. Лармин О. В. «Гуманизм – это просто любить людей...» [Электронный ресурс] / О. В. Лармин // Здравый смысл. Журнал скептиков, оптимистов и гуманистов. – 2005. – №1. – С. 53. – Режим доступа до журн. : <http://razumgu.ru/humanism/journal/34/larmin.htm>

3. Люлька В. С. Розвиток сучасних концепцій професійної підготовки магістрів / В. С. Люлька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – 2015. – № 130. – С. 52–54.

4. Моргун В. Ф. Психологія багатовимірної толерантності особистості та її межі / В. Ф. Моргун // Психологія і особистість. – 2015. – № 1 (7). – С. 143 – 161.

5. Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи. Методичні рекомендації до практичних занять і самостійної роботи магістрантів спеціальності 8.03010201 Психологія / [укладач А. С. Харченко]. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. – 81 с.

6. Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи: Програма вибіркової навчальної дисципліни для магістрантів спеціальності 8.03010201 – Психологія / [укладач А. С. Харченко]. – Полтава, 2015. – 14 с.

7. Терен О. Людяність [Електронний ресурс] / О. Терен. – Режим доступу: <http://www.poetryclub.com.ua/getroem.php?id=292377>

8. Цикалюк М. В. Основные теоретические подходы к анализу понятия «гуманизм» в истории науки / М. В. Цикалюк // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2010. – Вып. № 4. – С. 190 – 196.

*А.С. Харченко*

### **УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «ПСИХОЛОГИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»: СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**

*Статья посвящена вопросам содержания и методического обеспечения учебной дисциплины «Психология гуманистической направленности преподавателя высшей школы» для магистрантов специальности 8.03010201 – Психология. Определены цель преподавания и основные задачи изучения этой дисциплины. Указано на то, что изучение научных источников и выполнения задач позволяет магистрантам подробнее ознакомиться с основными тенденциями в изучении проблемы гуманистической направленности преподавателя высшей школы, способствует формированию собственного видения ее выявления и оптимизации, а также побуждает к творческому поиску и личностно-профессионального самосовершенствования как преподавателя.*

**Ключевые слова:** *гуманистическая направленность преподавателя, магистр, содержание учебной дисциплины, методическое обеспечение, метод обучения.*

*A. Kharchenko*

### **EDUCATIONAL DISCIPLINE «PSYCHOLOGY OF HUMANISTIC ORIENTATION OF HIGHER SCHOOL LECTURER»: CONTENT AND METHODOICAL MAINTENANCE**

*The article is devoted to the issues of content and methodical maintenance of educational discipline «Psychology of humanistic orientation of higher school lecturer» for Master's Degree students of specialty 8.03010201 – Psychology. It is substantiated that the modern stage of society development is characterized by strengthening the attention of various scientists, social and political leaders to the ideas of humanism. This interest is caused by the increasing of negative tendencies in the social sphere, which include the declining of morality, reducing of the cultural level, human rights limitation, increasing of aggression, indifference, social injustice and so on. All these processes are the evidences of the crisis of humanism. Thus the understanding of necessity of respect and kindness to human beings, the need of increasing the psychological culture of society are actualized, as well as the*



updating the content of professional education, particularly in the field of psychology.

The aim of educational discipline «Psychology of humanistic orientation of higher school lecturer» is the forming of readiness of future lecturers of psychological disciplines to identify the humanistic orientation in the system of higher education and continuous professional growth.

The main tasks of the discipline «Psychology of humanistic orientation of higher school lecturer» is broadening and deepening the knowledge of the problem of humanistic orientation of personality, particularly the higher school lecturer; developing the necessary skills of professional self-upbringing during the studying in higher pedagogical educational institution; stimulation of personal and professional self-improvement; students' creation of individual strategies of humanistic orientation during the studying.

Program of the discipline consists of two sections (content modules): 1. Humanistic orientation of higher school lecturer as a psychological and pedagogical problem (topics: «The essence and history of humanism as the fundamental principle of human existence», «Psychological approaches to the problem of lecturer's humanistic orientation», «Professional health of humanistic aimed personality of lecturer», «Psychological well-being as a factor of lecturer's humanistic orientation»); 2. Components of the humanistic orientation of lecturer of higher school (topics: «Valuable orientations in the structure of lecturer's humanistic orientation», «Lecturer's tolerance», «Lecturer's empathy», «The creative component of lecturer's humanistic orientation»).

Methodical guidelines that describe the list of tasks for practical classes and independent work of Master's Degree students are designed. Tasks and learning of scientific sources will let the Master's Degree students to learn more about the main tendencies in the studying of problem of humanistic orientation of higher school lecturer, will help to form their own vision for its detection and optimization, and also will encourage creativity and continuous personal and professional self-improvement as a lecturer.

**Keywords:** lecturer's humanistic orientation, Master of science, content of the educational discipline, methodical maintenance, method of teaching.

Надійшла до редакції 5.05.2016 р.

УДК159.942.5

**ЮДИНА Наталія Олександрівна**

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

**ЗІНЧЕНКО Олена Олександрівна**

*викладач психології Полтавського музичного училища  
імені М. В. Лисенка*

## **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНОГО УЧИЛИЩА**

*У статті подано теоретичний аналіз проблем емоційної саморегуляції музично-виконавської діяльності студентів музичних спеціальностей. Розкрито актуальні передумови формування емоційної саморегуляції студентів-музикантів. Надано результати дослідження зміни рівня емоційної саморегуляції студентів музичного училища у результаті тренінгових занять.*

**Ключові слова:** *емоційна сфера особистості, емоційна саморегуляція, концертно-виконавська діяльність, тренінг емоційної саморегуляції.*

**Постановка проблеми.** Емоції людини є однією з найголовніших характеристик особистості завдяки здатності організовувати і мотивувати діяльність. Усвідомлення, контроль та регуляція емоцій допомагають адаптуватися в динамічних умовах сучасного життя, приймати правильні рішення, управляти власною поведінкою. Здатність до саморегуляції емоційних станів безпосередньо пов'язана з можливістю реалізації життєвого потенціалу особистості.

Музично-виконавська діяльність вимагає великих психоемоційних витрат, тому у системі освіти емоційний компонент має бути провідним при формуванні професійно важливих якостей музиканта. Особливої актуальності ця проблема набуває в період навчання в музичних училищах, адже саме в цей період вдосконалюються вміння й навички публічної виконавської діяльності та формується професійне самовизначення. Особливості емоційної сфери суттєво впливають на процес становлення і функціонування особистості музиканта. Слід зазначити, що існуючі прийоми й методи регуляції психічних станів виконавців не мають чітко обґрунтованих даних щодо їхньої ефективності. Вивчення цих питань відкриває перспективи для організації ефективної психолого-педагогічної підтримки студентів творчих спеціальностей, які відчувають негативні

