

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

# **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

**Науковий журнал**

*Заснований у травні 2011 року*

*Виходить два рази на рік*

**№ 1(11)  
2017**

Київ – Полтава  
2017

G.S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

# **PSYCHOLOGY AND PERSONALITY**

**Scientific journal**

*Founded in may 2011*

*Biannual*

**№ 1(11)**

**2017**

Kyiv–Poltava  
2017

### **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 № 8 від 28.12.2016 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;

**Джакомоуці С.** – доктор психології, професор (м. Больцано, Італія);

**Дяконов 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);

**Панюк 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;

**Шваліб Ю.М.** – доктор психологічних наук, професор;

**Яценко Т.С.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

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

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології  
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 455 від 15.04.2014 р.)*

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

UDC 159.9 + 37.015.311 (051)

#### **Founders**

G.S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

*Approved by scientific advice board of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
protocol № 8 from December 28 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. Tatenko** – Prof., Institute of Social and Political Psychology

**T. Tytarenko** – Prof., Institute of Social and Political Psychology

**Yu. Shvalb** – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology

**T. Yatsenko** – Prof., Crimean Humanitarian University

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

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

*Journal is registered/indexed in:*

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

# ЗМІСТ

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Тітов І.Г.</i> ПСИХОЛОГІЯ СВИТОГЛЯДУ: ОСОБИСТІСНИЙ КОНТЕКСТ .....	13
<i>Омельченко І.М.</i> СУТНІСНІ МОДУСИ КАТЕГОРІЇ «КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ» У ДИСКУРСІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ .....	25
<i>Мирошник О.Г.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ГЕНЕЗИСУ РЕФЛЕКСІЇ .....	41
<i>Петровська І.Р.</i> ГРОМАДЯНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ .....	53
<i>Клименко Ю.О.</i> КАТЕГОРІЯ ЧАСУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ .....	64

## ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ

<i>Булатевич Н.М.</i> ПЕНТАГРАМА ГІНГЕРА ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧОГО ПСИХОЛОГА .....	73
<i>Кочергіна І.А.</i> АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА НАД ЖІНКАМИ В РОДИНІ .....	82
<i>Крамченкова В.О.</i> МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВПЛИВУ ПАЛІННЯ НА СІМЕЙНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ .....	94

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

<i>Компанович М.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АЛЕКСИТИМІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ СЕРЦЕВО-СУДИННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ .....	109
--	-----

<b>Курєдова В.Д., Довженко А.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ ОРТОДОНТИЧНОГО ЛІКУВАННЯ .....	120
<b>Лавріненко В.А.</b> ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ АГРЕСИВНОЇ ТА РОМАНТИКО-ЕСКАПІСТСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ .....	130
<b>Перетяцько Л.Г., Юдіна Н.О.</b> АНАЛІЗ ЕМПАТІЇ ТА ТЕМПЕРАМЕНТУ ЯК КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	146
<b>Тітова Т.Є., Красильна К.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІЛІТКІВ .....	155
<b>Фельдман Ю.І.</b> УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ ПО ВІДНОШЕННЮ ДО ЗДОРОВ'Я У ПЕРІОД МОЛОДОСТІ .....	164
<b>Харченко А.С.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ .....	174
<b>Шевчук В.В.</b> ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИМОВІЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ .....	183

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

<b>Гончарова Н.О.</b> КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ .....	193
<b>Калюжна Ю.І.</b> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У САМОСТІЙНІЙ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	202
<b>Коваленко М.В.</b> РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТА- ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	213

**Пахомова Н.Г.**

МОТИВАЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ  
ІНТЕГРАТИВНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ ..... 223

**Процай Л.П., Гібалова Н.В.**

ІНТЕГРАЦІЯ ХМАРНИХ І ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ..... 237

**Потоцька І.С.**

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ  
ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ ..... 249

**Тодорова І.С., Бульченко Д.В.**

РОЗВИТОК КРЕАТИВНО-ІННОВАЦІЙНОГО  
ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ..... 258

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ МИСТЕЦТВА

**Мельничук М.М.**

ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ТВОРІВ КІНОМИСТЕЦТВА  
НА СВІДОМІСТЬ ТА ПІДСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ  
ГЛЯДАЧА ..... 268

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

**Красильников І.О.**

ЕКЗИСТЕНЦІЙНА КОНФЛІКТНІСТЬ СУБ'ЄКТА  
В ПОГЛЯДАХ К. ЯСПЕРСА ..... 279

**Кузнецов О.І.**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ ВІРИ  
У НАУКОВОМУ ПІЗНАННІ ..... 289

**Мельник В.В.**

ВИБІР ЯК СТРАХ СВОБОДИ В ПСИХОЛОГІЇ  
ПРОТЕСТАНТИЗМУ ..... 298

## ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

**Ларін Д.І.**

МЕТОДОЛОГІЯ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО  
ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРІОДУ «ВІДКРИТОЇ КРИЗИ»  
В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ  
СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ..... 308

## НАУКОВІ ПОДІЇ

<i>Максименко С.Д., Карамушка Л.М.</i> ДО 70-РІЧЧЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ .....	317
--	-----

## ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

75-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ С.Д. МАКСИМЕНКА .....	327
70-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ Л.Ф. БУРЛАЧУКА .....	330
70-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ В.В. РИБАЛКИ .....	333
<u>БАЛЛ ГЕОРГІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ</u> .....	336
<u>ДЬЯКОНОВ ГЕННАДІЙ ВІТАЛІЙОВИЧ</u> .....	339

## РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛОГРАФІЯ

<i>Мозговий В.Л.</i> ПСИХОЛОГІЯ НАУКОВОГО ЖАРТУ .....	341
--	-----

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ» .....	344
--	-----



# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

*Titov I.*

PSYCHOLOGY OF WORLDVIEW: PERSONAL CONTEXT ..... 13

*Omelchenko I.*

ESSENTIAL MODES OF «COMMUNICATIVE ACTIVITY»  
CATEGORY IN THE POSTNONCLASSICAL PSYCHOLOGICAL  
DISCOURSE ..... 25

*Myroshnyk O.*

TO THE PROBLEM OF REFLECTION'S GENESIS ..... 41

*Petrovska I.*

CIVIC IDENTITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL  
FOUNDATIONS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS ..... 53

*Klymenko Y.*

CATEGORY OF TIME IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE ..... 64

## PSYCHODIAGNOSTICS OF PERSONALITY

*Bulatevych N.*

GINGER'S PENTAGRAM AND ITS APPLICATION  
IN PRACTICAL ACTIVITY OF CHILD PSYCHOLOGIST ..... 73

*Kocherhina I.*

APPROBATION OF THE TEST-QUESTIONNAIRE  
FOR STUDY OF PSYCHOLOGICAL ABUSE  
AGAINST WOMEN IN THE FAMILY ..... 82

*Kramchenkova V.*

THE PSYCHODIAGNOSTIC METHOD  
OF SMOKING INFLUENCE  
ON FAMILY FUNCTIONING ..... 94

## EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

*Kompanovych M.*

FEATURES OF ALEXITHYMIA IN ADOLESCENTS WITH  
PSYCHOSOMATIC CARDIOVASCULAR DISEASES ..... 109

<b><i>Kuroyedova V., Dovzhenko A.</i></b> PSYCHOLOGICAL ASPECTS IN ORTHODONTIC TREATMENT .....	120
<b><i>Lavrinenko V.</i></b> THE SPECIFICITY OF MEANING SPHERE OF ADOLESCENT'S FROM INFORMAL UNIONS OF AGGRESSIVE AND ROMANTIC- ESCAPIST ORIENTATION .....	130
<b><i>Peretiat'ko L., Judina N.</i></b> ANALYSIS OF EMPATHY AND TEMPERAMENT AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY .....	146
<b><i>Titova T., Krasyl'na K.</i></b> THE PECULIARITIES OF TEENAGERS' VALUE- MEANING SELF-REGULATION .....	155
<b><i>Feldman Yu.</i></b> HEALTH MINDSETS OF THE PERSONALITY IN THE PERIOD OF YOUTH .....	164
<b><i>Kharchenko A.</i></b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN TEENAGERS' VALUE ATTITUDE TO HEALTH .....	174
<b><i>Shevchuk V.</i></b> GENDER ASPECTS OF FEATURES OF INVOLUNTARY MEMORY WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY SENIOR PRESCHOOLERS .....	183

### ACME CULTURE OF PERSONALITY

<b><i>Goncharova N.</i></b> CONCEPTS OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL CAREER IN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES .....	193
<b><i>Kaliuzhna Yu.</i></b> METHODICAL BASES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN SELF-DEPENDENT LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY .....	202
<b><i>Kovalenko M.</i></b> THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF ROLE FEATURES OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PSYCHOLOGY .....	213

***Pakhomova N.***

MOTIVATION AS A BASIS OF FORMATION  
OF INTEGRATIVE KNOWLEDGE  
DURING PROFESSIONAL TRAINING ..... 223

***Protsai L., Gibalova N.***

CLOUD SERVICES AND PROJECT TECHNOLOGIES  
INTEGRATION TO TRAIN FUTURE PSYCHOLOGISTS ..... 237

***Pototska I.***

INDIVIDUAL-TYOLOGICAL PROPERTIES OF MUSIC  
SCHOOLS TEACHERS ..... 249

***Todorova I., Bulchenko D.***

DEVELOPMENT OF CREATIVE AND INNOVATIVE POTENTIAL  
OF THE FUTURE MANAGERS ..... 258

### **PERSONAL ORIENTED APPROACH IN PSYCHOLOGY OF ART**

***Mel'nichuk M.***

THE PROBLEM OF CINEMA WORKS'  
INFLUENCE ON THE PERSONAL CONSCIOUSNESS  
AND SUBCONSCIOUSNESS OF VIEWER ..... 268

### **EXISTENTIAL PSYCHOLOGY OF PERSONALITY**

***Krasilnikov I.***

EXISTENTIAL CONFLICT OF THE SUBJECT  
IN K. JASPERS'S SIGHTS ..... 279

***Kuznetsov O.***

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON  
OF FAITH IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE ..... 289

***Melnyk V.***

THE FEAR OF CHOICE AND FREEDOM IN PROTESTANTISM  
PSYCHOLOGY ..... 298

### **THE HISTORY OF PSYCHOLOGY**

***Larin D.***

METHODOLOGY OF HISTORICAL PSYCHOLOGICAL  
RESEARCH DURING THE «OPEN CRISIS»  
IN THE FORMATION OF MODERN PARADIGM ..... 308

## SCIENCE EVENTS

*Maksymenko S., Karamushka L.*

TO THE 70 <sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF SCIENCE ACTIVITY OF G.S. KOSTYUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AT NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE .....	317
--	-----

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

75-YEAR JUBILEE OF S. MAKSYMENKO .....	327
70-YEAR JUBILEE OF L. BURLACHYUK .....	330
70-YEAR JUBILEE OF V.RYBALKA .....	333
<b>GEORGIY BALL</b> .....	336
<b>DYAKONOV GENNADIY</b> .....	339

## BOOKS REVIEW

*Mozgovyi V.*

THE PSYCHOLOGY OF SCIENCE JOKE .....	341
--------------------------------------	-----

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS .....	344
--------------------------------	-----

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923:140.8

**ТИТОВ Іван Геннадійович**

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

## ПСИХОЛОГІЯ СВІТОГЛЯДУ: ОСОБИСТІСНИЙ КОНТЕКСТ

*У статті досліджено проблему функціональної ролі світогляду у структурі особистості. Схарактеризовано його зв'язок зі спрямованістю особистості, її когнітивним компонентом, компонентом досвіду, характером та регуляторним компонентом. Аргументовано, що вказані зв'язки виявляються в процесі життєдіяльності особистості: при здійсненні нею життєвих виборів, вирішенні життєвих задач, вибудовуванні та реалізації стратегії власного життя.*

**Ключові слова:** *особистість, світогляд, життєвий вибір, життєва задача, життєва стратегія, індивідуальний стиль життя.*

**Постановка проблеми.** Конкретно-психологічне дослідження світогляду передбачає поряд із розкриттям реальних форм його існування в індивідуальній свідомості [25] також аналіз особливостей його представленості в структурі особистості. Необхідність такого аналізу визначається, з одного боку, трактуванням світогляду як атрибутивної характеристики особистості (згадаймо слова С.Л. Рубінштейн про те, що особистістю «є людина, в якій є власні позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, якого вона дійшла внаслідок великої свідомої роботи» [22, с.638]), а з іншого – недостатньою експлікованістю та теоретичною відрефлексованістю специфіки власне особистісного модусу його функціонування.

З огляду на це, є **мета** даної статті полягає у теоретичному розгляді особливостей співвідношення світогляду особистості з іншими компонентами, що утворюють її структуру. Задля її досягнення будемо спиратись на запропоновану нами інтегративну модель структурно-функціональної організації особистості [24], згідно якої особистість як інтегративна якість індивіда, що характеризує міру

представленості в ньому культурних форм та забезпечує продуктивну реалізацію основних особистісних функцій, структурно репрезентована компонентами спрямованості, досвіду, характеру, когнітивним та регуляторним компонентами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розпочнемо з аналізу особливостей взаємодії світогляду зі *спрямованістю особистості*. Відразу ж зауважимо, що така взаємодія виявляється двояким чином: з одного боку, світогляд, традиційно трактований як вищий ієрархічний рівень спрямованості особистості [21], у цілому визначає зміст та основні напрями життєдіяльності людини, з іншого – є похідним від тих ціннісно-сміслових утворень, котрі задаються стійкою ієрархією її відносин зі світом. Тому логіка подальшого викладу буде наступною: спочатку ми звернемося до розкриття психологічних механізмів репрезентації та трансформації у світогляді глибинної смислової структури особистості, а потім відстежимо його зворотній вплив на спрямованість.

Для конкретизації загальних зв'язків світогляду особистості з її ціннісно-сміисловою сферою доцільно спертися на уявлення про *особистісну динамічну смислову систему* [2; 8; 17]. Д.О. Леонтьєв визначає її як відносно стійке автономне ієрархічно організоване особистісне утворення, котре, забезпечуючи «структурування відносин суб'єкта зі світом та надання стійкості структурі цих відносин» [17, с.238], характеризує вищі рівні смислової регуляції життєдіяльності. В їх основні лежать *особистісні цінності* – укорінені в особистості внутрішні носії соціальної регуляції, що переживаються як кінцеві орієнтири бажаного/належного стану речей з точки зору стратегічних цілей розвитку як особистості, так соціальних груп і соціокультурних систем [17, с.227-231]. Для забезпечення ціннісної орієнтації суб'єкта у світі та реалізації функції смисло- й мотивування вказані інстанції не обов'язково мають усвідомлюватися ним. Але у разі *їхнього усвідомлення та генералізації<sup>1</sup> стосовно широкого кола кардинальних питань людського буття, прийняття та інтеграції до загального циклу самосвідомості набір таких особистісних цінностей набуває характеристик світогляду*. В змістовому аспекті це виявляється в тому, «що в найважливіших смисложиттєвих (а відтак світоглядних) питаннях будь-який суб'єкт світогляду схильний обґрунтовувати власну позицію як всезагальну вимогу, котра впливає

---

<sup>1</sup> Внутрішній механізм генералізації полягає у здійсненні суб'єктом складних рефлексивних співвіднесення окремих особистісних цінностей з більш широкими та загальними проблемними контекстами життя, а також “із тим, що є більшим за... індивідуальне життя та не обірветься з його фізичним припиненням” [8, с.87].

із сутності людини або світового порядку речей» [19, с.69]. Стаючи таким чином позаситуативною опорою, відносно самостійним психологічним планом, безпосередньо не захопленим поточним плином подій, світоглядні переконання та ідеали визначають характер спрямованості особистості – утворюють той полюс абсолютних, кінцевих причин, цілей, цінностей та смислів, «відносно якого особистість здійснює відлік власної поведінки та ладу думок як належність, обов'язковість, справедливість, правоту тощо» [19, с.77]. Для того, аби ці мислимі максими увійшли до складу спрямованості особистості, стали дієвими регуляторами її життєдіяльності, необхідний «спеціальний акт цілепокладання, що створює мовби індивідуальні дублікати таких світоглядних ідеалів, котрі в цьому випадку конкретизуються з урахуванням вже існуючих схильностей та можливостей суб'єкта» [11, с.40].

Втілені таким чином у спрямованості світоглядні інстанції утворюють вищі її шаблі, забезпечуючи у разі виникнення боротьби мотивів, суперечності між цінностями і смислами, мотивами і цілями, цілями та засобами їхнього досягнення *акти вибору з-поміж конфліктуючих між собою спонукань, внаслідок чого утворюється більш-менш центрованої та стійкої ієрархічний контур субординаційно-координаційних відносин між провідними мотиваційно-ціннісними структурами особистості*. Подібний до зазначеного погляд на світогляд як інструмент ієрархізації мотиваційно-ціннісних особистісних утворень висловлює Л.І. Божович. На її думку, психологічна функція світогляду полягає в тому, що «втілюючи в собі ідеали особистості, він, таким чином, організує всі її спонукання, всю поведінку», внаслідок чого ієрархічна структура мотивів набуває стійкості та свободи від зовнішніх впливів [6, с.436-437].

Особливо рельєфно участь світогляду в процесах свідомого вибудовування особистістю змістової спрямованості власної активності виявляється при здійсненні нею *тактичних та стратегічних життєвих виборів*<sup>2</sup> [4; 14]. Так, при реалізації

---

<sup>2</sup> Тут слід уточнити, що до цього процесу залучаються й інші особистісні змінні (достатньо ґрунтовно проаналізовані, наприклад, у [16]), проте, саме світогляд, як буде показано нижче, відіграє провідну роль у конструюванні загальних підстав та формулюванні критеріїв оцінки різних альтернатив, виступаючи внутрішньою, іманентно притаманною людині детермінантою прийняття життєвого рішення та вчинкової реалізації відкритих цим рішенням можливостей. «Життєвий вибір, – зазначає у зв'язку з цим О.О. Комлев, – розуміється як взірць реальної поведінки..., в якому відображається

тактичних виборів, пов'язаних з вирішенням людиною протиріччя між різними ціннісно значущими для неї прагненнями та обов'язками, суб'єктивне прийняття або відкидання однієї з усвідомлених ціннісних опозицій буде ґрунтуватись на констатації ступеня її відповідності своїм усталеним світоглядним орієнтирам. Наприклад, у ситуації дилеми – збрехати або бути чесним, продовжувати обстоювати свою позицію або відмовитись від неї заради негайної вигоди, надати допомогу іншій людині або проігнорувати її, помститись за образу або простити тощо – суб'єкт тактичного вибору буде ієрархізувати ціннісні пріоритети та дієво реалізовувати їх у відповідних вчинках, керуючись насамперед втіленими у власній *життєвій позиції* [1] світоглядними ідеалами, принципами та переконаннями.

Кардинально іншою є ситуація здійснення особистістю стратегічних виборів, істотною рисою яких є зокрема те, що зіставлявані альтернативи, маючи однакову значущість та спонукальну цінність, по-різному визначають подальшу долю людини, загальний напрям її життєвого шляху, і надання переваги одній із них з огляду на незворотність можливих наслідків значно ускладнене. В цьому випадку конструктивне здійснення суб'єктом стратегічного життєвого вибору пов'язане із трансцендуванням самої ситуації вибору, шляхом «включення» сукупності дискретних альтернатив до заданого вищими (гуманістичними та духовними [9]) ціннісно-смысловими інстанціями світоглядного контексту, в межах якого вони змістовно саморозкриваються, зазнають деякого внутрішнього перетворення і врешті-решт позбавляються форми конфліктності [15].

Як приклад, наведемо ситуацію, коли перед молодою людиною постає необхідність здійснити професійний вибір. У цьому випадку зміст альтернатив та підстави для їхнього зіставлення будуть конструюватись нею, виходячи із визначеного її генералізованими особистісними цінностями (світоглядом) стратегічного бачення перспектив власної життєдіяльності у гранично широких масштабах соціокультурного буття та шляхів якнайповнішої самореалізації, самовираження, здійснення своєї людської сутності. Тому сам процес вибору тут виходить за рамки вирішення проблеми кращості певної професії, обертаючись «для особистості необхідністю вирішувати для себе “вічні питання” про людське призначення, про смисл буття, про своє місце у житті» [23, с.85]. Згадана складна духовна робота, досягаючи своєї кульмінаційної точки, призводить або до успішного здійснення людиною доленосного вибору, або, у разі, коли через певні

---

світогляд, тобто орієнтація особистості на прийняті нею соціально значущі, «базові» цінності» [14, с.44].



причини однозначний та категоричний вибір принципово неможливий, – до переоцінки тих фундаментальних світоглядних цінностей, «котрі утворюють “самість” особистості, глибинне джерело її “сутнісних сил” і життєвих спонукань» [19, с.82], та вироблення на цій основі якісно нової внутрішньої позиції, яка б уможливила подальше оптимальне особистісне функціонування людини.

Окреслені вище психологічні механізми здійснення особистісних виборів, розглянуті у більш широкому контексті – як етапи, процесуальні моменти розв’язання людиною життєвих задач, – дозволяють розкрити співвідношення світогляду з *когнітивною сферою особистості*.

У гранично широкому сенсі *життєву задачу* можна визначити як таку, що передбачає реалізацію суб’єктом у конкретних умовах життєдіяльності певної життєвої мети<sup>3</sup>. Властиві такого роду задачам віднесеність суб’єктові, їхній внутрішній характер, динамічність, достатньо високий рівень суб’єктивної складності та проблемності [10] не лише визначають специфіку їхньої постановки та вирішення, а й необхідно передбачають наявність регулюючого впливу на цей процес світоглядних структур особистості. Так, самостійне формування суб’єктом життєвої задачі та досягнення її чіткого усвідомлення вимагає поряд із достатнім рівнем інтелектуальної культури людини (що надає змогу відчутти наявність протиріччя, проблеми, співвіднести її зміст зі своїми когнітивними здібностями та зрозуміти завдяки цьому характер задачі, наявні засоби її розв’язання тощо) артикульованості тих ціннісних пріоритетів, у яких сфокусовані особливості її світогляду. Останні *опосередковують процес вироблення особистістю пізнавального ставлення до конкретної життєвої задачі, визначення її значущості для себе та формування на цій основі готовності до її конструктивного розв’язання*. Наприклад, проблема пошуку додаткового заробітку може або взагалі не оформитись у життєву задачу, або, навпаки, стати такою для людини залежно від того, наскільки необхідність у зароблянні грошей відповідає її світоглядним уявленням про бідність/багатство тощо. Таким чином,

---

<sup>3</sup> Таке трактування життєвої задачі можна розглядати як одну з інтерпретацій описаного Г.О. Баллом загального поняття задачі – «системи, обов’язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані...; б) модель потрібного стану предмету задачі» [5, с.32]. У даному випадку предмет життєвої задачі містить усі суттєві умови життєдіяльності суб’єкта, в яких дана життєва мета; остання розглядається нами як модель бажаного результату особистісного самоздійснення людини на певному етапі її життєвого шляху.

збіг зовнішньої життєвої задачі зі світоглядними орієнтаціями суб'єкта є тим визначальним чинником, котрий зумовлює її вписування в індивідуальний образ світу, прийняття та осмислення.

У процесі власне розв'язання життєвих задач *світоглядні структури виступають як своєрідні метакогніції*, котрі, забезпечуючи активний контроль за станом індивідуальних ментальних ресурсів, регуляцію інтелектуальної діяльності та організацію когнітивних процесів відповідно до конкретних цілей, виявляють свою специфіку при реалізації таких двох основних функцій:

1) включення до контексту розв'язуваної життєвої задачі образу самого вирішувача шляхом актуалізації декларативних знань про нього як суб'єкта пізнавального ставлення до світу та здійснення на цій основі її довизначення через накладання додаткових, насичених ціннісно-смісловим змістом умов, яким повинен задовольняти результат або процес її розв'язання [18];

2) постановка, узагальнення й корегування цілей пізнавальної діяльності за рахунок кваліфікування їхнього ціннісного значення з наступним актуалізацією адекватних їм когнітивних схем, алгоритмів, евристик та інших культурних засобів, необхідних для перетворення предметного змісту життєвої задачі із вихідного стану в потрібний [13, с.22-23].

Реалізація вказаних функцій уможлиблює розв'язання людиною життєвої задачі та втілення прийнятого рішення у *життєвій стратегії*<sup>4</sup> – індивідуально-своєрідному способі часової організації процесу життя, забезпечення його смислової змістовності, цілісності та автентичності, зорієнтованості на особистісне зростання та творчу самореалізацію [1].

При цьому вибудовування стратегії власного життя, з одного боку, визначається його переживанням та осмисленням як спрямованої у майбутнє події, а з іншого – необхідно передбачає поряд із зважанням на теперішнє продуктивне використання втіленого у *життєвому досвіді* особистості її минулого. Суб'єктивно-діяльнісні форми актуалізації таких змістів життєвого досвіду в процесі стратегічного цілепокладання та формування свідомих образів очікуваного майбутнього багато в чому залежать від їхнього зв'язку зі світоглядом особистості. Актуалізовані елементи життєвого досвіду набувають сенс лише через світоглядні переконання, котрі виступають

---

<sup>4</sup> У зв'язку з цим можна говорити, що життєві задачі утворюють самотутній пласт задач, де шуканим безпосередньо виступає стратегія цілісного життя людини.

засобом переведення цих елементів із абстрактного змісту свідомості до конкретної структури проєктованої життєдіяльності як її ціннісно-сміслові опори [19]. В цій якості вони задають основні змістові параметри *життєвої програми* – моделі наміченого особистістю життєвого шляху (див., наприклад [3]) – та визначають спектр можливих варіантів її реалізації.

Безпосереднє здійснення особистістю життєвої програми відбувається у формі *свідомої саморегуляції* [20], об'єктом якої, в даному випадку, виступає система її об'єктивних відносин зі світом, а психологічним механізмом – забезпечення відповідності змісту цих відносин її світоглядним орієнтаціям: генералізованим смисложиттєвим принципам та уявленням про належне. Останні й конституують вищі рівні регуляторної системи зрілої особистості, визначаючи: 1) унікальність, граничну з точки зору вищих людських цінностей осмисленість, а відтак – позаситуативну спричиненість дій, тобто їхній *вчинковий* характер; 2) можливість *вільно* змінювати критеріальні основи здійснюваних вчинків; 3) специфічні механізми зворотного зв'язку, що виявляються у ґрунтованому на *відповідальності* контролюванні наслідків вчиненого.

Реалізуючи в такий спосіб функцію регуляції процесу вчинкового життєздійснення особистості, світогляд виявляється в її *характері*. На їхній тісний зв'язок та взаємодію указує, зокрема, С.Л. Рубінштейн: «Оскільки певний світогляд, переходячи в переконання людини, в її моральні уявлення та ідеали, регулює її поведінку, він, відображаючись у її свідомості та реалізуючись у її поведінці, суттєво бере участь у формуванні її характеру. Єдність цілей, котрі він ставить перед людиною, істотно зумовлює цілісність характеру. Систематично спонукаючи людину вчиняти певним чином, світогляд, мораль мовби осідають та закріплюються в її характері у вигляді звичок – звичних способів моральної поведінки. Перетворюючись у звички вони стають “другою натурою” людини. Можна в цьому сенсі сказати, що характер людини – це певною мірою її не завжди усвідомлений та теоретично оформлений світогляд» [22, с.624-625].

Найважливішим результатом такої взаємодії світогляду з характером особистості є вироблення нею *індивідуального стилю життя*, де знаходить своє вираження певний тип її світоглядного ставлення до життя, її вибіркового та водночас стійкого духовно-практичного зв'язку із ним.

І тому цілком закономірно, що виробляючи власний життєвий стиль, особистість одночасно із цим здійснює і певний *варіант життя* [12], в якому об'єктивуються її світоглядні орієнтації – ідеали, переконання, моральні імперативи та смисложиттєві цінності.

Утворюючи тісні функціональні зв'язки зі спрямованістю особистості, її когнітивною сферою, системою регуляторики, досвідом та характером (рис. 1), світогляд, по-перше, визначає цілісність особистості та системну стійкість її психологічної структури і, як наслідок, – забезпечує реалізацію індивідом основних особистісних функцій, а по-друге, – виступає найважливішою умовою прояву особистісної суб'єктності.



Рис. 1. Функціональні зв'язки світогляду в структурі особистості

У першому випадку світогляд, задаючи за допомогою системи генералізованих смисложиттєвих орієнтацій функціональні межі ставлення особистості до світу, встановлює тим самим і границі її *цілісності* – міру інтегрованості, самодостатності та автономності, якісної визначеності та своєрідності. Разом із тим, сформований світогляд визначає *системну стійкість особистості*, що виявляється в її здатності виходити в процесі побудови та реалізації життєвого шляху із власної системи цінностей і смислів, протистояти тиску зовнішніх впливів, що суперечать її поглядам та переконанням, перетворювати ситуацію та свою поведінку відповідно до намічених цілей, «розвивати свої внутрішні потенціали, не дивлячись на зміни біологічної, психологічної, соціальної сторін буття» [7, с.72].

Сказане дозволяє зробити висновок про визначальну роль світогляду у реалізації індивідом основних *особистісних функцій*:

усвідомленні та реалізації власного *Я* в єдності всіх його проявів (фізичного, психологічного, соціально-рольового, екзистенційного тощо); зміні співвідношення та спрямованості детермінаційних впливів та побудові на цій основі вільної та відповідальної поведінки; забезпеченні довільності та вольової регуляції різних видів соціальної активності; позиціонуванні себе відносно свого минулого, теперішнього та майбутнього з наступним вибудовуванням часової перспективи власного життя; забезпеченні продуктивного входження у діалогічно-творчу взаємодію з культурою як її генеративне, формоутворювальне начало [24].

У другому випадку йдеться про опосередкування світоглядними структурами вищих рівнів *суб'єктної активності особистості* (учиннєвої, пізнавальної, комунікативної, творчої, інтелектуальної, наднормативної, надситуативної тощо), що зумовлює її цілеспрямований, неадаптивний, перетворювально-конструктивний характер. При цьому світогляд, виступаючи загальною ціннісно-сисловою основою вказаних видів активності, забезпечує їхню змістову спрямованість та рефлексивну регуляцію, внаслідок чого уможливується смислове оцінювання особистістю процесуально-результативної сторони власної життєдіяльності та самої себе як її суб'єкта [26].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, підбиваючи підсумки здійсненого аналізу, зафіксуємо такі висновки:

1. Світогляд у структурі особистості утворює тісні взаємозв'язки зі спрямованістю, в межах яких він ієрархізує провідні мотиваційно-ціннісні утворення особистості та забезпечує завдяки цьому продуктивне здійснення життєвих виборів.

2. Зв'язок світогляду із когнітивною сферою особистості виявляється в опосередковуванні ним процесу вироблення пізнавального ставлення до конкретної життєвої задачі та метакогнітивної регуляції її розв'язання.

3. При побудові особистістю життєвої стратегії світоглядні переконання перетворюють актуалізовані елементи її досвіду в ціннісно-сислові опори її конкретних життєвих програм. Вбудовування таких опор у загальний контур особистісної саморегуляції уможливує подолання впливу ситуативних детермінант та здійснення вільних і відповідальних вчинків.

4. Тип світоглядного ставлення до життя, викристалізовуючись у характері особистості, забезпечує становлення її індивідуально-своєрідного життєвого стилю, в межах якого будується певний варіант життєвого шляху.

5. Описана специфіка функціональних взаємозв'язків світогляду з основними компонентами особистісної структури дозволяє зробити

припущення про його організуючу роль у забезпеченні цілісності та системної стійкості особистості, реалізації індивідом основних особистісних функцій, прояві особистісної суб'єктності.

### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
3. Ахмеров Р.А. Жизненные программы личности / Р.А. Ахмеров // Наука и практика. Диалоги нового века : Материалы международной научно-практической конференции. Часть 1. – Набережные Челны : Изд-во Камского государственного политехнического института, 2003. – С.3-4.
4. Балл Г.А. Выбор в жизни человека как предмет системологического и психологического анализа / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С.197-208.
5. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл.– М. : Педагогика, 1990.– 184 с
6. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
7. Борисова М.Н. Мировоззрение студентов как фактор системной устойчивости личности : дис. ...канд. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогическая психология» / М.Н. Борисова. – Таганрог, 2005. – 252 с.
8. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
9. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С.6-13.
10. Дернер Д. Логика неудачи. Стратегическое мышление в сложных ситуациях / Д. Дернер. – М. : Смысл, 1977. – 243 с.
11. Додонов Б.И. О системе «Личность» / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С.36-45.
12. Дружинин В.Н. Варианты жизни / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2010. – 156 с.
13. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
14. Комлев А.А. Жизненный выбор человека: виды и факторы влияния в аспекте возможностей / А.А. Комлев // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С.41-51.
15. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – №1. – С.16-30.

16. Леонтьев Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Филиппко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.97-110.
17. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
18. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – №6. – С.87-101.
19. Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования. – К. : Наукова думка, 1986. – 294 с.
20. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
21. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
23. Соболева Н.И. Жизненный выбор личности / Н.И. Соболева // Культура жизни личности: (Пробл. теории и методологии социал.-психол. исслед.) / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Е.А. Донченко и др. ; Отв. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. – К. : Наук. думка, 1988. – С.75-88.
24. Тітов І.Г. Інтегративна модель структурно-функціональної організації особистості / І.Г. Тітов // Психологія і особистість. – 2016. – №1(9). – С.18-30.
25. Тітов І.Г. Місце та роль світогляду в структурі свідомості / І.Г. Тітов // Психологія і особистість. – 2015. – №2 (8). – Частина 1. – С.45-57.
26. Titow I. Psychologische Dimensionen der Subjektivität der Persönlichkeit [Електронний ресурс] / I. Titow // Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik. – 2011. – №1. : режим доступа: [http://www.izpp.de/fileadmin/user\\_upload/Ausgabe\\_4\\_1-2011/05\\_1-2011\\_Titow](http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe_4_1-2011/05_1-2011_Titow)

**И.Г. Тітов**

### **ПСИХОЛОГИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ: ЛИЧНОСТНЫЙ КОНТЕКСТ**

*В статье исследована проблема функциональной роли мировоззрения в структуре личности. Охарактеризована его связь с направленностью личности, ее когнитивным компонентом, компонентом опыта, характером и регуляторным компонентом. Аргументировано, что указанные связи выявляются в процессе жизнедеятельности личности: при осуществлении нею жизненных выборов, решении жизненных задач, построении и реализации стратегии собственной жизни.*

**Ключевые слова:** личность, мировоззрение, жизненный выбор, жизненная задача, жизненная стратегия, индивидуальный стиль жизни.

*I. Titov*

### **PSYCHOLOGY OF WORLDVIEW: PERSONAL CONTEXT**

*The paper deals with the problem of functional role of worldview in the structure of personality. The correspondence between personality's direction, its cognitive component, experience, character, and regulation was postulated. It has been shown that this correspondence manifests itself in such aspects of life activity as making life-choice, life-problem solving, creating and fulfilling of life-strategy. In correspondence to personality's direction worldview hierarchizes dominating value-motivational formations and provides due to this productive life-choice making. The connection between worldview and cognitive sphere of personality displays itself in the mediation of producing of cognitive attitude to the concrete life-problem as well as in the processes of metacognitive regulation of its solving. When personality builds life-strategy worldview convictions and belief transform actualized elements of experience into value-sense supports of concrete life-programs. Embedding of such supports into the general contour of personal self-regulation allows to overcome the influence of situational determinants and to fulfill free and responsible acts. The type of worldview attitude to life, being crystallized in person's character, provides the formation of individual life-style. The last one substantiates personality's way of life.*

*Described specificity of functional correlations between worldview and core components of personal structure allows to make an assumption that worldview plays an organizational role in keeping personality's wholeness and system stability of its psychological structure.*

**Key words:** *personality, worldview, life-choice, life-problem, life-strategy, individual life-style.*

Надійшла до редакції 1.12.2016 р.



УДК 376-056.34:616-89-008.1

**ОМЕЛЬЧЕНКО Ірина Миколаївна**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (м. Київ)*

## **СУТНІСНІ МОДУСИ КАТЕГОРІЇ «КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ» У ДИСКУРСІ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

*У статті з врахуванням двох рівнів аналізу: теоретико-емпіричного та історико-теоретичного характеризується генеза та сучасний стан дослідження проблеми категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. Виокремлено необхідність у науковому полі психологічної науки та практики експлікації щодо категорії комунікативна діяльність крім діяльнісного підходу екзистенційно-онтологічного, аксіологічного, екзистенційно-смыслового, що відповідають інтерсуб'єктивній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей.*

**Ключові слова:** *комунікативна діяльність, спілкування, активність, зовнішній і внутрішній діалог, типовий і затриманий розвиток, інформаційне суспільство, постнекласична психологія.*

**Постановка проблеми.** Одним із ключових понять постнекласичної психології, що вимагає переосмислення у світлі сучасного поступу інтегративного знання, постає категорія «комунікативна діяльність». Поступ наукових понять від простого постулювання до виокремлення повноправного місця в певній терміносистемі передбачає низку інтерпретаційних і доказових процедур, зміст яких сам по собі має безперечну теоретичну цінність. Категоріальний аналіз дефініцій у психологічній науці передбачає змістове визначення понять у розрізі двох рівнів: теоретико-емпіричного та історико-теоретичного. Відтак, набуває актуальності визначення сутнісних модусів трансформації комунікативної діяльності дошкільників з типовим і затриманим розвитком в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких окреслюється змістове наповнення категорії «комунікативна діяльність» неможливий поза смысловим полем дефініцій «комунікація», «спілкування». Інтердисциплінарний характер зазначених понять окреслений у річищі наукових дисциплін: теорії комунікації, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, лінгвістичної

прагматики, комунікативної філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки та в інших галузях знання. Український дослідник М. Прищак услід за російськими авторами М. Василюком [18], Н. Митровою і К. Мігаєнко [15] характеризує *три підходи розуміння понять* «комунікація» та «спілкування» [20]. Однак у дослідженнях науковців пострадянських країн (Н. Казаринова, О. Леонтєв, М. Лісіна, М. Каган, Г. Ковальов, Б. Ломов, С. Мусатов, Т. Піроженко, В. Погольша, Є. Руденський, Р. Якобсон, Я. Яноушек та ін.) поряд із дефініцією «спілкування» часто використовується категорія «комунікативна діяльність». Використання зазначеного терміну більшою мірою пов'язане з усталеним для загальної, вікової (О. Бодальов, М. Каган, Я. Коломинський, О. Леонтєв, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Ружська, Р. Смирнова та ін.) та спеціальної психології (І. Логвінова, Н. Гончарук, І. Мартиненко, І. Омельченко, О. Проскурняк, Т. Сак та ін.) поняттям «комунікативна діяльність» та її ототожненням зі спілкуванням чи, навпаки, – встановленням її відмінностей від нього.

Проведений нами теоретичний аналіз засвідчив, що на етапі переходу до постіндустріального (інформаційного) суспільства поняття «спілкування» і «комунікація» можуть використовуватись як синоніми, позаяк інтерсуб'єктивність, що пов'язана зі взаємодією з реальними людьми на рівні соціуму, в якості детермінантів сучасних процесів передбачає необхідність дослідження комунікативних процесів на рівні культури, природи, внутрішнього Я. Ключовим меседжем комунікативних процесів у умовах інформаційного суспільства є усвідомлення себе через Іншого та ціннісно-смилова регуляція подібної взаємодії. Саме тому в реаліях сучасних викликів інформаційного суспільства набуває ваги дослідження усвідомленої комунікативної діяльності в дошкільників із типовим і затриманим розвитком.

Виходячи з вище зазначеного, **метою** статті є обґрунтування сутнісних модусів категорії «комунікативна діяльність» в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури. Реалізацію мети ми вбачаємо у вирішенні наступних завдань: по-перше, маємо з'ясувати науковий поступ потракування спілкування як діяльності; по-друге, теоретично обґрунтувати трансформоване тлумачення комунікативної діяльності в умовах поступу постенкласичної психології.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до означення сутності поняття, О. Бодальов у енциклопедичному виданні подає наступне визначення: комунікативна діяльність (від лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення) – це діяльність, предметом якої є спілкування з іншою людиною – партнером зі спілкування,

спрямоване на пізнання інших, а через них і за їхнього посередництва – на самопізнання й самооцінювання [23, с.202].

Відтак, у визначенні чітко простежуються дві грані бачення комунікативної діяльності – інтерсуб'єктна та інтрасуб'єктна, що постають джерелом усвідомленого спілкування з Іншим.

У розмаїтті тлумачень спілкування розглядається не тільки як «процес», як «умова здійснення різних форм функціонування людини», як «засіб досягнення різних цілей і задоволення різних потреб», але і як *«комунікативна діяльність»*.

Сутність першого підходу до розуміння «комунікативної діяльності» полягає в розмежуванні понять «спілкування» і «діяльність». Означену точку зору обстоюють Л. Буєва, Б. Ломов та ін. Так, Б. Ломов протиставляє спілкування і діяльність, стверджуючи, що спілкування не можна визначити як вид людської діяльності, адже воно принципово відрізняється від останньої, тому що пов'язує суб'єкта не з об'єктом, а з іншим суб'єктом. Широкого розголосу у радянській (Г. Андреева, Л. Буєва, М. Каган, М. Лісіна та ін.), українській (І. Богомолова, М. Ботушан, Н. Драгомерецька, В. Кобильченко, І. Логвінова, І. Мартиненко, І. Омельченко, О. Проскурняк, О. Цимбалюк та ін.) та російській (В. Антошкін, О. Волков, Д. Гнатюк, О. Дмитрієва, Т. Захарова, О. Жаркова, Т. Журавльова, С. Іонов, О. Кірілова, Т. Кобелева, Н. Кожанова, Є. Крутякова, І. Корнілова, О. Павлова, О. Поповичев, О. Лутушкіна, Е. Сефєрян, Р. Солонінко, П. Стрельніков, О. Стуканов, О. Чернишова, М. Царьов та ін.) науці набуло потрактування спілкування як діяльності. Зазначені науковці розглядають спілкування як один з «видів діяльності», як «діяльність спілкування», «комунікативну діяльність». Утім, іноді його визначають не як діяльність, а як «умову діяльності» або як її «бік». У зв'язку з цим, на процеси спілкування намагаються поширити теоретичні схеми, що сформувалися при вивченні предметно-практичної діяльності або інших її форм.

Визначеність людської діяльності спілкуванням носить загальний характер. Ця теза знайшла своє втілення в принципі «єдності спілкування й діяльності», який у радянській психології став засадничим (Г. Андреева, М. Каган, Б. Ломов, В. Соковнін та ін.).

Комунікативна діяльність як процес являє собою систему елементарних актів. У цій системі координат її розглядає В. Соковнін, який зауважує, що процес спілкування як діяльності має наступну структуру: програмування мети спілкування й напрямів її реалізації; вербальну та невербальну комунікацію, що сприяє реалізації програми; контроль за перебігом власної комунікативної поведінки; корекцію власної комунікативної поведінки; контроль за комунікативними

вчинками Інших, що беруть участь в акті спілкування; звіряння результатів комунікативного акту з програмою; уточнення програми для наступних комунікативних актів [25, с. 63].

Радянська дослідниця М. Лісіна вважає категорію «спілкування» синонімом поняття «комунікативна діяльність» [11; 12]. З опертям на концептуальне бачення феномена діяльності О. Леонтьєвим та його науковий підхід до спілкування як діяльності, М. Лісіна визначила наступні основні складники комунікативної діяльності: предмет спілкування – це інша людина, партнер зі спілкування; потреба в спілкуванні, яка полягає в прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і за їхнього посередництва – до самопізнання та самооцінки; комунікативні мотиви – це те, заради чого реалізується спілкування; дії спілкування – це одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, який адресується іншій людині (ініціативні акти та дії у відповідь); завдання спілкування – це мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані різноманітні дії в процесі спілкування; засоби спілкування – це операції, за допомогою яких втілюються дії спілкування; продукт спілкування – це утворення матеріального й духовного характеру, що створюються як результат спілкування (до них відноситься загальний результат та взаємини, вибіркові прив'язаності, образ *Я* та образи інших учасників у спілкуванні) [11, с.28-29].

Розгляду структурних компонентів комунікативної діяльності дошкільників (зокрема, предмета, потреб і мотивів, засобів і дій спілкування) присвячені наукові дослідження А. Рузької, М. Єлагіної, О. Смирнової, А. Рейнштейн. Колективна наукова розвідка Т. Репіної, Р. Стеркіної, Т. Антонової, Л. Арутюнової стосується вивчення структурного елементу комунікативної діяльності – дій спілкування.

Російський науковець М. Станкін вважає, що комунікативна діяльність як процес постає у формі послідовних взаємопов'язаних комунікативних дій: входження суб'єкта в комунікативну ситуацію; розпізнання та оцінка суб'єктом характеру комунікативної ситуації (сприятлива, несприятлива тощо); розуміння комунікативної ситуації; обрання іншого суб'єкта партнером для можливої взаємодії; актуалізація комунікативного завдання відповідно до особливостей ситуації спілкування; підхід до суб'єкта взаємодії; налаштування на суб'єкта-партнера зі взаємодії; залучення суб'єктом-ініціатором уваги суб'єкта-партнера; оцінка емоційно-психологічного стану суб'єкта-партнера й виявлення ступеня його готовності до вступу у взаємодію; налаштування суб'єкта-ініціатора на емоційно-психологічний стан суб'єкта-партнера; вирівнювання емоційно-психологічних станів суб'єктів спілкування, формування загального емоційного тла

спілкування; комунікативний вплив суб'єкта-ініціатора спілкування на суб'єкта-партнера; оцінка суб'єктом-ініціатором реакції суб'єкта-партнера на вплив; стимулювання «відповідного ходу» суб'єкта-партнера; «відповідний хід» суб'єкта-партнера зі спілкування. Відповідно, саме з цих вище окреслених комунікативних дій постає акт діяльності спілкування [27].

У наукових пошуках Г. Андрєєвої, Г. Ковальова, М. Лісіної, В. Кан-Каліка спілкування виступає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування взаємин. Окреслений обрій спілкування реалізується через цілеспрямовану активність його учасників, що в результаті висновує зв'язок взаємодії, взаємовпливу та взаєморозуміння. Подібне потрактування спілкування як комунікативної діяльності має певні переваги, тому що допомагає виокремити якісні зміни в процесі розвитку, співвіднести спілкування з іншими видами діяльності особистості.

Позаяк відповідно визначена точка зору на комунікативну діяльність неможлива без вивчення міжособистісної взаємодії й розуміння людьми одне одного. У ході окресленої взаємодії встановлюються суб'єкт-суб'єктні взаємини, адже кожен її учасник реалізує себе в якості суб'єкта й виявляє при цьому активність до Іншого, що по чергово виявляється у ставленні до партнера та у сприйманні зворотного ставлення партнера у відповідь.

Український психолог П. М'ясоїд зауважує, що, народжуючись, людина потрапляє у світ людей, речей та ідей, здійснює зовнішні та внутрішні дії – діяльність і через присвоєння та освоєння світу здійснює людський спосіб життя. Разом із дослідженням цього способу життя у психологію приходять категорія спілкування. Відповідно, вчений підводить до висновку, що спілкування складається історично в процесі розвитку спільної діяльності людей, де спочатку відіграє допоміжну роль у процесі обслуговування перших соціальних дій, але з часом через розширення поля діяльності, поглиблення відображення і відтворення дійсності воно втрачає безпосередній зв'язок з предметно-практичною діяльністю і уможливує існування спільнот і стає регулятором не тільки спільної, а й індивідуальної діяльності та постає як умова історичного становлення людини [16, с.405].

Необхідно констатувати, що недостатня розробленість феномена діяльності в науковому просторі загальної психології (в плані координації різних рівнів, форм і її видів) стосується і взаємин, і спілкування при всій глибині й розлогості вивчення цих феноменів (діяльності та взаємин) та попри величезні досягнення як у психології (на жаль, ні діяльність, ні спілкування не мають у психології

загальноприйнятих визначень, що, звичайно, створює великі труднощі), так і в системі інших видів наукових знань.

Найважливішою формою взаємин між людьми є суб'єкт-суб'єктні відносини, які отримали, природно, найбільш широке обговорення в психології. При цьому, як особлива форма ставлення виступає спілкування, в основі якого лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія (Б. Ананьев, О. Бодальов, В. Мясіщев, Б. Ломов та ін.).

Проблема суб'єкт-суб'єктних взаємин особливо складна вже в розумінні та визначенні цього феномена, в якому надзвичайно важливо виділити різні рівні та форми їх презентації в загальних, системно сконструйованих взаєминах, і перш за все у взаєминах взаємодії, спілкування.

Розкриваючи простір та смисли феномена спілкування, Б. Ломов зазначає: «Поняття спілкування охоплює особливу категорію реально існуючих взаємин, а саме відносини суб'єкт-суб'єкт(и). Під час аналізу цих відносин розкриваються не просто дії того чи іншого суб'єкта чи вплив одного суб'єкта на іншого, але й процес їх взаємодії, в якому виявляються сприяння (або протидія), згода (або протиріччя), співпереживання та ін.» [13, с.38].

Російський дослідник А. Соколов уважає *комунікативну діяльність однією з форм спілкування*. Виокремлення ним форм комунікативної діяльності відбувається на основі цільових установок партнерів зі спілкування. Вчений виділяє три варіанти взаємин учасників спілкування: суб'єкт-суб'єктні взаємини як діалог рівноправних партнерів; суб'єкт-об'єктні взаємини, які характеризують комунікаційну діяльність у формі управління, коли відправник повідомлення розглядає отримувача як об'єкт впливу; об'єкт-суб'єктні взаємини, властиві комунікаційній діяльності у формі наслідування, коли реципієнт цілеспрямовано обирає комунікатора як еталон для наслідування, і відповідно останній при цьому може навіть не усвідомлювати своєї залученості до комунікаційного акту [26, с.24-25].

Виходячи з вище зазначеного, способом реалізації комунікативної діяльності, на думку О. Соколова, є діалог двох співрозмовників, а управління і наслідування – монолог в усному, письмовому або поведінковому акті. Позаяк, дослідник обстоює, точку зору відповідно до якої саме діалог на суб'єкт-суб'єктних засадах визначається як комунікативна діяльність.

Не підтримували бачення спілкування як діяльності низка дослідників. Л. Архангельський (1974), В. Афанасьєв (1976), Д. Дубровський (1983), в принципі, не заперечуючи діяльнісного підходу до аналізу спілкування, в той же час зауважили проти

розуміння спілкування як виду діяльності, констатуєчи що воно є лише неодмінним атрибутом будь-якої людської діяльності.

У зазначеному аспекті важливо чітко окреслити розділеність єдності спілкування як форми відносин, а саме спілкування як властивості (носієм якого є реальний індивід) людина і визначення його людської сутності, з одного боку, і спілкування міжіндивідуального в реальному практичному житті людини (Л. Буєва [2]), тобто спілкування індивідуального, з іншого боку, що далеко не завжди витримується.

В одних випадках індивідуальна діяльність передбачає включення спілкування, в інших – спілкування виводиться в якості самостійного феномена, і при цьому співіснує паралельно з діяльністю. Так, відповідно до поглядів Б. Ломова, діяльність і спілкування представляють дві грані способу життя індивіда. Соціальна зумовленість способу життя індивіда розкривається через аналіз спілкування більш безпосередньо і повно, ніж через аналіз його діяльності [13]. Виходячи з цього можна припустити, що сутнісний зміст понять діяльності та спілкування в психології дає можливість виявляти специфіку основного зв'язку, що характеризує кожне із зазначених понять.

В іншому ракурсі розглядав спілкування в науковій дискусії О. Леонтьєв: «Спілкування, як і діяльність взагалі, – спосіб і одночасно умова актуалізації суспільних відносин. І важливо підкреслити, що відмінність між актуалізацією їх в індивідуальній за формою діяльності, наприклад, в теоретичній діяльності вченого і в реальному спілкуванні не є принциповою» [10, с.123].

Сучасний російський науковець А. Журавльов наголошує, що коли за радянських часів вивчалась спільна діяльність первинних груп і колективів, то в 90-х роках ХХ ст. поряд із традиційними дослідженнями спільної діяльності актуальності набув загальний соціально-психологічний феномен спільності, що характеризує і міжособистісну взаємодію, і малі групи, і внутрішньогрупову і міжгрупову взаємодію та інші найрізноманітніші спільності, а відтак за таких умов адекватніше було б використовувати більш загальні і місткі поняття «спільна життєдіяльність» і «спільність» [7].

Принциповою інновацією для становлення нових віх у структурі комунікативної діяльності ми вважаємо розроблення В. Рубцовим педагогіки розвитку спільнот, головним принципом якої є співпраця дітей і дорослих, що створює умови більш продуктивного освоєння дитиною нових зразків дії [24].

У цьому ключі ми солідарні з А. Журавльовим, котрий зазначає, що саме в спільній діяльності найбільш повно представлений

взаємозв'язок і взаємозалежність (через взаємодію і взаємини) основних психологічних феноменів і понять: особистості, групи і діяльності, що утворюють «вершини теоретичного трикутника» (його грані при цьому позначають взаємодію і взаємини, а площа – спільну діяльність) [7, с. 31].

Узагальнюючим дослідженням 90-х років ХХ ст. стала публікація О. Донцова, Е. Дубовської та І. Улановської, присвячена теоретичній розробці критеріїв аналізу спільної діяльності. Дослідники підсумували праці про структуру та процесуальні характеристики спільної діяльності, що дозволило їм сформулювати важливі для розвитку зазначеної царини висновки. По-перше, на думку авторів, структура спільної діяльності не стала предметом спеціальних студій, особливо в аспекті про принципові її відмінності від структури індивідуальної діяльності. По-друге, результати досліджень спільної діяльності відносяться до різних за рівнем узагальнення її видів – це реально стає головною причиною непокритості отриманих результатів. По-третє, при аналізі спільної діяльності рівноцінно есплікуються описові та пояснювальні категорії: взаємодія, кооперація, співпраця, взаємопов'язаність та ін. Однак при цьому найчастіше не обговорюється психологічний зміст кожної категорії. По-четверте, обґрунтована схема дослідження спільної діяльності: на початку задається за допомогою організаційних умов (інструкції, завдання або розподілу функцій), а далі зазначена діяльність вивчається через внутрішньогрупові феномени, що впливають на кінцеві результати діяльності [5, с.67-68].

У контексті аналізу поняття варто зазначити, що в англійській мові відсутній дослівний відповідник терміна «комунікативна діяльність», але в мовному тезаурусі наявний термін «комунікативна активність». Дослідник Г. Дубов, зауважує, що слово «активність» прийшло до нас у ХІХ столітті з англійської або німецької мов (activity або Aktivitat), а туди, в свою чергу, – з латини (actio). В усіх мовах романо-германської групи це слово позначало «діяльність» [6]. У всякому разі вже перші вчені, що вводили його в російську наукову лексику, такі, наприклад, як І. Сеченов, використовували це слово як синонім «діяльності» [28, с. 8].

Однак дане поняття пройшло настільки значний шлях генези, що воно стало істотним чином відрізнитися від свого романо-германського відповідника. На сьогодні навіть добре зважене російськомовне визначення активності, що належить радянському вченому А. Петровському, який зазначав, що «в співвіднесенні з діяльністю активність суб'єкта визначається як динамічне умова її



становлення, реалізації і видозміни, як властивість її власного руху», не може бути дослівно перекладеним на англійську мову [20, с.12].

Науковці А. Петровський і В. Петровський виокремили кілька рівнів активності, що становлять кластер «активність» у категоріальній системі психології: «метаболізм»-«рефлекс»-«дія» (довільна активність)-«діяльність»-«свобода» (вищий рівень) [19].

Виходячи з вище зазначеного, зовнішні вияви активності варіюються від обмінних метаболічних процесів до вільної усвідомленої діяльності людини, яка реалізується як у практичній діяльності, так і в пізнанні, спілкуванні, спогляданні та самоспогляданні.

У контексті цього тлумачення активності важливо вирішити проблему співвідношення спілкування і діяльності. Суголосною цим поглядам є запропонована Г. Акоповим структурно-рівнева організація спілкування, що представлена чотирма рівнями міжособистісного спілкування: «контакт» – «комунікація» – «сміслові спілкування» – «рефлексивне спілкування або метакомунікація» [1]. Контакт – мінімально необхідна умова спілкування, що дозволяє реалізувати спілкування на самому поверхневому рівні. Контакт може здійснюватися як у вербальній, так і невербальній формі. Рівень контакту представлений синхронізацією поведінкових реакцій співрозмовників, без передачі будь-якої змістовної інформації. У разі навмисного або випадкового усвідомлення (рефлексії) контакту, він може трансформуватися в діяльність. У всіх випадках обов'язковим атрибутом контакту є наявність інтенції, мотиву, установки, спрямованості. В іншому випадку неможливий наступний рівень спілкування – комунікації, в процесі якої здійснюється інформаційний обмін між співрозмовниками. На рівні комунікації спілкування можна порівняти з діяльністю. Привнесення в комунікацію емоційного ставлення до співрозмовника, в сукупності з розумінням смислу створених повідомлень, переводить комунікацію на рівень смислового спілкування. Спільне обговорення і осмислення того, що відбувається між співрозмовниками, формування нового смислу через висловлювання кожним власного погляду на проблему піднімає смислове спілкування на рівень метакомунікації (рефлексивного спілкування) [1].

Таким чином, тільки перший рівень спілкування – контакт – не припускає інформаційного обміну між співрозмовниками. Інформаційний обмін на рівнях комунікації, смислового і рефлексивного спілкування може перебігати з використанням як знакової, так і аналогової інформації. Звісно ж, тільки метакомунікація вимагає обов'язкового володіння знаковою системою; комунікація і

сміслові спілкування можуть існувати завдяки обміну аналоговою інформацією. Операціоналізація структурно-рівневої схеми Г. Акопова в річизі вікової і спеціальної психології, на нашу думку, може стати актуальним напрямом вивчення усвідомленої комунікативної діяльності в діадах: «дитина-дорослий»; «дитина-одноліток»; «дитина-уявний компаньйон»; «дитина-улюблена іграшка»; «дитина-анімаційний персонаж».

У психології, на думку А. Волочкова, активність може бути визначена як універсальний спосіб, форма та міра природно-соціальних взаємодій, в ході якої людина розвивається і виявляється переважно як їхній суб'єкт (перш за все, в плані переважання внутрішньої детермінації над зовнішньою). За джерелами детермінації виділяють переважаючу внутрішню або зовнішню детерміновану активність – суб'єкту (інтринсивну) або індуковану (екстринсивну). За спрямованістю активність може бути внутрішньою (спрямованою на саморозвиток) і зовнішньою (спрямованою на перетворення зовнішніх об'єктів або суб'єктів) [3]. У контексті зазначеного бачення комунікативна діяльність набуває нового ракурсу для аналізу. Вона постає як утілення інтерсуб'єктної, інтрасуб'єктної та парасоціальної взаємодії, відтак ключовими складниками в структурі комунікативної діяльності стає: партнер (суб'єкт чи об'єкт) – комунікативна активність (внутрішньоспрямована, зовнішньоспрямована чи в поєднанні) – здатності та механізми усвідомленої (сміслові чи рефлексивної) комунікативної діяльності – партнер (суб'єкт чи об'єкт). Партнерів при цьому варто класифікувати відповідно до типів комунікативної діяльності дошкільника, характерними для інформаційного суспільства. В інтерсуб'єктній взаємодії – дорослий та одноліток, в інтрасуб'єктній – улюблена іграшка та уявний компаньйон, а парасоціальна передбачає взаємодію з анімаційним персонажем [17; 30].

Одним із ключових механізмів реалізації комунікативної діяльності постає не тільки зовнішній, а й внутрішній діалог, представлений у наукових студіях (Н. Бурлакової, Н. Березіна, А. Візгіної, Л. Гримака, В. Измагурової, М. Колпакової, І. Коган, Г. Кучинського, А. Морина, А. Россохіна, О. Соколової, О. Худобіної, Н. Євченка, S. Cunningham, A. Hatzigeorgiadis, N. Zourbanos & Y. Theodorakis, H. Henmans & G. Dimaggio та ін.).

Білоруський дослідник Г. Кучинський зауважує, що визнання автентичності внутрішнього діалогу означає, що зміст поняття «діалог» має враховувати і внутрішні діалоги поряд із традиційними діалогами реальних співрозмовників. Ці зовнішні діалоги позначають терміном «інтерсуб'єктні», а про внутрішній діалог доводиться

стверджувати, що він «інтрасуб'єктний» або внутрішньосуб'єктний [9, с.16].

Відтак, внутрішній діалог це не просто внутрішня мовленнєва активність, а внутрішня робота, активність, що передбачає усвідомлення, оцінку переживань, станів і визначення цінностей, прийняття рішення про їх прийнятність або неприйнятність для себе.

При аналізі категорії «комунікативна діяльність» також виникає проблема розмежування змісту та механізмів мовної і комунікативної свідомості. Означений дослідницький напрям представлений у працях представників антропоцентричної лінгвістики (А. Арушанова, І. Зимня, Ю. Караулов, О. Кубрякова, К. Седов, І. Стернін та ін). На думку науковців І. Стерніна та О. Чернишової, механізми мовної свідомості забезпечують реалізацію (мовленнєвої) діяльності: породження, сприймання та збереження мовлення у свідомості, а механізми комунікативної свідомості забезпечують комплекс комунікативної діяльності людини. Це комунікативні установки свідомості, сукупність ментальних комунікативних концептів і категорій [28, с.16]. Комунікативна свідомість оперує інформацією про те, як потрібно вітати іншу людину – з яким обличчям, з якою інтонацією, на якій дистанції, коли і кого, кого можна не вітати, кого потрібно вітати увічливо, на Ви, а кого можна простіше, в яких ситуаціях обов'язково вітати, в яких – ні, чи є потреба повторно вітати [28, с.17].

Відтак, вивчення поняття комунікативної діяльності в сучасних реаліях вимагає його експлікації в інтердисциплінарному вимірі через призму культурологічних, лінгвокультурологічних, етнолінгвістичних та міжкультурних підходів у яких окреслено роль соціокультурної складової спілкування в межах певного контексту.

У науковому полі спеціальної психології комунікативна діяльність проаналізована в наукових розвідках І. Мартиненко, О. Проскурняк. І. Мартиненко досліджено комунікативну діяльність у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення первинного генезу, вона розглядає зазначений феномен із позицій діяльнісного підходу, і вживає терміни «спілкування» і «комунікативна діяльність» як синонімічні. Термін «комунікація» вона застосовує лише для позначення понять, пов'язаних із інформаційною стороною спілкування (комунікативної діяльності). Дослідницею комунікативна діяльність розглядається через стан сформованості комунікативних умінь і засобів, специфіку структурної організації діяльності спілкування, характеристику комунікативного потенціалу особистості та комунікативні труднощі старших дошкільників із системними порушеннями мовлення [14].

Комунікативна діяльність підлітків із легким ступенем розумової відсталості висвітлена в дослідженні О. Проскурняк. Комунікативна діяльність розкрита нею у внутрішньому плані через потреби, мотиви, мету, у зовнішньому – через комунікативні вміння і навички, які дозволяють адекватно взаємодіяти підліткам з оточуючими дорослими та однолітками [22].

Із позицій аксіологічного підходу в соціокультурному вимірі російський дослідник В. Грачов обґрунтовує поняття соціально-комунікативної діяльності, яку визначає як креативну, когнітивну та трансляційну складову прямої та опосередкованої взаємодії людей із текстами культури в соціальному просторі та часі, на основі якої формуються культурні цінності. Формування культури відбувається на тлі соціально-комунікативної діяльності, яку дослідник визначає як діяльність з освоєння та передачі культурних цінностей в хронотопічній (або просторово-часовій системі координат) [4].

Соціально-комунікативна діяльність є відображенням духовності, тобто не просто явищем, а саме феноменом. Відтак, соціально-комунікативна діяльність у соціокультурному вимірі має ноуменально-феноменальну природу і в якості номена в її структурі виступає – аксіогенна складова. Саме вона визначає творчу основу будь-якої діяльності та презентує внутрішній світ, систему внутрішніх комунікацій або інтракомунікацій. Феноменальну ж сторону характеризують інформаційні процеси, які мають дихотомічний характер, тобто визначають зміст внутрішнього та зовнішнього світу. Внутрішня комунікативна діяльність обумовлює творчі зв'язки і породження «цінностей-образів», як результату зв'язку явищ та актів природи, людини, культури і суспільства. Зовнішня комунікативна діяльність за допомогою інформаційних повідомлень допомагає зреалізувати інформування про результати культурної діяльності та трансляцію культурних цінностей в світі.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, генеза усвідомленої комунікативної діяльності як багатовимірної реальності є процесом реалізації внутрішнього і зовнішнього діалогічного спілкування дитини та містить у власному профілі аксіопсихологічні, смислові та рефлексійні складові онто- й суб'єктогенезу.

Представлений аналіз не охоплює великого розмаїття підходів до інтерпретації феномену комунікативної діяльності. Але ми чітко бачимо широту і багатозаровість категоріального наповнення даного поняття. У дефініціях досить помітним виступає суспільно-культурний контекст даного явища: його соціальна зумовленість, суспільно-історичні типи та детермінанти. Так само майже загальною тенденцією у визначенні сутності комунікативної діяльності виступає її

системноособистісний, суб'єктний та інтегративний характер: розвиваються не окремі здатності, а інтрасуб'єктний та інтерсуб'єктний, і навіть парасоціальний вимір спілкування у цілому.

Діяльнісний характер спілкування на сучасному етапі в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури має бути доповнений вивченням суб'єктних модусів взаємодії з Іншим в умовах різних контекстів-просторів: соціуму, культури та у просторі власного Я з розумінням змісту соціально-комунікативної ситуації та усвідомленням ціннісно-сміслових детермінант Іншого суб'єкта, який здатний до смислового та рефлексивного спілкування. Об'єднуючою ознакою багатьох сучасних підходів до розуміння комунікативної діяльності є: екзистенційно-онтологічний, аксіологічний, екзистенційно-смісловий виміри, що відповідають інтерсуб'єктній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей. Комунікативна діяльність це процес породження соціокультурних цінностей та продукування смислів за допомогою символів, серед яких найбільш важлива роль належить мові. Своєрідним рефреном у визначеннях різних авторів звучать зовнішня і внутрішня активність та самодетермінація як головні рушійні сили комунікативної діяльності. З вищевикладеного можна зробити висновок: поняття «комунікативна діяльність» є полідисциплінарною категорією, процес становлення категоріального статусу якої ще триває. Подальші інтер- та інтрадисциплінарні пошуки в контексті розробки і уточнення категоріальних ознак даного поняття ми пов'язуємо із з'ясуванням сутності поняття «Інший», що сприятиме уточненню ролі Іншого в генезі комунікативної діяльності.

#### *Список використаних джерел*

1. Акопов Г. В. Субъектный подход в структуризации межличностного общения / Г. В. Акопов // Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А. В. Брушлинского, 15-16 октября 2008г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев и др. – М., 2008. – С. 321–324.
2. Боева Л. П. Общественные отношения и общение / Л. П. Боева // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.
3. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А. А. Волочков; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 376 с.
4. Грачев В. И. Феномен социокультурной коммуникации в современной художественной культуре: информационно-аксиологический анализ : диссертация ... доктора культурологии : 24.00.01 / Грачев В. И.; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – Санкт-Петербург, 2008. – 347 с.: ил.

5. Донцов А. И. Разработка критериев анализа совместной деятельности / А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, И. М. Улановская // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 61–71.
6. Дубов И. Г. Социально-психологические аспекты активности / И. Г. Дубов. – М.; СПб. : Нестор-История, 2012. – 536 с.
7. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. – М. : Изд\_во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
8. Кобыльченко В. В. Коммуникативная компетентность как актуальная задача специального дошкольного образования / В. В. Кобыльченко // Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования: материалы городской межрегиональной научно-практической конференции. В 2-х томах. Том 1. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 94–98.
9. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – М. : Университетское, 1988. – 206 с.
10. Леонтьев А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1979. – № 1. – С. 121–132.
11. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей / М. И. Лисина // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 268–294.
13. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопр. философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47.
14. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення [Текст] : [монографія] / І. В. Мартиненко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : ДЦА, 2016. – 307 с. : рис., табл.
15. Митрова Н. О. Общение как социально-психологическая и коммуникационная категория / Н. О. Митрова, К. С. Мигаенко // Новые технологии. – 2007. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obschenie-kak-sotsialno-psihologicheskaya-i-kommunikatsionnaya-kategoriya>.
16. М'ясоїд П. А. Курс загальної психології: підручник: у 2 т. / П. А. М'ясоїд – К. : Алерта, 2011. – Т. 1. – 496 с.
17. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Текст] : навч.-метод. посіб. / Ірина Омельченко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. – Полтава : Техсервіс, 2015. – 187 с. : рис., табл.
18. Основы теории коммуникации [текст] : учеб. для студ. вузов ; под ред. М. А. Василика. – М. : Гардарики, 2006. – 615 с.

19. Петровский А. В. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 3–7.
20. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
21. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – №2. – Режим доступу: <http://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1696/1696>
22. Проскурняк О. І. Чинники розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків / О. І. Проскурняк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 9. – С. 85–92.
23. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
24. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49–59.
25. Соковнин В. М. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа / В. М. Соковнин. – [изд. 2-е, испр. и доп.] – Фрунзе : Мектеп, 1974. – 146 с.
26. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
27. Станкин М. И. Психология общения [Текст]: курс лекций / М. И. Станкин. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
28. Стернин И. А. Коммуникативное поведение дошкольника / Е. Б. Чернышова, И. А. Стернин. – Воронеж: изд-во «Истоки», 2004. – 210 с.
29. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 168 с.
30. Omelchenko I. Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept / I. Omelchenko // Scientific journal TILTAI /BRIDGES/ BRÜCKEN. – 2015. – Vol 72. – №3 – P. 105–117.

*И.Н. Омельченко*

### **СУЩНОСТНЫЕ МОДУСЫ КАТЕГОРИИ «КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ДИСКУРСЕ ПОСТНЕКЛАСИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*В статье с учетом двух уровней анализа: теоретико-эмпирического и историко-теоретического характеризуется генезис и современное состояние исследования проблемы категории «коммуникативная деятельность» в постнеклассической психологии. Обозначена необходимость в научном поле психологической науки и практики экспликации к категории коммуникативная*

деятельность кроме деятельностного подхода экзистенциально-онтологического, аксиологического, экзистенциально-смыслового, которые соответствуют интерсубъективной парадигме психологического познания и взаимодействия людей.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность, общение, активность, внешний и внутренний диалог, типичное и задержанное развитие, информационное общество, постнеклассическая психология.

### ***I. Omelchenko***

#### **ESSENTIAL MODES OF «COMMUNICATIVE ACTIVITY» CATEGORY IN THE POSTNONCLASSICAL PSYCHOLOGICAL DISCOURSE**

*The article characterizes the genesis and a current state of researches of the «communicative activity» category in the Postnonclassical psychological discourse with taking into account two analytical planes: the theoretical and empirical plane, and the historical one. The article determines necessity to explicate, within the scientific field of psychological science and practice, the category of communicative activity from the points of views of not only the activity approach but also the existential-ontological, axiological, existential-semantic approaches, that means within the inter-subject paradigm of psychological knowledge and people interactions. The systematic personal, subjective and integrative nature of communication activities is substantiates theoretically for the cases of typical and delayed development; that involves development of not separate tools, but inter-subject, intra-subject and even para-social types of communication at the level of value-semantic and reflexive interaction with Other in the context of information society and post-neo-culture. The article proves theoretically that such interaction becomes a source of conscious communicative activities. It highlights that the key components in the communicative activity structure are: a partner (an agent or an object) – a communicative activity (internally-oriented, externally-oriented or combined) – capabilities – communicative mechanisms – a partner (an agent or an object). Possible partners (agents or objects) are defined in accordance with the types of preschoolers' communicative activities that are characteristic for the information society: inter-subject (adults and peers), intra-subject (a favourite toy and an imaginary companion), para-social (animated characters).*

**Key words:** communicative activities, communication, activity, external and internal dialogue, typical and delayed development, information society, Postnonclassical psychology.

Надійшла до редакції 4.12.2016 р.



**МИРОШНИК Олена Георгіївна**

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

**ДО ПРОБЛЕМИ ГЕНЕЗИСУ РЕФЛЕКСІЇ**

*У статті подано аналіз становлення онтогенетичних форм рефлексії, що забезпечує цілісність психічних актів. Розглянуто особливості прояву рефлексивних процесів у сенсомоторних рухах, предметних діях, самосвідомості та соціально-психологічній взаємодії.*

***Ключові слова:** онтогенез, рефлексивні процеси, культурно-історичний підхід, покладальна рефлексія, порівняльна рефлексія, визначальна рефлексія.*

**Постановка проблеми.** Потреба суспільної практики у створенні програм із формування рефлексивної компетентності особисті як складової акмеологічного потенціалу фахівця зазначена в численних публікаціях західних та вітчизняних науковців. Дослідження вказують, що автоматичного позитивного приросту рефлексивних процесів у дорослому віці не відбувається [18]. Їхній розвиток потребує створення інноваційного середовища протягом спеціального навчання (М.І. Найдюнов, І.М. Семенов). Зміст та форми організації цього навчання мають враховувати закономірності розвитку рефлексивних процесів людини протягом онтогенезу. Тому особливій уваги заслуговують питання джерел, стадій онтогенетичного розвитку рефлексивності, характеристика ролі природних та соціальних чинників, що мають вплив на цей процес. **Мета** – розглянути особливості онтогенетичних стадій розвитку рефлексії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналітичний огляд існуючих досліджень, присвячених проблематиці онтогенезу рефлексії, вказав на неоднозначність оцінок науковців щодо вікових меж виникнення рефлексії, її змісту, джерел розвитку.

Найбільш поширеним є розуміння розвитку рефлексії у зв'язку з проблемою становлення самосвідомості, де рефлексія виступає як форма самосвідомості. Так, Б.Г. Ананьєв зазначав, що рефлексія виникає мірою розвитку здатності дитини усвідомлювати себе як суб'єкта власних дій. Продовженням цієї думки є висловлювання С.Л. Рубінштейна про те, що виникнення довільних рухів, самостійне пересування та самообслуговування є чинником набуття дитиною суб'єктності, здатності виокремлювати себе з оточення. Ці можливості виникають із формуванням мислення та мовлення, що досягають своєї зрілості в підлітковому віці. На думку В.В. Давидова,

В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, сензитивним періодом рефлексіє є молодший шкільний вік. Л.С. Виготський, І.С. Кон, Н.І. Гуткіна, аналізуючи процеси рефлексії у зв'язку із самосвідомістю, визначали її актуальну роль у розвитку особистості підлітка та юнака.

Існуюча розбіжність в оцінках науковців щодо вікових меж виникнення рефлексії пояснюється існуванням різних інтерпретацій як самої рефлексії, так й форм її прояву. А.В. Карпов зазначає, що розуміння онтогенетичних меж рефлексивності здійснюється в контексті розвитку особистісних та інтелектуальних утворень, що приглушує її особливу роль в системі особистісної регуляції, яка забезпечує свідому побудову людиною власної життєдіяльності. Автор наполягає на необхідності розгляду генезису рефлексії як самостійної лінії в структурі онтогенезу психіки, яка не співпадає із розвитком інших утворень [10].

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Проблема онтогенезу психічного явища має розглядатися в площині аналізу таких питань, як джерела розвитку, безперервність, стадіальність та гетерохроність розвитку.

У цілому проблема генезису рефлексивних процесів була успішно вирішена представниками культурно-історичного підходу. В рамках цього підходу інтерпсихічне розглядається генетично первинним матеріалом будь-якого феномену людської психіки. На думку Л.С. Виготського, інтерпсихічне як соціальна ситуація розвитку дитини визначає цілком та повністю ті форми та той шлях, слідуючи за яким дитина набуває нові та нові властивості особистості [3].

Відповідно до ключових положень культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій, міра розвитку рефлексивності як механізму та процесу детермінована системою відносин дитини із світом дорослих. Саме у світі дорослих, побудованому на культурних засобах та знаках, знаходяться необхідні інструменти для виокремлення, розуміння власних якостей та можливостей. Умовою привласнення цього інструментарію є співбуття дитини з дорослим світом. Однак природа цього спів-буття є суперечливою. Так, з одного боку, дитина прагне до виокремлення (фізичного, біологічного, психологічного, особистісного), а з іншого – до ототожнення (імпринтинг, уподібнення, ідентифікація, гра, учіння) [16]. Аналіз вікових аспектів розвитку рефлексивних процесів представниками культурно-історичного підходу здійснюється у зв'язку з розглядом особливостей психічного розвитку на різних стадіях онтогенезу та способами спів-буття дитини з дорослим. Дослідниками зазначається зміна сфер рефлексивної регуляції залежно від змісту психічних процесів, що утворюють провідну діяльність

індивіда на стадії немовляти, раннього, дошкільного, молодшого шкільного, підліткового та юнацького віку.

Так, у період життя дитини від народження до появи комплексу поживлення активна не лише вісцеральна система, але й органічне дозрівання та тренування абстрактних зовнішньорухових та сенсомоторних активностей дитини. Важливою умовою перебігу цих процесів є наявність організованого предметного простору із залученням дорослої людини. Мати забезпечує встановлення рефлексивного зв'язку між спонтанними рухами дитини що здійснюється її дихально-голосовою системою, та м'язовими скороченнями кишково-шлункового тракту, що є основою цілісної активності (відчуття голоду). Перші ігри дитини спочатку з частинами власного тіла, а потім з предметами свідчить про первинну диференціацію активної та пасивної ролі дитини у руховій діяльності. В процесі цієї діяльності, в маніпулюванні предметами усвідомлюється фізичне Я дитини. Перцептивний та рухових досвід надає можливість дитині визначати свої сенсорні та моторні можливості.

На думку Д. Вінікота, елементарні форми рефлексії є у немовлят двохтижневого віку. Так, вони здатні зіставляти свої можливості з ситуацією та умовами досягнення предмету. Н.Д. Гордєєва та В.П. Зінченко експериментально довели, що основу елементарних рефлексивних актів, змістом яких є зіставлення ситуації із проміжними результатами дії та можливостями її продовження, складають дві форми чутливості: чутливість до ситуації та чутливість до потенційного руху або руху, що здійснюється. Визначені форми чутливості чергуються в часі здійснення руху та відбуваються 3-4 рази за секунду [4]. Ця фонові рефлексія є умовою «живого» руху [9].

Актуальними у зв'язку із розглядом особливостей генетично ранніх форм рефлексії є погляди І.М. Сеченова щодо ролі органічних (системних) відчуттів у виникненні самовідчуття як елементарної форми самосвідомості на ранніх стадіях онтогенезу. «Із дитячого самовідчуття народжується у зрілому віці самосвідомість, яка надає можливість людині ставиться до власних актів свідомості критично, тобто відокремлювати все своє внутрішнє від того, що відбувається ззовні, аналізувати та зіставляти (порівнювати) її зовнішнім, – словом, вивчати акти власної свідомості» [15, с.54]. Отже, значну роль у прояві фонові рефлексії відіграють різноманітні форми чутливості, що мають розмитий, нечіткий або неусвідомлюваний зміст.

Важливими подіями раннього дитинства є прямоходіння та поява мовлення. Прямоходіння надає можливість самостійно визначати положення частин тіла у просторі та орієнтуватися у системі координат, в якій знаходиться доросла людина. Здатність до

прямоходіння дозволяє дитині здійснювати предметні дії, які на відміну від рухів (хапальних, циркулярних, ланцюгових, тощо), що первинно символічно були орієнтовані на дорослого, спрямовуються на предметні властивості самого предмету. Мовлення позбавляє дитину від зануреності у зовнішній світ та надає можливість пізнавати себе. Мовленнєві дії дитини формуються в контексті мовлення дорослого, яке насичене афективно-оцінковими модальностями. Вони впливають на відбір дитиною функціональних дій, які мають схвальну оцінку дорослого та слугують основою становлення *Я* дитини. Н.В. Дорофєєва зазначає, що фундаментальним механізмом вихідного практичного ставлення дитини до умов життя (отожнення та виокремлення всередині життєдіяльності дорослого) є наслідування [8]. Дії наслідування, будучи за своїм походженням суто біокинетичними, в спілкуванні з дорослим перетворюються на дію зображення. Однак у подальшому вони набувають чіткої спеціалізації та поділяються на дії знаряддя, що забезпечують безпосереднє включення дитини до спільної діяльності з дорослим (самообслуговування), та квазізнаряддя (гра), які дозволяють регулювати входження дитини до сфери соціальних відносин із дорослим світом; власне предметні дії, що реалізують самостійність дитини у матеріальній предметності, та квазіпредметні дії заміщення, що забезпечують самостійність дитини в ідеальній предметності. Дії наслідування сприяють становленню особливих функціональних органів типу звичок, установок, схем поведінки, що є предметом діяльності та спілкування дорослого та дитини. Афективно-оцінкова мова дорослого та зустрічне мовлення дитини та її предметно-знаряддєві дії, що орієнтовані на дорослого, створюють основи для самототожності дитини (виникає специфічна форма свідомості Ми-Вони). У середині форми «Ми-Вони» поступово зароджується форма «Ми-Ти» як передумова форми «Я-не-Я». Переживання неспівпадіння суб'єктності та суб'єктивності є початком зародження самосвідомості та первинної форми рефлексії (за Гегелем – «покладаючий») як здатності відрізнити себе від своєї життєдіяльності. У подальшому розвиток рефлексії дитини пов'язаний із виокремленням власних спонукань та регулюванням їхньої реалізації у часі. Третій рік життя характеризується потребою дитини реалізувати свою незалежність, отримати відчуття власного існування в процесі ствердження себе. Ці прагнення є причиною появи негативізму з боку дитини [8]. Негативізм є своєрідною формою переживання дитиною власних можливостей. Відносини з батьками набувають особливого значення для формування самооцінки дитини, бо інших джерел для оцінки себе у неї ще немає.

У дошкільному віці розвиток рефлексії відбувається у спілкуванні з близькими дорослими, а також в ігрових взаєминах з однолітками.

Розвиток індивідуальної свідомості у сюжетно-рольовій грі сприяє виникненню порівняльної (за термінологією Гегеля) рефлексії, що дозволяє впізнавати себе всередині свого оточення. Порівняльна рефлексія дошкільника забезпечує синтез цілісного *Я* та стійке світорозуміння. Однак, на цьому етапі розвиток процесу рефлексії відбувається лише в рамках групової свідомості та існує в колективно-розподіленій формі. Тобто межі індивідуальної свідомості (*Я*) співпадають із межами групової свідомості (*Ми*). Тільки наприкінці дошкільного віку в дитини розвивається усвідомлення власної автономності та відокремленості від середовища. Дитина усвідомлює своє положення в соціальному світі, орієнтується в сімейно-родинних відносинах, уміє організовувати свої стосунки з дорослими та однолітками, здатна враховувати очікування інших щодо своєї поведінки [12]. Іншими словами, в дошкільному віці формуються потреби та механізми соціального розуміння іншої людини, що є важливою умовою здійснення навчальної діяльності.

Період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку характеризується формуванням оцінкових уявлень, що мають зв'язок із дозріванням когнітивних передумов рефлексивного усвідомлення себе. За Л.С. Виготським, наприкінці дошкільного віку в дитини з'являється здатність здійснювати регуляцію своєї поведінки через ставлення до себе та до інших людей. Опосередкованість психічних дій усвідомленою системою ставлень забезпечує здатність дитини до довільності психічних процесів. Виникає здатність планувати власні дії, виконувати їх у внутрішньому плані, що формує вміння аналізувати та оцінювати основи своїх дій наче зовні. Ці вміння знаходяться в основі рефлексії, яка дозволяє оцінювати свої дії відповідно до умов діяльності та ступеня їхньої особистісної значущості. Ця форма рефлексії називається визначальною [16]. Формулою цієї рефлексії є «Я знаю, і я знаю, що я знаю (або не знаю) це». Вона є результатом самообмежень або уточнення меж самототожності всередині своєї життєдіяльності, процесом усвідомлення своїх можливостей, знань та незнань. Протягом гри за правилами дитина стикається з існуванням як зовнішніх, так і внутрішніх меж власної поведінки. Зовнішні межі визначають прийнятий культурою порядок дій дитини відповідно до ролі, внутрішні – здатність дитини виконувати певну поведінку відповідно до цієї ролі. Визначальна рефлексія виступає як спосіб оволодіння «не-Я», тобто усвідомлення того, чого вона не вміє, не знає, не бажає. Н.В. Дорофеева вказує, що ця рефлексія «здійснюється у формі поняття, яке виступає і як форма даності деякого «не-Я», і як засіб його мисленнєвого відтворення. Перший момент дозволяє суб'єктові

усвідомлювати незалежно існуючий від нього об'єкт; другий момент є актом його (об'єкта) розуміння, розкриття його сутності» [8, с.38].

В.В. Давидов та В.В. Рубцов зазначають, що зі вступом до школи починає формуватися інтелектуальна та логічна форми рефлексії [7]. Вони забезпечують усвідомлення дитиною способів побудови змісту навчальних предметів та форми співробітництва дітей один з одним. Так, важливим завданням навчання молодших школярів є формування в них основ теоретичного мислення, яке на відміну від емпіричного відображає внутрішні відношення предметів та явищ. Досліджуючи природу понять, В.В. Давидов визначає рефлексію як співвіднесення людиною способу своєї дії з особливостями умов, в яких цю дію необхідно виконати, та аналізує її особливу роль у формуванні поняттєвого мислення [6].

На думку В.І. Слободчикова та Г.А. Цукерман, у молодшому шкільному віці рефлексія розповсюджується на всі основні сфери навчання: діяльність та мислення; комунікацію і кооперацію; самосвідомість [16]. Якщо на початку молодшого шкільного віку сфера мислення є центральною в прояві рефлексії, то наприкінці цього віку цю позицію займає рефлексія у сфері самосвідомості. Формування рефлексії в особистісній сфері молодших школярів здійснюється через опанування оцінки та самооцінки на різному предметному матеріалі в умовах навчальної діяльності. Дослідження Т.Ю. Адрущенко, Н.І. Гуткіної, А.В. Захарова, Г.А. Цукерман засвідчили, що розвиток рефлексивного самоствалення учня в цьому віці забезпечує оптимальну структуру самооцінки, що виявляється у здатності перегляду дитиною власних якостей та зміні способів поведінки. Н.І. Гуткіна запропонувала поняття рефлексивних очікувань, які визначають уявлення людини про те, як її сприймають та розуміють інші люди, що входять до кола її спілкування [5]. Авторка виокремлює три сфери рефлексивних очікувань школяра. По-перше, очікування щодо навчальної діяльності (формальні – дисципліна, відмітки та особистісні – здібності, мотивація, особистісні якості). По-друге, рефлексивні очікування щодо спілкування з дорослими та однолітками. По-третє, рефлексивні очікування щодо аналізу поведінки дітей у різних життєвих ситуаціях.

Підсумком розвитку особистості дитини в молодшому шкільному віці є її перетворення зі школяра на учня. Статус школяра обслуговується порівняльною рефлексією, відповідно до якої дитина оцінює себе відповідно до існуючих ззовні заданих соціальних шкал. Позиція учня ґрунтується на визначальній рефлексії, що обслуговує відносини дитини із самою собою, надаючи їй можливості самозмін та саморозвитку у навчальній діяльності [16]. В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман зазначають, що в освітньому просторі рефлексивний

процес запускає вчитель (у зв'язку з чим вони розрізняють дві позиції педагога у навчальному процесі: умілець та вчитель) [16]. Вчитель має розірвати щільну тканину дії, вивільняючи фазу чистого навчання, яка має включати попереднє орієнтування у тому, навіщо, що та як необхідно робити. Тобто він навчає не стільки діяти, скільки попередньо вчитися діям.

Розвиток абстрактно-логічного мислення сприяє становленню складності, інтегрованості та стійкості образу *Я* підлітка. І.С. Булах [2] зазначає такі психологічні особливості розвитку особистісних утворень у підлітковому віці: сензитивність до оцінювальних взаємин із оточуючими; вибірковість в оцінці якостей інших людей; перехід від прямолінійних суджень до опосередкованих; диференціація оцінювальних ставлень та поява рефлексивних очікувань; мотивація досягнень; потреба в інтимно-особистісному спілкуванні; прагнення до автономності та самостійності, до нової соціальної позиції; усвідомлення власної наступності.

Важливим механізмом розвитку самосвідомості у підлітковому та ранньому юнацькому віці є особистісна рефлексія. Вона забезпечує усвідомлення підлітком як свого внутрішнього світу, так і розуміння внутрішнього світу інших людей. На думку Н.І. Гуткіної, в 11-12 років предметом рефлексивного аналізу є окремі вчинки; у 12-13 років головним стає самоаналіз рис власного характеру та актуальних взаємин з людьми. Отже, у підлітковому віці доля прояву порівняльної рефлексії в роботі самосвідомості значно знижується на відміну від визначаючої. Наприкінці підліткового віку остання стає потужним регулятором поведінки особистості [17]. Підліток прагне проявляти увагу до внутрішнього світу інших людей, виявляти меншу залежність від думки більшості, демонструвати здатність до самоаналізу та самовиховання. Д.Й. Фельдштейн визначає три стадії розвитку процесу самоствердження підлітка: локально-примхливу (починається у віці 10-11 років), правозначущу (припадає на 12-13 років), стверджувально-діяльну (починається у 14-15 років) [17]. На локально-примхливій стадії прагнення до самостійності проявляється в потребі визнання збоку дорослих можливостей і значущості підлітка через вирішення окремих (локальних) завдань. Правозначуща стадія супроводжується потребою підлітка у соціальному визнанні, освоєнні підлітком не лише своїх обов'язків, а й прав у родині, суспільстві. Формується прагнення до дорослості не на рівні «я хочу», а на рівні «я можу» і «я повинен». Стверджувально-діяльна стадія характеризується усвідомленням підлітком свого залучення до соціуму у формі дорослої позиції, спрямуванням на виконання відповідальної соціальної ролі.

Динаміка змін розвитку особистості підлітка представлена в результатах емпіричних досліджень самооцінки [1]. При переході від

молодшого шкільного віку до підліткового спостерігається криза самооцінки. Вона виявляється в порушенні балансу між позитивними та негативними самооцінками, зростанні рівня незадоволеності собою у сфері реалізації навчальної діяльності та відносинах із іншими. Зі зміною афективного компонента самооцінки відбувається зміна провідного критерію в оцінці власної особистості. Якщо для молодшого школяра цим критерієм виступають якості, що необхідні для успішного здійснення навчальної діяльності, то для підлітків – морально-психологічні риси, що пов'язані з відносинами з іншими людьми, передусім з однолітками. Критичне ставлення до себе супроводжується актуалізацією потреби в самоповазі, в загальному позитивному ставленні до себе як до особистості. Це є причиною поступової зміни критеріїв самооцінки підлітків: вони спираються не лише на соціально задані норми, але й на особистісні вимоги.

Предметом рефлексії юнака є усвідомлення його місця у світі. Становлення моральної самосвідомості супроводжується прагненням юнака до світоглядного самовизначення. Е. Еріксон зазначав, що позитивною якістю юнака є вірність як здатність приймати та дотримуватися моралі, етики та ідеології суспільства [19]. Детермінантами розвитку самосвідомості у ранній юності є не лише збільшення кількості соціальних ролей, але й їхня якісна зміна [11]. З'являється все більше ролей, які відповідають статусу дорослої людини (професійне самовизначення, гендерно-рольова орієнтація, громадянська та світоглядна позиція). Все це потребує свідомо побудованих юнаком критеріїв регуляції поведінки, розроблених на підставі розуміння власного Я. Рефлексія стає механізмом розвитку особистісної та соціальної ідентичності. Особистісна ідентичність забезпечує усвідомлення часової безперервності Я людини, власної цілісності та тотожності, визначення ступеня схожості з іншими людьми з одночасним усвідомленням власної неповторності та унікальності.

Більшість підлітків від 12 років починають із дифузної ідентичності, або приреченості, поступово проходячи стадію мораторію до зрілої ідентичності. Значні зрушення спостерігаються між 18 та 20 роками. Молода людина усвідомлено визначає межі власного Я у соціальному та екзистенційно-особистісному світі. Роль особистісної рефлексії актуалізується в процесі побудови юнаком свого майбутнього у формі життєвих планів та завдань. Плани та завдання є способом самореалізації юнака. Л.С. Виготський розглядав життєві плани як показник оволодіння особистістю власним внутрішнім світом [3]. Термін життєві завдання набув свого поняттєвого статусу завдяки роботам А. Адлера, який вважав, що кожна людина протягом свого життя стикається з трьома глобальними



завданнями (праця, дружба і любов) [19]. Життєві плани потребують від особистості розуміння не лише цілей, а й способів та наявного ресурсу щодо їх досягнення. З одного боку, життєві плани – це результат узагальнення та укрупнення часткових цілей, що ставить перед собою особистість, наслідок інтеграції та ієрархізації її мотивів навколо ядра ціннісних орієнтацій. З іншого боку, це конкретизація та диференціація цілей та мотивів. Із мрії, де можливе все, та ідеалу як недосяжного зразка поступово формується реалістичний, спрямований на дійсність план діяльності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Узагальнюючи результати розгляду онтогенетичних аспектів рефлексії з позиції культурно-історичного підходу, необхідно підкреслити наступне.

Рефлексивні процеси необхідно розглядати як функціональний орган психіки, що забезпечує утворення цілісної психічної активності в ході диференціації та інтеграції відносин людини із зовнішнім світом. Рефлексія, як і будь-який функціональний орган, сформований протягом життя, має тісний зв'язок із вродженими, генетично зумовленими структурами функціональної системи організму людини. Саме цим можна пояснити думку Д. Вінікота про те, що елементарні форми рефлексії є у немовлят двохтижневого віку. Н.Д. Гордєєва та В.П. Зінченко експериментально довели, що основу елементарних рефлексивних актів, змістом яких є зіставлення ситуації з проміжними результатами дії та можливостями її продовження, складають дві форми чутливості: чутливість до ситуації та чутливість до потенційного руху, або руху, що здійснюється. Ця фоновіа рефлексія є умовою «живого» руху. Значну роль у прояві фоновіа рефлексії відіграють різноманітні форми чутливості, що мають розмитий, нечіткий або неусвідомлюваний зміст. Вони відбуваються у стані злиття з предметними відчуттями. Системні відчуття надають оцінку предметним відчуттям відповідно до стану власного тіла та впливають на роботу аналізаторів. Різноманітність предметних відчуттів, що виникають у взаємодії дитини з зовнішнім світом, становлять широту діапазону в прояві його органічних відчуттів. На основі такого роду чутливості виникає перша форма самосвідомості – самопочуття. Можна припустити, що операційна або фоновіа рефлексія є генетично первинною формою. Вона виникає на базі системних форм чутливості та становить основу виникнення усвідомлюваних форм рефлексії. Генетично ранні форми рефлексії на наступних стадіях онтогенезу не зникають, але їхнє значення в регуляції психічної активності значно знижується.

Розвиток рефлексивних процесів в ході онтогенезу відбувається в певних сферах психічної активності, які є основою новоутворень психологічного віку людини. Вони мають наступну послідовність

вивау: сенсомоторні рухи, предметні дії, розумові дії, самосвідомість, соціально-психологічна взаємодія. Існування такої наступності дозволяє розглядати розвиток рефлексії як стадіальний процес, що має власну лінію розвитку в онтогенезі.

Рефлексія як процес та механізм, що дозволяє людині не співпадати, а бути у відносинах із умовами життя, має соціальне походження. Так, на ранніх стадіях розвитку онтогенезу умовою виникнення цілісності психічних актів із різноманітних спонтанних форм чутливості є рефлексивне ставлення дорослого. У подальшому значну роль відіграє знак та значення як знаряддя відображення внутрішньої цілісності свого Я у вимірах соціально-прийнятих норм та еталонів. На етапах психологічної зрілості виникають форми рефлексії, що дозволяють орієнтуватися не на зовнішні критерії, а на внутрішні, власно створені людиною смисли у визначенні меж свого Я. В.І.Солобчиков пропонує для опису цих форм рефлексії використовувати запропоновані Гегелем терміни покладаюча, порівняльна та визначальна.

Вивчення психологами особливостей розвитку рефлексивних процесів завершується юнацьким віком. На думку М.О.Холодної, автоматичного розвитку рефлексивності в дорослому віці не відбувається [18]. Це можна пояснити тим, що онтогенетичні форми рефлексії вже сформовані завдяки тим структурам психіки, в межах яких вони виявляться та здійснюють контроль за їхнім функціонуванням. Однак науковці не заперечують існування динаміки рефлексивних процесів у період ранньої, середньої та пізньої дорослості, що викликана наявністю особистісних та професійних криз людини.

На нашу думку, актуальним та досі невизначеним залишається питання про особливості генезису рефлексивних процесів під час професійного розвитку особистості. Зазвичай дослідники користуються у вивченні рефлексивності професіонала аналізом онтогенетичних форм рефлексії, що значно звужує рамки дослідницького підходу. Спираючись на розуміння такої властивості рефлексії, як парціальність, ми припускаємо наявність певних рефлексивних контурів або патернів рефлексивних процесів, що утворюють регулятивний інваріант процесуально-психологічного забезпечення професійної діяльності та є метою успішної її реалізації [13]. Аналіз цих патернів є завданням для подальшого дослідження.

#### *Список використаних джерел*

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. Пособие. – 2 – изд. / В.А. Аверин –СПб. : Изд-во Михайлова В.А.,1998. –379с.

2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С.Булах. –К. : НПУ імені Драгоманова, 2003. – 340 с
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Гордеева Н. Д. Функциональная структура действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко. – М. : Изд-во МГУ, 1982– 208 с.
5. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н.И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 100–108.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В.Давыдов. – М. : ИНТОР, –1996. –544 с.
7. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В.Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – №3. – С. 111-131.
8. Дорофеева Н.В. Рефлексивное развитие в познавательно-творческой активности дошкольников: Монография / Н.В. Дорофеева. – Нижневартовск : Изд-во Нижневартовск.гуманит. ун-та, 2008. – 142 с.
9. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П Зинченко // Вопросы психологии, 1991. –№2. – С. 15-38.
10. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004– 424 с.
11. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М. : Политиздат, 1984. –335 с.
12. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.
13. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях/ О.Г.Мирошник // Психологія і особистість. – 2016. – №2 (10). – Частина 1. – С.189-199.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. –712с.
15. Сеченов И.М. Психология поведения / И.М. Сеченов. – Москва; Воронеж : Изд-во«Институт практической психологии», 1995. – 320 с.
16. Слободчиков В.И.Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.25-36.
17. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 289с.
18. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования/ М.А.Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
19. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2004. – 607 с.

**Е.Г. Мирошник**

### **К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА РЕФЛЕКСИИ**

*В статье представлен анализ становления онтогенетических форм рефлексии, обеспечивающих целостность психических актов. Рассмотрены особенности проявления рефлексии в сенсомоторных движениях, предметных действиях, самосознании, социально-психологическом взаимодействии.*

**Ключевые слова:** онтогенез, рефлексивные процессы, культурно-исторический подход, полагающая рефлексия, сравнительная рефлексия, определяющая рефлексия.

**О. Myroshnyk**

### **TO THE PROBLEM OF REFLECTION'S GENESIS**

*Article deals with the analysis of genesis of ontological forms of reflection. Reflective processes should be seen as functional mental organ, which provides the formation of the integral psychic activity in differentiation an integration of man's interaction with outer world. Reflection is tightly correlates with innate genetically caused structures of functional systems of man's organism. It is possible to assume that operational, or background reflection is genetically primary form, which appears on the base of specific system forms of sensuality and creates the foundation of aware forms of reflection. On the next stages of ontogenesis the genetically early forms of reflection do not disappear, but their role in the regulation of psychic activity considerably diminishes. The development of reflective processes in ontogenesis takes place within certain spheres of psychic activity, which corresponds to sensomotor acts, subject actions, mental actions, self-consciousness, social-psychological interaction. As the study of the peculiarities of reflective processes is limited with youth age we consider it to be actual to investigate the reflection's genesis during professional development of personality. Leaning upon the understanding of such property of reflection as its partiality, we assume the presence of some reflective contours, or patterns of reflective processes, which form the regulative invariant in psychological providing of professional activity and influence its effectiveness.*

**Key words:** ontogenesis, reflective processes, cultural-historical approach, supposing reflection, comparative reflection, qualificatory reflection.

Надійшла до редакції 19.12.2016 р.

УДК 159.923.2

**ПЕТРОВСЬКА Інга Ростиславівна**

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

## **ГРОМАДЯНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ**

*Громадянська ідентичність розглядається як соціально-психологічний конструкт, що виникає в процесі суб'єктивного відображення і активної побудови громадянином соціальної реальності. В цій соціальній реальності важливими є спільнота громадян та держава з її організаційним середовищем, які повинні задавати загальні життєві цінності, орієнтувати в навколишньому світі, поставляючи відносно впорядковану інформацію, формувати почуття захищеності, сприяти психологічному благополуччю, самореалізації тощо. Оскільки громадянська ідентичність відображає уявлення особистості про приналежність до спільноти громадян, державного утворення, структур громадянського суспільства, а також уявлення про самі ці утворення та структури, перспективною для її дослідження вважаємо теорію соціальних репрезентацій.*

**Ключові слова:** ідентифікація, громадянська ідентичність, конструювання реальності, соціальні репрезентації, дискурсивний аналіз.

**Постановка проблеми.** Майбутнє української держави, її зміцнення і подальший стратегічний розвиток неможливий без сформованої, розвинутої і стійкої громадянської ідентичності самих громадян. Невизначеність, нестійкість згаданої ідентичності становить пряму загрозу національній безпеці, оскільки зумовлює психологічну толерантність громадян щодо різних видів зовнішньої агресії – від прямого військового вторгнення на територію держави до виявів економічної та інформаційної війни.

Підвищення гостроти соціальних проблем, характерне для останніх років і частково зумовлене війною на Сході України, не може бути мінімізовано лише зусиллями державної влади. Необхідними є консолідовані та скоординовані дії громадянського суспільства, яке знаходиться ще в процесі формування. Воно ж має допомогти державній владі визначити напрям і модель такого стратегічного розвитку держави, що дав би змогу максимально убезпечити громадян від ризиків та небезпек, якими рясніє сьогоднішня. Психологічним підґрунтям створення громадянського суспільства є громадянська

ідентичність кожної окремої особистості – самовизначення себе як громадянина конкретної держави і самоприйняття такої іпостасі власного Я.

Наявна криза української громадянської ідентичності (Т. Бевз, А. Карась, Л. Сокурянська, Н. Хазратова) унеможливило створення і розвиток громадянського суспільства, а разом з тим – і організоване конструктивне розв'язання багатьох соціальних проблем. Вона призводить до високої еміграційної готовності (нерідко замаскованої під трудову, навчальну, шлюбну міграцію), яка також є істотною проблемою нашого суспільства. Такого роду еміграція є насправді «втечею від держави»; у деяких випадках вона становить собою деструктивну компенсацію нереалізованості власної громадянськості.

Отже, громадянська ідентичність лежить в основі побудови консолідованого громадянського суспільства, без якого розв'язання проблем опору зовнішній агресії і виходу з кризи є істотно ускладненим.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковому дискурсі можна виділити кілька провідних підходів до розуміння ідентичності. Ідентичність тлумачиться як *фундаментальна властивість особистості, як глибока, базисна, стійка умова соціального буття* (Р. Брубакер, Ф. Купер, К. Серуло, К. Келхоун, А. Мелуччі, Х. Фріес); як *особливий колективний феномен* (В. Блейхер, І. Крук, Д. Кемпбелл, М. Шериф, Б. Шеффер, Б. Шледер), *що означає фундаментальну і закономірну подібність членів певної групи або соціальної категорії* і проявляє себе в солідарності, в загальних диспозиціях, свідомості або колективних діях; як *продукт численних і конкуруючих дискурсів* (Р. Водак, К. Джерджен, Б. Девіс, Р. Харре, Дж. Поттер, Д. Едвардс, М. Везерелл, Дж. Шоттер), що спонукає розкривати нестійкий, багатоманітний і фрагментований характер сучасної «самості».

Ідентичність найчастіше трактують як феномен, який формується і розвивається за допомогою самовизначення щодо базових відносин Я з соціальним оточенням. Однак, виступаючи соціальним феноменом за своєю суттю, ідентичність має індивідуальну природу свого існування, індивідуальний зміст [1, с.113]. Для з'ясування змісту ідентичності сутнісним є розуміння того, що в загальному сенсі ідентифікація розглядається як процес становлення уявлень індивіда про себе і своє місце в світі.

Нові тенденції наукового аналізу ідентичності (М. Кастельс, Р. Дженкінс, А. Мелуччі, К. Келхоун, Д. Скотт, С. Хантінгтон, Ш. Муфф, А. Турен, М. Сомерс, Г. Гібсон, С. Холл, З.Бауман, О.Малінова, Г. Міненков, А. Саніна, В. Якубіна та інші), дозволяють

говорити про поетапне становлення нового підходу – «глобалістського конструктивізму». Він розглядає проблематику ідентичностей в їхньому взаємозв'язку з феноменом інформаційно-сервісної цивілізації, з процесами політичної, інформаційної та соціокультурної глобалізації початку XXI ст. [2, с. 80]. Нові теорії соціальних ідентичностей та ідентифікацій сфокусовано на глобальних трансформаціях та їх результатах, у центрі уваги відтепер – світові співтовариства, віртуальні спільності (без територіальних та часових констант), мобільність та ідентифікаційні процеси [3, с. 67].

Один з найвідоміших науковців сучасності, який спеціалізується в сфері теорії інформаційного (постіндустріального) суспільства, М. Кастельс, характеризує ідентичність як головне джерело смислів в умовах інформаційної глобалізації. Ідентифікація, на думку автора, є процесом розпізнавання соціальним актором себе і конструювання своєї свідомості на основі даного «культурного атрибута або мережі атрибутів» [4, с. 27]. Люди, на його погляд, організовують свої сенси не на основі того, що вони роблять, а на основі того, ким вони є, або на основі того, як вони уявляють, ким вони є, тобто на основі своєї ідентичності. Звідси значущим протиріччям процесу глобалізації М. Кастельс вважає протиріччя між ідентичністю та змінним світом, тобто *Я* і мережею атрибутів. У перманентних процесах ідентифікації в соціального актора є можливість зберігати (відновлювати) свою ідентичність; вона може трансформуватися (включаючи зміни ієрархії різних видів ідентичності) або актор може стояти перед завданням пошуку (усвідомленого чи ні), вибору та формування нових ідентичностей [5, с. 44].

У контексті процесів глобалізації феномен ідентичності обговорюється також Дж. Арнетом, Р. Дженкінсом, З. Бауманом, П. Бурдьє, Е. Гідденсом, Ю. Хабермасом. Так, на думку Е. Гідденса, ідентичність в постсучасних суспільствах постає як низка дилем самовизначення. Він виділив чотири наступні дилеми: уніфікація – фрагментація; безпорадність (відсутність можливостей) – різноманіття можливостей; наявність стійких авторитетів – самовизначення в умовах їхньої відсутності; опора на індивідуальний досвід – стандартизована поведінка, уподібнена до товарного ринку [6]. Глобалізація посилює процеси фрагментації, різноманіття можливостей, самовизначення при відсутності авторитетів і стандартизовану квазіринкову поведінку. Саме такою є характеристика глобальної ідентичності, тоді як на рівні локальної ідентичності можна спостерігати уніфікацію, скорочення можливостей, віру в авторитети і переважання індивідуального досвіду. Дж. Арнет, у свою чергу,

наслідками глобалізації вважає поширення дифузної ідентичності та формування бікультуральних ідентичностей (коли одна частина самоідентичності індивіда вкорінена в локальну, інша – в глобальну ідентичність, результатом чого є поява гібридних ідентичностей, і ця гібридність зростає, оскільки локальні культури змінюються під впливом глобалізації) [7].

Отже, в глобалізованому світі, який одночасно і зменшується, і збільшується (Д. Харві, Р. О'Брайан), і коли одночасно йдуть два процеси – уніфікація (уніфікуються речі, місця, процедури, інститути) і диверсифікація (диверсифікуються об'єкти, практики, думки) (Р. Дженкінз) актуалізується потреба аналізу закономірностей та механізмів становлення соціальної ідентичності, особливо громадянської ідентичності.

**Метою статті** є визначення перспективних теоретико-методологічних напрямків психологічного дослідження феномену громадянської ідентичності в сучасних умовах глобалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Громадянська ідентичність становить собою самоототожнення з громадянином певної держави і водночас із членом громадянської спільноти певної держави. Відповідно, громадянську ідентичність можна розглядати як соціально-психологічний конструкт, що виникає у процесі суб'єктивного відображення і активної побудови громадянином соціальної реальності, в якій важливими є *держава* з її організаційним середовищем (образ держави, особливості взаємодії особистості з державою у вигляді різноманітних її інстанцій; інтеріоризація стандартів, закладених в аксіологічному просторі держави тощо) та *спільнота громадян* (референтність, громадянська свідомість, стереотипи тощо), які повинні задавати загальні життєві цінності, орієнтувати в навколишньому світі, поставляючи відносно впорядковану інформацію, формувати почуття захищеності, сприяти психологічному благополуччю, самореалізації тощо.

Основою сучасної теорії та методології вивчення соціальної ідентичності, а відтак і громадянської ідентичності, можна вважати соціально-конструктивістський підхід. Згідно даного підходу, ідентичність – це не постійна, одинична, загальна категорія, а рухлива, множинна, ситуативна і контекстна. Становлення ідентичності відбувається на рівні повсякденності.

Концепція соціального конструкціонізму представлена в роботах Ф. Барта, П. Бергера, К. Джерджена, Т. Лукмана, Т. Стефаненко та інших. Так, П. Бергер і Т. Лукман, спираючись на традицію Е. Дюркгейма, показують, що єдність (схожість, подібність) у



сприйнятті зовнішнього світу обумовлена суспільством. Предмети зовнішнього світу існують не самі по собі, а мають той сенс, який вкладає в них суспільство, і той, який в подальшому надають їм самі люди. Після того, як люди посвячені в цей смисловий зміст зовнішнього світу за допомогою соціалізації, вони стають повноправними учасниками подальшого колективного тлумачення реальності, однак можливість і навіть сама потреба по-своєму визначати зміст предметів зовнішнього світу є надзвичайно обмеженою. Причина тому криється не тільки в процесі соціалізації і міцності соціальних інститутів, але і в рутині повсякденних дій і перевагах звичних способів мислення [8, с. 104].

Процес становлення ідентичності П. Бергер і Т. Лукман характеризують, спираючись на теорію символічного інтеракціонізму Д. Міда. Перше знайомство з соціальною реальністю відбувається в процесі первинної соціалізації, коли соціальна реальність конструюється для людини значущими іншими. Первинна соціалізація завершується в той момент, коли дитина стикається з альтернативним зразком мислення і поведінки. Місце «значущого іншого» займає тепер «узагальнений інший», тобто суспільство [9, с. 90]. Вторинну соціалізацію можна трактувати як процес нашарування на первинну соціальну реальність і як інтерналізацію інституціональних або інституціонально обґрунтованих «підсвітів», що означає передусім інтерналізацію семантичних полів, які структурують буденні інтерпретації і поведінку у рамках інституціональної сфери. Крім того, потрібним є розуміння, оцінка, емоційне забарвлення цих семантичних полів [9, с. 93].

Одним із джерел конструювання громадянської ідентичності є еліти у своєму широкому розумінні, які впливають на суспільство через ідеологію. Ідеологію можна представити як систему, що включає міф про походження, який пояснює, легітимізує і надає цінність сучасності; домінуючий стереотип громадянської поведінки, який декларує правила і заборони щодо суспільного життя; бачення майбутнього, тобто цілі та ідеали, до яких еліта намагається вести суспільство [10]. Інструментом реалізації характеристик впливу будь-якої еліти у її широкому прояві виступає дискурс як певний хід ідей та їх інституціоналізація, втілення в соціальні результати, які мають вважатися головним проявом соціальної влади, а не просто засобом описування світу [12, с. 256]. Так, на думку Ю. Габермаса, сучасне громадянство постає системою дискурсивної комунікації, позбавленої етнічно-культурних залежностей, але поєднаної консенсусністю та раціональністю [13]. Влада дискурсу реалізується через механізми

контролю і примусу, ефективним засобом для чого є мова. В будь-якому суспільстві виробництво дискурсу одночасно контролюється, підлягає селекції, організується і перерозподіляється за допомогою деякого числа процедур [14, с. 50]. Так, процеси ідентифікації призводять до дуже конкретного зіткнення індивідів з владою, оскільки держава, як показали П. Бурдьє і М. Фуко, прагне монополізувати не тільки легітимну фізичну силу, але і легітимну символічну силу, наприклад, владу іменувати, ідентифікувати, категоризувати, встановлювати, що є що і хто є хто, починаючи з елементарного: паспорт, фотографія, підпис і т.д. Громадянська ідентичність почасти конструюється інститутами і дискурсами, що охоплюються дисциплінарними практиками. За допомогою реалізації дискурсу конструюються певні завдані зразки мислення, які інкорпорується в картину світу суб'єктів. Виступаючи внутрішнім утворенням, картина світу є частиною системи ідентичності особистості [10]. Формуючись під владою певного дискурсу, картина світу обумовлює становлення і громадянської ідентичності.

Що стосується методологічної основи вивчення структури і закономірностей функціонування громадянської ідентичності, то плідним, на наш погляд, є використання *теорії соціальних репрезентацій (уявлень)*. Завдяки своїм зв'язкам із мовою, ідеологією, символікою, соціальною уявою, а також своїй ролі в орієнтуванні поведінки людей соціальні репрезентації надають нового змісту і нову спрямованість соціальній та політичній психології.

Концепція, що отримала назву «теорії соціальних репрезентацій» була запропонована представником французької соціально-психологічної школи С. Московічі, який, в свою чергу, спирався на роботи Е. Дюркгейма та Л. Леві-Брюля. С. Московічі охарактеризував кінець ХХ - початок ХХІ ст. як справжню еру соціальних уявлень. Вони зобов'язані своїм походженням ЗМІ і завдяки їм же відіграють визначальну роль у створенні і розповсюдженні думок, ідей, цінностей і переконань. Багато уявлень, що виникають у людей не стільки індивідуальні, скільки соціальні. За С. Московічі, ми живемо в думаючому, раціональному суспільстві, яке активно структурує свою реальність через комунікації та інтеракції, створюючи загальні уявлення про неї. Створювані соціальною спільнотою уявлення про дійсність (соціальні репрезентації) фіксують реальність суспільних відносин, взаємовідносин з навколишнім світом даної конкретної спільності в певний період її історичного розвитку [15].

Соціальні репрезентації – це набір понять, переконань і пояснень, що виникають у повсякденному житті в процесі міжособистісних

комунікацій. Це цінності, ідеї, прийняті в суспільстві форми знання, що сприяють розумінню оточуючого світу і комунікацій у ньому [16, с. 4]. На думку С. Московічі, в суспільстві вони є еквівалентом міфів і систем вірувань традиційних суспільств; їх можна назвати сучасною версією здорового глузду. Їх розглядають як «мережі» ідей, метафор і образів навколо центральних переконань, які зберігаються в нашій колективній пам'яті [17, с. 24].

Соціальні репрезентації не є копією або віддзеркаленням навколишнього світу. З одного боку, теорія соціальних репрезентацій передбачає, що індивіди і соціальні групи створюють цю реальність шляхом взаємодії. З іншого боку, процес соціальних репрезентацій розглядається як засіб конструювання реальності [15]. На думку С. Московічі, репрезентації пояснюють реальність у межах певної когнітивної структури. Основною ознакою такої структури є трансформація інформаційних когнітивних елементів у «репрезентативно-образні». Люди не тільки деформують або вибірково сприймають будь-яку інформацію у відповідності до уявлень, які поділяють, але й сама реальність, з точки зору автора концепції, структурується на основі уявлень, що слугують своєрідними критеріями при намаганні дати відповідь на питання про реальність того, що відбувається.

Репрезентації не є лише ментальними чи когнітивними одиницями, вони відрізняються від інших когнітивних процесів та механізмів своєю соціальною природою. Виникнення та передача будь-якої репрезентації підпорядковується правилам соціального життя, саме тому, на думку Ж.-К. Абріка, будь-яку репрезентацію можна визначити як соціо-когнітивну конструкцію. Ця подвійна природа репрезентацій, що об'єднують у собі когнітивне та соціальне начало, дозволяє зрозуміти, чому репрезентації можуть бути одночасно раціональними та ірраціональними і чому вони можуть містити суперечливі елементи [18, с. 143]. Отже, репрезентації можна розглядати як форму соціальної реконструкції реальності. Реальність може бути представлена у вигляді ментальних образів (у такому випадку говорять про соціальні репрезентації) або виражена у мовленні (тоді мова йде про репрезентації соціо-дискурсивні) [18, с. 142]. Вони багатогранні й знаходяться в безперервному русі від індивідуального до соціального та від соціального до індивідуального, надаючи таким чином можливість для розуміння соціальних феноменів [19]. В основі індивідуальних думок і установок людини значною мірою знаходяться соціальні уявлення тієї спільності, до якої вона належить.

Послідовник С. Московічі, Ж-К. Абрік розробив концепцію, згідно якої структура соціальних репрезентацій представлена двома компонентами: *центральним ядром*, яке пов'язане з колективною пам'яттю, історією групи, її цінностями і нормами; яке є стабільним, стійким, не дуже чутливим до конкретного контексту; яке визначає гомогенність групи через консенсус і дозволяє визначати значення соціальних репрезентацій та їх організацію; *периферійною системою*, що забезпечує інтеграцію індивідуального досвіду кожного члена групи і підтримує її гетерогенність; вона рухлива, чутлива до певного контексту, несе в собі протиріччя, адаптується до конкретної реальності; допускає диференціацію змісту, оберігає центральне ядро від зовнішніх впливів. Центральне ядро і периферійні елементи – функціонують як єдине ціле [20]. Виділення центрального ядра репрезентацій спирається на такі кількісні критерії: рівень згоди членів групи з приводу важливості даної характеристики об'єкта репрезентацій; оцінка його характеристик для визначення об'єкта. Периферійна система соціальних уявлень покликана пояснити індивідуальні відмінності в процесі репрезентації. Вона більш мінлива, ніж центральне ядро, і тому дає можливість інтегрувати різні інформації та практики.

Варто зазначити, що масові комунікації, в тому числі пропагандистського характеру, поряд з повсякденною практикою і безпосереднім спілкуванням виступають простором, де локалізовані процеси соціальних репрезентацій – процеси когнітивно-конструктивного характеру, суб'єктами яких виступають соціальні спільноти. На сучасному етапі розвитку суспільства провідну роль у процесах соціальних репрезентацій відіграють медіа-комунікації.

Суспільні за своєю природою соціальні репрезентації можуть бути локалізовані як у думках окремих індивідів, так і в зовнішньому плані – в комунікаціях і соціальних практиках і як такі можуть вивчатися окремо – з широким залученням різних методів аналізу результатів діяльності та змісту текстів повідомлень.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** В епоху, коли відбувається трансформація суспільних цінностей, соціальних процесів та інститутів, зростає соціальна мобільність, що проявляється в частій зміні соціальних ролей і переміщенням у соціальному просторі, виникає необхідність розгляду проблематики ідентичностей в їх взаємозв'язку з феноменом інформаційно-сервісної цивілізації, з процесами політичної, інформаційної та соціокультурної глобалізації. Відтак, постає проблема, наскільки громадянська ідентичність може поєднати в собі риси абстрактності (неприв'язаності до характеристик

території, етносу, релігії) і водночас конкретності (тобто залишатися функціональною, дієвою, впливовою в контексті інших особистісних утворень). Феномен громадянської ідентичності необхідно вивчати в контексті швидкої, часом непередбачуваної динаміки, тенденції до абстрагування, утворення надгромадянських ідентичностей, і саме конструктивістська парадигма має для цього високий теоретичний і практичний потенціал. Положення про структуру соціальних репрезентацій можуть бути використані як методологічна основа розгляду структури громадянської ідентичності. Важливим є аналіз соціальних репрезентацій щодо таких категорій як «громадянин», «спільнота громадян», «громадянське суспільство», «держава», «історичне минуле» тощо. Визначення змісту ядра відповідних соціальних репрезентацій, обумовлених історичними, соціальними та ідеологічними умовами існування українського народу, визначає сферу наших подальших наукових досліджень.

#### *Список використаних джерел*

1. Патырбаева К. В. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур и др. – Пермь, 2012. – 250 с.
2. Бушуев В. В. Национально-государственная идентичность в современном мире и роль исторической политики в ее формировании (теоретико-методологический анализ) / В. В. Бушуев, В. В. Титов // Вестник "История и политология", 2011. – № 4. – С. 77-93.
3. Якубіна В. Л. Актуальні ситуації з ідентичністю та ідентифікаціями: медіологічна концептуалізація реєстрів / В.Л. Якубіна // Альманах. Філософські проблеми гуманітарних наук, 2012. – № 21. – С. 66-69.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура : [пер. с англ. О. И. Шкаратана] / М. Кастельс. – М. : Государственный университет высшей школы экономики, 2000. – 608 с.
5. Покасова Е. В. Кризис идентичности в эпоху глобализации: утрата самости или обретение свободы? / Е. В. Покасова // Социальная философия, 2013. – С.43-47.
6. Giddens A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age / Anthony Giddens. – Stanford University Press, 1991. – 256 p.
7. Arnett J. The Psychology of Globalization / J. Arnett // American Psychologist, 2002. – Vol. 57. – P. 774-783.
8. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс. – СПб. : Алетей, 2000. – 272 с.
9. Бергер П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. Е. Д. Руткевич. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

10. Бацанова Ю. О. Соціальна ідентичність в ракурсі конструктивістської парадигми / Ю. О. Бацанова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – К., 2009. – 500 с.
11. Hogg M. Social motivation, self-esteem and social identity / M. Hogg, D. Abrams // Social identity theory: Constructive and critical advances. – L.: Routledge, 1990. – P. 28-47.
12. Джери Д. Большой толковый социологический словарь : Основные термины и понятия по социологии. Т. 1 / Д. Джери, Дж. Джери; Пер. с англ. Н.Н. Марчук. – М. : Вече, 2001. – 543 с.
13. Габермас Ю. Умови громадянства : збірка статей / Юрген Габермас. – К. : Український Центр духовної культури, 2005. – 264 с.
14. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996. – 448 с.
15. Moscovici S. Notes towards a description of social representation / S. Moscovici // European Journal of Social Psychology. – 1988. – Vol. 18. – P. 211-250.
16. Бондаревська І. О. Посібник до вивчення курсу “Соціальна психологія”. Теорія соціальних репрезентацій як підхід до вивчення соціальної психології / І. О. Бондаревська, В. О. Михайленко. – Одеса: Одеська державна академія технічного регулювання та якості, 2012. – 24 с.
17. Бондаревська І. О. Теорія соціальних репрезентацій: актуальні напрями досліджень / І. О. Бондаревська, В. О. Михайленко // Вісник Одеського національного університету. – Т. 16 (11). – Одеса, 2011. – С. 19 – 30
18. Угрин Т.В. Поняття соціо-дискурсивної репрезентації та його основні характеристики / Т. В. Угрин // Мовні і концептуальні картини світу. – 2013. – Вип. 46(4). – С. 141-148.
19. Jovchelovitch S. Knowledge in context: Representations, community and culture / Sandra Jovchelovitch. – Routledge, 2007. – 211 p.
20. Abric J.-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations / J.-C. Abric // Papers on Social Representations. – 1993. – Vol. 2 (2). – P. 75-78.

*И.Р. Петровская*

### **ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

*Гражданская идентичность рассматривается как социально-психологический конструкт, полученный в процессе субъективного отражения и активного построения гражданином социальной реальности. В этой социальной реальности важны сообщество граждан и государство с его организационной средой, которые должны задавать общие жизненные ценности, ориентировать в окружающем мире, поставяля относительно упорядоченную информацию, формировать чувство защищенности, способствовать психологическому благополучию, самореализации. Поскольку гражданская идентичность отражает представления личности о*

*принадлежности к сообществу граждан, государственному образованию, структурам гражданского общества, а также представление о самих этих образованиях и структурах, перспективным для ее исследования считаем теорию социальных репрезентаций.*

**Ключевые слова:** *идентификация, гражданская идентичность, конструирование реальности, социальные репрезентации, дискурсивный анализ.*

**I. Petrovska**

### **CIVIC IDENTITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS**

*Civic identity is seen as a socio-psychological construct that occurs in the process of subjective reflection and active construction of social reality by a citizen. In this social reality, community of citizens and the state with its organizational environment, which should set the general values of life, focus in the outside world supplying relatively structured information, generate a sense of security, promote psychological well-being, self-fulfillment, etc, are important. As civil identity reflects the idea of an individual about the affiliation to a community of citizens, public formation, civil society structures and ideas about these formations and structures, we consider the theory of social representations to be promising for its research. Determination of the core of social representations of categories such as "national," «community of citizens», «civil society», «state», «historical past», etc., due to historical, social and ideological conditions of the existence of the Ukrainian people is extremely important today, when the social and political values, social processes and institutions are being transformed, social mobility, which is manifested in frequent changes of social roles and movements in the social space, is increasing. It is necessary to consider the problems of civic identity in their relationship with the processes of political, informational and socio-cultural globalization: how civic identity can combine the features of abstraction (non-attachment to the characteristics of the territory, ethnicity, religion) and specificity (i.e. remain functional, effective, influential in the context of other personal formations). The phenomenon of civic identity should be studied in the context of rapid and sometimes unpredictable dynamics, trends towards abstraction, formation of super-civil identities, and that is constructivist paradigm that has this high theoretical and practical potential.*

**Keywords:** *identification, civic identity, construction of reality, social representations, discourse analysis.*

Надійшла до редакції 28.09.2016 р.

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

## КАТЕГОРІЯ ЧАСУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

*У статті узагальнено основні наукові підходи і психологічні концепції дослідження однієї з фундаментальних категорій психології – часу, який є важливим компонентом орієнтації людини у світі. Визначено, що у психологічній науці виокремлюють три провідних напрямки його дослідження: психофізіологічний, психологічний і особистісний. Проаналізовано особливості сприйняття часу людиною.*

**Ключові слова:** *сприйняття часу, психологічний час, особистісний час, організація часу.*

**Постановка проблеми.** Сучасний напрямок психологічної науки, пов'язаний із вивченням часових характеристик людини, вирізняється великим різноманіттям і має значну кількість досліджень. Часове сприйняття – одна з найважливіших характеристик психіки, яка проявляється на різних рівнях психічної організації – від нейропсихологічного й психофізіологічного до особистісного. Як одна з основних категорій психології, час є об'єктом вивчення її різноманітних шкіл та напрямків. Ідеї багатьох філософів давніх часів знаходять своє відображення в сучасних психологічних концепціях. Так, розуміння часу як об'єктивної сутності, безперервного, нескінченного, «абсолютного часу», яким він представлений у концепції І. Ньютона, стимулювало психологічні дослідження у вивченні особливостей хронологічного часу. В дослідженні П. Гайденко наголошується, що кожна велика епоха характеризується певними підходами в дослідженні часу. Так, у класичній античності час розглядається у зв'язку з життям космосу (Платон, Аристотель); в епоху еллінізму він позиціонується як форма життя світової душі (Плотін). Тема «час – вічність» уперше висувається в епоху Середньовіччя. У новоєвропейській філософії та науці підкреслюється відносність та суб'єктивність часу, який має й об'єктивну основу – тривалість (Декарт, Ньютон, Лейбніц). У постметафізичний період XIX–XX ст. час розглядається як онтологічна реальність. Таким чином, у різні періоди розвитку людства темпоральність дійсності по-різному трактується в різних формах її духовного розуміння.

Розглядаючи онтогенез людини як єдність біологічного й соціального, науковці виокремлюють часові структури людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й говорять про людину як



про «поліморфного носія часових упорядкованостей різного порядку». Такий підхід дозволяє виокремити різні рівні часових співвідношень, кожен із яких має відповідний аспект психологічних досліджень. Нині можна виокремити три провідних напрямки дослідження часу в психології: психофізіологічний, психологічний і особистісний.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На психофізіологічному рівні виокремлюють проблему адаптації людини до системи плинного часу, що є необхідною передумовою для успішної орієнтації в навколишньому світі. Така адаптація проявляється в різних формах. З погляду науковців (Дж. Бедді, Ю. Бушов, В. Лисенкова, В. Лупандін, Т. Мерінг, Н. Несмелова, О. Сурніна, Н. Фонсова, І. Шестова та ін.), відлік часу здійснюється за допомогою складної системи, в якій поєднуються ендогенні процеси організму у вигляді серцевих скорочень, дихального циклу, циклу обміну речовин й екзогенні впливи у вигляді циркадних ритмів, температурних змін, змін вологості тощо. Подібний відлік часу пов'язують з функціонуванням біологічного годинника [12]. Із його погляду, суб'єктивний образ тривалості в даному випадку будеться з опорою на певний часовий проміжок, який виконує роль своєрідного індивідуального «кроку» й збігається з тривалістю ендогенних змін. Така суб'єктивна одиниця сприйняття об'єктивного часу приблизно дорівнює 0,87–0,89 сек. Проте механізм функціонування «біологічного годинника» до кінця не з'ясований; встановлено, що керує цим «годинником» певна ділянка головного мозку, яка впливає на гіпофіз, а він встановлює ритм роботи всіх залоз, що регулюють життєдіяльність організму. Значну роль у часовій орієнтації відіграє також умовно-рефлекторний відлік інтервалів часу. Умовний рефлекс на час проявляється у здатності людини визначати мікро та макро інтервали часу.

Такі науковці, як О. Дмитрієв, Д. Елькін, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, П. Фресс, Б. Цуканов та ін. наголошують на здібності до усвідомленої оцінки часу. З погляду Т. Мерінга, Ж. Піаже, П. Фресса, наше пристосування до часу будеться на двох різних рівнях поведінки, які співвідносяться з першою і другою сигнальними системами, або з рівнем безпосередньо пережитого та рівнем уявного. Перший рівень пристосування до часу проявляється в утворенні умовних рефлексів на час, і він є спільним для людей і тварин. Другий рівень пристосування дозволяє завдяки мові уявити собі низку змін, знаходити в них своє місце. С. Рубінштейн [11] указував на існування безпосереднього відчуття тривалості, що зумовлене вісцеральною чутливістю, та відчуття часу, що розвивається на цьому чутливому органічному ґрунті.

У психофізіологічному напрямі дослідження сприйняття часу виокремлюється проблема точності/неточності його сприйняття, яке залежить від багатьох чинників. Так, наприклад, позитивні емоції

породжують у людини установку на продовження тривалості моменту, який сприймається, звідси він здається більш коротким. І навпаки, негативні емоції характеризуються установкою на зменшення тривалості неприємного подразника, тому він сприймається як більш тривалий (Н. Багрова, І. Бжалава, В. Карандашев, К. Мдівані, П. Фресс, Д. Елькін). С. Рубінштейн [11] назвав це явище «законом емоційно детермінованої оцінки часу».

Існує низка досліджень, що виявляють закономірності часової перцепції в стані гіпнозу, при інтоксикації лікарськими засобами, при впливі незвичних режимів добової діяльності та позбавленні сну. В адекватному відображенні часу значну роль відіграють такі когнітивні процеси як пам'ять, увага, а також мотиваційні процеси. Специфічне сприйняття часу індивідом зумовлюється домінантою, розвиненістю окремих органів чуття і відповідних центрів мозку, а відчуття часу визначається спрямованістю психічної активності, потенціалом та саморегуляцією психіки, зазначає О. Єршов. Серед дослідників немає єдиної точки зору щодо механізмів сприйняття інтервалів часу людиною, щодо ролі різних структур і півкуль мозку у механізмах відліку часу тощо.

Аналізуючи зміст психологічних досліджень останніх років (К. Абульханова-Славська, Т. Березіна, О. Бобрус, С. Бондаревич, Т. Єрофеева, Ф. Зімбардо, Н. Калугіна, Д. Леонт'єв, В. Моргун, Ю. Стрелков та ін.), можна дійти висновку, що в сфері уваги сучасної науки виокремилася специфічне явище – психологічний час, складне та багаторівневе утворення, що торкається багатьох, без сумніву, цікавих, і водночас недостатньо досліджених аспектів. Різноманітність досліджуваної феноменології сприйняття часу зумовлена, перш за все, існуючим у психології різноманіттям визначень і тлумачень часу як предмета психологічного дослідження, хоча певні напрямки його вивчення бачаться на сьогодні чітко окресленими.

Досить цікавою в даному напрямку досліджень є причинно-цільова концепція, розроблена Є. Головахою та О. Кроніком [3]. Основне положення цієї концепції можна визначити наступним чином: психологічний час формується на основі проживання особистістю детермінаційних зв'язків між основними подіями її життя. Специфіка детермінації людського життя полягає в тому, що поряд із причинною зумовленістю наступних подій попередніми (детермінація минулим), має місце й детермінація майбутнім, тобто, цілями й передбачуваними результатами життєдіяльності. Подібні причинно-цільові зв'язки є одиницями аналізу психологічного часу особистості.

В. Мухіна визначає психологічний час як індивідуальне переживання своєї фізичної, духовної зміни протягом часу, яка представлена минулим, теперішнім і майбутнім у відрізку об'єктивного часу життя. Ю. Стрелков визначає психологічний час як рух суб'єкта.

Психологічний час має властивості, що протилежні властивостям фізичного часу: зворотність, нерівномірність, переривчатість, багатомірність, керованість.

У психологічній науці активно розробляється особистісно-часовий підхід, який представлений науковими доробками К. Абульханової-Славської, О. Арестової, С. Бабатіної, Т. Березіної, О. Бобрус, А. Болотової, Н. Григоровської, В. Ковальова, Л. Кублицкене, В. Моргуна, Д. Нефьодової, Т. Павлової, В. Серенкової та ін. У наукових працях, що розробляють цей підхід, науковцями виокремлюється поняття «особистісний час», який тлумачиться, згідно В.Ковальова, як психотемпоральна організація дорослою особистістю своєї свідомості та самосвідомості, поведінки й діяльності в процесі здійснення людиною її індивідуальної та групової життєдіяльності і спілкування, як складне цілісне утворення, що розвивається – спосіб життя.

Дослідження проблеми особистісної організації часу почалося в руслі ідей С. Рубінштейна (про саморегуляцію людини в цілісній системі її ставлення до світу). Філософську онтологію й антропологію С. Рубінштейна покладено в основу концепції особистісної організації часу, що розробляється К. Абульхановою-Славською [1] та послідовниками її наукової школи. Згідно цієї концепції особистість упорядковує, спрямовує й координує психічну діяльність відповідно до вимог часово-просторової дійсності. Вчена виокремлює три масштаби (екзистенціальних просторів), у яких особистість кожного разу по-новому виконує темпоральні функції: простір організму з його психофізіологічними темповими особливостями, простір виконання конкретної діяльності з її часовими та іншими вимогами, й, нарешті, простір усього життя з його ціннісним характером. Атрибутивною характеристикою особистості як суб'єкта життя є її активність, яка постає як реальна організація часу конкретної діяльності й життя загалом, його прискорення, розширення, ціннісне наповнення часу для самореалізації й самовдосконалення. Активність особистості – це її здібність до поєднання самоорганізації з організацією життя, поєднання власних прагнень та вимог суспільства.

Часові особливості є складовими важливих характеристик психіки, з одного боку, й об'єктивно час є простором для розвитку особистості, з іншого боку, тому без дослідження індивідуальних особливостей його «проживання» й організації не може бути створене цілісне уявлення про людину. Залежно від характеру і спрямованості життєдіяльності людини, вчені виокремлюють різноманіття форм особистісної організації часу. Типологічний підхід у вивченні організації часу життя представлений великою низкою теоретичних і експериментальних досліджень. Так, В. Ковальов [7] на основі таких факторів як активність–пасивність, пролонгованість–ситуативність виокремлює наступні типи особистісної організації часу життя:

1) стихійно-буденний: особистість пасивна, залежить від подій та обставин життя; 2) функціонально-дієвий: особистість ініціативна стосовно окремих подій, активність ситуативна і короткотривала; 3) споглядальний: у людини пасивне ставлення до часу, немає чіткої організації часу життя, вирішальний вплив настрою, інтуїції, випадку; 4) творчо-перетворюючий: особистість має високорозвинене відчуття часу, чітку організацію часу життя, високу продуктивність діяльності. Ця типологія відображає можливість потенційного поступу від більш низького до більш високого типу.

У типології Н. Григоровської [4] виділено три типи, які розрізняються за сприйняттям та переживанням часу, характеристиками несвідомої сфери і способом організації своєї життєдіяльності. Перший тип розуміє час як об'єктивно заданий фактор. Другий тип володіє більш вільним сприйняттям часу, усвідомлює, що ним можна керувати. Третій тип має суб'єктивну метрику часу, його сприйняття залежить від стану свідомості; цей тип має високу часову рефлексію.

В основу типології Р. Свинаренка покладено уявлення про час, що базуються на соціальному знанні та переживанні часу, які, в свою чергу, ґрунтуються на внутрішньому досвіді. На підставі цього вчений виділяє чотири типи суб'єктів. Для субстанціонального типу час є рівномірним, незворотнім, перервним, виступає як тривалість без точки відліку, з невизначеною швидкістю. Для реляційного типу час є нерівномірним, зворотнім, упорядкованим, перервним, із точкою відліку часу, з невизначеною швидкістю. Для динамічного типу час є рівномірним, незворотнім, упорядкованим, перервним, швидким, із точкою відліку. Для статичного типу час є нерівномірним, незворотнім, перервним, повільним, без точки відліку.

Проаналізувавши дослідження Л. Кубліцкене [8], яка вивчала взаємозв'язок проживання, усвідомлення часу та його практичну регуляцію на основі аналізу різних видів діяльності, бачиться можливим здійснити наступну типологію суб'єктів відповідно до домінуючих часових режимів діяльності: 1) оптимальний тип: успішний у будь-яких заданих режимах; 2) дефіцитний тип: усе зводить до дефіциту часу; 3) спокійний тип: відчуває труднощі в режимі дефіциту часу, має розвинену здібність до самоорганізації і саморегуляції; 4) виконавський тип: успішно діє у всіх часових режимах, окрім часової невизначеності; 5) тривожний тип: успішний в оптимально заданому режимі та при часовому надлишку, неуспішний у дефіцитному режимі; 6) неоптимальний тип: неуспішний у жодному режимі.

У типології особистісної організації часу Н. Калугіної [6] виокремлюються наступні типи: 1) квалітивний тип – має високий ступінь активності в діяльності, спрямований у майбутнє, висока швидкість розумових процесів, висока потреба в спілкуванні, володіє

часовою компетентністю; 2) точний тип: середній ступінь активності та розумових процесів, пасивна життєва установка, спрямованість у теперішнє; 3) уповільнений тип: стереотипний підхід до вирішення проблем, соціальна пасивність, спрямованість у минуле.

Проблема особистісної організації часу пов'язана з особливостями планування особистістю часу свого життя. У типології, розробленою В. Серенковою, виокремлюється прогнозувально-оптимальний тип, що характеризується поєднанням короткострокового планування й планування часу на віддалене майбутнє; односпрямований оптимальний тип також має взаємозв'язок між плануванням найближчого та віддаленого майбутнього, але з домінантою на одну, обрану структуру плану.

Відповідно до рівня розвитку смислової сфери та ціннісного ставлення до часу, Л. Шнейдер виокремлює наступні типи: осмислено-ціннісний, пошуково-рефлексивний, ціннісно-часовий, кризовий, ригідний.

Ставлення до часу визначає певну самоактуалізацію в ньому, яка доповнюється часовою спрямованістю індивіда. Проживання часу виконує регуляторну функцію в організації життєдіяльності. Час є одним із факторів формування індивідуального стилю діяльності, системотворчим чинником функціональної структури діяльності, який відіграє регуляторну та інтегруючу функції в її організації та ефективному функціонуванні. Ставлення до часу відіграє важливу роль при виборі людиною стратегій життя та поведінки, визначає її психічну рівновагу та діяльну активність.

Організація часу, як часу діяльності, так і часу життя в цілому, є найважливішою умовою оптимальності людського життя – ефективності діяльності, задоволеністю повнотою і доцільністю свого життя тощо. Планування часу відображає зв'язок особистості з її життєвим шляхом, оскільки певні особливості і способи керування часом є способами структурування життєвого шляху, які в одних людей роз'єднані, розірвані, а у інших – цілісні, об'єднані причинно-наслідковими зв'язками, спрямовуються людиною, яка є суб'єктом життя, його організатором, для якої планування часу – це одна з найважливіших складових організації життя, оскільки вона підпорядковується єдиному задуму й концентрується на головній стратегії життя (К. Абульханова-Славська, Т. Березіна, А. Болотова, Ф. Зімбардо, Д. Леонтьєв та ін.).

Подібну точку зору знаходимо і в працях Л. Шнейдер, де вказується, що відсутність свідомого ставлення до часу як до цінності може зумовити зупинку особистісного зростання, адже, якщо особистість здатна самоорганізовуватися, то вона починає продуктивно діяти, реалізовувати себе позитивним чином. І навпаки, неспроможність самоорганізовуватися призводить до життєвих труднощів чи деструктивних проявів поведінки.

Об'єктивне розкриття закономірностей розвитку психіки людини і розуміння особливостей організації її поведінки та діяльності має важливе значення в процесі її виховання. Зокрема, велику роль у багатьох випадках нашого повсякденного життя відіграє пізнання сутності суб'єктивного сприйняття та відображення часу. Слідом за О. Полуніним [10] ми розглядаємо його як форму психічної адаптації, як один із потужних засобів структурування людського життя, припускаючи, що сприйняття часу особистістю відіграє роль своєрідного показника її вміння вибудовувати адекватні взаємини у суспільстві, регулювати власну поведінку.

Значна кількість науковців (К. Абульханова-Славська, Т. Березіна, А. Болотова, О. Полунін, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, Б. Цуканов, Д. Елькін, П. Янічев та ін.) єдина в міркуванні, що однією з функцій суб'єктивного часу є регулятивна, яка забезпечує більш адекватне визначення особистістю своїх можливостей, внаслідок чого особистість здійснює вибір адекватного (зовнішнім і внутрішнім запитам) способу діяльності (в спілкуванні, в способі життя).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, проблеми часу та його значення в житті людини привертає увагу дослідників здавна, залишаючись надзвичайно різноплановим – від міркувань про об'єктивну часову залежність і до гіпотези про породження людиною темпоральної енергії в процесі своєї активності. При цьому часові поняття, ставлення і оцінки визначаються багатьма факторами, і, перш за все, факторами соціокультурного середовища, до якого належить особистість. Людина поступово вчиться оцінювати часові відношення, розвиває здатність до рівномірних рухів, оволодіває поняттям швидкості, послідовності і темпу подій, розвиває почуття ритму, вдосконалюючи таким чином відчуття часу все своє життя. Адже, «тільки виступаючи в якості реального суб'єкту організації часу свого життя, людина має можливість своєчасно та адекватно стосовно суспільних завдань включатися у їх вирішення, співвідносити необхідний та вільний час свого життя як на основі соціальних запитів, так і на основі власних планів, перспектив тощо» [1, с.129].

Аналіз теоретичних викладок дає змогу констатувати, що в дослідженнях різних учених має місце різноманітне трактування сутності часу, його специфіки. Як правило, вчені розглядають час у двох вимірах, об'єктивному та суб'єктивному, підкреслюючи нероздільність цих підходів і приділяючи значну увагу саме суб'єктивним, індивідуальним аспектам проблеми. У психологічному часі науковці виділяють кілька його різновидів: суб'єктивно-переживальний, особистісний, суб'єктивний, індивідуальний та наступні особливості: оберненість, нерівномірність, перервність/безперервність, багатомірність, спрямованість з майбутнього через теперішнє у минуле.

У контексті психологічних досліджень часу відзначається актуальність таких питань, як механізми відображення часу; суб'єктивна оцінка часових інтервалів; типологічні особливості особистості; психологічний стан суб'єкта та його особистісні характеристики; ставлення до часу; дослідження часової перспективи особистості (тенденції розвитку, життєві плани, цілі); регулятивна функція часу в життєорганізації людини тощо.

Пізнання сутності суб'єктивного сприйняття та відображення часу має важливе значення для об'єктивного розкриття закономірностей розвитку психіки людини і розуміння особливостей організації її поведінки та діяльності. Ми розглядаємо його як один із потужних засобів структурування людського життя, припускаючи, що сприйняття часу особистістю відіграє роль своєрідного показника її вміння вибудовувати адекватні взаємини у суспільстві.

#### *Список використаних джерел*

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетей, 2001. – 304 с.
2. Болотова А. К. Психология организации времени : учеб. пособ. для студ. вузов / А. К. Болотова. – М. : Аспект Пресс. – 2006. – 254 с.
3. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К. : Наук. думка, 1984. – 207 с.
4. Григоровская Н. Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонентов личностной организации времени: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Григоровская Наталья Юрьевна. – М., 1999. – 167 с.
5. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
6. Калугина Н. А. Временные характеристики индивидуального стиля деятельности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Калугина Наталья Андреевна. – М., 2000. – 147 с.
7. Ковалёв В. И. Категория времени в психологии (личный аспект) / В. И. Ковалёв // Категории материалистической диалектики в психологии ; [ответ. ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука. – 1988. – С. 216–230.
8. Кублицкене Л. Ю. Личностные особенности организации времени : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / Л. Ю. Кублицкене. – М., 1989. – 17 с.
9. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. – Воронеж : НПО «МОДЭК». – 1999. – 348 с.
10. Полунін О.В. Переживання людиною плину часу: експериментальне дослідження: монографія / О.В. Полунін. – К. : Гнозис, 2011. – 360 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
12. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. – Одесса : «АстроПринт», 2000. – 220 с.

**Ю.А. Клименко**

### **КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

*В статье обобщены основные научные подходы и психологические концепции исследования одной из фундаментальных категорий психологии – времени, которое является важным компонентом ориентации человека в окружающей среде. Определено, что в психологической науке выделяют три ведущих направления его исследования: психофизиологический, психологический и личностный. Проанализировано особенности восприятия времени человеком.*

**Ключевые слова:** *восприятие времени, психологическое время, личностное время, организация времени.*

**Y. Klymenko**

### **CATEGORY OF TIME IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

*The modern direction of psychological science, related to the study of temporal characteristics of the person, features of a large variety and has a large number of studies. Considering the ontogenesis of a man as a biological and social unity, scientists distinguish temporal structure of man as an individual, personalty, subject of activity. Now we can distinguish three major areas of studying time in psychology: psychophysiological, psychological, and personal.*

*On the psychophysiological level it is distinguished that the problem of human adaptation to the system of flowing time, which is a necessary background for successful orientation in the outside world. Analyzing the content of psychological studies in recent years we can conclude that in the field of modern science there is the specific phenomenon – psychological time which is complex and multi-formation.*

*In psychological science it is actively developed the personality-time approach. In scientific studies which develop this approach, the scientists single out the concept of «personal time». The research of the problem of the personality of time started in line with the S.Rubinshteyn's ideas (about man's self-regulation in the integrated system his relationship to the world). Philosophical ontology and anthropology of S.Rubinshteyn is based in the concept of personal time organization.*

*Time features are the part of the important characteristics of mind; time is an area for personal development that's why without research of individual features of time passing and its organization can not be created a holistic view of the person.*

**Keywords:** *time perception, psychological time, individual time, time organization.*

Надійшла до редакції 5.12.2016 р.



# ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922.7.

**БУЛАТЕВИЧ Наталія Миколаївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

## ПЕНТАГРАМА ГІНГЕРА ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧОГО ПСИХОЛОГА

*Стаття присвячена обґрунтуванню застосування пентаграми в консультативній практиці дитячого психолога. Аналізуються моделі роботи на етапі збору скарг та формулювання запиту (інтегральна модель оцінки розвитку дитини К. Мілютіної, модель В. Оклендер). Пентаграма Гінгера розглядається як інструмент багатовимірного підходу до дитини. Аналізуються можливості її застосування для аналізу скарг клієнта, причин виникнення складностей та безпосередньо для систематики самих складностей. У подальшому застосування пентаграми рекомендується при виборі форм та матеріалів роботи з дитиною.*

**Ключові слова:** *психічний розвиток, психологічні труднощі розвитку, психологічна допомога, пентаграма Гінгера, індивідуальне консультування.*

**Постановка проблеми.** Психологічна допомога в області дитячої психології – напрямок психологічної практики, який охоплює наступні форми надання допомоги: психологічна діагностика, корекція, консультування та психотерапевтична робота з дітьми та проблемами дитячо-батьківських стосунків. У сучасній літературі накопичено значну кількість матеріалів, присвячених аналізу чинників та психологічних механізмів психологічних складностей дитини на різних етапах її розвитку. Проте, незважаючи на активний розвиток дитячої практичної психології, для психолога лишається актуальною проблема поєднання теорії та методології з одного боку, та засобів і методів вирішення конкретних індивідуальних проблем дитини – з іншого.

**Метою** нашого дослідження є обґрунтування застосування пентаграми Гінгера як моделі систематизації труднощів дитини при

роботі зі скаргами та запитом в консультативній діяльності дитячого практичного психолога.

**Вклад основного матеріалу.** Під час першої консультації дитячому психологу та психотерапевту важливим є зрозуміти дитину та *способи* її взаємодії з оточуючим світом (які і привели дитину на консультацію в кабінет психолога). Розуміючи актуальні способи взаємодії дитини зі світом (феноменологія), а також причини, що лежать в основі такої моделі функціонування, психолог може ефективно обирати та використовувати різні форми роботи. Як *об'єднати* елементи феноменологічного рівня (прояв складностей в поведінці дитини) та причини їх виникнення? Як вийти на *запит* в роботі з дитиною? Як обрати *форму роботи* та *матеріал*?

Сучасна практика надання психологічної допомоги дитячими психологами, зустрічається з низкою гострих проблем теоретичного та методичного характеру. Так, Г.В. Бурменська, О.А. Карабанова, А.Г. Лідерс слушно вказують на чотири таких основних проблеми [1]:

1) Необхідність детальнішої періодизації психічного розвитку дитини з залученням широкого кола відомостей про мотиваційно-смыслову та операційно-технічну сторони розвитку, про динаміку їхніх змін та взаємозв'язків у межах вікових періодів Основною даною роботи має виступити парадигма концепції віку Л.С.Виготського. Ключове значення матимуть такі параметри розвитку в кожний віковий період: соціальна ситуація розвитку, характер провідної діяльності, специфіка форм спілкування та характерні психологічні новоутворення;

2) Відсутність єдиної теоретичної та методологічної основи психологічного консультування в межах дитячого розвитку. Залежно від характеру проблеми спеціалісти діють в руслі психоаналітичного, біхевіорального, гуманістичного, інших напрямків, практикується залучення окремих концепцій та понять з різних теорій. Проте дитячі проблеми мають комплексний характер, що потребує опори на широкі, «синтетичні» концепції розвитку;

3) Складнощі методичного забезпечення: незважаючи на великий арсенал методик, спрямованих на вивчення різних сторін психічного розвитку дитини, у більшості випадків ці методики занадто працездатні для використання їх у практиці консультативного обстеження дитини, соціальної ситуації її розвитку тощо. Відповідно, нагальною потребою є створення батарей методик, тісно пов'язаних з моделлю періодизації. Для цього слід провести роботу по виділенню, адаптації та стандартизації (на відповідних вибірках дітей: вікових, групах ризику тощо) дослідницьких методик з метою застосування їх у практиці консультування. Насьогодні за умови відсутності таких діагностичних пакетів практичні психологи застосовують діагностичні методики різного роду, самі вносять в них модифікації. Г.В. Бурменська та ін. [1] вважають поєднання клінічних та

стандартизованих методик оптимальним поєднання. Головним є їх підбір та інтерпретація результатів із точки зору розуміння нормативів змісту розвитку дитини і різні періоди дитинства (тобто врахування психологічних новоутворень, структури та видів діяльності, спілкування, специфіки соціальної ситуації розвитку);

4) Відсутність науково обгрунтованої систематики психологічних складностей та проблем у сфері розвитку дитини. Існуючі на сьогоднішній день класифікації складностей носять емпірико-описовий характер і будуються на різних, інколи чисто зовнішніх засадах. Наприклад, в одному з навчальних посібників зі шкільної практичної психології дається такий перелік складностей розвитку дитини дошкільного віку: агресивність, пасивність, гіперактивність, вибуховість, затримки психічного розвитку [7]. На думку Г.В.Бурменської, такого роду систематика має в першу чергу враховувати віково-специфічні механізми формування психологічних складностей, що подолає симптоматичний характер класифікації цих складностей.

Поле діяльності сучасного дитячого практичного психолога переважно є низка психологічних труднощів дитини, непов'язаних із патологією, а знаходяться в рамках медико-біологічної норми: тривожність, складнощі в навчанні тощо. Багатоманітність причинно-наслідкових зв'язків призводить до того, що практичний психолог, з'ясовуючи причини труднощів дитини, сам стикається зі складністю визначення кола причин можливих психологічних порушень, а звідси і складності з вибором необхідних на даний момент адекватних методів, форм та методик роботи з дитиною. Поєднати елементи феноменологічного рівня та рівня каузального психологу допомагають різноманітні засоби.

У сучасній практичній психології пропонуються моделі, які можуть стати інструментом оцінки складностей розвитку дитини та подальшого планування психотерапевтичної роботи.

Так, К.Л. Мілютіна [5] пропонує в якості такого інструменту модель інтегральної оцінки розвитку дитини, де пропонується оцінити такі сфери в розвитку дитини:

- соціальну ситуацію розвитку (особливості життя дитини вдома: наявність місця для сну, ігор, за столом; якими іграшками користується дитина і чи відповідають вони віку; чи відповідає нормам віку режим дня; з ким дитина проводить більшість часу),
- рівень розвитку гри (проста предметна, предметно-маніпулятивна, проста сюжетна, сюжетно-рольова, гра з правилами, гра-фантазія),
- рівень розвитку моторної сфери,
- рівень розвитку сенсорної сфери,
- розвиток мовлення і спілкування,

- розвиток навичок самообслуговування (користується туалетом, самостійно їсть, одягається, вмивається, складає іграшки, зашнуровує взуття тощо),

- рівень знань щодо себе та навколишній світ.

Відомий дитячий психотерапевт В. Оклендер в оцінці причин труднощів дитини застосовує модель модальностей контакту з оточуючим. Вона говорить про 4 ключові модальності: інтелект, емоції, сенсорний та тілесний досвід [6]. Ці функції потрібні дитини для встановлення повноцінного контакту та взаємодії зі світом, а також для формування самовідчуття (самості). Так, здорове немовля починає орієнтуватися в світі та взаємодіяти з ним спочатку через відчуття. Дитина розглядає все навколо, намагається доторкнутися до всього, що її оточує, пробує на смак все, що вдається притягнути до рота. Тіло дитини активно рухається, і рухливість та активність дитини з віком набиратиме обертів. Із самого народження дитина здатна автентично виражати свої емоції: радість, злість, смуток чи страх. Ці емоції не приховуються і дитина перебуває в гармонії з ними. Четверта важлива модальність контакту – пізнавальна сфера, можливості пізнавати світ, інтелект дитини. Блокування принаймні однієї з модальностей призводить до порушень в розвитку дитини і появи тих психологічних труднощів, з якими потім звертаються на консультацію.

На нашу думку, у вирішенні проблеми оцінки труднощів дитини вбачається продуктивним саме багатомірний підхід до людини, який застосовується в гештальт-терапії. А модель, яка може виступити основою для систематизації труднощів у дітей різних вікових груп, а також для вибору подальших форм роботи з дитиною – це пентаграма Гінгера. Дана модель дозволяє також оцінити основні параметри розвитку в кожний віковий період, описані в концепції віку Л.С. Виготським.

С. Гінгер знайшов символічний образ, який міг би наочно та неаналітично представити той багатомірний підхід до людини, який є властивий Гештальту. Таким образом стала пентаграма у вигляді зірки, яка зображує людину в традиції, що сягає Піфагора і спрощено представлена в малюнку Леонардо да Вінчі [4].

С. Гінгер поставив у пентаграмі грецькі літери, кожна з яких умовно відповідає початковим літерам французьких слів, що представляють п'ять вимірів людської діяльності, які розглядаються Гештальт-підходом:

- 1) фізичний вимір (тіло, сенсорика, моторика, сексуальність);
- 2) афективний вимір («серце», почуття, любовні стосунки, інша людина);
- 3) раціональний вимір (обидві півкулі головного мозку: думки, творча уява);

4) соціальний вимір (стосунки з іншою людиною, культурне оточення);

5) духовний вимір (місце і значення людини в оточуючому космосі та глобальній екосистемі).

У центр зірки він поставив букву G – перша буква слова Гештальт, яка символізує взаємозв'язок цих п'яти основних вимірів. Порядок розташування вимірів також є недовільним. Вибір послідовності їх розташування С. Гінгер пояснює так: «В моїй схемі людина стоїть на двох ногах, фізичній та метафізичній, які забезпечують «якоріння» на Землі та в світі. Я помістив метафізичний та духовний виміри до землі, а не на чолі пентаграми з тим, щоби підкреслити, що для мене тут мова не йде про якусь трансцендентну силу, а про фундаментальну, кореневу, іманентно притаманну людині складову. Дві руки дозволяють їй вступити в стосунки з іншою людиною чи іншими людьми. Причому ліва рука (з боку серця) пов'язується з афективними стосунками, а права (більш активна) – з соціальними. Відмітимо, що ліва частина пентаграми має відношення до внутрішнього життя людини (її тіло, серце, голова), тоді як права частина має відношення до її найближчого (соціального) чи глобального (космічного) оточуючого середовища. Немає сумнівів, – пише С.Гінгер, – що моя поведінка обумовлена всіма цими п'ятьма вимірами: моїм організмом та моїми відчуттями, моїми бажаннями та стосунками, моїми думками та рішеннями, а також, частково, оточуючим соціальним середовищем; вона також залежить від життя всього Всесвіту, від клімату, пори року, обертання Землі та сонячного світла, не кажучи вже про колективне несвідоме та Бога» [4,с.63].

Таким чином, пентаграма може стати робочим функціональним інструментом у практиці дитячого психотерапевта, який можна використовувати як для діагностики, так і для вибору форми роботи з будь-якими ситуаціями.

Так, початковою стадією роботи психолога є *бесіда* з клієнтом, який звернувся за допомогою. Зазвичай в ході першої бесіди збирається анамнез (тобто інформація про попередній хід розвитку дитини). Часто, звертаючись за психологічною допомогою, батьки не мають чіткого розуміння того, що від неї очікувати. В цій попередній бесіді вони можуть розказати про ті прояви дитини, які їх непокоять (тобто викладають *скаргу*), проте не здатні самостійно сформулювати *запит* [2]. А інколи навіть скарга не виокремлюється з розповіді про те, як йшов розвиток дитини, якими є особливості дитини на даний час, якою є сімейна ситуація тощо.

Саме в ході бесіди з'ясовується *причина* звернення і намічається попередня програма подальших дій. Зокрема, психолог має визначитись із тим, які психологічні особливості дитини слід вивчити, щоб відповісти на *запит* клієнта. Отже, на основі скарги клієнта

психолог під час першої бесіди висуває робочі гіпотези і формулює для себе можливу психологічну *проблему* клієнта.

Інструментом, який допомагає сформулювати проблему, виступає пентаграма Гінгера. Крім цього, структура пентаграми дозволяє також будувати бесіду, збирати анамнез, виходячи з п'яти сфер.

Так, у процесі слухання, спостереження та бесіди вона допомагає орієнтуватися в труднощах, про які розповідає клієнт. Отже, під час з'ясування причини звернення клієнта та збору скарг, пентаграму можна використовувати для аналізу отриманих під час бесіди даних та подальшим визначенням тієї сфери, до якої належить проблема. Так, клієнт може скаржитись, розповідаючи про непевнену поведінку дитини в школі (соціальна сфера), складнощі у виборі майбутньої професії дитиною (духовна сфера), неохайний почерк (фізична сфера), проблеми зі засинанням та нічні кошмари (емоційна сфера), неуважність у школі та при виконанні домашніх завдань (інтелектуальна сфера). Головна задача – «зустрітись» з дитиною, почути її та батьків, зрозуміти як вони бачать свою дитину та ситуацію з якою звернулися. Слід враховувати, що на даному етапі психолог отримує не об'єктивну картину ситуації, а її суб'єктивне сприймання клієнтом. Звідси має бути розуміння, що наявність певної скарги не завжди означає, що в дитини є відповідна проблема. Так, батьки можуть скаржитись на низький рівень шкільної успішності, проте ця скарга викликана завищеними очікуваннями. Бувають інші випадки, коли за скаргою, яка знаходиться в одній сфері стоїть проблема з іншої сфери. Так, батьки можуть розцінювати неуспішність дитини в школі як наслідок лінії (духовна сфера), а причиною може бути або порушення в розумовому розвитку (інтелектуальна сфера), або погані стосунки з учителем (соціальна сфера), або справді зниження рівня навчальної мотивації (духовна сфера). Частими в консультативній практиці дитячого психолога є скарги на неуважність дитини (інтелектуальна сфера), або на неслухняність (соціальна сфера) проте за ними може стояти просто незнання батьками вікових норм.

Вислуховуючи скарги клієнта та рухаючись у напрямку формулювання запиту та розуміння причин труднощі клієнта, слід звернути увагу на ті фактори розвитку, які можуть лежати в основі труднощів. Аналізуючи фактори розвитку та оцінюючи їх вклад у проблему можна класифікувати їх за допомогою пентаграми:

- Особливості сепарації дитини від дорослого протягом всього періоду дитинства і особливо під час вікових криз (*афективний вимір пентаграми*). На даний фактор звертають увагу більшість дослідників, які займаються темою вивчення дитячо-батьківських стосунків (Дж. Боулбі, В. Оклендер, А.С. Співаковська та ін.). Слід звернути увагу на те, що цей фактор розвитку має два полюси: злиття –

сепарація. Включеність, злиття з дитиною є важливим в перший рік життя, і є умовою успішної сепарації.

- Егоцентризм дитини (когнітивний вимір пентаграми), який поряд з невмінням оцінити життєві ситуації зі сторони змушують дитину почуватися винною за все, що відбувається з нею (наприклад, я винний в тому, що мої батьки розлучаються).

- Інтроєкти (когнітивний та афективний виміри пентаграми), які по суті є тими посланнями про самого себе почутими від значущих близьких, вбудованими в самооцінку дитини. Бувають випадки, що скарга, з якою звертаються батьки є результатом інтроєкту (наприклад, невпевненість у собі може бути результатом інтроєктованого послання від батьків «в тебе не вийде»).

- Особливості задоволення потреб та саморегуляції організму (*тілесний, афективний виміри пентаграми*). Будь-яка поведінка дитини є результатом руху для задоволення життєво важливих потреб (фізичних, емоційних, духовних).

- Можливості для прояву широкого спектру емоцій (афективний вимір пентаграми). На даний чинник розвитку значну увагу звертає В. Оклендер. Вона рекомендує під час консультацій цікавитись про допустимість вияву гніву в сім'ї та форми його вияву. Звертає увагу вона також і на інші емоції. Вона вважає, що «неприпустимі» емоції в цілях виживання дитина може ховати настільки далеко, що сама про них забуває, проте це не означає, що енергія прихованої емоції не знайде виходу. Порушення поведінки, психосоматичні проблеми – ось ті шляхи, які знаходить для виходу заборонена в сім'ї емоція.

Правила та обмеження (*соціальний вимір пентаграми*) є важливим фактором розвитку. Правила мають бути в житті кожної дитини. Труднощі виникають у тих випадках, коли їх замало або забагато

Культурне середовище та соціальні системи, з якими взаємодіє та в яких перебуває дитина (*соціальний та духовний виміри пентаграми*). Одна з тенденцій, на яку звертають увагу Г.В. Бурменська, О.А. Карабанова, А.Г. Лідерс стосується зростання зайнятості батьків, особливо матерів. На думку даних дослідників даний факт є несприятливим чинником розвитку дитини, оскільки орієнтація на систему різноманітних дошкільних закладів освіти вплинула на соціально-виховні установки батьків. Тобто деякі виключно батьківські функції переносяться на дитячі садочки, а потім школи, а це не може не викривлювати дитячо-батьківські стосунки. Відмічається зменшення тривалості та збіднення змісту спілкування в сім'ях, формалізація контактів, яка поєднується з підвищеною вимогливістю до дитини

Надалі, коли психолог на основі скарг клієнта виходить на формулювання можливої психологічної проблеми, ми також пропонуємо застосування пентаграми Гінгера як інструмента для

класифікації проблем. Спробуємо класифікувати описані в літературі [2; 3; 7] складності розвитку дитини, використовуючи пентаграму:

1) інтелектуальна сфера: проблеми пов'язані з розумовим розвитком: шкільна неуспішність, погана пам'ять, порушення уваги, складності в розумінні учбового матеріалу тощо;

2) соціальна сфера: поведінкові проблеми (грубість, брехливість, демонстративність, агресивність), антисоціальна поведінка (вандалізм, крадіжки); проблеми спілкування (замкненість, домагання на лідерство, підвищена схильність до образ, невміння постояти за себе, пасивність, сором'язливість);

3) фізична сфера: неврологічні проблеми (тики, нав'язливі рухи, енурез, підвищена втомлюваність, порушення сну, головні болі), вибір руки для письма (право/ліворукість);

4) духовна сфера: відсутність цілеспрямованості, проблеми вибору (наприклад, професії)

5) афективна сфера включає емоційні та особистісні проблеми: знижений настрій, підвищена збудливість, часта зміна настроїв, страхи, драгівливість, депресія, переживання втрати/горя/травми, тривожність.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, пентаграма Гінгера допомагає класифікувати скарги клієнта, сферу приналежності проблеми звернення і, як наслідок, визначитися зі сферою запиту, за яким буде працювати дитячий психолог. Спираючись на даний інструмент можна надалі підбирати матеріал та техніки, які будуть використані в наступній психотерапевтичній роботі з дитиною.