емоції тривоги, страху, фрустрації в умовах публічної виконавської діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему емоцій досліджували В. Вундт, Ч. Дарвін, Г. Ланге, У. Джеймс, У. Кеннон, Б. Бард, Р. Вудвортс, Д. Ліндслі, П. Фресс, Я. Рейковський М.М. Ланге, С.Л. Рубінштейн, М.Я. Грот, О.М. Леонтьєв, Б.І. Додонов, Г.М. Бреслав, Г.Х. Шингаров, П.К. Анохін, П.М. Якобсон, В.К. Вілюнас, К. Ізард, П.В. Сімонов, Л.І. Куліко. Традиційно емоція визначається як рефлекторна психовегетативна реакція, пов'язана з проявом суб'єктивного пристрасного відношення (у вигляді переживання) до ситуації, яке сприяє організації доцільної поведінки в даній ситуації. В.К. Вілюнас поділяє емоції на дві фундаментальні групи: провідні та ситуативні. До провідних належать переживання, що виникають при загостренні певних потреб і пов'язаних з ними предметів. Вони передують діяльності, спонукають до неї, відповідають за її спрямованість та визначають спрямованість інших емоцій, тому і названі автором ведучими. До другої групи належать ситуативні емоційні явища, породжені універсальними механізмами мотивації і спрямовані на обставини, що опосередковують задоволення потреб. Ситуативні емоції виникають на основі провідних у процесі діяльності та виражають мотиваційну значимість умов, що сприяють або перешкоджають її здійсненню (страх, гнів), конкретних досягнень в діяльності (радість, прикрість) та ін. Для нашого дослідження представляє особливий інтерес виокремлення класу емоцій успіху-неуспіху з трьома підгрупами: констатований успіх-неуспіх, передбачений успіх-неуспіх, узагальнений успіх-неуспіх [3].

Поняття «саморегуляція» має міждисциплінарний характер, в енциклопедичному варіанті визначається як доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності, як системний процес, що забезпечує адекватну до умов мінливість та пластичність життєдіяльності суб'єкта на будь-якому із її рівнів. Проблеми саморегуляції в цілому, а також окремим її аспектам (саморегуляції різних видів діяльності, поведінки людини, процесів ухвалення рішення, вольової, емоційної, інтелектуальної, мотиваційної саморегуляції) присвячені роботи Б.Г. Ананьєва, В.Г. Асєєва, Л.П. Басова, В.А. Іванникова, Т.Д. Калістратової, О.А. Конопкіна, Ю.М. Кулюгіна, В.В. Кочеткової, Т.В. Корнілової, А.А. Кроника, Б.Ф. Ломова, В.І. Моросанової, О.К. Осницького, Л.І. Рожиної, І.Г. Скотникової, В.І. Селіванова, О.Я. Чебікіна, В.О. Ядова, М.М. Ярушкіна. Автори доводять, що в будь-якій сфері звичність, відпрацьованість, сформованість регуляторного досвіду сприяють не тільки успішності рішення стереотипних завдань, але й вивільненню

більших можливостей для самовизначення, самоактуалізації людини у вирішенні проблем, постановці творчих завдань.

О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, К.О. Абульханова-Славська, О.А. Конопкін виділяють такі рівні саморегуляції: психічна – сприяє підтриманню оптимальної психічної активності, необхідної для діяльності людини; операційно-технічна – забезпечує свідому організацію і корекцію дій суб'єкта, із застосуванням усвідомлених засобів, спрямованих на оптимізацію дії; особистісно-мотиваційна або смислова – забезпечує усвідомлення мотивів власної діяльності, управління мотиваційно-потребовою сферою на основі процесів смислоутворення; емоційна – забезпечує емоційне регулювання діяльності та її корекцію з врахуванням оптимального емоційного стану.

Саме емоційна саморегуляція має провідне значення для психологічної підготовки музиканта і на сьогодні є актуальною проблемою у музичному середовищі. Прилюдні виступи фахівців прирівнюються до екстремальних умов за емоційною напругою. Під час концертного виступу музикант знаходиться в особливому психофізіологічному та моральному стані і водночас вирішує різноманітні художньо-виконавські завдання. Дослідниками наголошується відмінність стану музиканта від самопочуття представників інших публічних професій (спортсмена, оратора). Музикант виконує декілька завдань: досягнення максимальної точності та виразності рухів, виконання авторського тексту, і водночас повноцінне, глибоке втілення художніх ідей [4, 6].

Психічний стан людини, що виступає на концертній естраді, має, з одного боку, яскравий, динамічний, емоційний компонент, а з іншого – строго контрольований характер. Таким чином, музикант одночасно повинен передавати свій емоційний внутрішній світ і водночас контролювати свою діяльність, не давати емоціям захопити себе і втратити якість виступу.

Сценічне хвилювання різноманітне в своїх проявах. В одних випадках воно пригніблює, заважає впоратися з собою, в інших надихає. Характер естрадного хвилювання психологи розглядають у прямій залежності від вікових особливостей виконавця, його темпераменту, навчання й виховання. Внаслідок того, що в дітей ще не сформовані власні естетичні критерії і оцінна діяльність, вони, як правило, не відчувають естрадне хвилювання, поки не потрапляють в умови, де воно виявляється. У юнацькому віці спостерігається інша картина: сформований за період навчання в дитячій музичній школі досвід концертних виступів, рівень домагань, життєва позиція, що склалася, і вибір музичної професії є фоном для комплексу естрадних переживань [5].

Публічне виконання студентами програм по спеціальності – обов'язкова умова педагогічного процесу, що виявляє рівень виконавської техніки і подальші перспективи розвитку студента [1].

Діяльність музиканта-виконавця відзначена взаємозв'язком усіх її компонентів, головним із яких є концертний виступ – своєрідна форма живого спілкування виконавця й публіки за допомогою музичних творів. Значущість концерту значною мірою визначається його сутнісним змістом, динамічною структурою, і, безперечно, професійними якостями артиста. Публічний виступ музиканта є результатом кропіткої роботи, що вимагає від виконавця значних затрат розумових, фізичних, психоемоційних сил [2].

Ситуація публічного виступу є емоціогенною і містить у собі передумови для формування несприятливого функціонального стану, що визначається як сценічний стрес, сценічне хвилювання. За О.В. Юрченко, сценічне хвилювання є типовим функціональним станом, обумовленим об'єктивними характеристиками ситуації публічного виступу [10].

Якість виконання музичного добутку під впливом тривожних переживань різко погіршується, тому необхідно сформувати у студентів протягом навчання вміння регулювати свій емоційний психічний стан у виконавській діяльності [9].

**Мета дослідження.** Проаналізувати зміни емоційної саморегуляції студентів музичного училища у результаті тренінгових занять.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження емоційної саморегуляції проводилося протягом 2014-2015 н.р. на базі Полтавського музичного училища імені М.В. Лисенка. У дослідженні взяли участь студенти другого курсу відділів спеціального фортепіано, оркестрових струнно-смичкових, оркестрових духових та ударних інструментів (по 25 осіб експериментальної та контрольної групи). Зі студентами експериментальної групи протягом семестру проводилися тренінгові заняття у складі двох підгруп (12 та 13 чоловік) один раз на тиждень. Заняття проводилися у факультативній формі. Заняття були спрямовані на оволодіння базовими прийомами емоційної саморегуляції в рамках класичного підходу соціально-психологічного тренінгу. Тренінгові заняття проводилися відповідно до загальноприйнятих норм і принципів проведення групової роботи. Вправи та ігри, що входили до складу тренінгу, розроблені авторами або запозичені у інших дослідників й адаптовані відповідно до мети і завдань дослідження [8]. У процесі занять студенти опановували базові техніки релаксації та управління емоційними станами, а також отримували завдання для самостійної практики. Ефективність

тренінгових занять визначалася за допомогою порівняльного аналізу кількісних і якісних результатів комплексу методик. Студенти контрольної групи тренінгові заняття не відвідували, дослідження емоційної саморегуляції проводилося на початку і наприкінці семестру.

Спираючись на думку В.А. Семиченко ми вважаємо, що актуальними передумовами для відбору до тренінгової групи формування навичок емоційної саморегуляції є наступні компоненти: надмірно швидка зміна настроїв, захопленість; нестійка поведінка, постійні явно легковажні вчинки; часті сварки, конфлікти з товаришами, постійні сперечання; неадекватність поведінки, навіть на шкоду собі, непояснені вчинки, виражена непорядкованість, неорганізованість в поведінці; не виправна впертість, відсутність ефекту від бесід та санкцій; гіпертрофований педантизм; постійна пригніченість, неадекватна лякливність [7].

Перераховані ознаки визначаються підвищеним рівнем показників за такими критеріями: навчальної тривожності; фрустрації; агресивності; ригідності; невпевненості; дратівливості; тривожності; депресії; неадекватної реакції на стимули; збудливості; інтенсивності емоцій; тривалості емоцій; негативний вплив емоцій на діяльність; негативної модальності провідних емоцій; підвищеної емоційної збудливості; емоційної нестійкості; підвищений прояв ворожості та агресії, роздратованості, почуття провини та образи.

Для дослідження здатності до емоційної саморегуляції студентів-музикантів були використані такі методики: 1) самооцінювання психічних станів (за Г. Айзенком) для визначення домінуючого психічного стану студента та рівнів тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності/пластичності; 2) самооцінювання характеристик емоційності (за Є.П. Ільїним), для виявлення самооцінки та модальності характеристик емоційності-емоційної збудливості, інтенсивності, тривалості емоційного переживання; 3) оцінка емоційної зрілості (за О.Я. Чебикініним), для виявлення експресивності, саморегуляції, емпатії; 4) стиль саморегуляції поведінки (за В.І. Моросановою) для виявлення структури індивідуально-стильових особливостей саморегуляції поведінки; 5) опитувальник на вигорання МВІ (за К. Маслач і С. Джексон, адаптація Н. Е. Водоп'янової) для виявлення ступеня емоційного вигорання за шкалами виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Крім зазначених методик для виявлення актуальних передумов саморегуляції використовувалися бесіди, спостереження та опитування.

Результати дослідження рівня вираженості психічних станів виявило, що після тренінгових занять у студентів знизився на 26 %

показник прояву високого рівня тривожності. Студенти зазначають, що більш успішно справляються з виконавськими завданнями і частіше переживають приємне збудження перед виступом. Відсоток студентів із низьким рівнем прояву тривожності збільшився лише на 8%; це, ймовірно, означає, що вивчення спецкурсу не призвело до виникнення у студентів байдужості до результатів публічних виступів. У контрольній групі ці показники залишилися майже без змін. В експериментальній групі з 16% до 32% змінився відсоток студентів, що мають низький рівень фрустрації та знизився відсоток студентів, що мають показники високого рівня фрустрації (з 40% до 28%). Такі студенти уже не відчувають безпорадності та розгубленості перед публікою, ясно уявляють послідовність необхідних прийомів власних дій.

Високий рівень прояву агресії знизився після тренінгових занять на 20%, у контрольній групі – на 8%, показники середнього рівня у експериментальній групі зросли на 12%, у контрольній групі лише на 4%.

Показники високого рівня ригідності в контрольній групі практично не змінилися, проте в експериментальній групі після тренінгу на 8% збільшився показник низької ригідності та на 12% знизився відсоток студентів, що мають високий рівень ригідності. Такі студенти зазначали, що легше переключають увагу під час навчання, а неприємні спогади про невдачі та помилки виконання на сцені не турбують їх так, як раніше.

До проведення тренінгу у 16% студентів переважали завищені показники за всіма чотирма шкалами: тривожність, фрустрація, агресія, ригідність. Після тренінгу таких студентів не залишилося.

Таким чином, тренінгові заняття сприяють зниженню високих рівнів прояву тривожності, агресивності, фрустрації, ригідності та зростанню показників нормальної та низької вираженості цих емоційних станів. Збільшується кількість студентів, що мають високу самооцінку, стійкі до невдач та не лякаються труднощів, здатні зберігати спокій та проявляти витримку під час публічних виступів, проявляють менше агресивних реакцій, легше переносять зміни у звичному ритмі життя та пристосовуються до нових ситуацій.

Вивчення динамічних показників емоційності студентів показало, що після тренінгу відбулися більш помітні зміни за всіма показниками, ніж у контрольній групі. Відбулося зниження високих показників за шкалами тривалості та негативного впливу емоцій на ефективність діяльності на 20%. Студенти зазначають, що під час концертних виступів покращилася реалізація виконавських навичок, яка базується на підвищенні стабільності емоційних станів на сцені, спокійності,

оптимістичності, які пов'язані з умінням володіння собою, здатності до більш гнучкої поведінки під час напружених ситуацій виступів.

Показники збудливості та інтенсивності емоцій змінилися менш помітно (на 8%), можливо, тому, що музикантам за вимогами професії притаманні такі риси, як тонка чутливість до зміни інтонації, здатність активно, глибоко переживати яскраві реальні та уявні образи, захоплюватися, розчулюватися тощо.

Вивчення емоційної зрілості показало, що зміни складових емоційної зрілості відбулися тільки в групі студентів, які брали участь у тренінгу. Після тренінгу збільшилися показники високого рівня експресії студентів. Певне зростання адекватності зовнішнього вираження емоційних станів (інтроекспресивність) та здатності передавати свій стан іншим (естраекспресивність) відбулося, на нашу думку, за рахунок розкриття студентами певною мірою потенціалів свого експресивного репертуару, а також підвищення спонтанності вираження й самовираження.

Так, за шкалою саморегуляції на 12% збільшилися показники здатності добре регулювати свої емоції відповідно до поставленої особистісної мети діяльності (інтросаморегуляція) й таким чином впливати на поведінку людей, що оточують (екстрасаморегуляція). Студенти зазначають, що перед виступами, академічними концертами вони більш успішно керують своїм настроєм, станом, а під час перебування на сцені відчувають кращий контакт з публікою. Тобто, можна констатувати наявність певної тенденції до зростання в студентів уміння управляти собою і контролювати себе в процесі виконавської діяльності, удосконалення навичок емоційної саморегуляції.

Найбільш помітні зміни відбулися за шкалою емпатії. Показники високого рівня прояву емпатії збільшилися на 20%, показники середнього рівня залишилися без змін, а показник низького рівня емпатії зменшився на 12%. У студентів зросла здатність до розуміння емоційних станів товаришів, колег та інших оточуючих, зросла здібність до співпереживання, завдяки чому покращилося спілкування в навчальній групі, налагодилися стосунки із викладачами.

Аналіз даних, що характеризують загальний рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини свідчить, що показники загального рівня сформованості індивідуальної системи саморегуляції в студентів після тренінгу збільшилися і досягли верхньої межі середнього рівня. У 20% студентів показники загального рівня саморегуляції досягли співвіднесення із високим рівнем. Це означає, що після тренінгу в студентів зросла впевненість поведінки у незвичних умовах, здатність до гнучкості і адекватності реакцій, підвищилася стабільність діяльності. Студенти зазначали, що



завдяки зростанню емоційного самоконтролю впевненіше тримаються в спілкуванні, на заліках, виступах, більш успішно справляються з виконавськими, художніми та технічними задачами, здатні довільно активувати емоційні переживання в контексті музичного твору, а також намагаються свідомо планувати свої дії у найменших деталях, моделювати потрібний настрій перед виходом на сцену.