#### *Список використаних джерел*

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. / А.Л. Венгер. – М. : Генезис, 2001. – 160 с.
3. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
4. Гингер С. Гештальт-терапия контакта / С. Гингер, А. Гингер. – СПб. : Спец. литература, 1999. – 287 с.
5. Мілютіна К.Л. Форми психокорекційного впливу / К.Л. Мілютіна. – К. : Главник, 2007. – 144с.
6. Оклендер В. Скрытые сокровища: путеводитель по внутреннему миру ребёнка. Пер. с англ. / В. Оклендер. – М. : Когито-Центр, 2012. – 271с.
7. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В.Дубровиной – СПб. : Питер, 2004. – 592с.



*Н.Н. Булатевич*

## **ПЕНТАГРАММА ГИНГЕРА И ЕЁ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО ПСИХОЛОГА**

*Статья посвящена обоснованию применения пентаграммы Гингера в консультативной практике детского психолога. Анализируются модели работы на этапе сбора жалоб и формулирования запроса (интегральная модель оценки развития ребёнка К.Милютиной, модель В.Оклендер) Пентаграмма рассматривается как инструмент многомерного подхода к ребёнку. Анализируются возможности её применения для анализа жалоб клиента, причин возникновения трудностей развития, для систематизации трудностей. В дальнейшем применение пентаграммы рекомендуется при выборе форм и материала работы с ребёнком.*

**Ключевые слова:** *пентаграмма Гингера, психическое развитие, психологические трудности развития, психологическая помощь, консультирование.*

*N. Bulatevych*

## **GINGER'S PENTAGRAM AND ITS APPLICATION IN PRACTICAL ACTIVITY OF CHILD PSYCHOLOGIST**

*The article is devoted to substantiation of Ginger's pentagram as a tool in child psychologist's practice in dealing with client's complaints and request. It is emphasized that the child psychologist's practice of providing psychological support, meets a number of theoretical and methodological problems (no single theoretical and methodological framework, the complexity of methodological support, lack taxonomy of psychological difficulties, etc.).*

*This article focuses on the tools that enable combine elements of phenomenological and causal level when the practical psychologist dealing with complaints during the first consultation. This tools also helps to formulate the request for further work. Several models are analyzed (integrated assessment model of child development by K.Milyutina, V.Oklender's model).*

*As the multidimensional tool for child psychologist's practice Ginger's pentagram is proposed. Pentagram considers five dimensions that are considered in Gestalt-therapy (physical, emotional, intellectual, social and spiritual). The opportunities of its application for the analysis of customer complaints, causes difficulties and for taxonomy of the most difficulties.*

*The causes of difficulties in terms of their affiliation to one of the areas of pentagram (separation, egocentrism, introverts, emotional life in family context, opportunities in meet the needs, rules and boundaries in a child's life, cultural and social environment) are discussed. .*

*It is emphasized that complaint, request, cause difficulties may lie in different dimensions of pentagram. Later in the choice of forms and materials for therapeutic work with the child are also encouraged to use the Ginger's pentagram.*

**Key words:** *child development, Ginger's pentagram, psychological difficulties of the child, psychological help, counseling.*

Надійшла до редакції 2.12.2016 р.

УДК 159.964.22:316.624.3:316.36-055.2

**КОЧЕРГІНА Ірина Анатоліївна**

*аспірант кафедри психології*

*Львівського національного університету імені Івана Франка*

## **АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА НАД ЖІНКАМИ В РОДИНІ**

*У статті наведено результати апробації методики для дослідження психологічного насильства щодо жінок в родині. Опитано 90 жінок віком від 18 до 48 років. Проведено групування членів родини, з боку яких жінки найчастіше зазнають психологічного насильства. Описано форми психологічного насильства. Виділено найвагоміші фактори родинного насильства: «Заборони та примус», «Погрози», «Контроль», «Презирство та знецінення особистості», «Негативне оцінювання розумових здібностей», «Емоційне нехтування». Здійснена оцінка надійності методики за допомогою коефіцієнту  $\alpha$ -Кронбаха. Показано, що усі шкали мають достатню внутрішню узгодженість.*

**Ключові слова:** *критерії психологічного насильства, форми психологічного насильства, жінки, апробація методики.*

**Постановка проблеми.** Зважаючи на результати статистичних даних, усе більше людей, які звертаються у служби психологічної підтримки (у світі й в Україні також), говорять про те, що часто стикаються з словесними образами, агресивністю, нестриманістю тощо. Переважаючу більшість потерпілих (близько 95%) у світі становлять жінки та дівчата [10].

Психологічне насильство є таким видом жорстокого поведіння, який, на відміну від інших видів насильства (фізичного чи сексуального), важко діагностується, оскільки характеризується серією інцидентів, які виявляються протягом певного часу й у багатьох випадках приховуються.

Часто психологічне насильство має місце у повсякденному житті, зокрема у родинному середовищі, яке є головним осередком розвитку особистості людини. Більшість існуючих досліджень стосуються жорстокого поведіння чоловіків з власними дружинами та дітьми. (Г. Мустафаєв) [6]. Проблема психологічного насильства над жінками з боку інших членів родини є маловивченою. Одна з причин такого стану пов'язана з відсутністю психологічного інструментарію для вимірювання цього феномену.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема психологічного насильства привертає до себе увагу науковців

протягом останніх десятиліть. У 1980-1990-х роках дослідники вважали психологічне насильство компонентом чи складовою інших видів жорстокого поводження, найчастіше фізичного та сексуального насильства (І. Аріас, К. Пейп) [9]. У сучасній науці психологічне насильство все частіше розглядається як окремий вид насильства (І. Фурманов, Д. Дмитрієва) [3; 5; 8].

Здебільшого психологічне насильство трактується як навмисний вплив на особу, який виявляється в ігноруванні її суб'єктних характеристик (свободи, гідності, прав тощо) (А. Орлов); як форма примусу та підкорення з метою завоювання, збереження, панування власних прав (А. Малішевська, В. Хмелько, Н. Хмелько); як соціально-психологічний вплив, який навмисно змушує іншу людину чи групу людей до дій чи поведінки, які не входили у їхні наміри, який порушує психологічні межі особистості чи соціальної групи та який здійснюється без їхньої згоди і без забезпечення соціальної і психологічної безпеки індивіда, а також усіх його законних прав, що призводить до соціальної, психологічної, фізичної чи матеріальної шкоди (Є. Волков) [2; 5; 7].

Найчастіше у дослідженнях, присвячених даній проблематиці, увага звертається на форми і прояви психологічного насильства та на його наслідки (С. Хамерман, В. Бернет) [11]. Опис наслідків психологічного насильства знаходимо в працях А. Томісона, Дж. Туччі, а також у Г. Мустафаєва, який досліджував особливості жінок-жертв сімейного насильства [6]. Також науковцями вивчались діагностичні критерії психологічного насильства, його ознаки та форми (Є. Волков, Дж. Сонкін) [2; 15].

Для виявлення психологічного насильства в дослідженнях зазвичай використовуються анкети. Так, наприклад, існує анкета А. Касс для виявлення емоційного насильства у взаємостосунках [14]. Також Б. Джорі розроблена «Шкала інтимного правосуддя» як інструмент для виявлення психологічного та фізичного насильства [13].

**Метою статті** є представлення результатів апробації методики для дослідження психологічного насильства над жінками в родині.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Складаючи запитання до тесту-опитувальника, який би досліджував психологічне насильство над жінками у родинних взаємостосунках, був здійснений теоретичний аналіз змісту критеріїв та форм прояву досліджуваного явища. Було враховано те, що психологічне насильство має негативний вплив на всі сфери особистості:

- *емоційну сферу* (емоційний тиск, погрози, залякування, приниження, образи жертви і її близьких, ігнорування, нехтування, відкидання, лайка, знецінення почуттів жертви, звинувачення, погрози покарання, непослідовність дій кривдника, пошкодження особистих речей (за С. Хейн) [12];

- *когнітивну сферу* (знецінення інтелекту жертви, спотворення усвідомленості реальності – спроби переконати жертву у її психологічній неадекватності (за Дж. Сонкіним) [15];

- *поведінкову сферу* (примус, тотальний контроль, заборони, ізоляція, відкидання, переслідування, загроза покарання за певні дії (за Є. Волков) [2];

- *комунікативну сферу* (обмеження кола спілкування, контроль усіх комунікацій жертви, лайка, відсутність позитивних моментів у спілкування, похвали (за І. Горошковою, І. Шуригіною) [3].

*Характеристика групи досліджуваних.* Дослідження проводилося з грудня 2015 року по березень 2016 року. Всього у дослідженні взяли участь 90 жінок. Середній вік досліджуваних становить 25,96 роки (min = 18, max = 48).

Тест-опитувальник містив 56 запитань, які стосуються взаємодії з членами родини опитаних жінок. Досліджуваним необхідно було вказати частоту зазначених явищ, оцінюючи кожного члена своєї родини (табл. 1).

Перелік родичів, включених у тест-опитувальник, складений згідно законів України (Кодекс про шлюб і сім'ю України, Кримінально-процесуальний кодекс України) [4]. У цих законах зустрічається поняття «близькі родичі», до яких віднесено батьків, дружину/чоловіка, дітей, рідних братів, сестер, діда, бабу, онуків.

Таблиця 1

**Приклад запитання у тесті-опитувальнику**

1. Чи бувало, що на Вас кричали?

Частота	нікол и	рідко	іноді	часто	дуже часто
Члени родини					
Батько /вітчим (потрібне підкреслити)					
Мати / мачуха (потрібне підкреслити)					
Брат/сестра (потрібне підкреслити)					
Дід					
Баба					
Чоловік					
Свекор					
Свекруха					
Брат/сестра чоловіка (потрібне підкреслити)					
Дід чоловіка					
Баба чоловіка					
Діти (або хтось з дітей)					

Згідно цих законів України в методіку включаємо таких близьких родичів відносно жінки: чоловік, батько (вітчим), мати (мачуха), свекор, свекруха, дитина, брат/сестра, дівер (брат чоловіка)/зовиця (сестра чоловіка), дід, баба, дід чоловіка та баба чоловіка.

Першим кроком статистичної обробки отриманих результатів було виявлення структури взаємозв'язків між змінними (у нашому випадку – між членами родини) за допомогою факторного аналізу, який був здійснений по кожному із 56 запитань.

У кожному запитанні доцільним було виділення трьох факторів:

1. В усіх запитаннях до першого фактору увійшли такі члени родини: чоловік, свекор, свекруха, брат/сестра чоловіка, дід та баба чоловіка, а також спільні діти подружжя.

2. У другий фактор частіше входили власні батько і мати або дід та баба.

3. У третій фактор частіше всього увійшли власні брат/сестра або дід/баба (табл. 2).

Таблиця 2

**Розподіл членів родини у фактори  
(перших 30 запитань методіки):**

№	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Чоловік + його родина + діти	Сиблінги + Баба	Мати
2	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Батько + Сиблінги
3	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати + Дід + Баба	Сиблінги
4	Чоловік + його родина	Батько + Мати + Сиблінги	Баба
5	Чоловік + його родина + діти	Батько + Дід + Баба	Сиблінги
6	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати + Сиблінги	Дід + Баба
7	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати	Сиблінги
8	Чоловік + його родина + діти	Мати + Дід + Баба	Сиблінги
9	Чоловік + його родина + діти	Мати + Сиблінги	Дід + Баба
10	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати + Дід + Баба	Сиблінги
11	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати	Дід + Баба
12	Чоловік + його родина + діти	Батько + Сиблінги	Дід + Баба

13	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Сиблінги
14	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати	Дід + Баба
15	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Батько + Мати
16	Чоловік + його родина + діти	Мати + Дід + Баба	Сиблінги
17	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати + Сиблінги	Дід + Баба
18	Чоловік + його родина + діти	Сиблінги	Баба
19	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати + Сиблінги	Дід + Баба
20	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Мати + Сиблінги
21	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати	Дід + Баба
22	Чоловік + його родина + діти	Мати + Баба	Батько + Сиблінги
23	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати	Дід + Баба
24	Чоловік + його родина + діти	Батько + Сиблінги	Баба
25	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Сиблінги
26	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Мати + Сиблінги
27	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Сиблінги
28	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Батько
29	Чоловік + його родина + діти	Дід + Баба	Мати + Сиблінги
30	Чоловік + його родина + діти	Батько + Мати	Сиблінги

Можна зробити висновок, що родина чоловіка чітко асоціюється з ним самим щодо наявності психологічного насильства відносно жінки в родині. Тому окремо виділяти усіх родичів чоловіка в тесті-опитувальнику немає підстав. Достатнім буде такий поділ родини чоловіка:

- «Чоловік»
- «Родина чоловіка (вказіть хто саме)»
- «Діти (або хтось з дітей)»

У табл. 3 показано розподіл членів родини у фактори по першому запитанню методики.

Наступним кроком статистичної обробки даних було визначення категорій самих запитань у методиці, тобто виділення певних шкал. Згідно методу кам'яного осипу запитання методики було поділено на 6 категорій. Назви шести виділених факторів збігаються з формами психологічного насильства: «Заборони та примус», «Погрози», «Контроль», «Презирство та знецінення особистості», «Негативне оцінювання розумових здібностей», «Емоційне нехтування».

Майже всі автори, які описують форми психологічного насильства, зазначають, що словесна агресія та усні образи є найпоширенішою формою психологічного насильства. Сюди відносять висловлювання, які викликають образу або роздратування, постійне присоромлення, висміювання, лайка, критика, погрози, приниження [3; 5; 7; 11; 12].

Таблиця 3

**Приклад об'єднання у фактори членів родини (питання №1)**

Factor Loadings (Varimax normalized)			
Extraction: Principal components (Marked loadings are >,700000)			
	Factor - 1	Factor - 2	Factor - 3
<b>I_Батько</b>	0,234092	0,475301	0,452663
<b>I_Мати</b>	-0,027665	0,155386	<b>0,912644</b>
<b>I_Брат/Сестра</b>	0,062512	<b>0,749679</b>	-0,005552
<b>I_Дід</b>	0,163363	0,618102	0,327024
<b>I_Баба</b>	-0,106136	<b>0,773786</b>	0,062109
<b>I_Чоловік</b>	<b>0,868354</b>	-0,003146	0,014159
<b>I_Свекор</b>	<b>0,916407</b>	0,164043	-0,032713
<b>I_Свекруха</b>	<b>0,824705</b>	0,077812	0,098335
<b>I_Брат/Сестра чоловіка</b>	<b>0,913900</b>	-0,022033	0,176459
<b>I_Дід чоловіка</b>	<b>0,933401</b>	-0,058721	0,068022
<b>I_Баба чоловіка</b>	<b>0,844937</b>	0,154389	-0,111742
<b>I_Діти</b>	<b>0,906879</b>	0,097522	0,109545
<b>Expl.Var</b>	5,614201	1,863123	1,219848
<b>Prp.Totl</b>	0,467850	0,155260	0,101654

С. Хейн у поняття словесної агресії включає звинувачення, погрози, накази. Зазначається, що інколи словесне насильство може мати непряму форму, тобто бути замаскованим. Так, критикуючи,

даючи поради, пропонуючи рішення, виражається немовби бажання допомогти. Однак, така поведінка є спробою принизити та контролювати жертву психологічного насильства [12]. Погрози є складовою словесної агресії, проте деякі автори описують їх як окрему форму [3; 7]. Також надмірна та принизлива критика особистості може виступати варіацією словесної агресії або ж окремою формою психологічного насильства [3; 5; 7]. Ізоляція розуміється як запобігання нормальним соціальним взаємодіям іншої людини [7; 10]. Примус та заборони, тероризування, яке передбачає погрози завдати фізичної шкоди собі, партнеру, дітям, друзям або їх родичам, домашнім тваринам, знищення особистих речей та залякування, також виділяються як самостійні форми психологічного насильства [2; 3]. Дуже близькою до ізоляції та заборон є така форма психологічного насильства як домінування, під яким розуміють обмеження кола спілкування та намагання контролювати всі дії іншої людини [3; 12].

А. Малішевська, В. Хмелько, Н. Хмелько виділяють такі форми психологічного насильства, як ігнорування (фізична чи психологічна відсутність); відкидання (активна відмова, заперечення потреб іншого, насміхання); використання, розбещення (заохочення або примус до недоречної чи незаконної поведінки); нехтування (відмова у задоволенні потреб). Окрім цього, формою психологічного насильства може виступати безпідставний прояв ревності (наприклад, звинувачення у подружній зраді) [3].

Отже, формами психологічного насильства різні автори називають такі прояви чи типи поведінки, які є агресивно образливими щодо іншої людини та мають деструктивні наслідки.

У табл. 4 наведено приклади запитань, які увійшли до кожного з шести факторів.

Деякі запитання тесту-опитувальника, наприклад, питання №13 (Чи ображали Вас, погрожуючи поранити чи вбити Вас?), №31 (Бувало, що ображали Ваші релігійні переконання і вірування?), №32 (Бувало, що принижували та знецінювали Ваші досягнення, мрії чи надії?), №33 (Чи бувало, що ви уникали спілкування з родичем, через його/її грубість і образи у ваш бік?), №39 (Чи ставалось так, що Вам під час суперечок загрожували фізично?) не увійшли до жодного фактору.

Ще одним кроком статистичної перевірки даних було оцінювання надійності пунктів (запитань) у кожному факторі. Після проведення розрахунків виявилось, що ряд запитань методики слабо корелюють зі своїми шкалами або не корелюють зовсім. Тому деякі запитання з вище наведених факторів були вилучені.



**Приклади запитань методики:**

№	Назва шкали	Запитання
1.	«Заборони та примус»:	14. Чи бувало, що Вам забороняли з кимось спілкуватись? (0,530840); 26. Чи було таке, що хтось насильно намагався обмежити ваші дії? (0,380544);
2.	«Погрози»:	16. Вас попереджали: якщо ви будете наполягати на своєму – це призведе до покарання? (0,899397); 17. Чи пригадуєте Ви, що погрожували здійснити самогубство, якщо Ви не зміните своєї поведінки чи свого ставлення до члена родини? (0,539823);
3.	«Контроль»	2. Вас контролювали в тому, куди Ви ідете і що Ви робите? (0,462753); 49. Родич повинен дати Вам дозвіл на те, щоб Ви здійснили своє рішення? (0,382101).
4.	«Презирство та знецінення особистості»	19. Ви вважаєте, що вас принижують? (0,614668); 46. Вас несхвально чи зневажливо оцінюють? (0,631433);
5.	«Негативне оцінювання розумових здібностей»	10. Чи бувало, що член Вашої родини переконував інших в тому, що Ви не сповна розуму? (0,573723); 40. Чи сміялись з Вас, щоб навмисно принизити у присутності інших людей? (0,385629);
6.	«Емоційне нехтування»	29. Чи говорили Вам речі, які Вас ранять? (0,462111); 51. Чи Ви «звикались» з образливою поведінкою родича? (0,531954);

Процедура вилучення із сумарного шкального показника і перерахунок надійності пунктів повторювалась декілька разів – доти, поки всі пункти тесту-опитувальника не показували статистично значимі коефіцієнти кореляції зі своїми шкалами.

Таким чином з методики було вилучено загалом 5 питань. Результати оцінювання надійності питань і тим самим перевірки та вдосконалення шляхом вилучення із недостатньою надійністю показано у табл. 5.

Оцінка надійності інструменту здійснювалася за допомогою визначення коефіцієнту  $\alpha$ -Кронбаха (оцінка внутрішньої консистентності) для кожної шкали тесту-опитувальника. Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов вказують на те, що тест має достатній рівень внутрішньої узгодженості, якщо  $\alpha > 0,6$  [1]. Як бачимо, із наведених у табл. 6 показників, усі шкали мають достатню внутрішню узгодженість.

Таблиця 5

**Результати оцінювання надійності питань**

Шкала	Початкова кількість питань	Вилучені питання	Додано	Кінцева кількість питань
1. Заборони та примус	13	№ 21, 26	-	11
2. Погрози	7	-	-	7
3. Контроль	8	-	-	8
4. Презирство та знецінення особистості	9	№ 20, 50	-	7
5. Негативне оцінювання розумових здібностей	7	-	-	7
6. Емоційне нехтування	7	№51	-	6
	Сума: 51 питань	Сума: 5 питань		Сума: 46 питань

Таблиця 6

**Внутрішня узгодженість шкал тесту-опитувальника**

Фактори / Шкали	Коефіцієнт $\alpha$ -Кронбаха					
	Батько	Мати	Брат/Сестра	Старше покоління (дід/баба)	Діти	Чоловік + його родина
1. Заборони та примус	0,83	0,77	0,81	0,92	0,81	0,95
2. Погрози і оцінка адекватності почуттів	0,76	0,67	0,86	0,86	0,93	0,89
3. Контроль	0,76	0,69	0,86	0,92	0,78	0,93
4. Презирство та знецінення особистості	0,85	0,81	0,86	0,93	0,72	0,93
5. Негативне оцінювання розумових здібностей	0,72	0,67	0,74	0,90	0,81	0,93
6. Емоційне нехтування	0,85	0,78	0,87	0,92	0,81	0,92

Зважаючи на отримані результати статистичного опрацювання, кількість запитань у тесті-опитувальнику було скорочено до 46-ти. Також змінився перелік родичів, яких необхідно оцінювати після кожного запитання (табл. 7). З точки зору статистичного опрацювання даних, не обов'язково перелічувати усіх членів родини окремо, а можна об'єднати їх у такі групи: батьки, сиблінги, старше покоління (дід/баба), чоловік, родина чоловіка, діти.

Таблиця 7

**Приклад переліку членів родини у тесті-опитувальнику**

Частота Члени родини	Ніколи 1	Рідко 2	Іноді 3	Часто 4	Дуже часто 5
Батько /вітчим (потрібне підкреслити)					
Мати / мачуха (потрібне підкреслити)					
Брат/сестра (потрібне підкреслити)					
Старше покоління ( Дід / Баба)					
Чоловік					
Родина чоловіка (вказіть хто саме)					
Діти (або хтось з дітей)					

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У результаті проведеної апробації методики для дослідження психологічного насильства над жінками в родині отримано такий інструментарій, який дає змогу виявити особливості жорстокого поводження в родині, а також здійснити аналіз особливостей психологічного насильства в родині відповідно до його форм прояву. За допомогою статистичного опрацювання даних виявлено, що родина чоловіка у здійсненні психологічного насильства асоціюється з ним самим, тому окремо виділяти близьких родичів чоловіка в запитаннях методики немає змісту. Також за результати проведеного факторного аналізу запитання поділено на певні категорії, тобто виділені шкали тесту-опитувальника, до яких увійшли запитання, що дозволяють проаналізувати форми психологічного насильства. Здійснено перевірку внутрішньої консистентності кожної шкали методики, на підставі чого можемо говорити про достатню внутрішню узгодженість методики.

Подальші дослідження даної проблематики доцільно спрямувати на виявлення особливостей психологічного насильства в родинних та

розробку методів психологічної підтримки жінкам, які йому піддаються.

### *Список використаних джерел*

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/4033990/>
2. Волков Е. Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие / Е.Н. Волков // Журнал практического психолога. – 2002. – № 6. – С. 183-199.
3. Горошкова И. Д., Шуригина И. И. Насилие над женами в российских семьях / И.Д. Горошкова, И.И. Шуригина [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://www.owl.ru/rights/no\\_violence/](http://www.owl.ru/rights/no_violence/)
4. Кодекс про шлюб та сім'ю України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pravo.lvovnevsky.org/bazaua09/text00009/index2.htm>
5. Малішевська А. П. Психологічне насильство і обдарована дитина / А.П. Малішевська, В.В. Хмелько, Н.М. Хмелько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe).
6. Мустафаев Г. Ю. Соціально-психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї / Г.Ю. Мустафаев [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cfscom.org/index.php/stati/58-socialno-psyhologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylstva-v-simji>
7. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье — определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А.Б.Орлов // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 183-196.
8. Фурманов И.Я. Взаимосвязь психологического насилия и эмоционального состояния супругов в семье / И.Я. Фурманов, Д.Я. Дмитриева // Белорусский психологический журнал. – 2005. – №1(5). – С. 33-40
9. Arias, J. and K.T. Pape. Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners / J. Arias, K.T. Pape // Violence and Victims 14. – 1999. – P. 55-67
10. American Humane Association. Emotional abuse / American Humane Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/emotional-abuse.html>
11. Hamarman, S. and W. Bernet. Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent- based, action-based focus aids in clinical decision-making / S. Hamarman, W. Bernet // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2000. – №39(7) – P. 928-930.
12. Hein S. Emotional Abuse / S. Hein [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eqi.org/eabuse1.htm>
13. Jory B. The intimate justice scale: an instrument to screen for psychological abuse and physical violence in clinical practice / Brian Jory // Journal of Marital and Family Therapy. – 2004. – №30(1) – P. 29 – 44.
14. Kass A. Emotional abuse is wrong / Abe Kass [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.gosmartlife.com/emotional-abuse-test>

15. Sonkin D. J. Defining psychological maltreatment in Domestic Violence Perpetration Treatment Programm: Multiple Perspectives / D.J. Sonkin [Електронний ресурс]. – Режим доступу: / www/daniel-sonkin.com.

*И.А. Кочергина*

### **АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ НАД ЖЕНЩИНАМИ В СЕМЬЕ**

*В статье представлены результаты апробации методики для исследования психологического насилия в отношении женщин в семье. Опрошено 90 женщин в возрасте от 18 до 48 лет. Проведена систематизация членов семьи, со стороны которых женщины чаще всего испытывают психологического насилия. Описаны формы психологического насилия. Выделены наиболее значимые факторы семейного насилия: «Запреты и принуждение», «Угрозы», «Контроль», «Презрение и обесценивание личности», «Отрицательная оценка умственных способностей», «Эмоциональное пренебрежение». Осуществлена оценка надежности методики с помощью коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха. Показано, что все шкалы обладают достаточной внутренней согласованностью.*

**Ключевые слова:** критерии психологического насилия, формы психологического насилия, женщины, апробация методики.

*I. Kocherhina*

### **APPROBATION OF THE TEST-QUESTIONNAIRE FOR STUDY OF PSYCHOLOGICAL ABUSE AGAINST WOMEN IN THE FAMILY**

*The results of approbation of the questionnaire for study of psychological abuse against women in the family are presented. Different points of view of the scientists on the nature of psychological abuse and their theoretical concepts of vision are analyzed here. It is confirmed that there are two theoretical approaches to the study of psychological abuse. The first one is based on the study of offensive, brutal behavior of the aggressor and the second one is analyzing the effects of such behavior on a person who came under such behavior. Long-term, sustainable nature of psychological abuse, difficulties in diagnosis of this type of violence unlike other ill-treatment is specified in this article. It has been emphasized that control, domination, despotism to be the basis of psychological abuse. It is defined that psychological abuse is the intentional impact on another person that has negative, destructive consequences.*

*We interviewed 90 women aged 18 to 48 years old. Also we made systematization of the members of the families, from which women often experience psychological violence. The forms of psychological abuse are described here. The most significant factors of family violence, "Bans and coercion", "Threat", "Control", "Individual contempt and depreciation", "Negative assessment of mental abilities" "Emotional neglect" are also obtained.*

*The estimation of reliability of the method using the  $\alpha$ -Cronbach factor is made. It is showed that all the scales have sufficient internal consistency.*

**Keywords:** criteria of psychological abuse, forms of psychological abuse, women, approbation of the test-questionnaires.

Надійшла до редакції 19.12.2016 р.

УДК: 159.9:316.356.2

**КРАМЧЕНКОВА Віра Олександрівна**

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

## **МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВПЛИВУ ПАЛІННЯ НА СІМЕЙНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ**

*У статті представлено методику «Вплив паління на сімейне функціонування» як самостійний інструмент для визначення установок щодо паління як чинника реалізації сімейних функцій. У структурі методики виділяються наступні шкали, що відповідають функціям сім'ї: господарчо-побутова, виховна, сексуально-еротична, емоційна, духовного (культурного) спілкування та первинного соціального контролю. Методика дозволяє визначити рівень функціональності сімейної системи та характер специфічного (сприяючого, перешкоджаючого або нейтрального супроводжуючого) впливу паління на реалізацію окремих функцій сім'ї. Дана методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування психодіагностичних опитувальників.*

**Ключові слова:** *тютюнова аддикція, сім'я, психодіагностична методика, установка, сімейні функції, вплив паління.*

**Постановка проблеми.** Вивчення функціонування та життєдіяльності сім'ї є однією з ключових проблем психології. Особливої актуальності вона набуває при дослідженні сім'ї із проблемною поведінкою її членів, зокрема при наявності у сім'ї тютюнової адикції [6; 7; 11]. З одного боку, наявність адиктивних форм поведінки розглядається як симптом дисфункціональності сімейних стосунків [5; 10], з іншого – стосунки між людьми в системі психологічного знання розуміються в двох аспектах: об'єктивному і суб'єктивному (оцінному) [3; 12]. Тобто сімейне функціонування виступає і як система взаємодії, контактів, зв'язків, і як оцінка суб'єктом цих взаємодій і контактів, а також членів сім'ї. Отже, емоційний компонент міжособистісних стосунків у сім'ї визначає стан і розвиток сімейного функціонування. Оскільки ставлення до паління на інтрапсихичному та інтерперсональному рівнях характеризується яскраво вираженою амбівалентністю (наявністю умовно-позитивного і негативного сенсів), сімейне функціонування зумовлюється не самим фактом тютюнової адиктивної поведінки, а уявленнями про паління та його вплив на різні сфери життєдіяльності сім'ї [2; 11]. Отже,

психодіагностика впливу паління на сімейне функціонування є перспективним напрямом наукових розробок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зміст життєдіяльності сім'ї може бути зрозумілий через опис основних функцій, на реалізацію яких сім'я орієнтована. Функція визначається як сфера життєдіяльності сім'ї, безпосередньо пов'язана із задоволенням певних потреб її членів. Єдиного переліку основних функцій сім'ї в психологічній літературі немає. Класифікація, запропонована М.С. Мацковським, передбачає виділення функцій сім'ї на суспільному та індивідуальному рівні у різних сферах життєдіяльності: репродуктивної, виховної, господарчо-побутової, економічної, соціально-статусної, емоційної, сексуальної, сфері первинного соціального контролю, духовного спілкування та дозвілля [9].

А.Г. Харчев, А.І. Антонов ділять функції сім'ї на специфічні, що відбивають її як соціальний феномен, і неспецифічні, до виконання яких сім'я пристосувалася в певних історичних обставинах. Сучасна сім'я втратила багато функцій, що визначали її у минулому: виробничу, охоронну та освітню. За останні десятиліття помітно зросло значення функції емоційної підтримки і прийняття (психотерапевтичної функції), що реалізує потреби людини в афіліації і любові [1; 3; 8; 10; 12; 13]. Як правило, функції сучасної сім'ї позначаються відповідно до основних груп потреб, які може і повинна реалізовувати сім'я (Г.А. Навайтис, Д. Фрімен, І.В. Гребіннік, Е.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис та ін.). Отже, аналіз літератури свідчить, що різні автори, перераховуючи функції сім'ї, називають їх по-різному, проте сукупність функцій, що виділяється ними, досить схожа.

Незважаючи на досить багатий психодіагностичний інструментарій, спрямований на вивчення сім'ї та сімейних стосунків, зокрема подружніх та батьківсько-дитячих, існує брак методик, які присвячені визначенню реалізації сімейних функцій та їх порушень. Так, загальноновживаною є методика «Рольові очікування партнерів» А.М. Волкової, але діагностика сімейних функцій може бути проведена лише опосередковано – через уявлення респондентів про значущість сімейних ролей та цінностей [8, с. 184-193]. Отже, розробка методики спрямованої на діагностику впливу паління на реалізацію сімейних функцій є актуальною та обумовлена потребами сучасної психології сім'ї.

**Мета дослідження** – розробка та емпірична апробація опитувальника, спрямованого на діагностику установок щодо паління як чинника реалізації сімейних функцій.

**Виклад основного матеріалу.** Психометричну вибірку дослідження склали 513 осіб у віці від 25 до 75 років, 279 жіночої статі та 234 – чоловічої. Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.0.

Дискримінативна та конвергентна валідність розробленої методики перевірялись за допомогою методики діагностики самооцінки мотивації схвалення Д. Крауна, Д. Марлоу в адаптації Ю. Ханіна [4, с. 635-636], опитувальника вимірювання міри розуміння, емоційної привабливості і поваги в сім'ї (ПЕА) А.М. Волкової у модифікації В.І. Слепкової [8, с. 194-196], шкали сімейного оточення (ШСО) Р.Х. Муса, в адаптації С.Ю. Купріянова [14, с. 63-67], оцінки ніотинової залежності К. Фаргестрема [6, с. 20-21] та методики «Рольові очікування партнерів» (РОП), А.М. Волкової [8, с. 184-193].

Виходячи з моделі функціонування сучасної сім'ї Е.Г. Ейдемільера, виділяється шість основних сімейних функцій: виховна, господарчо-побутова, емоційна, сексуально-еротична, функція духовного (культурного) спілкування та функція первинного соціального контролю [13, с. 20-22]. Сприятливі порушення реалізації сімейних функцій може дуже широкий круг чинників, зокрема паління.

Запропонована методика «Вплив паління на сімейне функціонування» спрямована на діагностику характеру диференційованого впливу паління на реалізацію основних функцій сім'ї. Визначено варіанти впливу щодо окремих функцій сім'ї: сприяючий вплив – в уявленнях досліджуваного паління допомагає реалізації сімейних функцій; перешкоджаючий вплив – паління перешкоджає, завдає шкоди, заважає реалізації функцій сім'ї, порушує сімейне функціонування; нейтральний супроводжуючий вплив – паління не впливає на реалізацію сімейних функцій. Діагностика особливостей реалізації функцій сім'ї дозволяє визначити рівень функціональності сімейної системи. Функціональна сім'я (нормально функціонує сім'я) – це сім'я, яка відповідально і диференційовано виконує свої функції, внаслідок чого задовольняється потреба в зростанні і змінах як сім'ї в цілому, так і кожного члена. Дисфункціональна сім'я – це така сім'я, в якій одна або декілька функцій порушені або відсутні, внаслідок чого сім'я виявляється нездатною задовольняти потреби її членів в особистісному зростанні.

Методика «Вплив паління на сімейне функціонування» характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом близьким до нормального. Для кожної пари тверджень досліджувані пропонувалося вибрати один із семи варіантів відповідей згідно зі шкалою Лайкерта. Досліджувані надавали наступну *інструкцію*:



«Шановний респонденте, Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання – вибрати одне з двох тверджень, яке, на вашу думку, більше відповідає дійсності. Користуючись шкалою 3 2 1 0 1 2 3, відмітьте на бланку відповідей одну з цифр 1, 2, 3 праворуч або ліворуч залежно від того, наскільки Ви згодні із твердженням розташованим з цього боку, або 0, якщо ви утрудняєтеся відповісти (чи обидва твердження на Ваш погляд однаково вірні)». Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 6 шкал. Далі бали переводяться у висхідну та нисхідну шкали, отже за кожне твердження досліджуваних може отримати від 1 до 7 балів.

*Надійність опитувальника* перевірялась визначенням внутрішньої узгодженості методики. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 30 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 30 запитань склала 0,622, що є дещо нижче за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7. Наступні пункти погіршують надійність методики: «Паління – це тягар для сімейного бюджету – Паління не суттєво шкодить по сімейному бюджету», «Паління створює побутові незручності – Добре організоване паління нікому не заважає у побуті», «Паління потребує зайвих зусиль щодо здійснення сімейних обов'язків – Паління не потребує зайвих зусиль щодо здійснення сімейних обов'язків», «Паління заважає плануванню сім'ї – Те, що паління заважає репродуктивним здатностям – це міф», «Паління – джерело конфліктів у сім'ї – Паління сприяє вирішенню конфліктних ситуацій», «Паління є сигналом емоційних сімейних проблем – Паління дозволяє подолати поганий настрій». Видалення таких шести пунктів призвело до зростання величини альфа до 0,819.

*Конструктивна валідність опитувальника.* Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити та проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критеріальними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики. За результатами експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено шість факторів, які не корелюють один з одним (коефіцієнти кореляції становлять від 0,008 до 0,027).

*Перший фактор* (інформативність 21,32%) утворили пункти: 1, 7, 13, 19 (представлені у порядку убування факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 1 «Паління суттєво не впливає на справедливість розподілу доходів

родини – Потреба в палінні знижує можливість справедливого розподілу доходів родини», або 13 «Хороший тютюн та гарні аксесуари створюють приємну атмосферу в домівці – Огидний запах тютюну та курця шкодить сімейному затишку» розкриває економічні та господарчо-побутові аспекти сімейного функціонування. Цей фактор може бути позначено як *господарчо-побутова функція сім'ї*.

*Другий фактор* (інформативність 20,41%) представлений пунктами 2, 8, 14, 20. Психологічний зміст фактору виявляється у пункті 8 «Паління негативно позначається на процесі виховання – Паління не заважає вихованню», тому фактор позначається, як *виховна функція*.

*Третій фактор* (інформативність 18,03%) об'єднав пункти 3, 9 15, 21 (також перераховані у порядку убування факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовими є пункт 9 (із найбільшим навантаженням (0,827) «Паління несе сексуальні сигнали в подружній взаємодії – Курці сексуально непривабливі»), полягає у включенні паління у задоволення сексуально-еротичних потреб та регулювання сексуально-еротичної поведінки подружжя. Тому фактор може бути названий *сексуально-еротична функція сім'ї*.

*Четвертий фактор* (інформативність 11,23%) утворений пунктами 4, 10, 16, 22. Так, наприклад пункт 4 «Паління перешкоджає культурному життю та блокує творчі процеси сім'ї – Паління стимулює інтелектуальний обмін, спільну творчість», визначає зміст даного фактору, який може бути позначений як *функція духовного (культурного) спілкування*.

*П'ятий фактор* (інформативність 8,23%) утворений пунктами 5, 11, 17, 23 відображає емоційні аспекти сімейного функціонування, наприклад пункт 11 «Паління сприяє взаєморозумінню та співчуттю – Паління заважає співчуттю в сім'ї». Тому даний фактор може бути позначений як *емоційна функція сім'ї*.

*Шостий фактор* (інформативність 7,23%) утворили пункти 6, 12, 18, 24. Зміст цих пунктів розкриває забезпечення виконання соціальних норм членами сім'ї через первинний соціальний контроль, реалізацію особистого авторитету та влади (наприклад, пункт 6 «Наявність курця в сім'ї – це соромно – Паління не потрібно приховувати», або 18 «Курці в сім'ї – це порушення норм поведінки – Паління не суперечить суспільним нормам поведінки»). Даний фактор може бути позначений як *функція первинного соціального контролю*.

*Побудова нормативної шкали.* В таблиці 1 представлені описові статистики запропонованої методики.

Таблиця 1

**Описові статистики методики «Вплив паління на сімейне функціонування»**

Шкали сімейного функціонування	Описові статистики			
	Mean	Min	Max	St.d.
Господарчо-побутова функція	16,26	7,00	28,00	7,63
Виховна функція	16,82	7,00	28,00	3,28
Сексуально-еротична функція	17,25	7,00	28,00	5,22
Функція духовного (культурного) спілкування	17,68	7,00	28,00	4,20
Емоційна функція	17,23	7,00	28,00	4,56
Функція первинного соціального контролю	14,56	7,00	28,00	3,46

При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників за шкалами господарчо-побутової функції, виховної функції – 12-20 балів, для показників сексуально-еротичної функції, функції духовного (культурного) спілкування – 13-21 балів, функції первинного соціального контролю – 11-17 балів. Бланк опитувальника та ключ до нього подано в додатку. Інтерпретація результатів передбачає визначення характеристик реалізації сімейних функцій та їх порушень, уявлень про характер впливу паління на окремі функції за шкалами методики та розкриття їх психологічного змісту.

Низькі показники за кожною шкалою відображують уявлення про сприяючий вплив паління на реалізацію відповідних сімейних функцій. Середні показники характеризують нейтральний супроводжуючий вплив паління. Високі показники за шкалами є проявленням установки про перешкоджаючий вплив паління на сімейне функціонування у відповідних сферах життєдіяльності сім'ї. Розглянемо більш детально зміст кожної функції, які відображено у шкалах методики.

1. *Господарчо-побутова функція сім'ї* полягає в задоволенні матеріальних потреб членів сім'ї. Реалізується у формі організації життя і побуту родини й особистого побуту кожного з її членів, створенням домашнього затишку, формуванням і витрачанням сімейного бюджету. Розподіл домашніх обов'язків та їх зміст обумовлені історичною епохою, умовами життя, складом родини і стадією її життєвого циклу.

2. *Виховна функція сім'ї* полягає в задоволенні індивідуальних потреб в батьківстві і материнстві, контактах з дітьми, їх вихованні, самореалізації в дітях. Реалізується в трьох аспектах: сім'я – це інститут соціалізації дитини, в сім'ї існує постійний вплив дітей на батьків та систематичний виховальний вплив сімейної групи на кожного члена. Виховання в родині, емоційно-позитивне повноцінне спілкування дитини з близьким дорослим визначає гармонійний розвиток дитини в ранні роки. З віком дитини виховна функція родини

не втрачає свого значення, а лише змінюються завдання, засоби, тактика виховання, форми співпраці і кооперації з батьками.

3. *Сексуально-еротична функція* – задоволення сексуально-еротичних потреб членів сім'ї. З точки зору суспільства важливо, що сім'я при цьому здійснює регулювання сексуально-еротичної поведінки членів сім'ї, забезпечуючи біологічне відтворення суспільства.

4. *Функція духовного (культурного) спілкування* – задоволення потреб в спільному проведенні дозвілля, взаємному духовному збагаченні; грає значну роль в духовному розвитку членів суспільства. Функція духовного спілкування передбачає духовне взаємозбагачення членів родини; інформаційний обмін; обговорення найбільш значимих для особистості проблем соціально-політичного, професійного, громадського життя; спілкування в контексті сприйняття літературних і художніх творів мистецтва, музики; створення умов для особистісного і інтелектуального зростання членів родини.

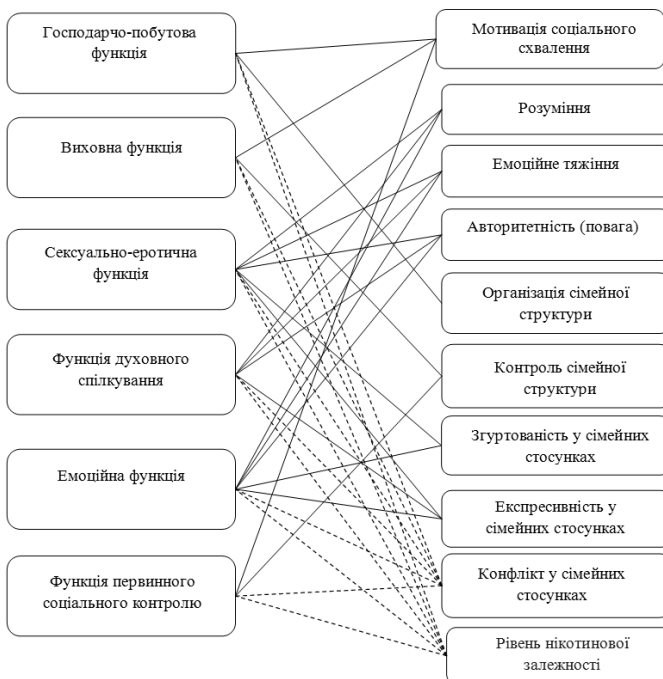
5. *Емоційна функція сім'ї* – задоволення її членами потреб в симпатії, повазі, визнанні, емоційній підтримці, психологічному захисті. Ця функція забезпечує емоційну стабілізацію членів суспільства, активно сприяє збереженню їх психічного здоров'я. Забезпечує відчуття безпеки і приналежності до групи, емоційне взаєморозуміння і співчуття, або так звану психотерапевтичну функцію. У сучасній сім'ї іншим аспектом цієї функції виступає формування в особистості потреби в самовираженні і самоактуалізації.

6. *Функція первинного соціального контролю* – забезпечення виконання соціальних норм членами сім'ї, особливо тими, хто через різні обставини нездатний достатньо мірою самотійно будувати свою поведінку в повній відповідності з соціальними нормами. Функція соціальної регуляції та контролю полягає в регуляції стосунків між членами родини на основі моральних норм через первинний соціальний контроль, реалізацію особистого авторитету і влади.

*Ретестова надійність опитувальника.* Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (242 респондента) було проведено з інтервалом у чотири тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r=0,732$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність методики.

*Конвергентна та дискримінативна валідність* методики перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників методики «Вплив паління на сімейне функціонування» та методик діагностики самооцінки мотивації схвалення Д. Крауна, Д. Марлоу в адаптації Ю. Ханіна, опитувальника вимірювання міри розуміння, емоційної привабливості і поваги в сім'ї (ПЕА) А.М. Волкової у

модифікації В.І. Слєпкової, шкали сімейного оточення (ШСО) Р.Х. Муса, в адаптації С.Ю. Купріянова, оцінки ніотинової залежності К. Фаргестрема (конвергентна валідність), та методикою «Рольові очікування партнерів» (РОП) А.М.Волкової, що відображає сімейні функції у шкалах сімейних цінностей (дискримінативна валідність).



*Рис. 1 Кореляційні зв'язки показників впливу паління на реалізацію сімейних функцій та показників соціального схвалення, сімейних стосунків та рівня ніотинової залежності*

Як свідчать отримані дані (рис.1), мотивація соціального схвалення позитивно пов'язана із уявленнями про перешкоджаючий вплив на реалізацію господарчо-побутової (0,325,  $p < 0,01$ ), виховної (0,461,  $p < 0,001$ ) та функції первинного соціального контролю (0,458,  $p < 0,001$ ). Високий рівень потреби в схваленні з боку оточення, прагнення виглядати в очах інших якнайкраще полегшує формування в особистості негативного ставлення до паління та його впливу на сімейне функціонування, особливо в сфері організації життя і побуту родини, виховання дітей та забезпечення виконання соціальних норм членами сім'ї.

Організація сімейної структури позитивно корелює із уявленнями про перешкоджаючий вплив паління на господарчо-побутову функцію сім'ї (0,381,  $p < 0,01$ ). Отже, міра важливості порядку, організованості, сімейного планування, чіткості правил та обов'язків пов'язана із установкою на те, що паління шкодить організації життя і побуту родини. Контроль сімейної структури виявляється пов'язаним із виховною функцією (0,442,  $p < 0,001$ ) та функцією первинного соціального контролю (0,341,  $p < 0,01$ ). Міра ієрархічності сім'ї, ригідності сімейних правил та контролю зумовлює установку щодо перешкоджаючого впливу на виховання та забезпечення виконання соціальних норм членами сім'ї. Згуртованість у сімейних стосунках позитивно пов'язана із перешкоджаючим впливом на емоційну та сексуально-еротичну функції (0,524,  $p < 0,0001$  та 0,413,  $p < 0,001$  відповідно). Отже, за умов сімейних стосунків із зниженою згуртованістю, паління може виступати як засіб об'єднання, підвищення емоційної близькості та почуття приналежності.

Встановлено позитивні взаємозв'язки експресивності у сімейних стосунках із емоційною (0,372,  $p < 0,01$ ), сексуально-еротичною (0,353,  $p < 0,01$ ) та функцією духовного спілкування (0,338,  $p < 0,01$ ). Отже, якщо у сім'ї дозволяється відкрито діяти та виражати свої почуття, то паління виступає як перешкоджаючий чинник реалізації цих функцій. За умов низького ступеню відкритості у самовираженні, паління полегшує взаємодію у емоційно значущих стосунках. Розуміння, емоційне тяжіння та авторитетність (повага) виявляється пов'язаним із установкою щодо перешкоджаючого впливу на емоційну (0,384,  $p < 0,01$ , 0,538,  $p < 0,001$  та 0,408,  $p < 0,001$  відповідно), сексуально-еротичну (0,357,  $p < 0,01$ , 0,572,  $p < 0,0001$  та 0,416,  $p < 0,001$  відповідно) та функцію духовного спілкування (0,484,  $p < 0,001$ , 0,367,  $p < 0,01$  та 0,528,  $p < 0,0001$  відповідно). Таким чином, утруднені емоційні стосунки з відсутністю адекватного образу партнера, зниженням його привабливості та поваги до нього потребують допоміжних засобів щодо організації сімейної взаємодії.

Встановлено статистично значущі негативні зв'язки рівня ніотинової залежності та конфліктності у сімейних стосунках із показниками впливу паління на реалізацію усіх сімейних функцій. Показники кореляції рівня ніотинової залежності та конфлікту у сімейних стосунках із господарчо-побутовою функцією становить -0,331,  $p < 0,01$  та -0,319,  $p < 0,01$  відповідно, із виховною – -0,353,  $p < 0,01$  та -0,473,  $p < 0,001$  відповідно, із сексуально-еротичною – -0,463,  $p < 0,001$  та -0,443,  $p < 0,001$  відповідно, із емоційною – -0,491,  $p < 0,001$  та -0,502,  $p < 0,001$  відповідно, із функцією духовного (культурного) спілкування – -0,478,  $p < 0,001$  та 0,422,  $p < 0,001$  відповідно, із функцією первинного соціального контролю – -0,382,  $p < 0,01$  та 0,343,  $p < 0,01$

відповідно. Паління на інтраіндивідуальному рівні характеризується наявністю умовно-позитивних особистісних сенсів та слугує для задоволення широкого кола потреб особистості, що обумовлює толерантне ставлення до паління, відкидання його шкоди та, навіть, приписування йому позитивних функцій у різних сферах життя. Отже, при високому рівні нікотинової залежності паління стає суб'єктивно прийнятним засобом регуляції сімейних стосунків, подолання напружених та конфліктних ситуацій, що виявляє установку особистості про сприяючий вплив паління на реалізацію сімейних функцій.

У таблиці 2 подано результати дискримінативної валідності методики «Вплив паління на сімейне функціонування». Визначення дискримінативної валідності здійснювалося шляхом встановлення значущості зв'язків показників сімейних цінностей за шкалами методики РОП із показниками сімейних функцій методики «Вплив паління на сімейне функціонування».

Таблиця 2

**Кореляційні зв'язки показників впливу паління на реалізацію сімейних функцій та сімейних цінностей партнерів**

Показники шкал сімейних цінностей	Показники сімейних функцій					
	Господарчо-побутова	Виховна	Сексуально-еротична	Духовного спілкування	Емоційна	Первинного соціального контролю
Інтимно-сексуальна	0,026	-0,039	0,082	0,087	0,032	0,016
Особистісної ідентифікації з партнером	-0,028	0,026	0,032	0,066	0,063	0,028
Господарчо-побутова	0,087	0,028	-0,063	0,028	-0,022	0,027
Батьківсько-виховна	0,027	0,077	-0,022	0,027	0,009	0,067
Соціальної активності	0,029	0,026	-0,009	0,087	0,027	0,102
Емоційно-психотерапевтична	0,026	0,028	-0,013	0,058	0,076	-0,032
Зовнішньої привабливості	0,042	0,026	0,071	0,037	0,028	-0,032

З таблиці 2 видно, що представлені показники за методиками визначають різні характеристики сімейного функціонування.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Розроблено методика «Вплив паління на сімейне функціонування» як самостійний інструмент для визначення установок щодо паління як чинника реалізації сімейних функцій. У структурі методики «Вплив паління на сімейне функціонування» виділяються наступні шкали, що відповідають сімейним функціям: господарчо-побутова, виховна, сексуально-еротична, емоційна, духовного (культурного) спілкування та первинного соціального контролю. Аналіз уявлень про паління як чинника сімейного функціонування в індивідуальному профілі дозволяє визначити специфічний (сприяючий, перешкоджаючий, або нейтральний супроводжуючий) вплив паління на сімейну систему та прогнозувати сімейні стосунки за умов тютюнової адиктивної поведінки членів сім'ї. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників. Стандартизація методики показала її високу ретестову надійність та валідність. Запропонована методика може бути використана для психодіагностики у структурі комплексної терапії нікотинової залежності.

Перспективним напрямком подальших досліджень може бути визначення взаємозв'язків реалізації сімейних функцій за умов паління в сім'ї та інтегральних показників сімейного системи.

#### *Список використаних джерел*

1. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие. / Т.В. Андреева – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Крамченкова В.О. / Особливості адаптивно-захисних патернів особистості при тютюнопалінні в сім'ї / В.О. Крамченкова // Педагогіка і психологія: зб. наук. праць / За заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків : ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013. – Вип. 44. – С. 211–223.
3. Крамченкова В.О. Психологія сім'ї / В.О. Крамченкова. – Харків : «Новое слово», 2010. – 238 с.
4. Методика діагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу, Д. Крауна / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2002. – С.635–636.
5. Москаленко В.Д. Зависимость. Семейная болезнь / В.Д. Москаленко. М. : «Пер Сэ», 2009. – 129 с.
6. Найденова Н.Е. Оказание помощи курящим пациентам в центрах здоровья и кабинетах медицинской профилактики: методические рекомендации / Н.Е. Найденова, Н.Н. Зубарева – Томск : СибГМУ, 2015. – 36 с.
7. Наркологія / За ред. І.К. Сосіна, Ю.Ф. Чуєва. – Харків : Колегіум, 2014. – 1500 с.



8. Олифирович Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.

9. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.

10. Психология семьи и семейной дезадаптивности: Учеб. пособие / Н.А. Коваль, Е.А. Калинина; Федеральное агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. – 351 с.

11. Сперанская О.И. Табачная зависимость: перспективы исследования, диагностики, терапии / О.И. Сперанская. – М. : ГЕОТАР-Медиа, 2011. – 160 с.

12. Шнейдер Л.Д. Семейная психология / Л.Д. Шнейдер. – М., 2006. – 768 с.

13. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб. : Питер. 2002. – 656 с.

14. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.

## ДОДАТОК

### Методика «Вплив паління на сімейне функціонування»

**Інструкція.** Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання – вибрати одне з двох тверджень, яке, на вашу думку, більше відповідає дійсності. Користуючись шкалою 3 2 1 0 1 2 3, відмітьте на бланку відповіді одну з цифр 3, 2, 1 праворуч або ліворуч залежно від того, наскільки Ви згодні із твердженням розташованим з цього боку, або 0, якщо ви утрудняєтеся відповісти (чи обидва твердження на Ваш погляд однаково вірні).

1	Паління суттєво не впливає на справедливість розподілу доходів родини	3	2	1	0	1	2	3	Потреба в палінні знижує можливість справедливого розподілу доходів родини
2	Паління заважає гармонійному розвитку особистості в сім'ї	3	2	1	0	1	2	3	Паління не є фактором розвитку особистості
3	Паління сприяє інтимності у сексуальних стосунках подружжя	3	2	1	0	1	2	3	Паління перешкоджає сексуальній гармонії подружжя
4	Паління перешкоджає культурному життю та блокує творчі процеси сім'ї	3	2	1	0	1	2	3	Паління стимулює інтелектуальний обмін, спільну творчість

5	Паління супроводжує емоційну підтримку в сімейних стосунках	3	2	1	0	1	2	3	Паління заважає емоційній підтримці в сім'ї
6	Наявність курця в сім'ї – це соромно	3	2	1	0	1	2	3	Паління не потрібно приховувати
7	Сигарети така ж стаття витрат як і інші задоволення	3	2	1	0	1	2	3	На паління йде більше коштів, чим на інші задоволення
8	Паління негативно позначається на процесі виховання	3	2	1	0	1	2	3	Паління не заважає вихованню
9	Паління несе сексуальні сигнали в подружній взаємодії	3	2	1	0	1	2	3	Курці сексуально непривабливі
10	Паління заважає культурному спілкуванню, обміну думками	3	2	1	0	1	2	3	Паління сприяє обговоренню літературних і художніх творів мистецтва, музики.
11	Паління сприяє взаєморозумінню та співчуттю	3	2	1	0	1	2	3	Паління заважає співчуттю в сім'ї
12	Паління негативно впливає на прийняття та схвалення в сім'ї	3	2	1	0	1	2	3	Прийняття та схвалення в сім'ї не повинно залежити від паління
13	Хороший тютюн та гарні аксесуари створюють приємну атмосферу в домі	3	2	1	0	1	2	3	Огидний запах тютюну та курця шкодить сімейному затишку
14	Паління роз'єднує членів сім'ї (батьків та дітей)	3	2	1	0	1	2	3	Паління – одна з форм кооперації батьків та дітей
15	Паління знімає бар'єри (сприяє розкритості) у інтимних стосунках	3	2	1	0	1	2	3	Паління створює бар'єри у інтимних стосунках
16	Паління обумовлює напруження у обговоренні соціальних подій	3	2	1	0	1	2	3	Паління сприяє зниженню напруги у дискусії щодо соціальних подій

17	При палінні з'являється почуття єдності та приналежності	3	2	1	0	1	2	3	Паління заважає почуттю сімейної єдності
18	Курці в сім'ї – це порушення норм поведінки	3	2	1	0	1	2	3	Паління не суперечить суспільним нормам поведінки
19	Паління дозволяє виконувати сімейні обов'язки із чергуванням роботи та відпочинку (перекурі)	3	2	1	0	1	2	3	Необхідність перекурів сприяє несправедливому розподілу праці (курці перекурюють, інші продовжують працювати)
20	Неприховане паління – поганий зразок дітям та іншим членам сім'ї	3	2	1	0	1	2	3	Відверте паління запобігає нещирості у стосунках із дітьми та іншими членами сім'ї
21	Паління доповнює сексуальне задоволення	3	2	1	0	1	2	3	Паління заважає сексуальному задоволенню
22	Паління загострює непорозуміння в обговоренні значущих проблем	3	2	1	0	1	2	3	Паління зближує точки зору щодо значущих проблем
23	При палінні відбувається розрядка нервово-психічної напруги	3	2	1	0	1	2	3	Паління стимулює негативні емоційні стани членів сім'ї
24	Курець не може бути взірцем моральної поведінки	3	2	1	0	1	2	3	Моральність не залежить від паління

*В.А. Крамченкова*

### **МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВЛИЯНИЯ КУРЕНИЯ НА СЕМЕЙНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ**

*В статті представлена методика «Влияние курения на семейное функционирование» как самостоятельный инструмент для определения установок по отношению к курению как фактору реализации семейных функций. В структуре методики выделяются следующие шкалы, отражающие функции семьи: хозяйственно-бытовая, воспитательная, сексуально-эротическая, эмоциональная, духовного (культурного) общения и первичного социального контроля. Методика позволяет определить уровень*

*функциональности семейной системы и характер специфического (содействующего, препятствующего или нейтрального сопровождающего) влияния курения на реализацию отдельных функций семьи. Данная методика отвечает современным требованиям к психометрическому обоснованию психодиагностических опросников.*

**Ключевые слова:** *табачная аддикция, семья, психодиагностическая методика, установка, семейные функции, влияние курения.*

*V. Kramchenkova*

## **THE PSYCHODIAGNOSTIC METHOD OF SMOKING INFLUENCE ON FAMILY FUNCTIONING**

The article presents an inventory «Effect of smoking on family functioning» as a tool for identifying attitudes of smoking as a factor in the realization of family functions. The method involves the scales that correspond to the functions of the family: household, parenting, sexual-erotic, emotional, spiritual (cultural) communication, and the primary social control. The method allows to determine the level of functionality of the family system and the characteristic of the specific impact of smoking (promotional, preventing or neutral maintaining) on the implementation of certain functions of the family. This method fits the modern requirements for psychometric grounds of psychodiagnostic research methods.

**Keywords:** tobacco addiction, family, psycho-diagnostic methodology, attitude, family functions, the impact of smoking.

Надійшла до редакції 27.12.2016 р.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159. 96

**КОМПАНОВИЧ Маріанна Станіславівна**

*викладач кафедри психології Львівського інституту  
ПраТ ВНЗ «Міжрегіональної Академії управління персоналом»*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АЛЕКСИТИМІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ СЕРЦЕВО-СУДИННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

*У статті розглянуто особливості емоційної сфери та психологічні властивості підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями в контексті психофізіологічних змін характерних для підліткового віку. Проаналізовано феномен алекситимії як ключовий у патогенезі психосоматичних серцево-судинних захворювань. Досліджено, що у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями прояви алекситимії перебувають у континуумі з такими психологічними властивостями як тривожність, фіксація на самозахисті, низький рівнем самооцінки, екстраверсії та проблема з самоідентичністю.*

**Ключові слова:** *алекситимія, психосоматичні серцево-судинні захворювання, підлітковий вік, тривожність, самооцінка, фіксація на самозахисті, екстраверсія, самоідентичність.*

**Постановка проблеми.** Криза підліткового віку хоч і є природнім процесом розвитку особистості, проте поєднує в собі безліч несприятливих чинників, цей особливий стан призводить до виникнення девіантної поведінки, загострення хронічних захворювань та проявів нових, невідомих ще підліткові форм соматичного відреагування. Гострі хронічні психосоматичні захворювання глибоко переживаються підлітками, виступаючи причиною загострення преморбідних рис. У патогенезі психосоматичних захворювань провідне місце посідає феномен алекситимії. Розрізняють первинну (вроджену) та вторинну (набуту) алекситимію. Первинна алекситимія може бути результатом дисфункцій у біологічному розвитку особистості, ускладненням у пренатальному розвитку, наслідком пологової травми чи перенесеного дитиною захворювання. Вторинна

алекситимія виявляється в результаті психотравмуючих ситуацій, стресів, неврологічних дисфункцій також може бути наслідком затяжних соматичних розладів чи симптомом психічних захворювань. Підліткам із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями властивою є вторинна форма алекситимії, як наслідок депревованої сімейної взаємодії на різних сходах соціалізації дитини.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів таких як П.К. Анохін А.Г. Грецов, І.Б. Дерманова, Є.П. Ільїн, В.Г. Казанська, П. Лафренсьє, Ф. Райс, А.О. Реан, С.Л. Рубінштейн можемо спостерігати конкретизацію особливостей впливу емоцій на формування міжособистісних стосунків та продуктивність функціонування когнітивної сфери. Осмислення дуальності психічного та тілесного відреагування емоцій, простежується в працях П.Г. Бельського, В.Н. Нікольського, Л.С. Виготського, В.В. Зеньковського, В.П. Кащенко, Г.В. Мурашева, Г.Н. Сорохтіна, Ф. Шнерсона, П.О. Ефруссі, Ш. Блюрела, К. Гроса, Ж. Піаже, Е. Клапарде, К.Е. Изарда, А. Ленгле, В.Д. Менделевича, Н.В. Виноградова, С.Д. Максименка. Першим сформулював та ввів у науковій вжиток термін «алекситимія» П. Сіфнеоз, на основі анамнезу емоційного стану пацієнтів психосоматичної клініки. Особливості проявів алекситимії як межового психічного стану описані Р. фон Краффтотом-Ебінгом. В трактуванні Г. Франденберга, Н.Н. Пуховського, Е. Шнейдмана, алекситимія розглядається як захисна форма хворобливого пригнічення страждання через нездатність його пережити. На сучасному етапі вивчення особливостей прояву алекситимії в контексті психосоматичних захворювань займаються такі науковці як: А. Хейберт, К. Хоппе, Н. Гундел, Ж. Ларсен, Р. Бореус, Г. Толлер, В. М. Проворотов, Ю.Ю. Єлисеєв, С.Д. Максименко, К.С. Максименко М.Б. Коробіцина, І.А. Коваль, М.В. Папуча.

**Метою** нашого дослідження є теоретично дослідити та емпірично проілюструвати особливості проявів алекситимії у підлітків із серцево-судинними захворюваннями, а також проаналізувати чинники, які сприяють зміні емоційного стану підлітків в наслідок хвороби. **Завданнями** дослідження є з'ясувати: які особистісні зміни включає в себе алекситимія в підлітковому віці та з огляду на особистісний портрет підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями, а також розглянути особливості проявів алекситимії у континуумі із іншими особистісними властивостями такими, як тривожність, самооцінка, самоідентичність, рівень екстраверсії та реакція на фрустрацію.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У підлітковому віці психологічні та соматичні співвідношення надзвичайно динамічні та

мінливі. У сучасній діагностиці підліткових захворювань все частіше спостерігається тенденція до збільшення органічних дисфункцій, в основі яких лежить психоемоційна дисгармонія астено-невротичного характеру (підвищена втомливість, дратівливість, плаксивість, головні болі, розлади сну, підвищення частоти серцебиття, зниження працездатності, неуважність та рухові розлади) [10]. Ця ситуація спричинена різноманітними факторами впливу на організм, як соціальних – навантаження на сферу пізнавальних процесів підлітка, навчання та соціальної адаптації, що призводить до втрати підлітком відчуття соціальної захищеності та стабільності, так і міжособистісних – можемо віднести антагоністичні стосунки між членами сім'ї, відсутність емоційної близькості, прояви жорстокості, як наслідок неповної сім'ї. Ці фактори загострюють індивідуальну вразливість підлітка, що зумовлює витіснення цих проблем із внутрішніх переживань у тілесні форми прояву.

У контексті психосоматичного підходу Д.М. Ісаєв виокремлює ряд факторів, що формують підвищену сенситивність підлітка до емоційних стресів, ускладнюють психологічний і біологічний захист, сприяють виникненню та обтяженому перебігу соматичних захворювань [9]. До них відносяться наступні фактори: неспецифічна спадковість і вроджена обтяженість соматичними порушеннями і дефектами; спадкова схильність до психосоматичних розладів; нейродинамічні порушення діяльності ЦНС; особистісні властивості, особливості психічного і фізичного стану в контексті пережитою підлітком психотравмуючої ситуації; несприятливість сімейних та інших соціальних факторів.

З огляду на дослідження З. Фрейда, Ф. Александера, Н. Пезашкіана, Ф. Данбар П. Сіфнеоза, Ю.Ю. Єлисеєва можемо окреслити особистісні характеристики, що є предикатами психосоматичних захворювань: внутрішній конфлікт, втеча у хворобу, сугестивність, конверсія, проблеми із самоідентичністю, самопокарання (садомазохістичні тенденції), алекситимія та психологічна травматизація.

Термін «алекситимія» (*a* – відсутність, *lexis* – слово, *thymos* – емоції), дослівно «відсутність, або нестача слів для вираження емоцій» введений у 1967 р. П. Сіфнеозом [5, с.34]. Алекситимія – це соціально-особистісний конфлікт, в основі якого лежить нездатність до усвідомлення емоцій та вербалізації почуттів. Підлітки з проявами алекситимії мають проблему із уявою та будуванням стосунків, у них домінують ліві півкуля. Великі можливості реалізації своїх бажань поєднуються найчастіше з високим рівнем заклопотаності, зайнятості. При цьому виникає пріоритетність можливостей над бажаннями. Це така ситуація, коли, незважаючи на початок виконання будь-яких

бажань, вони не реалізуються, залишаючись латентними у зоні внутрішнього конфлікту.

Для підлітків із алекситимією характерне: ускладнення у відтворенні психологічного дискомфорту; значні труднощі в описі своїх переживань; складність і суперечливість внутрішнього конфлікту. В емоційній сфері виявляються не диференційованість емоційного стану, надмірний прагматизм, дефіцит творчого взаємозв'язку із життям, труднощі і конфлікти міжособистісних стосунках, схильність до виникнення афективних зривів. У когнітивній сфері – дефіцитність, що виявляється в домінуванні наочно-об'єктивного мислення над абстрактно-логічним, уповільненими процесами символізації і категоризації, ригідності мислення, примітивності життєвої спрямованості з інфантильністю особистісного профілю.

У літературі феномен соціально-особистісного конфлікту – алекситимії – характеризується, бідністю мови в самохарактеристиці і в спілкуванні; слабкою уявою на минулі події; неможливістю прогнозувати власну діяльність; обмеженою ініціативністю та активністю в пошуку засобів для досягнення бажаного; залежністю від близької людини при спільному виконанні завдань; нестійкістю і недиференційованістю самооцінки; невизначеністю або повною відсутністю перспективи майбутнього; зв'язком феномена алекситимії з особливостями психологічної саморегуляції, стійкими соматичними змінами в організмі; може відбуватися трансформація психосоматичних розладів у соматопсихічні [4].

З огляду на психосоматичний підхід особистості із серцево-судинними захворюваннями характеризуюся, як працюючі товариські, з почуттям гіпервідповідальності. У зв'язку з чим у них виникають внутрішні і зовнішні конфлікти, від яких вони не можуть емоційно відсторонитися. Сором'язливість, хронічна пригніченість, агресивність складають маніфестні властивості особистості, які є ключовими у формуванні характерних реакцій витіснення потреб, що сприймаються як небезпечні. Особливості сприйняття навколишнього світу і поведінки у багатьох хворих психосоматичними серцево-судинними захворюваннями являє собою форму захисту від власних агресивних спонукань [3, 11].

Із точки зору позитивної психотерапії, поряд із загальними, неспецифічними стресорами існують специфічні, що викликають перенапружуючі ситуації. Вони залежать від засвоєних в процесі виховання психосоціальних норм, які в якості установок, очікувань і стилю поведінки тісно пов'язані з емоційним життям. Такі специфічні стресори слід розглядати як істотні екстракардіальні причини захворювань.



У контексті психоаналітичного вчення невротична поведінка ідеологічно виправдовується прагненням до активності і допомоги оточуючим. Маніфестними рисами особистості з психосоматичними серцево-судинними захворюваннями є їхня працьовитість і впорядкована поведінка, контактність, акуратність і сумлінність імпонують оточуючим. Проте вторинною стороною цих якостей у хворих психосоматичними серцево-судинними розладами в більшості випадків є не вербалізована агресія, честолюбство і прагнення до суперництва, що залишаються латентними [1].

Хворі підлітки схильні до того, щоб наполегливо захищати свій емоційний світ. І водночас вони уникають протистояння, боротьби, суперечок і схильні до раціоналізації. Провокуючими напад для них є ситуації «спокуси», які близькі до емоційної самовіддачі, або до прихованої агресії, яка при загрозі вияву розряджається у вигляді нападу. Кардіофобія і функціональні порушення серцевого ритму – здатність реагувати на тривоги і конфлікти приймаючи все близько до серця (прагнення до близькості і захищеності). Існує зв'язок між серцевим ритмом і відчуттям страху [9].

За допомогою вегетативної нервової системи серце прямо пов'язане з почуттями. Гормональним шляхом, через посилене виділення адреналіну, хвилювання і конфлікти також можуть призводити до підвищення артеріального тиску, частоти серцевих скорочень і, таким чином, до різноманітних неприємних відчуттів в ділянці серця. При відчутті сильних емоцій серце не залишається осторонь: як при любові і радості, так і при гніві, злості і страху. Страх може викликати пришвидшене серцебиття і біль, і, навпаки, біль зміна серцевого ритму можуть викликати страх. Обидва процеси підсилюють один одного і безконтрольно переходять в напад. Хворим із алекситимією сприймаються лише фізіологічні кореляти страху, тобто соматичні симптоми і концентрований на них страх, лежать в основі відреагувань, конфліктів і бажань [8].

Ключовими детермінантами у трактуванні феномену алекситимії за Б. Бройтінгамом та П. Крістіаном [2] є такі аспекти: 1. Первинне застрягання на ранніх стадіях онтогенезу. 2. Регрес в наслідок переживання психотравмуючої ситуації. 3. Концепція про психологічне успадкування алекситимічних патернів поведінки. 4. Нейрофізіологічні порушення діяльності ЦНС; 5. Трактування алекситимії як наслідок соціально-приспосувальних потреб особистості. Опираючись на дослідження авторів можемо сформулювати на підставі нашого клінічного інтерв'ювання підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями особистісно-соціальні симптоми прояву алекситимії.

Об'єктні стосунки. Симбіотична прив'язаність із відчуттям страху втрати значимої особи як нарцистичного розширення підлітка, сепарування від якої несе загрозу загубити власну ідентичність. Можемо простежити, що теорія алекситимії П. Сіфнеоза перегукується із концепцією «втрати значимих для індивіда об'єктів» Х. Фрайбергера як одним із компонентів трактування алекситимії. Для підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворювання таким об'єктом, як правило, є хтось із найближчого оточення, ці якості підсилюються, коли сім'я у якій зростає підліток, є неповною, тоді дуже близький стосунок із одним із батьків вибудовується за принципом маніпулювання та контролю.

Особливості соціалізації. Соціальна взаємодія таких підлітків становить широке коло спілкування, але як правило вони не є контактними через нездатність до емпатії та включеності у стосунки. Їхній спосіб будування стосунків із однолітками зводиться до бажання взаємодіяти, але лише на вигідних для них умовах, що часто сприяє відштовхуванню їх однолітками, це призводить до ретравматизації негативних досвідів у стосунках (сприяє загостренню інтравертованості та аутистичного мислення).

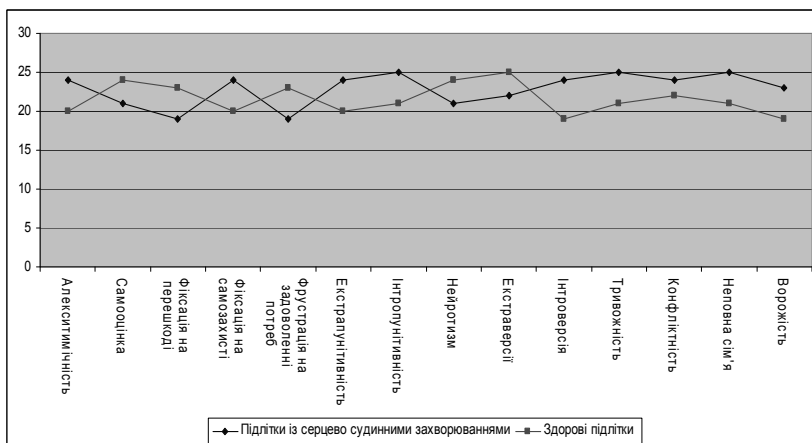
Пізнавальні процеси. Збіднене механічне мислення з обмеженою здатністю до уяви та фантазування. У підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями не має вміння фантазувати, ускладнена здатність до уяви та вербального опису людей, предметів та подій, запам'ятовування та переказу снів, що пояснюється як наслідок захворювання, вторинно це пояснюється, як страх контактувати з позасвідомими патернами хвороби.

Більшість авторів вбачають джерелом алекситимії дисфункціональні стресові стосунки в сім'ях, де не заохочується вільне вираження почуттів, особливо при зіткненнях з реальністю і зміні життєвих стереотипів. Можемо виокремити чотири основні концепції походження алекситимії [6, 7, 8]:

- алекситимія як генетична проблема (А. Хейберт, 1978),
- алекситимія як нейрофізіологічна проблема: концепція «функціональної комісуротомії» про локалізовану в палеостріарному тракті блокаді проходження імпульсів від вісцелярного (емоційного) мозку до кори (К. Хоппе, 1977; Н. Гундел, 2002; Ж. Ларсен, 2003),
- алекситимія як соціально-культурний феномен: теорія про переважання алекситимічних меж в осіб з низьким соціальним статусом, невисоким рівнем інтелекту та вербальної культури (Р. Буреус, 1977),
- алекситимія як психоаналітична проблема: концепція соматизації як недосконалого типу захисту Я. Психосоматичні хвороби

мають раніше за порівняння з невротами коріння розвитку, що беруть початок з до символічних стадій розвитку психіки (Г. Толлер, 1987).

За результатами нашого дослідження підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями та їхніх здорових однолітків виявлено, що підліткам із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями властива алекситимія, тривожність, негативізм, інтровертованість, та інші риси які є предикатами проблем емоційної сфери, також у більшості ці підлітки виховуються у неповних сім'ях. Результати унаочнено на рис. 1.



*Рис. 1. Психологічні властивості підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями та підлітків у яких відсутні захворювання за Торонською алекситимічною шкалою, методиками Дембо-Рубінштейн, Айзенка ЕРІ, малюнком сім'ї та тестом фрустраційних реакцій Розенцвейга.*

Серед досліджуваних підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями виявлено високий рівень схильності до депресій, такі ознаки як негативний емоційний фон, зміни мотиваційної сфери, когнітивних уявлень та загальної пасивності поведінки, різко знижується самооцінка. Що майже не спостерігається у їхніх здорових однолітків. Серед групи підлітків із серцево-судинними дисфункціями простежується закономірна тенденція уникнення сексуальної тематики, та погано сформована статевая самоідентичність досліджуваних, у контрольній групі простежується зворотна ситуація у цих підлітків високий інтерес до сексуальної сфери та виражена статевая самоідентичність. Результати подано на рис. 2.

Результати порівняльного аналізу (за t-критерієм Стьюдента) підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями та їхніх здорових однолітків виявили відмінність за рівнем алекситимії ( $t = 2,767$ ,  $df=81$ ; при  $p=0,0070$ ). У групі підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями вищий рівень прояву цієї ознаки на відміну від здорових підлітків.

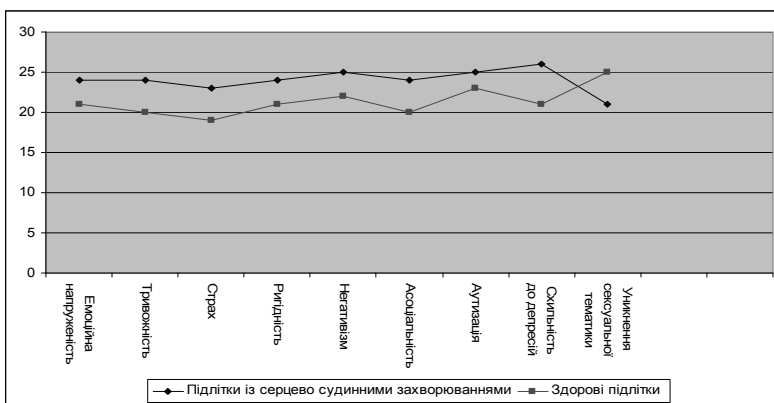


Рис. 2. Психологічні властивості підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями та підлітків у яких відсутні серцево-судинні захворювання за методикою малюнок людини

У порівнюваних групах є відмінність за рівнем самооцінки ( $t = 2,547$ ,  $df=81$ ; при  $p=0,0560$ ). У групі здорових підлітків вищий рівень прояву цієї ознаки на відміну від підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями. Це можна пояснити тим, що підлітки, у яких відсутні захворювання, є більш впевненими у власних силах, адекватно оцінюють себе, свої можливості та досягнення, досить критично ставляться до себе, прагнуть реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагаються ставити перед собою досяжні цілі. Натомість, підлітки із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями неадекватно оцінюють свої можливості та є невпевненими в собі.

Відмінність у рівні екстраверсії ( $t = 2,487$ ,  $df=81$ ; при  $p=0,0687$ ). У групі здорових підлітків вищий рівень прояву цієї ознаки на відміну від підлітків із серцево-судинними захворюваннями. Це можна пояснити тим, що підлітки, у яких відсутні серцево-судинні захворювання, спрямовані на зовнішній світ, віддають перевагу соціальним та практичним аспектам життя без занурення у світ уяви та роздумів, вони оптимістичні, імпульсивні, мають широке коло

спілкування і слабкий контроль над емоціями та почуттями. Натомість, підлітки із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями надають перевагу роздумам та раціоналізації в операціях з реальними зовнішніми об'єктами, вони спокійні, віддалені від усіх, крім близьких людей, планують свої дії завчасно, люблять порядок у всьому і тримають свої почуття під суворим контролем.

Відмінність у рівні тривожності ( $t = 2,734$ ,  $df=81$ ; при  $p=0,0987$ ). У групі підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями вищий рівень прояву цієї ознаки на відміну від здорових підлітків. Це можна пояснити тим, що підлітки з психосоматичними серцево-судинними захворюваннями схильні до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які, на їхню думку, загрожують негараздами та фрустрацією. Ці підлітки хвилюються за перебіг власного захворювання, також їх турбує, що оточуючі дізнаючись про їх серцево-судинний розлад, вважатимуть їх неповноцінними та відвернуться від них.

Відмінність у рівні фіксації на самозахисті ( $t = 2,543$ ,  $df=81$ ; при  $p=0,0438$ ). У групі підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями вищий рівень прояву цієї ознаки на відміну від здорових підлітків. Це можна пояснити тим, що підлітки з серцево-судинними захворюваннями прагнуть захистити себе, своє «Я» від впливу фруструючих ситуацій, пов'язаних із власним захворюванням. Результати подано на рис. 3.

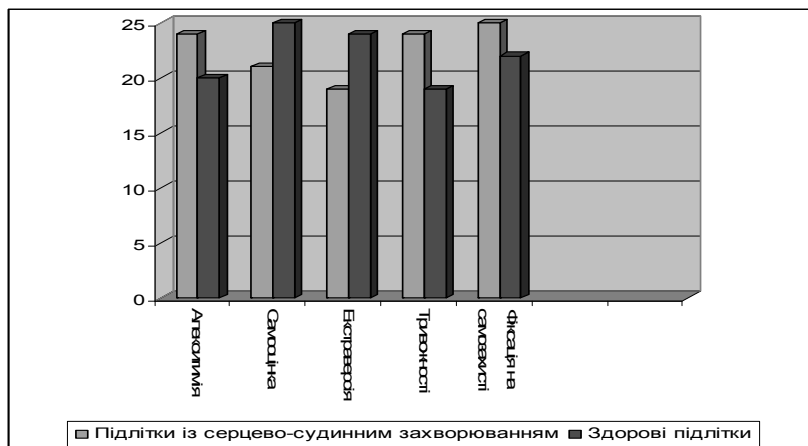


Рис. 3. Результати порівняльного аналізу за шкалами алекситимія, самооцінка, екстраверсія, тривожність, фіксація на самозахисті

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Ми з'ясували, що підліткам із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями властива вторинна форма алекситимії як наслідок неконструктивної взаємодії та депревованості стосунків в сім'ї (неповнота сім'ї), а також як проблема в процесі соціальної адаптації підлітків. Згідно з результатами порівняльного аналізу підліткам із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями властивими є вищий рівень алекситимії, що перебуває в континуумі з тривожністю, фіксацією на самозахисті, заниженим рівнем самооцінки та екстраверсії. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення та діагностику емоційних переживань підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями та способів їхньої корекції.

#### *Список використаних джерел*

1. Гришина Н. І. Емоційні порушення в дітей, що виявляються під впливом тривалої психічної депресії. / Н. І. Гришина // Соц. педагог. – 2007. – № 4 – С. 15 – 17.
2. Бройтингам Б. Психосоматическая медицина / Б. Бройтингам, П. Кристьян, М. Рад / пер. с нем. Г. А. Обухова. М. : ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоцией / К. Э. Изард – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.
4. Коробіцина М. Б. Дослідження інтенсивності емоційних реакцій особистості у стані алекситимічної психології (у представників «допоміжних» професій) / М.Б. Коробіцина. – Одеса : Вісник одеського національного університету. – Психологія. – Т.14, Вип. 5, 2009. – 120 с.
5. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция. 2-е изд., стереотипное / А. Лэнгле / Пер. с нем. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2011. – 208 – 211 с.
6. Максименко С.Д. Медична психологія. Підручник / С.Д. Максименко, І.А. Коваль, К.С. Максименко, М.В. Папуча – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 520 с.
7. Максименко К. С. Личносно-ориентированая психотерапия эмоциональных расстройств при саматогениях (на материале клиники гастроэнтерологических заболеваний): Монография / К.С. Максименко. – К. : Издательский Дом «Слово», 2015. – 352.
8. Проворотов В.М. Алекситимия и внутренние болезни / В. М. Проворотов, Ю. Н. Чернов, О. В. Лышова, А. В. Будневский // Журнал неврологии и психиатрии. – №6. – 2000. – С. 66 – 70.
9. Рольник Г. И. Роль психологічного налаштування у розвитку серцево-судинних захворювань / Г. И. Рольник // Мед. аспекти здор. – 2011. – № 8. – С. 70-74.
10. Щеглова Л. В. О функциональных заболеваниях сердца у лиц молодого возраста / Л. В. Щеглова // Сов. медицина. – 1989. – № 11. – С.58-61.
11. Czubalski K. Psychologiczne i psychosomatyczne aspekty chorób serce, [w:] Psychologia lekarska / K. Czubalski, M. Jarosz (red.), PZWL: Warszawa, 1988. – P.452-459 с.