Аналіз рівня вигорання студентів засвідчив, що всі студенти мають досить високі показники емоційної виснаженості. Після тренінгу змінилися максимальні показники емоційного виснаження – вони знизилися на 8%, показники середнього рівня зросли на 12%, а показники низького рівня зросли на 20%. Студенти зазначали, що після багаторазових виступів на сцені не відчують себе виснаженими. Такі зміни є свідченням зростання емоційної саморегуляції студентів, навичок грамотного розподілу психічної енергії.

Показники другого компонента синдрому емоційного вигорання – деперсоналізації – також зазнали певних змін: після тренінгу відсоток студентів із низькими показниками деперсоналізації збільшився на 12%, показники середнього рівня знизилися на 8%, а показники високого рівня знизилися до нуля. Студенти зазначають, що в них зникло відчуття емоційної відчуженості, незадоволеності, а натомість покращився сон, пожвавився настрій і з'явилося бажання перебувати на публіці, виступати на концертах. У контрольній групі більш половини студентів відчують на собі дію деперсоналізації і відсоток таких студентів при повторних замірах навіть збільшився (з 56% до 64%).

Показники третього компонента синдрому емоційного вигорання – редукція особистих досягнень у студентів знизився на 16%, середній рівень залишився майже без змін, а низький зріс на 20% (з 4% до 24%). Ці зміни були для нас особливо важливими, адже на констатувальному етапі дослідження саме цей компонент емоційного вигорання виявився домінуючим, найбільш деструктивним для музично-виконавської діяльності студентів-музикантів. Студентів після тренінгу менше охоплюють думки про неуспішність в обраній професійній діяльності, а натомість зросла віра у свої сили та можливості. Такі позитивні зміни свідчать про те, що після вивчення спецкурсу студенти навчилися краще розуміти себе та свої емоційні стани, оволоділи навичками керування стресовими станами, знаннями з психології, що розширюють їх межі сприйняття себе та інших.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Музично-виконавська діяльність вимагає великих психоемоційних витрат. Здатність до саморегуляції є професійно важливою якістю музиканта-виконавця, що формується під час навчання у музичному училищі.

Одним із шляхів вдосконалення здатності до емоційної саморегуляції може виступати тренінг. Дослідження результатів тренінгу виявило позитивні зміни в розвитку особливостей емоційної сфери й емоційної регуляції діяльності, а саме: формування адекватних способів емоційного реагування, зміну ставлення до проблеми емоційної саморегуляції, до власного емоційного реагування в умовах виконавської діяльності, появу нових форм саморегулювання емоційних станів у ситуаціях сценічного хвилювання, покращення самопочуття на сцені під час концертних виступів. Практичні навички емоційної саморегуляції студентів музичного училища у формі тренінгових занять доцільно доповнити теоретичним блоком і формувати в процесі вивчення спецкурсу. Розробка спецкурсу «Психологічні аспекти емоційної саморегуляції музиканта» є перспективою подальшого нашого дослідження.

### *Список використаних джерел*

1. Антипова Л. Концертно-исполнительская практика и сценическое воплощение фольклора / Л. Антипова. - М., 1993.
2. Бойко Д.В. Концептуальные положения процесса подготовки музыканта-исполнителя к публичному выступлению. Цит.[11.10.2006] Доступный з < <http://www.acis.vis.ru>.>Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 143 с.
3. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада / В.Ю. Григорьев — М: Издательский дом «Классика-XXI, 2006. — 156 с. (Мастер-класс).
4. Донцова Э.Н. Развитие эмоциональной устойчивости и спонтанной саморегуляции учащихся // Воспитание. Личность. Профессия. – 2006. - №7.- с.5-11
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин — М.: ВЛАДОС, 1997. — 384с.
6. Семиченко В.А. Психология эмоций. – К.: «Магістр – S», 1998. - 128 с.
7. Тренінг емоційної саморегуляції студентів музичного училища: Методичні рекомендації до проведення тренінгових занять для вчителів, викладачів, психологів / Укладачі: О.О.Зінченко, Н.О.Юдіна. За ред. В.Ф.Моргуна – Полтава, 2007.
8. Хмелюк Р.И., Курлянд З.Н., Шевченко Н.А. Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя // Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Сб. материалов Всесоюз. конф./ Ин-т психологии АН СССР, Одес. гос.пед.ин-т им.К.Д.Ушинского и др. – М., 1987. – с. 74-84.
9. Юрченко О.В. Способы психологической саморегуляции функциональных состояний профессионала в процессе подготовки и реализации публичного выступления : автореферат дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / О. В. Юрченко. — М., 2007. — 26 с.

*Н.А. Юдина, Е.А. Зинченко*

## **ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ**

*В статье представлен теоретический анализ проблем эмоциональной саморегуляции музыкально-исполнительской деятельности студентов музыкальных специальностей. Раскрыты актуальные предпосылки формирования эмоциональной саморегуляции студентов-музыкантов. Представлены результаты исследования изменения уровня эмоциональной саморегуляции студентов музыкального училища в результате тренинговых занятий.*

**Ключевые слова:** *эмоциональная сфера личности, эмоциональная саморегуляция, концертно-исполнительская деятельность, тренинг эмоциональной саморегуляции.*

*N. Iudina, O. Zinchenko*

## **WAYS OF INCREASING THE LEVEL OF EMOTIONAL SELF- REGULATION OF STUDENTS OF MUSICAL SPECIALTIES**

*The article focuses on the necessity of developing the ability to regulate the own emotional states as an important component of professional training of music colleges students.*

*There are analyzed the basic problems of the formation of emotional sphere of personality, fundamental groups of emotions and the subgroup of «success-failure» as the most important ones for performing activities.*

*In the article there are considered the aspects of concept of self-regulation and its levels: mental, operational and technical, personal and motivational, emotional. The leading role of emotional self-regulation in musician's psychological training to concert performance is emphasized.*

*The emotiogenic nature of the scenic feelings before public concert performance is analyzed.*

*The actual preconditions of self-regulation and components of training as a method of psychological and educational support of students of creative specialties are identified.*

*There is substantiated the complex of techniques for researching the components of emotional self-regulation: mental states, characteristics of emotionality, modality of emotionality, emotional maturity, style of self-regulation of behavior and emotional burnout.*

*Results of transformation of the emotional sphere of student musicians under the influence of training lessons are analyzed.*

**Keywords:** *emotional sphere of personality, emotional self-regulation, concert and performing activities, training of emotional self-regulation.*

Надійшла до редакції 6.05.2016 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*

## СВОБОДА І «ІНФОРМАЦІЙНЕ РАБСТВО»

**Теза 1.** Загальноприйнята максима «Найважче жити в часи перемін» має під собою реальне психологічне підґрунття. Йдеться передусім про те, що людина в ситуації соціальної, економічної та культуральної розгубленості за відсутності структурованого функціонування інституцій втрачає «твердий ґрунт під ногами». Психологічною мовою такий стан окреслюється як втрата нарцистичної рівноваги, або ж порушення внутрішньої стабільності в системі фундаментальних цінностей. Не вимагає додаткових аргументів і те, що таке порушення, в першу чергу, відбивається у розладнанні ідентичності людини. Одним з опорних пунктів стабільності й рівноваги ідентичності є можливість здійснення свободи. Зазначимо, що у даному випадку свободу слід розуміти як здатність до вибору позиції у будь-якій ситуації згідно вимог ідентичності. При цьому, відповідно до запропонованого раніше визначення ідентичності слід розуміти як довіру до обраного *modus vivendi* (способу життя) і зрозумілість для інших обраного *modus agendi* (способу намірів і дій). Відтак, при розбалансуванні системи ідентичності, що має місце «у перехідні часи», здатність усвідомлено здійснювати свободу порушується як на індивідуальному, так (і сукупно) на соціальному рівнях.

**Теза 2.** Усі зміни суспільно-політичного ладу впродовж історії мають різні інтерпретації, здебільшого – в економічно-політичній площині. При цьому, мінімальна увага приділяється аспекту свободи. Наша теза полягає у тому, що історичний розвиток через зміни суспільно-політичного ладу значною мірою зумовлений і зростанням вимог людини та спільнот щодо розширення свободи як базової екзистенційної потреби. Доволі очевидно, що ця потреба змінювалася від максимальної нерівноправності у здійсненні фізичної і психологічної свободи (при рабовласництві), до максимальної

рівноправності при сучасних формах демократії (капіталістичної чи соціалістичної). Разом із тим, ще один важливий аспект свободи – інформаційний (значимість якого у сучасному світі завдяки технологіям зростає експоненційно) – хоча і враховується у вимогах до свободи слова та інформації, але не підлягає, як видається, належній оцінці. Інакше кажучи, якщо припустити, що у попередні історичні періоди («перехідні часи» характеризувались загостренням соціальної несвободи і, відповідно, боротьбою за неї) у фізично-психологічній площині, то сучасний світ на порядок денний висуває проблему інформаційної свободи, як одного з базових факторів подальшого розвитку. Можна бачити, що український варіант революції у значній мірі наголошує саме на цьому аспекті свободи. Більше того, вимога щодо інформаційної свободи стосується не лише вульгаризованих варіантів політичної пропаганди у тоталітарних суспільствах, але й більш витончених варіантів у західних демократіях чи псевдо-свободи, яка спостерігається в тому числі й в Україні. Відтак, суть нашої тези полягає в тому, що сучасні форми розбалансування ідентичності як на індивідуальному, так і на груповому (спільнотному) рівнях можуть бути зумовлені фактором інформаційної несвободи. Таким чином, ідеться про існуючу в загальній сучасній суспільно-політичній ситуації недоступність до базової інформації. Це не дає змоги здійснювати вільний вибір необхідної інформації для забезпечення стабілізації персональної та колективної ідентичності. Такий варіант інформаційної несвободи пропонується визначати як «інформаційне рабство», тобто намагання політичних еліт повсюдно утримувати спільноти у маніпульованій і абсолютній інформаційній залежності.

Надійшла до редакції 17.05.2016 р.

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

Директору  
Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України  
академіку С.Д. Максименку

*Вельмишановний Сергію Дмитровичу!*

Колектив Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка щиро вітає Вас і всіх співробітників очолюваного Вами Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України зі славним ювілеєм – 70-річчям від дня заснування!

Інститут психології завжди був одним із найавторитетніших академічних закладів і залишається загально визнаним флагманом творчого наукового пошуку сучасності. Оригінальні та глибокі концепції учених Інституту збагатили вітчизняну та світову психологічну науку, багато в чому визначили перспективи її розвитку.

Ми пишаємося тим, що Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка пов'язаний із Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України тісними узами науково-педагогічної співпраці.

Колишня доцент кафедри психології і завідувача кафедрою педагогіки і психології Т.І. Гавакова, яка вивчала психологію уваги, була ученицею академіка Г.С. Костюка.

Лабораторія психології навчання на чолі з академіком С.Д. Максименком виступила провідним закладом під час захисту кандидатської дисертації майбутнім завідувачем кафедри психології, а тепер – професором, заслуженим працівником освіти України В.Ф. Моргуном. С.Д. Максименко є науковим керівником кандидатської дисертації з соціальної перцепції А.П. Коняєвої, яка стояла також коло витоків підготовки практичних психологів України.

Лабораторія психології праці на чолі з Б.О. Федоришиним сприяла науковому зростанню фахівців із профорієнтації – доцента і докторанта В.В. Колінька і доцента, доктора філософії у галузі психології Н.О. Чайкіної.

Член-кореспондент НАПН України Г.О. Балл є науковим керівником кандидатської дисертації відомого фахівця з психології

творчості, психодіагностики і психології світогляду доцента І.Г. Тітова.

Лабораторія історії психології на чолі з М.-Л.А. Чепую причетна до підготовки кандидатських дисертацій з психології ціннісних орієнтацій військовослужбовців доцента Ю.Л. Горбенка та з історії психологічних наукових шкіл – В.В. Шевчук.

С.Д. Максименко є консультантом двох докторів психології на Полтавщині – К.В. Седих, яка очолює кафедру психології, та С.П. Яланської, яка очолює кафедру загальної, вікової і практичної психології.

Відомі вчені Інституту беруть активну участь у наукових конференціях, симпозіумах, круглих столах, що відбуваються в стінах нашого вишу. Реальні результати діяльності Інституту психології – монографії, підручники, наукові статті – широко використовуються викладачами, студентами, аспірантами та докторантами Полтавського національного педагогічного університету. Заснований спільно з Вашим Інститутом Всеукраїнський фаховий журнал «Психологія і особистість» набув широкого визнання як українською, так і закордонною науковою спільнотою. Сподіваємося, що ця співпраця й надалі буде плідною!

Бажаємо всьому Вашому колективу нових наукових звершень, процвітання Вашому Інституту, а всім Вашим співробітникам – творчих успіхів, міцного здоров'я та благополуччя.

Ректор

Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка,  
доктор філологічних наук

проф. М.І. Степаненко

Завідуюча кафедрою психології,  
доктор психологічних наук

проф. К.В. Седих

Завідуюча кафедрою загальної,  
вікової та практичної психології,  
доктор психологічних наук

проф. С.П. Яланська

Професор кафедри психології,  
кандидат психологічних наук

проф. В.Ф. Моргун



## **ТИТАРЕНКО ТЕТЯНА МИХАЙЛІВНА**

– член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної і політичної психології НАПН України 29 грудня 2015 року відзначила славетний ювілей.

Народилася Тетяна Михайлівна в м. Олександрії Кіровоградської області. У 1973 році Закінчила відділення психології філософського факультету Київського державного університету імені Т.Г. Шевченка.

Із 1974 року працювала в Київському філіалі ВНДІ технічної естетики, а з січня 1975 – в НДІ психології Міносвіти України на посаді молодшого наукового співробітника. Після закінчення аспірантури цього ж інституту (1976-1979 рр.) успішно захистила у 1980 році дисертацію на тему «Функції емоцій у моральному розвитку дошкільника».

Із 1980 по 1982 р. Тетяна Михайлівна працювала молодшим науковим співробітником лабораторії психології важковиховуваних підлітків. Із 1986 р. – провідний науковий співробітник, а з 19987 р. – завідувач лабораторії методології. У 1982 р. очолила центр психології особистісних дизгармоній, згодом – лабораторію реабілітації особистості.