*М.С. Компанович*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АЛЕКСИТИМИИ У ПОДРОСТКОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯ**

*В статье рассмотрены особенности эмоциональной сферы и психологические свойства подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями в контексте психофизиологических изменений характерных для подросткового возраста. Проанализированы феномен алекситимии как ключевой в патогенезе психосоматических сердечно-сосудистых заболеваний. Доказано, что у подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями проявления алекситимии находятся в континууме с такими психологическими свойствами как тревожность, фиксация на самозащите, низкий уровень самооценки, экстраверсии и проблема с самоидентичностью.*

**Ключевые слова:** алекситимия, психосоматические сердечно-сосудистые заболевания, подростковый возраст, тревожность, самооценка, фиксация на самозащите, экстраверсия, самоидентичность.

*М. Компанович*

### **FEATURES OF ALEXITHYMIA IN ADOLESCENTS WITH PSYCHOSOMATIC CARDIOVASCULAR DISEASES**

*The article discusses the features of the emotional sphere and psychological characteristics of adolescents with psychosomatic cardiovascular diseases in the context of physiological changes characteristic of adolescence. Analyzed the phenomenon of alexithymia as a key in the pathogenesis of cardiovascular psychosomatic diseases. It's revealed that adolescents with psychosomatic cardiovascular manifestations of alexithymia are in a continuum of psychological characteristics such as anxiety, fixation on self-defense, low self-esteem, extraversion and self-identity problem.*

**Key words:** alexithymia, psychosomatic cardiovascular diseases, adolescence, anxiety, self-esteem, fixation on self-defense, extraversion, self-identity.

Надійшла до редакції 7.12.2016 р.

УДК: 616.314-089.23-003.96:616.89

**КУРОЄДОВА Віра Дмитрівна**

*доктор медичних наук, професор, завідувача кафедри післядипломної освіти лікарів-ортодонтів ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія»*

**ДОВЖЕНКО Андрій Віталійович**

*асистент кафедри післядипломної освіти лікарів-ортодонтів ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія» м. Полтава*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ ОРТОДОНТИЧНОГО ЛІКУВАННЯ**

*Ортодонтичне лікування – це дуже складний і тривалий процес, який поділяють на 3 періоди: адаптаційний, активний, або редуційний, та ретенційний. Велика доля успіху в ортодонтичному лікуванні залежить від досвіду та компетентності лікаря, його вміння прогнозувати результати лікування. Алене рідко застосування сучасних способів лікування не дозволяє досягти бажаного результату через недостатньо враховану лікарем-ортодонтом психологічну підготовленість пацієнта до лікування та його віри в успішність останнього. У середньому пацієнти різного віку припиняють розпочате лікування в 35,7%, з яких 50% – це діти. Однією з причин переривання ортодонтичного лікування є складний період адаптації.*

**Ключові слова:** ортодонтичне лікування, адаптація, біль, психологічні особливості, порушення мовлення, знімні конструкції, брекет-техніка.

**Постановка проблеми.** Стоматологія (від грец. *στοματος* — «рот», и *λογος* — «слово») – це розділ медицини, що стосується зубів та ротової порожнини. Він має декілька напрямлень: терапія, хірургія, ортопедія, дитяча стоматологія та ортодонтія.

Ортодонтія займається попередженням аномалій розташування зубів і порушень прикусів дітей та лікуванням такої патології в будь-якому віці. Цей розділ стоматології суттєво відрізняється від інших стоматологічних дисциплін низкою особливостей: великим значенням мотивації пацієнта в результатах тривалого ортодонтичного лікування, що може йти роками та різноманітним віком пацієнтів, який може коливатись від немовляти до дорослого.

Особлива специфічність ортодонтичного лікування – це застосування різноманітних конструкцій або апаратів. Вони поділяються на пластмасові пластинки, які знімаються, та незнімну металеву брекет-техніку, що фіксується до зубів на весь термін лікування.



Ортодонтичне лікування умовно поділяється на три періоди: адаптаційний (до 2 місяців), власне лікувальний (до 2-х років) та ретенційний період, або закріплення отриманих результатів, який може бути позитивним [3].

Саме на початку лікування (період адаптації) у пацієнтів виникають певні незручності, що пов'язані з пристосуванням до ортодонтичної конструкції: відчуття дискомфорту, підвищене слиновиділення, нечіткість вимови, біль в зубах під час вживання їжі. Може навіть виникати роздратованість або погіршення навчання пацієнтів у школі чи виші.

Велика доля успіху в ортодонтичному лікуванні залежить від досвіду та компетентності лікаря, його вміння стимулювати мотивацію пацієнта до ортодонтичного лікування та прогнозувати його результати. Нерідко застосування сучасних способів лікування не дозволяє досягти бажаного результату через недостатньо враховану лікарем-ортодонтом психологічну підготовленість пацієнта до лікування та відсутність повної віри в успішність останнього [4, с.581]. Доведено, що головна причина переривання ортодонтичного лікування – це відсутність мотивації [6, с.76]. Відомо, що в середньому пацієнти різного віку припиняють розпочате лікування в 35,7% випадків [2;5; 6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У світовій науковій літературі більшість дослідників з-поміж особливостей ортодонтичного лікування майже головною вважають високу вартість лікування, що відзначено більшістю з 166 опитаних ортодонтів із Норвегії [12, с.384], але через високий рівень задоволення результатами ортодонтичної корекції більшість респондентів повідомили, що знову б його обрали не вагаючись.

Деякі з пацієнтів переривають ортодонтичне лікування через біль, особливо в адаптаційному періоді [7]. В цілому до 95% ортодонтичних пацієнтів відмічають біль протягом ортодонтичного лікування [2; 8; 11].

Відомо, що біль є суб'єктивним відчуттям: існує низка реакцій на біль пацієнтів, які перенесли ортодонтичне лікування. Дані поодиноких досліджень є досить неодноманітними та суттєво відрізняються. Так, анкетування польських учених показало, що деякі ортодонтичні пацієнти під час лікування відчували високий рівень болю, деякі відчували просто дискомфорт, однак причини цієї мінливості повністю невідомі [11, с.42]. Пацієнти, які лікувались незмінною технікою, повідомили про більш високі значення інтенсивності тиску, напруги, болю та чутливості зубів. Майже всі пацієнти, які підлягали ортодонтичному лікуванню, мали труднощі під час жування та відкушування їжі, особливо твердої, що змусило їх змінити консистенцію їжі [9, с.18].

Чеський вчений P. Jindra (2014) провів опитування пацієнтів, які лікувались знімними апаратами. Результати анкетування вказали, що 85% з них теж зіткнулися з труднощами при жуванні, у 80% спостерігалось порушення мови, 45% повідомили про появу болю, 40% відчули болісність губ та щік, 40% вказали на болісність язика, 65% пацієнтів відзначили, що мовленнєві порушення були помічені оточуючими людьми. Важливо, що деякі мовленнєві порушення залишились і після припинення ортодонтичного лікування [10, с.160].

Таким чином, поодинокі розрізнені дослідження в світовій науковій ортодонтичній літературі не дають конкретного уявлення про особливості відчуттів пацієнтів на початку ортодонтичного лікування при застосуванні знімних та незнімних апаратів, що є дуже важливим для вибору адекватної конструкції для конкретного пацієнта.

**Метою** нашого дослідження була порівняльна оцінка особливостей періоду адаптації в пацієнтів при ортодонтичному лікуванні знімними та незнімними апаратами щодо оцінки сприйняття пацієнтами думки оточуючих, мовленнєвих порушень та болісних відчуттів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для визначення та порівняння особливостей протікання адаптаційного періоду під час ортодонтичного лікування в різні вікові періодизаційними та незнімними видами ортодонтичних апаратів ми розробили «Анкету відчуттів ортодонтичного пацієнта» з 13 запитань, на яку отримали авторське право [1].

Анкету пропонували заповнити кожному пацієнту в день здачі знімного ортодонтичного апарату або в день фіксації незнімних конструкцій – брекетів. Спочатку просили заповнити паспортну частину анкети, потім зазначити, яким ортодонтичним апаратом лікується пацієнт (пластинка чи брекет-техніка).

Пацієнт повинен був заповняти анкету протягом перших семи днів, на чотирнадцятий, тридцятий, сороковий день ортодонтичного лікування повернути заповнену анкету на наступне відвідування через півтора місяця. Крім того при лікуванні за допомогою знімних апаратів ми просили зазначити день активації апарату. В даному дослідженні проведений аналіз відповідей респондентів на три з 13 запитань:

1. *Чи був зубний біль в стані спокою (в балах від 0 до 10)? / Чи приймали знеболюючі препарати (так – «+», ні – «-»)?* – Використовуючи вербальну описувальну шкалу болю (Gaston-Johansson F., Albert M., Fagan E. et al., 1990), пацієнт зазначав відчуття зубного болю в стані спокою. Відсутність болю оцінювалась в 0 балів. Якщо більові відчуття мали місце, то вони оцінювались в залежності від інтенсивності: 2 бали – слабкий біль, 4 – помірний біль, 6 – сильний біль, 8 – дуже сильний біль, 10 – нестерпний біль. Якщо пацієнт

відчував біль, який неможна було охарактеризувати запропонованими характеристиками, наприклад між помірним (4 бали) та сильним болем (6 балів), то біль оцінювався непарним числом, яке знаходилось між цими значеннями (5 балів). Крім того пацієнтів просили зазначати чи приймали вони знеболюючі препарати. Якщо так, то ставили знак «+», якщо ні – «-».

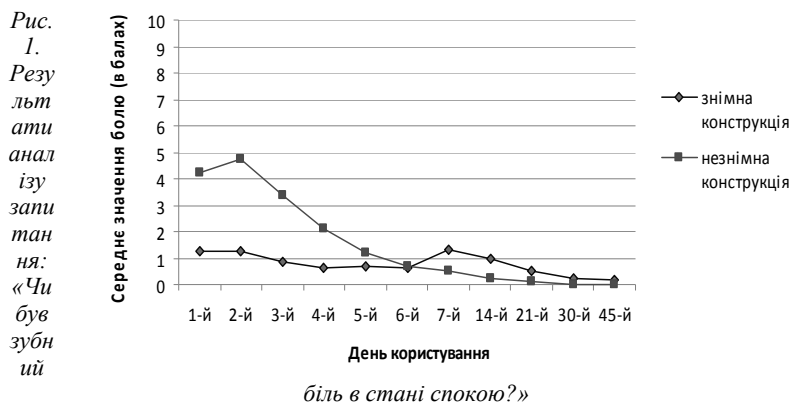
2. Чи було порушення мовлення?(так чи ні)
3. Чи соромитесь ви носити свій ортодонтичний апарат?(так чи ні)

Проведено аналіз отриманих 189 відповідей з 63 правильно заповнених анкет пацієнтів, що лікувались у ортодонта. Пацієнти були поділені на дві групи: група I – ті пацієнти, що лікувались змінною технікою (26 осіб) віком від 7 до 10 років та група II – пацієнти, що лікувались незмінною технікою (37 осіб) віком від 12 до 24 років.

Аналізуючи відповіді на перше запитання: «Чи був зубний біль в стані спокою» бачимо (рис. 1), що у 26-ти пацієнтів I групи, які лікувались у ортодонта змінною технікою, середній рівень зубного болю протягом 45-ти діб становив 0,78 балів за 10-ти бальною шкалою. На перший та другий дні користування апаратом середній рівень болю становив 1,23 та 1,27 балів відповідно, що співпадає зі слабким рівнем болю (рис. 1). З третьої по шосту добу спостерігається практично несуттєве зменшення рівню больових відчуттів у ортодонтичних пацієнтів. На сьому добу показник зубного болю збільшився у 2 рази та був максимальним в порівнянні з іншими днями – 1,31 бали. Це свідчить про те, що на сьомий день апарат був активований, внаслідок чого зубний біль збільшився, але все одно відповідав слабкому рівню. Далі з кожним днем спостерігається поступове зменшення больового показника, але до «0» за 45 діб користування змінним апаратом він так і не опустився. Слід зазначити, що жоден пацієнт не приймав знеболюючі препарати.

Проаналізувавши анкети від 37-ми пацієнтів, які лікувались у ортодонта незмінною технікою (II група опитуваних), ми побачили, що середній рівень зубного болю протягом 45-ти діб становив 1,57 балів за 10-ти бальною шкалою, що відповідає слабкому рівню болю, та в 2 рази більший, ніж при користуванні змінним апаратом. У перший та другий дні після фіксації брекет-техніки спостерігався найвищий рівень болю, який в середньому становив 4,24, та 4,73 балів відповідно, що є оцінкою між помірним та сильним рівнем болю (рис. 1). Це в 3,3 та в 3,7 разів, відповідно, більше порівняно з рівнем болю, що відчувають пацієнти, які користуються змінними апаратами. З третьої по п'яту добу спостерігається спад болю в середньому на 1 бал кожного дня. А з шостого дня бачимо практично несуттєве зменшення рівня больових відчуттів у ортодонтичних пацієнтів II групи, який

зменшувався до 30-го дня. На 45-ту добу жоден з респондентів не вказував на больові відчуття.



На графіку (рис. 1) видно, що перші два дні у пацієнтів, які лікувались брекет-технікою, спостерігається зростання зубного болю, а з третьої доби біль починає зменшуватись і до 45-го дня вже жоден з пацієнтів із незнімною технікою не вказував на зубний біль в стані спокою. Слід зауважити, що на другий та третій день ортодонтичного лікування було декілька пацієнтів (0,5%), яким внаслідок болю довелось прийняти знеболюючі препарати.

Таким чином, бачимо, що адаптаційний період, незалежно від виду ортодонтичної конструкції (знімна чи незнімна), триває 1-1,5 місяці та супроводжується больовими відчуттями. В пацієнтів, які лікувались знімними апаратами, в перші два дні спостерігаються сильніші больові відчуття, ніж в інші дні, проте, вони середньому в 4,5 рази менші, ніж при брекет-техніці. На сьому добу при активації знімних апаратів (I група) больові відчуття зростають до 1,8 балів. Незважаючи на те, що інтенсивність больових відчуттів при лікуванні брекет-технікою є більшою, до 45-го дня вона дорівнює «0», а при лікуванні знімними апаратами на 45-ту добу пацієнти ще відзначають незначний рівень зубного болю. На відміну від пацієнтів з пластинками (I група), які протягом всього адаптаційного періоду знеболюючі не приймали, наслідок зубного болю на другий та третій день після фіксації брекетів (II група) 0,5% пацієнтів приймали знеболюючі препарати.

Аналізуючи результати відповідей на друге запитання: «Чи було порушення мовлення?», ми спостерігаємо наступне: при лікуванні знімною технікою у перший день користування 92% пацієнтів I групи повідомляють про порушення мовлення. На другий день лише 4% пацієнтів навчилися повноцінно розмовляти з ортодонтичною

конструкцією, а у 88% і далі спостерігалось порушення мовлення (рис. 2). З кожним наступним днем користування знімною конструкцією відсоток пацієнтів, в яких були порушення мовлення, зменшувався, але до 30-го дня половина пацієнтів I групи все ще повідомляли про мовленнєвий дискомфорт. Навіть на 45-й день майже половина опитуваних (46%), що лікувались знімними апаратами, все ще зазначали порушення мовленнєвого спілкування.

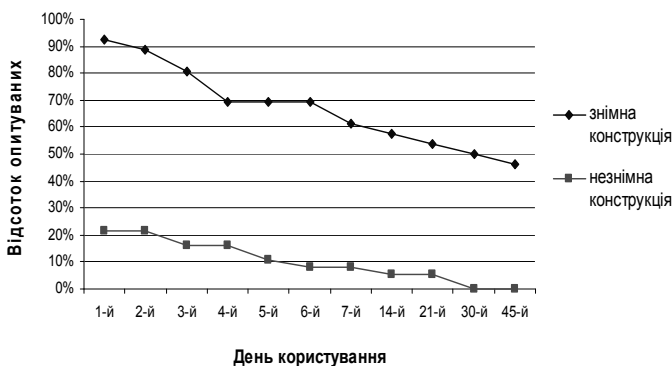


Рис. 2. Результати аналізу запитання: «Чи було порушення мовлення?»

При аналізі результатів відповідей на запитання: «Чи було порушення мовлення?» ми виявили, що при лікуванні незнімною технікою максимальна кількість пацієнтів II групи, яка повідомляла про порушення мовлення, була найбільшою в перші два дні та становила лише 22% опитуваних, що в 4,2 рази менше, ніж в I групі (рис. 2). В наступні два дні кількість опитуваних із порушенням мовлення (16%) зменшилась на 6%. З кожним наступним днем користування брекет-технікою відсоток пацієнтів, в яких були порушення мовлення, зменшувався, і на 30-й день жоден пацієнт не повідомляв про мовленнєві незручності.

Таким чином, порівнюючи результати пацієнтів двох груп, спостерігаємо, що порушення мовлення при лікуванні знімною технікою зустрічається в 4,2 рази частіше, ніж при лікуванні незнімними конструкціями. З кожним наступним днем лікування пацієнтів обох груп спостерігається тенденція до покращення дикції. Проте на 45-ту добу ще 50% пацієнтів, які лікуються знімною технікою (I група), повідомляють про порушення мовлення на відміну від пацієнтів, які лікуються брекет-технікою (II група), котрі на 30-й день уже не вказували на проблеми з дикцією. Тобто адаптаційний період, що стосується мовленнєвих проблем, є найбільш довгим для дітей, що лікуються знімними апаратами. Він не закінчується навіть

через 1,5 місяці для 50% пацієнтів. Останні потребують допомоги логопеда.

Дані, які ми отримали, опрацювавши відповіді на запитання: «Чи соромитесь Ви носити свій ортодонтичний апарат?», вказали, що 19% пацієнтів I групи перші два дні соромились своєї пластинки. На третій день 4% пацієнтів звикли до реакції оточуючих на їх лікувальну ортодонтичну конструкцію, а 12% пацієнтів далі продовжували соромитись свого апарату. Незважаючи на те, що ортодонтичне лікування зараз досить розповсюджене, все ж таки 4% пацієнтів і на 45-й день продовжували соромитись носити ортодонтичну знімну пластинку (I група).

Результати відповідей пацієнтів II групи на це ж запитання засвідчили, що 24% з них соромляться брекет-техніки в перший день. На другий та третій день уже на 3% менше опитуваних соромились своєї ортодонтичної конструкції. Наприкінці першого тижня більша половина з них звикла до незнімної брекет-техніки, але 9% опитуваних II групи продовжували «приховувати» свою конструкцію. Навіть на 45-й день 3% респондентів все ще повідомляли, що соромляться брекетів на зубах (рис. 3), що майже збігається з результатами опитування пацієнтів I групи.

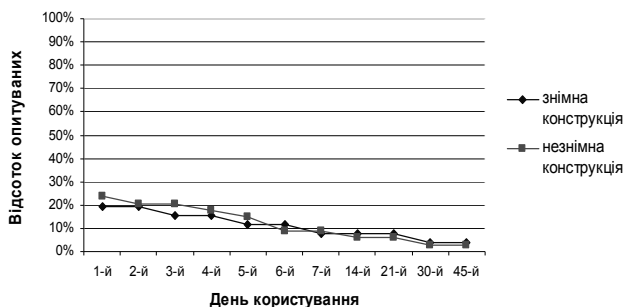


Рис. 3. Результати аналізу запитання: «Чи соромились Ви своєї ортодонтичної конструкції?»

Таким чином, аналізуючи відповіді обох груп на третє запитання, бачимо, що кількість пацієнтів, які соромились своєї ортодонтичної конструкції, була практично однаковою, незважаючи на метод її фіксації (рис. 3). У перший день на 5% більше пацієнтів соромились незнімної техніки, ніж пластинок. До шостого дня лікування 15% дорослих пацієнтів навчилися себе позиціонувати з незнімною технікою та перестали їх соромитись. Проте до цього ж шостого дня лише 7% пацієнтів I групи, що лікувались знімними конструкціями, перестали соромитись пластинок. На 45-й день спостереження

відсоток пацієнтів, які соромились своєї ортодонтичної конструкції незалежно від способу її фіксації, становив 3-4%. Такі пацієнти потребували психологічних зусиль лікаря-ортодонта або кваліфікованої допомоги психолога.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** З літературних джерел відомо, що в середньому 37,5% ортодонтичних пацієнтів припиняють ортодонтичне лікування. Чи не соромляться вони ортодонтичного апарату? За відповідями респондентів ми з'ясували, що, незважаючи на вид конструкції (знімні ортодонтичні пластинки чи незнімна брекет-техніка), п'ята частина пацієнтів (19%-24%) соромились свого лікувального ортодонтичного пристрою, але через 1,5 місяці, наприкінці адаптаційного періоду, кількість таких пацієнтів поступово зменшилась до 3-4%. Таким чином, якщо більшість пацієнтів, незважаючи на вид ортодонтичної конструкції, справляється з психологічним дискомфортом протягом адаптаційного періоду, то загроза переривання ортодонтичного лікування в подальшому складає не більше 4%. Такі ортодонтичні пацієнти потребують професійної психологічної допомоги, що дозволить вподальшому лікарю-ортодонту довести розпочате тривале ортодонтичне лікування до кінця.

З'ясовано, що ортодонтичне лікування дітей та дорослих незалежно від виду лікувальної конструкції протягом адаптаційного періоду (всього 1,5 місяці) супроводжується больовими відчуттями, що співпадає зі слабким рівнем болю, який в середньому при користуванні незнімною брекет-технікою вдвічі більший, ніж при застосуванні знімних пластинкових апаратів, а в перші дні ця різниця є в 4,5 рази більшою.

Якщо больові відчуття на початку ортодонтичного лікування більш притаманні пацієнтам із незнімною технікою, то мовленнєві «вади» від ортодонтичної конструкції, навпаки, частіше в 4,2 рази зустрічаються при лікуванні знімними пластинковими апаратами (I група). Важливо, що адаптаційний період ще й через 1,5 місяці щодо мовленнєвих особливостей не закінчується, оскільки ще 50% дітей мають порушення мовлення.

Зважаючи на те, що знімними пластинковими апаратами переважно лікуються діти, то навіть незначні больові відчуття в зубах, щоках та язиці в адаптаційному періоді повинні бути під прицільною увагою лікаря-ортодонта. Якщо через 1,5 місяці навіть незначний біль, що має місце, значно вшухає, то мовленнєві порушення, пов'язані з наявністю в ротовій порожнині ортодонтичного пристрою, є суттєвою причиною відмовляння від ортодонтичного лікування, оскільки половина дітей із знімними ортодонтичними пластинковими апаратами навіть через 1,5 місяці мають мовленнєві порушення. Лише фахівець-логопед повинен допомогти ортодонтичному пацієнту

шкільного віку в усуненні логопедичних вад, що з'явилися у зв'язку з ортодонтичним лікуванням. Співпраця спеціалістів різного профілю: ортодонта, психолога та логопеда – дозволить пацієнтам різного віку успішно пройти складний адаптаційний період при довготривалому ортодонтичному лікуванні.

### *Список використаних джерел*

1. Авт. пр. № 62671 «Анкета опитування про особливості ортодонтичного лікування» / В.Д. Куроєдова, А.В. Довженко (UA). – Дата реєстрації 26.11.2015.

2. Інжиніринг тканин: проблеми сучасної ортодонтії [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.vz.kiev.ua/inzhiniring-tkanin-problemi-suchasnoyi-ortodontiyi>.

3. Ваттед Н. Первичное сотрудничество врача с пациентами детского и юношеского возраста / Н. Ваттед, А. Бартч, С. Вайдлих [и др.] // Ортодонтия. – 2001. – №2 – С.2–7.

4. Дегтярева И.Н. Определение адаптации пациента к несъемной ортодонтической технике / И.Н. Дегтярева // Казанский медицинский журнал – 2007. – № 6. – С.581-583.

5. Куроєдова В.Д. Комплексна оцінка хвороби «Зубошелепна аномалія» та прогноз лікування ортодонтичних пацієнтів: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня доктора мед. наук: спец. 14.00.21. «Стоматологія» / В.Д. Куроєдова. – Полтава, 1999. – 103 с.

6. Куроєдова В.Д. Современный взгляд на болезнь «Зубо-челюстная аномалия» // В.Д. Куроєдова, К.В. Седых. – Полтава, 2014. – 263 с.

7. Михайлова И.Ю. Оценка состояния ортодонтической помощи, оказываемой по программе обязательного медицинского страхования: автореф. дис. на стиск. науч. степеней. мед. наук: спец. 14.01.14 «Стоматология» / И.Ю. Михайлова – М., 2010. – 137 с.

8. Стан ортодонтичної допомоги в Україні та перспективи її розвитку [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.provisor.com.ua/100matolog/archive/2007/08/stan.php>.

9. Durka-Zajac M. Perception of discomfort and pain as a result of orthodontic treatment / M Durka-Zajac, M Mitus-Kenig, K Wozniak, E Pawlowska // Abstracts. 90th Congress European Orthodontic Society. – 18-22 June 2014 Warsaw, Poland – SP18.

10. Jindra P. Fixed acrylic bite plates: quality of life / P. Jindra // Abstracts. 90th Congress European Orthodontic Society. – 18-22 June 2014 Warsaw, Poland. – SP 160.

11. Beck V. Factors associated with orthodontic pain / V. Beck, W. M. Thomson, N. Chandler, J. Kieser, M. Farella // Abstracts. 90th Congress European Orthodontic Society. – 18-22 June 2014 Warsaw, Poland – OP42.

12. Tehrani N. Patient-Centred Evaluation of Orthodontic Treatment in Norway / N. Tehrani, E. Fasroviq, A. Stenvik // Abstracts. 85th



Congress of the European Orthodontic Society. – 10–14 June 2009. Finlandia Hall, Helsinki, Finland. – P. 384.

*В.Д. Куроедова, А.В. Довженко*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИ ОРТОДОНТИЧЕСКОМ ЛЕЧЕНИИ**

*Ортодонтическое лечение – это очень сложный и длительный процесс, который делят на 3 периода: адаптационный, активный или редуцирующий и ретенционный. Большая доля успеха в ортодонтическом лечении зависит от опыта и компетентности врача, его умения прогнозировать результаты лечения. Но нередко применение современных способов лечения не позволяет достичь желаемого результата из-за недостаточно учтенной врачом-ортодонтом психологической подготовленности пациента к лечению и его веры в успешность последнего. В среднем пациенты всех возрастов прекращают начатое лечение в 35,7%, из которых 50% - это дети. Одной из причин прерывания ортодонтического лечения является сложный период адаптации.*

**Ключевые слова:** ортодонтическое лечение, адаптация, боль, психологические особенности, нарушение речи, съемные конструкции, брекет-техника.

*V. Kuroyedova, A. Dovzhenko,*

### **PSYCHOLOGICAL ASPECTS IN ORTHODONTIC TREATMENT**

*Orthodontic treatment is a very complex and lengthy process, which is divided into three periods: adaptation, reduction and retention. The success in orthodontic treatment depends on doctor's experience and competence, his/her ability to predict the outcome of treatment. But usually the modern methods of treatment don't allow to achieve the desirable result due to ignoring of patient's psychological readiness to treatment and his/her believe in it success. On average, patients of all ages stop treatment in 35,7%, of which 50% are children. One reason for the interruption of orthodontic treatment is a difficult period of adaptation.*

*Depending on temperament and psychological preparation, orthodontic patient will respond differently to pain during orthodontic treatment. On comparison of using of plates-technique the treatment by means of bracket technique causes stronger pain during first 6 days. Patients treated with removable structures feel a low level of toothache, which doesn't not disappear completely. Only patients with removable appliances have speaking disorders. 50% of patients after 30 days of treatment still notice minor speaking disorders. The percentage of patients with restrictive orthodontic braces equipment and plates were almost the same and did not exceed 25%.*

**Keywords:** orthodontic treatment, adaptation, pain, psychological features, speaking disorders, removable design, braces-technique.

Надійшла до редакції 27.12.2016 р.

УДК: 159.923.2 – 053.6.

**ЛАВРІНЕНКО Віталій Анатолійович**

*аспірант кафедри психології*

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

## **ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ АГРЕСИВНОЇ ТА РОМАНТИКО-ЕСКАПІСТСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ**

*У статті аналізуються особливості ціннісно-смыслової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості. Представлені актуальні наукові дослідження специфіки становлення ціннісно-смыслової сфери підлітків та впливу субкультур на осмислення життя молоді. Проаналізовані результати дослідження смисложиттєвих орієнтацій, вираженості смисложиттєвої кризи, структурних та змістовних компонентів смислової сфери підлітків із субкультур різної спрямованості. Визначений вплив дискурсів субкультури на формування смислової сфери підлітків.*

**Ключові слова:** *смыслова сфера, неформальні об'єднання, структурні та змістовні аспекти смислової сфери особистості, дискурси субкультури.*

**Постановка проблеми.** Дослідження особливостей смислової сфери підлітків-неформалів набуває особливої актуальності останнім часом. Це пов'язано з властивою сучасному суспільству ціннісно-смысловою кризою, яка пронизує усі сфери людського буття і призводить до проявів життєвої дезорієнтації молоді. За умов суттєвих змін у суспільстві, що відображають переорієнтацію цінностей, комерціоналізацію життя та плюралізм ідей, відбувається поширення молодіжних субкультур. Комунікативний досвід підлітка, отриманий внаслідок активної участі у діяльності неформальних угруповань впливає на його осмислення життя, визначає структурну організацію та змістовне наповнення його ціннісно-смыслової сфери.

У контексті вивчення впливу активності у неформальних об'єднаннях на становлення ціннісно-смыслової сфери підлітків особливого значення набуває необхідність диференціювання представників субкультур за спрямованістю, що доводиться результатами попередніх досліджень автора. Зокрема, мова йде про необхідність врахування субкультурних дискурсів, що виступають основою для осмислення життя підлітками, відмінних у неформальних об'єднаннях різної спрямованості. Так, сукупність смислових настанов у ідеології агресивно спрямованих субкультур, яка значною мірою

засвоюється підлітками і визначає їх ціннісно-сміслові орієнтації, суттєво відрізняється від смислових засад романтико-ексapistських неформальних рухів.

**Мета** даної статті – проаналізувати особливості смислової сфери підлітків із неформальних угруповань різної спрямованості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для розгляду особливостей смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань різної спрямованості особливе значення мають два напрямки психологічних досліджень. Дослідження першого напрямку (І.С. Булах, І.В. Пустовалов, М.М. Рева, Ю.М. Сошина) відображають актуальні наукові погляди на становлення ціннісно-сміслової сфери підлітків. Дослідження другого напрямку (М.О. Белашова, Ю.В. Гришук, Л.Д. Заграй, Ю.О. Лисенко, В.І. Мироненко) відображають сучасне бачення специфіки молодіжних субкультур науковцями, їх ролі у осмисленні життя сучасних підлітків.

Підлітковий вік являє собою складний та критичний етап у становленні особистості, коли особливо активно розвивається ціннісно-сміслова сфера. Якісні показники становлення смислової сфери підлітків визначаються характером їх самооцінювання, рефлексії, успішності реалізації соціальних контактів, що узагальнюються в ціннісно-сміслових орієнтаціях, окресленні ідентичності, особистісної позиції, світогляду і життєвому проектуванні підлітків. У становленні смислової сфери підлітків особливу роль має самооцінювання. Так, І.С. Кон [6] розглядає самооцінювання підлітків як сукупність своєрідних когнітивних схем, які узагальнюють минулий досвід особистості і організують нову інформацію відносно різних аспектів *Я* дитини. Т.А. Яновська [22], відмічає протилежні тенденції, властиві підліткам. З одного боку – їм властиві реалістичність самооцінки та розвинута рефлексія, з іншого – максималізм в оцінках подій та деяка схильність до завищеної самооцінки. Поєднання цих тенденцій відображає протиріччя, властиве особистості підлітка – виражене прагнення до самопізнання та пізнання інших на тлі відсутності соціального досвіду та, як наслідок, неадекватного бачення власного *Я*.

У сучасних психологічних дослідженнях визначаються різні чинники становлення ціннісно-сміслової сфери підлітків. Так, І.С. Булах [2] розглядає становлення ціннісних орієнтацій підлітків у контексті становлення їх особистісної позиції, яка формується на перетині «зовнішнього становища» та «внутрішньої позиції» підлітка. Дослідники Л.В. Гончар, Т.В. Кравченко, І.М. Мачуська, [21] акцентують увагу на вагомості сімейного спілкування для становлення цінностей підлітків, їх ціннісного ставлення до взаєморозуміння, що відображає властиве підліткам прагнення до психологічного єднання з

оточуючими. У дослідженні Ю.М. Сошиної [17] наголошується на єдиному впливі статево-рольового самовизначення, соціальної ідентифікації та диференціації, актуальних соціально-політичних змін суспільства у становленні ціннісних орієнтацій підлітків. У моделі розвитку ціннісно-сислової сфери підлітка, запропонованій І.В. Пустоваловим [13], підкреслюється єдність механізмів ідентифікації, інтеріоризації та екстеріоризації, що об'єднують мотиваційно-потребовий, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти психіки підлітка і реалізуються через цінність його взаємодії з оточуючими та розвиток механізмів смислоутворення.

Серед переважаючих цінностей сучасних підлітків визначаються вагомість: інтимного спілкування і визнання з боку оточуючих (І.С. Булах [2]); свободи, незалежності, сміливості у відстоюванні власної думки, розваг, активного життя і чуйності (Ю.М. Сошина [17]). Дані цінності, як зазначає Т.Є. Тітова [19], визначаючи зв'язок між ціннісно-сисловою сферою та саморегуляцією особистості, можуть бути декларованими чи реальнодіючими. Якщо дані цінності для є декларованими, то вони виступають у вигляді ціннісних уявлень, які виникають у результаті ідентифікації та інтеріоризації суспільних цінностей, але не мають реальної спонукальної та регуляторної сили. У випадку, коли цінності є реальнодіючими, вони виступають як власне ціннісні орієнтації, що виникають не лише як наслідок інтеріоризації та ідентифікації суспільних цінностей, а й їх інтерналізації. Це, по суті надає їм особистісного смислу та, як наслідок, регуляторного характеру.

Г.О. Вайзер [3] зазначає, що процес психічного розвитку особистості підлітка має ознаки початку становлення психологічної зрілості, характеризується ієрархізацією мотивів, формуванням узагальненого відношення до життя, відбудовою єдиної життєвої лінії. На основі властивих підліткам ціннісно-сислових орієнтацій формується їх світогляд, що за І.Г. Тітовим [18], забезпечує світорозуміння, спрямованість активності суб'єкта на співвіднесення та узгодження своєї людської сутності зі смисловою будовою реального світу та визначає вчинкові форми вільного та відповідального самоздійснення людини як особистості.

Вагомим показником зрілості ціннісно-сислових орієнтацій підлітків є узгодженість їх життєвої перспективи. За словами М.М. Реви [14], підлітки часто мають деформовані уявлення про свою життєву перспективу, демонструють байдужість до майбутнього. Відсутність розвиненої часової перспективи в підлітковому віці становить причину почуття безнадійності, самотності, що актуалізує необхідність вивчення особливостей становлення ціннісно-сислової сфери у даному віці. Беззмістовність існування підлітків часто

виступає детермінантою їх входження до неформальних угруповань різної спрямованості.

У сучасних дослідженнях проблема молодіжних субкультур розглядається з різних точок зору. Одними із найбільш типових завдань, що постають перед науковцями при вивченні субкультур, є їх співвідношення із пануючою у суспільстві культурою та вплив на становлення молодої особистості. Вирішуючи такі завдання, науковці визначили, що: взаємодія різних субкультур відзначається на загальному рівні розвитку культури суспільства, а молодіжна субкультура відіграє особливе значення в її динаміці (Ю.О. Лисенко [9]); молодіжна субкультура відіграє роль специфічного «каналу зв'язку» між особистістю і суспільством (С.І. Левікова [7]); неформальні угруповання, з одного боку, відображають протистояння молоді пануючим у суспільстві нормам, а з іншого – є механізмом утворення нових цінностей молоді (Т.В. Новак [12]); субкультури відображають особливий спосіб соціалізації молоді, неможливий у сім'ї, підкорений не «протекторату дорослих», а стихійному формуванню (К.В. Седих, В.Ф. Моргун [15]).

Активне розгортання підліткових субкультур коріниться в сучасних суспільних процесах, які характеризуються рядом радикальних змін. Ці зміни, на думку К.В. Седих [16], реалізуються під впливом чинників, до яких вона відносить: 1) перманентний нігілізм, як психологічну основу трансформації суспільної свідомості; 2) постійну маніпуляцію людською свідомістю як норму суспільного життя; 3) філософію маркетингу як творця цінностей Суспільства споживання. Гостро відчуючи такі зміни у суспільній свідомості, молоді люди усвідомлюють, що властиві їм цінності (повага один до одного, дружба, самостійність) не завжди можуть бути реалізовані у сучасному суспільстві Споживання. Тому, підлітки обирають субкультури як альтернативний сім'ї та школі спосіб «входження у доросле життя».

Узагальнення досліджень дозволяє виокремити такі соціально-психологічні детермінанти вступу підлітків до неформальних утворень: прагнення до самореалізації; засвоєння нових соціальних ролей; сімейні конфлікти; підліткова афіліація; протиставлення себе нормам формальної групи і конфлікти в ній, тощо. Проте, розглядаючи неформальні об'єднання агресивної та романтико-екскапістської спрямованості, доцільно звернути увагу на таких детермінантах вступу підлітків до субкультур як ідеологічне вербування та сприйняття молодіжних рухів як прояв життєвого романтизму. Образ міцного, кремезного хлопця, який нічого не боїться, може надихнути підлітка вступити до різних неформальних угруповань, як наприклад: «футбольні фанати», «скін-хеდი». Жорстка ідеологічна прихильність

до певного «кодексу честі» може вдаватися молодій людині романтичною, зробити її більш привабливою для інших, підвищити соціальний статус. Ідеологічне вербування, як спосіб соціально-психологічного впливу нерідко змушує підлітків вступати до неформальних угруповань, як правило, антисоціальної спрямованості. Вербування молодих людей відбувається за певними технологіями, які, фактично, збігаються із механізмом впливу при агітації до деструктивних культових угруповань. Так, О.А. Ліщинська [10], визначає такий алгоритм вербування: прилаштування вербовщика до актуальних потреб об'єкта, дезорганізація його ціннісно-сміслової сфери за допомогою деструктивної ідеології та психологічного насильства, переорієнтація діяльності об'єкта на потреби культу, вступ об'єкта до угруповання. Підлітки, не маючи самостійної точки зору, легко піддаються цьому впливу.

Вивчення особливостей смислової сфери підлітків саме із агресивних та романтико-ескапістських неформальних угруповань продикувано, по-перше, збільшенням численності цих неформальних груп порівняно з представниками інших об'єднань; по-друге, особливо вираженим впливом суспільно-політичної кризи на представників цих субкультур. Це реалізується шляхом формування ціннісно-смілової свідомості, ставлення до себе і життя підлітків під впливом актуальних субкультурних дискурсів. Вони являють собою прототипи бачення оточуючого світу підлітками різних неформальних об'єднань.

Представники романтико-ескапістських груп (до яких відносять «готів, «емо», тощо), переважно конструюють власний внутрішній світ під впливом розцінення оточуючої дійсності, як позбавленої смислу. Така молодь у світоглядних переконаннях акцентує увагу на власному відчуженні від соціуму. У дослідженні Л.Д. Заграй [5] відзначається вплив ціннісно-смілової кризи сучасного суспільства на самоконструювання представників субкультури готів. Їх сприйняття життя та самих себе, на думку автора, керується «депресивними» смислами, схемами, що сконструйовані та транслуються у межах субкультури, які звужують простір для самоконституювання, ускладнюють процес створення власних схем самовиявлення. Як зауважує Ю.В. Гришук [4], представникам таких субкультур часто властива віктимна поведінка, схильність до адикцій, направлена на подолання підліткових комплексів у соціальній взаємодії.

Натомість, конструювання наративів підлітків із агресивних неформальних об'єднань відбувається, переважно, під впливом субкультурних прототипів у вигляді реалізації своїх намірів на активне та агресивне самовираження, розцінення світу як простору для реалізації своїх прагнень при умові постійної боротьби з «ворогами»,

які заважають самореалізації молоді. Значним атрибутом таких субкультур є девіантна поведінка, яка може виступати як ритуал залучення (ініціації) до субкультури, елемент символічного світу субкультури, тощо (О.С. Товканець [20]). Представникам цих груп властиві достатньо специфічні ціннісно-сміслові орієнтації, що організовують їх сприйняття життя, відображаючи ідеологію субкультури. Так, у дослідженні В.І. Мироненко [11] визначені орієнтація представників праворадикальних субкультур на прояви агресивності до оточуючих, що регламентуються ідеологією субкультури і виступає результатом незадоволеності життям підлітків до вступу до субкультури, низьким рівнем осмисленості життя. М.О. Белашова [1] зазначає, що негативний зміст епатажних, радикальних та агресивних підліткових субкультур, на її думку, пов'язаний із відсутністю позитивних ціннісних установок, соціальною пасивністю поведінкових моделей, що виражається у формуванні аморфної системи цінностей, розмитой ідентичності та асоціальних форм поведінки.

Отже, не зважаючи на значну увагу дослідників до особливостей формування цінностей молоді із різних субкультур, окремі аспекти даного питання потребують подальшого наукового розгляду. Зокрема, вагомим є завдання вивчення не системи цінностей чи особистісних рис неформалів загалом, а цілісного дослідження структурних та змістовних характеристик ціннісно-смісловій сфері підлітків із конкретних неформальних угруповань, що і зумовило актуальність здійсненого емпіричного дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Емпіричне дослідження смислової сфери підлітків із агресивних та романтико-ескапістських неформальних рухів проведене з використанням методик: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д.О. Леонтьєв); «Методика межових смислів» (Д.О. Леонтьєв); «Опитувальник смисложиттєвої кризи» (К.В. Карпинський) та якісного феноменологічного інтерв'ю з нарративним аналізом. Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 90 підлітків (44 з яких входять до неформальних об'єднань «емо» та «готи») і є представниками романтико-ескапістських субкультур; і 46 представників субкультур «футбольні фанати» та «скін-хеди», які є представниками неформальних об'єднань агресивного спрямування).

Результати дослідження засвідчують, що підлітки із субкультур різної спрямованості мають відмінні показники смисложиттєвих орієнтацій (таблиця 1), визначені за методиками «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д.О. Леонтьєв) та «Опитувальник смисложиттєвої кризи» (К.В. Карпинський).

Таблиця 1

**Особливості смисложиттєвих орієнтацій підлітків  
зі субкультур різної спрямованості**

Показники СЖО	Середнє значення		$\chi^2$
	Представник і агресивних субкультур	Представники романтико- ескапістських субкультур	
Осмиленість життя	95±11	38±13	12,344 (p<0,01)
Цілі в житті	35±5	16±3	11,267 (p<0,01)
Процес життя	34±3	14±4	10,865 (p<0,01)
Результативність життя	22±4	11±3	10,726 (p<0,01)
Локус контролю - Я	10±5	8±3	3,216
Смисложиттєва криза	38±12	87±9	12,547 (p<0,01)

Як свідчать дані табл. 1, представникам субкультур різної спрямованості властиві відмінні смисложиттєві орієнтації. Зокрема, представники агресивних субкультур характеризуються більш осмисленим ставленням до життя (що властиво 41% таких досліджуваних), наявністю чітко визначених життєвих цілей, розумінням логіки життєвих вчинків та позитивним емоційним ставленням до минулого відрізка життя. Для представників романтико-ескапістських субкультур характерне менш осмислене ставлення до життя (71% представників цієї групи мають низький рівень його осмиленості), відсутність життєвих цілей, суб'єктивна не задоволеність життям та відсутність розуміння його логіки. При цьому, усі досліджувані характеризуються достатньо низьким показником локусу контролю Я у осмиленні життя, не розцінюють себе як смисловий центр світу, мають екстернальний локус контролю.

Представники субкультур різної спрямованості характеризуються відмінними показниками смисложиттєвої кризи. Так, підлітки із романтико-ескапістських неформальних угруповань характеризуються більш вираженими ознаками кризи у ціннісно-смисловому осягненні життя (85% таких досліджуваних мають високий рівень її прояву), порівняно з представниками агресивних субкультур (серед яких смисложиттєві криза характерна для 28%). Підлітки-неформали із вираженою смисложиттєвою кризою сприймають своє життя як нудне, нецікаве, непродуктивне, безцільне, непослідовне і недостатньо організоване. Пошук і реалізацію сенсу життя вони вважають марною і навіть шкідливою справою, намагаються уникати думок про власне життя і його смисл. Натомість, підлітки з низькими показниками смисложиттєвої кризи (серед яких більшість – представників агресивних угруповань) сприймають життя як підкорене цілі та опосередковане їх смислами і цінностями. Вагому роль у



феноменології підліткової смисложиттєвої кризи відіграють дискурси субкультури, що істотно відрізняються у представників субкультур різної спрямованості.

Показники смисложиттєвих орієнтацій представників різних субкультур конкретизовані за методикою граничних смислів (Д.О. Леонтєв), результати проведення якої представлені у таблиці 2.

*Таблиця 2*

***Змістовні та структурні показники смислової сфери підлітків  
зі субкультур різної спрямованості***

Показники смислової сфери	Середнє значення		U
	Представники агресивних субкультур	Представники романтико-ескапістських субкультур	
Кількість граничних категорій	2,03±0,05	3,52±0,08	148 (p≤0,05)
Кількість вузлових категорій	1,78±0,1	2,31±0,3	197
Індекс зв'язаності	0,87±0,05	0,65±0,2	156 (p≤0,05)
Продуктивність	12,7±1,2	14,6±2,2	151 (p≤0,05)
Середня довжина смислових ланцюгів	7,5±0,4	8,6±0,9	208
Децентрація	0,09±0,08	0,12±0,03	214
Рефлексивність	0,12±0,07	0,28±0,3	126 (p≤0,01)
Негативізм	0,385±0,05	0,412±0,2	213

Як видно з табл. 2, підлітки із субкультур різної спрямованості відрізняються за змістовними та структурними показниками смислової сфери. Зокрема, підліткам із агресивних субкультур властива більша зв'язаність смислової сфери, як показник її структурної організації, порівняно з представниками романтико-ескапістських субкультур. Це свідчить про більш високий рівень узгодженості вузлових та граничних смислових категорій, які використовують ці підлітки в осмисленні життя. Загалом, осмислення життя підлітків із агресивних субкультур відбувається з використанням меншої кількості граничних та вузлових категорій, достатньо спрощене. Натомість, представникам романтико-ескапістських неформальних угруповань властивий нижчий показник зв'язаності смислової сфери при більш вираженій її продуктивності. Вони, осмислюючи життєві події, використовують більшу кількість смислових категорій, мають більш розгалужену систему особистісних смислів, які, однак, часто не зводяться до єдиних граничних категорій, що могли б забезпечити ефективну смислову регуляцію життя підлітків.

Основною відмінністю змістовних показників смислової сфери даних субкультур є показник рефлексивності, який більше властивий представникам романтико-ескапістських неформальних угруповань. Ці досліджувані більше схильні до рефлексивного осягнення смислу життя, вчинків інших людей та власної поведінки. Проте, надміру розвинута рефлексія представників даних субкультур не призводить до чіткого осмислення життя, а виражається у пошуках негативних сторін власної особистості, сумнівах у власній компетентності у житті і спілкуванні, що виступають специфічними проявами підліткової кризи і результатом поєднання підвищеного самоінтересу з негативним ставленням до свого Я підлітків. Серед представників агресивних субкультур показник рефлексивності менший, що свідчить про їхню менш виражену критичність відносно своїх вчинків та психологічних якостей, поведінки і життя загалом. Також, виявлені дві загальні тенденції в осмисленні життя підлітків із субкультур різної спрямованості – знижений показник децентрації та підвищений негативізм в оцінці життєвих подій і вчинків.

Виявлено, що підлітки із субкультур різної спрямованості використовують схожі граничні смисли при інтерпретації життєвих подій, що доводиться відсутністю статистичної відмінності за порівнянням розподілу категорій досліджуваних ( $U=568$ ). До найбільш загальних смислових категорій, які регулюють життя підлітків не залежно від їх приналежності до субкультури, відносяться «самостійність», «незалежність», «свобода», «дорослість», «самопрезентація», «дружба» та «спілкування». Ці смисли відображають найбільш вагомі сфери життя підлітків і охоплюють семантику ключових особистісних новоутворень та провідної діяльності даного віку. Визначено, що представники неформальних об'єднань агресивного спрямування більше схильні використовувати категорію «відчувати єдність з іншими», ніж підлітки із романтико-ескапістських субкультур ( $\phi = 1,91, p \leq 0,05$ ), які частіше використовують категорію «страждати» ( $\phi = 3,45, p \leq 0,01$ ). Відповідно, підлітки із субкультур романтико-ескапістської спрямованості внаслідок надмірного рефлексивного зацікавлення власним внутрішнім світом більше орієнтовані на власних негативних емоціях, ніж підлітки із агресивних субкультур, які у неформальній активності задовольняють потребу у приналежності до групи.

Окрім цього, нами порівняні смислові конструкти, які описують роль субкультури у житті підлітків, що визначено за результатами проведення якісного феноменологічного інтерв'ю з нарративним аналізом (таблиця 3).

Таблиця 3

**Смислові конструкти, які використані підлітками  
для опису ролі субкультур у їх житті**

Смислові конструкти	1 група	2 група	$\phi$
«почуття впевненості»	41%	20%	2,19 ( $p \leq 0,05$ )
«простір для спілкування»	39%	45%	0,57
«знаходження однодумців»	39%	35%	0,39
«навчатися осмислювати життя»	37%	28%	0,91
«стати сильнішим»	33%	6%	3,45 ( $p \leq 0,01$ )
«пошук психологічної підтримки»	30%	42%	1,19
«самовираження»	25%	26%	0,1
«визначення «своїх» людей»	20%	15%	0,63
«представлення свого «Я»»	15%	23%	0,97
«доведення унікальності»	9%	32%	2,81 ( $p \leq 0,01$ )
«розуміння почуттів»	6%	37%	3,85 ( $p \leq 0,01$ )
«втеча від проблем»	3%	35%	4,35 ( $p \leq 0,01$ )
«відмежування від батьків»	3%	18%	2,5 ( $p \leq 0,01$ )
«спосіб проведення часу»	3%	3%	0
«можливість проявити страждання»	0%	15%	3,77 ( $p \leq 0,01$ )

*Примітка: 1 група – представники агресивних субкультур, 2 група – представники романтико-ескапістських субкультур.*

Як видно з таблиці 3, для підлітків субкультура є «простором для спілкування», «місцем для знаходження однодумців» та спільнотою, що забезпечує осмислення життя, надає психологічну підтримку і можливість самовираження. При цьому, виявлені відмінності в оцінці ролі субкультур у житті підлітків із неформальних груп різної спрямованості. Так, для підлітків із агресивних угруповань субкультура дає почуття впевненості і сили, що досягається шляхом отримання психологічної підтримки та реалізується у стосунках єдності членів субкультури. Дані смислові конструкти, імовірно, походять від дискурсів, запропонованих у таких субкультурах. Ці дискурси в групах «скін-хедів» та «футбольних фанатів» виражаються у гаслах: «У єдності наша сила!», «Доки ми разом, нас не здолати!» тощо. Дані гасла, будучи наскрізною темою музичних творів, спеціальної літератури, задають для послідовників субкультур такий дискурс, в якому субкультура сприймається не просто як простір для спілкування і самореалізації, а як найбільш вагоме та життєво необхідне соціального оточення, що має ознаки самодостатності та пріоритету.

Роль субкультури романтико-ескапістської спрямованості у житті підлітків відображає смислові установки підлітків на втечу від проблем у неформальне об'єднання, де вони спроможні проявити свої особистісні риси, отримати емоційну підтримку та співпереживати

один одному. Такі смислові дискурси субкультури виражаються в культивуванні смисложиттєвої кризи та необхідності страждання.

Специфіка дискурсів, які задаються у субкультурі, знаходить своє вираження в самоописах підлітків, що представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

**Смислові конструкти, які використані підлітками для опису власного «Я»**

Смислові конструкти	1 група	2 група	φ
«самостійний»	41%	34%	0,69
«прагну спілкування»	39%	53%	1,34
«сильніший за інших»	39%	3%	4,74 (p<0,01)
«конфліктую з оточуючими»	37%	15%	2,43 (p<0,01)
«незалежний від оточення»	36%	25%	1,14
«налаштований на доведення інтересів»	33%	12%	2,45 (p<0,01)
«направлений у майбутнє»	32%	3%	4,06 (p<0,01)
«компетентний у справах»	27%	6%	2,83 (p<0,01)
«організований у справах»	25%	3%	3,31 (p<0,01)
«прагну розвиватися»	25%	9%	2,07 (p<0,05)
«незламний»	25%	0%	4,96 (p<0,01)
«інші мене не розуміють»	23%	42%	1,94 (p<0,05)
«відчуваю труднощі»	17%	56%	3,98 (p<0,01)
«відрізняюсь від інших»	17%	53%	3,7 (p<0,01)
«цікавий для інших»	12%	15%	0,41
«переживаю кризу»	12%	43%	3,43 (p<0,01)
«переживаю через те, як сприймуть»	11%	25%	1,75 (p<0,05)
«одинока людина»	9%	56%	5,13 (p<0,01)
«не впевнений у силах»	3%	41%	4,93 (p<0,01)
«не знаю, що головне у житті»	3%	32%	3,79 (p<0,01)
«слабкий»	3%	21%	2,86 (p<0,01)

*Примітка: 1 група – представники агресивних субкультур, 2 група – представники романтико-ескапістських субкультур.*

Як видно з таблиці 4, описи власного «Я» представників субкультур різної спрямованості мають суттєві відмінності. Так, підлітки із агресивних угруповань описують своє «Я», акцентуючи увагу на силі, прагненні до протистояння і самоствердження, успішності, компетентності у різних сферах діяльності, виражених вольових якостях. Натомість, представники романтико-ескапістських субкультур, описуючи своє Я, акцентують увагу на смисловій загубленості, життєвій дезорієнтації, слабкості, невпевненості, самотності, залежності від соціуму із одночасним прагненням диференціюватися від нього. При цьому, загальними для усіх досліджуваних є смислові конструкти, які відображають прагнення підлітків до спілкування, самостійності і незалежності.

Узагальнюючи, можемо стверджувати про певний вплив дискурсів субкультур різної спрямованості на осмислення життя підлітками, що відображено у таблиці 5. Параметри порівняння дискурсів субкультур визначені на основі аналізу результатів здійсненого дослідження та узагальнення положень про вплив соціального оточення на ставлення смислової сфери особистості. Зокрема, параметри «структурний характер смислової сфери» та «оцінка смисложиттєвої кризи» визначені на основі якісного аналізу результатів проведених методик «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д.О. Леонтьєв), «Методика межових смислів» (Д.О. Леонтьєв) та «Опитувальник смисложиттєвої кризи» (К.В. Карпинський); інші параметри сформульовані на основі узагальнення найбільш вагомих, на думку автора, аспектів опису власного *Я* підлітками та ролі субкультури у їх житті, що визначені при наративному аналізі інтерв'ю досліджуваних.

Таблиця 5

**Порівняння смислових дискурсів субкультур агресивної та романтико-ескапістської спрямованості**

Параметри впливу дискурсів	Агресивні субкультури	Романтико-ескапістські субкультури
Ключова смислова установка	Установка на психологічну єдність і самодостатність руху	Установка на розуміння та підтримку
«Смислоутворююча» ідея	Культивування сили у всіх її проявах	Культивування беззмістовності і слабкості людського «Я»
Структурний характер смислової сфери	Спрощеність смислової системи за рахунок дискурсів субкультури, що задаються	Диференційованість смислової системи через відкрите питання про пошук сенсу життя
Напрямок активності особистості	Установка на необхідність самозміни («свобода для...»)	Установка на втечу від проблем у субкультуру («свобода від...»)
Оцінка смисложиттєвої кризи	Заміна кризи ідеологічними постулатами	Пропагування та розгортання відкритої смисложиттєвої кризи

Як представлено в таблиці 5, субкультури різної спрямованості представляють їх послідовникам відмінні смислові дискурси, що задають певні напрямки осмислення життя. Механізм впливу дискурсів субкультури на формування смислової сфери підлітків включає різні форми інтеріоризації та інтерналізації актуальних для підлітків дискурсів у процесі їх участі у діяльності неформальних угруповань, що відбувається відповідно до принципу «буттєвого опосередкування смислової реальності», запропонованого

Д.О. Леонтьєвим [8]. Ідеологія субкультури через музичні тексти, лозунги, зміст відповідної літератури та особистий приклад інших представників неформальної групи, представляє «шаблони осмислення» життя, спілкування та власного Я, які мають особливе значення у процесі міжособистісної взаємодії та рефлексії підлітків. Так, субкультурні дискурси задають навіть структурний характер смислової сфери учасників, хоча, зрозуміло, що диференційованість та впорядкованість системи особистісних смислів формується в результаті осмислення життя самої людиною. У даному випадку субкультура представляє підлітку «шаблон осмислення», згідно з яким: або не треба намагатися віднайти смисл життя, адже він чітко заданий ідеологією субкультури («захищати людей своєї нації чи раси»), «відстоювати честь свого клубу», тощо, як у представників агресивних субкультур), або є необхідність максимально активізувати власну «смыслепошукову» активність у депресивно-рефлексивному стилі (виражається в ідеях «життя не має смислу», «єдине, що має людина – страждати від беззмістовності», тощо, як у представників романтико-ескапістських субкультур). Відповідно до заданих у субкультурі дискурсів відбувається вплив і «смыслеутворюючої» ідей, і смислової установки у поведінці представників неформальних угруповань, які конструюють систему власних особистісних смислів відповідно до заданих рухом «смыслових шаблонів».

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Підліткам із субкультур різної спрямованості властиві структурні та змістовні відмінності смислової сфери. Прояви цих відмінностей об'єднують особливості типових механізмів побудови смислової системи у підлітковому віці (інтеріоризації та інтерналізації цінностей і смислів, здійснення рефлексії та якість самооцінки, тощо) та вплив дискурсів субкультури на становлення смислової сфери її учасників через задані «смыслові шаблони». Встановлено, що підліткам із субкультур агресивної спрямованості властиві більша осмисленість життя, його смислова регуляція, відсутність смисложиттєвої кризи, що поєднується з низьким ступенем диференційованості їх смислової сфери. Для них субкультура дає почуття психологічної єдності і сили, що задаються її типовими «смысловими шаблонами». Переважаючі смислові конструкти таких підлітків охоплюють семантику сили, прагнення до протистояння і самоствердження, успішності, компетентності у різних сферах діяльності, виражених вольових якостей, що сформовані відповідно до смислових установок субкультури на протистояння, чітке слідування ідеологічним постулатам та прояви сили особистості.

Натомість, смислова сфера підлітків із романтико-ескапістських субкультур характеризується низьким рівнем осмисленості процесу

життя, відсутністю його цілі та результативності, вираженою смислотворчою кризою. Цим підліткам властива достатньо розгалужена система особистісних смислів, які, однак, не зводяться до єдиних смислових категорій та не забезпечують смислову регуляцію поведінки. Їх осмислення життя відбувається з урахуванням «смислових шаблонів» субкультури, які направлені на культивування безмістовності людського існування, неможливості знайти сенс життя і, як наслідок, необхідності постійного страждання. Для цих підлітків субкультура є способом втечі від проблем та групою, що дає підтримку у рефлексивному осягненні світу та власного Я.

Встановлено, що смислова сфера представників неформальних угруповань формується під впливом дискурсів субкультури, які реалізуються у відповідних «смислових шаблонах», смислових установках, тощо. Проте за результатами здійсненого дослідження залишаються чітко не визначеними складові процесу та механізми впливу дискурсів субкультури на формування смислової сфери підлітків, що і виступатиме предметом подальших досліджень автора.

#### *Список використаних джерел*

1. Белашова М.О. Подростковые субкультуры в современной России: автореф. дисс. канд. социол наук: 22.00.06 – «Социология культуры» / М.О. Белашова. – Ставрополь, 2011. – 22 с.
2. Булах І.С. Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка / І.С. Булах // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2009. – Вип. 1. – С. 115–131.
3. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека / Г.А. Вайзер // Психологический журнал. – Т19. – №5. – 1998. – С. 3–14.
4. Гришук Ю.В. Підліткова субкультура: психологічні та соціально-групові особливості / Ю.В. Гришук // Освітлогічний дискурс. – 2014. – №3 (7). – С. 38–46.
5. Заграй Л.Д. Рефлексивно-депресивний стиль життя готів / Л.Д. Заграй // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наук. праць інституту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ. – 2012. – Т. XIV. – Ч. 6. – С. 168–175.
6. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
7. Левикова С.И. Две модели динамики ценностей культуры (на примере молодежной субкультуры) / С.И. Левикова // Вопросы философии. – 2006. – №4. – С. 71–79.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
9. Лисенко Ю.О. Взаємодія субкультур у культурі суспільства / Ю.О. Лисенко // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. № 48. – С. 109–118.

10. Ліщинська О.А. Каузальна модель механізмів впливу деструктивного культу на особистість / О.А. Ліщинська // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2016. – №1 (52)– С. 60–64.
11. Мироненко В.І. Смыслова регуляція агресивної поведінки в молодіжних неформальних групах скінхедів та неонацистів / В.І. Мироненко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2011. – Вип. 27 (30). – С. 57–67.
12. Новак Т.В. Підходи до дослідження феномена контркультури / Т.В. Новак // Вісник Дніпропетровського університету. – Серія «Філософія». – 2012. – № 9/2. – С. 25–30.
13. Пустовалов І.В. Модель розвитку ціннісно-смыслової сфери підлітка / І.В. Пустовалов // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія «Психологічні науки». – 2015. – Вип. 6. – С. 100–106.
14. Рева М.М. Особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці / М.М. Рева // Психологія і особистість. – 2015. – № 2. – Ч 1. – С. 126–139.
15. Седих К.В. Делінквентний підліток : навч. посіб. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 272 с.
16. Седих К.В. Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи / К.В. Седих // Проблеми сучасної психології : Збірник Наукових праць К-ПНУ імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка. – 2015. – Вип. 29. – С. 626–635
17. Сошина Ю.М. Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-смыслової сфери підлітка / Ю.М. Сошина // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2013. – Вип. 22. – С. 530–539.
18. Тітов І.Г. Місце та роль світогляду в структурі свідомості / І.Г. Тітов // Психологія і особистість. – 2015. – № 2. – Ч 1. – С. 45–57.
19. Тітова Т.Є. Смыслові аспекти саморегуляції особистості / Т.Є. Тітова // Психологія і особистість. – 2016. – № 1. – С. 217–225.
20. Товканець О.С. Молодіжна субкультура і девіантна поведінка / О.С. Товканець // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2011. – Вип. 22. – С. 170–172.
21. Формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку в сучасних соціокультурних умовах: монографія / Л.В. Гончар, Т.В. Кравченко, І.М. Мачуська, та ін.; за заг. ред Л.В. Гончар. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. – 176 с.
22. Яновська Т.А. Психологічні особливості становлення ідентичності у дітей підліткового віку / Т.А. Яновська // Психологія і особистість. – 2015. – №2. – Ч 1. – С. 155–167.



*В.А. Лавриненко*

### **ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ АГРЕССИВНОЙ И РОМАНТИКО-ЭСКАПИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*В статье анализируются особенности ценностно-смысловой сферы подростков из неформальных объединений агрессивной и романтико-эскапистской направленности. Представлены актуальные исследования возрастной специфики влияния субкультур на становления смысловой сферы подростков и влияния субкультур на осмысление жизни молодежи. Проанализированы результаты исследования смыслового жизненных ориентаций, смыслового кризиса, структурных и содержательных компонентов смысловой сферы подростков из субкультур различной направленности. Определено влияние дискурсов субкультуры на формирование смысловой сферы подростков.*

**Ключевые слова:** *смысловая сфера, неформальные объединения, структурные и содержательные аспекты смысловой сферы личности, дискурсы субкультуры.*

*V. Lavrinenko*

### **THE SPECIFICITY OF MEANING SPHERE OF ADOLESCENT'S FROM INFORMAL UNIONS OF AGGRESSIVE AND ROMANTIC-ESCAPIST ORIENTATION**

*The article analyzes the features of meaning sphere of adolescent's from informal unions of aggressive and romantic-escapist orientation. The main actual scientific researches of adolescent's meaning sphere formation, the role of self-esteem, reflection and identity in this process are described. The actual investigations of the specificity of youth subcultures, its influence on the youth's socialization and social-psychological determinants of adolescent's entrance the informal unions are discussed.*

*Also, the methods and the sample of empirical research are presented. The analysis of results of empirical research of adolescent's from different subcultures sense of life orientations and sense of life crisis, structural and content meaning sphere characteristics are submitted. The quantitative and qualitative analysis of research of meaning sphere of respondents, the specificity of their life meanings, manifestations of sense of life crisis in prevailing meaning constructs that adolescents from different subcultures use in interpretation of events of their life and deeds of surrounding people are implemented. The meaning constructs that adolescents use in self descriptions and descriptions of the role of subculture in their life are outlined. The parameters that reflects the specificity of influence of subculture discourses on the process of adolescent's meaning constructing are described. The differences of these parameters in the adolescents from informal unions of aggressive and romantic-escapist orientation meaning of life are discussed.*

**Keywords:** *meaning sphere, informal union, structural and content meaning sphere characteristics, subculture discourses.*

Надійшла до редакції 27.12.2016 р.

УДК159.942.5

**ПЕРЕТЯТЬКО Лариса Георгіївна**

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

**ЮДИНА Наталія Олександрівна**

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

## **АНАЛІЗ ЕМПАТІЇ ТА ТЕМПЕРАМЕНТУ ЯК КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті подано теоретичний аналіз проблеми емпатії в психологічній науці. Надано інтерпретацію феномену емпатії, розглянуто її види, форми, рівні та складові. Розкрито фактори, що впливають на розвиток емпатії. Розглянуто особливості педагогічної емпатії, її значення для розвитку гуманістичної спрямованості, педагогічної рефлексії, педагогічної кар'єри вчителя. Описані результати дослідження емпатії вчителів різних темпераментів.*

**Ключові слова:** емпатія, педагогічна діяльність, педагогічна емпатія, темперамент.

**Постановка проблеми.** Проблема емпатії – одна з найскладніших у сучасній науці. Аналізу феномену емпатії присвячені роботи з філософії, соціології, педагогіки та різних галузей психології: психології особистості (М.А. Амінов, Л.П. Виговська, С.М. Максимець, М.В. Молоканов, Е.В. Тюптя, Т.І. Федотюк,); вікової психології (В.В. Абраменкова, Т.П. Гаврилова, В.І. Кротенко, Г.Ф. Михальченко, Т.І. Пашукова, Л.П. Стрелкова, Л.В. Ткачук, О.Я. Чебікін, Н.В. Чепелева); педагогічної психології (Т.В. Василюшина, Ю.Б. Гіппенрейтер, С.Д. Максименко, Л.Б. Малицька, О.Г. Солодухова, Т.І. Федотюк, А.Е. Штеймець); соціальної психології (Г.М. Андрієва, В.С. Агеев, О.О. Бодальов, М.М. Обозов, А.В. Петровський, Д. Майерс, Т. Шибутані); психології моралі (Т.П. Гаврилова, В.І. Кротенко); психології мистецтва (Т. Ліппс, С. Маркус)

Здатність педагога до емпатії дослідники вважають одним із визначальних факторів повноцінного розвитку учня. Факторами, що сприяють успішному розвитку педагогічної діяльності вчителя в цілому та педагогічної емпатії зокрема, автори визначають індивідуально-психологічні властивості особистості, провідною з яких є темперамент.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Визначення емпатії як емоційного феномену міжособистісного спілкування було запропоновано Т.П. Гавриловою, як спроможність індивіда відзиватися на переживання іншого та Р. Даймонд, як уявного перевтілення себе в думки, почуття та дії іншої людини.

І.О. Єлеференко виділено декілька підходів до вивчення феномену емпатії. Дослідниками емпатія розглядається як: здатність особистості переключатися з розуміння партнера на прояв власних як позитивних, так і негативних почуттів, не втрачаючи позитивного (конгруентного) ставлення до партнера (Ю.Б.Гіппенрейтер); суто емоційна характеристика особистості (Т.Ліпс); ідентифікація з партнером на когнітивному, афективному або поведінковому рівнях (С.Маркус); поєднання афективно-когнітивного та комунікативного елементів (К.Роджерс). Враховуючі зазначені підходи емпатію можна розглядати як особистісну властивість співчувати, співпереживати, поділяти сильні емоції та почуття іншої людини [4].

Аналізуючи підходи до пояснення природи емпатії, О.П. Саннікова виділяє теорії, які базують на таких підходах: емпатія є психофізіологічною властивістю тварин і людини, однією з первинних емоцій, на основі якої розвиваються соціальні почуття; емпатія має інстинктивне походження; в основі виникнення емпатії лежить інтуїтивний відгук на будь-які прояви почуттів із боку інших; емпатія є умовно-рефлекторним феноменом, результатом соціального на учіння, морального виховання. Автор вважає, що як цілісне та складне утворення, емпатія складається з таких рівнів: формально-динамічного – динамічні якісні властивості емпатії (особливості виникнення та розгортання емпатії, її психологічна сутність); змістовного – вибір об'єкту та морально-етичного змісту переживання емпатії; імперативного – індивідуальні поняття про соціально-культурні норми проявів емпатії [13].

У процесуальному трактуванні феномену емпатії Л.П. Журавльовою виділено процеси: емоційні – переживання афективного стану іншого у відповідь на його емоції; когнітивні – розуміння внутрішнього життя іншого та прийняття його позиції; складні афективно-когнітивні – взаємодія афективних (емоційних), когнітивних (пізнавальних) та конативних (моторних, дієвих, поведінкових, комунікативних) компонентів. Автор виокремила два напрями дослідження емпатії: як метод пізнання об'єкта і як властивість людини [5].

Традиційно в дослідженнях емпатії виділяють такі види емпатії: емоційна – заснована на механізмах проєкції і наслідування афективних реакцій іншого; когнітивна – базується на інтелектуальних процесах; предикативна – ґрунтується на здатності передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях.

Особливими формами емпатії вважаються співпереживання – переживання тих самих емоційних станів, що відчуває інший, через ототожнення з ним, та співчуття – переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого.

О.А. Орищенко в структурі емпатії виділяє три рівні: формально-динамічний – характеризує динамічні властивості емпатії (особливості виникнення і протікання емпатійних реакцій); змістовний – передбачає вибір простору для емпатійних переживань їх морально-етичного змісту; імперативний – відображає індивідуальні уявлення про існуючі соціокультурні норми проявів емпатії [12].

Роботи Т.П. Гаврилової, О.П. Саннікової, свідчать про те, що механізмами виникнення емпатії в емоційно насиченій, емпатогенній ситуації можуть виступати реакція соціального обумовлення, наслідування, емоційне зараження, ідентифікація, емоційна децентрація. Виділено дві функції емпатії – детермінація поведінки та специфічна емоційна форма пізнання, об'єктом якого є людина [2, 13].

І.М. Юсупов проаналізував фактори, що сприяють виникненню та розвитку емпатії. До них автор відносить рівень розвитку когнітивної сфери; комунікативно-емоційний досвід спілкування; особистісні особливості (емоційна чутливість, інтровертованість, мотивацію, система цінностей); особливості емоціогенної ситуації (інтенсивності стимулу емпатії: біль, сльози, крики); особливості репрезентації емпатії суб'єктом (психологічна і соціальна дистанція, частота спілкування, особливості особистості суб'єкта емпатії, схожість з ним) [18].

А.В. Кунцевська виділяє два напрями емпатії: особистісна характеристика особистості та професійна ознака спеціаліста (педагога, лікаря, психолога тощо). Під професійною емпатією розуміється не стільки дійсне співпереживання та співчуття (учню, пацієнту, клієнту), скільки здатність до диференціації переживань та станів іншого. Тобто не переживання страху, болю, відчаю разом із іншим, а чітка фіксація емоційних станів та характеру переживань для здійснення ефективної допомоги [7].

**Вклад основного матеріалу.** Для нашого дослідження особливий інтерес представляє педагогічна емпатія, яка в умовах специфічної професійної педагогічної діяльності та педагогічного спілкування має певні закономірності виникнення, формування й розвитку.

Фундаментальним вважається визначення педагогічного спілкування, за О.О. Леонтьєвим, як професійного спілкування вчителя з учнями на уроці чи поза ним, що має певні педагогічні функції, спрямованого на створення сприятливого психологічного клімату, метою якого є психологічна оптимізація навчальної діяльності

і стосунків між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу.

Також поширеними є такі розуміння педагогічної емпатії:

– як складного особистісного утворення, що забезпечує результативність дій учителя за рахунок позитивного сприймання учня, розуміння його емоцій та керування ними, прогнозування поведінки учня [9],

– як специфічного новоутворення в структурі професійно-педагогічних властивостей педагога, системоутворювального фактору, що детермінує ефективність педагогічного спілкування [1],

– як соціально-психологічну властивість особистості, що включає адекватну вербальну та невербальну відповідь на переживання іншого [8].

На думку В.А. Семиченко, емпатія є провідною складовою педагогічного спілкування. Автор розглядає атракцію як чинник виникнення емпатії та специфічне емоційне відношення, що зумовлює привабливість однієї людини для іншої і на основі якого формується інтегральне стійке почуття прихильності до іншої людини [14].

О.Г. Коваленко, підкреслює, що сучасні підходи до педагогічної діяльності передбачають організацію та оптимізацію професійно-педагогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогічності, відкритості, довірливості взаємодії вчителя та учнів.

Чинниками емпатії можуть виступати властивості суб'єкта і об'єкта педагогічного спілкування, особливості контексту педагогічної взаємодії, зовнішні характеристики (зовнішній вигляд, статеводемографічні параметри обох партнерів) та внутрішні особистісні характеристики партнерів (потреба у приналежності, загальний рівень інтелектуального розвитку, настрої, самооцінка, рівень розвитку емпатії). Зовнішніми факторами педагогічної емпатії є просторова близькість між партнерами, доступність та частоту спілкування, гармонійність простору спілкування. До внутрішніх факторів педагогічної емпатії належать стиль спілкування, взаємність, очікування позитивних взаємостосунків, особиста гармонія. Також автор наголошує на тому, що важливим механізмом педагогічного спілкування є рефлексія [6].

О.Г. Мирошник вважає, що специфічною особливістю рефлексії вчителя є високий ступінь її децентрації – здатності розуміти явища з позиції іншого. У сферу рефлексії вчителя мають входити: спільний предмет дій вчителя та учня; психологічні особливості учасників взаємодії; усвідомлення власної професійної позиції у взаємодії з учнем, що визначає ставлення до учня; аналіз власної поведінки вчителем за соціальними критеріям, культурними вимогам, моральними цінностями [11].

Останнім часом значно збільшилася кількість досліджень присвячених аналізу формування та розвитку професійних якостей майбутніх педагогів у напрямку гуманістичної парадигми. Автори підкреслюють, що провідним аспектом професійної підготовки має бути вдосконалення комунікативних якостей майбутніх вчителів, складовою яких є емпатія.

А.С. Харченко наголошує, що особливо актуальним виявляється питання формування емпатії майбутніх педагогів як важливого структурного компоненту їх гуманістичної спрямованості. Психологами і педагогами виділяються ряд шляхів формування емпатії у студентів, які навчаються у педагогічному виші. Наприклад, формування емпатії через вдосконалення навчального процесу та позанавчальної виховної роботи; організація тренінгів професійного зростання тощо. На думку автора, формування емпатії майбутніх педагогів може здійснюватися в межах різних навчальних дисциплін. Вивчаючи наукові джерела та виконуючи завдання з навчальної дисципліни, студенти ознайомлюються з основними тенденціями у вивченні проблеми емпатії педагога, висловлюють власне бачення щодо її виявлення й оптимізації, що спонукає їх до творчого пошуку й особистісно-професійного самовдосконалення як педагога. Так, на заняттях формуються знання про емпатію як професійно-значущу особистісну якість педагога (поняття, функції, структуру, рівні, види) і вміння вивчати емпатійні здібності. Особливий інтерес у студентів викликає виконання вправ, спрямованих на розвиток емпатії, аналіз педагогічних ситуацій (за О.О. Леонтьєвим). Студентам необхідно знайти свій варіант вирішення ситуації і охарактеризувати її за такими критеріями: визначення мотивів поведінки учнів; оцінка конструктивності дій учителя; вибір способів взаємодії вчителя й учнів; отриманий результат і передбачувана післядія [17].

Дані останніх психологічних досліджень свідчать про те, що педагогічна емпатія є необхідним компонентом успішної професійної кар'єри педагога.

Так, Н.О. Гончарова підкреслює, що становлення майбутнього учителя в процесі підготовки у виші включає в себе не тільки набуття певних знань та навичок, а й формування професійно-орієнтованих емпатійних 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 із ними характер взаємодії із соціальним середовищем. Автор вважає, що в 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 емпатія, особистісна готовність діяти в умовах ринкової

економіки. 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, а також і як процес побудови цілісного образу себе у якості емпатійного та компетентного професіонала. Дотримання даних положень дозволяє зробити процес становлення кар'єри майбутніх учителів більш рефлексивним, емпатійним, 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 [3].

У педагогічному спілкуванні І. Юсупов виділяє такі складові: емпатійне слухання змісту вербального повідомлення та розуміння його невербальних компонентів; позитивну налаштованість на співрозмовника; розвинуту когнітивну сферу [18].

Згідно сучасним поглядам на темперамент, він являє собою найбільш загальну формально-динамічну характеристику індивідуальної поведінки та емоційності особистості, базовим аспектом формування комунікативної індивідуальності. Провідні дослідження В.С. Мерліна, П.В. Симонова, І.М. Юсупова присвячені впливу темпераменту та його властивостей на діяльність. Автори підкреслюють, що в спілкуванні різними типами темпераменту притаманні такі емоційні прояви: холерику – нестриманість, нетерпимість, афективність; сангвініку – підвищена емоційна збудливість, швидке виникнення почуттів і емоцій; флегматику – слабка емоційна збудливість, повільне виникнення і зміна емоцій; меланхоліку – гиперсензитивність, повільна зміна почуттів і настроїв. На особливості прояву емпатії здійснюють значний вплив інтровертованість та нейротизм [10; 15; 18].

І.М. Трофімова підкреслює, що темперамент впливає також на світ внутрішніх репрезентацій. Автор доводить, що екстраверти більш схильні до активності та енергійності, а нейротизм пов'язаний зі схильністю оцінювати події як пасивні, слабкі, неструктуровані та негативні [16].

Теоретичний аналіз проблеми виявив, що емпатія є провідним емоційним феноменом у професійній діяльності учителя. Темперамент впливає на емоційність особистості і, зокрема, на прояв емпатії. Метою нашого пілотажного дослідження був аналіз проявів емпатії в професійній діяльності вчителів різних типів темпераменту. У дослідженні прийняли участь 50 вчителів профільних предметів загальноосвітніх шкіл м. Полтави (по 25 чоловіків та жінок), зі стажем роботи від п'яти років, віком 28-50 років.

Дослідження емпатії та темпераменту проводилося комплексом методик, до складу яких входили такі: діагностика рівня

полікомунікативної емпатії (за І.М. Юсуповим); діагностика ступеню прояву емпатійних здібностей (за В.В. Бойко); дослідження типу темпераменту (за Г. Айзенком); дослідження здатності до емпатії (за А. Меграбяном, Н. Епштейном).

Аналіз результатів проведеного дослідження виявив, що в більшості групи досліджуваних середній та низький рівні емпатії (відповідно 37% та 30%), на високому рівні розвинута емпатія у 23% досліджуваних, на дуже високому рівні – у 7% та на дуже низькому – у 3%.

Розвинену емпатію до дітей мають 34% вчителів, до батьків – 21%, до тварин – 15%, до літніх людей – 14%, до знайомих та малознайомих людей – 10%, до героїв мистецьких творів – 6%.

Провідними видами емпатії в учителів виявилися: ідентифікація – 28%, інтуїтивний вид – 21%, емоційний вид – 20%, установки та проникаюча здатність – по 11%, раціональний вид – 9%.

Половина вчителів (50%) мають середній рівень здатності до емпатії, у 30% здатність до емпатії розвинута слабо, їм притаманна стриманість і незворушність, у 20% вчителів переважає високий рівень емпатійних тенденцій.

Половина вчителів (50%) є за типом темпераменту меланхоліки, 33% – сангвініки, 13% – флегматики та 3% – холерики.

У вчителів-меланхоліків – високий рівень розвитку емпатії та тенденцій до емпатійного розвитку, розвинуті емоційний, інтуїтивний канали емпатії та ідентифікація. Вони добре розуміють учнів, чуйні, намагаються допомогти їм у вирішенні навчальних задач, часто у свій вільний час.

У вчителів-сангвініків середній рівень розвитку емпатії та здатності до неї поряд з розвитком каналів емпатії: емоційного, установок, проникаючої здатності. Такі вчителі досить оптимістичні і емпатійні, вони люблять працювати з класом, великою групою, намагаються допомогти учням, проте не за рахунок власного часу та зусиль.

У вчителів-флегматиків більшою мірою виявлений середній та низький рівні розвитку емпатії та здатності до неї, а також переважна властивість емпатії – раціональний канал. Ці вчителі досить спокійно ставляться до переживань учнів та більше намагаються проаналізувати їхні помилки, аніж допомогти у вирішенні складних завдань.

У вчителів-холериків досить низький рівень розвитку емпатійних тенденцій, так само, як і загальний рівень емпатії, і досить розвинуті канали емпатії: емоційний, проникаючої здатності, раціональний, вони строгі та принципові. Такі вчителі імпульсивно реагують на будь-які непорозуміння та конфлікти у ході навчального процесу, часто нервують. У цілому більша частина вчителів добре пристосована до



роботи з дітьми та проявляє загальний середній рівень емпатії у своїй професійній діяльності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Педагогічна емпатія є провідною складовою професійної діяльності вчителя. Рівень розвитку емпатії вчителя впливає на прояв співчуття, співпереживання, розуміння та сприяє гармонійному та повноцінному розвитку особистості учня. Темперамент вчителя дозволяє зрозуміти особливості стилю професійного спілкування, емоційності, педагогічної поведінки та здійснює значний вплив на прояв емпатії. Перспективами наших подальших досліджень є емпіричне вивчення впливу властивостей темпераменту вчителя на особливості прояву педагогічної емпатії для вдосконалення професійної діяльності.