У 1994 році Тетяна Михайлівна блискуче захистила докторську дисертацію на тему «Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід». Із 1997 по теперішній час Тетяна Михайлівна



Титаренко працює завідувачем лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Науковим колективом лабораторії під її керівництвом розроблялося багато фундаментальних науково-дослідних тем, останні з яких: «Життєві завдання як передумова особистісного самоздійснення в соціумі» (2007–2010 рр.), «Соціально-психологічні практики особистісного життєконструювання у сучасному світі» (2011–2015 рр.).

Важливою рисою наукової діяльності Т.М. Титаренко є практична спрямованість її досліджень. Розроблені нею фундаментальні питання психології особистості мають широкий вихід у сферу практичного застосування, зокрема у створення прикладних розробок, методичних рекомендацій. Під керівництвом Т.М. Титаренко лабораторія соціальної психології особистості брала участь у державних програмах «Здоров'я нації», «Репродуктивне здоров'я 2001-2005», у Комплексній програмі профілактики злочинності. Тетяна Михайлівна авторитетний, висококваліфікований консультант-психотерапевт. За межами України її знають не лише як теоретика, методолога, а й як тренера, співробітника Східноєвропейського інституту гештальт-терапії. Вона успішно поєднує у своїй професійній діяльності науково-дослідну роботу з викладанням базових курсів та спецкурсів у провідних вишах України.

Т.М. Титаренко очолює спеціалізовану вчену раду з захисту докторських та кандидатських дисертацій в Інституті соціальної і політичної психології НАПН України, вона є членом Спеціалізованої вченої ради Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України, головою журі на Всеукраїнській студентській олімпіаді з психології. Тетяна Михайлівна бере активну участь у роботі Української спілки психотерапевтів, Товариства психологів України, Асоціації політичних психологів, Вищої соціально-психологічної школи. Вона – член редколегій та голова редакційних рад низки наукових видань.

Т.М. Титаренко – знаний в Україні та за її межами фахівець у галузі психології особистості та практичної психології. Вона є автором теорії особистісного життєконструювання, значення якої полягає в розробці теоретико-методологічних підходів до особистості, основними модусами існування якої є ідентифікування, автономізація, діалогування та практикування. Під її керівництвом успішно проводяться наукові дослідження із психології життєвої кризи, життєвого вибору, життєвих домагань на завдань особистості.

У творчому доробку Т.М. Титаренко близько 400 опублікованих наукових праць, у тому числі 20 монографій, підручників і навчально-методичних посібників. Результати багаторічних наукових досліджень відображено в таких ґрунтовних наукових працях як: «Испытание кризисом. Одиссея преодоления» (2009), «Життєві домагання особистості» (2007, у співавт.), «Особистісний вибір: психологія відчаю та надії» (2005), «Кризове психологічне консультування» (2004), «Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності» (2003), «Психологія життєвої кризи» (1998).

За значний особистий внесок у розвиток національної освіти, підготовку кваліфікованих фахівців, багаторічну плідну педагогічну діяльність та високий професіоналізм Тетяна Михайлівна Титаренко нагороджена орденами княгині Ольги II і III ступенів, удостоєна звання «Заслужений працівник освіти України», має нагрудні знаки «Відмінник народної освіти» та «За наукові досягнення», почесний знак НАПН України «Ушинський К.Д.», медаль Г. Сковороди. Також Тетяна Михайлівна удостоєна високої нагороди Міжнародного академічного рейтингу «Золота фортуна» Ордену «Свята Анна» III ступеню.

Наші найщиріші вітання шановній Титяні Михайлівні! Зичемо здоров'я міцного, щастя безмежного, натхнення справжнього! Нехай радісним і довгим буде Ваше творче і наукове життя! Любові Вам і миру!



## **БАЛЛ ГЕОРГІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ**

– доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН, президент Всеукраїнської громадської організації «Асоціація гуманістичної психології» України 24 травня 2016 року відзначив 80-річний ювілей.

Г.О. Балл народився 1936 року в Києві в сім'ї ученого та винахідника в галузі кінотехніки Олексія Михайловича Балла (1893–1972). У 1957 році закінчив електроакустичний факультет Київського політехнічного інституту. Із 1958 року працює в Науково-дослідному інституті психології УРСР (нині – Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України).

Наукову діяльність Г.О. Балл розпочав у галузі технічних наук. У 1963 році захистив кандидатську дисертацію, за результатами якої опублікував монографію «Апаратурний кореляційний аналіз випадкових процесів» (1963; німецький переклад виданий у Берліні в 1972 році). Одночасно долучається до розробок і досліджень у психологічній царині. Зокрема, був учасником очолюваного Є.О. Мілеряном проекту з профвідбору та одним із авторів книги «Психологічний відбір льотчиків» (1966).

У 1966 році Георгій Олексійович очолив лабораторію програмованого навчання НДІ психології УРСР, брав активну участь у плідній співпраці київських кібернетиків та психологів під керівництвом академіків В.М. Глушкова та Г.С. Костюка.

У 1972–1982 рр. працює під безпосереднім керівництвом

Г.С. Костюка в очолюваній ним Київській лабораторії розвитку мислення школярів АПН СРСР. Головні досягнення лабораторії представлені у книгах, виданих за редакцією Г.С. Костюка та Г.О. Балла: «Мислення в діяльності молодших школярів» (1981), «Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты» (1986). Разом із Г.С. Костюком та Ю.І. Машбіцем обґрунтовує задачний підхід до дослідження та проектування діяльності. Найбільші зусилля спрямовує на розробку теоретичних засад цього підходу – теорії задач у загальносистемному та психолого-педагогічному варіантах. Результати цих зусиль Г.О. Балл відобразив у низці статей та брошур, а надалі – у монографії «Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект» (1990) та докторській дисертації «Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект)», яка була успішно захищена у 1991 році в Інституті загальної та педагогічної психології АПН СРСР.

У наступні роки докладає зусилля до вдосконалення поняттєво-термінологічного апарату психології, оптимізації її взаємодії з природничо-науковими та формалізованими науковими дисциплінами. Після смерті Г.С. Костюка Г.О. Балл брав активну участь у підготовці до друку його наукових праць («Избранные психологические труды», 1988; «Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості», 1989), опублікував декілька статей, присвячених аналізу творчої спадщини видатного вченого, передусім її методологічних аспектів.

Із 1980-х років розробляє теоретичні проблеми психології особистості, зокрема, аналізує категорію «особистість», співвідношення адаптації, нормовідповідності й творчості у функціонуванні особистості, сутність, психологічний зміст та співвідношення особистісної свободи й особистісної надійності.

Протягом 1990-х років Г.О. Балл зосереджується на проблематиці гуманістичної психології, зокрема, на осмисленні вітчизняних та світових надбань у цій царині, на визначенні психолого-педагогічних принципів гуманізації загальної та професійної освіти, на розкритті ролі діалогу в гуманізації суспільних відносин (передусім у сфері освіти), на з'ясуванні ролі категорії «культура» в гуманістично зорієнтованій психологічній науці, зокрема, у зв'язку з дослідженням професійної та психологічної культури. Наголошуючи на необхідності поширення гуманістичних принципів на сферу методології, Г.О. Балл з цих позицій обґрунтовує раціогуманістичний підхід у методології психології та суміжних з нею галузях науки і практики.