### *Список використаних джерел*

1. Василішина Т.В. Емпатійні здібності вчителів / Т.В.Василішина // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №4. – С.37-38.
2. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П.Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2.
3. Гончарова Н.О. Роль професійної підготовки в проектуванні кар'єри майбутніх учителів / Н.О. Гончарова / Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10). – Ч.1. – С.180-188.
4. Елеференко И.О. Эмпатия / И.О. Елеференко. – СПб. : Гаруда, 2003. – 172 с.
5. Журавльова Л. П. Психологія емпатії / Л. П. Журавльова – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
6. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку : психологічні аспекти : монографія / О.Г. Коваленко. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – 456 с.
7. Кунцевська А.В. Інтраперсональні конфлікти у діяльності соціальних працівників [Текст] : Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 / А.В.Кунцевська; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
8. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения / В.А. Лабунская – М. : Знание. – 1989. – 64 с.
9. Малицкая Л.Б. Формирование профессиональной эмпатии у будущих учителей / Л.Б.Малицкая. Дис. канд. псих. наук. – Кривой Рог, 1995. – 251 с.
10. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека: учебное пособие для спецкурса / В.С. Мерлин. – Пермь, 1971. – 120 с.
11. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О.Г.Мирошник // Психологія і особистість. – 2016. – №2(10). – Частина 1. – С.189-199.
12. Орищенко О.А. Соотношение качественных и содержательных особенностей эмпатии / О.А. Орищенко // Вісник Харківського університету. – (Серія «Психологія», Ч.1.) – 2002. – №50. – С.179-183.

13. Санникова О. П. Феноменология личности: избранные психологические труды / О.П.Санникова. – Одесса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
14. Семиченко В.А. Психология эмоций [Текст]: модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. - К. : Магістр-S, 1999. - 127 с.
15. Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов – М. : Наука, 1984.- 160с.
16. Трофимова И.Н. Индивидуальные различия с точки зрения эволюционного подхода // Вопросы психологи. – 1996. – № 1. – С.82-91.
17. Харченко А.С. Навчальна дисципліна «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи»: зміст і методичне забезпечення / А.С. Харченко // Психологія і особистість. – 2016. –2 (10) – Ч. 1 – С. 222-233.
18. Юсупов І.М. Психологія емпатії (Теоретичні і прикладні аспекти): дис. док. психол. наук. / І.М. Юсупов. – СПб., 2001. – 252 с.

*Л.Г. Перетяцько, Н.А. Юдина*

### **АНАЛИЗ ЭМПАТИЯ И ТЕМПЕРАМЕНТА КАК КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье представлены теоретический анализ проблемы эмпатии в психологической науке. Представлена интерпретация феномена эмпатии, рассмотрены ее виды, формы, уровни и компоненты. Раскрыты факторы, влияющие на развитие эмпатии. Рассмотрены особенности педагогической эмпатии, ее значение для развития гуманистической направленности, педагогической рефлексии, педагогической карьеры учителя. Описанные результаты исследования эмпатии учителей разных темпераментов.*

**Ключевые слова:** эмпатия, педагогическая деятельность, педагогическая эмпатия, темперамент.

*L. Peretiat'ko, N. Judina*

### **ANALYSIS OF EMPATHY AND TEMPERAMENT AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY**

*The article presents a theoretical analysis of the problem of empathy in psychological science. Was given an interpretation of the phenomenon of empathy, examined its types, forms, levels and components. Examined factors that influence on the development of empathy. Was analyzed features of pedagogical empathy and its importance for the development of humanistic orientation, pedagogical reflection and pedagogical career of a teacher. Was given the results of research of teacher's empathy of different temperaments.*

**Keywords:** empathy, pedagogical activities, pedagogical empathy, temperament.

Надійшла до редакції 6.12.2016 р.

УДК 159.9

**ТІТОВА Тетяна Євгенівна**

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

**КРАСИЛЬНА Катерина Олександрівна**

*студентка психолого-педагогічного факультету  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ**

*Стаття присвячена проблемі саморегуляції як складного інтегративного феномену. Визначається необхідність розглядати особливості процесу саморегуляції у взаємозв'язку із ціннісно-смісловою сферою особистості. Описуються результати дослідження особливостей ціннісно-сміислової саморегуляції у підлітковому віці.*

**Ключові слова:** саморегуляція, свідомо особистісна саморегуляція, ціннісно-сміслова сфера особистості, цінності.

**Постановка проблеми.** Саморегуляція є однією з найважливіших детермінант гармонійного розвитку особистості та значущим фактором продуктивності діяльності. Особистісна саморегуляція є складним утворенням та має індивідуальне забарвлення, що обумовлює необхідність її детального вивчення. На думку М.Є. Серебрякової та В.І. Моросанової, особливості свідомої саморегуляції поведінки людини багато в чому визначаються її провідними смисловими утвореннями, а саме цінностями та смислами.

Особливого значення ця проблема набуває у підлітковому віці, оскільки саме в цей період відбуваються критичні зміни, які забезпечують зміщення регуляторних центрів із зовнішніх у внутрішні (Д.О. Леонтєв, О.Р. Калітєєвська, Є.М. Осін, Н.Л. Шевякова). Вивчення індивідуальних особливостей смислової саморегуляції підлітків необхідне з метою формування їх суб'єктної позиції у навчанні, впровадження індивідуального підходу у навчанні, підвищення ступеня адаптації та профілактики девіантної поведінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема саморегуляції особистості вивчалась багатьма науковцями (О.С. Бочарова, О.О. Конопкін, О.М. Коноз, Ю.О. Миславський, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, Л.В. Папшева та ін.). Останнім часом у працях провідних психологів активно розробляється теорія свідомої саморегуляції особистості, вивчаються її компоненти, функції та зв'язки з різними особистісними утвореннями. В.І. Моросановою та

її послідовниками (О.О. Аронова, І.В. Плахотнікова, С.Р. Сагієв та ін.) досліджуються індивідуальні стильові особливості саморегуляції, а також їхній зв'язок із різними особистісними підструктурами й ефективністю діяльності. Визначенню особливостей саморегуляції підлітків присвячені роботи Р.Р. Гасанової, Осницького О.К., В.І. Моросанової, Л.В. Папшевої та ін.

Вивченню смислової сфери особистості присвячені праці Б.С. Братуся, Д.О. Леонтєва, А.В. Сірого, В.Е. Чудновського, А.С. Шарова, М.С. Яницького та ін. Досліджуються особливості смислової сфери особистості на різних етапах онтогенезу, зокрема й у підлітковому віці (Н.І. Азізова, О.В. Закревська, Д.О. Леонтєв, Е.А. Пірмагомедова, В.Е. Чудновський та ін.). Висвітлюються особливості смислової сфери підлітків з девіантною поведінкою (Б.С. Братусь, Д.О. Леонтєв, М.С. Серебрякова та ін.). Однак недостатньо вивченим залишається питання про взаємозв'язок особистісної саморегуляції та смислової сфери особистості.

Основна **мета** статті полягає у визначенні особливостей ціннісно-смислових аспектів саморегуляції у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Свідома саморегуляція є багаторівневим процесом ініціації, побудови психічної активності та керування нею для досягнення свідомо визначених та суб'єктивно прийнятих цілей [6]. Саморегуляція виявляється в типових та найбільш суттєвих для людини стильових особливостях самоорганізації та управління зовнішньою і внутрішньою активністю [5].

Смислова сфера особистості, до складу якої входять, зокрема, цінності та смисли, визначається як «особливим чином організована сукупність смислових утворень (структур) та зв'язків між ними, що забезпечують смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта в усіх її аспектах» [2, с.128]. Цінності виступають головним елементом смислової сфери та найчастіше визначаються як специфічні утворення свідомості, представлені у вигляді ідеалів, узагальнених уявлень про бажані блага та прийнятні способи їх отримання, ідеальних критеріїв оцінювання та орієнтації людини чи суспільства [1].

Деякі науковці розглядають цінності та смисли як компоненти у структурі саморегуляції. Так, зокрема, А.С. Шаров до структури саморегуляції включає такі підсистеми, як ціннісно-смислова сфера особистості, активність та рефлексія, що тісно пов'язані між собою та виявляють цілісність особистості у регуляції поведінки [8]. За Ю.О. Миславським, процеси саморегуляції визначаються соціальною ситуацією, механізми саморегуляції є універсальними, а до структурно-функціональних складових системи саморегуляції

особистості відносяться цінності, цілі, ідеали, образ *Я*, рівень домагань та самооцінка [4].

В.І. Моросанова розглядає саморегуляцію довільної активності у взаємозв'язку із різними компонентами самосвідомості (такими як *Я*-концепція, самоставлення, спрямованість, мотивація, часова перспектива, ціннісні орієнтації, життєві цілі, ідеали) та їх регуляторними властивостями [6].

На думку С.Д. Максименка, процес саморегуляції передбачає перебудову смислових утворень, які, будучи усвідомленими, породжуються в процесі смислового зв'язування, коли «встановлюється внутрішній зв'язок з ціннісною сферою особистості, і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл. Результатом цієї роботи буде виникнення нових інтенцій та гармонізація внутрішнього світу особистості» [3, с.48]. Така смислова, ціннісна саморегуляція є найвищим рівнем розвитку особистісної саморегуляції та може здійснюватись лише цілісною та інтегрованою особистістю [3].

Підлітковий вік є періодом інтенсивного прояву різнорівневого потенціалу психічного розвитку, накопиченого у попередні періоди життя, та характеризується появою таких новоутворень, як: формування *Я*-концепції, розвиток самосвідомості, формування особистісних позицій, ціннісних орієнтацій, життєвих цілей та планів, формування самоконтролю та саморегуляції [7]. Розвиток особистості підлітка багато в чому залежить від того, вплив яких систем (відкритих, основними принципами яких виступають саморегуляція та самоорганізація, або закритих, жорстко детермінованих) переважає у його досвіді. У зв'язку з цим, успішність розвитку особистості підлітка залежить від наявності відкритої взаємодії, яка визначає оптимальне налаштування контурів зовнішнього та внутрішнього регулювання [7].

Виходячи з цього, нами було проведене дослідження рівня саморегуляції та особливостей ціннісно-смислової сфери особистості підлітків. Дослідження проводилось у групі підлітків 11-12 років (30 осіб) та 14-15 років (30 осіб). Як діагностичний інструментарій використовувався комплекс психодіагностичних методик: методика «ССП-98» (за В.І. Моросановою, О.М. Коноз), методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (за С.С. Бубновою) та методика «Визначення життєвих цінностей особистості» (Must-тест) (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим). За допомогою методики «ССП-98» визначався рівень свідомої саморегуляції особистості. Методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (за С.С. Бубновою) та «Must-тест» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим) дозволили визначити особливості

ціннісно-сислової сфери підлітків, що тісно пов'язана із саморегуляцією цілеспрямованої активності.

Аналіз результатів дослідження, отриманих за допомогою методики «ССП-98» (за В.І. Моросановою), дозволяє говорити про переважаючий високий загальний рівень саморегуляції підлітків (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Загальний рівень саморегуляції молодших та старших підлітків (n=60)**

Показник загального рівня саморегуляції	Молодші підлітки (n=30)	Старші підлітки (n=30)
Високий	53%	63%
Середній	47%	37%
Низький	0%	0%

Результати дослідження свідчать, що, в цілому, більшість респондентів (58%) має високий загальний рівень саморегуляції. Для зазначеного контингенту характерною є досить висока здатність до самостійної постановки цілей та прогнозування результатів. Вони достатньо чітко орієнтуються у значущих компонентах власної поведінки та діяльності, легко складають програму діяльності та можуть варіювати її у залежності від ситуації. 42% досліджуваних підлітків мають середні показники загального рівня саморегуляції, що свідчить про їх посередньо розвинену здатність визначати пріоритетні цілі та завдання діяльності, недостатню чіткість та реалістичність життєвих планів, посередньо розвинену здатність до оцінювання результатів власної поведінки та діяльності.

Оцінюючи результати дослідження окремо по групах, бачимо, що показник загального рівня саморегуляції вищий у старших підлітків порівняно із молодшими. Низького рівня саморегуляції під час дослідження не виявлено. Зазначене свідчить про те, що в цілому, як у молодших, так і у старших підлітків, саморегуляція є достатньо розвинутою.

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення ціннісно-смилових аспектів саморегуляції. Визначення структури ціннісних орієнтацій молодших та старших підлітків здійснювалося нами за допомогою методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (за С.С. Бубновою), результати (див. табл. 2).

Як видно з таблиці, пріоритетними в структурі ціннісних орієнтацій молодших підлітків є «Допомога та милосердя до інших» (обирають 12,1% досліджуваних) «Визнання і повага людей та вплив на оточуючих» (обирають 11,8% досліджуваних), «Високий

матеріальний добробут» (обирають 10,2% досліджуваних). Зазначене вказує на достатньо виражену альтруїстичну спрямованість підлітків, що виражається в прагненні допомагати іншим. Разом з тим, вони прагнуть визнання та поваги оточуючих та орієнтовані на накопичення матеріальних благ та владу.

Таблиця 2

**Особливості реальної структури ціннісних орієнтацій молодших та старших підлітків (n=60)**

Список цінностей	Молодші підлітки		Старші підлітки	
	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%
1. Приємне проведення часу, відпочинок	96	8,9	119	12,6
2. Високий матеріальний добробут	109	10,2	81	8,6
3. Пошук і насолода прекрасним	70	6,5	52	5,5
4. Допомога та милосердя до інших людей	130	12,1	96	10,2
5. Любов	106	9,9	89	9,4
6. Пізнання нового у світі, природі, людині	85	7,9	79	8,4
7. Високий соціальний статус і управління людьми	89	8,3	86	9,1
8. Визнання і повага людей та вплив на оточуючих	126	11,8	107	11,3
9. Соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві	67	6,3	72	7,6
10. Спілкування	84	7,8	67	7,1
11. Здоров'я	108	10	94	9,9

Для старших підлітків перші місця у структурі ціннісних орієнтацій посідають: «Приємне проведення часу, відпочинок» (обирають 12,6% досліджуваних) «Визнання і повага людей та вплив на оточуючих» (обирають 11,3% досліджуваних) та «Допомога та милосердя до інших» (обирають 10,2% досліджуваних). Зазначене вказує на наявність гедоністичної спрямованості підлітків, їх прагнення до поваги оточуючих та бажання впливати на них за допомогою влади чи авторитету. Також більшість учнів орієнтовані на допомогу іншим, цінують здоров'я.

Найнижчий статус у структурі ціннісних орієнтацій як молодших, так і старших підлітків посідають «Пошук і насолода прекрасним», «Соціальна активність» та «Спілкування».

У цілому можна сказати, що реальна структура ціннісних орієнтацій як молодших, так і старших підлітків є недостатньо узгодженою, оскільки пріоритетні позиції займають протилежні за змістом ціннісні орієнтації.

Загалом, як свідчать отримані дані, у молодших і старших підлітків структура ціннісних орієнтацій є схожою. Особливо подібність виявляється за такими цінностями, як визнання і повага людей та вплив на оточуючих, здоров'я, спілкування, любов, пізнання нового у світі, природі, людині.

Особливості життєвих цілей-цінностей підлітків визначалися нами за допомогою методики «Визначення життєвих цінностей особистості» (Must-тест) (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим). Результати дослідження свідчать про те, що найбільший відсоток виборів у групі молодших підлітків мають такі життєві цінності, як «Міжособистісні контакти і спілкування» (34,0%), «Почуття задоволення» (22,9%), «Особистісне зростання» (18,4%), що вказує на їх високо розвинену потребу відчувати себе частиною будь-якої групи, мати своє коло спілкування, прагнути фізичного комфорту та саморозвитку. Цікавим є той факт, що за результатами методики С.С. Бубнової більшість підлітків ставить цінність «Спілкування» на останні позиції у ціннісній ієрархії. Зазначене, на нашу думку, зайвий раз вказує на неузгодженість ціннісної структури підлітків.

Найнижчі позиції в ієрархії життєвих цінностей молодших підлітків посідають «Прихильність і любов» (2,9%), «Матеріальний успіх» (2,4%), «Автономність» (0,9%), «Свобода, відкритість і демократія в суспільстві» (0,4%), «Привабливість» (0,4%), «Популярність» (0,2%), «Багате духовно-релігійне життя» (0,2%). Взагалі відсутні вибори за такими життєвими цінностями, як «Служіння людям» та «Влада і вплив». Зазначене також суперечить даним, отриманим за допомогою попередньої методики, де допомога іншим, вплив на інших та матеріальний добробут займали чільні позиції.

Дані, отримані у групі старших підлітків, свідчать, що найбільший відсоток виборів мають такі життєві цінності, як «Міжособистісні контакти і спілкування» (23,8%), «Почуття задоволення» (23,6%), «Особистісне зростання» (19,6%). Отже, можна припустити, що більшість респондентів мають високу потребу відчувати себе частиною будь-якої групи, мати близьких друзів. Більшість прагне до фізичного комфорту, до задоволення біологічних потреб та прагне до саморозвитку.



Низький статус у групі старших підлітків мають такі цінності, як «Прихильність і любов» (2,2%), «Свобода, відкритість і демократія в суспільстві» (1,3%), «Привабливість» (1,3%), «Служіння людям» (0,7%), «Популярність» (0,4%). Вибори відсутні за життєвими цінностями «Влада і вплив» та «Багате духовно-релігійне життя».

Порівнюючи дані двох методик, можна говорити про наявність суперечностей у виборах старших підлітків, зокрема за цінностями «Спілкування», «Допомога іншим» та «Вплив і влада», що свідчить про недостатню узгодженість їх ціннісної структури та недостатню сформованість ціннісно-сислової сфери.

Проаналізуємо результати дослідження, отримані за допомогою усіх зазначених методик. Пріоритетними цінностями молодших підлітків із високим загальним рівнем саморегуляції є «Допомога та милосердя до інших людей», «Любов» (за С.С. Бубною) та «Міжособистісне спілкування» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим). Найменш вагомими цінностями для цієї групи респондентів є «Пізнання нового у світі, природі, людині», «Високий соціальний статус і управління людьми», «Спілкування», «Здоров'я» (за С.С. Бубною) та «Автономність», «Прихильність і любов», «Матеріальний успіх», «Привабливість» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим).

Пріоритетними цінностями для молодших підлітків із середнім загальним рівнем саморегуляції є «Допомога та милосердя до інших людей», «Визнання і повага людей та вплив на оточуючих» (за С.С. Бубною) та «Почуття задоволення», «Міжособистісне спілкування» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим). Найменш вагомими є цінності «Високий матеріальний добробут», «Пошук і насолода прекрасним», «Любов», «Високий соціальний статус і управління людьми» (за С.С. Бубною) та «Багатство духовної культури», «Матеріальний успіх» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим).

Зазначене свідчить про неузгодженість ціннісної структури, що проявляється у виборі однакових цінностей і як пріоритетних, і як найменш вагомих, а також у наявності протилежних, конкуруючих цінностей з-поміж пріоритетів молодших підлітків. Вищевказане спостерігається як у респондентів з високим, так і у респондентів з середнім загальним рівнем саморегуляції.

Для старших підлітків із високим загальним рівнем саморегуляції пріоритетними є цінності «Приємне проведення часу, відпочинок», «Допомога та милосердя до інших» (за С.С. Бубною) та «Почуття задоволення», «Міжособистісне спілкування», «Особистісне зростання» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим). Найменш вагомими цінностями для них є «Любов», «Здоров'я» (за С.С. Бубною) та «Багатство духовної культури», «Свобода, відкритість і демократія в суспільстві» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим).

Для старших підлітків із середнім загальним рівнем саморегуляції пріоритетним виступають цінності «Приємне проведення часу, відпочинок», «Визнання і повага людей, вплив на оточуючих» (за С.С. Бубновою) та «Почуття задоволення», «Особистісне зростання» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим). Найменш вагомим старші підлітки із середнім загальним рівнем саморегуляції вважають «Пізнання нового у світі, природі, людині», «Соціальну активність», «Здоров'я» (за С.С. Бубновою) та «Привабливість», «Безпека і захищеність», «Здоров'я» (за П.Н. Івановим, Є.Ф. Колобовим).

Результати дослідження у групі старших підлітків вказують на більшу узгодженість їх ціннісної структури у порівнянні з молодшими підлітками. Однак, зазначимо, що зважаючи на існування у ієрархії протилежних цінностей, яким надається статус пріоритетних, можна припускати недостатню сформованість ціннісної структури старших підлітків.

Узагальнюючи отримані дані, можна сказати, що при достатньо високому рівні розвитку саморегуляції ціннісно-сміслова сфера підлітків залишається недостатньо сформованою. Зазначене може свідчити про те, що саморегуляція здійснюється підлітками здебільшого на основі певних зовнішніх або ситуативних чинників. Натомість саморегуляція, заснована на внутрішніх позаситуативних чинниках (ціннісно-сміслова сфера особистості), є ще недостатньо сформованою.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Дослідження ціннісно-сміслової саморегуляції підлітків вказує на її недостатню сформованість. Це проявляється у неузгодженості ціннісної структури підлітків, недостатньому усвідомленні декларованих цінностей як внутрішніх підстав для регуляції поведінки, що, в свою чергу, позбавляє їх реальної регулюючої сили. Зазначене свідчить про необхідність застосування розвивальних впливів, що і є перспективою наших подальших досліджень у цьому напрямку.

#### *Список використаних джерел*

1. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223с.
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. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152с.
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. Пирмагомедова Э.А. Основные направления и особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте / Э.А. Пирмагомедова, Н.И. Азизова, Р.К. Пирмагомедова // Вестник Челябинского государственного пед. ун-та. – 2016. – №1. – С.55-60.

8. Привина М.Д. Динамика развития саморегуляции поведения у мальчиков-воспитанников социальных приютов / М.Д. Привина // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С.5-12.

**Т.Е. Титова, К.А. Красыльна**

### **ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ**

*Статья посвящена проблеме саморегуляции как сложного интегративного феномена. Определяется необходимость рассматривать особенности процесса саморегуляции во взаимосвязи с ценностно-смысловой сферой личности. Описываются результаты исследования особенностей ценностно-смысловой саморегуляции в подростковом возрасте.*

**Ключевые слова:** саморегуляция, осознанная личностная саморегуляция, ценностно-смысловая сфера личности, ценности.

**T. Titova, K. Krasyl'na**

### **THE PECULIARITIES OF TEENAGERS' VALUE-MEANING SELF-REGULATION**

*Aware self-regulation as a multilevel process manifests itself in the typical style of managing of intrinsic and extrinsic activity. Meaning sphere of personality includes values and provides meaning regulation of subject's life-span activity. Value-meaning regulation is a highest level of personal self-regulation which could be provide only by integrated personality.*

*The study of self-regulation in the group of teenagers of 11-12 years old (30 persons) and of 14-15 years old (30 persons) showed that the majority of respondents (58%) had a high general level as well as 42% of them had an average level of self-regulation. Low indices of self-regulation were not revealed in the samples. The results of the study of values showed the discoordination of teens' value structure. Thus, one can suppose their that self-regulation mainly corresponds to certain external and situative factors.*

**Keywords:** self-regulation, aware personal self-regulation, value-meaning sphere of personality, values.

Надійшла до редакції 27.12.2016 р.

УДК 159.9

**ФЕЛЬДМАН Юлія Ігорівна**

*аспірант кафедри практичної психології*

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

## **УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ ПО ВІДНОШЕННЮ ДО ЗДОРОВ'Я У ПЕРІОД МОЛОДОСТІ**

*У статті подано результати кореляційного аналізу валеоустановок, психосоматичних установок та самооцінки здоров'я особистості у період молодості. Виявлено, що ресурсний тип валеоустановок характеризується більш конструктивними психосоматичними установками та вищою самооцінкою здоров'я. Вказано, що саногенний типологічний профіль валеоустановок є найбільш сприятливим для повноцінного психічного та фізичного функціонування особистості.*

**Ключові слова:** валеоустановки, психосоматичні установки, самооцінка здоров'я, особистість у період молодості.

**Актуальність дослідження.** Однією з умов входження України до спільноти європейських країн є психологічне забезпечення повноцінного функціонування молодого покоління, що є неможливим без позитивного їх ставлення до свого здоров'я, обумовленого ресурсним типом валеоустановки та конструктивними психосоматичними установками. Зазначена проблема у сучасній вітчизняній психології залишається недостатньо вивченою, що й обумовило мету нашого дослідження – визначити зв'язок валеоустановок та психосоматичних установок у осіб молодого віку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Розробка даної проблеми представлена дослідженнями у межах теорії установок школи Д. Узнадзе: Ш. Надірашвілі, В. Норагідзе, О. Прангішвілі, Н. Сарджвеладзе, Г. Цінцадзе, Ш. Чхартішвілі, А. Шерозія, П. Горностай, а також у межах вивчення соціальних установок (В. Алексєєва, Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Л. Анциферова, М. Бахтін, С. Бубнова, А. Здравомислов, Д. Леонтєв, В. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, В. Ядов), соціально-психологічних установок – атитюдів (Е. Катц П. Лазарсфельд, Р. Мертон, Г. Олпорт, К. Ховланд, Д. Штальберг). Проблематику психосоматичних феноменів висвітлено Ю. Ващенко, Л. Волошинською, В. Загуровським, В. Крамченковою, М. Латишевою, Т. Хомуленко, В. Шмаргуном та ін. Валеоустановки особистості розглядалися О. Васильєвою, Л. Волошинською, М. Коваленко та Ф. Філатовим, Т. Хомуленко.

© Ю.І. Фельдман 2017

<https://doi.org/10.5281/zenodo.260200>

Валеоустановка входить до складу компонентів спрямованості особистості, що відповідає за підтримання здоров'я і подолання хвороби й характеризується готовністю до певного способу сприйняття і ставлення до ситуацій, які стосуються здоров'я людини. Валеоустановка відбивається на стані здоров'я опосередковано – через структурування його внутрішньої суб'єктивної картини, через модифікацію ставлення до здоров'я [3]. Валеоустановки є інтегральним утворенням, яке об'єднує когнітивні (уявлення про здоров'я і хвороби), емоційні (ставлення до проблем здоров'я і хвороби) і поведінкові (моделі поведінки, спрямовані на підтримку здоров'я та подолання хвороби) психічні складові, які визначають індивідуальну феноменологію здоров'я [6]. У своїх дослідженнях О.С. Васильєва та Ф.Р. Філатов [1] виділили й охарактеризували чотири типи валеоустановок:

1. Ресурсний тип, що передбачає орієнтацію на самостійне дотримання основ здорового способу життя. У ньому когнітивний компонент відрізняється повнотою та диференційованістю уявлень як про здоров'я, так і про хвороби; емоційний компонент обумовлений більше внутрішньо-особистісними факторами, ніж зовнішніми стимулами (незалежність психічного стану, домінування позитивного настрою), а поведінковий компонент характеризується активністю як в подоланні хвороби і підтримці власного здоров'я, так і в сприятливому створенні загальної здорової атмосфери в сім'ї, в колективі, в суспільстві взагалі.

2. У маніпулятивному типі валеоустановки власне самопочуття є способом впливу на інших. У ньому когнітивний компонент відрізняється тим, що уявлення про хвороби більш диференційовані; емоційний компонент характеризується тим, що позитивний настрій залежить від регламентацій значущих інших, а ставлення до власного здоров'я характеризується пасивністю, поведінковий компонент передбачає захисні реакції, агресивні тенденції і демонстративні стратегії.

3. Підтримуючий тип валеоустановок базується на прагненні отримати допомогу одного з членів сім'ї. У ньому когнітивний компонент характеризується недостатньою сформованістю уявлень про здоровий спосіб життя, їх фрагментарністю; емоційний компонент характеризується тим, що настрій залежить більшою мірою від емоційного стану значущих інших, а не від позитивного підкріплення або відсутності негативних дій з боку інших, а поведінковий компонент відрізняється необхідністю піклуватися про інших як основної умови активізації ресурсів.

4. Дефіцитарний тип валеоустановок характеризується несформованістю уявлень про здоровий спосіб життя і відзначається

залежністю емоційного компонента від позитивної стимуляції з боку значущих інших, загальною пасивністю щодо здоров'я і хвороби, наявністю страхів, підвищеною тривожністю; когнітивний і поведінковий компоненти є інтерперсональними феноменами, оскільки їх зміст визначається характером поширення соціальних уявлень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Експериментальну вибірку дослідження склали 110 досліджуваних (73 жінки та 37 чоловіків, середній вік яких становить  $28,32 \pm 1,80$  років). Діагностичний комплекс був представлений такими методиками:

1. Оригінальна методика діагностики валеоустановки [1].
2. Методика оцінки якості життя – адаптований російськомовний варіант методики Medical Outcomes Study-Short Form (MOS SF-36) [5].
3. Опитувальник психосоматичних установок F.J. Nehl, M. Wirsoning [3].

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників валеоустановок та психосоматичних установок (рис. 1).

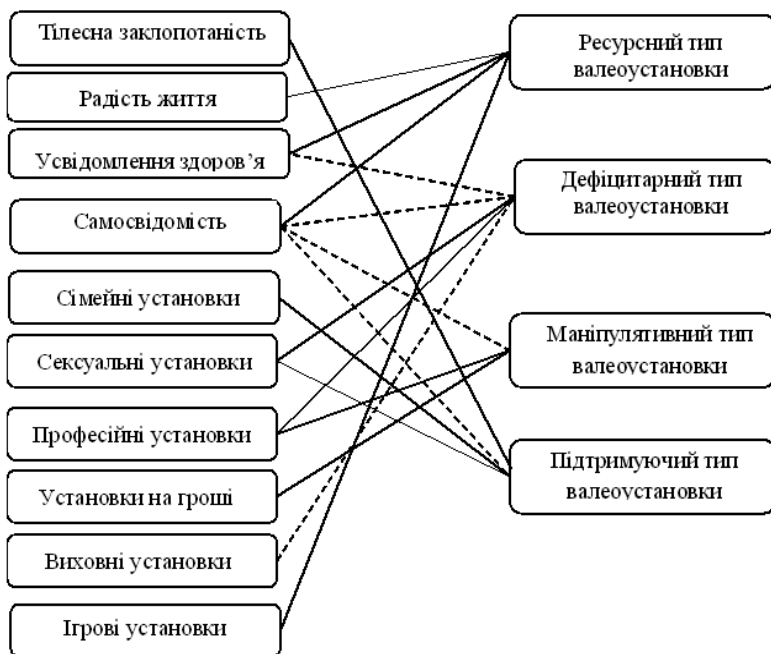


Рис. 1 Взаємозв'язок валеоустановок та психосоматичних установок

Встановлено позитивний зв'язок між тілесною усвідомленістю та заклопотаністю і підтримуючим типом валеоустановки (0,80,  $p < 0,0001$ ). Занепокоєність власним тілом, його потребами, усвідомленість значущості піклування власним здоров'ям характерні для осіб з підтримуючим типом валеоустановок. Останній базується на прагненні отримати допомогу одного з членів сім'ї щодо власного здоров'я, залежності настрою від емоційного стану значущих інших, необхідності піклуватися про інших як умови активізації ресурсів та пов'язаний із прагненням піклуватись власним здоров'ям, занепокоєністю з цього приводу.

Існує зв'язок між показниками радості життя та ресурсною валеоустановкою (0,24,  $p < 0,05$ ). Ресурсний тип валеоустановки, що передбачає орієнтацію на самостійне дотримання основ здорового способу життя, повноту і диференційованість уявлень як про здоров'я, так і про хворобу, сприяння загальної здорової атмосфери в сім'ї, в колективі, в суспільстві загалом, характеризує життєрадісних осіб, які адекватно ставляться до власного тіла та його потреб.

Усвідомлення здоров'я позитивно корелює з показниками ресурсного типу валеоустановки (0,83,  $p < 0,0001$ ) та негативно корелює з показниками дефіцитарного типу валеоустановки (-0,44,  $p < 0,0001$ ). Отже, ресурсний тип валеоустановки, як повнота уявлень про здоров'я та хворобу та відповідна мотиваційна спрямованість, налаштованість на здоровий спосіб життя, властивий особам, які чутливі до потреб організму під час хвороби, вживають здорову їжу, використовують ліки лише за необхідністю та рекомендацією лікаря. Особи з дефіцитарним типом валеоустановки, який характеризується байдужістю до здоров'я, потреб організму, фрагментарністю знань про своє здоров'я, навпаки, частіше звертаються до ліків і не вживають здорову їжу.

Характеристики самосвідомості у психосоматичних установках корелюють з показниками ресурсного типу валеоустановки (0,76,  $p < 0,0001$ ), а також дефіцитарного (-0,54,  $p < 0,0001$ ), маніпулятивного (-0,71,  $p < 0,0001$ ), підтримуючого (-0,21,  $p < 0,05$ ) типів. Автономність як характеристика самосвідомості, незалежність самооцінки від нестабільних умов діяльності та оцінки інших, добре ставлення до інших, відсутність страху та болі за них властиві особам з ресурсним типом валеоустановки. Перерахованих вище якостей бракує досліджуваним з дефіцитарним, маніпулятивним та підтримуючим типами валеоустановки у період молодості.

Сімейні установки корелюють з показниками підтримуючого типу валеоустановки (0,73,  $p < 0,0001$ ). Наявність позитивних сімейних установок, відповідальність за своє сімейне життя, добрі стосунки з дітьми, партнерський тип стосунків у родині властиві особам з

високими показниками підтримуючого типу валеоустановок. Підтримуючий тип валеоустановок базується на прагненні отримати допомогу одного з членів сім'ї, залежності настрою, психічних станів та фізичного самопочуття від емоційного стану значущих інших (членів родини), тому цілком очевидним виявляється зв'язок цього типу валеоустановок з сімейними установками.

Сексуальні установки позитивно корелюють з показниками дефіцитарного типу валеоустановки (0,72,  $p < 0,0001$ ) та підтримуючого типу валеоустановки (0,37,  $p < 0,001$ ). Сконцентрованість на сексі, схильність до надмірної сексуалізації сімейного життя, розкутість в інтимних стосунках властива особам з дефіцитарним та підтримуючим типом валеоустановки.

Професійні установки корелюють з дефіцитарним (0,63,  $p < 0,0001$ ) та маніпулятивним (0,48,  $p < 0,0001$ ) типами валеоустановок. Переконаність у необхідності сумлінно працювати, захопленість професією, розгляд професійних обов'язків як своєрідного боргу особистості, самоствердження у професії та отримання задоволення від неї більшою мірою властиві особам з дефіцитарним типом валеоустановки, однією з провідних рис яких є зануреність у роботу на шкоду стану здоров'я. Трудоголізм як установка також властива особам з маніпулятивним типом валеоустановки, які використовують стан свого здоров'я як засіб управління іншими.

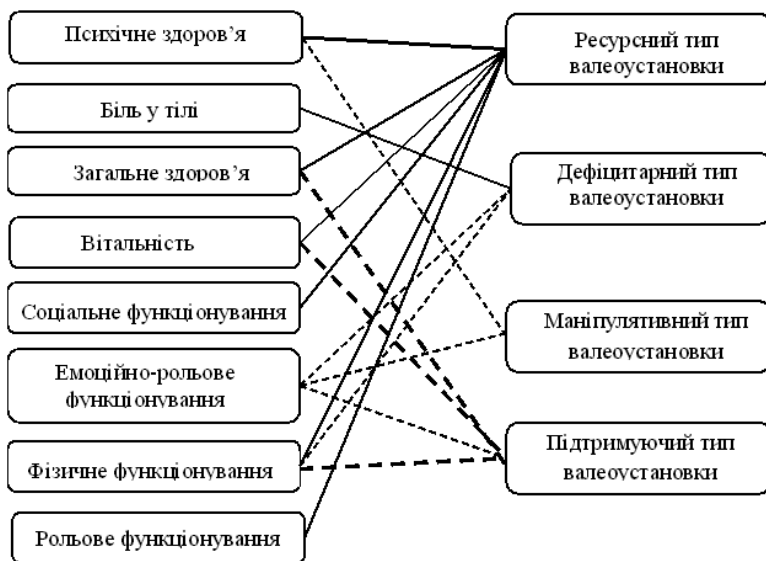


Рис. 2 Взаємозв'язок валеоустановок та самооцінки здоров'я



Існує зв'язок між показниками ігрових установок та ресурсним типом валеоустановки ( $0,76$ ,  $p < 0,0001$ ). Ігровість, азартність, схильність до різних хобі та спорту властива особам з ресурсним типом валеоустановок.

Виховні установки негативно корелюють з показниками дефіцитарного типу валеоустановки ( $-0,32$ ,  $p < 0,01$ ). Конструктивні виховні установки меншою мірою властиві особам з дефіцитарним типом валеоустановки.

З метою визначення структурних типологічних профілів соціально-перцептивної компетентності майбутніх психологів нами було проведено процедуру кластерного аналізу методом К-середніх для показників валеоустановок. Результати аналізу наведено на рис. 3.

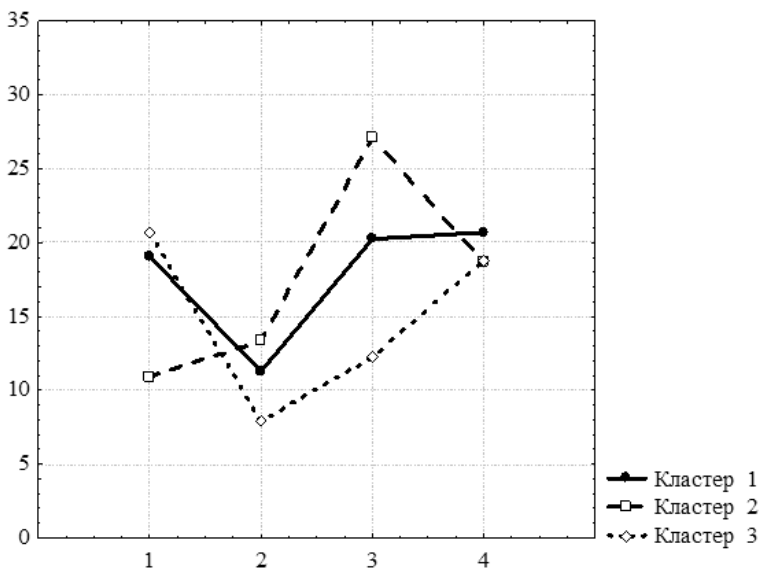


Рис. 3. Типологічні профілі валеоустановки у досліджуваних

Перша група (26,4% вибірки) відзначається такими характеристиками: високі та вищі за середні показники валеоустановок ресурсного, маніпулятивного та підтримуючого типу – середні показники дефіцитарного типу валеоустановок – «Збалансованість валеоустановок».

Друга група (21,8% вибірки) – низькі показники ресурсного типу валеоустановок – середні показники дефіцитарного та підтримуючого типів валеоустановок – високі показники маніпулятивного типу валеоустановок – «Деструктивний тип валеоустановок».

Третя група (51,8% вибірки) – високі показники ресурсного типу валеоустановки – низькі показники дефіцитарного та маніпулятивного типів валеоустановки – середні показники підтримуючого типу валеоустановки – «*Саногенний тип валеоустановок*».

З таблиці 1 видно, що існують деякі відмінності у рівні розвитку показників психосоматичних установок у досліджуваних з різними типологічними профілями валеоустановок, що ще раз доводить наявність зв'язку між валеоустановками та психосоматичними установками у період молодості. Співвідношення валеоустановок по суті є чинником становлення психосоматичних установок особистості у період молодості.

Встановлено, що установки на гроші превалюють в осіб з деструктивним типом валеоустановок. Цей типологічний профіль також характеризується найнижчими показниками тілесної заклопотаності та усвідомленості здоров'я, самосвідомості, ігрових установок, а також найвищими показниками робочих установок. Отже, відсутність ресурсних валеоустановок та тлі виражених маніпулятивних, дефіцитарних та підтримуючих валеоустановок у структурі спрямованості особистості у період молодості зумовлює низьку усвідомленість стану свого здоров'я, негативне самоставлення, залежність самооцінки від зовнішніх факторів, надмірну азартність, професійну заклопотаність.

Таблиця 1

**Середні значення показників психосоматичних установок у досліджуваних у період молодості**

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	1	2	3		
Установки на гроші	10,65±1,85	13,91±2,30	7,68±1,45	47,51	<0,0001
Тілесна заклопотаність	5,41±2,30	4,16±1,78	5,40±2,20	8,17	0,01
Радість життя	6,41±3,53	7,50±1,02	7,59±1,14	2,94	-
Усвідомлення здоров'я	6,72±2,73	3,62±1,73	7,59±1,60	52,04	<0,0001
Самосвідомість	10,03±1,30	5,04±1,39	10,17±1,22	50,16	<0,0001
Сімейні установки	7,75±3,22	7,58±3,03	8,14±2,15	2,22	<0,0001
Сексуальні установки	6,55±3,25	6,29±1,23	6,29±1,46	0,44	-
Професійні установки	4,89±2,59	6,50±0,83	4,17±1,84	33,66	<0,0001
Виховні установки	8,79±1,65	7,33±2,23	7,94±1,91	6,12	0,05
Ігрові установки	10,17±3,52	8,04±1,79	13,89±1,79	47,16	<0,0001

Усвідомленість здоров'я та радість життя як психосоматичні установки найбільшою мірою виражені в досліджуваних із «Саногенним типом валеоустановок». Сімейні установки також більшою мірою характерні для цих досліджуваних. Отже, досліджувані з домінуванням ресурсного типу валеоустановок у типологічному профілі більшою мірою усвідомлюють потреби власного організму, радіють життю, мають добрий настрій, а також характеризуються конструктивними установками щодо сім'ї. Такі особи більшою мірою схильні знаходити у теплій сімейній атмосфері ресурс для підтримки здоров'я.

Виховні установки характеризують першу групу досліджуваних зі збалансованим типом валеоустановок, саме така збалансованість валеоустановок обумовлює найбільш конструктивні установки щодо виховання дітей.

Розглянемо показники самооцінки здоров'я у досліджуваних з різними типологічними профілями валеоустановок у період молодості (таблиця 2).

Таблиця 2

**Середні значення показників самооцінки здоров'я  
у досліджуваних у період молодості**

Показники	Групи досліджуваних			Н	р
	1	2	3		
Психічне здоров'я	24,75±3,95	21,70±3,19	24,40±4,63	6,94	0,03
Біль у тілі	4,55±0,73	4,29±0,95	3,43±1,42	9,87	0,01
Загальне здоров'я	18,03±6,56	15,04±3,55	19,75±3,31	17,39	0,001
Вітальність	15,44±6,37	16,62±3,77	17,63±4,02	2,12	-
Соціальне функціонування	6,17±2,01	6,75±1,56	7,94±1,38	19,23	0,0001
Емоційно-рольове функціонування	4,51±1,02	4,41±0,82	4,71±1,03	2,04	-
Фізичне функціонування	25,79±3,08	23,37±2,58	24,63±2,92	8,26	0,01
Рольове функціонування	6,13±1,18	6,08±0,97	6,59±1,03	6,61	0,03

Висока самооцінка психічного здоров'я, яка характеризує позитивний настрій, меншою мірою властива особам з деструктивним типологічним профілем валеоустановок. Саме в цій категорії досліджуваних більшою мірою виражені агресивні та депресивні стани.

Біль у тілі меншою мірою властива особам із саногенним типом валеоустановок. Чим більше виражено налаштування на здоровий спосіб життя, тим краще самопочуття досліджуваних у період молодості.

Соціальне функціонування як свобода від негативного впливу фізичного або емоційного стану на соціальну активність (спілкування) більшою мірою властиве особам із саногенним типом валеоустановок.

Фізичне функціонування, що відображає ступінь, в якій здоров'я дозволяє виконання фізичних навантажень (самообслуговування, ходьба, підйом по сходах, перенесення ваги і т. п.) у меншій мірі виражено в осіб з деструктивним типологічним профілем валеоустановок. Саме в цій категорії досліджуваних фізичний стан лімітує активність та спроможність долати навантаження.

Рольове функціонування як свобода від впливу емоційного стану на виконання роботи або іншої повсякденної діяльності (включаючи зменшення витрат часу, збільшення обсягу виконаної роботи, зростання якості її виконання тощо) характеризує досліджуваних з саногенним типом валеоустановок.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Валеоустановка як компонент спрямованості особистості виконує функції психологічної підтримки здоров'я і подолання хвороби та по суті є готовністю до певного способу сприйняття і ставлення до ситуацій, які стосуються здоров'я людини. Відбиваючись на стані здоров'я через структурування його внутрішньої суб'єктивної картини і ставлення до здоров'я, психічні складові валеоустановки визначають індивідуальну феноменологію здоров'я особистості.

Ресурсний тип валеоустановки виявився пов'язаним із психосоматичними установками більш конструктивного змісту, дефіцитарний – негативним зв'язком з ними, а підтримуючий та маніпулятивний типи валеоустановок – з психосоматичними установками амбівалентного характеру. Ресурсний тип валеоустановок передбачає високу самооцінку здоров'я, вітальність, соціальне, фізичне та рольове функціонування особистості у період молодості, у той час як інші валеоустановки характеризуються негативним зв'язком з самооцінкою здоров'я.

Типологічний аналіз валеоустановок показав, що саногенний профіль валеоустановок характеризується більш конструктивними психосоматичними установками та вищою самооцінкою здоров'я.

#### *Список використаних джерел*

1. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 352 с.

2. Опитувальник психосоматичних установок [Режим доступу]: <http://www.dubichs.info/st/200625.htm>

3. Психосоматика: культурно-історичний підхід : Навч.-метод. посіб. / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М.В. Коваленко. – Х. : «Диса плюс», 2015. – С. 21–24.

4. Фельдман Ю.І. Розробка та апробація методики діагностики типів валеоустановки особистості / Ю.І. Фельдман // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – IV (48). – Issue : 102, 2016. – Р. 56–60.

5. Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации / Под ред. А.Н. Беловой. – М. : Антидор, 2002. – 440 с.

6. Хомуленко Т.Б. Психосоматичний підхід у проблематиці психології розвитку: теоретичні та прикладні аспекти / Т.Б. Хомуленко, Я.О. Василенко, М.В. Коваленко // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Психологія. – Вип. 49. – Х. : ХНПУ, 2014. – С. 176–192.

**Ю.И. Фельдман**

#### **УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ЗДОРОВЬЮ В ПЕРИОД МОЛОДОСТИ**

*В статье представлены результаты корреляционного анализа валеоустановок, психосоматических установок и самооценки здоровья личности в период молодости. Выявлено, что ресурсный тип валеоустановок характеризуется более конструктивными психосоматическими установками и высшей самооценкой здоровья. Показано, что саногенный типологический профиль валеоустановок является наиболее благоприятным для полноценного психического и физического функционирования личности.*

**Ключевые слова:** валеоустановки, психосоматические установки, самооценка здоровья, личность в период молодости.

**Yu. Feldman**

#### **HEALTH MINDSETS OF THE PERSONALITY IN THE PERIOD OF YOUTH**

*The article presents the results of the correlation analysis of valeological mindsets, psychosomatic mindsets and self-esteem of the health in the period of youth. It was revealed that the resource valeological mindset characterized by a constructive psychosomatic mindsets and higher self-esteem of the health. It is shown that sanogenic typological profile of valeological mindsets is the most favorable for a complete mental and physical functioning of the individual.*

**Keywords:** valeological mindset, psychosomatic mindset, health self-esteem, personality in the period of youth.

Надійшла до редакції 27.12.2016 р.

УДК 159.922.8:61

**ХАРЧЕНКО Анжела Станіславівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології*

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ**

*У статті викладені результати емпіричного дослідження, що висвітлюють психологічні особливості ціннісного ставлення до здоров'я сучасних підлітків різної статі. Вибірка включала учнів художнього професійного ліцею. Встановлено, що у ціннісному ставленні хлопців і дівчат підліткового віку до здоров'я існують як схожі, так і відмінні ознаки, які виявляються у його структурних компонентах (когнітивному, емоційному, мотиваційному і поведінковому). Дівчата мають вищий рівень розвитку цих компонентів, ніж хлопці. Також виявлено, що в системі цінностей дівчат підліткового віку здоров'я значущіше, ніж у хлопців. На думку батьків підлітків, дівчата більше, ніж хлопці дотримуються здорового способу життя.*

**Ключові слова:** ставлення, ціннісне ставлення до здоров'я, ціннісні орієнтації, здоровий спосіб життя, особистість підлітка.

**Постановка проблеми.** Здоров'я громадян України визначається психологами як стратегічний потенціал, чинник національної безпеки, основоположна цінність, без якої неможлива реалізація особистості [2; 3; 5; 7; 9]. Проте сьогодні існує протиріччя між важливістю і значущістю здоров'я особистості й відсутністю практичних навичок його підтримки особливо під час навчання дітей у школі.

Одним із затребуваних напрямків роботи у школі є здоров'язбережна, здоров'ятворча діяльність, психологічна складова якої часто не береться до уваги. Школярі добре обізнані щодо фізичних характеристик здоров'я, проте, психологічні недооцінюються. Тому виявляється важливим забезпечення в загальноосвітніх установах таких умов навчання і виховання, які сприяли б формуванню ціннісного ставлення до здоров'я та сприяли його збереженню.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні проблема ціннісного ставлення особистості до здоров'я досліджується доволі інтенсивно. У сучасних наукових джерелах автори формують проблему ціннісного ставлення до здоров'я і здорового способу життя як проблему його формування; виявляється дослідження проблеми формування ціннісного ставлення до здорового способу життя, а не до здоров'я; виокремлюються структурні компоненти ставлення до

© А.С. Харченко, 2017

<https://doi.org/10.5281/zenodo.260201>

здоров'я; виявляється подвійність позиції щодо того, чи може здоров'я виступати як термінальна цінність; визначаються шляхи формування ціннісного ставлення до здоров'я дошкільників, школярів, педагогів вищої школи, керівників освітніх установ, майбутніх вчителів тощо [5].

У працях Т. В. Белинської, Р. А. Березовської, О. О. Єжової, Г. С. Нікіфорова та інших психологів і педагогів ціннісне ставлення до здоров'я розуміється як внутрішній механізм регуляції поведінки, що ґрунтується на високій суб'єктивній значущості здоров'я та його усвідомленні як передумови реалізації життєвих завдань, а також супроводжується прагненням до його збереження та зміцнення.

Підлітковий період є відповідальним для формування у людини ціннісного ставлення до різних сторін життєдіяльності, зокрема, до здоров'я. Звернення до вивчення вікових особливостей підлітків у працях Л. І. Божович, І. С. Булах, В. В. Давидова, В. Ф. Моргуна, К. В. Седих, Д. Й. Фельдштейна, Д. Б. Ельконіна та інших психологів показує, що в даний період життя відбуваються такі зміни в особистісному розвитку, що сприяють і що перешкоджають формуванню ціннісного ставлення до здоров'я.

Психологами І. А. Аликіним, О. В. Баркановою, М. В. Діннером, О. С. Дроботун, Н. Б. Дунаєвською, В. М. Кабаєвою, М. С. Куликовою, Е. А. Малолетко, А. А. Прокопенком, Є. В. Вахрушевою, Н. В. Лукьянченко, В. Е. Пахальяном, О. О. Пашиним, Н. В. Савіною, Т. Л. Ядришніковою та іншими підкреслюється важливість підліткового періоду для формування ціннісного ставлення до здоров'я.

На нашу думку, ціннісне ставлення підлітка до здоров'я можна визначити, за Е. А. Малолетко, як систему індивідуальних, вибіркових його зв'язків з різними явищами навколишньої дійсності, які сприяють або загрожують здоров'ю людей, зумовлену внутрішніми і зовнішніми факторами, характерними для підліткового віку, що ґрунтується на його знаннях у галузі людинознавства, біології, на потребах збереження та зміцнення здоров'я, і знаходить прояв у здоров'язбережній поведінці, емоціях та оцінках здоров'я [6].

Структура ціннісного ставлення особистості до власного здоров'я включає когнітивний, емоційний та мотиваційно-поведінковий компоненти. А. А. Прокопенко [7] виявив, що в підлітковому віці когнітивний і емоційний компоненти сформовані в більшому ступені, ніж мотиваційно-поведінковий компонент. Здоров'я в ієрархії цінностей підлітків не займає високих місць і не розглядається як фактор, що сприяє досягненню життєвого успіху. Також було виявлено, що уявлення підлітків про критерії здоров'я є незбалансованими [2; 7]. Підлітки нечітко уявляють психологічні і

соціальні критерії здоров'я, і яку роль ці критерії відіграють у житті людини. Про несформованість когнітивного компоненту свідчить відсутність у підлітків мінімальних знань про ряд поширених захворювань (рак, захворювання, що передаються статевим шляхом) [7], основні фактори ризику [2].

На емоційному рівні ставлення до здоров'я підлітків характеризується такими переживаннями: коли зі здоров'ям у них усе благополучно, вони спокійні, інколи байдужі. Проте у підлітків відсутні уміння радіти благополуччю в стані здоров'я [2]. Підлітки часто надають перевагу ризикованій поведінці, що приносить миттєве задоволення [7].

Підлітки здебільшого не співвідносять свої дії і вчинки з вимогами здорового способу життя: можуть не дотримуватися режиму сну і відпочинку, мати шкідливі звички, не відвідують лікаря з профілактичною метою [2].

На думку Є. В. Вахрушевої, критеріями прояву ціннісного ставлення до здоров'я у дітей підліткового віку є такі: усвідомлення здоров'я як загальнолюдської цінності, потреба в його збереженні та зміцненні; ступінь поінформованості чи компетентності у сфері здоров'я, знання основних факторів ризику та антиризиків, розуміння ролі здоров'я в забезпеченні активного і тривалого життя, прояв ціннісного ставлення до здоров'я в поведінці, діяльності та спілкуванні учнів, ступінь сформованості мотивації на збереження і зміцнення здоров'я [2].

Нами виявлена незначна кількість досліджень психологічних особливостей ставлення до здоров'я підлітків різної статі (О. В. Барканова і Т. Л. Ядришнікова [1], Н. В. Савіна [8], Т. О. Зінченко [4], А. А. Прокопенко [7]). Проте вони були здійснені за кордоном. В українській психології бракує сучасних досліджень, що присвячені психологічним особливостям ціннісного ставлення до здоров'я хлопців і дівчат підліткового віку.

**Мета статті** полягає в аналізі результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей ціннісного ставлення до здоров'я підлітків різної статі.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилось протягом 2014-2015 років на базі Решетилівського художнього професійного ліцею (сmt. Решетилівка Полтавської області). У дослідженні взяли участь 70 підлітків (35 хлопців і 35 дівчат) 15-ти років.

Нами було використано такі методики: «Ставлення до здоров'я» (за Р. А. Березовською), «Ціннісні орієнтації» (за М. Рокичем), «Анкета для батьків» (за В. М. Кабаєвою).



Дослідження тривало у три етапи. На першому етапі було виявлено особливості розвитку складових ставлення до здоров'я хлопців і дівчат підліткового віку.

Аналізуючи когнітивний компонент ставлення до здоров'я слід відмітити, що підлітки неоднозначно розуміють його сутність. Під здоров'ям підлітки визначають стан, основними компонентами якого є доволі різні характеристики. Здебільшого під здоров'ям учні (50,0%) розуміють його фізичні характеристики. Причому дівчата частіше за хлопців вважали здоров'я головною цінністю, а також називали критерії психічного і соціального здоров'я. Більший вплив на підлітків чинять друзі і знайомі (35,7%) як джерела інформації про здоров'я, найменший – засоби масової інформації (10,0%) та лікарі (10,0%). Найважливішими джерелами інформації про здоров'я для дівчат є газети і журнали, для хлопців – друзі, знайомі. Найменше значення при цьому для дівчат мають лікарі, для хлопців – газети і журнали та засоби масової інформації (радіо, телебачення). Найбільш важливим фактором здоров'я підлітки вважають особливості харчування (27,1%), менш важливими – якість медичного обслуговування (5,7%) та професійну діяльність (5,7%). Найважливішими факторами здоров'я для дівчат є особливості харчування, а для хлопців – турбота про власне здоров'я. Найменше значення при цьому для дівчат має турбота про власне здоров'я, для хлопців – професійна діяльність та спосіб життя.

В емоційному компоненті ставлення найбільш вираженим переживанням підлітків у благополучному стані здоров'я є внутрішнє задоволення (24,3 %), найменше – радість (2,9%). Сильнішим переживанням хлопців у благополучному стані здоров'я є внутрішнє задоволення, дівчат – можливість почувати себе вільно. Найменше виявлена як у хлопців, так і у дівчат, радість. Також хлопці майже не переживали у благополучному стані здоров'я щастя, дівчата – спокій або залишалися байдужими. Найбільш вираженим переживанням підлітків у разі погіршення стану здоров'я є спокій (17,1%), найменше – сором (1,4%). Сильнішим переживанням хлопців у разі погіршення стану здоров'я є стурбованість і знервованість, дівчат – спокій. Найменше виявлена, як у хлопців, так і у дівчат, радість. Також хлопці майже не переживали з цього приводу сорому, тоді як у дівчат його взагалі не було виявлено. Таким чином, якісний аналіз відповідей на емоційному рівні дозволяє зробити висновок про оптимальний рівень тривожності у ставленні до свого здоров'я, проте, у підлітки не здатні радіти благополучно в стані здоров'я.

Аналізуючи ціннісно-мотиваційний компонент ставлення до здоров'я виявлено, що найбільш важливою цінністю підлітків у є матеріальне благополуччя (30,0%), найменше – вірні друзі та цікава

робота (8,6%). Найбільш вираженою цінністю, як у дівчат, так і у хлопців, є матеріальне благополуччя. Найменше, як у хлопців, так і у дівчат, – вірні друзі. Також хлопці майже не надавали значення щасливому сімейному життю та здоров'ю, а дівчата – визнанню й повазі оточуючих. Таким чином, значущість здоров'я в ієрархії цінностей не досягає високого рівня, проте, у дівчат вона дещо вища. Найбільш вагомим фактором успіху для підлітків є матеріальний достаток (31,4%), найменше – здібності (4,3%), наполегливість і працелюбність (4,3%). Причому таким фактором для дівчат є потрібні зв'язки, а для хлопців – матеріальний достаток. На думку хлопців, найменше сприяє успіху здоров'я наполегливість та працелюбність, на думку дівчат, – здібності. Результати дослідження показали, що здоров'я майже не розглядається підлітками як фактор, що сприяє досягненню життєвого успіху. Проте більша кількість дівчат, ніж хлопців, все ж-таки вважає здоров'я фактором, що сприяє досягненню життєвого успіху. Вагомою причиною недостатньої турботи підлітків про здоров'я є його хороший стан (25,7%), найменш значущою – нестача сили волі (4,3%) та незнання способів підтримки здоров'я (4,3%). Причиною недостатньої турботи про здоров'я для дівчат є відсутність компанії, а для хлопців – його хороший стан. На думку хлопців, найменш важливою причиною недостатньої турботи про здоров'я є незнання способів його підтримки, а на думку дівчат, – хороший стан здоров'я.

У поведінковому компоненті ставлення найбільш важливим способом підтримки здоров'я є уникання шкідливих звичок (18,5%), найменшими – відвідування сауни (1,4%) та практикування спеціальних оздоровчих систем (1,4%). Найбільш важливим способом підтримки здоров'я хлопців є уникання шкідливих звичок, дівчат – відстежування власної ваги. Найменше у хлопців виявлені відвідування сауни та практикування спеціальних оздоровчих систем (йоги, китайської гімнастики тощо), у дівчат ці способи взагалі не виявлені. Крім цього для дівчат не є важливим загартування. Більша частина підлітків у разі погіршення здоров'я звертається до лікаря (54,3%), незначна – намагається не звертати на це такий стан уваги (5,7%). У разі погіршення здоров'я більшість хлопців здійснюють самостійні заходи, виходячи з свого минулого досвіду, дівчата ж звертаються до лікаря. Найменша кількість як дівчат, так і хлопців, намагається не звертати увагу, якщо здоров'я погіршується.

Другий етап нашого дослідження передбачав вивчення місця здоров'я в ієрархії цінностей сучасних підлітків.

У системі термінальних цінностей підлітків здоров'я займає перші місця. Можна передбачити, що у підлітковому віці здоров'я сприймається як природна даність.

Термінальними цінностями, які домінують у хлопців і дівчат підліткового віку, є матеріально забезпечене життя ( $M=3,8$ ) та наявність хороших і вірних друзів ( $M=6,3$ ). Крім цього у дівчат такими цінностями є впевненість у собі ( $M=5,4$ ), здоров'я ( $M=5,7$ ), краса природи та мистецтва ( $M=5,8$ ), любов ( $M=6,2$ ) та щасливе сімейне життя ( $M=6,8$ ), а у хлопців – свобода ( $M=6,0$ ), суспільне визнання ( $M=6,5$ ) та активне діяльне життя ( $M=6,6$ ).

Найменш значущими термінальними цінностями як у дівчат, так і у хлопців, є продуктивне життя ( $M=13,5$ ) та цікава робота ( $M=16,1$ ). Проте у дівчат такою цінністю ще є щастя інших, а у хлопців – щасливе сімейне життя, любов, розвиток та творчість.

У системі інструментальних цінностей підлітків найбільш значущими є незалежність ( $M=3,3$ ), життєрадісність ( $M=5,4$ ) та сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів ( $M=6,1$ ). Найменш значущі для підлітків – самоконтроль ( $M=13,3$ ) та терплячість ( $M=16,2$ ).

Найбільш значущими інструментальними цінностями у хлопців є такі: незалежність ( $M=3,3$ ) та життєрадісність ( $M=3,6$ ). Серед найбільш значущих цінностей дівчат вирізняються такі: сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів ( $M=3,0$ ), освіченість ( $M=3,1$ ) та незалежність ( $M=3,3$ ).

Інструментальні цінності – раціоналізм ( $M=13,1$ ), широта поглядів ( $M=14,7$ ), терплячість ( $M=15,4$ ), самоконтроль ( $M=17,1$ ) – мають для хлопців найменше значення. Такою цінністю для дівчат є терплячість ( $M=17,0$ ).

Третій етап нашого дослідження полягав у вивченні думки батьків про дотримання здорового способу життя їхніми дітьми. Так, для батьків підлітків важливими є самі діти (100%), здоров'я (95,7%), сім'я (88,6%), хороші і вірні друзі (72,9%), в однаковому ступені кар'єра і любов (по 65,7%), особистісне зростання (64,3%), спілкування з природою (62,9%) матеріальне благополуччя (41,4%). Причому для більшої кількості батьків хлопців виявилися важливішими матеріальне благополуччя (28,6%) та особистісне зростання (42,9%), ніж для батьків дівчат (відповідно 12,8% та 21,4%). Для більшої кількості батьків дівчат важливішим є спілкування з природою (47,2%) та любов (37,1%), ніж для батьків хлопців (відповідно 15,7% та 28,6%).

На думку батьків, дівчата більше, ніж хлопці, дотримуються режиму дня, лягають спати раніше, не мають шкідливих звичок, більше усвідомлюють проблеми з власним здоров'ям.

З метою викорінення шкідливих звичок дітей, на думку батьків підлітків, потрібно більше часу приділяти дитині; мати терплячість; пояснювати, що це шкідливо; не нав'язливо формувати уявлення про

конкретні шкідливі наслідки цих звичок і ставленні людей до них; заохочувати; ставитися з гумором; давати особистий приклад; не давати погані приклади, викорінювати шкідливі звички в себе; спостерігати за дитиною.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, отримані нами результати уможливили зробити висновки про те, що у ставленні до здоров'я хлопців і дівчат підліткового віку існують як схожі, так і відмінні ознаки, які виявляються у його структурних компонентах (когнітивному, емоційному, мотиваційному і поведінковому). Проте, дівчата мають вищий рівень розвитку цих компонентів, ніж хлопці. У системі цінностей дівчат підліткового віку здоров'я значущіше, ніж у хлопців. На думку батьків підлітків дівчата більше, ніж хлопці дотримуються здорового способу життя.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в розробці програми психологічного супроводу підлітків, в якій враховано статеві особливості формування ціннісного їх ставлення до здоров'я. Також перспективним напрямом дослідження є вивчення специфіки ціннісного ставлення до здоров'я підлітків, які навчаються в інших професійних навчальних закладах.

#### *Список використаних джерел*

1. Барканова О. В. Половые и гендерные различия отношения к здоровью школьников-подростков / О. В. Барканова, Т. Л. Ядрышникова // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы» : материалы V всероссийской научно-практической конференции 27-29.01.2010 г. Москва / [ред. В. В. Рубцов]. – Москва : Федерация психологов образования России, 2010. – С. 196-197.

2. Вахрушева Е. В. Ценностное отношение к здоровью и его формирование у подростков [Электронный ресурс] / Е. В. Вахрушева // Молодежь и наука: сборник материалов VIII Всероссийской научно – технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155 – летию со дня рождения К.Э.Циолковского / отв. ред. О. А. Краев. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2012. – Режим доступа до збірника : <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/section13.html>

3. Гончарова Н. О. Здоров'я як психосоціальна проблема / Н. О. Гончарова// Соціально-гуманітарні дисципліни у творчому ВНЗ: проблеми міждисциплінарних зв'язків у сучасному науковому дискурсі : Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. – Луганськ: Вид-во ЛДІКМ, 2012. – С. 84–87.

4. Зинченко Т. О. Особенности отношения к здоровью у подростков в зависимости от пола / Т. О. Зинченко // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (262). – С. 140–142.

5. Марценюк М. О. Особливості інтелектуального ставлення до здорового способу життя / М. О. Марценюк //Проблеми сучасної психології:

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – С. 242–254.

6. Малолетко Э. А. Компоненты и критерии ценностного отношения подростка к здоровью / Э. А. Малолетко // Журнал Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2008. – № 29. – С. 66–72.

7. Прокопенко А. А. Некоторые особенности отношения к здоровью в подростковом возрасте / А. А. Прокопенко // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 289–293.

8. Савина Н. В. Гендерная асимметрия отношения подростков к своему здоровью [Электронный ресурс] / Н. В. Савина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2009. – №5. – С. 1332. – Режим доступа до журн. : <http://www.emissia.org/offline/2009/1332.htm>

9. Седих К. В. Психологічні особливості стресового розладу у учасників всеукраїнського майдану / К. В. Седих, Ю. О. Клименко // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Х., 2016. – Вип. 53. – С. 211–219.

**А. С. Харченко**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВЬЮ**

*В статье изложены результаты эмпирического исследования, освещающие психологические особенности ценностного отношения к здоровью современных подростков разного пола. Выборка включала учеников художественного профессионального лицея. Установлено, что в ценностном отношении подростков к здоровью существуют как похожие, так и отличительные признаки, которые проявляются в его структурных компонентах (когнитивном, эмоциональном, мотивационном и поведенческом). Девочки имеют уровень развития этих компонентов выше, чем мальчики. Также выявлено, что в системе ценностей девочек подросткового возраста здоровье более значимо, чем у мальчиков. По мнению родителей подростков, девочки больше, чем мальчики, придерживаются здорового образа жизни.*

**Ключевые слова:** отношение, ценностное отношение к здоровью, ценностные ориентации, здоровый образ жизни, личность подростка.

**A. Kharchenko**

### **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN TEENAGERS' VALUE ATTITUDE TO HEALTH**

*The article presents the results of empirical research that reveal the psychological features of value attitude to health of modern teenagers of different sex. It is established that both similar and different features exist in the value attitude to health of boys and girls of teenagers' age. They are revealed in its*

*structural components. Girls have higher level of development of these components than boys.*

*Analyzing the cognitive component of attitude to health it should be noted that teenagers understand its essence ambiguously. They determined health as a condition, the main components of which are quite different mostly physical characteristics. Moreover the girls considered health as a main value and denoted criteria of mental and social health more often than boys.*

*In the emotional component of attitude the internal satisfaction became the most expressed teenagers' experiencing in safe condition of health and joy became the least experienced. Internal satisfaction was the boys' strongest experience in safe condition of health, and the possibility to feel oneself free was the girls' strongest experience. Teenagers showed an optimal level of anxiety in relation to their health, but they do not tend to enjoy the well-being in health.*

*Analyzing the value and motivational component of attitude to health it was found that material well-being is the most important value of the teenagers' (both girls and boys), true friends and interesting work (career) are the least important. However, in the system of terminal values the health is more valuable for girls than for boys.*

*In the behavioral component of attitude the avoiding of bad habits is the most important way to maintain the health, and sauna and practicing the specific health systems (yoga, Chinese gymnastics, etc.) are the least important. Avoiding of bad habits was found out to be the most important way to maintain the boys' health, and keeping up with their health was the most important way for girls.*

*For teenagers' parents the important values are (in order from the most significant to the least significant) the children, health, family, good and faithful friends, both career and love, personal growth, communication with nature and the material well-being. Moreover the material well-being and personal growth turned to be more important for boys' parents than for girls' parents. Communication with nature and love are more important for girls' parents than for boys' parents. According to parents' opinion, girls follow the regime of the day more than boys, they go to bed earlier, do not have bad habits and are more aware of their health problems.*

**Keywords:** *attitude, value attitude to health, value orientations, healthy lifestyle, personality of a teenager.*

Надійшла до редакції 14.12.2016 р.

УДК 316.346.2:159.953:[81'243] – 053.4

**ШЕВЧУК Вікторія Валентинівна**

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

## **ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИМОВІЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ**

*У статті розглянуто наукові підходи до проблеми засвоєння дітьми старшого дошкільного віку іноземної лексики. Крім того, подано результати емпіричного дослідження гендерних особливостей мимовільного запам'ятовування іноземних слів старшими дошкільниками. Встановлено, що дівчатка та хлопчики мають незначні відмінності в показниках середнього рівня мимовільного запам'ятовування слів іноземної мови.*

**Ключові слова:** *пам'ять, мимовільна пам'ять, вікова психологія, старший дошкільний вік, іноземна лексика, гендер.*

**Постановка проблеми.** Іноземна мова дедалі наполегливіше входить у наше життя, інтегруючи українське суспільство зі світовим культурним простором. А відтак знання іноземних мов стає потребою часу, необхідним компонентом освіченості сучасної людини. У навчальних закладах, починаючи з їхньої дошкільної ланки, поступово запроваджується вивчення іноземної мови. Хоча навчання дошкільнят іноземній мові віднесено до варіативного компонента Державного стандарту дошкільної освіти, однак набуває все більшого поширення. З огляду на вищезазначене, особливої уваги потребує вивчення особливостей запам'ятовування іноземної лексики дітьми старшого дошкільного віку. Дана стаття присвячена розгляду гендерного аспекту особливостей мимовільної пам'яті в дітей старшого дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Пам'ять є однією з найбільш досліджених тем у психології. Їй присвячені наукові праці П.П. Блонського, С.П. Бочарової, О.М. Леонтєва, Л.С. Виготського, О.М. Вейна та Б.Й. Каменецької, С.Л. Рубінштейна, П.І. Зінченка, А.О. Смірнова, Г. Еббінгауза, О.Р. Лурії, Б.Г. Мещерякова тощо. Вивчення довільних і мимовільних процесів пам'яті на основі системно-діяльнісного підходу сприяли розробці практичних рекомендацій щодо раціональних методів розвитку пам'яті та підвищення рівня засвоєння знань у навчальній діяльності (А.О. Смирнов, П.І. Зінченко, В.Я. Ляудіс, С.П. Бочарова, Г.К. Серета,

Є.Ф. Іванова, Д.А. Норман, Є.В. Заїка тощо). Але поряд із цим у психології є істотні розбіжності в теоретичному розумінні природи пам'яті. Крім того, не достатньо вивченими залишаються проблеми ролі видів пам'яті у процесі навчання іноземної мови на різних вікових етапах людини.

Проблеми мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, теоретичні і методологічні засади дошкільної лінгводидактики, у тому числі й іншомовної, розглянуто у працях Н.В. Агурової, Т.І. Алешиної, Н.В. Гавриш, А.М. Гончаренко, Т.О. Луценко, Т.О. Піроженко К.Ю. Вітгенберг, А.М. Богуш, С.В. Будаєв, Л.С. Виготського, І.О. Зимньої, О.О. Леонтьєва, О.Р. Лурії, Є.І. Тихєєвої, Т.М. Шкваріної; принципам навчання іноземних мов присвячені праці І.Л. Бім, С.Ю. Ніколаєвої, Ю.І. Пасова, В.М. Плахотник, В.Г. Редько, Г.В. Рогової та ін.; інтегративний підхід до організації педагогічного процесу з іноземної мови розглядали І.Л. Бім, А.Ф. Гергель, І.О. Зимня, Т.К. Полонська, С.В. Роман, Т.М. Шкваріна та ін.; дослідження з теорії та практики дошкільної педагогіки проводили Л.В. Артемова, В.Є. Бенера, Г.В. Беленька, А.М. Богуш, Е.С. Вільчковський, Н.В. Гавриш, Н.М. Колосова, О.Л. Кононко, К.Л. Крутій, Н.В. Лисенко, Г.О. Люблінська, Т.І. Поніманська.

**Виклад основного матеріалу.** Дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом для мовленнєвого розвитку особистості, яка зростає та формується. Діти даного віку, на відміну від молодших школярів, мають більші потенційні можливості розвитку завдяки високій пластичності функцій головного мозку та психіки. Тому найсприятливішим часом для початку засвоєння іноземної мови є саме старший дошкільний вік (5-7 років).

Більшість дітей даного віку досягають інтелектуальної, вольової, мотиваційної та емоційної готовності вивчати іншу мову в колективі. У них уже сформувався достатній запас слів і правильна вимова звуків, вони вживають граматичні форми рідної мови згідно із законами та формами фонетики, прагнуть та вміють орієнтуватися в ситуаціях спілкування, можуть підтримати розмову, вести діалог, здатні зосереджуватися і концентрувати увагу в ігрових формах діяльності, проявляють інтерес до спілкування, прагнуть досягти успіху, заохочення тощо. На шостому році життя діти без складнощів засвоюють звукову форму морфем. Мовленнєвий апарат дитини характеризується гнучкістю, податливістю для формування іншомовної вимови, добре розвинутою здатністю до імітації. Саме імітація впродовж тривалого часу вважалася основним прийомом при навчанні іноземній мові. Але більшість дослідників проблеми раннього навчання іноземної мови довели, що більшу вирішальну роль відіграють процеси мовних узагальнень і так звані металінгвістичні



здібності, тобто здатність гнучко і на абстрактному рівні засвоювати мову, помічати її відмінності від явищ рідної мови, свідомо оперувати нею [7].

Таким чином, головними цілями в навчанні дошкільників іноземної мови є: формування у дітей первинних навичок спілкування іноземною мовою; уміння користуватися нею для досягнення своїх цілей, вираження своїх думок і почуттів в реальних ситуаціях спілкування; створення позитивної установки на подальше вивчення іноземної мови; пробудження інтересу до культури інших народів; розвиток лінгвістичних здібностей старших дошкільників з урахуванням вікових особливостей їхньої структури; децентрація особистості або можливість подивитися на світ із різних позицій.

Численні дослідження психологів, лінгвістів і педагогів стосувалися проблематики засвоєння старшими дошкільниками іноземної лексики. Так, Н.В. Імедадзе, О.В. Зорін [6] розглядали проблему періодизації сенситивності до засвоєння іноземних мов дітей дошкільного віку; А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко вивчали мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку; М. Вашуленко, Г. Ніколайчук, Л. Калмикова вивчали готовність дітей дошкільного віку до мовлення як лінгводидактичну проблему; Л.І. Айдарова, М.І. Лисіна, А.К. Маркова, Д.Б. Ельконін досліджували комунікативний підхід до розвитку мовлення дітей дошкільного віку; Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, М.Л. Вайсборд та інші вивчали сутність феномену спілкування серед дітей дошкільного віку; Н.В. Агурова, Т.І. Алешина [1], Л.С. Виготський [4], О.В. Бойко [2], К.Ю. Віттенберг [3], С.В. Доброборська, Л.Д. Цвік, та П.П. Маслова [5], В.Я. Ляудіс [9], Г.В. Матюха [10], Л.С. Смирнова [12], З.Я. Футерман [14], Т. Шкваріна [15] проводили дослідження щодо навчання дітей дошкільного віку іншомовного спілкування.

Запорукою успішного оволодіння дітьми іноземною мовою є врахування педагогами в освітній роботі з ними анатомо-фізіологічних та психічних особливостей старших дошкільників. Без цього неможливо правильно визначити найбільш оптимальний час, коли варто починати знайомити дитину з іншою мовою, обрати найбільш раціональні форми, методи, прийоми та засоби навчання.

Оскільки мовленнєвий апарат у дошкільнят дуже гнучкий, то вони легко наслідують звуки та звукосполучення як рідної, так і іноземної мови. У подальшому правильна вимова закріплюється та зберігається на все життя. До того ж малюки вкрай чутливі до вимови, оскільки особливо сприйнятливі до фонетики та інтонації мовлення. Певні мовленнєві зразки зберігаються в їхній пам'яті у вигляді звукових комплексів, пригадуючи які в тих чи інших ситуаціях, діти керуються переважно власними слуховими уявленнями. При цьому іншомовні

мовленнєві зразки сприймаються ними відокремлено від звукових комплексів рідної мови.

Особливе значення для даного виду діяльності старшого дошкільника має розвиток мимовільної пам'яті, яка переважає у старшого дошкільника, та довільної, яка з'являється у цей період. Домінування мимовільної пам'яті означає, що дитина не ставить ще перед собою свідомої мети запам'ятати або пригадати і не використовує для цього спеціальних засобів, оскільки дані мнемічні процеси включені у в будь-яку іншу діяльність і здійснюються всередині неї. Мимовільне запам'ятовування забезпечується включенням матеріалу в цілеспрямовану предметну та пізнавальну діяльність. Пам'ять дитини старшого дошкільного віку забезпечується її інтересом.

Стосовно іноземного мовлення дітей дошкільного віку, то воно відіграє важливу роль у психічному, особистісному, соціальному розвитку дитини. Оскільки в цей віковий період стає можливим порівняно систематичне навчання дитини за певною програмою, то іноземні мови можуть стати засобом формування вмінь усного спілкування дітей дошкільного віку. Серед методів, які найбільш використовують слід виділити традиційні: безпосередній або прямий метод, граматично-перекладний метод, аудіо-лінгвальний метод, когнітивний метод; та сучасні: метод повної фізичної реакції, сугестивний та комунікативний [14].

Використання методів зазначених вище, у поєднанні з іншими методами дає позитивний результат при підготовці дітей дошкільного віку до іншомовного спілкування. Ми вважаємо, що інтеграція даних методів сприяє активізації іншомовного мовлення, а також готує дитину до переходу на наступний етап вивчення іноземних мов у початковій школі.

Дослідження гендерного аспекту мимовільного запам'ятовування старшими дошкільниками іноземної лексики проводилося за допомогою методик: «10 предметів» та «10 малюнків» Т.Д. Марцинковської [16]; дослідження активної та пасивної мимовільної пам'яті за Г.А. Урунтаєвою та Ю.О. Афонькіною [13]; методика дослідження мимовільної пам'яті та умов її ефективності за П.І. Зінченком [11].

У дослідженні взяло участь 87 старших дошкільників, серед яких 45 дітей віком від 5 до 6 років та 42 дитини – від 6 до 7 років, 43 хлопчики та 44 дівчинки, які відвідують дошкільні навчальні заклади № 6 «Чебурашка» та № 47 «Золота рибка» м. Полтави.

Дані результати вивчення мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови, отримані за допомогою відповідних методик Т.Д. Марцинковської, подані у таблиці 1.

*Таблиця 1*  
**Показники середнього рівня мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку**

Стать дітей	Кількість дітей	Кількість матеріалу для запам'ятовування	Показники середнього рівня		
			Запам'ятовування малюнків	Запам'ятовування слів рідної мови	Запам'ятовування слів іноземної мови
Дівчинка	44	10	7,1	5,5	5,1
Хлопчик	43		5,1	3,4	3,9

Для виявлення статистичної значимості отриманих даних був використаний t-критерій Стьюдента. У якості статистичних сукупностей було обрано показники рівня мимовільного запам'ятовування дівчатками та хлопчиками слів іноземної мови. Значення t-критерію Стьюдента складає 2,06. Розбіжність статистично не значима ( $p > 0,05$ ). Поряд із цим доцільно виявити статистичну значимість показників мимовільного запам'ятовування ілюстрованого матеріалу хлопчиками та дівчатками. Значення t-критерію Стьюдента складає 3,43. Розбіжність статистично не значима ( $p > 0,05$ ). Порівняння рівня запам'ятовування малюнків та іноземних слів дівчатками і хлопчиками 5-7 років показало також їхню статистичну незначимість (t-критерій Стьюдента складає 2,06).

Як свідчать отримані дані, дівчатка та хлопчики мають незначні відмінності в показниках середнього рівня мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови. Доцільно буде зазначити, що дівчатка все ж таки мають вищий рівень запам'ятовування, хоча він не статистично значимий.

Для підвищення достовірності дослідження гендерних особливостей мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку іноземної лексики, була проведена відповідна методика Г.А. Урунтаєвої та Ю.О. Афонькіної. Отримані дані подані у таблиці 2.

Як свідчать дані, краще дітьми старшого дошкільного віку запам'ятовується матеріал, із яким вони безпосередньо активно діють. Дівчатка даного вікового періоду мають вищі середні показники рівня як пасивного, так і активного мимовільного запам'ятовування. Для виявлення статистичної значимості отриманих даних був використаний t-критерій Стьюдента. У статистичні сукупності було обрано показники рівня активного та пасивного мимовільного

запам'ятовування дівчатками 5–7 років. Значення t-критерію Стьюдента складає 5,83. Розбіжність статистично значима ( $p < 0,05$ ). Поряд із цим доцільно виявити статистичну значимість показників активного та пасивного мимовільного запам'ятовування в хлопчиків такого ж віку. Значення t-критерію Стьюдента складає 8,4. Розбіжність статистично значима ( $p < 0,05$ ).

Таблиця 2

**Показники середніх значень пасивного та активного мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку**

Стать дітей	Кількість дітей	Кількість матеріалу для запам'ятовування	Показник середнього рівня	
			Мимовільне пасивне запам'ятовування	Мимовільне активне запам'ятовування
Дівчатка	44	16	11,2	14,6
Хлопчики	43		8,2	13,1

Окрім того, доцільно вивчити гендерні особливості мимовільного запам'ятовування при різних способах подачі матеріалу. Результати такого дослідження, яке було проведено за допомогою використання методики вивчення мимовільної пам'яті старших дошкільників за Г.А. Урунтаєвою та Ю.О. Афонькіною, показані в таблиці 3.

Таблиця 3

**Середні показники мимовільного запам'ятовування в дітей старшого дошкільного віку при різних способах подачі матеріалу**

Стать дітей	Кількість дітей	Кількість матеріалу для відтворення	Середній показник запам'ятовування		
			Слів	Малюнків	Геометричних фігур
Дівчатка	44	6	5	5,9	5
Хлопчики	43	6	4	5,1	5

Дані таблиці 3 свідчать про те, що дівчатками краще запам'ятовується матеріал, поданий вигляді малюнків, а хлопчиками –

вербальний, а от геометричні фігури вони запам'ятовують на однаковому рівні. Для виявлення статистичної значимості отриманих даних нами був використаний t-критерій Стьюдента. В якості статистичних сукупностей було обрано показники рівня мимовільного запам'ятовування іноземних слів хлопчиками та дівчатками старшого дошкільного віку. Значення t-критерію Стьюдента складає 0,69. Розбіжності статистично не значні ( $p > 0,05$ ).

Для вивчення гендерних особливостей мимовільного запам'ятовування дітей старшого дошкільного віку ми користувалися крім вищезазначених методик і методикою дослідження мимовільної пам'яті та умов її ефективності за П.І. Зінченком. Дані, отримані в результаті її використання, подані у таблиці 4.