Георгій Олексійович є членом редколегій низки наукових журналів: «Гуманітарні науки», «Неперервна професійна освіта: теорія і практика», «Освіта і управління», «Проблеми сучасної психології», «Психологія і особистість».

Г.О. Балл є автором близько 500 наукових праць, з-поміж яких 16 одноосібних та колективних монографій, 17 посібників, зокрема: «Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти» (2003); «Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы» (2006); «Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)» (2008); «Діалогічність як форма існування та розвитку особистості» (2007); «Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки» (2007); «Психология личности и подготовка специалистов сферы образования: современные подходы» (2012); «Інтегративно-особистісний підхід у психологічній теорії та практиці» (2012); «Культуротвірна функція психологічної науки» (2014) та ін.

Г.О. Балл є Відмінником народної освіти УРСР (1987), нагороджений почесними грамотами Президії АПН України (1995, 2006).

Щиро вітаємо Георгія Олексійовича зі славетним ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я, щастя, благополуччя і творчої наснаги у наймудріші роки життя!

## РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

**ТИТОВ Іван Геннадійович**

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

### ДЕЛІНКВЕНТНИЙ ПІДЛІТОК, або 20 РОКІВ ПО ТОМУ



**Седих К.В., Моргун В.Ф.**  
**Делінквентний підліток.**  
**Навчальний посібник із**  
**психопрофілактики, діагностики та**  
**корекції протиправної поведінки**  
**підлітків для студентів**  
**психологічних, педагогічних,**  
**соціальних, юридичних**  
**спеціальностей та інтернів-**  
**психіатрів. – 2-е вид., доп. – К. :**  
**Видавничий Дім «Слово», 2015. –**  
**272 с.**

У навчальному посібнику «Делінквентний підліток» висвітлюються актуальні проблеми психології підлітків, що схильні до протиправної поведінки.

Розглядаються особливості підліткового віку в контексті цілісної періодизації розвитку особистості. Автори аналізують період отрочства як взаємовплив багатьох факторів: біологічних, соціокультурних і власне психологічних, що дозволяє реалізувати системний підхід до розвитку підлітка. Дається характеристика фізичного, когнітивного, емоційного та психосоціального розвитку дитини в підлітковому віці. Розглядається структура протиправної поведінки людини, її чинники та профілактика, психодіагностика і корекція в підлітковому віці. У додатку міститься опис конкретних методик профілактики, діагностики та програма психокорекції делінквентної поведінки підлітків.

Широта охоплення, глибина аналізу й систематизації проблем делінквентного підлітка робить пропоноване видання корисним не тільки студентам, а і практикуючим психологам, фахівцям суміжних

*спеціальностей – педагогам, соціальним працівникам, медикам, юристам – батькам і широкому колу громадськості.*

Перше видання даної роботи, яка в той період стала помітним явищем на теренах СНД, також має ювілейну дату – 20-річчя виходу в світ. Час невпинний і неблаганний, тоді кафедрою психології ПНПУ імені В.Г. Короленка керував Володимир Федорович Моргун, тепер кафедрою керує молода доктор психологічних наук, дійсний член Академії наук вищої освіти України – Кіра Валеріївна Седих. Вона як автор ідеї даного проекту за ці роки збагатила свій досвід у практиці сімейної системної психотерапії, а співавтор, здобувши звання професора і заслуженого працівника освіти України, – у вивченні спадщини А.С. Макаренка та його послідовників.

Сучасний стан рівня агресії у міжнародних стосунках та в самій державі, яка від мирних протестів на Майдані-1 перейшла до трагічного протистояння на Євромайдані-2, ще більше загострює проблему делінквентної поведінки дітей, що схильні до правопорушень. Тому, друге видання розширює і поглиблює арсенал психологічних засобів розв'язання проблем, що виникають у практиці індивідуального психологічного консультування підлітків, які вчинили протиправні дії. Необхідність регулярного і якомога раннього контролю за ходом психічного розвитку дитини давно визнана у вітчизняній психології. Перспективи реального вирішення цієї важливої практичної психологічної задачі покращилися завдяки зі створенням психологічної служби системи освіти.

Останнім часом організовуються і починають працювати психологічні консультації, що створює гостру потребу в спеціальній підготовці психологів до такого роду практичної діяльності. Виконання даного соціального замовлення підсилює попит на навчальну та наукову літературу з проблеми психологічної корекції та профілактики поведінки дітей та підлітків.

В якості двох основних показань для психологічної допомоги дітям і підліткам називають: виникнення кризової життєвої ситуації (розпад сім'ї, госпіталізація, неуспішність у школі тощо) і грубі або нестійкі розлади поведінки (страхи, войовничість, злочинство, брехливість тощо). Профілактичні функції консультування розвинені помітно менше.

У вітчизняній психології необхідність систематичного контролю за ходом психічного розвитку дітей і підлітків була визнана з перших же років її становлення. У роботах І.А. Сікорського, Л.С. Виготського, Н.М. Щелованова, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка та ін. вчених ця задача з самого початку розумілася дуже широко. З динаміки становлення особистості дитини (на протигагу спадково детермінованому «розгортанню») закономірно слідували висновки про особливе значення умов життя для розвитку дитини і необхідності психологічного контролю за ходом цього процесу з метою своєчасного виявлення навіть легких, далеких від патології труднощів і відставань, профілактики можливих несприятливих варіантів поступу. У зв'язку з

цим Л.С. Виготський орієнтував дослідників на вивчення «всіх особливостей кожного віку, всіх основних типів нормального і аномального розвитку, всієї структури і динаміки дитячого розвитку в їх різноманітті».

Авторів турбує те, що практика консультування стикається з посиленням у суспільстві ряду несприятливих тенденцій, які істотно ускладнюють психічний розвиток і виховання дітей. Помітне місце серед них належить негативному впливу певних соціально-економічних факторів. Відчутні ускладнення несе за собою, наприклад, фактор безробіття батьків, особливо матерів, у суспільному або приватному виробництві. Але звична орієнтація на систему дошкільних закладів суттєво вплинула на «психологію батьків», точніше, на їх соціально-виховні установки. Найбільш пряме і очевидне вираження цих установок полягає, наприклад, в тенденції переносити суто батьківські функції на ясла і дитсадки, а пізніше на школу та інші установи.

Серед різноманітних проявів цього, перш за все слід виділити, зменшення тривалості та збіднення змісту спілкування в сім'ї, дефіцит теплоти, уважного ставлення один до одного, зникнення дійсно спільних форм корисної діяльності дитини з дорослими. Місце особистісного і пізнавального спілкування все більше займають його вузько прагматичні форми – з приводу побуту, режиму, навчання тощо. Сьогодні підсиленню цих тенденцій сприяє загроза «комп'ютерної залежності» дітей, зневага до старших, знецінення цінності особистості тощо. Збіднення і формалізація контактів в поєднанні з підвищеною вимогливістю до старанності дитини не сприяють формуванню у неї почуття самоцінності, значущості для інших. Навпаки, нерідко вже в ранньому віці ці фактори провокують у дітей невпевненість у своїх силах, стійкі емоційні розлади, негативізм, афективні реакції, негативні форми самоствердження, створюють у них серйозні смислові бар'єри у розумінні вимог дорослих – одним словом, ще сильніше ускладнюють життя, як самих дітей, так і їхніх батьків.