Таблиця 4

**Показники мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку**

Номер серії	Кількість дітей	Стать дітей		Середня кількість відтворень		Середня кількість правильних відтворень	
		Хлопчики	Дівчатка	Правильних	Неправильних	Хлопчики	Дівчатка
Перша	43	19	24	12,3	3,7	11,8	12,7
Друга	44	23	21	10,4	5,6	10,6	10,2

Для виявлення статистичної значимості отриманих даних нами був використаний коефіцієнт кореляції Спірмена ( $\rho$ ), який дорівнює 0,063. Зв'язок між досліджуваними ознаками прямий, сила зв'язку за шкалою Чеддока – слабка. Число ступеней свободи ( $df$ ) складає 5. Критичне значення критерію Спірмена при даній кількості ступеней свободи складає 0,786.  $\rho_{\text{спост}} < \rho_{\text{крит}}$ , залежність ознак статистично не значна ( $p > 0,05$ ).

При обробці результатів користувалися коефіцієнтом мимовільного запам'ятовування  $K_{\text{мз}}$ , інтегральний показник якого визначається за співвідношенням кількості правильних та потрібних відповідей. При цьому слід вважати, що значення даного показника  $0,5999 \geq K_{\text{мз}} \leq 0$  свідчить про низький рівень розвитку мимовільного запам'ятовування; значення  $0,7999 \geq K_{\text{мз}} \leq 0,6$  свідчить про середній рівень розвитку мимовільного запам'ятовування, а значення  $1,1 \geq K_{\text{мз}} \leq$

0,8 – про високий рівень розвитку мимовільного запам'ятовування. У дівчаток  $K_{\text{мз}} = 11,45/16 = 0,71$  – це становить середній рівень розвитку мимовільного запам'ятовування, а в хлопчиків –  $K_{\text{мз}} = 11,2/16=0,7$  – це також відповідає середньому рівню розвитку мимовільного запам'ятовування.

Підводячи підсумок під розглядом гендерних особливостей мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку, слід наголосити на тому, що в результаті проведення вищезазначених методик прослідковується відмінність у середніх показниках даного виду пам'яті між хлопчиками та дівчатками. При дослідженні гендерного аспекту мимовільного запам'ятовування при вивченні іноземної мови ми виявили, що дівчатка та хлопчики мають незначні відмінності у показниках середнього рівня мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови, згідно даних методики «10 слів» та «10 предметів» за Т.Д. Марцинковською. Доцільно буде зазначити, що дівчатка все ж таки мають вищий рівень запам'ятовування, хоча він не статистично значимий. Ґрунтуючись на даних, отриманих у результаті проведення методики дослідження мимовільної пам'яті та умов її ефективності за П.І. Зінченком, у дівчаток  $K_{\text{мз}}$  складає 0,71, що становить середній рівень розвитку мимовільного запам'ятовування, а в хлопчиків –  $K_{\text{мз}}$  дорівнює 0,7 – це також відповідає середньому рівню розвитку мимовільного запам'ятовування. Так, дівчатка краще запам'ятовують наочний матеріал, а хлопчики – вербальний, дівчатка мають вищі показники активного мимовільного запам'ятовування. Але дані відмінності не статистично значимі.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи дослідження гендерного аспекту особливостей мимовільного запам'ятовування іноземної лексики дітьми старшого дошкільного віку, слід наголосити, що даний віковий проміжок має важливе значення для подальшого розвитку особистості дитини. Для цього періоду характерний інтенсивний розвиток другої сигнальної системи, зростає швидкість утворення умовних рефлексів. Специфіка оволодіння дошкільником іноземною мовою тісно пов'язана з безпосередністю його сприймання, відкритістю до спілкування, певною спонтанністю в опануванні нового знання. Період старшого дошкільного віку є сенситивним для мовленнєвого розвитку особистості, яка росте та розвивається.

Окрім того, слід наголосити на оптимальному поєднанні мимовільної й довільної пам'яті та в максимальному залученні до роботи пам'яті мисленнєвих процесів. При цьому важливо чітко визначити об'єкт та мету запам'ятовування та чітко організувати в психологічному відношенні навчальну діяльність.

Спираючись на дані, отримані в результаті використання методик Т.Д. Марцинковської, було виявлено, що дівчатка та хлопчики мають незначні відмінності в показниках середнього рівня мимовільного

запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови. Доцільним буде зазначити, що дівчатка все ж таки мають вищий рівень активного мимовільного запам'ятовування, хоча він не статично значимий, згідно проведення методики вивчення активної та пасивної мимовільної пам'яті в старших дошкільників за Г.А. Урунтаєвою та Ю.О. Афонькіною. У дівчаток, за результатами методики на вивчення мимовільного запам'ятовування П.І. Зінченка,  $K_{мз}$  складає 0,71, що становить середній рівень розвитку мимовільного запам'ятовування, а в хлопчиків –  $K_{мз}$  дорівнює 0,7 – це також відповідає середньому рівню розвитку мимовільного запам'ятовування.

Подальшу перспективу даного дослідження вбачаємо в поглибленні процесу вивчення в таких напрямках: мимовільного запам'ятовування в старших дошкільників при різних видах діяльності; мимовільної і довільної пам'яті при засвоєнні іноземної лексики дітьми середнього дошкільного та молодшого шкільного віку і розробці корекційно-розвивальної програми з розвитку мнемічних процесів у дітей даного віку.

#### *Список використаних джерел*

1. Алешина Т.И. Обучение иностранной речи в детском саду / Т.И. Алешина // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 7. – С. 40-43.
2. Бойко О. В. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови / О.Бойко // Наукові записки Ніжин. Держ. ун-ту імені М.Гоголя : наук. журн. / за ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин : НДУ, 2006. – С. 45-48.
3. Вітенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами ІКТ до навчання дітей іноземних мов: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спец. 13.00.04 / К. Ю. Вітенберг. – Вінниця, 2010. – 20 с.
4. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М. : Учпедгиз, 1980. – С. 121-133.
5. Доброборская С.В. Иностранный язык в детском саду / С.В. Доброборская, Л.Д. Цвик, П.П. Маслова // Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М. : Просвещение, 1974. – С. 371-390.
6. Имедадзе Н. В. К психологической природе раннего двуязычия / Н.В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1960. – № 1 – с. 60-68.
7. Казачінер О.С. Усі заняття з англійської мови в ДНЗ (за базовим компонентом дошкільної освіти) / О.С. Казачінер. – Харків : Основа, 2014. – 285 с.
8. Леонтьев А.А. Память в усвоении иностранного языка / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 2009. - № 8. – С. 9-16.
9. Ляудис В.Я. К проблеме развития памяти в процессе усвоения иностранного языка / В.Я. Ляудис / Вестник МГУ. – 1980. – № 4. – Серия 14. Психология. – С. 26-35.
10. Матюха Г. В. Проблема навичок і вмій усного спілкування у навчанні дітей старшого дошкільного віку іноземних мов / Г. В. Матюха // Збірник наукових праць БДПУ : Педагогічні науки. – Бердянськ, 2007. – № 1. – С. 43–49.

11. Психологический практикум «Память» / Сост. Л.И. Дементий, Н.Ф. Лейффрид. Под общ. ред. Л.И. Дементий. – Омск : Омский гос. университет, 2003. – 124 с.
12. Смирнова Л.С. Дидактические принципы в обучении маленьких иностранному языку / Л.С. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 1964. – № 4. – С. 43–44.
13. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю. Г. Афонькина. – М. : Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
14. Футерман З.Я. Иностраннный язык в детском саду / З.Я. Футерман. – Киев. : Высшая школа, 1984. – 143 с.
15. Шкваріна Т. Місце іноземної мови в освіті дошкільнят / Т. Шкваріна // Дошкільнє виховання. – 2010. – № 1. – С. 12-14.
16. Энциклопедия психодиагностики. – Т. 1. Психодиагностика детей / Ред.-сост. Д. Райгородский. – Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2008. – 624 с.

**В.В. Шевчук**

### **ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ**

*В статье рассмотрены научные подходы к изучению проблемы усвоения детьми старшего дошкольного возраста иностранной лексики. Кроме того, представлены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей произвольного запоминания иностранных слов в старшем дошкольном возрасте. Установлено, что девочки и мальчики имеют незначительные различия в показателях среднего уровня произвольного запоминания слов иностранного языка.*

**Ключевые слова:** память, произвольная память, иностранная лексика, возрастная психология, старший дошкольный возраст, гендер.

**V. Shevchuk**

### **GENDER ASPECTS OF FEATURES OF INVOLUNTARY MEMORY WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY SENIOR PRESCHOOLERS**

*In the article the scientific approaches to teaching preschool children a foreign language are discussed. In addition, the results of empirical research of gender peculiarities of involuntary memorizing of foreign words by senior preschooler are presented. According to the methods of “10 words” and “10 items” (T. Martynovskaya) it has been shown that girls and boys have minor differences in terms of the average level of involuntary memorizing of pictures, words in native and foreign language. It is expedient to note that girls still have a higher level of memory, although it is not statistically significant. Based on the data obtained as a result of involuntary memory research girls and boys have the average level of involuntary memory The girls better remember visual material, and the boys - verbal, girls have higher rates of active involuntary memory. But these differences are not statistically significant.*

**Keywords:** memory, involuntary memory, developmental psychology, the senior preschool age, foreign language, gender.

Надійшла до редакції 3.11.2016 р.



# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК : 378.22 : 118.532.16

**ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна**

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

## КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*У статті проаналізовано концепції професійної кар'єри майбутніх учителів у рамках особистісного, соціального та організаційного підходів. Розглянуто теоретичні положення щодо ролі професійної підготовки в проектуванні кар'єри майбутніх учителів. Обговорюються теоретичні концепції щодо проблематики кар'єри: узгоджувальні, диференційні, феноменологічні, суб'єктно-діяльнісні та концепції з позицій розвитку і прийняття рішень студентською молоддю.*

**Ключові слова:** *кар'єра, проектування кар'єри, розвиток кар'єри, проблематика кар'єри майбутніх учителів, особистісний, соціальний, організаційний підходи, кар'єрні орієнтації.*

**Постановка проблеми.** Потреба у висококваліфікованих фахівцях різних сфер діяльності, виробництва вимагає від процесу отримання освіти не тільки відповідних умов, а й формування професійно-орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій, необхідних у майбутній діяльності. Тому професійне становлення майбутніх учителів тісно пов'язане з орієнтаціями стосовно майбутньої кар'єри.

Здатність до проектування професійної кар'єри дає людині можливість на ймовірній основі передбачати результати власної діяльності, діяльності інших людей та подій. Завдяки цьому будується тактика поведінки в теперішній момент, обираються адекватні способи діяльності. Передбачення можливого ступеня досягнення будь-якої цілі за умов певного способу дій складає зміст процесу проектування як одного з важливих етапів та функцій управління професійною кар'єрою.

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 дослідження професійної кар'єри 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 в дослідженні студентського періоду життя особистості є складною проблемою нашого сьогодення [4].

Тому становлення майбутнього учителя в процесі підготовки у вищі 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, вміння швидко та ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність діяти в умовах ринкової економіки [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психологічної літератури свідчить про підвищення інтересу в науці до вивчення проблем професійної 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 їхня професійна підготовка, специфіка й умови

професійної діяльності зазнають значного впливу актуальної соціально-економічної ситуації.

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].

За останній період у психології з'явилася низка робіт, присвячених вивченню психологічних аспектів професійної кар'єри. Так, запропонована інтерпретація психологічної сутності кар'єри (Є.О. Клімов, Є.О. Могильовкін, О.Г. Молл), проведені дослідження у сфері кар'єрних орієнтацій студентів (Ю.О. Бурмакова, О.О. Жданович, О.П. Терновська), кар'єрної готовності випускників вишу (О.С. Миронова-Тихомирова) та факторам кар'єрного зростання фахівця (Е.Ф. Зеєр, О.Г. Молл, О.В. Москаленко, М.С. Пряжников та ін.); можливості розвитку кар'єрних прагнень студентів на основі підвищення якості їх міжособистісних відносин (А.К. Канаматова) та ін.

**Постановка завдань.** На жаль, проблема професійної кар'єри 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.

Побудова професійної кар'єри 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.

**Метою** статті є теоретичний аналіз концепцій професійної кар'єри майбутніх учителів.

Психологія оптимальної побудови професійної кар'єри майбутніх учителів 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 в 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.

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 в 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 в 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 зі 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 в просуванні ієрархічними кваліфікаційними сходинками, у підвищенні престижу в професійному середовищі, а також і як процес побудови цілісного образу себе у якості компетентного професіонала.

Слід зазначити також теоретичні підходи до проблематики кар'єри: узгоджувальні, диференційні, феноменологічні, суб'єктно-діяльнісні й підходи з позицій розвитку та прийняття рішень.

Узгоджувальні підходи включають теорії та методи, що спираються на диференційну психологію та ситуаційні теорії (структурний підхід, контекстуальний підхід, підхід із позицій соціалізації). Диференційні підходи передбачають короточасне консультування і диференціацію персоналу. Феноменологічні підходи базуються на теорії Я-концепції, що концентрується на індивіді як суб'єкті прийняття рішення. Суб'єктно-діяльнісні підходи дозволяють розглядати кар'єрні орієнтації у взаємозв'язку з кар'єрними планами, діями, спрямованими на їхню реалізацію. Підходи з позицій розвитку та прийняття рішень обумовлюються певними віковими стадіями, особистісними змінами, у ході яких формуються Я-концепції особистості.

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 в постійному співвідношенні з теперішніми та майбутніми життєвими цінностями,
- свобода вибору передбачає збереження цілісності індивідуальності та відповідності альтернатив із 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 у професійній діяльності.

Професійний розвиток – складний і тривалий процес, що охоплює значний період життя людини. У психолого-педагогічній літературі

виділяють чотири основні етапи професійного розвитку: професійне самовизначення, професійна освіта, професійна діяльність, досягнення професійної майстерності (Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна, Є.О. Клімов, М.С. Пряжников).

Так, найважливішим для забезпечення неперервності професійної кар'єри учителя є етап професійної підготовки: чим раніше людина починає замислюватися над тим, 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, оскільки 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 [2; 4].

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. Харченко вважає, що під час навчання студентів педагогічних спеціальностей важливе значення має їхня професійна спрямованість. Вона визначає психологічний зміст їхньої самоактуалізації. Тому особливості такого взаємозв'язку необхідно грамотно використовувати, вибудовуючи траєкторію особистісного зростання майбутніх фахівців, які здатні розвиватися в професійному плані й творчо втілювати різні технології в майбутній професійній діяльності [6].

Н.О. Юдіна зазначає, що мотивація є вихідним компонентом діяльності і вивчення її особливостей має важливе значення як для оптимізації навчального процесу протягом навчання у вищому навчальному закладі, так і фактором подальшого професійного становлення спеціаліста. Підкреслюється, що справжня полімотивація має місце при досягненні людиною віддаленої мети, яка спрямовується довгочасною мотиваційною установкою (наприклад, отримання освіти та подальша професійна діяльність). Авторка наголошує, що наявність позитивних внутрішніх мотивів навчальної діяльності та мотивації

досягнення успіху можна розглядати як один із чинників успішної професійної кар'єри у майбутньому [7].

У роботах А.С. Соколової запропоновано конструктивно-функціональну структуру психолого-педагогічного супроводу процесу побудови професійної кар'єри в контексті ідеї самореалізації, яка містить наступні компоненти [3]:

- ознайомлення індивіда з 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 із фахівцями,
- створення системи психологічних методів, які сприяють соціальному та професійному самовизначенню особистості з метою її адаптації до умов реалізації власної професійної кар'єри,
- проведення психологічних тренінгових програм, спрямованих на формування у фахівців, які будують кар'єру, знань, умінь та навичок самостійного професійного навчання,
- розвиток саморегуляції у процесі пізнавальної діяльності, подолання особистісних психологічних криз, конфліктів, стагнацій.

Всі компоненти запропонованої моделі взаємопов'язані між собою і мають ієрархічну структуру, логіку, послідовність.

Дотримання даних положень дозволяє зробити процес становлення кар'єри майбутніх учителів більш рефлексивним, визначити необхідні умови для найбільш успішної її реалізації, здійснювати управління на будь-якому ієрархічному рівні і, таким чином, стимулювати прагнення студента до особистісного та кар'єрного зростання.

Таким чином, правильна побудова професійної кар'єри студентів є важливою умовою досягнення професіоналізму. Кар'єрне проектування виступає як максимальне розкриття і реалізація професійного потенціалу особистості в процесі проходження різних рівнів організаційної структури.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, розглянуті концепції стосовно побудови професійної кар'єри студентів дозволяють зробити такі висновки:

1. Структура кар'єрного проектування майбутніх учителів є складним багатоаспектним утворенням і зумовлюється єдністю

зовнішніх (об'єктивних) та внутрішніх (суб'єктивних) чинників. До перших належать умови життя майбутнього фахівця (соціальні, економічні, просторові тощо характеристики). Другими є особливості суб'єктів кар'єрного проектування (відношення до професії, усвідомлення її значимості). До таких особливостей належать їхні психофізичні, психосоціальні та когнітивні властивості.

2. Психологічні механізми кар'єрного зростання майбутніх учителів зумовлюються його структурними характеристиками і можуть виявлятися, зокрема, в ототожненні себе із професією, спрямованості пізнання студента на самого себе у майбутній діяльності.

3. Майбутні учителі ще у 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. Богдан Н.Н., Могилевкин Е.А. Технология карьеры: учеб. пособие / Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с.
2. 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.
3. Кутняк С.В. Студенческое самоуправление как фактор карьерного становления будущего педагога / С.В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С.24-28.
4. Максименко С.Д., Щербак Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербак. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
5. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: Методичні рекомендації / В.В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.
6. Харченко А.С. Психологічні особливості самоактуалізації студентів з різним рівнем професійної спрямованості / А.С. Харченко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1(9). – С. 234-244.
7. Юдіна Н.О. Дослідження особливостей полімотивації студентів / Н.О. Юдіна // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2013. – Том 11. – Ч. 2. – С.612-618.



**Н.А. ГОНЧАРОВА**

## **КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*В статье анализируются концепции профессиональной карьеры будущих учителей в рамках личностного, социального и организационного подходов. Рассмотрены теоретические положения относительно роли профессиональной подготовки в проектировании карьеры будущих учителей. Обсуждаются теоретические концепции проблематики карьеры: согласительные, дифференциальные, феноменологические, субъектно-деятельностные и концепции с позиций развития и принятия решений студенческой молодёжью.*

**Ключевые слова:** карьера, проектирование карьеры, развитие карьеры, проблематика карьеры будущих учителей, личностный, социальный, организационный подходы, карьерные ориентации.

**N. Goncharova**

## **CONCEPTS OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL CAREER IN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES**

*The article analyzes the concepts of future teachers professional career within the limits of personal, social and organizational approaches. The personal aspect provides consideration of professional career from the perspective of human and personality, reveals the features of career vision by its doer. The social aspect provides the idea of a career from the point of view of society, in particular, making of career routes in one or another professional field and forming of ideas about the character of moving in these ways, which is connected with speed and precipitance of career trajectory. Organizational aspect provides the relationship of career with employment of the person, with his or her professional life. Career is understood as a purposeful official and professional growth, the gradual promotion by official stairs, changing of skills, abilities, qualifying opportunities, which are connected with the activities of the employee.*

*The theoretical positions to the role of professional training in future teachers career designing are considered. It can be regarded as a dynamic process that changes and develops constantly and is characterized by the general sequence of stages of human development in main areas of living; as an activity or a type of employment, profession and purposeful official and professional growth; as an active promotion of human in learning and improvement of the way of living.*

*Theoretical concepts on career problems are discussed, in particular, coordinational, differential, phenomenological, subjective and activity, and also the concepts from the position of development and decision-making of student youth.*

**Key words:** career, career designing, career development, future teachers career problems, personal, social, organizational approaches, career orientations.

Надійшла до редакції 14.11.2016 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*

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У САМОСТІЙНІЙ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглядається проблема цілеспрямованої організації самостійної пізнавальної роботи студентів у навчальному процесі та висвітлюються можливості включення в неї майбутніх фахівців у контексті розвитку їхнього творчого потенціалу. Вказується значення різних рівнів самостійного освоєння навчального матеріалу студентами для створення умов реалізації основних складових їхніх творчих зусиль на шляху оволодіння майбутньою професією. Окреслюються основні напрямки розвитку компонентів творчого потенціалу молоді в навчальному процесі в умовах вищої школи.*

**Ключові слова:** *творчість, творчий потенціал, творчі здібності, творче мислення, творча уява, творча особистість, мотивація досягнення, самостійна навчально-пізнавальна діяльність.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку економіки та суспільства вимагає від професіонала здатності не лише оперувати певною сукупністю отриманих у вищій школі фахових знань, але і сформованих творчих можливостей, здатності до самореалізації у подальшій самостійній діяльності. Тому перед вищими навчальними закладами постає важлива проблема розвитку творчого потенціалу юнацтва, що своєю чергою передбачає організацію навчального процесу з урахуванням психологічних закономірностей розвитку всієї системи особистісних якостей у студентському віці.

У сучасній психолого-педагогічній літературі вказуються суттєві протиріччя, які можуть гальмувати реалізацію цього завдання [1; 2; 5].

Аналізуючи навчальний процес у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах, можна вирізнити перше суттєве протиріччя між тенденцією педагогів до управління пізнавальною діяльністю молоді і прагненням самої творчої особистості до самоуправління. З одного боку, такий вплив викладача зумовлюється необхідністю сформуванню в молоді стандарти виконання системи професійних дій (наприклад, закріпити навички застосування засобів діагностики особистості та інтерпретації результатів майбутніми психологами), а з іншого –

зусилля педагогів наштовхуються на намагання уникати чи ігнорувати їх, а інколи і відверто опиратися таким впливам збоку творчо обдарованих студентів. Вочевидь, такі реакції є зворотною стороною прагнення до самостійності у розв'язанні навчальних проблем, бажання спиратися передусім на власний досвід та пізнавальні потреби і можливості, але педагогами це нерідко розцінюється як недбалість та безвідповідальність.

Друге протиріччя навчального процесу у вищій школі пов'язане з тим, що у широкому переліку навчальних задач, які пропонуються студентам, переважають такі, що мають індивідуальний характер. Проте професійна діяльність у будь-якій галузі передбачає співпрацю з оточуючими у виробничому середовищі, а отже дедалі більше вимагає формування навичок колективної творчості. Таке протиріччя окреслює необхідність формування соціальних навичок творчої особистості, взаємодопомоги, взаємоконтролю тощо. Суттєві ускладнення при цьому можуть обумовлюватися тим, що її мотиви поведінки, глибокі пізнавальні інтереси та емоційні реакції, пов'язані з ними, не завжди поділяються і підтримуються іншими членами студентської групи.

Ще одне протиріччя полягає в тому, що творчі здібності в побутовому розумінні часто ототожнюються зі знаннями, ерудованістю особистості. Саме тому акцент у навчанні робиться на формуванні знань студента, а тому його творчий потенціал оцінюється за здатністю здійснювати аналіз та синтез у процесі мислення, робити досконалі узагальнення засвоєного матеріалу, виділення суттєвого у його контексті, застосовувати теоретичні дані на практиці, передбачати та оцінювати результати навчальних дій. Проте ознаками творчості є здатність продумувати нові ідеї, креативність, інтуїція, поєднання розгорнутої мисленнєвої діяльності з творчою уявою. Таке протиріччя диктує необхідність розробки навчально-творчих завдань для студентів, спрямованих на розвиток не лише їхньої пізнавальної, а й творчої активності.

Отже, однією з основних проблем сучасної вищої школи є розробка методичних засад комплексного подолання вищевказаних протиріч. Саме тому розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця має передбачати водночас і особливу професійно-педагогічну діяльність викладачів ВНЗ із урахуванням особливостей творчої особистості в юнацькому віці, і спеціально організовану навчальну активність самого студента, яка створювала б широкі можливості як для самостійного пізнання, так і для реалізації групової взаємодії у подальшій праці. З огляду на необхідність постійного самовдосконалення фахівця та зростання обсягу професійно значущої інформації важливого значення набуває організація самостійної

навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б створювала оптимальні умови для розвитку їхнього творчого потенціалу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття творчого потенціалу особистості нерозривно пов'язане зі змістом творчої діяльності особистості, оскільки ним визначається і специфіка особистісних якостей, що сприяють її виконанню. У багатьох роботах сучасних психологів розглядаються основні характерні ознаки, які відрізняють творчість від рутинної діяльності (як навчальної, так і професійної). Так, у роботах В.А. Роменця, Я.О. Пономарьова, В.О. Моляко, В.І. Андреева та ін. найголовнішими серед них визнаються такі:

- наявність проблеми, протиріччя, що вимагає активної діяльності особистості, спрямованої на їх розв'язання,
- процес творчої діяльності або її продукт мають відзначатися новизною та оригінальністю,
- результат творчості має бути значущим у соціальному та особистісному плані. Це означає, що він може бути цінним як для суспільства взагалі, так і для саморозвитку людини, що включена у творчу діяльність,
- творчість передбачає прогресивність, тобто спрямованість на корисність результату, просоціальний його характер.

Окрім вищевказаних ознак, характерних для творчої діяльності, автори підкреслюють важливість наявності деяких її суб'єктивних передумов (знань, умінь, мотивації, здібностей людини тощо). Зрозуміло, що виконання такої діяльності неможливе без наявності в особистості комплексу певних психологічних якостей, котрі можна назвати її творчим потенціалом. У сучасних наукових дослідженнях як правило, виділяються три основні групи таких якостей [1; 2; 8; 9]. До їх складу входять фізіологічні особливості, пізнавальні якості та специфічні особистісні характеристики. Фізіологічні особливості як природні передумови розвитку творчої особистості включають, передусім, працездатність нервової системи, підвищену фізичну активність.

Друга група якостей творчої особистості, що стосуються специфіки пізнавальної діяльності, є найбільш дослідженою в сучасній психології. Вони забезпечують засвоєння та переробку нової інформації, її перетворення та видозміну. До складу цієї групи показників належать уважність до об'єкта пізнання, до деталей та нюансів, що здатні нести на собі важливу додаткову інформацію, а також здатність до тривалого зосередження уваги на одній діяльності, що є запорукою успішності на основі поглибленого освоєння її змісту та умов виконання. Окрім цього, для творчого потенціалу особистості

характерною є також підвищена сенситивність до нового, здатність надавати новим знанням емоційного забарвлення, виявляти естетичні почуття в процесі пізнання. Особливої уваги заслуговують характеристики творчого мислення особистості: його самостійність, котра проявляється, передусім, у здатності виявляти проблему в процесі пізнання та спрямовувати власні зусилля на її розв'язок і гнучкість мисленнєвих процесів, що передбачає окреслення різних варіантів вирішення навчальної проблеми. Оригінальність і нестандартність мисленнєвого процесу творчо обдарованої особистості реалізується в намаганні вийти за межі уже відомого, обгрунтованого, передбаченого правилами чи загальноприйнятими вимогами. До визначних характеристик творчого мислення відносяться також економічність та інтуїтивність. До цієї ж групи ознак творчого потенціалу особистості входить також розвинена творча уява, скерована на створення нових образів, здатність до моделювання нових оригінальних об'єктів та ситуацій.

До особистісних специфічних характеристик творчої особистості відносяться, насамперед, намагання оцінити явища з етичної точки зору та деяке утруднення в спілкуванні з оточуючими, що обумовлюється нерозумінням з їхнього боку інтересів та переживань неординарної особистості. Окрім цього для творчої людини притаманні прояви специфічної мотивації, спрямованої, передусім, не на репродуктивну діяльність із передбачуванним результатом, а на досягнення нового, оригінального рішення, не боячись нерозуміння чи осуду з боку оточуючих.

Як уже зазначалося, розвитку творчого потенціалу студентів значною мірою може сприяти система самостійного освоєння фахових знань. Її суть полягає у залученні студента до такої пізнавальної діяльності, коли він без сторонньої допомоги опрацьовує тему, практичне питання, розв'язує задачу або виконує завдання на основі знань, отриманих протягом аудиторних занять або при освоєнні матеріалу з підручників, періодичних видань та інших джерел інформації [6; 8]. У цілому ж це – специфічний вид навчання, який забезпечує основу самоосвіти студента. Слід наголосити на деяких особливостях такої діяльності, розроблених у сучасних дослідженнях. Так, Л.Г. Подоляк та В.І. Юрченко вирізняють кілька рівнів самостійної пізнавальної роботи студента [8].

Перший із них пов'язаний із копіюванням зразків виконання навчальних дій за зразком на основі порівняння об'єктів із уже сприйнятим раніше матеріалом, його розпізнавання на основі попереднього запам'ятання та відтворення. Наступний рівень, зберігаючи ознаки репродуктивної навчальної діяльності, передбачає

здатність вирізняти загальні прийоми і пізнання та перенесення їх на завдання, котрі вимагають пояснення та інтерпретації отриманих раніше знань, їх впорядкування та логічного обґрунтування. Ще вищим рівнем організації самостійної пізнавальної діяльності є формулювання висновків та узагальнень із попередньо отриманих знань та здатність до розв'язання широкого кола завдань за єдиним алгоритмом. І, зрештою, наступний рівень передбачає творчий підхід до виконання навчальних завдань, пошук нестандартних виходів із навчальних ситуацій, які містять ознаки варіативності і вимагають творчого мислення. Запорукою найвищого рівня самостійної пізнавальної діяльності автори вказують тенденцію до самоосвіти та саморозвитку, а також емоційно-ціннісне ставлення до отриманих знань.

Вочевидь, ці рівні самостійної роботи студентів передбачають їх залучення до різних форм організації навчальної діяльності. Так, О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьєва, Г.І. Матукова, вирізняючи типи самостійної пізнавальної активності молоді, перший із вищевказаних рівнів пов'язують переважно з роботою з підручником або конспектами лекцій. Завдання другого рівня реалізуються під час практичних або лабораторних робіт, курсових проєктів та домашніх завдань для студентів з методичними вказівками алгоритмічного типу. Третій рівень самостійної роботи забезпечується включенням у ділові ігри та залученням студентів до виконання курсових та дипломних досліджень, а четвертий – участю у наукових гуртках та об'єднаннях [6].

Самостійна пізнавальна діяльність студентів, реалізуючись у різноманітних формах її організації, є потужним чинником розвитку творчого потенціалу студента. Вона передбачає створення умов для підвищення мотивації навчання, оскільки враховує потреби юнацтва в самоствердженні та самореалізації (в тому числі і в освоєнні професійних знань та умінь). Кожен із вищевказаних рівнів самостійної роботи студентства передбачає досягнення певного результату, а тому є чинником розвитку цілеспрямованості та самоконтролю в роботі. При цьому особистість не відчуває постійного зовнішнього контролю, а тому має змогу реалізувати власне бачення навчальної проблеми та застосувати доцільні прийоми і засоби її вирішення, спираючись як на наукову логіку, так і на інтуїцію. Залучення студентів до виконання різнопланових завдань (відтворювального, інтегративного, творчого характеру) створює умови для послідовного розширення спектру знань та вмінь майбутнього фахівця та низки пізнавальних складових його творчого потенціалу: творчого мислення, уяви, комплексного сприймання явищ.

Окрім цього, самостійна пізнавальна робота студентів у кінцевому результаті може мати ознаки колективних узгоджених зусиль, що сприяє розвитку соціально важливих особистісних якостей у контексті творчого потенціалу: здатності узгоджувати зусилля при груповому виконанні завдання, здійснювати конструктивну критику роботи оточуючих, тощо. Таким чином, необхідною умовою для розвитку творчих якостей студентів є забезпечення умов ефективної інтеріоризації професійних знань через систему завдань для самостійної роботи.

**Метою** статті є дослідження значення самостійної пізнавальної діяльності студентів для розвитку їхнього творчого потенціалу.

**Завданнями** статті є: 1) схарактеризувати основні проблеми розвитку творчого потенціалу студентів в умовах вищої школи; 2) дослідити значення самостійної пізнавальної діяльності студентів для розвитку їхніх творчих можливостей; 3) окреслити шляхи розвитку творчого потенціалу засобами організації їх самостійної роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вибірку досліджуваних осіб склали 102 студенти Полтавського національного педагогічного університету III-IV курсів денної форми навчання.

У ході емпіричного дослідження ми прагнули виявити важливі особливості творчого потенціалу в групах студентів, де самостійна пізнавальна діяльність була пов'язана із виконанням завдань або репродуктивно-пояснювального змісту, або з необхідністю застосувати особистісні можливості щодо інтегрування знань та їхнього творчого опрацювання з навчальних дисциплін «Психологія праці» та «Інженерна психологія». Для цього використовувалися методика «Мотивація успіху та боязнь невдачі» (А.О. Реан) та методика дослідження творчого потенціалу (Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко.)

У групах, де завдання для самостійної роботи мали репродуктивно-пояснювальний характер, ми дотримувалися таких суттєвих умов її організації:

- завдання для самостійного опрацювання теми передбачали опрацювання відповідного розділу підручника, тексту лекції або визначеного викладачем першоджерела;
- пізнавальна діяльність студентів була орієнтована на освоєння понять, фактів, явищ, їх змісту та суттєвих характеристик;
- питання для самоперевірки засвоєного матеріалу стосувалися формулювання визначення понять або їх виміру (наприклад, визначення показника надійності системи «Людина – Техніка» при заданих параметрах), логічного впорядкування або порівняння (наприклад, порівняння явищ прямого та оберненого контрасту при

сприйманні зображення оператором у роботі з технікою). Деякі завдання стосувалися висвітлення окремих питань теми у вигляді рефератів;

- завдання для самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів мали індивідуальний характер і не передбачали взаємодії з іншими членами групи.

У групах, де студентам пропонувалися завдання інтегративно-творчого характеру, активізувалися такі дії студентів:

- пояснення нових не висвітлених раніше викладачем явищ на основі поєднання знань із різних тем або навіть навчальних дисциплін. Наприклад, при опрацюванні питання про проблеми професійного відбору операторів СЛМ студент мав поєднати відповідні знання з інженерної психології та психології праці про принципи та процедуру профвідбору, зміст операторської діяльності та професійно важливі якості, необхідні для успішної роботи з технікою;

- завдання для самостійної навчально-пізнавальної роботи передбачали дії студентів, спрямовані на розробку плану роботи, підбір засобів її виконання або оптимізації. При цьому студент отримував завдання лише в загальному вигляді, маючи широкий простір для реалізації власного бачення вирішення зазначеної проблеми. Наприклад, вимагалось розробити профорієнтаційну гру для підлітків, яка б допомогла висвітлити переваги та складнощі певної професійної діяльності;

- завдання для самостійного опрацювання були спрямовані і на інтеграцію зусиль студентів групи для підведення кінцевих підсумків чи досягнення спільного результату. Так, при освоєнні теми «Професійна інформація» з курсу психології праці завдання для самостійної пізнавальної роботи окремих студентів передбачали розгорнуту характеристику певної професійної діяльності за ознаками її предмету або мети, засобів реалізації або умов здійснення. Насамкінець студенти мали поєднати свої розробки в єдине інформаційне повідомлення (наприклад, у вигляді популярної лекції або розповіді для учнів), застосовуючи різноманітні методичні прийоми пояснення матеріалу: приклади, наочність, наукову аргументацію і т.п. При цьому увага акцентувалася на загальній якісній оцінці роботи групи, а навчальна задача формулювалася так, щоб студенти усвідомили, що її можна розв'язати лише спільно, поєднуючи на кінцевому етапі попередні індивідуальні зусилля.

Отримані емпіричні дані дозволили прийти до висновку про роль спеціально організованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у розвитку їхнього творчого потенціалу. За результатами застосування методики вивчення мотивації навчання у



ВНЗ у групах, де самостійна робота студентів була спрямована на засвоєння та відтворення матеріалу на основі переважно запам'ятання, найбільш значущим виявився мотив уникнення невдач (62% опитуваних). Мотив прагнення досягти успіху у цій роботі виявили, відповідно, 38% досліджуваних. Свої результати вони пояснювали тим, що завдання для самостійної роботи сприймаються ними переважно як обов'язок, який не викликає позитивних емоцій і мало пов'язаний із практичною діяльністю. Отримання низької оцінки і втрата стипендії, негативної характеристики з боку викладача чи одногрупників виявилися для них важливішими, аніж бажання отримати кінцевий результат, особливо при розв'язанні складних задач. Вони зазвичай демонстрували тенденцію до виконання завдань традиційними, добре засвоєними способами, які гарантували б їм уникнення ситуацій ризику чи невизначеності.

У студентських групах, де завдання для самостійної роботи мали переважно інтегративно-творчий характер, виявилася дещо інша тенденція: значущість уникнення невдач як мотиву пізнання, виявили 41% студентів. Причому такий результат вони пояснювали переважно тим, що, усвідомлюючи необхідність досягнути результату при виконанні завдань, вони відчували недолік знань, навичок чи вмінь для цього, а отже задовольнялися формальними відповідями та процедурами. Виражену орієнтацію на досягнення результату продемонстрували 59% опитуваних з цих груп. Ці студенти відзначали можливості реалізації власних ідей, прийомів чи засобів при виконанні завдань, які відображають практичні проблеми професійної діяльності, вимагають їх обдумування та пошуку можливих варіантів вирішення. Відповідно, вони не залишали їх байдужими, що сприяло і емоційній привабливості для них самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Нами досліджувалися також особливості інших складових творчого потенціалу студентів обох вибірок. Найсуттєвіша відмінність виявилася в результатах за параметрами допитливості, віри в себе та мнемічними характеристиками. Особливості зорової та слухової пам'яті виявилися досить значущими для студентів, які виконували завдання репродуктивно-пояснювального характеру (середній бал за результатами дослідження 7,5) порівняно з представниками груп, які мали справу з завданнями інтегративного та творчого характеру (середній бал для них за даним параметром становив студентами 4,8). Проте представники останньої вибірки мали значну перевагу в показниках допитливості (середній бал 9,8 порівняно з результатами першої групи 6,6 балів) та віри у себе (відповідно значення 8,7 та 5,1). При обговоренні результатів студенти, які виконували завдання для самостійної роботи репродуктивного змісту, відзначали роль добре

розвинутої пам'яті в досягненні успіху, тоді як опитувані, які мали справу з завданнями творчого характеру, не відкидаючи її значення, акцентували увагу на організації мисленнєвого процесу, здатності здобувати та узагальнювати інформацію, отриману з різних джерел. Саме ця тенденція зумовила високий показник допитливості в студентів цієї вибірки.

У ході бесід зі студентами ми намагалися виявити основні перешкоди у реалізації віри у власні сили у ході розв'язання завдань для самостійної роботи. Зазвичай студенти, які мали справу з завданнями індивідуального характеру репродуктивного змісту вказували на деякий відрив теоретичних знань від умов їх практичного застосування в умовах ВНЗ і як наслідок – недостатнє уявлення про їхню значущість у подальшій професійній діяльності. Окрім цього, студенти при розв'язанні складних завдань вказували на відмінності навчальних та професійних умов діяльності («Психолог у школі може порадитися з колегами, педагогами, а студент має дати самостійну відповідь. Як же тут не побоюватися?»). Організація самостійної роботи з застосуванням завдань творчого характеру з елементами інтерактивних методів обумовлює зниження значущості цих перешкод, орієнтуючи молоді на роботу з цікавим для них матеріалом професійного змісту з можливостями творчої самореалізації.

Отримані результати засвідчують, що організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів є дієвим засобом активізації не лише прагнення до засвоєння знань, але і запорукою розвитку суттєвих складових творчого потенціалу особистості в подальшій професійній діяльності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз проблеми свідчить, що організація процесу самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів створює оптимальні передумови для розвитку пізнавальної мотивації майбутніх професіоналів, сприяє не лише підвищенню мисленнєвої активності кожного, а й формуванню орієнтації студентів на реалізацію власних творчих можливостей, досягнення оригінального та самобутнього результату. При цьому слід зважати на те, що активізація пізнавальної мотивації та творчого потенціалу в цілому у сфері психологічних знань може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню уже сформованих потреб студентської молоді: потреби в нових враженнях, у знаннях, у самоорганізації власної діяльності, які загалом і обумовлюють особистісний розвиток. Подальший пошук можливостей застосування різних форм самостійної навчально-пізнавальної діяльності може стати важливою запорукою усвідомлення студентами необхідності саморозвитку творчого потенціалу для успішного професійного зростання в майбутньому.

**Список використаних джерел**

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 238 с.
2. Алфимов В.Н. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / В.Н. Алфимов, Н.С. Артемов, Г.В. Тимошко – Киев-Донецк., 1993. – 64 с.
3. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Владос, 1999. – 304 с.
4. Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – М. : Профиздат, 1996 – 96 с.
5. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1986. – 175 с.
6. Малихін О.В. Методика викладання у вищій школі / О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьева, Г.І. Матукова. – К. : КНТ, 2014. – 262 с.
7. Пометун О. Інтерактивні методи та система навчання / О. Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.
8. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
9. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 248 с.
10. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В.А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

**Ю.И. Калюжная**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье рассматривается проблема целенаправленной организации самостоятельной познавательной работы студентов в учебном процессе и раскрываются возможности включения в нее будущих специалистов в контексте развития их творческого потенциала. Указывается значение разных уровней самостоятельного освоения учебного материала студентами для создания условий реализации основных составных их творческих усилий на пути овладения будущей профессией. Определяются основные направления развития компонентов творческого потенциала молодежи в учебном процессе в условиях высшей школы.*

**Ключевые слова:** *творчество, творческий потенциал, творческие способности, творческое мышление, творческое воображение, творческая личность, мотивация достижения, самостоятельная учебно – познавательная деятельность.*

*Yu. Kaliuzhna*

**METHODICAL BASES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN SELF-DEPENDENT LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY**

*In the article the problem of purposeful organization of students' self-dependent work in the learning process is considered. Also the possibilities of inclusion of future specialists into it in the context of the development of their creative potential are elucidated. Some contradictions of the development of creative personality in the higher school are revealed. They are connected mainly with the traditional organization of educational process. Specifics of the creative activity of personality, which ensures its originality and identity, are considered. The content of the concept "human's creative potential" and its components are revealed. Such components as physiological characteristics, cognitive qualities and personal characterological features are discussed. The the essence of different levels of self-dependent mastering of educational material by students and possible means of methodical support in higher educational institutions for creating conditions of realization of the main components of creative efforts on the way of mastering the future profession by the youth (based on the material of teaching the professional disciplines to future psychologists) is analyzed. The results of empirical research of the meaning of the specific of tasks of reproductive and explanatory, as well as the integrative and creative content for self-dependent educational and cognitive activity of student youth in the development of creative possibilities are considered. The main directions of the development of components of the young people creative potential in the educational process in the conditions of higher school are outlined.*

**Key words:** *creation, creative potential, creative abilities, creative thinking, creative imagination, creative personality, achievement motivation, self-dependent educational and cognitive activity.*

Надійшла до редакції 17.11.2016 р.

УДК 159.922.5

**КОВАЛЕНКО Марта Валентинівна**

*аспірантка кафедри практичної психології,  
асистент кафедри педагогіки та методики професійного навчання  
Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків)*

## **РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТА- ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті проаналізовано особливості психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів. З'ясовано специфіку рольової діяльності студента-психолога. Визначено рівень психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів; схарактеризовані компоненти саморегуляції, мотивація та ставлення до фаху. Представлено аналіз методик, які спрямовані на визначення рівня психологічної готовності, професійних ролей та суверенності психологічного простору. Здійснений кореляційний аналіз зв'язків між професійними ролями психолога та особливостями готовності до професійної діяльності. Розглянуто результати емпіричного дослідження особливостей розвивального потенціалу рольових особливостей психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності.*

**Ключові слова:** *готовність, саморегуляція, мотивація, ставлення, професійна діяльність, роль, студент-психолог, суверенність психологічного простору.*

**Актуальність дослідження.** Сучасний етап розвитку суспільства пов'язаний з професійною діяльністю особистості, яка впливає в цілому на розвиток майбутнього професіонала. Адже готовність втілювати та реалізовувати професійні ролі є запорукою професіоналізму та успіху в діяльності. Майбутній психолог повинен бути всебічно розвинутою, суспільно корисною, соціалізованою особистістю з власними поглядами та прагматичними ідеями, прагнути до постійного розвитку як професійного, так і особистісного. Готовність майбутнього психолога до професійної діяльності обумовлюється багатьма різними факторам, з-поміж яких важливе місце займає виконання своїх професійних ролей. З одного боку, готовність є інтегративною характеристикою особистості, яка характеризується наявністю професійно значущих якостей, знань, умінь та навичок, цілей, мотивів та цінностей, з іншого боку, особистісна готовність до діяльності постає як компетентність та особистісні риси в сфері спілкування, взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Готовність до діяльності є складним інтегративним утворенням, оскільки одночасно

відображає, по-перше, рівень розвитку професійно важливих якостей та здібностей майбутнього психолога, а по-друге, особливості його ставлення до обраної професійної діяльності. Особистісна готовність до професійної діяльності є складним багатокомпонентним утворенням, що складається з глибокого розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності, високого рівня розвитку професійно важливих особистісних якостей та стійкого рівня ідентифікації з представниками професії. Професійна готовність містить особистісну готовність до діяльності і компетентнісну готовність.

Особистісну готовність до діяльності визначають як властивість особистості, що складається з усвідомлення майбутнім спеціалістом особистісного та суспільного значення діяльності, зі здатності до її виконання та спрямованості на оволодіння її специфікою, з позитивного ставлення до професійної діяльності. Дослідження, присвячені проблемі готовності до діяльності, вивчають як змістовні характеристики поняття «готовність до праці» (С.Д. Максименко, К.К. Платонов), так і готовність професіоналів конкретних спеціальностей (Ж.П. Вірна, Т.В. Жванія, Л.М. Карамушка, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьменко, С.А. Литвиненко, Н.М. Петрученко, А.М. Столяренко).

Аналіз проблеми психологічної готовності свідчить про великий досвід її вивчення в різних видах діяльності. З-поміж існуючих підходів до аналізу психологічної готовності до професійної діяльності виділяють: функціональний, особистісний, особистісно-діяльнісний. Так, наприклад, особистісно-діяльнісний підхід відображає готовність як сумарний прояв всіх сторін особистості, що сприяють ефективності діяльності (А.О. Деркач, Л.О. Кандибович). Вивчаючи проблему готовності, психологи виділяють різні її форми: установка (Д.М. Узнадзе та ін.), готовність особистості до трудової діяльності (Н.Д. Левітов, К.К. Платонов, О.Г. Ковальов, А.В. Веденов, Л.О. Кандибович, П.Р. Чамата та ін.), передстартовий стан у спорті (А.Ц. Пуні, Ф. Генов, А.Д. Ганюшкин, О.А. Чернікова та ін.), стан пильності оператора (Л.С. Нерсисян, В.М. Пушкін).

М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибович наголошують на формуванні психологічної готовності до діяльності в процесі професійної підготовки, адже формування психологічної готовності до професійної діяльності означає утворення таких відносин, установок, властивостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо включитися в трудову діяльність й успішно її виконувати [8].

Готовність до діяльності може бути загальною і ситуативною. Загальна готовності – це сукупність знань, умінь, навичок, професійних мотивів, на основі якої виникає ситуаційна готовність як

стан психологічної готовності до виконання поточних завдань, тобто це динамічний цілісний стан особистості, внутрішня налаштованість на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні дії [7].

Структура психологічної готовності містить особистісні характеристики, основними з яких є: 1) мотиваційні (потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку); 2) пізнавальні (розуміння обов'язків, трудового завдання, оцінка значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто (престиж, статус), уявлення про ймовірні зміни обставин, тощо); 3) емоційні (відчуття професійної і соціальної відповідальності, впевненість в успіху, насага); 4) вольові (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від сторонніх впливів, подолання сумнівів, боязні) [6]. Також, окрім перерахованих, до компонентів психологічної готовності до діяльності можна віднести операційний (В.В. Согалаев, З.А. Кулаева, Ю.М. Забродін), оцінковий (Л.Н. Кабардова, Т.Б. Крюкова) і саморегуляційний (Т.Б. Крюкова, А.Ц. Пуні).

За даними І.М. Пучкової та В.В. Петрик, психологічна готовність до професійної діяльності є стійкою характеристикою суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка сприяє успішному оволодінню діяльністю і має власну структуру, що включає саморегуляційний, мотиваційний, оцінковий і емоційний компоненти. Автори зазначають, що теоретична модель психологічної готовності до професійної діяльності містить чотири блоки характеристик: 1) мотиваційний блок (інтерес до професії і професійна спрямованість) містить такі показники, як задоволеність студента спеціальністю, умовами майбутньої діяльності, потреба успішно виконувати поставлене завдання, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку; 2) саморегуляційний блок (уміння ефективно використовувати власні ресурси для вирішення професійних завдань) виявляється у спроможності успішно ставити цілі і досягати їх, у навичках планування, розподілу часу, готовності до самоосвіти; 3) емоційний блок характеризується такими суттєвими ознаками, як любов до своєї роботи, отримання радості і насолоди від праці, усвідомлення суспільної й особистої значущості трудової діяльності; 4) оцінний блок включає оцінку і самооцінку професійної підготовленості, відображеній в успішності студентів і в стратегіях вирішення ситуацій оцінювання [10].

За останні роки підвищився інтерес психологів-науковців щодо проблем рольової взаємодії, рольового розвитку і рольової структури особистості, специфіки соціальних ролей, їх класифікації (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.П. Буєва, І.В. Гордієнко-

Митрофанова, П.П. Горностай, З.М. Мірошник, П.А. Сорокуна та ін.). Л.Н. Родигіна зауважує, що при визначенні поняття «роль» слід виходити з розгляду системи очікувань, які існують у суспільстві стосовно поведінки людини, яка обіймає певне положення у її взаємодії з іншими індивідами [9]. На думку А.В. Філіппова, роль виступає сукупністю очікуваних вчинків, дій у конкретній системі соціальних стосунків [4]. Р.Х. Шакуров визначає роль як соціально-типову систему поведінки (сукупність дій), яка вироблена у даному суспільстві для виконання об'єктивної соціальної функції [5]. М.Д. Левітов акцентує увагу на тому, що роль має визначатись у двох сенсах: як положення, що посідає індивід у групі, та як конкретне втілення цього положення [1]. О.М. Леонтьєв визначає роль як програму, яка відповідає очікуваній поведінці людини, що посідає певне місце у структурі тієї чи іншої соціальної групи, де особистість виступає як система засвоєних ролей [2]. За В.Г. Максимовим, роль складається з системи очікувань, які існують у суспільстві стосовно поведінки індивіда, що посідає певне положення у його взаємодії з іншими індивідами; роль складається з відкритої поведінки особистості, яка обіймає певне положення відносно інших індивідів; роль – це написані суспільством права та обов'язки; роль – це сукупність та програма дій; роль – це функція, способи реалізації функцій [3].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психодіагностика рольових особливостей особистості психолога представлена авторським опитувальником Б.В. Хомуленка «Рольова структура особистості психолога» [11] за нашою модифікацією. Опитувальник рольової структури особистості психолога включає шість факторів – «Консультант», «Психотерапевт», «Тренер», «Науковець», «Учитель» та «Ідентифікатор емоцій». Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників. З метою визначення особливостей психологічної готовності студентів до професійної діяльності був застосований авторський опитувальник І.М. Пучкової та В.В. Петрик [10]. Запропонований опитувальник дозволяє оцінити актуальний рівень психологічної готовності студента до професійної діяльності, а також визначити вираженість окремих компонентів: мотивації, саморегуляції та ставлення до професійної діяльності. Окрім того, був застосований опитувальник «Суверенність психологічного простору» С.К. Нартовой-Бочавер [13] як інструментарій, який демонструє особливості психосоматичної компетентності та рамки розвивального потенціалу.

У процесі дослідження були застосовані математико-статистичні методи обробки даних за допомогою програми StatSoft STATISTICA 6.



Вибірку досліджуваних склали 66 студентів-психологів старших курсів (4–5 курс) Української інженерно-педагогічної академії м. Харкова та ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

У результаті кореляційного аналізу було з'ясовано, що ролі консультанта, психотерапевта, вченого, тренера, учителя та ідентифікатора емоцій пов'язані з показниками психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів. На рис.1 представлена схема кореляційних зв'язків між показниками рольових позицій та шкалами готовності до професійної діяльності.

Високі показники рольової позиції «Консультант» мають статистично значущі зв'язки зі шкалою *ставлення до професії* у структурі психологічної готовності до професійної діяльності (0,41,  $p < 0,001$ ). Тобто роль консультанта зумовлена тим, що студентові подобається його спеціальність, він хоче працювати в даній галузі, також йому притаманна впевненість в досягненні успіху і відчутті значущості своєї професії.

Високі показники рольової позиції «Учений» та «Учитель» мають кореляційні зв'язки зі шкалою *мотивації* у структурі психологічної готовності до професійної діяльності (0,26,  $p < 0,05$  та 0,28,  $p < 0,05$  відповідно). Тобто ролі вченого та вчителя обумовлені позитивним ставленням студента до діяльності, бажанням розвитку в даному напрямку, потребою успішно виконувати професійні задачі.

Високі бали рольової позиції «Тренер» пов'язані зі шкалою *саморегуляції* (0,36,  $p < 0,01$ ). Такі дані свідчать про те, що вибір ролі тренера залежить від рівня саморегуляції, в структурі якої знаходиться добре розвинута цілеспрямованість, високий рівень концентрації, присутнє планування власної діяльності та немає потреби контролю зі сторони.

Високі бали рольової позиції «Ідентифікатор емоцій» обумовлені високим рівнем за шкалою *ставлення до професії* у структурі психологічної готовності до професійної діяльності (0,33,  $p < 0,01$ ). Роль ідентифікатора емоцій обумовлена симпатією до спеціальності, бажанням працювати в даній галузі, впевненістю в досягненні успіху і відчутті значущості власної професії.

Високі результати рольової позиції «Психотерапевт» мають зв'язок зі шкалами *мотивація* (0,47,  $p < 0,001$ ), *саморегуляція* (0,32,  $p < 0,01$ ) та *ставлення до професії* (0,31,  $p < 0,05$ ), також із *сумарним показником готовності* (0,47,  $p < 0,001$ ). По-перше, роль психотерапевта зумовлена позитивним ставленням студента до діяльності, бажанням розвитку в даному напрямку, потребою успішно виконувати професійні задачі.

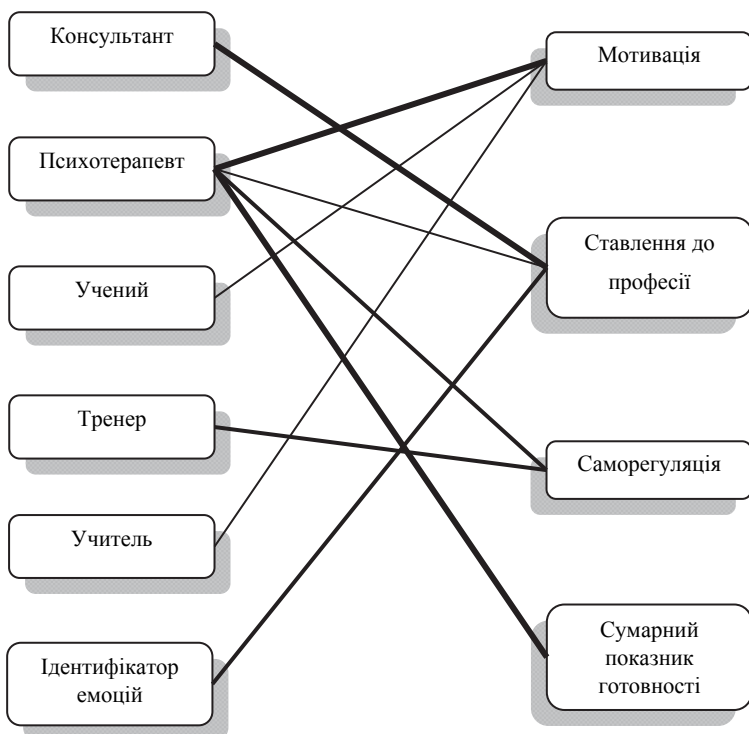





Рис. 1 Схема кореляційних зв'язків між показниками рольових позицій та шкалами психологічної готовності до професійної діяльності.

Примітка:

-  – кореляція на рівні значущості  $p < 0,001$ ;
-  – кореляція на рівні значущості  $p < 0,01$ ;
-  – кореляція на рівні значущості  $p < 0,05$ .

По-друге, рольова позиція психотерапевта пов'язана з добре розвинутою цілеспрямованістю, високим рівнем концентрації, плануванням власної діяльності та відсутністю потреби контролю зі сторони. По-третє, психотерапевт характеризується високим рівнем симпатії до спеціальності, бажанням працювати в цій царині,

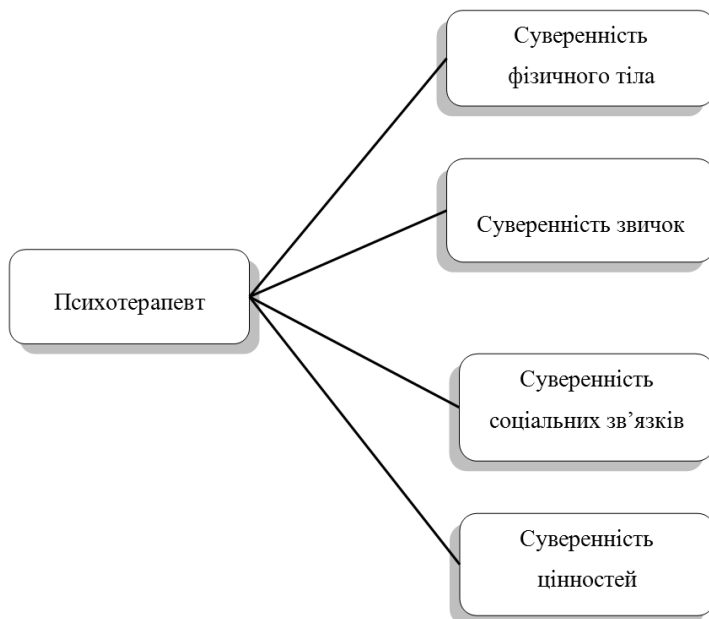
впевненістю в досягненні успіху та відчуттям значущості власної професії. Окрім того, роль психотерапевта обумовлена інтегральним показником психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога: відмічається високий рівень такої готовності, де присутні впевненість в правильному виборі спеціальності, сформована цілеспрямованість, зібраність, самостійність, здатність критично оцінювати власну діяльність, вирішувати складні завдання, відсутність страху перед незнайомою діяльністю.

У дослідженнях Т.Б. Хомуленко та В.О. Крамченкової віднайдено зв'язок між психосоматичною компетентністю та показниками суверенності психологічного простору особистості [12]. Суверенність фізичного тіла за методикою діагностики суверенності психологічного простору С.К. Нартової-Бочавер позитивно пов'язана із «інтегральністю» (0,243,  $p < 0,01$ ) [12]. Тому було здійснено аналіз особливостей взаємозв'язку суверенності психологічного простору з рольовою позицією «Психотерапевт», оскільки вона виявилася інтегральною та охопила усі шкали психологічної готовності до професійної діяльності особистості майбутнього фахівця в царині психології.

За результатами проведеного дослідження були виявлені кореляційні зв'язки між рольовою позицією «Психотерапевт» та показниками суверенності психологічного простору особистості (рис.2). Так, високі показники ролі психотерапевта мають зв'язок з суверенністю фізичного тіла (0,31,  $p < 0,05$ ), суверенністю звичок (0,26,  $p < 0,05$ ), суверенністю соціальних зв'язків (0,29,  $p < 0,05$ ) та суверенністю цінностей (0,31,  $p < 0,05$ ). Таким чином, роль психотерапевта характеризується, по-перше, високим рівнем соматичного благополуччя та відсутності спроб його порушити, відсутністю дискомфорту в рамках здійснення фізіологічних потреб, по-друге, прийняттям тимчасової форми організації життя людини, по-третє, наявністю та правом мати друзів і знайомих, які можуть не схвалюватися близькими, по-четверте, наявністю свободи смаків і світогляду. Враховуючи вищенаведені дані, можна стверджувати, що рольова позиція психотерапевта забезпечує високий рівень суверенності психологічного простору особистості майбутнього психолога.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Визначено розвивальний потенціал рольових особливостей психологічної готовності студента-психолога до професійної діяльності. Проведений аналіз наукової психологічної літератури продемонстрував, що поняття готовності до професійної діяльності є багатокомпонентною характеристикою, яка включає мотивацію, саморегуляцію та ставлення до професії. Важливе місце в становленні майбутнього психолога

посідає обрана рольова позиція, яка сприяє розвитку та становленню як професійних, так і особистісних рис спеціаліста.



*Рис. 2 Схеми кореляційних зв'язків між показниками рольової позиції «Психотерапевт» та шкалами суверенності психологічного простору особистості.*

*Примітка:*

— — кореляція на рівні значущості  $p < 0,05$ .

Удалося визначити зв'язок між показниками рольових позицій студентів-психологів та шкалами психологічної готовності до професії. Роль «Психотерапевта» виявилася інтегральною, адже пов'язана з психологічною готовністю до професійної діяльності. Такі дані свідчать про те, що роль психотерапевта охоплює всі основні компоненти готовності до фахової діяльності студентом-психологом та успішної його самореалізації.

Дані, отримані за допомогою визначення особливостей суверенності психологічного простору та рольової позиції «Психотерапевт», вказують на широкий діапазон реалізації адекватної

поведінки та відсутності депривованості особистості відносно фізичного тіла, звичок, соціальних зв'язків та цінностей. Таким чином, рольові особливості психологічної готовності до професійної діяльності мають розвивальний потенціал, який реалізується за допомогою успішного оволодіння навчально-професійною діяльністю майбутнього психолога.

### *Список використаних джерел*

1. Аминов И.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / И.А. Аминов, М.В. Маджанов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 20–25.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика. – 1980. – Т. 1. – 340 с.
3. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
4. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анцыферова // Принципы развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 3–20.
5. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
6. Дружинин В.Н. Психология / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
7. Душков Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов – М. : Акад. Проект : Мир, 2005. – 847 с.
8. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 352 с.
9. Минигалиева М.Р. Проблема ответственности психолога-консультанта / М.Р. Минигалиева // Мир психологии. – 2001. – №2(26). – С. 253–262.
10. Пучкова И.М. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности / И.М. Пучкова, В.В. Петрик // Ученые записки Казанского университета. – Гуманитарные науки. – Казань, 2001. – Т. 157. – Кн.4. – С. 245–252.
11. Хомуленко Б.В. Функціонально-рольові особливості особистості психолога: дис ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Б.В. Хомуленко. – Луцьк, 2014. – 200 с.
12. Хомуленко Т.Б. Методика проективної діагностики тілесного Я / Т.Б. Хомуленко, В.О. Крамченкова // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2016. – Вип. 5. – С. 39–45.
13. Хомуленко Т.Б. Психосоматика: культурно-історичний підхід: Навч.-метод. посіб. / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М.В. Коваленко. – Х. «Диса плюс», 2015. – 264 с.

*М.В. Коваленко*

### **РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье проанализированы особенности психологической готовности к профессиональной деятельности будущих психологов. Выяснена специфика ролевой деятельности студента-психолога. Определен уровень психологической готовности к профессиональной деятельности среди будущих психологов, охарактеризованы компоненты: саморегуляция, мотивация и отношение к профессии. Представлен анализ методик, направленных на определение уровня психологической готовности, профессиональных ролей и суверенности психологического пространства личности. Проведен корреляционный анализ связи между профессиональными ролями психолога и особенностями готовности к профессиональной деятельности. Рассмотрены результаты эмпирического исследования особенностей развивающего потенциала ролевых особенностей психологической готовности будущего психолога к профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *готовность, саморегуляция, мотивация, отношение, профессиональная деятельность, роль, студент-психолог, суверенность психологического пространства.*

*М. Kovalenko*

### **THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF ROLE FEATURES OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PSYCHOLOGY**

*The article analyzes the features of future psychologists' psychological readiness for professional activity. The specific character of the role of a student of psychology is clarified. The level of psychological readiness for professional activity of future psychologists is determined. The study considers the components of self-regulation, motivation and attitude to the profession. The analysis of methods aimed at determining the level of psychological readiness, professional roles and sovereignty of psychological space is presented. The correlation between professional roles of a psychologist and features of readiness for professional activities is conducted. The results of empirical research of features of developmental potential of role peculiarities of future psychologists' psychological readiness for professional activities are considered.*

**Keywords:** *readiness, self-regulation, motivation, attitude, professional activities, role, a student of psychology, sovereignty of psychological space.*

Надійшла до редакції 27.12.2016 р.

УДК 378. 22 : 376 – 027. 561

**ПАХОМОВА Наталія Георгіївна**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **МОТИВАЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ЗНАТЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розкрито сутність поняття «інтеграція». Висвітлена необхідність інтегративної професійної підготовки логопедів. Здійснюється аналіз шляхів та механізмів мотивації до оволодіння інтегративними знаннями і вміннями, як основи формування професійної компетентності. За результатами дослідження стану сформованості мотивації до інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань і вмінь, встановлено що переважна більшість студентів (майбутніх вчителів-логопедів) мають середній і низький рівні. Аналіз експериментальних даних підтвердив необхідність організації спеціальних заходів щодо стимулювання мотивації щодо інтегративної професійної підготовки та її оцінки.*

**Ключові слова:** інтеграція, інтегративні знання, мотиви, мотивація, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Удосконалення системи професійної підготовки – найважливіше стратегічне завдання на етапі модернізації вищої освіти в Україні, що передбачає розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів. Інтеграція знань, як основа цілісного сприйняття й пізнання світу, як методичний засіб навчально-виховного процесу, знаходиться в центрі наукової уваги багатьох учених. Напрями досліджень зосереджені на: вивчені теоретичних та методологічних проблем інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Мисечко, І. Козловська, О. Сергєєв); структуруванні інтегрованих знань (Т. Усатенко); цілісності змісту природничо-наукової освіти (Б. Будний, В. Ільченко, С. Клепко, Я. Кміт, А. Степанюк); системологічних аспектах інтеграції (О. Джулік, Е. Яворський); інтегративних процесах у педагогіці (І. Богданова); інтеграції в професійно-педагогічній підготовці (Є. Волинець, А. Кучерявий та ін.); особливостях розробки інтегрованих курсів (Р. Гуревич, Л. Лук'янова, Я. Собко та ін.); обґрунтуванні шляхів впровадження інтеграції в навчальний процес (Л. Ломако, В. Сидоренко та ін.); вивченні психолого-педагогічних механізмів інтеграції та їх диференціація (В. Моргун, Т. Яценко та ін.).

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Інтегративність освітнього процесу, як один із базових факторів розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості, знайшло своє відображення в роботах, присвячених підготовці вчителів у системі вищої освіти (В. Арнаутова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова, С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спирін, М. Чапаєв, І. Яковлева та ін.). Актуальності набуває осмислення процесів взаємопроникнення знань та руху їх до єдності завдяки використанню такого ресурсу, як інтеграція, що покликана впорядкувати загальні і спеціальні знання в цілісну систему, впорядковану різноманітними відношеннями та взаємозв'язками. Різним аспектам проблеми підготовки корекційних педагогів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося вивчення мотиваційного і оцінного складових інтегративної підготовки майбутніх логопедів. У зв'язку з цим, особливого значення набуває активізації мотиваційного і оцінного компонентів оволодіння інтегративних знань, умінь і навичок, що забезпечує готовність логопеда до організації і проведення клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого розвитку, підвищує ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності.

Складність і багатогранність корекційно-педагогічної і навчально-реабілітаційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення повноти розуміння важливості мотиваційного компоненту інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань як основи формування фахової компетентності майбутніх логопедів. Тому **метою** є дослідження мотивації щодо формування інтегративних знань в процесі фахової підготовки і професійно-корекційної діяльності логопедів. **Завданнями** статті є: вивчення існуючих мотивів щодо оволодіння інтегративними знаннями та оцінки необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових в процесі професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «інтеграція» (лат. integer – цілий, integratio – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає «об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності» [3, с.203]. У філософському енциклопедичному словнику «інтеграція» визначається як «сторона процесу розвитку,



пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів» [20, с.210]. У «Великому енциклопедичному словнику» термін «інтеграція» в широкому сенсі застосовується: для характеристики процесу зближення та об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їхньої диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [5]. «Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [10, с.356]. У «Логічному словнику-довіднику» Н. Кондакова інтеграція визначається як об'єднання яких-небудь частин, елементів [12]. У своїх роботах В. Ахлібінський визначає її як процес становлення зв'язків, що забезпечують взаємозалежність елементів і появу «інтегративної властивості» [4]. Під інтегративною взаємодією Е. Маркарян пропонує розуміти особливий вид взаємозв'язків, які приводять до зближення частин [15]. Врешті-решт, В. Левін вбачає в інтеграції процес, який перешкоджає росту спеціалізації наукового знання і породжує єдність науки [13]. Відтак, інтеграцію слід розглядати і як процес об'єднання елементів, і як одержуваний при цьому результат.

Вчені (Н. Абрамова, К. Кречетнікова та ін.) підкреслюють, що інтеграція докорінно змінює зміст і структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук і стає важливим засобом досягнення єдності знання в змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістично-семантичному, соціально-ному, загально- і частково-методичному, педагогічному аспектах [6, с.68]. М. Артюшина визначає інтеграцію, «як природний взаємозв'язок наук, навчальних дисциплін, предметів, окремих розділів і тем, на основі спільної ідеї поступового, всебічного розкриття процесів і явищ, які вивчаються» [3, с.23]. Педагогічну інтеграцію дослідники справедливо розглядають як вищу форму єдності цілей, принципів, змісту освіти, як створення укрупнених одиниць на основі взаємозв'язку навчальних дисциплін, визначають основні пріоритети в міждисциплінарній інтеграції. На думку Р. Гуревича та Д. Коломійця, «інтеграція як педагогічна категорія становить цілеспрямоване об'єднання, синтез певних навчальних дисциплін у самостійні системи цільового призначення,

спрямовані на забезпечення цілісності знань та умінь студентів» [9, с.63].

Інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки вчителя-логопеда, в контексті нашого дослідження, ми розуміємо як динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

Спрямованість на досягнення певних цілей є характерною ознакою свідомої діяльності людини. Цілі діяльності людини, її активність, прагнення до чого-небудь пов'язані з її мотивами як основою для психічного функціонування. Поняття «мотивація» у психологічному контексті означає систему різноманітних мотивів, які детермінують поведінку та діяльність людини [11]. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не до будь-якої іншої мети. Мотиви є необхідним компонентом діяльності людини. Сам термін «мотиви» (від лат. moveo – рухаю) означає ті спонукальні причини, що зумовлюють цілеспрямовану діяльність людини. Генетично первинною основою мотивації людини є її первинні та вторинні потреби, внаслідок задоволення або незадоволення яких виникають певні почуття або емоції. Вони також спонукають людину до певних дій, а тому є одним з мотивів діяльності людини. На основі потреб і почуттів формуються різноманітні інтереси, які відіграють важливу роль у мотивації діяльності. Важливим спонуканням людини до діяльності є її ідеали та переконання [14].

Потреби й інтереси людини можуть бути задоволені лише за допомогою певних об'єктів, тобто предметів або явищ зовнішнього світу. Тому і спонукання до діяльності людини завжди пов'язані з цими об'єктами. Відсутність мотиву може свідчити про порушення особистісного функціонування.

Отже, мотивами називають потреби, почуття, інтереси, бажання, переконання, прагнення та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя. Рівень домагань має мотиваційне

значення, оскільки виявляє та регулює постановку цілей та прагнення їх досягти. У психологічній школі К. Левін вперше була представлена проблема рівня домагань особистості. Мотивацію, у контексті нашого дослідження, визначаємо як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини та визначають її основи, спрямованість, активність. Оскільки будь-яка діяльність обумовлюється складним переплетінням різноманітних мотивів, то вона завжди полімотивована. Спробу виявити, схарактеризувати та систематизувати сукупність мотивів, які спричиняють професійну діяльність учителя, здійснено Л. Подимовою і В. Сластьоніним. Вчені дійшли висновку про доцільність об'єднання цих мотивів у чотири групи:

1. *Зовнішні мотиви*, пов'язані з матеріальною винагородою вчителів, присвоєнням їм більш високого кваліфікаційного рівня, послабленням вимог і контролю.

2. *Мотиви престижу* (самоствердження через зовнішню позитивну оцінку оточуючих). Мотиви престижу можуть бути як усвідомлюваними, так і неусвідомлюваними. В обох випадках вони мають достатньо значну спонукальну силу. Негативна особливість переважання мотивації зовнішнього самоствердження в професійних мотивах виявляється у виборі заходів, що обіцяють швидку й ефективну віддачу, часто без їх ґрунтового наукового аналізу.

3. *Мотиви особистісної самоактуалізації*. Потреба в самоактуалізації, на думку вчених, потенційно притаманна всім людям, але в професійній діяльності виявляється не в усіх. Самоактуалізація розглядається як безперервний процес, вибір із багатьох можливостей можливості зростання. Тому професійну діяльність, що спричинена переважанням мотивів само-актуалізації, відзначають високий рівень сприйнятливості до нововведень, постійний пошук себе в цьому новому, потреба в удосконаленні навчально-виховного процесу.

4. *Професійні мотиви*. Професійні мотиви в найбільш загальному вигляді виявляються як бажання вчити та виховувати дітей.

Мотивацією до інтегративної діяльності, як й мотивацією професійної та будь якої іншої, виступає система уявлень і переконань, почуттів і переживань, цілісності та інтегративності мислення в яких виражаються матеріальні і духовні, природні і культурні потреби людини [10, с.528]. Важливо звернути увагу на той факт, що вибір певних дій, способу поведінки чи напряму діяльності, через які реалізується інтеграція складових підготовки, значною мірою обумовлюється її ціннісними пріоритетами. Діяльність, як зазначає А. Андреев, неможливо здійснити без певної мотивації, а мотивація, у

свою чергу, формується на основі ціннісних відносин особистості [2, с.18]. Усвідомлення педагогом потреб в інтеграції знань (медико-психолого-педагогічних засобів), якими вони задовольняються (сприяють ефективній діагностичній, пропедевтичній, корекційній, реабілітаційній, консультаційно-просвітницькій діяльності), тобто реалізація потреб, утворює загальний механізм мотивування його професійної діяльності. За О. Леонтьєвим «співвідношення потреб, мотивів і цілей утворює особистісний смисл усякої діяльності, в тому числі професійної» [14, с.144-157]. Важливими з точки зору формування професійно-мотиваційної сфери особистості стають такі характеристики мотивації у поведінці педагога: наполегливість, тривалість, стійкість, спрямованість на досягнення цілей, підвищення ефективності та результативності, розумність та смислова цілісність окремого поведінкового акту [16, с.463].

Формування мотивації до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки визначається нами як пізнавально-діяльнісна спрямованість. Навчально-пізнавальна мотивація сприяє інтеграції набутих знань і творчому розвитку майбутнього фахівця, заснована на заохоченні студентів до знайомства з нестандартним, інноваційним. Механізмом навчальної мотивації студентів та педагогів є формування цілісної структури цілей навчальної діяльності [17, с.60]. Це підтверджує важливість своєчасної і систематичної постановки викладачем цілей вивчення медико-біологічних і психолого-педагогічних дисциплін, які студенти (логопеди) мають прийняти і спрямувати свою діяльність на досягнення цілей навчання. Пізнавальна мотивація підвищує активність, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, впливає на їх розвиток. Пізнавальна мотивація спрямована на отримання знань загальноосвітніх чи фундаментально-професійних, що забезпечує систему інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, на базі яких і ґрунтуються вміння та навички професійної діяльності корекційного педагога. Пізнавальна мотивація забезпечує формування мотивації на ефективність корекційно-педагогічної діяльності, на практичне застосування інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань. Відтак формування та розвиток мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів (логопедів) з опанування ними інтегративними знаннями запускає механізм стимуляції до надбання високого рівня якостей та вмінь у професійній діяльності та отримання практичного досвіду, як основи власної самореалізації.

Мотиваційно-стимулюючий компонент забезпечує розвиток у студентів (логопедів) емоційно-вольового ставлення до власних навчально-пізнавальних дій з формування вмінь та навичок інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у професійній діяльності. Тому формування мотиву до оволодіння інтегративними знаннями як професійним інструментом є визначальною умовою, що спричинює бажаний результат. Розуміння необхідності врахування соматичного стану, клінічного діагнозу, основних симптомів та психолого-педагогічних особливостей при різних порушеннях психофізичного розвитку під час абілітації, реабілітації та проведення корекційної роботи стимулюють студентів (корекційних педагогів) до оволодіння інтегративними знаннями з медичних і психолого-педагогічних дисциплін. Водночас інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання дають усвідомлене уявлення про їх застосування у діагностичному, реабілітаційному, корекційно-педагогічному, виховному та ін. процесі, що складає основу фахової підготовки та формує особистісні якості корекційного педагога.

Професійна мотивація, як система мотивів або стимулів, «спонукає людину до конкретних форм діяльності» [7, с.217]. На рівні професійно-мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки професійна мотивація співзвучна категорії «професійний інтерес», що визначається як «суттєвий чинник у професійному саморозвитку особистості» [10, с.732]. У психології і педагогіці інтерес визначається як «форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самими сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами» [7, с.147].

Важливим моментом вияву інтересу, як ознаки професійно-мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки, стає стійкість інтересу, тривалість його забезпечення та інтенсивність. Зазначені характеристики професійного інтересу можуть слугувати основними показниками ступеня вираження кожного з показників професійно-мотиваційного критерію та визначати рівні вияву цього критерію. З огляду на вищевикладені характеристики мотивації професійної діяльності нами виділені такі показники професійно-мотиваційного критерію сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки:

- наявність гуманістично зорієнтованого спрямування як особистісної стратегії у професійній діяльності;
- розуміння необхідності та бажання оволодіти міцними знаннями з медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних

дисциплін та практичними навичками інтегрування цих знань у професійну (діагностичну, реабілітаційну, корекційну, консультативну, пропедевтичну та ін.) діяльність;

– професійна зацікавленість у оволодінні новітніми корекційними технологіями та методиками як основи успішності корекційної роботи та досягнення професійної компетентності.

Елементарним рівнем професійного інтересу вважається «безпосередній інтерес до сучасної професійної інформації щодо розвитку певної галузі діяльності» [10, с.732-733]. У контексті нашого критеріального визначення – виявлення інтересу до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, що інтенсивно впроваджуються у корекційну діяльність.

Подальшими, вищим та найвищим ступенями професійного інтересу є відповідно «інтерес до пізнання суттєвих властивостей процесів і явищ та інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей, становлення загальних принципів, що діють у різних умовах. Цей рівень пов'язують з елементами дослідницької діяльності» [там само].

До експериментального дослідження було залучено 1102 студента та магістранта очного та заочного відділень чотирьох вищих навчальних закладів України різних регіонів. Експеримент мав пролонгований характер та тривав з 2011-2013 рр., 2015-2016 рр. Порівняльний аналіз отриманих даних показав їх незначні розбіжності, що дозволяє вважати результати дослідження репрезентативними і типовими для характеристики сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань майбутніх логопедів.

Під час вимірювання мотиваційної складової сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки застосовується тест «Мотивація досягнення успіхів і уникнення невдач», що належить до групи особистісних тестів. Сутність його полягає в тому, що суб'єкт тестування, сприймаючи певну ситуацію, інтерпретує її відповідно до власних особистісних особливостей.

Для діагностики мотивації до інтегративної медико-психологічної і педагогічної підготовки використовувалися тестування, анкетування спрямовані на встановлення ціннісних пріоритетів, установки на оволодіння професійно-інтегративними знаннями, вміннями і навичками, розуміння їх мети та завдань, усвідомленість їх значущості в діяльності сучасного логопеда. Для вивчення інтересу до зазначеного аспекту професійної підготовки застосовувався метод творчих робіт професійного спрямування. Спостереження дали змогу встановити активність, цілеспрямованість студентів у засвоєнні професійно-

інтегративної діяльності, бажання якомога повніше оволодіти нею, ступінь самостійності у виконанні завдань.

Основним полем цього аспекту дослідження було вивчення розуміння необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань для організації корекційно-педагогічної роботи. Оскільки ключовою метою використання інтегративних знань у корекційно-педагогічній діяльності є успішна організація ефективної реабілітаційної, абілітаційної і корекційної роботи з урахуванням соматичного і психолого-педагогічного стану та активізація креативного потенціалу особистості, то принципово важливим мотиваційним елементом підготовки логопедів до означеної діяльності стає рівень усвідомлення цих обставин майбутнім корекційним педагогом. Найбільш ефективними виявилися: бесіда, диспут, реферати на теми: «Важливість врахування медико-біологічних, психологічних і педагогічних знань у корекційній роботі», «Комплексність і системність як основа ефективності корекційної роботи», «Врахування міждисциплінарних знань у логопедичній роботі» тощо.

Дослідження виявило майже повну однаковість поглядів студентів (майбутніх логопедів) на сучасну ситуацію організації і проведення корекційно-логопедичної роботи, що передбачає врахування системних та інтегрованих знань з багатьох дисциплін професійно орієнтованого циклу. Як зазначали у анкетах, численних бесідах та диспутах учасники експерименту, неповні знання про особливості психофізичного стану при тому або іншому захворюванні, не врахування даних клінічної і психологічної діагностики при розробці корекційної програми тощо, призводять до досить низької ефективності корекційно-педагогічної роботи. Таке однакове визнання складності сучасних умов корекційної роботи та професійної нестабільності педагога фіксувалося нами як значущий вагомий мотиваційно-професійний стимул у оволодінні студентами інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями.

Окремим завданням цього етапу нашого дослідження було визначення мотивів вибору студентами майбутньої професії. Загальна характеристика ступеня вмотивованості студентів (логопедів) своєю професійною діяльністю стає вихідним положенням для визначення професійної зацікавленості студентів у оволодінні інтегративними знаннями та вивченні інтегративних курсів як новітньої психолого-педагогічної парадигми, що здатна відчутно вплинути на ефективність корекційно-педагогічної діяльності та створити необхідні умови щодо успішності корекційного процесу, професійної самореалізації та самовдосконалення.

Діагностування рівня *мотиваційної готовності* до здійснення інтегративної професійної діяльності учасників експерименту в ВНЗ здійснювалось за двома напрямками і передбачало визначення рівня сформованості *мотивації досягнення* та *професійно-мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки*.

Рівень розвитку в учасників експерименту *мотивів досягнення успіху в професійній галузі* вимірювався за допомогою тестів Т. Елерса «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» та А. Реана «Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач». Результати вимірювання рівня розвитку мотивів досягнення в експериментальній групі наведено в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Розподіл учасників експерименту за рівнями розвитку особистісної мотивації (методика Т. Елерса)**

ЕГ	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями розвитку мотивації досягнення (%)			
	Високий	Помірний	Середній	Низький
Е група (1102 осіб)	–	40 (442 осіб)	60 (660 осіб)	–

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про переважно середній рівень розвитку в студентів мотивації на досягнення успіху. Переважна більшість учасників експерименту (60%) мають середній рівень мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній діяльності.

Для правильної оцінки результатів методики їх варто аналізувати разом з результатами тесту А. Реана «Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач». Результати вимірювання рівня досягнення успіху та уникнення невдач в експериментальній групі (ЕГ) наведено в табл. 2.

*Таблиця 2*

**Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями досягнення (методика А. Реана) (у %)**

ЕГ	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями досягнення (%)			
	Високий	Помірний	Середній	Низький
Е група (1102 осіб)	–	40,1 (442 осіб)	50,8 (560 осіб)	9,1 (100 осіб)



Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про переважно середній рівень розвитку в студентів мотивації на досягнення успіху. Переважна більшість учасників експерименту (понад 59%) мають середній і низький рівні мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній діяльності.

З метою визначення мотивації професійної діяльності студентів (логопедів) – учасників експериментального дослідження – використовувалася методика *К. Замфір у модифікації А. Реана* [6, с.280-281]. В її основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Найбільше значення має внутрішня мотивація, коли особистість прагне саме до цієї професійної діяльності. Якщо ж основу мотивації складає прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), це говорить про наявність зовнішньої мотивації. Самі зовнішні мотиви поділяються на позитивні (більш ефективні і бажані) та негативні. У проведеному нами дослідженні підраховувалися показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ). Показником кожного типу мотивації було число в межах від 1 до 5 (у тому числі можливі й дробі). До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів відносять такі типи сполучень: **ВМ > ЗПМ > ЗНМ** та **ВМ = ЗПМ > ЗНМ**.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип **ЗНМ > ЗПМ > ВМ**. Зауважимо, що особливий інтерес для нашого дослідження мав рівень професійної стабільності (або нестабільності) особистості педагога, що за даними А. Реана [6, с.282-283] має зв'язок з виявленими нами мотиваційними комплексами. Так, в ході експериментального дослідження нами підтверджено, що існує негативна відносна залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем професійної нестабільності особистості педагога.

Чим більш оптимальніший комплекс, тим більше активність логопеда вмотивована самим змістом корекційно-педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче професійна нестабільність. Й навпаки, чим більш діяльність педагога обумовлена мотивами позбутися покарань, бажанням «не попасти на гачок» (які починають переважати над мотивами, що пов'язані з цінностями самої корекційно-педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень професійної нестабільності.

Аналіз результатів анкетування дозволив дійти висновку про яскраво виражений характер у переважної більшості студентів

(майбутніх логопедів) таких кризогенних факторів, як відсутність перспективи, невпевненість у собі, страх перед майбутнім, низький рівень загальної інтернальності, а також інтернальності в професійній галузі.

Дані експерименту підтвердили необхідність розробки методики спрямованої на підготовку студентів (логопедів) до інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки, оскільки інтегративні знання забезпечують успішність усієї корекційно-педагогічної діяльності та дають можливість самому педагогу отримати професійне задоволення та зацікавленість корекційним процесом.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, *мотивація* є основним джерелом та найістотнішим стимулом набуття педагогом медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних знань, умінь й навичок як підґрунтям успішності корекційно-педагогічного процесу. Він організовує всю навчальну діяльність, створює необхідний стрижень для інтеграції професійно-орієнтованих знань та особистісно-професійного самовираження. Отримані експериментальні дані підтвердили доцільність проведення в процесі формування готовності до інтегративної діяльності психолого-педагогічних тренінгів, спрямованих на розвиток мотивації досягнення студентів у професійній галузі. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у дослідженні когнітивного, практично-рефлексивного критеріїв сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

### **Список використаних джерел**

1. Абрамова Н.Т. Принцип целостности и синтез знания / Н.Т. Абрамова // Синтез современного научного знания. – М. : Наука, 1973. – С. 275 – 293.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19–27.
3. Артюшина М.В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / М.В. Артюшина. – К., 2011. – 598 с.
4. Ахлибинский Б.А. Категориальный аспект понятия интеграции / Б. А. Ахлибинский // Диалектика как основа интеграции научного знания. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – С. 50–60.
5. Большой энциклопедический словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.
6. Бордовская Н.В. Педагогика : [учеб. для вузов] / Н.В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

7. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
9. Гуревич Р. Інтеграційні тенденції в підготовці вчителя трудового навчання / Р. Гуревич, Д. Коломієць // Молодь і ринок. – 2003. – № 3(5). – С. 63 – 68.
10. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология.– 2-е изд., доп., испр. и перер. / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
12. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд.– М. : Наука, 1975. – 720 с.
13. Левин В.Г. Интегративная функция понятия системы / В.Г. Левин // Диалектика как основа интеграции научного знания: Межвузовский сборник / [под ред. А. А. Королькова, И. А. Майзеля]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – № 12. – С. 70 – 77.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – [2-е изд., стер.]. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
15. Маркарян Э.С. Интеграция естествознания и общественного познания / Э.С. Маркарян // Философские науки. – 1981. – № 1. – С. 27 – 34.
16. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Владос, 2005. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с.
17. Педагогика школы. Учебное пособие для студентов пединститутов / [под ред. Г. И. Шукиной]. – М. : Просвещение, 1977. – 412 с.
18. Современный словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1992. – 740 р.
19. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля / Ю.С. Тюнников. – М. : Высш. школа, 1991. – 192с.
20. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

***Н.Г. Пахомова***

### **МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*В статье раскрыта сущность понятия «интеграция». Обоснована необходимость интегративной профессиональной подготовки логопедов. Представлен анализ направлений и механизмов мотивации к овладению интегративными знаниями и умениями, как основы формирования профессиональной компетентности. Диагностирование уровня мотивационной готовности к интегративной профессиональной деятельности участников эксперимента осуществлялась по двум*

направлениям и предусматривала определение уровня сформированности мотивации достижения и профессионально-мотивационной готовности к интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки. По результатам исследования состояния сформированности мотивации к интеграции медико-психологических и педагогических знаний и умений, установлено, что подавляющее большинство студентов (будущих логопедов) имеют средний и низкий уровни. Анализ экспериментальных данных подтвердил необходимость организации специальных мероприятий для стимулирования мотивации к интегративной профессиональной подготовки и ее оценки.

**Ключевые слова:** интеграция, интегративные знания, мотивы, мотивация, профессиональная подготовка.

*N. Pakhomova*

### **MOTIVATION AS A BASIS OF FORMATION OF INTEGRATIVE KNOWLEDGE DURING PROFESSIONAL TRAINING**

*The article reveals the essence of the concept of «integration». The need for an integrative professional training of speech therapists is grounded. Analysis of directions and mechanisms of motivation to mastering integrative knowledge and skills as the basis of formation of professional competence is presented. Diagnosing of the level of motivational readiness for integrative professional activities of the participants of the experiment was carried out in two directions, and provides definition of the level of formation of motivation of achievement and professional motivational readiness for integration of medical, psychological and pedagogical components of professional training. According to the study of condition of formation motivation for integration of medical and psychological and pedagogical knowledge and skills, the article found that the vast majority of students (future speech therapists) have medium and low levels. Analysis of experimental data confirmed the necessity of organizing special events to stimulate motivation for integrative professional training and evaluation.*

**Keywords:** *integration, integrative knowledge, motives, motivation, professional training.*

Надійшла до редакції 20.12.2016 р.

УДК : 378.22 : 159.9 : [004]

**ПРОЦАЙ Людмила Петрівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

**ГІБАЛОВА Наталія Володимирівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **ІНТЕГРАЦІЯ ХМАРНИХ І ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

*Стаття присвячена інтеграції хмарних і проектних технологій при викладанні математичних та інформатичних дисциплін для студентів спеціальності «Психологія». Обґрунтовано необхідність запровадження хмарних технологій у навчальний процес сучасних українських вишів. Описано досвід поєднання хмарних та проектних технологій навчання при викладанні «Математичної статистики» та «Сучасних інформаційних технологій» майбутнім психологам. З'ясовано ефективність дослідницького проекту в контексті формування практичних умінь збирати та обробляти дані експериментального дослідження засобами Google Apps. Розглянено можливості інформаційно-телекомунікаційного проекту в процесі вивчення інформатичних дисциплін, описана координація інформаційно-телекомунікаційним проектом викладачем, наведено орієнтовні завдання інформаційно-телекомунікаційних проектів з використанням хмарних технологій*

**Ключові слова:** *інтеграція, хмарні технології, проектні технології, дослідницький проект, інформаційно-телекомунікаційний навчальний проект, математична статистика, сучасні інформаційні технології, Google Apps, майбутні психологи.*

**Постановка проблеми.** Вхідження України до європейського освітнього простору зумовлює запровадження інноваційних технологій в організацію навчально-виховної діяльності вишів. Актуальними завданнями для сучасної освіти виступають пошук, розробка та застосування ефективних форм і методів навчання для забезпечення високої якості знань студентів. Хмарна технологія займає провідне місце серед освітніх інновацій в українській педагогічній теорії та практиці. Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2013-2020 рр. передбачає формування сучасної інформаційної

інфраструктури на основі хмарних технологій [5]. З 2014 року в Україні стартував проєкт «Хмарні сервіси в освіті» (2014-2017 н.р.), у межах якого проводиться поетапна експериментальна робота щодо запровадження хмароорієнтованих навчальних середовищ у навчальний процес [2].

З метою ефективного забезпечення самостійної роботи студентів широкої популярності у педагогічних вишах набуває проєктна діяльність, що сприяє підготовці майбутніх педагогів, вихователів, психологів до роботи в умовах індивідуальної навчально-дослідницької діяльності та групової взаємодії. Проєктна технологія спрямована насамперед на особистісний розвиток, на формування здатності до співпраці, відповідальності, ініціативності, творчості та мобільності.

Інтеграція хмарних та проєктних технологій підсилює їх навчальний і виховний потенціал та забезпечує формування як предметної, так й інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців, а отже є широким полем для розробки нових форм і методів взаємодії викладача та студентів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Сучасною психолого-педагогічною наукою накопичено значну кількість досліджень, пов'язаних із застосування хмарних технологій в освіті. Питанням використання хмарних технологій в освіті присвятили багато праць такі вчені, як Г.Алексаян, Ю. Биков, В. Жалдак, М. Кадемія, В. Кобися, О. Кузьмінська, В. Кухаренко, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Свириденко, С. Семіриков, О.Спінрін, Ю. Триус, М. Шишкіна, Б. Ярмахов та інші. Теоретико-методичні основи впровадження хмарних технологій у вищі вивчали Т.Архіпова, В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, Ю. Триус та інші. Проблема організації проєктної діяльності досліджувалася у численних працях видатних педагогів і психологів: Ю. Бабанського, В. Беспалько, Л. Виготського, О. Леонтєва, Н. Матяш, В. Моляко, І. Підласого, Є.Полат, О. Пометун, О. Пехоти, В.Симоненко, С. Сисоевої, М. Сметанського, Л. Рубінштейна, Л. Фрідмана, А. Хуторського, Г. Щукіної та інших.

Зважаючи на теоретичну розробленість проблем використання хмарних технологій та впровадження методу проєктів у вищі навчальні заклади, недостатньо вивченими залишаються питання практичного впровадження та поєднання цих технологій у процес підготовки майбутніх спеціалістів.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні необхідності упровадження хмарних технологій у навчальний процес сучасних українських вишів; описати інтеграцію хмарних та проєктних технологій навчання при викладанні «Математичної статистики» та «Сучасних інформаційних

технологій» студентам спеціальності «Психологія»; характеризувати етапи та завдання дослідницького та інформаційно-телекомунікаційного навчальних проєктів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) характеризується проникненням їх в усі сфери людської діяльності. Освітня галузь не є виключенням, а навпаки має випереджувати інші, оскільки її основне завдання – сформувати інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх фахівців. Най-поширенішими серед комп'ютерних інновацій в освітньому середовищі стали хмарні технології, оскільки не передбачають систематичне оновлення закладу сучасним апаратним та програмним забезпеченням.

Популярний нині термін cloud computing («хмарні обчислення») у комп'ютерному світі використовується з 2008 року. Національним інститутом стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology – NIST) в документі «NIST Definition of Cloud Computing v15» означено функції «хмарних обчислень»:

- модель хмарних обчислень дає можливість зручного доступу через мережу до спільного пулу з обчислювальними ресурсами, що налаштовуються (наприклад, мережі, сервера, сховища, застосунки, послуги);

- модель хмари сприяє доступності й характеризується п'ятьма основними елементами (самообслуговування за потребою, широкий доступ до мережі, об'єднаний ресурс, незалежне розміщення, швидка гнучкість тощо) [6].

За функціональними можливостями хмарні сервіси класифікують таким чином: програмне забезпечення як послуга, платформа як послуга, інфраструктура як послуга, дані як послуга, робоче місце як послуга, усе як послуга. Крім того, розрізняють чотири моделі розгортання хмари: приватна, групова, загальнодоступна, гібридна.

У наш час кількість хмарних сервісів стрімко зростає, систематично оновлюється інтерфейс, розширюється сфера їх застосування. В освітніх закладах України хмарні сервіси першочергово використовувалися лише як безкоштовні хостинги поштових служб для студентів та викладачів. Інші інформаційно-комунікаційні інструменти хмарних технологій для навчання майже не застосовувалися у зв'язку з відсутністю практичних навичок їх використання у навчальному процесі. І лише останні п'ять років студентське товариство й викладачі достойно оцінили інноваційні ІТ-застосунки, зокрема, G Suite for Education, Microsoft Office Online (Office Web Apps), Amazon Elastic Compute Cloud (Amazon EC2) та інші. Зазвичай їх використовують для організації документообігу в домені навчального закладу, он-лайн розкладу, чатів та відеоконференцій, створення простору для спільної роботи тощо.

З нашого погляду, найкращий спосіб підготовки студентів до роботи з новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями – це їх упровадження у навчально-виховний процес. Аналіз передового досвіду використання хмарних сервісів у ВНЗ та наш власний показали, що хмарні технології сприяють організації проектної діяльності студентів, а також значно збільшують навчальний потенціал методу проектів.

Застосування хмарних технологій в проектній роботі студентів корелює з видом навчального проекту (дослідницький, інформаційний, творчий, телекомунікаційний) та формою його організації (персональний, парний, груповий, колективний) [3]. Вибір виду та форми проекту залежить від змісту, мети та завдань навчальної дисципліни. Так, при викладанні «Математичної статистики» студентам спеціальності «Психологія» на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка з метою формування основних понять описової статистики та практичних умінь проведення збору експериментальних даних і первинної обробки результатів психологічних досліджень самостійну роботу студентів підсилено груповою дослідницькою проектною діяльністю.

Як зазначає Т. Мантула, дослідницькі проекти максимально наближені до ґрунтовних наукових досліджень, оскільки передбачають наявність таких складових, як: висвітлення актуальності проблеми, визначення об'єкту та предмету дослідження, висування мети та гіпотези, чітке структурування, статистичну обробку та узагальнення результатів дослідження, формулювання висновків, окреслення перспектив подальшого дослідження проблеми [1]. Тому саме у процесі роботи над дослідницькими проектами студенти набувають навичок, що є необхідними для формування науково-дослідної компетентності майбутнього фахівця у галузі психології.

Перший етапи дослідницького проекту студентів полягає у *виявленні проблеми* актуальних серед студентської молоді факультету та *формулювання теми* дослідження, наприклад: адаптація студентів першого курсу до навчально-виховного процесу в університеті, відвідування студентами навчальних занять, неформальне лідерство в академічних групах, умови проживання в гуртожитку, здоровий спосіб життя, студентський «дрескод» тощо. На цьому етапі група ділиться на підгрупи по 4-5 осіб. Викладачем призначається керівник проекту в кожній групі та повідомляються завдання: організація збору інформації (опис, анкетування, опитування, спостереження), статистична обробка даних, підготовка презентації проекту.

Другий етап дослідницького проекту передбачає *з'ясування стану означеної проблеми*: визначення генеральної сукупності об'єктів досліджуваної ознаки, утворення репрезентативної вибірки та збір



інформації за допомогою анкетування чи тестування респондентів. Саме на цьому етапі студентам рекомендовано використовувати хмарні технології, зокрема Google Docs – безкоштовний набір веб-сервісів у формі програмного забезпечення як послуги (SaaS), а також інтернет-сервісу хмарного сховища файлів з функціями документообігу компанії Google, що працює в межах веб-браузера без установлення на комп'ютері користувача. Однією з ключових переваг програми є те, що створені документи, зберігаються як на сервері Google, так і на комп'ютері користувача, що уможливлює доступ до введених даних з будь-якого комп'ютерного пристрою, під'єданого до Інтернету, а доступ до особистих документів захищений паролем.

Ефективним застосуванням для масового збору інформації від респондентів є Google Forms – зручний конструктор, за допомогою якого можна легко і швидко планувати заходи, складати опитувальники, анкети та тести [4, с.29]. Форму можна синхронізувати з електронною таблицею Google, тоді відповіді респондентів будуть автоматично зберігатися в ній для подальшої статистичної обробки експериментальних даних. Цей застосунок дозволяє створювати анкети чи тести з різними типами запитань: *Текст* – респонденту пропонується вписати коротку відповідь; *Текст (абзац)* – респондент вписує розгорнуту відповідь; *Один зі списку* – респондент обирає один варіант відповіді з декількох; *Кілька зі списку* – респондент обирає кілька варіантів відповіді; *Список, що випадає* – респондент вибирає один варіант з пропонованого меню; *Шкала* – респондент повинен поставити оцінку, використовуючи цифрову шкалу, наприклад, від 1 до 10; *Сітка* – респондент вибирає певні точки в сітці, що складається із стовпців і рядків; *Дата* – респондент вибирає дату, використовуючи календар; *Час* – респондент вибирає точний час або часовий проміжок. Крім того, конструктор дозволяє вбудовувати графічні зображення та відеоматеріали, наприклад під тип запитання «Шкала», або ж для дизайну створеної анкети.

Отже, спектр запитань є достатньо широким для якісного опитування респондентів. Найважливішим у цьому хмарному застосунку є надання спільного доступу як для проходження анкетування респондентами, так і для редагування та обробки результатів опитування учасниками проекту та викладачу для контролю. Таким чином, використання Google Forms значно спрощує клопітку довготривалу роботу з сортування, ранжування, фільтрування даних та створення дискретних чи інтервальних частотних таблиць, побудови діаграм прояву досліджуваної ознаки.

На третьому етапі проекту студенти здійснюють *статистичну обробку експериментальних даних*: обчислюють точкові характеристики вибірки (моду, медіану, вибіркочку середню, дисперсію та ін.), здійснюють статистичну перевірку гіпотез тощо. Для цього їм

необхідно скористатися електронними таблицями, що входять до Google Docs і дозволяють здійснювати обчислювальні та статистичні функції, використовуючи навички роботи з електронними таблицями.

На наступному етапі проектної роботи учасники роблять висновки, *узагальнюють результати дослідження* та готують комп'ютерну презентацію у редакторі Google Slides, який має достатню кількість інструментів для її створення та трансляції.

*Презентація групового проекту студентів та його оцінювання* – це останній етап проектної роботи, який також відбувається не без допомоги хмарних технологій, зокрема проекти презентуються через створені студентами власні канали відеопоказу YouTube, через власні сайти чи блоги, через можливості документообігу Google Docs або ж наживо в аудиторії на практичному занятті із залученням мультимедійного комплексу.

Таким чином, усі етапи проектної діяльності студентів при вивченні «Математичної статистики» підкріплені інноваціями інформаційно-комунікаційних технологій – хмарними сервісами, які характеризуються гнучкістю та поліфункційністю використання у навчальному процесі. Крім того, формування основних понять та практичних умінь з дисципліни математичного циклу відбувається за рахунок виконання професійно-орієнтованих пошуково-дослідних завдань, що робить навчання цікавим, доступним та зрозумілим для майбутніх психологів.

Ще одним цікавим видом проектної діяльності з використанням хмарних технологій є навчальні інформаційно-телекомунікаційні проекти, які ми реалізуємо при організації самостійної роботи студентів під час вивчення інформатичної дисципліни «Сучасні інформаційні технології» для студентів спеціальності «Психологія».

Е. Полат визначає телекомунікаційний проект як організовану діяльність між суб'єктами навчання, спрямовану на досягнення конкретних навчально-педагогічних завдань, при виконанні яких основним засобом обміну інформацією між учасниками проекту є телекомунікації [3].

Під телекомунікаціями в міжнародній практиці розуміють передачу довільної інформації на відстані за допомогою технічних засобів: телефону, радіо, телебачення тощо. З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій супровід і підтримка навчальних проектів насамперед здійснюється завдяки ресурсам і сервісам Інтернет. Тому, під *навчальним інформаційно-телекомунікаційним проектом* ми розуміємо спільну самостійну навчально-пізнавальну, практичну діяльність студентів на основі комп'ютерної телекомунікації, що має загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату. Зазвичай інформаційно-телекомунікаційні проекти

поєднують в собі якісне інформаційне міжпредметне (інформатика-психологія) наповнення і можливість оперативного спілкування учасників проекту засобами телекомунікацій при розв'язанні навчально-практичних завдань. Особливістю таких проектів є те, що учасниками можуть бути студенти з різних груп, вишів, міст і навіть країн. Водночас активними учасниками є студенти в межах нашого університету (ті які вивчають дисципліну «Сучасні інформаційні технології»), а пасивними – студенти, які підтримують телекомунікаційні зв'язки стосовно теми і мети проекту.

Як і будь-які інші навчальні проекти інформаційно-телекомунікаційний проект має етапи проведення:

1. Організаційний – пошук партнерів (персональний проект), поділ на підгрупи (груповий проект), вибір теми.

2. Обговорення методичних аспектів проекту з викладачем, визначення основної ідеї проекту, завдань та стратегії їх досягнення.

3. Структурування проекту – розробка плану дій, визначення планових результатів, способів їх вирішення та оформлення. Зазвичай такі проекти є довготривалими, що охоплюють цілий курс, або окремий модуль дисципліни.

4. Робота над проектом – інтенсивний пошук та обмін інформацією, думками, отриманими результатами між партнерами засобами комп'ютерних телекомунікацій.

5. Підведення підсумків – обговорення результатів та документальне їх оформлення у вигляді текстових, презентаційних та відео звітів тощо.

6. Презентація проекту – представлення готового продукту на заліковому занятті в аудиторії за можливості у формі телеконференції в Інтернеті за згодою учасників проектів. Презентація проводиться у формі дискусії чи бесіди, в учасників є можливість задавати запитання та отримувати обґрунтовані відповіді. Результати проекту та його опис може бути розміщений на персональних сайтах студентів, викладача. Для створення сайтів рекомендовано використовувати конструктор Google Sites, функціональними можливостями, якого є розміщення даних (презентації, відео, форми, текстові документи, електронні таблиці тощо) обсягом 100 Мб; використання готових шаблонів з різною кількістю рубрик, блоків, сторінок; захищеність авторських вправ опублікованих матеріалів; повна відсутність реклами [4, с.30].

Координацію проектної роботи здійснює викладач також використовуючи GSuite for Education. Увесь навчально-методичний комплекс дисципліни «Сучасні інформаційні технології» представлено на персональному освітньому сайті викладача. Теоретичні питання подано у вигляді лекційних презентацій. Для формування практичних умінь роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями розроблені серійні тематичні скрінкасти (відеоролики, зроблені з

екрану монітора), що цілком замінюють текстові інструктажі до виконання лабораторних робіт. Окрема сторінка сайту викладача присвячена інформаційно-телекомунікаційним проектам, на якій висвітлені орієнтовні завдання (табл. 1).

Таблиця 1

**Орієнтовні завдання інформаційно-телекомунікаційних проектів при вивченні дисципліни «Сучасні інформаційні технології»**

№	Завдання	Виконавець	Вимоги	Форма звітності
1.	Зареєструвати скриньку на поштовому сервері Gmail.	Всі учасники	У полі <i>Як Вас звати</i> реєстраційної форми вказати власне <b>Ім'я</b> та <b>Прізвище</b>	
2.	Ознайомитися із засобами телекомунікацій Hangouts (бесіди, телефонні та відеодзвінки) та випробувати їх.	Всі учасники	У межах проектної групи організувати відеоконференцію на Hangouts – обговорити тему та розподілити завдання проекту.	Запросити викладача до обговорення
3.	Створити Google групу	Керівник	У полі назва групи вказати <b>Проект_Тема</b>	Додати викладача до групи
4.	Створити Google+ Спільноту Додайте фотографію на сторінку спільноти	Керівник	Google+ Спільнота доступна для всіх. Назва спільноти – споріднена до теми проекту. Фотографія спільноти – цікаве зображення, яке представлятиме ідею вашої спільноти (теми)	Запросити викладача та одногрупників до спільноти

№	Завдання	Виконавець	Вимоги	Форма звітності
5.	Створити папку на Google диску облікового запису керівника проекту	Керівник	Назва папки – <b>Тема проекту</b>	Надати доступ до папки всім учасникам проекту
6.	У папці <b>Тема проекту</b> створити текстовий документ, форму, електронну таблицю, презентацію. Розподілити завдання між учасниками проекту: Підготувати тези за темою проекту в текстовому редакторі Google (актуальність, шляхи вирішення проблеми). Розробити анкету на GoogleForms та здійснити онлайн опитування, синхронізувати її з електронною таблицею Обрахунки. Здійснити статистичну обробку результатів анкетування. Створити презентацію на GoogleSlides.	Керівник Учасники	Назви створених документів – Стаття (Текст), Обрахунки (Таблиця), Результат (Презентація), Анкета (Форма) Тези – 3 сторінки, наявність відповідних темі проекту зображень. Тема, мета анкети, всі типи запитань, логічний перехід між розділами анкети. Наявність графіків та діаграм за результатами анкетування Вказати авторів проекту, створити зміст з гіперпосиланням и.Мінімум тексту, наявність ілюстрацій, таблиць, діаграм, відео, анімації. Сформулювати висновки. Створити кнопки навігації, здійснити аудіосупровід.	Надати доступ до документів відповідальним учасникам проекту Надати доступ для редагування керівнику проекту Надати доступ для редагування керівнику, а одногрупникам для заповнення. Розмістити анкету в соціальних мережах. Надати доступ для редагування учаснику, що готує презентацію. Надати доступ для редагування викладачу.

№	Завдання	Виконавець	Вимоги	Форма звітності
7.	Створити веб-сайт на GoogleSites. Створити п'ять сторінок: Головна сторінка, Тези, Статистика, Презентація, Анкета. Наповнити сторінки попередньо створеними матеріалами відповідно.	Керівник Учасники	Назва сайту – <b>Прізвище керівника</b> ____ <b>Група</b> Власник сайту – керівник проекту. Дозволити додавати коментарі на сторінках сайту.	Надати доступ до редагування сайту всім учасникам проекту. Кожний наповнює одну з п'яти сторінок відповідно до виконаного завдання.

Як свідчить досвід, організація проектної роботи з використанням хмарних технологій при викладанні математичних та інформатичних дисциплін вимагає спеціальної і досить ретельної підготовки як викладача, так і студента. Навчальні проекти дозволяють не тільки передавати студентам обсяг знань, а також навчити придбати ці знання самостійно за допомогою можливостей глобальної комп'ютерної мережі Internet; вміти користуватися одержаними знаннями для розв'язування нових пізнавальних і практичних завдань.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, інтеграція хмарних і проектних технологій при викладанні математичних та інформатичних дисциплін студентами гуманітарних спеціальностей спрощує розуміння та засвоєння ними змісту дисципліни, формує предметну та інформаційно-комунікаційну компетенції, здатність до інноваційної діяльності, розвиває творчі й дослідницькі здібності гнучкість та критичність мислення, сприяє комунікативній активності, тобто сприяє підготовці освіченого, конкурентноспроможного фахівця, здатного до професійної адаптації в умовах еволюції інформаційного суспільства.

*Перспективи подальших наукових розвідок* пов'язані з упровадженням хмарних систем дистанційного навчання при підготовці студентів педагогічних вишів.

#### **Список використаної літератури**

1. Мантула Т.І. Проектна технологія : теорія і практика / Т.І. Мантула. – Кіровоград : ТОВ «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2008. – 150 с.
2. Наказ МОН України “Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Хмарні сервіси в освіті» на базі загальноосвітніх навчальних закладів України” від 21.05.2014 № 629

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 272 с.

4. Процай Л. П. Хмарні технології у роботі сучасного педагога / Л.П. Процай, Н.В. Гібалова // Імідж сучасного педагога. – 2015. – №10. – С.28-30.

5. Розпорядження КМУ “Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні” від 15 травня 2013 № 386-р

6. NIST Definition of Cloud Computing v15 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://csrc.nist.gov/groups/SNS/cloud-computing/cloud-def-v15.doc>

*Л.П. Процай, Н.В. Гибалова*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ОБЛАЧНЫХ И ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

*Статья посвящена интеграции облачных и проектных технологий при преподавании математических и информатических дисциплин для студентов специальности «Психология». Обосновано необходимость внедрения облачных технологий в учебный процесс современных украинских вузов. Описан опыт внедрения облачных и проектных технологий при преподавании «Математической статистики» и «Современных информационных технологий» будущим психологам. Выяснено эффективность исследовательского проекта в контексте формирования практических умений собирать и обрабатывать данные экспериментального исследования средствами Google Apps. Рассмотрены возможности информационно-телекоммуникационного проекта в процессе изучения информатических дисциплин, описанная координация информационно-телекоммуникационным проектом преподавателем, приведены ориентировочные задачи информационно-телекоммуникационных проектов с использованием облачных технологий.*

**Ключевые слова:** интеграция, облачные технологии, проектные технологии, учебный проект, исследовательский проект, информационно-коммуникационный проект, математическая статистика, современные информационные технологии, Google Apps, будущие психологи.

*L. Protsai, N. Gibalova*

### **CLOUD SERVICES AND PROJECT TECHNOLOGIES INTEGRATION TO TRAIN FUTURE PSYCHOLOGISTS**

*The article is devoted to the integration of cloud and project technologies while teaching mathematics and IT courses for studentswhuch study psychology.*

*The necessity for cloud technologies implementation into the educational process of modern Ukrainian universities has been proved. The urgency of project technologies application to prepare psychologists, aimed primarily at personal development, the formation of cooperation capacity as well as responsibility, initiative, creativity and mobility has been revealed.*

*The experience of cloud services and project activity combination in teaching «Mathematical Statistics» and «Modern Information Technologies» for the students of psychological and pedagogical faculty of V.G. Korolenko PNPNU obtaining «Psychology» training has been described. It has been determined that the best way to train students to work with the latest information and communication technologies is to introduce these technologies into the educational process. The analysis of best practices and our own experience in the use of cloud services in university has showed that information and communication technologies give the wealth of possibilities for students to organize their project activity and significantly increase the learning potential of the project method.*

*It has been established that the use of cloud technologies in students' project activity has been correlated with the type of training project (research, information, creative, telecommunication) as well as with its form of organization (personal, paired, group, collective). The type and form of the project choice depends on the content, purpose and objectives of discipline. Thus in training «Mathematical Statistics» for students of «Psychology» specialty for psychological and pedagogical faculty of Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, the students' independent work has been strengthened with the group research project activities to form the basic concepts of descriptive statistics and practical skills to carry out experimental data collection and initial processing of psychological researches results.*

*The stages of the group research project have been characterized, they are identifying the problem and formulating research theme; finding out the status of definite problem, statistical analysis of experimental data; generalization of research results; presentation the group project result and its evaluation. The effectiveness of the research project in the context of the practical skills development to collect and process data of experimental psychological research with Google Apps has been clarified.*

*The possibilities of information and telecommunication project while studying IT disciplines as the effective means of information and communication competence formation for future professionals have been considered. The course «Modern Information Technologies» for psychologists has described the tutor's coordination concerning information and telecommunication projects implementation; indicative tasks for information and telecommunication projects using cloud services have been given.*

*It has been found out that the combination of cloud and project technologies while studying mathematics and IT sciences for students of liberal arts simplifies understanding and assimilation of subjects content, forms subject and IT competence, capability of innovative activity, develops creative and research skills as well as critical thinking and flexibility, promotes communicative activity.*

**Key words:** *integration, cloud technology, educational project, research project, information and communication project, mathematical statistics, modern information technologies, Google Apps, future psychologists.*

Надійшла до редакції 19.12.2016 р.



УДК 159.923

**ПОТОЦЬКА Ірина Сергіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психіатрії з курсом післядипломної освіти Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова*

## **ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ**

*Досліджено індивідуально-типологічні властивості вчителів музичних шкіл такі як особливості темпераменту за допомогою особистісного опитувальника Г. Айзенка, спрямованість особистості за допомогою методики Б. Басса та типи акцентуацій по К. Леонгарду. Домінуючими властивостями є «потенційна інтровертованість», «ділова спрямованість» та такі акцентуації як «лабільність», «застрягання» та «педантизм». Отримані емпіричні данні довели взаємозв'язок професійної діяльності особистості з індивідуально-типологічними властивостями.*

**Ключові слова:** *індивідуально-типологічні особливості, властивості темпераменту, акцентуації характеру, спрямованість особистості, вчителі музичних шкіл.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі суспільство висуває високі вимоги до особистості вчителя, його професійних якостей та індивідуальних властивостей які формуються в процесі особистісного та професійного становлення. Професійна діяльність учителя музики має свою специфіку: він є педагогом і музикантом в одній особі. Фахова готовність майбутнього вчителя музики та його індивідуально-типологічні властивості відіграють вирішальну роль у всебічному вихованні підростаючого покоління.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Специфічність праці вчителя та вимоги до неї досить широко висвітлені в науковій літературі Б.Г. Ананьєвим, О.О. Бодальовим, Ф.Н. Гоноболіним, В.А. Сластеніним, Ш.О. Амонашвілі, Н.В. Кузьміною, А.І. Щербаківим, Г.А. Ковальовим, С.В. Кондратьєвою, В.М. Раздобудько, І.А. Зязюном та ін. При цьому звертається увага на ідеальні властивості, які повинні бути притаманні або розвинуті у вчителя для успішної та плідної праці. Але кожна людина має власні природні особливості, здібності та схильності, риси характеру або темпераменту, особисту спрямованість, що змінюється в залежності від життєвих обставин і оточення.

**Метою** даного дослідження є дослідити індивідуально-типологічні властивості вчителів музичних шкіл.

Задля досягнення поставленої мети було сформульовано наступні **завдання**: 1) дослідити особливості темпераменту вчителів музичних шкіл; 2) визначити спрямованість їхніх особистостей; 3) емпірично дослідити акцентуації характеру вчителів; 4) використати методи математичної статистики з метою дослідження зв'язків між індивідуально-типологічними властивостями особистості.

Обробка отриманих даних тестування здійснювалася за допомогою кількісного (кореляційного), а також якісного аналізу даних. У роботі наводяться емпіричні дані, які отримані студенткою С. Бойчук під нашим керівництвом.

**Виклад основного матеріалу.** В дослідженні індивідуально-типологічних властивостей взяло участь 32 вчителі мистецьких дисциплін. Дослідження проводилось на базі Вінницького обласного навчально-методичного центру галузі культури, мистецтв та туризму під час проходження вчителями підвищення кваліфікації. Індивідуально-типологічні відмінності проявляються у властивостях темпераменту, рисах характеру та здібностях особистості.

На першому етапі нашого емпіричного дослідження було проведено тест-опитувальник Г. Айзенка ЕРІ (адаптований О.Г. Шмельовим), який дозволяє виявити особистісні параметри нейротизму і екстраверсії–інтроверсії. Також в тесті міститься шкала неправди, або шкала соціальної бажаності, що свідчить про ступінь щирості досліджуваних при відповідях на питання тесту. Результати, отримані за даною шкалою, які не перевищують критичних показників можуть використовуватися для подальшої обробки.

У результаті проведення опитувальника ЕРІ було отримано наступні результати (див. табл. 1, 2).

Таблиця 1

**Отримані показники по шкалі «екстраверсія–інтроверсія»**

Показники по шкалі «екстраверсія – інтроверсія»	Результати
Інтроверт	8,33%
Потенційний інтроверт	33,33%
Амбіверт	37,5%
Потенційний екстраверт	20,83%
Екстраверт	0%

Виявлено, що представникам професій типу «людина – людина», зокрема вчителям, притаманна така властивість, як екстраверсія, котру зазвичай пов'язують із відкритістю та з високими комунікативними здібностями людини. Однак дослідження даної вибірки виявило, що вчителям притаманні високі показники потенційної інтровертованості

33,33%, що проявляється в слабкості та інертності нервових процесів, замкнутості, схильності до самоаналізу, що може спричинити ускладнення соціальної адаптації. Відсутність такої властивості, як «екстравертованість» може бути пояснена можливим станом високого емоційного напруження, що призводить до професійного вигорання (психологічного стану втомленості, виснаженості з негативним ставленням до спілкування з оточуючими).

Слід також звернути увагу на одночасну наявність амбівертності (одночасної наявності в однієї людини ознак інтровертованості та екстравертованості) у викладачів мистецьких дисциплін – 37,5%. На нашу думку, це пов'язано з особливостями музичного мистецтва. Амбівалентність і подвійність можна побачити в музиці Моцарта – видатного представника музичної думки, що відмічають дослідники його творчості. «Абсолютна більших мелодій Моцарта двояка. Одну і ту саму мелодію можна сприйняти як сміх та сльози одночасно або почергово в різні моменти слухання» [3, с.51].

Потенційна екстравертованість (20,83%) та інтроверсія (8,33%), наявні у викладачів музичних шкіл, пов'язані з переважанням індивідуальної форми роботи у викладацькій діяльності як на уроках з учнем, так і у виконавській діяльності, котра передбачає необхідність відчувати, зрозуміти та відтворити (донести до слухача) задум композитора. Як справедливо зазначає Е. Кемп, автор книги «Музичний темперамент», «для музиканта якості інтроверта є необхідними тією ж мірою, що і екстраверта. Музикант повинен бути інтровертом під час своїх занять, коли довгий час перебуває наодинці, працюючи, і сміливим екстравертом під час виступів. Коли єдиним його бажанням повинно бути його спілкування із глядачами» [1, с.23].

За шкалою нейротизму було отримано наступні результати (див. табл. 2). Нейротизм – поняття, синонімічне тривожності, що вказує на ступінь емоційної стійкості людини.

Таблиця 2

**Результати дослідження показників по шкалі «нейротизм»**

Показники по шкалі «нейротизм»	Результати
Потенційний конкордант	4,16%
Нормостенік	16,66%
Потенційний дискордант	37,5%
Дискордант	41,66%

Як видно з табл. 2, найбільш вираженими є показники дискордантності (емоційної нестійкості) – 41,66%. Такі люди часто бувають запальними, нервовими, надміру вразливими, важко звикають до нової обстановки. Проте вони, зазвичай, тонкі, чуйні, схильні до

співчуття. Це пояснюється атмосферою, в якій перебуває людина, з дитинства пов'язана з музикою, мистецтвом. За словами експерта Нобелівського концерту М. Казініка: «... саме мистецтво відрізняється від інших сфер буття тим, що почуття тут – первинне» [3, с.16]. Із перших кроків в опануванні музичним мистецтвом людина вчиться реагувати, а потім і відтворювати не тільки зміни настрою в музиці, але і його найменші відтінки, що потім, звичайно, відбивається на її характері. Про це ж свідчать і показники потенційної дискордантності (37,5%), нормостенічності (16,66%) та потенційної конкордантності (4,16%), котрі в найменшій мірі властиві цій групі.

На другому етапі емпіричного дослідження було проведено методичку дослідження спрямованості особистості Б. Басса.

Спрямованість особистості – це сукупність стійких мотивів, поглядів, переконань, потреб, що орієнтують людину на певну поведінку та діяльність, досягнення складних життєвих цілей. Спрямованість завжди соціально зумовлена і формується в онтогенезі в процесі навчання і виховання, виступає як властивість особистості, що виявляється у світоглядній, професійній спрямованості, у діяльності, пов'язаній із власним захопленням, заняттям у вільний від основної діяльності час. У цих видах людської активності спрямованість проявляється в особливостях інтересів особистості: цілях, які ставить перед собою людина, потребах, пристрастях і настановах, які реалізуються у потягах, бажаннях, схильностях, ідеалах тощо [5].

У результаті проведення методички на дослідження спрямованості особистості Б. Басса було отримано наступні результати, дивись таблицю 3.

Таблиця 3

**Результати дослідження спрямованості особистості**

Показники по шкалі «Спрямованість особистості»	Результати
Особиста спрямованість	33,33%
Спрямованість на спілкування	6,66%
Ділова спрямованість	60%

Аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що домінуючою в даній групі є спрямованість на професію (ділова спрямованість) – 60%. Ділова спрямованість – відображає переважання мотивів, породжуваних самою діяльністю, захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до пізнання, оволодіння новими навичками і вміннями. Зазвичай така людина прагне до співпраці і домагається найбільшої продуктивності групи, а тому намагається

довести точку зору, яку вважає корисною для виконання поставленого завдання. Такі високі показники говорять про інтерес до діяльності, якою займаються вчителі. Саме цей вид спрямованості є суттєвою ознакою та передумовою авторитету вчителя, найважливішим фактором досягнення успіхів у професійно-педагогічній діяльності, що зумовлює результативність і активність у ній.

Домінування особистої спрямованості характерно для третини вчителів мистецьких дисциплін (33,33%). Спрямованість на себе, або особиста спрямованість, характеризується перевагою мотивів досягнення особистого добробуту, прагненням підтвердити особисту першість та престиж. У цьому випадку людина частіше зайнята собою, своїми почуттями, переживаннями, слабо реагує на потреби оточуючих людей, байдужа до колег, своїх обов'язків. У праці вона бачить передусім можливість задовольнити свої прагнення незалежно від інтересів колег. «Як і все справжнє, мистецтво вимагає занурення в себе... Справжнє мистецтво ніколи не звертається до натовпу, але до єдиної Людини» [3, с.157].

Спрямованість на спілкування (або спрямованість на взаємодію) притаманна лише 6,66% вчителям мистецьких дисциплін. Спрямованість на взаємні дії має місце тоді, коли вчинки людини визначаються потребою в спілкуванні, прагненням підтримувати гарні відносини з товаришами по роботі. Така людина виявляє інтерес до спільної діяльності, хоча може і не сприяти успішному виконанню завдання, нерідко її дії навіть ускладнюють виконання групової задачі і її фактична допомога може бути мінімальною. Люди зі спрямованістю на взаємні дії: уникають прямого вирішення проблеми; поступаються тиску групи; не висловлюють оригінальних ідей. Низькі показники спрямованості на спілкування у вчителів мистецьких дисциплін можуть бути зумовлені, з одного боку, раннім залученням до музичної діяльності (з 6-7 років, а в деяких випадках і раніше), що зменшує можливість вироблення і закріплення в музикантів комунікативних навичок у музичній діяльності, а з віком і потребу у спілкуванні з оточуючими.

На третьому етапі дослідження була використана методика визначення акцентуацій характеру К. Леонгарда. В результаті її проведення було отримано наступні данні (рис 1).

Ця методика виявляє найбільш загострені, надмірно посилені риси, які за наявності стресогенної ситуації, можуть призводити до набуття ними патологічного характеру і руйнування особистості.

У вчителів мистецьких дисциплін найбільш проявленою серед найбільш загострених рис є лабільність – 18 балів. Для таких людей характерні емоційність, чуттєвість, тривожність. «Тривожність є досить поширеною серед музикантів, але слід зазначити, що це

особлива форма тривожності, яка характерна для творчих професій, і вона більш схожа на особливу форму чуттєвості, емпатію, готовність переживати різні емоційні стани» [1, с.24].

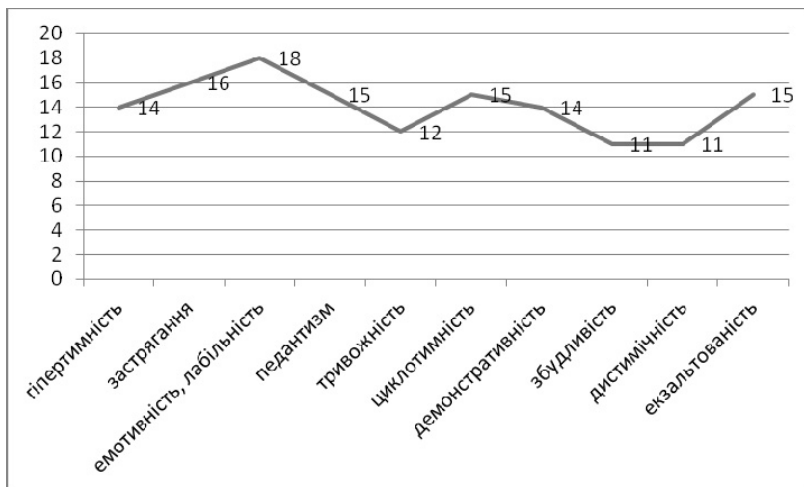


Рис. 1. Результати дослідження акцентуації характеру за методикою К. Леонгарда

Як свідчать результати досліджень, вчителям-музикантам також характерний високий рівень застрягання – 16 балів, яке проявляється в помірній контактності, схильності до повчань, одержимості однією ідеєю. Ця властивість пояснює і високі показники за рівнем педантизму – 16 балів, що проявляється в пунктуальності, акуратності та виробленою з дитинства посидючістю.

Середній рівень циклотимності – 15 балів, екзальтованості – 15, гіпертичності – 14 та демонстративності – 14, пояснюються такими чинниками: циклотимність – необхідністю вміти миттєво переналаштовуватись на виконання творів різних за змістом, формою, настроєм; гіпертичність та демонстративність цілком узгоджуються з фактором прив'язаності, потреби спілкування з людьми. Тобто виконавець не грає для себе чи заради самої гри, а через те, що хоче спілкуватися з аудиторією за допомогою свого мистецтва, доводити свої думки та почуття через інструмент або голос (Е. Кемп).

На наступному етапі дослідження було обчислено кореляцію між індивідуально-типологічними властивостями вчителів мистецьких дисциплін. Виявлені кореляційні зв'язки у вибірці вчителів мистецьких дисциплін представлені нижче.

Прямий значимий кореляційний зв'язок ( $p=0,01$ ) було виявлено серед таких індивідуально-типологічних властивостей як: педантизм – циклотимність, гіпертимність – екстраверсія, педантизм – нейротизм, циклотимність – нейротизм, збудливість – екзальтованість. Як зазначає О.І. Морозова-Ларіна: «Дослідження виявили, що обдаровані мають потужну установку на творчість, виключну працездатність, наполегливість, педантизм. Талановиті люди відрізняються надзвичайною вразливістю, як захист вони створюють надзвичайно складні психологічні бар'єри, їхні “особливі стреси” можуть спричинити депресію» [4, с.65]. Пунктуальність та акуратність викладача-музиканта корелює з циклотимністю – вмінням відповідно до задуму автора миттєво переключатися з виконання твору одного характеру на протилежний за змістом та настроєм. Всі ознаки гіпертичного типу: енергійність, рухливість та інші – є ознаками екстравертованої особистості. Педантизм і циклотимність, як було зазначено, є важливими професійними якостями, набуття яких призводить до підвищеної чутливості та емоційної нестійкості (нейротизму).

Прямий кореляційний зв'язок з похибкою 5% виявлено між: демонстративністю – гіпертимністю, спрямованістю на себе – застряганням, збудливістю – циклотимністю, екзальтованістю – циклотимністю, спрямованістю на себе – дистимністю.

Професійно значущими є також ознаки демонстративного та гіпертичного типу, які, як ми виявили, корелюють одна з одною. Висока самооцінка може виступати важливим фактором творчої мобілізації потенціалу та реалізації прихованих можливостей людини. Тому зусилля, спрямовані на підвищення самоповаги, значущості діяльності та впевненості в успіху, є досить виправданими.

У дослідженнях творчої особистості науковці, вивчаючи феномен креативної поведінки, відзначають, що креативним особистостям притаманні специфічні характеристики: висока/надвисока чутливість та збудливість, тривожність, емоційне (аутичноподібне) занурення у діяльність.

Як вже було сказано, підвищена чутливість та набуті музикантом з дитинства професійні навички зумовлюють наявність кореляційних зв'язків між збудливістю, екзальтованістю та циклотимністю.

Зворотній кореляційний зв'язок із похибкою 1% виявлено між: екстраверсією – дистимністю, спрямованістю на справу – спрямованістю на себе. Виявлені зворотні кореляційні зв'язки є закономірними. Відкритість і товарицькість екстраверта зменшують прояви дистимних ознак відлюдькуватості та схильності до інтродекції, а спрямованість на справу (розкриття творчого задуму композитора в

процесі співробітництва з учнем) змушує спрямованого на себе педагога до набуття комунікативних навичок.

Зворотній кореляційний зв'язок з похибкою 5% встановлено між: демонстративністю – тривожністю, спрямованістю на справу – педантизмом, екстраверсією – спрямованістю на себе. Дослідниками встановлено, що у професійних музикантів перед концертами спостерігається стан психологічної готовності до виступу, який характеризується оптимальним рівнем емоційного збудження, високим ступенем стресостійкості щодо несприятливих зовнішніх та внутрішніх факторів, потребою виконання перед слухачами (Л.Л. Бочкар'єв).

Публічні виступи, з якими пов'язана професійна діяльність викладача-музиканта вносить корективи в його особисті якості. Перевілення вимагає зменшення наявних власних рис: тривожності, педантизму та спрямованості на себе. «Я на 85% музикант, а во мне лишь 15% человека», говорив видатний піаніст, композитор і диригент С.В. Рахманінов [2, с.202]. Вдала сценічно-концертна діяльність, без участі в якій неможливо уявити викладача музичної школи, вимагає наявності харизматичності та артистизму, притаманних демонстративному типу.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Результати емпіричного дослідження засвідчують взаємозв'язок індивідуально-типологічних властивостей вчителів музичних шкіл з особливостями їх професійної діяльності, які формуються під впливом формування особистості-музиканта та в подальшому впливають на її професійну діяльність.

#### *Список використаних джерел*

1. Аршава І.Ф.. Психологічні особливості особистості музиканта в контексті психологічного здоров'я / І.Ф. Аршава, Ю.В. Кутєпова-Бредун // Медична психологія. – 2011. – № 2.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
3. Казиник М.С. Тайны гениев / М.С. Казиник. – Одесса : «Моряк», 2007. – 312 с.
4. Морозова-Ларіна О.І. Умови досягнення соціально-психологічної адаптованості творчою особистістю / О.І. Морозова-Ларіна // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. – 2011. – Т.18. – Ч.6. – С.187-193.
5. Нагорнов И.В. Особенности профессиональной направленности учителей ярославских школ / И.В. Нагорнов // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – №3 (36). – 53с.



*И.С. Потоцкая*

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

*Исследованы индивидуально-типологические особенности учителей музыкальных школ такие как свойства темперамента с помощью личностного опросника Айзенка, направленность личности с помощью методики Б.Басса и типы акцентуаций по К.Леонгарду. Доминирующими свойствами являются «потенциальная интровертность», «деловая направленность» и такие акцентуации как «лабильность», «застревание» и «педаантизм». Полученные эмпирические данные доказали взаимосвязь профессиональной деятельности личности с индивидуально-типологическими свойствами.*

**Ключевые слова:** *индивидуально-типологические особенности, свойства темперамента, акцентуации характера, направленность личности, учителя музыкальных школ.*

*I. Pototska*

## INDIVIDUAL-TYOLOGICAL PROPERTIES OF MUSIC SCHOOLS TEACHERS

*Individually-typological properties of music schools teachers were investigated. Personality traits were studied using Hans Eysenck Personality Test, personality direction was investigated using B.Bass method and types of accentuations were studied by means of K. Leonhard's method. The dominant properties are «potential introversion», «focus on matter» and «labile», «fixedness» and «pedantry» accentuations. The empirical results showed the relationship between the professional activity and the individually-typological properties of music schools teachers.*

**Keywords:** *individually-typological properties, features of temperament, accentuation of character, personality orientation, teachers of music schools.*

Надійшла до редакції 7.12.2016 р.

УДК 159.923 : 378.1

**ТОДОРОВА Ірина Степанівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та суспільних наук  
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»*

**БУЛЬЧЕНКО Дмитро Володимирович**

*магістр ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»*

## **РОЗВИТОК КРЕАТИВНО-ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

*Стаття присвячена дослідженню змісту креативно-інноваційного потенціалу майбутніх менеджерів та завдань з його розвитку в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Уточнено поняття «креативно-інноваційний потенціал» в контексті діяльності менеджера, теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено двофактору модель структури креативно-інноваційного потенціалу менеджера. Схарактеризовано види та рівні сформованості креативно-інноваційного потенціалу. Представлені результати емпіричного дослідження креативно-інноваційного потенціалу студентів.*

**Ключові слова:** *креативно-інноваційний потенціал, творчий потенціал, дивергентне мислення, загальні творчі здібності, професійна підготовка менеджера.*

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси, які відбуваються сьогодні в Україні, вимагають від менеджерів усіх рівнів та галузей компетентного та рефлексивного управління креативно-інноваційним потенціалом підприємств, організацій, установ. Здатність творчо мислити, доводити та відстоювати власну думку, впроваджувати інноваційні мотиваційні заходи, вміння використовувати креативні методи в професійній діяльності входить до змісту компетенцій та результатів навчання в освітньо-кваліфікаційних характеристиках бакалаврів та менеджерів спеціальності «Менеджмент». Тому актуальною є проблема виявлення ступеня сформованості креативно-інноваційного потенціалу у майбутніх менеджерів та перевірки дієвості психолого-педагогічних умов набуття ними професійних компетенцій у даному напрямку в освітньому процесі ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** В останні десятиліття творчий, креативний та інноваційний потенціал інтенсивно досліджується з різних сторін вітчизняними та зарубіжними психологами, педагогами та економістами. Психологічні засади та

механізми творчого процесу, діагностика креативності, методи розвитку творчого потенціалу та виховання творчої особистості представлені в дослідженнях Дж. Гілфорда, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, О. Л. Музики, І. В. Мурашко, В. А. Роменця, Я. О. Пономарьова, Б. К. Пашнева, Р. Столнберга, М. І. Суприненко, К. Тейлора, О. К. Тихомирова, Е. Торренса, О. Є. Тунік, І. В. Форостюк, М. Г. Ярошевського та ін.

Різні аспекти підготовки до інноваційної професійної діяльності в процесі отримання вищої освіти досліджували українські науковці М. В. Артюшкіна, В. Й. Бочелюк, Н. В. Василенко, Л. М. Ващенко, І. В. Гавриш, Л. І. Даниленко, Т. М. Демиденко, Н. В. Дячук, О. Г. Козлова, В. П. Москальов, О. П. Соснюк, О. М. Харцій, В. С. Хромова, Л. М. Шевченко, С. К. Шандрук та ін.

Проблематика інновацій та творчості в діяльності менеджера представлена в працях Т. Амабайл, О. І. Амоші, К. Бірді, І. Л. Вікентьева, В. М. Гейця, П. С. Гейслера, С. Д. Ільєнкової, Е. І. Крилова, В. Магадлі, С. М. Ніколаєнка, О. В. Поповіч, Р. Н. Романенко, Н. В. Савицької та ін.

Виникла нова наукова галузь – психологія творчості, сформувалися наукові школи, які під різними кутами розробляють проблематику творчості, креативності та інноватики. В результаті досліджень напрацьований теоретико-методологічний та методичний інструментарій для розв'язання прикладних завдань, зокрема, з розробки моделі психолого-педагогічного забезпечення процесу розвитку креативного та інноваційного потенціалу.

**Метою статті** є уточнення змісту поняття «креативно-інноваційний потенціал» у контексті діяльності менеджера, теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити двофакторну модель структури креативно-інноваційного потенціалу менеджера, схарактеризувати рівні його розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Предмет нашого дослідження в наукових публікаціях найчастіше представлений в поняттях творчий, креативний або інноваційний потенціал. Кожне з цих понять використовується в різних значеннях та відображає різні аспекти особистості та психологічні характеристики її діяльності. Аналіз родового поняття «потенціал», здійснений І. В. Мурашко, дозволив визначити його як «джерела можливостей, засобів, що можуть бути приведені в дію, використані для вирішення будь-якого завдання або досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави у певній галузі. Сьогодні під потенціалом, зазвичай, розуміють або можливості, або ресурси. Проте можливості та ресурси, навіть разом узяті, не вичерпують змісту поняття «потенціал». Це

поняття розуміється як «властивість, що характеризує міру можливостей особистості здійснювати діяльність» [6, с.8].

На думку О. В. Попович, поняття «креативність» особистісно зорієнтоване, в той час як «творчість» вказує на процес та результати реальної діяльності. «Існуючі психологічні концепції до аналізу креативного потенціалу особистості базуються на різних філософсько-методологічних засадах та зосереджені на інтерпретації феноменології творчої обдарованості, зокрема, на проявах дивергентного мислення, актуалізації інтелектуальної активності, на інтегрованих якостях творчої особистості» [7, с.39].

Найчастіше в психологічних дослідженнях креативність визначають за здатністю індивіда породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. За Дж. Гілфордом, головною складовою креативності є дивергентне мислення, особливістю результату якого є різноманітність можливих відповідей. «Продуктування ідей за допомогою дивергентного мислення розглядається як єдина властивість, що належить фактору, позначеному поняттям “гнучкість мислення”» [2, с.442]. До ознак креативності він також відніс здатність до трансформації інформації та до імплікації.

Грунтовний аналіз психологічної сутності творчого потенціалу здійснено В. О. Моляко. Він виділяє дванадцять його складових та зазначає, що «у найпростішому, найкоротшому варіанті можна говорити про творчий потенціал як про ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому» [3, с.14]. В. О. Моляко звертає увагу на необхідність впровадження в підготовку спеціалістів на усіх шаблях освітньої ієрархії психологічних технологій навчання творчості, творчого тренінгу, що може здійснюватися як у спеціально організованих процесах навчання, так і в позанавчальній діяльності. «Творчість повинна стати нормою професійної діяльності та нормою підготовки до неї, тобто в кінцевому варіанті ми говоримо про те, що кожен фахівець має бути творчим фахівцем. Звичайно, рівні творчої діяльності завжди будуть різними, оскільки в кожному конкретному випадку творчі можливості у кожного конкретного працівника детерміновані його здібностями, обдарованістю, талантом» [5].

До структурної моделі творчого потенціалу особистості студента І. В. Форостюк включає рівень мотивації до творчої діяльності, асоціативні здібності, уяву, дивергентність мислення, орієнтацію на творчість як термінальну цінність, інтуїцію та рівень працездатності [10, с.60].

За дослідженням М. В. Артюшиної, в готовності суб'єкта до інноваційної діяльності можна виділити чотири компоненти: пізнавальний – обізнаність людини щодо сутності, особливостей інноваційної діяльності у тій сфері життєдіяльності, в якій вона здійснюється, розуміння особистісних вимог до її суб'єктів; мотиваційний – ставлення особистості до інноваційної діяльності в певній сфері, що визначає прагнення людини до активних дій у створенні й використанні нового; поведінковий – активний прояв інноваційності людини у житті, провідній діяльності; особистісний – наявність інноваційних особистісних властивостей, що сприяють досягнанню бажаних результатів в інноваційній сфері [1, с.17].

Аналізуючи причини неефективності діяльності менеджерів, Т. Amabile зауважує, що більшість співробітників не мають можливості реалізувати свій творчий потенціал внаслідок неправильної кадрової політики організації та через те, що менеджери не вміють задіяти шість основних шляхів заохочення персоналу до творчості. До них вона відносить такі: спонукання, виклик до змагання для запалення внутрішньої мотивації; надання працівникам свободи у виборі способу дій; виважений розподіл основних ресурсів – часу та фінансів; правильна організація групової творчої роботи; особиста підтримка творчих працівників та відмова від прямої критики їхніх пропозицій; створення в організації системи підтримки творчих зусиль персоналу [14].

Британські психологи W. Magadley та K. Birdi провели дослідження впливу індивідуальних, групових та організаційних чинників на дві ключові сторони інноваційного процесу – породження ідей та їх впровадження. Результати їхнього емпіричного дослідження вказують, що чинники індивідуального рівня мають сильніший вплив на генерацію ідей, ніж на процес їхнього впровадження. В той же час, впровадження ідей більше пов'язано із груповими та організаційними чинниками. Також вони застерігають від помилкових суджень щодо інноваційних процесів в організації, якщо різниця між двома сторонами інноваційного процесу не буде братися до уваги [15].

Н. В. Савицька під креативним потенціалом підприємства розуміє можливість його носіїв творчо розвиватись, висувати нові ідеї щодо уникнення або вирішення виробничо-господарських проблем, а також властивість перетворювати ідеї у інноваційні продукти і технології із врахуванням зміни умов внутрішнього і зовнішнього середовищ організації [9].

Таким чином, можна зробити висновок, що креативний потенціал в менеджменті потрібен, перш за все, для продукування ідей та

проектів, у той час як головне завдання інноваційного потенціалу полягає не в створенні нового (не всі можуть, та й не завжди потрібно самим винаходити щось нове), а в тому, щоб не гальмувати інновації, не перешкоджати їхньому впровадженню. Інноваційний потенціал на особистісному рівні будемо інтерпретувати як відкритість до перебудови, готовність до нового, а на організаційному рівні – як лояльність менеджменту або персоналу до впровадження інновацій різного типу, що забезпечує організації можливість швидко розвиватися та перебудуватися. Отже, особливістю діяльності менеджера є те, що він, з одного боку, сам має бути творчою, креативною особистістю, а з іншого, не менш важливими є його здатність підтримувати та направляти творчі зусилля підлеглих, управляти креативно-інноваційним потенціалом організації.

Здійснений аналіз дозволяє визначити креативно-інноваційний потенціал як багатокомпонентну систему особистісних властивостей та компетенцій менеджера, що включає два фактори: «К»-фактор, якій інтегрує здатність особистості до генерування оригінальних ідей та проектів; «І»-фактор, якій інтегрує здатність до прийняття та впровадження як власних так і чужих інноваційних ідей та проектів. Таким чином, спроможність працівників до креативної активності, продукування оригінальних ідей та проектів є важливою, але не достатньою умовою для успішних інновацій, потрібних на підприємстві. Необхідним є також особистісний та управлінський інноваційний потенціал, якій здатен створити відповідні умови для впровадження інновацій та подолати бар'єри на їхньому шляху. Більш детальний аналіз складників, що утворюють кожний із факторів, виходить за рамки даного етапу дослідження.

З переліку наявних методів діагностування креативності та творчих здібностей нами було відібрано кілька, на нашу думку, найбільш релевантних предмету дослідження тестів. Для оцінювання фактору «К» використовувалися тести на дивергентне мислення [4]. Для оцінювання фактору «І» було розроблено дидактичний тест, якій дозволив виявити рівень сформованості гностичного складника готовності студента до управління КП та використано методу визначення загальних творчих здібностей (за М. С. Янцуром) [13].

За результатами тестування рівень розвитку кожного з факторів був оцінений як низький ( $K_1, I_1$ ), середній ( $K_2, I_2$ ) або високий ( $K_3, I_3$ ). Різні співвідношення рівнів сформованості двох факторів дали можливість визначити та описати сім видів креативно-інноваційного потенціалу (табл. 1).

**Рівні та види сформованості  
креативно-інноваційного потенціалу (КІП)**

<i>Рівень КІП</i>	<i>Вид КІП</i>	<i>Опис виду КІП</i>
I. Низький	K <sub>1</sub> I <sub>1</sub>	Низька здатність як до генерування, так і до впровадження креативно-інноваційних ідей і проєктів.
II. Нижчий за середній	K <sub>1</sub> I <sub>2</sub>	Низька здатність до генерування у поєднанні із середньою здатністю до впровадження креативно-інноваційних продуктів.
	K <sub>2</sub> I <sub>1</sub>	Середня здатність до генерування у поєднанні із низькою здатністю до впровадження креативно-інноваційних ідей і проєктів.
III. Середній	K <sub>2</sub> I <sub>2</sub>	Середня здатність як до генерування, так і до впровадження креативно-інноваційних ідей і проєктів.
IV. Вищий за середній	K <sub>2</sub> I <sub>3</sub>	Середня здатність до генерування у поєднанні із високою здатністю до впровадження креативно-інноваційних ідей і проєктів.
	K <sub>3</sub> I <sub>2</sub>	Висока здатність до генерування у поєднанні із середньою здатністю до впровадження креативно-інноваційних ідей і проєктів.
V. Високий	K <sub>3</sub> I <sub>3</sub>	Висока здатність як до генерування, так і до впровадження креативно-інноваційних ідей і проєктів.

Експериментальна робота з оцінювання розвитку креативно-інноваційного потенціалу майбутніх менеджерів у контексті двофакторної моделі його структури здійснювалася на базі Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ). До емпіричного дослідження було залучено 116 студентів денної форми навчання. Виявлено, що в досліджуваній вибірці представлені студенти з різними рівнями розвитку креативно-інноваційного потенціалу (табл. 2).

Кількість студентів із низьким рівнем КІП є найменшою та складає 6,03% досліджуваних; показник нижчий за середній мають 20,69% досліджуваних; більше за всіх (34,48%) представлено студентів із середнім рівнем; вищий за середній рівень КІП мають 19,83% студентів, а високий рівень сформованості КІП виявлено в 18,97 %.

Отримані результати дозволяють дійти висновку, що відносно благополучними щодо рівня КІП є 38,8 % майбутніх менеджерів, які мають високий або вищий за середній рівні КІП.

*Розподіл студентів за рівнем КІП (n=116)*

<i>Рівень КІП</i>	<i>Оцінка факторів</i>	<i>Кількість осіб</i>	<i>у %</i>
I. Низький	K <sub>1</sub> I <sub>1</sub>	7	6,03
II. Нижчий за середній	K <sub>1</sub> I <sub>2</sub> K <sub>2</sub> I <sub>1</sub>	24	20,69
III. Середній	K <sub>2</sub> I <sub>2</sub>	40	34,48
IV. Вищий за середній	K <sub>2</sub> I <sub>3</sub> K <sub>3</sub> I <sub>2</sub>	23	19,83
V. Високий	K <sub>3</sub> I <sub>3</sub>	22	18,97

Їм властиві наявність власного творчого потенціалу у поєднанні зі здатністю до реалізації креативно-інноваційного підходу в управлінні організацією. Але більша частина студентів, які мають середній, низький та нижчий за середній рівні розвитку КІП, повністю або частково не відповідають висунутим вимогам щодо готовності здійснювати креативну та інноваційну професійну діяльність. Таким студентам особливо корисним буде брати участь у спеціальних програмах для інтенсифікації професійної підготовки в напрямку набуття досвіду творчої діяльності та всебічного розвитку креативного та інноваційного потенціалів.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Теоретичний аналіз стану досліджень підготовки майбутніх менеджерів засвідчив, що означена проблема перебуває у центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників та набуває вираженого міждисциплінарного характеру. В сучасних економічних умовах здатність менеджера та персоналу генерувати, приймати, розвивати та впроваджувати креативні ідеї, проекти забезпечує позитивні економічні і технологічні ефекти, є запорукою формування унікальних конкурентних переваг та інноваційного розвитку підприємства.

За результатами емпіричного дослідження виявлено, що значна частина студентів повністю або частково не відповідають висунутим вимогам щодо готовності здійснювати креативну та інноваційну професійну діяльність. Тому існує актуальна потреба впровадження в професійну підготовку майбутніх менеджерів психолого-педагогічних технологій розвитку творчої особистості та креативного тренінгу, що може здійснюватися як у спеціально організованих процесах навчання, так і у позанавчальній діяльності.



Двофакторна модель структури креативно-інноваційного потенціалу та його рівневі характеристики можуть бути використані для організації більш диференційованої професійної підготовки менеджерів у ВНЗ. Відповідно до запропонованої моделі, формування креативно-інноваційного потенціалу майбутнього менеджера має бути спрямоване, по-перше, на розвиток креативної складової його особистості, по-друге, на розвиток його готовності до управління процесами інноваційної діяльності підприємства та забезпечення компетенціями, потрібними для виявлення креативного потенціалу персоналу, створення креативно-інноваційного соціального середовища.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці та верифікації діагностичного інструментарію для комплексного оцінювання рівня розвитку КП в контексті діяльності менеджера; виявленні психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до управління креативно-інноваційним потенціалом як окремої особистості, так і організації в цілому; в адаптації до вимог професійної діяльності менеджера напрацьованих в психології творчості тренінгових технологій розвитку креативності та творчої особистості.

#### *Список використаних джерел*

1. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Артюшина. – К. : НПУ, 2011. – 43с.
2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта // Психологія мышлення / Под ред А. М. Матюшкина. – М. : «Прогресс», 1965. – С. 433-456.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Комінко С. Б. Кращі методи психодіагностики : навч. посібник / С.Б. Комінко, Г. В. Кучер. – Тернопіль : Карт-бланш, 2005. – 403 с.
5. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2004. – №8. – С.1-4.
6. Мурашко І.В. Потенціал особистості як багатовимірний феномен / Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Nvmdpu/psykh/2011\\_6/40.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nvmdpu/psykh/2011_6/40.pdf)
7. Попович О. В. Філософські виміри креативного потенціалу особистості / О. В. Попович // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 6. – С.36-41. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU\\_2013\\_6\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_6_8).

8. Психологічні дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / авт. кол., наук. керівник В.О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 208 с.

9. Савіцька Н.В. Сутність креативного потенціалу підприємства / Н.В. Савіцька // Науковий вісник НЛТУ України. – № 21.6. – 2011. – С. 301–308.

10. Форостюк І.В. Аналіз структурної моделі творчого потенціалу особистості студента / І.В. Форостюк // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 10 (221). – Ч. 2, 2011. – С. 59–64.

11. Харцій О.М. Розвиток креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організації / О. М. Харцій // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2006. – С. 31–34.

12. Хромова В.С. Зміст та структура готовності майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності [Електронний ресурс] / В. С. Хромова. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/nn23/13hvsipd.pdf>.

13. Янцур М.С. Професійна психодіагностика: практикум / М.С. Янцур. – К. : МПУ ДЦЗ, МОУ РДП, 1995. – 158 с.

14. Amabile T. M. How to Kill Creativity / Teresa Amabile // Harvard Business Review. – 76, no. 5 (September-October 1998) / – P. 76–87. – Режим доступу: <https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity>

15. Magadley W. Two sides of the innovation coin? An empirical investigation of the relative correlates of idea generation and idea implementation / Wissam Magadley, Kamal Birdi // International Journal of Innovation Management. – February 2012. – Vol. 16. – No. 01.

*И.С. Тодорова, Д.В. Бульченко*

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНО-ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

*Статья посвящена исследованию содержания креативно-инновационного потенциала будущих менеджеров, и задач по его развитию в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Уточнено понятие «креативно-инновационный потенциал» (КИП) в контексте деятельности менеджера. Теоретически обоснована и эмпирически проверена двухфакторная модель креативно-инновационного потенциала, которая включает фактор «К» – способность к генерированию идей на основе дивергентного мышления и фактор «I», интегрирующей способность к внедрению креативных, инновационных идей и проектов. Охарактеризованы виды и уровни развития КИП, представлены результаты эмпирического исследования КИП будущих менеджеров.*

**Ключевые слова:** *креативно-инновационный потенциал, творческий потенциал, дивергентное мышление, общие творческие способности, профессиональная подготовка менеджера.*

*I. Todorova, D. Bulchenko*

## **DEVELOPMENT OF CREATIVE AND INNOVATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE MANAGERS**

*The article investigates the content and development of creative and innovative potential for future managers in the course of their training. The concept of "creative and innovative potential" (CIP) in the context of the manager's activity was theoretically grounded and empirically tested as two factors model for creative and innovative potential of managers. The types and levels of creative and innovative potential were characterized.*

*The peculiarity of the manager is that he/she has to be creative personality, not least that he was aware of the support in subordinates work and had competence to manage creative and innovative potential of the organization. Creative and innovative potential is considered as a multicomponent system of personal characteristics, knowledge and skills of a manager including two factors: the "C"-factor integrates the ability to generate original ideas, the creation of innovative ideas and products; "I"-factor integrates the ability to accept and implement innovations. The formation level for each factor was assessed as low, medium or high by test for divergent thinking and methods on overall creativity. The combinations of the levels for each factor allowed to determine and describe its seven types.*

*The study involved 116 full-time students of Poltava University of Economics and Trade. The results of empirical research found that 38.8% of students had high or above the average level of CIP; 26.7% of students were with low and lower than the average level of CIP. This requires to intensify the process of their training towards gaining experience in creativity and in deep and profound development of their creative and innovative potential.*

**Key words:** *creative and innovative potential, creativity, divergent thinking, overall creativity, manager training.*

Надійшла до редакції 21.12.2016 р.

---

# ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ МИСТЕЦТВА

УДК 159.923:377 – 053.6

**МЕЛЬНИЧУК Майя Михайлівна**

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

## ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ТВОРІВ КІНОМИСТЕЦТВА НА СВІДОМІСТЬ ТА ПІДСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ГЛЯДАЧА

*У статті проаналізовано психологічні підходи до розуміння впливу мистецтва на свідомість та підсвідомість особистості глядача. Показано, що зміна структури і змісту свідомості, а також розширення меж усвідомлення особистістю самої себе в результаті комунікації з науково-фантастичними фільмами може активізувати процеси самопізнання особистості як осмислення та інтерпретацію власного Я і як усвідомлення особистістю різних аспектів образу Я.*

**Ключові слова:** *свідомість, підсвідоме, кіномистецтво, науково-фантастичний кінофільм, самопізнання особистості.*

**Постановка проблеми.** Важливість психологічних досліджень кіномистецтва полягає в тому, що екранні види художньої культури набули домінуючого значення в сучасному світі мистецтва, яке в силу своїх особливостей здатне впливати на духовну організацію особистості, визначати її систему цінностей і формувати світогляд. Проте залишається недостатньо вивченим вплив кіномистецтва на свідомість та підсвідомість особистості в процесі «діалогу» особистості реципієнта та персоніфікованої особистості автора кінофільмів, зокрема, під час комунікації з науково-фантастичними творами.

**Метою** статті є теоретичний аналіз впливу творів кіномистецтва на свідомість та підсвідомість особистості глядача. **Завданнями** статті є: 1) аналіз психологічного впливу кіномистецтва на структуру свідомості особистості; 2) визначення особливостей впливу кіномистецтва на безсвідоме особистості; 3) обґрунтування припущення про актуалізацію процесу самопізнання особистості в результаті впливу творів кіномистецтва, зокрема науково-фантастичних фільмів, на свідомість та підсвідомість особистості глядача.

© М.М. Мельничук, 2017

<http://doi.org/10.5281/zenodo.260216>

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** На сьогоднішній день дослідження присвячені впливу символічного мистецтва проводились у рамках смислової концепції мистецтва (Д.О. Леонтьєв) і персонологічного аналізу мистецтва (В.Г. Грязєва-Добшинська). Дослідження фантастичного в мистецтві пов'язано з проблемою трансляції непізнанного як радикально нового, того, що лежить за межами людської свідомості та процесу пізнання (Н. Самутіна, С. Б'юкатман, Т. Дашкова, Б. Степанов, Ц. Тодоров, С. Зенкин, Дж. Кембелл). В багатьох зарубіжних дослідженнях говориться про вплив засобів масової інформації, в тому числі телебачення, у якості агента соціалізації (Н. Смелзер, Р. Харрис, А. Бандура).

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «свідомість» у вітчизняній психології має особливе місце. У руслі культурно-історичного, діяльнісного підходів та психосемантики розглядаються смислова структура й динаміка свідомості (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Д.О. Леонтьєв, В.Ф. Петренко, В.Г. Грязєва-Добшинська).

Аналіз мистецтва здійснюється через поняття «значення», «смысл» та «художня комунікація». За основу беруться ідеї культурно-історичної концепції Л.С. Виготського про те, що вплив мистецтва здійснюється як творчий акт, виявляється варіативним та пов'язується з його вбудованістю в життя людини [3].

У діяльнісному підході психологія мистецтва розглядається в ракурсі передачі автором не універсального значення, а особистісного смислу явища, яке переживає реципієнт. Така трансляція смислу – свідомий і творчий акт, як відносно діяльності автора, так і самого реципієнта. Психологічні дослідження, які розвивають ідеї О.М. Леонтьєва [10] про мистецтво як діяльність, що відповідає завданню відкриття, вираження й комунікації смислів, проводились за кількома напрямкам. Художнє втілення особистісного смислу – одне з питань смислової концепції мистецтва. Розуміння смислів творів пов'язується з позицією суб'єктів щодо «завдань на смисл» у контекстах життєвих ситуацій. Д.О. Леонтьєв виділяє 8 видів психологічних засобів, які слугують для втілення смислів у структурі художніх творів: тематика, хроніка, хронотопіка, метафорика, семантика, символіка, архетипіка, архітектоніка [11].

Із нашої точки зору, особливо цікавий архетипний вид психологічних засобів – більш узагальнених смислових інваріант. Вони зафіксовані у використаних автором архетипних структурах, міфах або «схематизмах свідомості», релевантних вже не образами окремих об'єктів або явищ, а будовою світу художнього твору як цілого. Володіючи іманентними «формотворчими закономірностями» та історично простуючи до самих витоків культури, до міфологічної культури світу, ці схематизми слугують інваріантній «формі

осмислення й переосмислення людиною подій та обставин його життя, а значить, і культурно-заданій формі індивідуального переживання» [2, с.67]. Будуючи свій твір на тих чи інших культурних схематизмах або ламаючи їх, автор, тим самим, направляє процеси осмислення глядачем змісту твору. Так, новозавітна архетипіка лежить в основі екранізованого роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита». Архетипна основа вписує зміст твору в абсолютно визначений соціокультурний аспект, направляючи, тим самим, процеси осмислення у конкретне русло.

У рамках діяльнісного підходу розвивається особливий напрямок – психосемантичне дослідження мистецтва. Зміна категоріальної структури свідомості розглядається як наслідок творчих процесів суб'єкта по осмисленню себе й світу, що стимулюється спілкуванням з творами, що містять систему категорій художника-автора. Важливою проблемою психосемантики є співвідношення емоційних впливів й власне семантичних, смислових впливів [20].

Експериментальне дослідження науково-фантастичного фільму А. Тарковського «Сталкер», проведене В.Ф. Петренком із позиції психосемантики, показало, що оцінка фільму як вдалого, гарного тощо знаходиться в прямій залежності від ступеня життєвості, близькості досліджуваному. Також у даному дослідженні проводилося зіставлення результатів методик семантичного диференціала і особистісних конструктів, яке показало, що існує пряма залежність між оцінкою фільму і ступенем когнітивної диференціації сприйняття досліджуваним героїв фільму, тобто існує зв'язок кількості особистісних конструктів із глибиною проникнення в науково-фантастичний фільм [20].

Дослідження усвідомлення семантичних аспектів *Я* у результаті впливу сучасного символічного кіномистецтва було проведено В.Г. Грязевою-Добшинською. В результаті досліджень нею був виявлений цілісний ефект впливу авторського кіномистецтва на семантичний простір суб'єктів – тенденції посилення й інтеграції аспектів *Я*. Найбільш за все цей ефект притаманний кінофільмам режисерів А. Тарковського, Ф. Фелліні, П. Грінвея [4].

До зарубіжних досліджень по вивченню впливу мистецтва та ЗМІ на свідомість людини можна віднести, наприклад, дослідження усвідомлених мотивів переваги змісту кінофільмів і телевізійних програм, а також вивчення структури свідомості в рамках концепції когнітивних конструктів Дж. Келлі. Блоуер та Маккой було проведено крос-культурне дослідження сприйняття змісту кінофрагментів. Результати дослідження показали, що австралійські глядачі на відміну від гонконських китайців, сприймали емоційний зміст фільму краще, ніж його сюжет. Дослідження конструктів репертуарної решітки показало, що в гонконських китайців конструкти більш конкретні й

спільні для всіх, в той час як у австралійців більш розкидані та індивідуальні [8].

Як вплив на зміст свідомості особистості Дж. Фрідманом й колегами досліджувалася представленість у кіноглядачів ролі природних явищ й навколишнього середовища в сучасних кінофільмах. В одних досліджуваних образ природних явищ сприймався як самостійний та відігравав істотну роль в драматичній дії, у інших – природа розглядається або як місце притулку, або просто як місце дії, в якому відбувається сюжетний розвиток фільму [25].

Е. Нойман пропонує розглядати структуру оповідання кінофільму, відтворену в свідомості особистості, з одного боку, як формальну, а з іншого – як змістовну [8].

Одним із найбільш розроблених напрямків у психології мистецтва є дослідження впливу різноманітних творів мистецтва (більш масового характеру), засобів масової інформації та різноманітних арттехнік на формування свідомої установки особистості та різних форм поведінки. Так, В.Г. Грязева-Добшинська [4] диференціює «навчальні ефекти мистецтва», як формування «креативної» установки особистості в гуманістичній психології (А. Маслоу) та «наування через спостереження» в теорії модифікації поведінки (А. Бандура).

Найбільшою популярністю користується тема дослідження впливу презентованого засобами масової інформації насильства. Так, дослідження Андерсена та колег показують, що насильство в ЗМІ збільшує імовірність агресивної та силової поведінки як у негайному реагуванні, так і в довгостроковій поведінці [11].

«Навчальні ефекти» мистецтва використовуються в практичній роботі психолога. Так, Є.М. Марченко [13] досліджувала психологічну основу адекватного сприйняття творів різних видів мистецтва, зокрема кінофільмів, й готовність до такого сприйняття дітей молодшого шкільного й підліткового віку. Головним в її дослідженні стало поняття «пафосу», яке введене в область педагогічної психології А. Мелік-Пашаєвим та З. Новлянскою [14] й трактується надалі як синонім основного «емоційного тону» художнього твору. «Пафос», або основний «емоційний тон» художнього твору, є провідною специфічною характеристикою творів різних видів мистецтва. Адекватне сприйняття мистецтва базується, у першу чергу, на сприйнятті «пафосу» конкретного твору.

Е.М. Марченко були зіставлені два переважаючих підхода реципієнта до твору мистецтва: як до відбиття об'єктів дійсності та як до вираження основного емоційного тону твору. Найбільш адекватно досліджуваними сприймається основний емоціональний тон творів музикального мистецтва, а найбільші труднощі виникають при сприйнятті літературних творів (поезії) [13].

У рамках дослідження психологічних особливостей «провокативних» впливів, на прикладі сучасного авангардного мистецтва, Е.А. Морозова виявила, що специфічною особливістю сприйняття художньої провокативності є залежність результатів цього сприйняття, по-перше, від наявності у суб'єкта особливої зони в семантичному просторі, що надає мистецтву особливий статус у порівнянні з «реальною дійсністю», по-друге, від здатності суб'єкта в ході осмислення провокативного художньої події надати йому адекватного, тобто символічного та ігрового характеру. Крім того, сприйняття провокативної художньої події високого ступеня визначається рольовою позицією (художник, куратор, критик, глядач) [17].

Таким чином, дослідження, присвячені свідомому сприйняттю різних творів мистецтва, зокрема науково-фантастичних кінофільмів, у сучасній психології досить різноманітні. Культурно-історичний, діяльнісний та психосемантичний підходи в психології мистецтва досліджують зміну смислового рівня свідомості в процесі спілкування особистості та твору. Свідомо діяльність реципієнта й автора обумовлена досвідом проживання та осмислення життя, що й забезпечує вплив творів мистецтва на людину.