Найважливіше місце серед джерел різноманітних психологічних проблем, що ускладнюють розвиток дитини, посідає школа. Тільки за медичними критеріями 15-20 % дітей шкільного віку перебувають у стані шкільної дезадаптації і потребують короткочасної, або більш-менш систематичної психотерапії. Спектр поширених психологічних проблем школярів надзвичайно широкий: втрата навчальної мотивації, низька успішність, неорганізованість, конфліктні відносини з вчителями і однолітками, низька самооцінка, схильність до участі в асоціальних угрупованнях, різні форми відхилень у поведінці.

Однією із загальних причин багатьох перерахованих проблем є недостатнє врахування сучасною школою і суспільством в цілому глибинних закономірностей і потреб вікових етапів формування особистості, а також ігнорування індивідуальних психологічних і психофізіологічних особливостей дітей і підлітків як результат



стандартизованих вимог до їх поведінки. Як правило, в школі не знаходиться місця для справжньої творчої активності, властивої кожній дитині, і справді колективних форм життя, від яких прямо залежить формування особистості дітей у шкільному періоді дитинства.

Таким чином, як бачимо, мотивація делінквентної поведінки є результатом складної взаємодії несприятливого соціального середовища і особистості. Отже, тільки зміна цих зовнішніх, і внутрішніх умов може впливати на зміну мотивації поведінки. Це і є джерелом профілактики делінквентної поведінки.

Інноваційна цінність посібника полягає в тому, що в ході розгляду різних проблем застосовуються авторські здобутки в системній сімейній психотерапії (К.В. Седих) та в багатовимірній теорії особистості (В.Ф. Моргун).

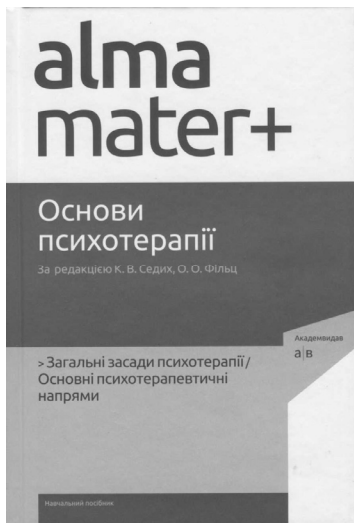
Пропонований навчальний посібник містить у додатку методики психодіагностичного супроводу екзистенціальних виборів людини (способу життя, справи життя, супутника життя) і суттєво поглиблює курси вікової психології, психології виховання, а також може бути покладений в основу однойменного спецкурсу, розрахованого на студентів психологічних і педагогічних спеціальностей, а також на підготовку соціальних працівників, вихователів підліткових виправних установ.

Автори висловлюють щирю подяку Катерині Миколаївні Муліці – завідуючій центром практичної психології і соціальної роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського, Жанні Суренівні Ахїджанян – підполковнику міліції, начальнику сектору кримінальної міліції у справах дітей УМВС України в Полтавській області, Наталії Володимирівні Драч – методисту Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського, за згоду доповнити шостий розділ посібника фрагментами програми та інформаційно-методичних рекомендацій «Корекція поведінки дітей, які перебувають на обліку кримінальної міліції» (Полтава: ПОППО імені М.В. Остроградського; КМСД УМВС України в Полтавській обл., 2013. – 90 с.) та працівникам кафедри психології ПНПУ імені В.Г. Короленка: доценту Тетяні Євгеніївні Тітовій, асистенту Віталію Анатолієвичу Лавріненку, старшому лаборанту Наталії Йосипівні Метельській – за участь у роботі над деякими главами посібника.

Автори присвятили друге видання книги 35-річчю кафедри психології ПНПУ імені В.Г. Короленка, і подарунок є достойним цієї ювілейної дати!

**ШЕСТОПАЛОВА Людмила Федорівна**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу медичної психології  
Державної установи «Інститут неврології,  
психіатрії та наркології НАМН України»*



**Основи психотерапії : навч. посіб.**  
/ [К.В. Седих, О.О. Фільц,  
В.І. Банцер та ін.] ; за ред.  
К.В. Седих, О.О. Фільца. – К. :  
Академвидав, 2016. – 192 с.

Вивчення курсу «Основи психотерапії» є одним із складових компонентів професійної підготовки майбутнього психолога. Розуміння механізмів та закономірностей функціонування й уміння визначати потенційні можливості та тенденції розвитку кожної особистості створює передумови для ефективної взаємодії психолога з клієнтами в контексті надання їм психотерапевтичної допомоги.

Сучасний науковий простір презентує достатню кількість підручників та навчальних посібників із психотерапії. Але, на відміну від інших психологічних дисциплін, психотерапія відзначається певною строкатістю методологічних засад і, відповідно, широким розмаїттям форм, прийомів і методів практичної роботи. З метою систематизації необхідної інформації і підвищення якості засвоєння проблемних питань з основ психотерапії студентами у процесі навчання був розроблений рецензований навчально-методичний посібник, змістовим вектором якого було обрано сучасні психотерапевтичні напрямки, досить потужно представлені в українському психотерапевтичному просторі, але до цього часу недостатньо висвітлені у навчально-методичній літературі.

У посібнику викладено основні теоретичні положення основ психотерапії як навчальної дисципліни: розглянуто історичні етапи становлення психотерапії й особливості формування уявлень про її предмет, розкрито специфіку психотерапії як теоретико-практичної дисципліни, детально проаналізовано її структуру, актуальний стан та перспективи розвитку. Висвітлено проблему етики в психотерапії та основні підходи, методи та вимоги до наукових досліджень в

психотерапії, сучасні напрямки психотерапії, визнані українською та європейською психотерапевтичною спільнотою. Теоретико-інформаційний блок посібника доповнюють методичні рекомендації, які мають практично-орієнтовний характер: вони містять плани практично-семінарських занять до вивчення тем (питання для підготовки та дискусії), психологічні завдання, тести для самоперевірки, що сприяє систематизації знань при підготовці студентів до занять, полегшує пошук матеріалу і визначає структуру семінарських занять при вивченні основ психотерапії. Композиція посібника відповідає вимогам до викладання у вищих навчальних закладах у контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

У цілому, посібник має достатньо високий теоретико-методичний рівень, відповідає навчальним планам підготовки бакалаврів за спеціальністю 6.010302 – «Психологія», що є підставою рекомендувати його у навчальний процес педагогічних вищих навчальних закладів.

## **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, симпозіуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiyaiosobystist@mail.ru**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля: верхнє, нижнє, праве та лівє – по 20 мм, відступ між словами – 1 пробіл, тире (а – б) не отожднювати 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 роботи у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок ***Список використаних джерел*** (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – № 3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище). **Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.**

#### **До статті додається:**

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіреним за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

*Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.*

## **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

№ 2 (10) Частина 1

2016

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*

Літературний редактор – *Б. В. Стороха*

Технічний редактор – *І. М. Ковальова*

Дизайн та верстка – *О. М. Нарижна, В. А. Лавріненко,*

Комп'ютерний набір – *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. Задніпрійний;

*знизу* – будівля Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;

портрет письменника В.Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненко.

Здано до друку 05.07.2016 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.

Обл.-вид. арк. 15,68. Ум.-друк. арк. 15,35

Наклад 300 прим. Зам. № 354

Видавництво «Полтавський літератор»

36014, м. Полтава, вул. Пушкіна, 115, оф. 7

тел./факс (0532)562983, тел. (0532) 562983

Свідцтво 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>