У психології поняття несвідомого найбільш розроблено в психоаналітичному підході. З точки зору З. Фрейда, несвідоме – це витіснені зі свідомості потяги, які вступали в протиріччя з вимогами соціуму й моралі. Мистецтво в психоаналітичному підході в основному розглядається з точки зору здатності знімати напруженість внутрішнього конфлікту особистості. Художники мають здатність перетворювати первинні імпульси, реалізовувати їх в заміщеній формі. З. Фрейд розрізняв два типи естетичного впливу творів: попереднє і підсумкове, що є психотерапевтичним [28].

Аналіз кінофільмів у класичній психоаналітичній традиції здійснюється з точки зору представленості в них процесу усвідомлення раніше пригнічуваного змісту несвідомого. Інший підхід будуватиметься на виявленні неусвідомлюваних потягів самих героїв кінофільмів, наприклад, в аналізі з точки зору психоаналітичної теорії таких сучасних масових кінофільмів, як «Тигр, що крадеться, дракон, який причаївся», «Вигнанець», «Шосте почуття». Також цікавий аналіз використання ірраціональних безсвідомих фантазій й міфів з метою політичної антисемітської пропаганди в німецькому фільмі періоду нацизму «Вічний жид», здійснений Дж. Хартманом [7].

Інше розуміння несвідомого запропонував К.Г. Юнг. У його аналітичній психології несвідоме «розширюється» від особистісного (витіснений особистий досвід за З. Фрейдом) до колективного, спільного для всіх людей й існуючого в деяких універсальних прообразах – архетипах. Інтерпретація символів творів мистецтва з



позиції аналітичної психології здійснювалася К.Г. Юнгом та його послідовниками (К. Керенї, Дж. Кемпбелл, З. Нойман, М.-Л. фон Франц) з позиції представленості в цих символах архетипічних образів і сюжетів. В якості найважливіших архетипів Юнг виділяє архетипи Матері, Дитя, Тіні, Анімуса, Аніми, Мудрого старця і Мудрої старої, Діви (Кори). Мати висловлює вічну і безсмертну несвідому стихію. Дитя символізує і початок пробудження індивідуальної свідомості зі стихій колективно-несвідомого, і зв'язок із початковою несвідомою недиференційованістю, й «антиципацію» смерті і нового народження. Тінь залишає за порогом свідомості несвідому частину особистості, яка може виглядати як демонічний двійник. Аніма для чоловіка Анімус для жінки втілюють несвідоме початок особистості, виражене в образі протилежної статі, а Мудрий старець й Мудра стара – вищий духовний синтез, гармонізує в старості свідому й несвідому сфери душі. Архетипи Юнга представляють собою переважно образи, персонажі, в кращому випадку – ролі, набагато меншою мірою – сюжети. Ці архетипи виражають головним чином ступені того, що Юнг називає процесом «індивідуації», поступового виділення індивідуальної свідомості з колективно-несвідомого, зміни співвідношення свідомого й несвідомого в людській особистості до їхньої повної гармонізації наприкінці життя – досягнення самості.

У багатьох фільмах можна спостерігати дуже простий архетипний сюжет, наприклад, протистояння героя і антигероя, що схоже на протиборство в особистості Персони (свідомої сторони) і Тіні (несвідомої сторони). Можна побачити безліч сюжетів, де Аніма або Анімус є головними дійовими особами – в основному проблематика мелодраматичних фільмів-історій. Архетипи Духа або Мудрого старця, Матері або Кори частіше бувають другорядними персонажами, яких важко відрізнити від Аніми чи Анімуса. Проте існують фільми, де вони фігурують на своїх місцях, наприклад, «Долорес Клейборн» – фільм, знятий за повістю Стівена Кінга, де є і Кора, і Мати, і Анімус, і Тінь, і Герой. При цьому кожен персонаж промальований від початку до кінця і багаторівневий архетипний зміст притаманний кожному з героїв. Цей фільм володіє вираженою самістю-сукупністю.

У роботі В.Г. Грязевої-Добшинської [4] показано, що К.Г. Юнг виділив два види художніх творів, а також творчий процес їх створення – «психологічний» та «візіонерський». Ці два види творів розрізняються між собою за співвідношенням свідомого й несвідомого у художника в процесі їх створення, а також по тому, як вони сприймаються аудиторією, й за способами актуалізації несвідомих структур особистості.

За Юнгом, перший вид творів й процесі їх створення виникає цілком із наміру та рішучості автора досягти того чи іншого впливу, й

вихідний матеріал, таким чином, виявляється повністю покірним його художньої волі. Автор піддає свій матеріал свідомої обробці, передбачаючи можливий ефект, дотримується законів жанру. «У подібній діяльності автор повністю ідентичний творчому процесу» [26, с.85].

Другий же вид творів, за Юнгом, характеризується зовсім іншим чином: «Твори ці буквально нав'язують себе автору... Свідомість захльостує потік думок й образів, які виникли зовсім не по його наміру... Він не тотожний процесу образотворення; він усвідомлює, що стоїть нижче свого твору або, щонайбільше, поруч з ним – немов підпорядкована особистість, що потрапила в поле «тяжіння чужої волі» [26, с.105]. Це, на думку Юнга, відбувається тоді, коли через художника проривається його самість, яка має владу над ним і якій він може тільки коритися.

Несимволічні твори, як результат «психологічного типу творчості» звернені до естетичних почуттів людей і являють собою гармонійну картину. Даний вид творів Юнг називає «психологічним», тому що «він обертається завжди в межах психологічно зрозумілого»; й це такі твори (з точки зору Юнга), як любовний, побутовий, сімейний, соціальний романи, велика частина ліричних віршів, трагедій, комедій [26, с. 129].

Вплив символічних творів, які представляють собою результат «візіонерського типу творчості», неоднозначний, й рідко приносить тільки естетичне задоволення. Такий вплив, за Юнгом, пов'язаний із характером матеріалу, що впливає на публіку. Цей «матеріал, тобто переживання... якість первинне переживання, перед обличчям якого людській природі загрожує цілковите безсилля й безпорадність» [26, с. 139]. Такий вплив символічного мистецтва амбівалентний: воно, з одного боку, ображає людські цінності, але, з іншого, відкриває незбагненне – «незбагненні глибини того, що прагне становлення» [26, с.139].

Дослідження В.Г. Грязевої-Добшинської символічних кінофільмів виявило, наприклад, актуалізацію після перегляду кінофільмів режисера М. Михалкова архетипів Дитя й Тіні, гармонізованих із Его; після перегляду кінофільмів режисера А. Тарковського – архетипів Персони, Аніми й Самості, гармонізованих із Его; перегляду кінофільмів режисера Ф.Фелліні – архетипів Дитя й Аніми, гармонізованих із Его [4]. Нею також була позачена ідея про мистецтво як процес саморегулювання життя націй та епох. Через створювані образи і діяння художників здійснюється компенсація обмежень, установок свідомості більшості людей епохи, а також досягнення психологічної рівноваги.

Серед сучасних напрямків психоаналізу можна виділити кляйнівський та лаканівський аналізи, які також розглядають

проблеми психології мистецтва й творчості. М. Вільямс аналізує поняття «художнього символу» з точки зору посткляйнівського аналізу. А.Д. Інграм, розглядаючи фільм «Вигнанець» з точки зору лаканівського аналізу, говорить про відтворення у кінофільмі діалогічної структурної форми свідомості людини [7].

Однією з основних тем психоаналізу являється аналіз сновидінь. У сучасних зарубіжних дослідженнях достатньо широко представлені праці по вивченню взаємозв'язку мистецтва й сновидінь. Так, Дж. Хендерсон досліджує роль сновидінь й літературних творів у формуванні й підтримці адаптивних систем психіки [23].

Для визначення специфіки впливу фантастичних кінофільмів важливий також процес їх створення. С. Лем із колегами досліджували використання сновидінь у процесі створення кінофільмів. Так, серед людей, що займаються кіно професійно, ними було виявлено, що творча група (режисери, сценаристи, актори) більш схильна до впливу своїх сновидінь у процесі роботи, ніж робоча група (члени кінематографічної команди – робочі). Відповіді професійної групи (продюсери, редактори й кінематографісти) були проміжними. В межах творчої групи, авторами були виявлені ефекти впливу сновидінь на емоційний стан, пристосованість, ставлення до самого себе, й здатність до прийняття рішень. А у творчій групі – більш високий рівень здатності до запам'ятовування змісту сновидінь [12].

А. Менегетті аналізує співвідношення змісту сновидінь як колективних фантазій в деяких американських кінофільмах («Чарівник країни Оз», «Кошмар на Вулиці В'язів», «Малхолланд Драйв», «Загублене шосе», «Твін Пікс») для того, щоб поглибити розуміння культурних вимірювань розвитку людини, особливо в контексті модусу американської культури [15].

Таким чином символи як основний зміст мистецтва в психоаналізі розуміються як деякі «мітки», симптоми неусвідомлених потягів, комплексів, конфліктів особистості авторів цих творів. Саме ж мистецтво в психоаналітичному підході в основному розглядається з точки зору здатності знімати напруження внутрішнього конфлікту особистості. У постфрейдистських дослідженнях бере початок уявлення про те, що мистецтво пропонує різні техніки раціонального контролю несвідомих сил. Різноманіття стилів мистецтва пов'язується, таким чином, з більш широкими можливостями сублімації.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Відповідно до поставлених завдань теоретичного дослідження, слід зазначити:

1. Вплив мистецтва на зміст й структуру свідомості особистості може виявлятися на смисловому («особистісний смисл» художньої комунікації) або концептуальному (психосемантична структура самосвідомості).

2. Мистецтво впливає на несвідоме особистості, активізуючи процес усвідомлення раніше безсвідомих мотивів й образів, тим самим розширюється межа усвідомлення особистістю самої себе.

3. Зміна структури і змісту свідомості, а також розширення меж усвідомлення особистістю самої себе в результаті комунікації з науково-фантастичними фільмами може активізувати процеси самопізнання особистості як осмислення й інтерпретацію власного Я та як усвідомлення особистістю різних аспектів образу Я.

*Перспективами подальшої розробки проблеми* можуть бути емпіричні дослідження процесу актуалізації самопізнання особистості в ході комунікації з науково-фантастичними кінофільмами.

#### ***Список використаних джерел***

1. Аронсон О. Космическое бессознательное. Аналитика С. Кубрика / О. Аронсон. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – С. 213-233.

2. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 200 с.

3. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 244 с.

4.Грязева-Добшинская В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы / В.Г. Грязева-Добшинская. – М. : Академический проект, 2002. – 402с.

5. Дашкова Т. Фантастическое в фильмах Андрея Тарковского Солярис и Сталкер / Т. Дашкова, Б. Степанов. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – С. 311 – 344.

6. Кэмпбелл Дж. Мифы, в которых нам жить / Дж. Кэмпбелл; пер. с англ. К.Е. Семенова. – К. : София, 2002. – 256 с.

7. Кембриджское руководство по аналитической психологии / под.ред. В.В. Зелинского. – М. : «Добросвет», 2000 – 447 с.

8. Кросс-культурная психология. Исследования и применения / пер. с англ.- Харьков : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 256 с.

9. Куракина С.В. Коррекция социальной дезадаптированности младших школьников с помощью средств арттерапии: автореф. дис. кандидат. пси- хол. наук / С.В. Куракина. – Ярославль, 2007. – 26 с.

10. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – В 2-х т., Т.2. – М. : Педагогика, 1983. – С.251-261.

11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, сравнение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.

12. Лем С. Фантастика и футурология / С. Лем; пер. с пол. С.Н. Макареца под ред. В.И. Борисова. – М. : ООО «Издательство АСТ», ЗАО НЛП «Ермак», 2004. – 591 с.

13. Марченко Е.М. Восприятие эмоционального тона в произведениях разных видов искусства учащимися младшего школьного и подросткового

возрастов: автореферат, дис. кандидат. психол. наук / Е.М. Марченко. – М., 2008. – 24 с.

14. Мелик-Пашаев А.А. К проблеме «общего» и «специального» в художественно-творческой одаренности человека / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Искусствознание и психология художественного творчества / под ред. А.Я. Зись, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1988. С. 307-320.

15. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное / А. Менегетти; пер. с итал. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2003. – 224 с.

16. Моргун В.Ф. Личность и игра: многомерный психолого-педагогический анализ / В.Ф. Моргун // Проблемы освоения театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего учителя. Мат-лы Всесоюзной науч.-практ. конференции / под ред. И.А. Зязюна, И.Ф. Кривоноса. – Полтава: ПГПИ имени В.Г. Короленко, 1991. – С. 246 – 249.

17. Морозова Е.А. Социально-психологическое исследование художественной провокативности (на примере современного авангардного искусства): автореферат дис. канд. психол. наук / Е.А. Морозова. – Москва, 2005. – 20 с.

18. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания / Э. Нойманн; пер. с англ. – М.: Рефл.-бук, 1998. – 464 с.

19. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – М.: Изд. МГУ, 1997. – 400 с.

20. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі. Монографія / О.В. Петрунько. – Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. – 480 с.

21. Седих К.В. Делінквентний підліток: навч. посібн. – 2-е вид., доп. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 272 с.

22. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу / Ц. Тодоров. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1997. – 144 с.

23. Хендерсон Дж. Психологический анализ культурных установок / Дж. Хендерсон. – М.: Добросвет, 1997. – 219с.

24. Хренов Н.А. Кино: реабилитация архетипической реальности / Н.А. Хренов. – М.: Аграф, 2006. – 701 с.

25. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как теория / Дж. Фридман, Дж. Комбс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 368 с.

26. Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 380 с.

27. Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке / К.Г. Юнг. – М.: «Ренессанс», 1992. – 320 с.

28. Фрейд З. Художник и фантазирование З.Фрейд. – М.: «Республика», 1995. – С. 129-134.

**М.М. Мельничук**

## **ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КИНОИСКУССТВА НА СОЗНАНИЕ И ПОДСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ ЗРИТЕЛЯ**

*В статье проанализированы психологические подходы к пониманию влияния искусства на сознание и подсознание личности зрителя. Показано, что изменение структуры и содержания сознания, а также расширение границ осознания личностью самой себя в результате коммуникации с научно-фантастическими фильмами может активизировать процессы самопознания личности как осмысление и интерпретацию собственного «Я» и как осознание личностью различных аспектов образа «Я».*

**Ключевые слова:** сознание, бессознательное, киноискусство, научно-фантастический фильм, самопознания личности.

**М. Me'lnichuk**

## **THE PROBLEM OF CINEMA WORKS' INFLUENCE ON THE PERSONAL CONSCIOUSNESS AND SUBCONSCIOUSNESS OF VIEWER**

*The psychological approaches to understanding the impact of art on unconscious and conscious person's structures are analyzed in the article. It is shown that the resource potential of a fiction cinema's works is defined by specificity, which is broadcasting stories of human's cognition and self-knowledge by them.*

*It is shown that understanding of fiction in psychology is due to issue of broadcasting the unknown as radically new that lies beyond a human consciousness and the process of cognition.*

*The influence of art on the content and structure of person's consciousness can manifest in semantic («personal meaning» of artistic communication) or conceptual (psychosemantical structure of consciousness). Changes in the structure and content of consciousness as a result of communication with science fiction movies can intensify the process of person's self-identity as understanding and interpretation of our own «I».*

*The science fiction can influence person's unconscious, activating the process of awareness of still unconscious motives and images - thereby the limit of personal self awareness is extended. The self-knowledge is thus presented here as the awareness of various aspects of the image of «I».*

*The prospects for further development of the problem may be empirical researches of the process of actualization of the person's self-knowledge in the communication with science fiction movies.*

**Key words:** consciousness, unconscious, cinema, sci-fi movie, self-identity.

Надійшла до редакції 30.10.2016 р.

# ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9

**КРАСИЛЬНИКОВ Ігор Олександрович**

*кандидат психологічних наук, доцент,*

*Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені М.В. Остроградського*

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНА КОНФЛІКТНІСТЬ СУБ'ЄКТА В ПОГЛЯДАХ К. ЯСПЕРСА

*У статті представлені основні теоретичні погляди на внутрішню конфліктність в екзистенційного філософа і психолога К. Ясперса. Підкреслюється, що основною темою його досліджень є онтологічна проблема: якою мірою сучасна людина може бути вільною? Як суб'єкт може знайти справжність і згоду зі своїм Я та зовнішнім світом? У своїх працях вчений робить акцент на важливості відстоювання людиною своєї свободи, необхідності подолання власного страху. Мислитель говорить про духовні граничні ситуації, яких принципово неможливо уникнути в своєму житті. К. Ясперс закликає людину бути в контакті зі своєю екзистенцією, автентичністю, інакше станеться деградація особистості та з'являться депресивні стани.*

**Ключові слова:** *К. Ясперс, екзистенційна конфліктність суб'єкта, граничні ситуації, воля до свободи, автентичність, розуміння.*

**Постановка проблеми.** У психології існують різні теоретико-методологічні принципи наукових досліджень, де системний принцип як загальнонауковий посідає одне з центральних місць. Однак системний метод не забезпечує вирішення в гуманітарних науках ціннісно-світоглядних проблем людини [1; 2; 5]. Тому у філософії та психології активно розробляється онтологічна парадигма [4]. Онтологія намагається враховувати всю глибину і багатшаровість буття людини, і хоча ці шари є специфічними, проте між ними існують численні зв'язки. Онтологія – це те, що утворює обов'язкове, об'єктивне природне начало, яке просто неможливо ігнорувати, але дуже важко раціоналізувати. Центральною психологічною проблемою онтології людської життєдіяльності є проблема екзистенційної свободи суб'єкта. Ця проблема пов'язана з питаннями: Як існувати? Які межі моєї свободи? В цьому контексті, на наш погляд, наукову психологію слід розглядати як науку про філософсько-психологічне

мистецтво жити, як науку про мудре ставлення до життя, до себе і до власної долі. Фактично, можна говорити про надзвичайно важливу теоретичну проблему в сучасній психології – проблему життєздатності людини в складних життєвих ситуаціях та вирішення власних внутрішніх конфліктів.

В екзистенційно-онтологічній філософії та психології досягнення мудрості пов'язується з прийняттям низки екзистенційних наданостей існування: смерті, самотності, свободи, сенсу життя, щастя тощо. Виклики, які ставить життя перед людиною, «закидаючи» його в конфліктний світ, вимагають прийняття складних рішень. Вплив важкого світу на психіку людини призводить до поділу її на суб'єкт та об'єкт, що викликає активізацію рефлексивних процесів у свідомості. У даній статті ми поставили за мету представити найважливіші, на наш погляд, ідеї відомого екзистенційного філософа і психолога К. Ясперса на проблему конфліктно-рефлексивних процесів у суб'єктивно-критичних важких ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу.** К. Ясперс пов'язує проблему людського існування та долі людини з постійним відчуттям загрози. Людина, на думку мислителя, торкається екзистенції найчастіше в хвилини особистих трагічних переживань – у так званих «граничних ситуаціях» (смерть, почуття провини, страждання тощо). В граничних ситуаціях втрачається зв'язок свідомості людини з її буттям, і вона «опиняється» в складному світі проти своєї волі. Втрата свободи та несправжнє існування призводить до сильної залежності людини від граничних ситуацій. Поняття «гранична ситуація», на думку вченого, маркує стан між психічним захворюванням та душевним стражданням. Людина знаходить себе в напрузі межових ситуацій, що вимагають від неї рішучості. Саме безвихідь граничної ситуації породжує рішучість та в подальшому звільняє свідомість від жаху [6].

Найважливішою категорією у роботах К. Ясперса є «свобода». На його думку, людині потрібно звернутися до ідеї здійснення своєї свободи. Майже все, до чого прагнуть люди, відбувається в ім'я свободи, але отримання свободи породжує страх. Справжня свобода усвідомлюється людиною через розуміння своїх особистісних меж, а зміст свободи відкривається в життєдіяльності. Мислитель об'єднує екзистенцію, свободу і необхідність в рішучості. Інтуїтивне почуття свободи має перетворитися у вплив людини на власне *Я*. Заперечення ж свободи призводить до відмови від розуміння дійсності. За К. Ясперсом, людина як суспільна істота знаходиться в центрі конфлікту між спадковою схильністю і вимогами навколишнього середовища, між внутрішнім, суб'єктивним і зовнішнім, об'єктивним світом, між індивідуальністю і колективною волею. Цей внутрішній



конфлікт вирішується через спонтанне творення рішень. Будь-яке справжнє здійснення пов'язане з вирішальним особистісним вибором. Завдяки усвідомленню тривоги і ризику щодо власної екзистенції людина відкриває сенс безумовної залученості в ситуацію, а відмова від рішучості призводить до відчаю, відчуження. «Розчинення» в натовпі позбавляє людину необхідності приймати рішення і нести повноту індивідуальної відповідальності перед свободою і власним життям [3].

К. Ясперс робить важливе зауваження: екзистенційна феноменологія має справу з непоміченим, адже автентичність часто несвідомо не помічається самою людиною. Справжність існування може, за його висловом, начебто «затемнюватися». При цьому, для суб'єкта існує проблема перенесення несвідомого конфліктного «матеріалу» в область свідомості, коли розкривається справжній глибинний сенс [6]. Ізолюючись від світу, людина не зможе набути впевненості в собі. Важливо, що вже саме досягнення ситуації змінює суб'єкта та змушує його діяти певним чином. Розуміння ситуації як схоплення її всередині буття пов'язане з боротьбою волі за самобуття. Розуміння своєї духовної ситуації, реалізація ясності самобуття залежить від того, наскільки людина змогла прийняти до уваги всі ті обставини, в яких вона знаходиться. Знання внутрішнього світу є єдиним шляхом досягнення розуміння своїх можливостей і переходу до правильного планування і дієвих рішень. У духовній ситуації створюється необхідність рішуче досягнути власне становлення. Для цього важливо зрозуміти не тільки те, що є, а й те, що може бути.

Сучасна людина, як стверджує К. Ясперс, мислить своє буття лише як «Ми». Постійне прагнення до функціонального порядку несе певну небезпеку для духовних якостей людини. Жертвуючи своєю сутністю, люди прагнуть зайняти високе положення. Сприйняття себе як функції означає відсутність справжнього існування. Соціальні функції у сучасному суспільстві настільки придушили і витіснили справжнє людське існування, що відновлення духовних сил стає надзвичайно складним. Людина, яка в своєму житті намагається спиратися лише на принципи соціальної раціональності, віддаляється від справжнього розуміння самої себе та свого існування, втрачає життєву стійкість і духовні орієнтири (наприклад, під діловитістю може приховуватися людська жорстокість і нещадність). У своєму існуванні людина стикається з насильством з боку соціального світу. Абсолютизація соціального порядку в життєвому існуванні посилює страх перед життям, і тоді людина може вступити в конфлікт з волею натовпу.

Внутрішній конфлікт пов'язаний з ситуацією, коли сучасна людина більше не вірить у збочену систему цінностей тієї культури, в якій вона живе. Людина маси втрачає прагнення до незалежності і самотності. Можливість, яку людина завойовує в ході своєї долі, в решті-решт може бути знищена авторитарним світом. Тому повстання людини пов'язано з її благородством і гідністю [7].

Як пише К. Ясперс, у ситуації внутрішнього конфлікту для прийняття рішення важливо, щоб суб'єкт зміг довести розуміння сенсу духовної ситуації до крайньої межі. У такій стратегії людина фактично відмовляється від самої себе і усвідомлює, що може зазнати краху. Тільки в граничній ситуації, яку суб'єкт фактично сам ініціює, з'являється можливість зберегти себе в цілому. Боротьба, на думку К. Ясперса, є занадто ризикованим заняттям, яке, зрештою, дає можливість відновити свою автентичність. Духовна ситуація людини виникає лише там, де вона відчуває себе в граничних ситуаціях. Ризикуючи, людина руйнує страх перед життєвим існуванням. Життєве існування пов'язане з постійним відчуттям страху, небезпеки, і цей страх буде зростати, якщо паралізується екзистенційна мотивація [9]. Перед людиною стоїть вибір між справжнім людським буттям і відмовою від боротьби за справжність. Необхідна безумовна рішучість суб'єкта ризикувати життям в тих екзистенційних ситуаціях, де йдеться про справжність людського буття. Людина тим рішучіше може стати сама собою, коли його життєвий світ ясніше сповнений реальною дійсністю, становить з нею єдність. Духовне буття пов'язано з дійсним існуванням людини. Дух людини може бути паралізований, якщо він живе несправжнім життям. По суті, криза духовності полягає в нестачі довіри між людьми. Тут фактично К. Ясперс закладає ідею, що відсутність довіри породжує внутрішню конфліктність, емоційні страждання. Коли місце довіри займає простий розрахунок, вигода, тоді людський світ стає охопленим духовною кризою, яку вельми важко усунути, а можна лише прийняти як долю, терпіти, але долати. Ослаблення людської індивідуальності супроводжується почуттям відчуженості, і духовні ситуації вимагають свідомої боротьби людини за його справжню сутність. К. Ясперс закликає, що людина повинна встояти в цій боротьбі, і це залежить від того, наскільки вона впевнена в дійсності власного буття. Доля суб'єкта відкривається лише в конкретно-історичній ситуації. Свій справжній підйом він робить тоді, коли дійсно відчуває в цьому своє буття. Людина не може бути людиною, якщо вона відірвана від свого «грунту», позбавлена усвідомленої історії свого життя. Якщо людина в системі державного апарату відчуває, що вона ніщо, вона повстає. Набуття ж свободи для

суб'єкта є важким шляхом, спрямованим на розуміння історичності реальності. Це розуміння має пройти через етап складного усвідомлення, яке розглядається мислителем як головна умова прориву справжнього існування до своєї автентичності.

Однак, людина, вважає К. Ясперс, яка спотворила цінність своєї волі, стає відчуженою від світу людей і таким чином вона, швидше за все, заперечує свободу, а не стверджує її, починаючи знищувати своє життєве існування [8]. Людина може сліпо перебувати в ілюзорності раніше сформованого світу і насолоджуватися своїм існуванням до тих пір, поки непередбачений крах світогляду відкрис нікчемність наявних ілюзій. Для цього людина не повинна боятися мислити про своє реальне буття. Віддаючись своїй духовній екзистенції, суб'єкт починає краще відчувати справжній історичний час. Прояснення свого існування, своїх внутрішніх конфліктів пов'язано з апеляцією до екзистенційної свободи та розширення простору для своєї діяльності. Криза існування особистості пов'язана з усвідомленням втрати, з усвідомленням небезпеки екзистенційних потреб. К. Ясперс зауважує, що вимога граничної ситуації може перевершувати психічні можливості людини, а несформованість духовних цінностей призводить в подальшому до відсутності умиротворення в існуючому світі. Тоді людина стає розщепленою в своїй сутності, й те, як вона долає своє розщеплення, становить спосіб її проникнення у власну сутність, у власні можливості.

Учений також робить важливе, на наш погляд, зауваження, що питання про необхідність розуміння автентичності дійсності рано чи пізно стане неминучістю перед людиною. В цьому сенсі граничні ситуації абсолютно не можливо усунути в існуванні людини. Екзистенційна мотивація спрямовує людину до самої себе. Момент справжності виступає як найважче життєве завдання. Якщо раніше, говорить К. Ясперс, людині погрожували сили природи, то тепер її сутності загрожує власний світ. Людину, відповідно до його поглядів, спокушає можливість просто і особливо не розбираючись протиставити себе світу, проте в дійсності це може лише та людина, яка сама суперечить собі і ризикує здійснити втечу від істини і світу, що призводить до краху будь-якого існування. Той, хто не був паралізований страхом, прагне до вільного самоствердження на основі вільного вибору, і навіть обрання смерті замість пасивного її очікування. Небажання приймати рішення, на думку філософа, стало формою існування сучасної людини, яка прагне відмовитися від самої себе і заглибитися в роботу, бути залежною від соціальної ролі, створювати показну діловитість.

К. Ясперс називає «духовною інквізицією» особистісну ворожість до власної свободи, коли людина хоче усунути від розуміння ситуації, щоб не нести відповідальності. Суб'єкт повинен, виходячи з прагнення власної незалежності, оволодіти механізмом свого існування, здійснювати комунікативну самість з самістю «Іншого». Інакше він перетвориться в соціальну функцію. Тому суб'єкт повинен підійти до загрозливої межі, щоб здійснити свою трансцендентність. Така трансценденція являє психологічний феномен виходу за власні межі. Свобода, при цьому, являє приховану трансцендентність суб'єкта [3].

Мислитель каже, що різні способи самобуття дозволяють сформувати різний вплив і контроль над обставинами життя. Стратегія «проти світу» веде до самотності, виснажує психічні ресурси людини. Стратегія «в світ» веде в світ складних відносин, де з'являється потенційна можливість вирішити внутрішні конфлікти. Навіть, якщо досягти поставленої мети не вдається, важливо залишатися дійсним в світі. Екзистенція самобуття полягає в здатності витримати справжню напружену зустріч зі своєю правдою, не втрачаючи волі до діяльності, волі до існування. Самобуття тут є вищим органом життєствердження.

Самобуття може бути неправильно зрозумілим самою людиною, зауважує К. Ясперс: софістика, уявна правдивість, замаскована форма незрозумілості створили форму існування індивіда, спонукаючи його бігти від самого себе. Софіст всіляко прагне до маніпуляцій, щоб не дозволити чітко проявитися серйозному конфлікту на будь-якому рівні. Софіст не здатний до справжньої боротьби за свою долю, йому не вистачає самобуття, тому він зацікавлений в риторичній дії, а не в розумінні.

Людина, вважає К. Ясперс, знаходить власну долю за допомогою непримусових зв'язків зі світом. Такі зв'язки тримають існування людини в єдності, тоді й з'являється екзистенційне розуміння себе в дійсності світу. Він робить цікаве зауваження, що існує певна небезпека занурення людини в світ, тому дистанціювання теж може дати додаткову свободу. Дистанціювання може здійснитися не лише за допомогою інтелекту та абстракції, а й за допомогою дотику до усієї дійсності. Однак, неможливо досягти всіх змін шляхом зовнішніх дій. Не менше значення має внутрішня дія на основі не порожнього слова, а слова, яке може пробудити справжнє буття людини. У цьому сенсі самобуття породжує внутрішню діяльність. Сміливе прийняття самотності розглядається мислителем як вибір власного шляху у вирішенні життєвих конфліктів. Важливо, щоб людина зустрілася в боротьбі з її противником, і лише тоді розуміння свого існування стане

більш осмисленим. Від самотності рятує орієнтація не на зовнішній світ, а самотуття, і це є невидима реальність світу. Якщо людина не піде шляхом самотуття, вона може втратити здатність до захисту свого Я. У безнадійному світі необхідно побачити в своєму самотутті можливість здійснити себе. Самотуття невидимо, але проявляється в наслідках.

Криза руйнує життєвий світ людини, тому їй потрібно створити новий. Тут перед особистістю відкривається або вища можливість здобути свободу, або занурення в нікчемність. Для людини, на думку філософа, екзистенціальний світогляд є необхідним для збереження себе в прийнятому напрямку, для здійснення своєї життєвої екзистенції [8]. У характері філософії життя самої людини, її світогляду укладена доля. Світоглядна філософія показує, яка особистість людини. Людина несвідомо намагається перебирати різні типи, системи світоглядів і вибирає той, який, як їй здається, є правильним.

На підставі здійсненого аналізу можна зробити наступні висновки.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** К. Ясперс як екзистенційно-онтологічний філософ і психолог ставить у своїх дослідженнях головне питання: якою мірою людина в своїй життєдіяльності може бути вільною і де проходить межа цієї свободи в її життєвій ситуації? Вчений наголошує на важливості проблеми: як екзистенційно суб'єкт «схоплює» свій конфліктний життєвий світ. Внутрішня конфліктність, відповідно до його поглядів, є результатом неможливості витримати вимоги життєвих ситуацій, що несуть загрозу власному існуванню, що призводить в подальшому до розщеплення особистості людини.

Мислитель ставить проблему індивідуальності та екзистенції, необхідності побачити в собі межі тієї раціональності, яка визначає її сутність. Справжність існування пов'язана з дуже глибокими почуттями, тому важливо зберегти волю до справжності, але суб'єкт може відгороджуватися рольовими «масками» від реального світу. Думки можуть відокремитися від переживання, що призводить до самообману, і людина погано розуміє власні можливості. Життєві відносини, на думку К. Ясперса часто залишаються прихованими до тих пір, поки сама людина не стане для них відкритим. Суб'єкт повинен мати усвідомленість, щоб вступити в екзистенціальний конфліктний діалог.

У своїх роботах К. Ясперс робить важливе зауваження, що справжні зв'язки, на відміну від штучних, встановити важко тому, що

вони засновані на довірі, а не на авторитеті та слухняності. Суб'єкт здатний вирішувати свої внутрішні конфлікти через екзистенційну, справжню комунікацію. Як правильно підкреслює вчений, не існує екзистенції поза комунікацією та поза волею. У відкритості до інших, а також до своєї історії життя людина повертається до розуміння самої себе, мотивації самотворення. Ознакою свідомого Я є почуття себе діяльною та активною істотою. Через прийняття справжньої історичності можливо подолання внутрішнього конфлікту, пов'язаного з відчуженням людини від інших людей. Коли суб'єкт буде досягати дійсність в її реальності, тоді це знання здатне породжувати в ньому духовну силу.

Намагаючись здійснити глибокий аналіз психологічної сутності людини, К. Ясперс говорить про те, що життєвий досвід відкриває шлях до справжнього існування, коли з'являється відчайдушна рішучість зрозуміти і здійснити своє самобуття в духовних ситуаціях. Однак, люди відчувають страх перед самобуттям, а самотворення передбачає творче відкриття свого Я, своїх екзистенцій і пошук нових ідей. Самобуття людини знаходиться в єдності з її буттям. Самостійне мислення пов'язане з ризиком бути вільним і дійсність світу неможливо ігнорувати. Тому зрозуміти суворість світу – єдиний шлях, який веде до набуття справжнього Я.

В екзистенційній онтології розуміння істини і правди про власну реальність в граничних ситуаціях позначається К. Ясперсом таким поняттям, як «трансцендентність». Вирішення внутрішнього екзистенційного конфлікту через трансцендентність означає набуття своєї автентичності: для такої людини вже не існує проблеми вибору або компромісу, для неї світ відкривається новими позитивними смислами. Становлення людини є складним проектуванням Я, проте не всім вдається його виконати. Покаранням за неавтентичність є поява екзистенційної тривоги та почуття провини, відчуження від самого себе, своїх почуттів, поведінки самопошкодження. Люди страждають від тривоги, відчуження, нудьги внаслідок того, що людина відмовляється від автентичних відносин: хоч вибір і здається вільним, але він не завжди може гарантувати мудре світоуявлення. Щоб вибір був мудрим, необхідно усвідомити можливості свого справжнього існування в процесі відкритості до свого внутрішнього світу. Людина, яка втратила свою справжню безпеку, повідомляє світу це у формі песимізму, нігілізму, конформізму, невіри і блукаючих пошуків, однак, К. Ясперс закликає людину не залишати шлях реалізації сенсу своєї свободи.

### **Список використаних джерел**

1. Балл Г.А. Принципы современного гуманизма (психологический аспект) / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С.3-12.
2. Максименко С.Д. Екзистенціальні підстави драми людського життя / С.Д. Максименко // Психологія і особистість. – 2016. – № 2(10). – С.11-20.
3. Сидоренко И.Н. Карл Ясперс / И.Н. Сидоренко. – Мн. : Книжный Дом, 2008. – 224 с.
4. Красильников И.А. Социальная психология внутриличностных конфликтов: теоретические основания и эмпирические исследования / И.А. Красильников. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2014. – 236 с.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
6. Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс. – М. : АСТ, 2013. – 285 с.
7. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс. – М. : Практика, 1997. – 1056 с.
8. Ясперс К. Психологія світоглядів / К. Ясперс. – К. : Юніверс, 2009. – 464 с.
9. Ясперс К. Разум и экзистенция / К. Ясперс. – М.: Канон РООИ «Реабилитация», 2014. – 336 с.

***И.А. Красильников***

### **ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ КОНФЛИКТНОСТЬ СУБЪЕКТА ВО ВЗГЛЯДАХ К. ЯСПЕРСА**

*В статье представлены основные теоретические взгляды на конфликтность субъекта экзистенциального философа и психолога К. Ясперса. Подчеркивается, что основной темой его исследований явилась онтологическая проблема, а именно в какой мере современный человек может быть свободным? Как субъект может обрести подлинность и согласие со своим Я и с внешним миром? В своих работах ученый делает акцент на важности отстаивания человеком своей свободы, необходимости преодоления собственного страха. Мыслитель говорит о духовных пограничных ситуациях, которые в принципе невозможно избежать в своей жизни. К. Ясперс призывает человека быть в контакте со своей экзистенцией, аутентичностью, иначе произойдет деградация личности и появление депрессивных состояний.*

**Ключевые слова:** *К. Ясперс, экзистенциальная конфликтность субъекта, пограничные ситуации, воля к свободе, аутентичность, понимание.*

***I. Krasilnikov***

### **EXISTENTIAL CONFLICT OF THE SUBJECT IN K. JASPERS'S SIGHTS**

*K. Jaspers as the existential-ontological philosopher and the psychologist in his researches pays much attention to the questions: What is the measure of person's ability to be free? Where are the borders of this freedom in his/her vital*

situation? The philosopher does an accent on the importance of understanding by the person of threat from vital world. The internal conflict, according to his point of view, is the result of impossibility to sustain the requirement of vital situations.

In his works K. Jaspers does the important remark, that authentic communications, unlike artificial communications, are based on trust, instead of authority and obedience. The subject is capable to resolve the internal conflicts through the existential, authentic communications. As the K. Jaspers correctly emphasizes, there is no authenticity outside of the communications and outside of freedom. In openness to others, to the history of his/her life person comes back to understanding of him/herself, of self-creating motivation. An attribute of conscious "I" is a feeling of activity and comprehension of him/herself as an active essence. Through acceptance of authentic historicity of life the overcoming of internal conflict is possible. When the subject comprehends the validity in reality then this knowledge will be capable to generate a spiritual force.

It is underlined, that the basic theme of K. Jaspers's studies was the ontological problem: How subject can find authenticity and the consent with the "I" and external world? In his works K. Jaspers accents on importance of gaining freedom and overcoming of fear. The philosopher speaks about spiritual boundary situations which basically are impossible to avoid. K. Jaspers claims the person to be in touch with existential, authenticity; otherwise the degradation of the person and depressions will occur.

Basing on the deep analysis of psychological essence of a person, K. Jaspers postulates that life experience opens a way to original existence, to understanding of self-life in spiritual situations.

**Key words:** K. Jaspers, an existential conflict of the subject, boundary situations, will to freedom, authenticity, understanding.

Надійшла до редакції 19.10.2016 р.



УДК 159.9

**КУЗНЕЦОВ Олексій Ігоревич**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ ВІРИ У НАУКОВОМУ ПІЗНАННІ**

*У статті подано психологічний аналіз поняття віри та розглянуто етимологію цього слова в інших мовах, що дозволило виділити такі його основні значення, як вірність, служіння, щирість, переконаність, істинність, правильність, а також такі функції віри, як емоційно-терапевтичну та комунікативну. Схарактеризовано релігійну віру як впевненість у реальному існуванні Бога (трансцендентного), зумовлену прагненням до самотрансценденції, виходу за межі власних можливостей та достовірного знання. Визначено психологічні ознаки релігійної віри.*

**Ключові слова:** віра, релігійна віра, психологічні характеристики релігійної віри.

**Постановка проблеми.** У сучасних соціальних умовах, які відзначаються духовною кризою людства, зіткненням ціннісно-нормативних систем та ціннісно-сміслових орієнтацій на рівні суспільної та індивідуальної свідомості на тлі глобалізаційних процесів, гостро постає проблема толерантності і взаєморозуміння між віруючими і людьми з секулярною свідомістю. Благополуччя українського суспільства багато в чому залежить від успішної співпраці представників різних релігій і невіруючих людей, проте у психологічній науці проблематика релігійності та віри залишається маловивченою. Саме тому психологічна концептуалізація феномену віри є актуальною науковою проблемою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психологічний аналіз феномену віри доцільно розпочати з етимології слова «віра». П. Флоренський зазначав, що латинське дієслово *credere* – вірити, походить від санскритського *sraddhā* – вірити, або «класти своє серце на (Бога)» [17, с.69]. Санскритське *sraddhā* походить від *śrad-dad-hāna* («довірливий», «віруючий»), *śrad-dāna* («віра», «вірність»), що вказує на укоріненість віри у людині. Фонетична близькість спостерігається із санскритським словом *radha*, що позначає «успіх», «процвітання», «потік любові», «причиняти задоволення», «поклоніння», «служіння» [10]. В словнику В. Кочергиної спостерігається спорідненість *radh*, *raddha* – підкорювати, *raddhar* – «підкорювач, завойовник» і *rasdhra* – відданий, благо чесний, святий [8, с.538]. З іншого боку, *rād*h, *rāddha* –

«зростати, процвітати, бути щасливим, умилювати, задовольняти» [8, с.544]. Сміслові навантаження поняття *śradhā* розкривається, по-перше, як той хто вірить, довіряє, відданий, а по-друге, як віра, довіра, вірність, захоплення, повага, вшанування, бажання, потреба [8, с.656]. Очевидно, що віра та людина розглядаються як тотожні, буттєво пов'язані одне з одним поняття. У Бхагават-Гіті віра розуміється як прийняття в якості істини всього сказаного Богом [14, с.482]. Поряд з цим, А.Ч. Бхактиведанта Свамі Прабхупада визначає віру як «міцну переконаність в існуванні вищого початку» і «непохильну впевненість у тому, що просто діючи у свідомості Кришни, можна досягти вищого ступеню досконалості» [14, с.130, 254]. У даному випадку йдеться не про сліпу віру, оскільки вона є визнанням у тому, хто говорить, Абсолютної Істини з присутніми особистості атрибутами [14, с.21-23]. Віра – це усвідомлення особистісної природи Духа, покірливе прийняття притулку, опори. Онтологія віри у даному випадку розкривається не тільки як стійкість та постійність ставлення, а також як активна усвідомлена діяльність із самовдосконалення. «Шраддха» (*śrāddha*) – це також позначення жертвоприношення, що здійснюється як поклоніння тим, хто досяг досконалості, богам, предкам, духам та людині. Властива людині жертвність не просто актуалізується завдяки вірі, а віра і є активною, вираженою у вчинку жертвність, самовіддача, поклоніння.

У буддизмі віра (*śraddha*) перераховується з-поміж особливих здатностей сприйняття (*indriya*), що розуміються як засоби самовдосконалення, а також з-поміж досягнень (*sampatti*), що здобуваються в процесі самовиховання та самопідготовки. За визначенням С. Сидорова, віра – це «опора», «уповання» на Три Дорогоцінності (Будду, Дхарму, Сангху) як джерело людської досконалості [15, с.96-105]. Дослідник відмічає, що з-поміж так званих «індрій» перша називається віра, оскільки вона є головною умовою самовдосконалення. Крім того, визнається, що віра – «єдиний шлях для людей, схильних до любовного служіння й особистій відданості» [15, с.105]. Така віра пронизує собою все життя людини, постійно спонукаючи її переживати істину, а не просто формально визнавати її власним інтелектом.

Л. Голуб, О. Другова, П. Голуб вказують на те, що *śradhā* – це «віра, відданість та щирість, тобто впевненість у собі та довіра та інших». Підставами для такої віри є авторитет, прецедент, вроджене знання, пряме інтуїтивне осягнення, зміст власної свідомості в зміненому стані. Істинна непохитна віра породжує енергію (*viṅya*), яка сприяє досягненню мети [2, с.213].

*Китайський* ієрогліф *сін* означає одночасно й віру, й істину, й свідомість. Смісл цього ієрогліфу дослівно означає «слова людини»,

«слова із серця». Сінь використовується як щирість, переконаність, мужність, благонадійність, правильність, істинність, вірність, непохитність з-поміж так званих «устоїв», «задатків», «сталостей», визначених у трактаті «Юань сін» Хань Юй [7, с.55, 280-282]. Китайське розуміння віри як «сінь» відповідає зороастрійському *Спента-Армайті* («Свята відданість», «Святе благочестя»), під яким розуміється необхідність дотримання приписів своєї релігії. В.Є. Єремєєв з цього приводу зазначає, що давні китайці у своєму вченні «робили акцент не на релігійній вірі, а на розумінні «істинності» (сінь), на «вірності» (фу) ідеалам, які завжди пронизані певною вірою» [7, с.471-473].

Ієрогліф *fu* («вірність», «правда», «істина»), на думку А. Кобзева, Ю. Шущького, І. Єремєєва, є близьким до поняття «істина» (чен) і «переконаність» (сінь), тому його слід розуміти «п'ятим» *de* [7, с.466]. Для Т. Григорьєвої *de* – це втілення *dao*, «якісно детермінований тип енергії, особистої сили», «дарування, призначення» [2, с.384]. *De* є сутністю *dao*, і розуміння цієї сутності Т. Григорьєва пояснює поняттям «Істина-Щирість». Щирість – це найбільш точно для позначення віри визначення у даосизмі, що зберігає його унікальність порівняно з християнським чи зороастрійським релігійним розумінням. Лаоцзи сам пояснює, що *de* і є *dao*, в неясності якого формуються образи, у глибині яких істина, сутність якої – *віра-щирість*.

*Японське* слово віра складається з двох ієрогліфів, що означають «правда, істина, новина, сигнал» та «дивитись (бути зверненим догори), вшановувати, просити» [20, с.43], перший з них залежно від комбінації з другим, набуває таких значень: у поєднанні з ієрогліфом «серце, душа, совість» віра набуває значення віри у Бога, релігійності; у поєднанні з ієрогліфом «справедливість, борг, честь, зв'язок, смисл» – вірність, відданість; у поєднанні з ієрогліфом «жертвувати, шанувати, поклонятись» віра розуміється як вірність, відданість, служіння; у поєднанні з ієрогліфом «стаття» формується поняття віри як релігійної доктрини; у поєднанні з «думка, свідомість, почуття, увага, піклування, бажання» віра набуває значення переконання; у поєднанні з ієрогліфом «дивити вгору, поважати, шанувати, залежати, сподіватись, просити про допомогу, поради» віра набуває релігійного значення, розуміється як віросповідання; у поєднанні з ієрогліфами «дурниця» і «сліпий» віра набуває значення як «сліпа віра», а з ієрогліфом «з'їхати з глузду, збожеволіти» – як фанатизм. Цей ієрогліф утворив такі японські слова, як світлофор, телеграф, зв'язок, що підкреслює комунікативну функцію віри у свідомості японців.

У грецькій мові слово *πίστι* позначає не лише довіру та вірність, а й вірне слово, клятву. Така віра є зобов'язанням, договором, що

регулює стосунки та комунікацію між сторонами. В іншому значенні віра представляється як вірування, погляд, уявлення (у протилежність знанню), а також доказ у ораторів [1, с.1004]. Віра як уявлення є спогадом (пам'ятання), відтворенням у пам'яті, що вказує на велику етимологічну близькість російського слова «мнение» з грецьким «мнемо» – пам'ять. Розуміючи віру онтологічно, не можна її розглядати як хибну, оскільки вона є індикатором свідомості особистості та вектором її актуального становлення на шляху до власної істини. Така віра відповідає тому ступеню пам'ятання істини, на який здатна людина в актуальний момент свого буття. Слова *nitius* має однакове написання для позначення: «той, що придатний для пиття», «сосуд».

Римляни розуміли віру як *fides* (довіра, впевненість, сумлінність). Віра як «достовірність», «справжність», «виконання обіцянки» етимологічно пов'язана з *verax* – «той, що говорить правду», «той, що відає істину», «правдивий», *vere* – «істинно, правильно, вірно», *verum* – «правда, істина, справедливість, правильність», *veritas* – «істина, правда, «прямота», «щирість», «правдивість», «дійсність», «правила», «норми» [6, с.812-814]. Очевидна близькість віри з латинським *verbum* (слово), *vepa* (раб, рабиня) надають їй характеру відповідальності та у той же час заступництва, захисту, сподівання та очікування. Також можна відмітити зв'язок зі словом *vivere* (життя), у якому *vi* – сила, а *vere* – істинна, правильна, вірна.

Розуміння психологічної природи віри в зарубіжних дослідженнях ґрунтується на розрізненні слів *faith* та *belief*, де перше є більш багатим, глибоким, особистим поняттям: це спосіб реагування особистості на трансцендентні цінності, це орієнтація особистості на себе та на іншого, на універсум, здатність жити на більш високому рівні, бачити, почувати, діяти у термінах трансцендентного виміру [22], а друге – перекладається як переконаність, утримання певних ідей.

Етимологічний аналіз слова «віра», здійснений Р. Грановською, дозволяє визначити такі її основні властивості: покладати своє серце на Бога, довіряти, шанувати, любити, схвалювати, прагнути до моральності. Віра не вичерпується «сліпим переконанням», але певною мірою поєднана з тими знаннями про сутність та принципи, які у даній релігії впроваджуються в виховання та навчання як безумовні істини [4].

Отже, ґрунтуючись на етимологічному аналізі віри у різних культурах, можна визначити декілька основних значень цього слова: вірність, служіння, щирість, переконаність, істинність, правильність. Також за результатами цього аналізу можна визначити такі провідні

психологічні функції віри, як емоційно-терапевтичну та комунікативну.

Розуміння віри у сучасній філософії можна класифікувати у декількох напрямках, таких як гносеологічний (когнітивний), релігійний (метафізичний), а також внутрішньо релігійний (психологічний). Розуміння віри в усіх цих випадках формувалось як протиставлення розуму (істини) і особливого елемента суто релігійного життя людини та суспільства, а також як функції людської психіки, потреба в якій особливо гостро постає в критичних ситуаціях та в умовах дефіциту інформації.

Історично склалось так, що сьогодні віра розуміється однобічно – як релігійне упередження, що протистоїть науковому погляду на світ: вірять у те, чого неможливо досягти, через що віра асоціюється із сентиментальністю, легковажністю, невіглаством. Існуючи спочатку в межах теорії пізнання, в подальшому віра втратила своє гносеологічне значення та почала розглядатись як прийняття певного знання без безпосередніх емпіричних та раціональних обґрунтувань [6].

М. Гайдеггер у трактаті «Буття і час» пов'язує віру із прагненням до істини. Людина істинна, або особистість, – це «буття-в-істині». В цьому контексті віра виступає буттям, що розкриває, або розкриттям, а істина – буттям-розкритим, або розкритістю [19, с.218-219]. Людина прагне до істини буття, але лише до тієї істини, яка стає доступною через віру. Через віру відбувається здійснення людини-в-істині як ззовні, так і всередині її внутрішнього світу. В онтологічному розумінні М. Гайдеггером віри, остання виступає основою цілісного буття.

М. Гайдеггер вводить поняття *Dasein* (Da – тут, sein – бути, є ), що являє собою суто людське буття, котре передбачає присутність того, що робить людину людиною, або, іншими словами, що робить людину істинною, наближує її буття до буття істини. М. Гайдеггер відносить усі види «не-істини» – хибність і викривленість, кривду і оману, обман і видимість – до людини, натомість істина, на думку автора, має значення в метафізиці як дещо неминуше та вічне, яке ніколи не зможе ґрунтуватись на плінності та тлінності людської істоти [17, с.16].

Створене вірою смислове поле проявляє цінність і природність істини для людини, спрямовує людину до її власної природи. У такому ключі *Dasein* являє собою відкрите, особистісне, осмислене та усвідомлене буття, властиве людині в її прагненні стати істинною. *Dasein* є відкритим буттям, оскільки людина – недосконала, незавершена. Такий стан неповноти, смислового вакууму є прагненням до істини, що складає онтологічну сутність віри. Віра як наближення до певної досконалості буття, до істини в одній зі своїх модифікацій властива кожній людині. Віра та істина пов'язані через буттєвий

діалог, оскільки якщо б не було істини, не виникала б і віра. Причиною появи віри стає існування істини. Переконатись в істині – значить реалізувати у собі віру в істинність власного життя, особисто переконатись у своїй якісній відповідності вищій природі (Духу). Виключно завдяки вірі людина вибудовує своє власне ставлення до істині.

Поняття *людина і істина* необхідно розглядати як такі, що взаємодоповнюють одне одного, говорячи таким чином, про спів-буття людини та істини. Віра у даному випадку є необхідною умовою становлення людини істинною. Людини наявна та людина істинна – суть два різних індивіда, що існують або потенційно перебувають в одній особистості. Для наявної людини життя в істині може бути і привабливим, і страшним. Страх породжує надію на те, що все налагодиться само по собі, без суттєвих зусиль. У такому стані спотворюється реальне положення людини у світі, приводячи її до хибного прагнення змінити зовнішні обставини, а не саму себе. Іншими словами, прагнення до істини викликано постійним занепокоєнням людини з приводу ламкості, минучості та нестійкості будь-якого наявного буття. Тому віра – це спроба знайти надійну опору для всього існуючого.

Отже, віра в онтологічному розумінні – це постійне прагнення до істини буття, що оформлюється, проявляється для людини згідно її становлення як істинної.

О. Двойнін у співвіднесенні феномену віри з різними психічними явищами підкреслює багатоплановість цих зв'язків та зіставлень у психологічній науці [5]. З-поміж основних напрямків визначення віри у психології слід виокремити її розуміння як *почуття* (К. Платонов), *переконання* (А. Александров, Б. Єрунов), характеристики *свідомості* (В. Букін, Ю. Борунков, Б. Єрунов, А. Козирева, Т. Скрипкіна), *ставлення* (В. М'яшищев, В. Петрушенко, Д. Угрінович, Г. Щербаківа), *готовності, установки* (В. Джемс), *мотиваційної тенденції особистості* (Р. Омельчук).

К. Платонов визначив віру як почуття, що забарвлює образи фантазії та створює ілюзію їх реальності та пізнання [13]. На думку Т. Скрипкіної, віра є феноменом свідомості, психологічно пов'язаним з актом прийняття [16]. В. Петрушенко та Г. Петрушенко відносять віру до сфери ставлень і пропонують таке її визначення: віра – це емоційне ставлення суб'єкта до сукупності поглядів та уявлень, які через об'єктивні чи суб'єктивні причини не можуть бути в принципі доведені або незаперечно доведені в даний момент [12]. На думку Р. Омельчука, віра являє собою своєрідне відношення між людиною і тим, ким вона має стати [6].

Релігійна віра є частковим виявленням віри, її окремим випадком. На думку О. Крупської, релігійна віра – це впевненість в реальному існуванні Бога, надприродного трансцендентного світу [9]. І. Яблокова розглядає релігійну віру як віру 1) в об'єктивне існування гіпостазовних істот, атрибутованих властивостей, зв'язків; 2) у можливість спілкування з вказаними істотами та отримання від них допомоги; 3) у реальне здійснення описаних у релігійних текстах подій, у їх повторюваність, у справдження очікуваних подій, у причетність до них; 4) в істинність відповідних уявлень, поглядів, догматів, текстів тощо; 5) у релігійні авторитети – «батьків», «учителів», «святих», «пророків», «харизматиків», «бодхісаттв», «архатов», церковних ієрархів, служителів культів [11].

Характеризуючи релігійну віру, Р. Грановська визначає, що в основі потреби в ній – вроджене прагнення людини до самотрансценденції, вихід за межі власних можливостей та достовірного знання [4].

С. Артеберн і Дж. Фелтон визначають здорову релігійну віру як фокусовану на Бозі; постійно зростаючу; ту, що супроводжується повагою до власної особистості і переконань інших; орієнтовану на вільне служіння; ту, що збагачує людину; ту, що супроводжується усвідомленням власної недосконалості; ту, що походить від внутрішніх переконань та протистоїть конформізму; орієнтовану на теплі міжособистісні взаємини; ту, що базується на особистому досвіді Богоспілкування; антиномічну та таку, що не слідує принципам «або/або», «вони/ми», «весе /нічого»; ту, що не засуджує; основану на реальності; таку, що не несе функції захисного механізму; сповнену благоговінням та любов'ю [21].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Етимологічний аналіз віри у різних культурах дозволив визначити такі її значення, як вірність, служіння, щирість, переконаність, істинність, правильність, а також її такі провідні психологічні функції, як емоційно-терапевтична та комунікативна.

У психології віра розуміється як віра-почуття, віра-переконання, віра-характеристика свідомості, віра-ставлення, віра-готовність та віра-установка, віру як мотиваційна тенденція особистості.

Релігійна віра як частковий вияв віри пов'язується із впевненістю в реальне існування Бога, надприродного трансцендентного світу. Потреба в ній є вродженим прагненням до самотрансценденції, виходу за межі власних можливостей та достовірного знання. Психологічними характеристиками віри є сконцентрованість на Бозі, постійне зростання та збагачення релігійного почуття, повага до себе та до інших, служіння вищій ідеї (ідеї Бога), усвідомлення власної недосконалості та переконаність у тому, що віра збагачує особистість,

інтернальність та протистояння конформізму, орієнтованість на теплі міжособистісні взаємини, потреба у спілкуванні з Богом, категоричність мислення, толерантність, реалізм, виконання захисних функцій, сповненість почуттям благоговіння та любові.

### *Список використаних джерел*

1. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь / А.Д. Вейсман. – М., 1991. – 1370 с.
2. Голуб Л.Ю. Популярный словарь по буддизму и близким к нему учениям / Л.Ю. Голуб, О.Ю. Другова, П.Ю. Голуб. – М. : Хроникер, 2003. – 336 с.
3. Григорьева Т.П. Дао и Логос (Встреча культур) / Т.П. Григорьева. – М. : Наука, 1992. – 424 с.
4. Грановська Р.М. Психология веры / Р.М. Грановская – СПб. : Питер, 2010. – 480 с.
5. Двойнин А.М. Психология верующего: Ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности : Монография / А.М. Двойнин. – СПб. : Речь, 2011. – 224 с.
6. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – М. : Рус. яз., 1996. – 846 с.
7. Еремеев В.Е. Символы и числа «Книги перемен» / В.Е. Еремеев. – М. : Ладомир, 2005. – 600 с.
8. Кочергина В.А. Санскритско-русский словарь / В.А. Кочергина. – М. : Рус. яз., 1987. – 944 с.
9. Крупська О.І. Релігійні уявлення та особливості їх формування в студентській молоді / О.І. Крупська // Психологічні перспективи. Вип.16, 2010. Вол. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політичної психології АПН України. – Луцьк, 2010. – С. 125-132.
10. Омельчук Р.К. Онтология веры: монография / Р.К. Омельчук. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2011. – 280 с.
11. Основы религиоведения / Под ред. И.Н. Яблокова. – М. : Высшая школа, 2006. – 568 с.
12. Петрушенко В.Л. Вера в духовном мире личности / В.Л. Петрушенко, Г.Н. Щербакова. – Львов : Вища школа, 1989. – 96 с.
13. Платонов К.К. Человек и религия / К.К. Платонов. – Мн. : Нар. асвета., 1984. – 143 с.
14. Прабхупада Бхативеданта Свами А.Ч. Бхагават-Гита как она есть / А.Ч. Прабхупада Свами Прабхупада. – М. : ББТ, 2005. – 815 с.
15. Сидоров С.А. Буддизм: история, каноны, культура / С.А. Сидоров. – М. : Астрель, 2005. – 487 с.
16. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособ. / Т.П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
17. Флоренский П.А. Столп и утверждение Истины: Опыт православной теодицеи / П.А. Флоренский. – М. : Правда, 1990. – Т.1. – 490 с.
18. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге / М. Хайдеггер. – М. : Высшая школа, 1991. – 192 с.



19. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – СПб. : Наука, 2006. – 621 с.
20. Японско-русский словарь паронимов / Сост. Н.Д. Неверова. – М. : Рус. яз., 2000. – 416 с.
21. Arterburn S. Toxic faith: experiencing healing from painful spiritual abuse/ S. Arterburn, J. Felton. – Colorado Springs : WaterBrook Press, 2004. – 269 p.
22. Smith W.C. Faith and belief: The difference between them / W.C. Smith. – Oxford : Oneworld, 1998. – 347 p.

*А.И. Кузнецов*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ВЕРЫ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ**

*В статье представлен психологический анализ понятия веры и рассмотрена этимология этого слова в других языках, которая позволила выделить его основные значения, такие как верность, служение, искренность, убежденность, истинность, правильность, а также такие функции веры, как эмоционально-терапевтическая и коммуникативная. Охарактеризована религиозная вера как уверенность в реальном существовании Бога (трансцендентного), обусловленная стремлением к самотрансценденции, выходу за пределы своих возможностей и достоверного знания. Определены психологические признаки религиозной веры.*

**Ключевые слова:** *вера, религиозная вера, психологические характеристики религиозной веры.*

*О. Kuznetsov*

### **PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF FAITH IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE**

*The article presents psychological analysis of the concept of faith and considers the etymology of this word in other languages, which allowed to identify its core meanings: loyalty, service, sincerity, conviction, truth, correctness. Such functions of faith as emotional-therapeutic and communicative were substantiated. Religious faith was described as confidence in the real existence of God (transcendental), striving to self-transcendence, going beyond one's capabilities and knowledge. The psychological features of religious faith were identified.*

**Keywords:** *faith, religious faith, psychological characteristics of religious faith.*

Надійшла до редакції 27.12.2016 р.

УДК 141.32

**МЕЛЬНИК Валерія Валеріївна**

доктор філософських наук, професор кафедри психології та педагогіки  
Горлівського інституту іноземних мов,  
Донбаський державний педагогічний університет

## ВИБІР ЯК СТРАХ СВОБОДИ В ПСИХОЛОГІЇ ПРОТЕСТАНТИЗМУ

*Дана стаття присвячена страху вибору, який залежить від свободи в контексті екзистенціальної філософії та психології протестантизму. Акцентується увагу на антропологічній межі, яка в цілому виявляється в ставленні людини до вибору: жити чи померти, що в сучасному західному суспільстві сприймається однобічно, часто має шизоїдні, патологічні відбитки. Робиться спроба представити комплексний погляд на дану проблему, аналізуючи феномен страху в контексті психології протестантизму, розглядаючи страх вибору, через страх духовної свободи. Показано також, що в протестантизмі у цілому дотримуючись догматів, відбиваються деякі аспекти сучасної психології, а також розкрито відмінність екзистенціалів страху людського, страху віри та свободи. Ми доходимо висновку, що для протестантизму характерним є прагнення вводити протиставлення – свободи зовнішньої і внутрішньої, свободи вибору і свободи в Істині, які означають таке перенесення акцентів, яке обертається боротьбою зі свободою як небезпечною вседозволеністю.*

**Ключові слова:** страх, вибір, екзистенціал, антропологічна межа, особистість, смерть, феномен, протестантизм, людина.

**Постановка проблеми.** Сьогодні феномен вибору вживається в онтології та тлумаченні екзистенціалів як вибір свободи, страху, любові. У людській життєдіяльності особливо загострені протилежності – добро і зло, любов і ненависть, життя і смерть, а проблеми завжди полягають у тому, щоб вибрати ту чи іншу з них, ухвалити рішення щодо неї.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема відношення людської особистості до екзистенціалів страху, самотності, свободи вибору, кохання була й залишається однією з закритих, проте актуальних у соціумі. Так, для сучасних антропологів Н. Хамітова, С. Крилової, С. Кримського філософська рефлексія в контексті теми страху свободи вибору та його модифікацій і екзистенціалів є глибинним фундаментом для розуміння аксіології та онтології людини. Отже, екзистенціал – це, якщо так можна сказати, деяка універсальна одиниця життя. Це та цегла, з якої складається життя кожної людини незалежно від статі, віку, національності, раси, віросповідання, матеріального або соціального стану тощо.

Найуніверсальнішими феноменами життя є наші переживання. Саме вони і склали основу мови універсалів, які розглядаються в статті. Сьогодні свобода вибору є об'єктом психологічного, соціального, філософського та релігійного характеру, постає не лише як щось природне та вкорінене у вітальності людини, як природний інстинкт її самозбереження, а передусім – як соціально-історичний, культурно зумовлений феномен. Проблему вибору досліджували А. Камю, Е. Кюблер-Росс, Г. Мея, А. Маслоу, В. Франкл, С. Фрейд, Е. Фромм, К.Г. Юнг.

Жодна подія в житті людини неможлива без вибору, чи то народження, чи то життя, чи то кохання, – усе зумовлене вибором, страхом, свободою. Тому неможливо розглядати проблему вибору поза контекстом загальної психологічної, соціальної та екзистенційної ситуації людини, яка живе в конкретній культурно-історичній епосі. У ХХІ ст. значну увагу дослідників привертає криза релігійної самості та культурної ідентичності європейських народів, утрата автентичності особистості, зменшення її морального та духовно-творчого потенціалів, утрата віри та страху перед вибором.

З огляду на це **метою** статті є спроба показати вплив на людину-протестанта екзистенціалів, які взагалі дають їй змогу відчувати себе особистістю, наближаючись до антропологічної межі, що в цілому позначається й на відношенні людини до вибору жити, чи вмерти, яка в сучасному західному суспільстві сприймається одновимірно, часто несе шизоїдні, патологічні, відбитки. Коріння цих кризових явищ потрібно шукати у світоглядних підвалинах сучасності. З одного боку, демократія та модерн дають змогу людині самій робити вибір. З іншого боку, сама можливість обирати і нести за цей вибір відповідальність викликає феномен жаху й тривоги. Остання виникає через складність відповіді на екзистенційне запитання про смисл життя і смисл смерті – тим більше в соціумі, у якому межа між людським та божественним уже майже стерта. Постмодерн (унаслідок власної абсурдності та розбещеності) не в змозі запропонувати справжній автентичний смисл життя та вибору, який би спирався на трансцендентну абсолютну цінність. Відсутність глибокої переконаності в існуванні смислу буття викликає в особистості «тривогу перед небуттям» (Р. Мей, П. Тілліх), що несе з собою загрозу і смерть буттю. У «тривозі небуття» людині відкривається марність, абсурдність її існування.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, панівна в західному світі секулярна система цінностей визнає найвищим життя людини, його збереження і захист. Проте в спрощеній, однобокій інтерпретації секулярного світогляду життя визнається цінністю саме по собі, поза будь-яким трансцендентним мірилом, універсальним ціннісним критерієм духовної та моральної зрілості особистості.

Отже, смислова порожнеча, страх обирати, що викликає тривогу небуття і неконтрольований страх смерті, є ланцюгами єдиного процесу, симптомами «хвороби» європейської культури. Страх перед вибором руйнує логоцентричність буття, і страх смерті як логічний наслідок цієї тривоги, спричиняють протест людини, її намагання хоч якось виправдати своє існування, що виливається або в індивідуальні деструктивні форми, такі, як суїцид (коли тривога переростає у відчай), соціальні деструктивні форми: неофашизм, екстремізм, расизм (у разі підміни Абсолюту квазіабсолютами). Зрозуміло, що таким способом людина в ситуації самотнього, відчуженого існування у світі відволікає себе сурогатами смислу, уникаючи відчуття тривоги.

На думку Ж.П. Сартра, вибір – це страх перед свободою і страх перед Ніщо. Адже саме тому, що я вільний, я можу сказати «ні», тобто можу бути джерелом негативності, можу породжувати ніщо і сам бути в певному смислі ніщо. «Свобода вкорінена в небуття», оскільки моя вільна дія завжди реалізується у відношенні між майбутнім буттям і теперішнім, усередині якого таїться ніщо, то очевидним є те, що «ніщо наявне нині не може точно детермінувати те, чим я збираюся бути» [8; 20].

Страх вибору виконує для людини функцію захисту життя, без належної людині здатності боятися, вона не могла б зберегти життя. Так, наслідком страху стає турбота як занепокоєність світом самим буттям. Людина здатна не лише запитувати про буття, але й турбуватися про себе як буття.

Якщо вільне буття є ніщо, за допомогою якого людське буття конститує себе, реалізуючи власні можливості, то ми повинні погодитися з тим, що парадоксальним чином Ніщо виявляється глибиною первісної свободи свідомості, яка є необхідною умовою будь-якого питання і будь-якої творчості. Свобода – джерело сутнісної тривоги. Свідомість свободи й існує у формі тривоги.

На думку М. Хайдеггера, з іншого боку, сама свобода вибору безперервно знаходиться під питанням у моєму бутті, утверджуючи себе у вчинках його самоконструювання. Свобода вибору як страх завжди можливого неіснування вказує буттю його істинну основу, що полягає в його відкритості, його апіорній можливості реалізуватися поза собою, у його «висунутості» в Ніщо, тобто в його здатності до трансцендування. Найвища свобода – свобода від світу, що водночас є найглибшим зв'язком із трансценденцією. Людина визнає свою свободу не тільки у виборі, а й у тривозі. Страх-тривога – це спосіб буття свободи [10; 112].

Страх вибору як страх свободи розкриває людське буття як унікальне суще, здатне ставити питання про свої основи і в цьому питанні і здивуванні виходити за межі себе. Тут питальний смисл

страху відкриває свідомості, що вона є безкінечний сумнів і безкінечне заперечення себе [8; 38].

Людина існує то у вічному прагненні до неї, відкидаючи все, що одночасно обмежувало її і забезпечувало їй безпеку та спокій, то у втечі від неї, саме тому, що свобода пробудила в ній безсилля і страх [8; 12].

Свобода страшна, тому що таємнича. Ми боїмося свободи, оскільки її неможливо ніяк раціоналізувати.

Ні абсолютна свобода, яку людина вибирає, ні несвобода непереносимі для людини. Вона кожного разу опиняється перед вибором: позбавитися від свободи за допомогою нового підпорядкування чи мужньо винести свою свободу. І чим далі заходить цей процес, тим категоричнішою є проблема вибору, що постає перед людиною.

На думку А. Маслоу, свобода – це активний стан свідомості, а щоб вона була такою, вона зобов'язана самодисциплінувати себе, постійно підтримувати свою робочу діяльну форму. Простіше кажучи, вона повинна регулярно використовувати свої інтелектуальні, вольові здібності, постійно переборювати свою ліню, тренувати фокусування уваги і здібності відволікатися від численних зовнішніх подразників [6, 45].

Це необхідно для досягнення, збереження й інтенсифікації живої динамічності, активно-діяльної якості свідомості. Бо лише свідомість у такій якості здатна до духовної свободи. Духовна свобода – це мобільність, критичність, постійний, безперервний пошук-творення нового (нових тем, проблем, поглядів) і прощання зі своїми старими якостями та завоюваннями. Самонасильство лише й може підтримувати цей процес саморозгортання духовної свободи. Насилля над власною закостенілістю, зневірою у свої сили, легкодухістю, прагненням до задоволень, лінощами, метафізичними спокусами Відсутності Смыслу. Звичайно, взагалі-то абсурдно створювати мільйонні версії «вічних смислів» – але ще гірше і принизливіше тільки функціонувати в заданій кимось смислової системі координат, механічно переживуючи жулку високих сентенцій і м'ясних істин (робочі коні в стійлі соціуму).

У протестантизмі духовна індивідуальна свобода пов'язана завжди з негачіями «другого народження» так само, як із наступним режимом динамічного, цілеспрямованого самонасильства нового, диктаторського «Я» над іншою свідомістю, яка завжди буде опиратися й бунтувати, завжди здатна до реставрації на престол самосвідомості колишнього «доброго короля» (свого до нестями – «природно-соціального Я»).

Духовна свобода є ідеалом свободи, яку коли-небудь зможе установити людина як режим відносин суспільства і природи. Схема

одна: вільним може бути лише той, хто повністю контролює довколишню ситуацію, що означає самому створювати закони і стратегію розвитку цієї ситуації. Проте одночасно це і самопідпорядкування своїм же законам. Що є завжди самонасильством, бо суб'єкт, самосвідомість у саморозвитку є динамічною, непередбачуваною. Створивши свої закони, свої цілі, вона не стоїть на місці, духовно еволюціонує далі, переростаючи себе ж. Проте, установивши собі мету, вона повинна реалізувати її, навіть якщо сама ж уже самокритично бачить її обмеженість. До того ж люди – це не чисті створіння, а біосоціальні істоти, що мають тіло, хочуть їсти, задовольнятися, розмножуватися; прагнуть виконувати соціальні функції та ролі. Тому духовна свобода, а це найбільш повний можливий вид свободи для людської свідомості, – це те, що треба завойовувати й утримувати, докладаючи значних насильствених зусиль, спрямованих не на «вороже оточення», а на «себе любимого», ту гедоністичну частину свідомості, яка від природи прагне до максималізації задоволень. Осмислюючи цю проблему, К. Барт характеризує процес розвитку людської свободи як діалектичний процес. На його думку, свобода завжди так чи інакше пов'язана з апетитом зростаючої індивідуалізації. Так само «підсилення індивідуалізації означає і підсилення ізоляції, невпевненості, а, отже, стає все більш сумнівним місцем людини у світі і смислом її життя. Водночас зростає і почуття безсилля й нікчемності окремої людини». Так народжується страх перед свободою і природне прагнення позбавитися від неї.

Свобода є важкою, бо вона є обов'язком людини, її важким тягарем. І люди часто відмовляються від свободи, щоб полегшити собі життя.

Дійсно, людина за природою своєю не може бути наскільки незалежною, розумною й об'єктивною, тобто у всіх смислах самодостатньою, щоб винести безмежну свободу. І якщо неможливо відшукати основи граничної мужності в собі самому, тоді як можливо винести те, що ти сам представлений власним силам і сам повинен надавати смисл своєму існуванню?

Тоді людина біжить від страху перед свободою, відмовляючись від індивідуальності і цілісності свого «Я». «Людина, відрікаючись від себе (як своєї свободи), відмовляється від сили й гордості, але при цьому знаходить нову «впевненість» і нову «гордість» у своїй причетності до тієї сили, до якої тепер може себе зарахувати».

Втеча від свободи як спосіб заперечення страху легко пояснює властиве людині прагнення до володіння речами. У цьому виражається певного роду захист від страху залишитися наодинці із собою, зі своєю свободою.

Із духовного боку людину характеризує її властивість бути вільною. У тваринному світі переважає родове начало, а тому царює необхідність, закони якої вивчає наука. У сфері історичного становлення екзистенція вже більше нагадує царство свободи. Людина вибирає своє буття, а значить, її екзистенціальна реальність не стільки необхідність, скільки можливість. Усе однаково можливо, реально для досягнення все. Але тут є зворотний бік: ні на що не можна претендувати в абсолютному смислі.

Саме у П. Тілліха, на наш погляд, найбільш чітко з філософів і психологів сформульовано відмінність страху свободи і тривоги. У страху є конкретний об'єкт, із цим об'єктом можна якось зустрітися, проаналізувати його, поборотися з ним, витерпіти його, якось до нього ставитися. Зі страхом обирати спосіб жити легше, якщо знаєш, чого боятися. Набагато гірше, коли не знаєш, чого боятися. Класична методика парадоксальної інтенції В. Франкла [9] вчить, як боротися зі страхом, із фобією. Треба йти назустріч предмету свого страху, і не боятися стояти перед вибором, треба намагатися посилити свій страх довільно, намагатися боятися. Це те відношення, яке дозволяє доволі успішно, як показує практика, впоратися зі страхом. Але з екзистенціальною тривогою цей метод не проходить, оскільки немає об'єкта, якому треба йти назустріч, окрім вибору перед буттям у цілому. Якщо людина охоплена тривогою, говорить П. Тілліх, вона виявляється позбавленою опори та вибору – виникає безпорадність, дезорієнтація, неадекватні реакції. Тому в стані тривоги людина завжди прагне до того, щоб суворо визначити й обрати об'єкти страху, адже зі страхом можна якось взаємодіяти. Перетворення тривоги на страх, неважливо перед чим, допомагає позбавитися від цього жахіття. Погляд П. Тілліха дозволяє зрозуміти секрет популярності різноманітних трилерів, «фільмів-жахів», які нам у великих кількостях пропонують, а ми у великих кількостях їх обираємо і споживаємо. Вони породжують конкретні страхи, які займають місце розмитої, екзистенціальної, непозбутньої тривоги, і стає легше.

П. Тілліху належить також класифікація різних видів тривоги, пов'язана з тим, якому аспекту самоствердження людини у світі вона відповідає. Існує три рівні самоутвердження, і на кожному із них є загроза їй: абсолютна і відносна. Наявне онтичне самоутвердження, що торкається практичного перебігу нашого життя, його побудови. Небуття загрожує цьому аспекту нашого самоутвердження двома способами: відносно – як доля, яка не дає нам рухатися, куди ми хочемо і як ми хочемо, і абсолютно – у вигляді смерті, яка перериває взагалі будь-яке наше емпіричне існування. Другий рівень – духовне самоутвердження. Духовному самоутвердженню небуття загрожує відносно – у вигляді пустоти, суму, вакууму, а абсолютно – у формі відсутності смислу. І, нарешті, третє – моральне самоутвердження.

Відносна загроза – це провина, а абсолютна – осуд. Тривога, за П. Тілліхом, є усвідомлення цієї потрійної загрози нашому буттю. Відповідно розрізняють три форми тривоги: тривога долі і смерті, тривога пустоти і смисловтрати і тривога провини й осуду. Усе це – форми екзистенціальної тривоги, бо вони належать існуванню як такому. Вони неусувні. Отже, життя містить у собі страх і жах як елементи життєвого процесу [9].

Біблійна історія гріхопадіння праотців указує (з християнської точки зору) на переламний момент у долі цієї створеної людини. Цю історію можна прочитати, зокрема, і як історію дорослішання людини, яка споконвічно існує в полі напруження між добром та злом, хоч для неї це і не є очевидним. Адам знаходиться в інфантильному стані і в патерналістській ситуації: він знає лише дозволи й заборони, які має обирати. Він не знає зла, а значить, і добра, але зло позначене для нього: це те, що криється за заборонаю, бо якщо щось заборонено, значить, це непотрібне, вороже до всього іншого, дозволеного.

У протестантизмі ця подія позначена як гріхопадіння, тобто впадання в гріх. Це означає, що людина виявилася не просто в ситуації морального вибору між добром та злом, але що в ній тепер постійно проявляється схильність до того, що упізнається як гріх, який вона не може повністю контролювати. Гріх є не лише зле, яке роблю, але і те, що я роблю, коли цього робити не хочу. Тобто, у цьому випадку мова йде про ту внутрішню несвободу, яка є зовнішньою відносно до власне суб'єкта свободи. І це внутрішнє поневолення, або одержимість гріхом, вимагає звільнення.

Визволителем людини в християнстві є Бог, який відкрився в Боголюдині Ісусі Христі. І тут ми стикаємося з парадоксом свободи: Бог визволяє вільного. Перше гріхопадіння не знищує богообразності тварної людини – не знищує її свободи як самовладного суб'єкта. Бо свобода є модусом людського існування, а не його змістовим наповненням, яке в певній системі координат можна кваліфікувати як добре чи недобре, правильне чи хибне, прекрасне чи огидне. Свобода – не про це [3].

На думку О.І. Кирлежева [1], поневолення гріховними пристрастями – це збиток для самовладності людини в тому сенсі, що акти свободи не є усвідомленими позитивними виборами: «Доброго, якого хочу, не роблю, а зле, якого не хочу, роблю. Якщо ж роблю те, чого не хочу, уже не я роблю те, а гріх, що живе в мені». Тому істина, яка зробить нас вільними, – це звільнення свободи. А звільнення свободи – це її актуалізація.

Відповідно, протиставлення «свобода в Істині versus свобода вибору» треба визнати хибним. Увесь процес звільнення людини (в християнському сенсі) здійснюється через свободу. Істина сприймається лише вільно. Пізнання Бога є пізнання свободи Бога-



Творця і свободи створеної Ним людини. На шляху визволення через пізнання Істини людина постійно здійснює акти вільного вибору, що й робить її духовний шлях морально змістовним (у смислі результатів цих актів).

Більше того, тією Істиною, що звільняє, є не теоретичне знання, а Сам Бог, із Яким людина вступає в спілкування, за визначенням вільне. Кажучи строго, саме досвід цього спілкування, який є досвідом прилучення до Бога, і дозволяє людині здійснювати морально позитивні (з погляду релігійної етики) акти вільного вибору.

Отже, інстанція свободи (або «робота свободи») є необхідною до, під час і після прийняття людиною визвольної християнської Істини. Свобода вибору є умовою свободи в Істині – тобто одночасно стояння в Істині і стояння у свободі. «Стійте у свободі, яку дарував нам Христос, і не підпадайте знову під гніт рабства» (Гал 5:1).

Тут саме доречним є розуміння свободи як переживання повноти буття, як події цілком позитивної, де людина ніби «збігається» і зі світом, і з його Творцем, і з самою собою – такою, якою її замислив Бог. Проте таке розуміння не вичерпує феномена людської свободи і тієї проблеми свободи, з якою людина постійно стикається у своєму повсякденному існуванні. Подія свободи дійсно вислизає від концептуалізації, але акти свободи потребують розуміння і тлумачення.

У християнстві та протестантизмі зокрема домінує не стільки страх вибору свободи, скільки страх звільнення (спасіння), і, як наслідок, постійно наявні застереження відносно неналежного використання знайденої в Христі свободи, у ньому немає ніяких віроповчальних підстав для ворожого ставлення до свободи як такої. Навпаки, свобода тут – конститутивний елемент існування, воістину екзистенціал.

Отже, водночас для протестантизму характерним є прагнення вводити протиставлення – свободи зовнішньої і внутрішньої, свободи вибору і свободи в Істині, які означають таке перенесення акцентів, яке обертається боротьбою зі свободою як небезпечною всездозволеністю.

У неортодоксальних протестантів можна розрізнити свого роду патерналістський синдром, прагнення повернутися в той інфантильний, райський стан, у якому перебував Адам, і спробувати не повторити його помилки: будь-що слідувати всім заповідям і не порушувати заборон.

К. Барт вважає, що після гріхопадіння життєвий світ людини змінився. Тепер шлях до Бога є за необхідністю шлях багатьох спроб і помилок. Це шлях духовної боротьби, випробування духу і ціложиттєвого подвигу. На цьому шляху свобода людини зустрічається зі свободою Бога, Який – саме як вільний – не застосовує

насилля і примусу відносно до творіння. Тільки тому християнство й може говорити про те, що метою людини є богоуподібнення або визволення.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Свобода вибору – складний соціально-історичний, культурно зумовлений феномен, що пов'язаний із найбільш загальними екзистенціалами людського буття – переживаннями. Вибір особистості у сучасному світі забезпечується можливостями демократії, з одного боку, і відображає стан тривоги й невизначеності – з іншого. У контексті сучасної європейської культури вибір особистості часто відображає смислово порожнечу, тривогу небуття й неконтрольований страх смерті, тощо.

Свобода вибору особистості утверджується у вчинках самоконструювання особистості і, в ідеальному вигляді, приймає форму духовної свободи. Остання також не є повною свободою, адже завжди передбачає самопідпорядкування законам, що створені особистістю в процесі проявів свободи і власного вибору. При цьому особистість за своєю природою не може бути наскільки незалежною, розумною й об'єктивною, тобто у всіх смислах самодостатньою, щоб винести безмежну свободу. Тоді вона біжить від страху перед свободою, відмовляючись від індивідуальності і цілісності свого «Я».

#### *Список використаних джерел*

1. Аббаньяно Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенцию. Позитивный экзистенциализм и другие работы / Н. Аббаньяно. – СПб., 1998. – 507 с.
2. Андрусенко В.А. Социальный страх / В.А. Андрусенко. – Свердловск : Изд. уральского ун-та, 1991. – 172 с.
3. Асмус В.Ф. Экзистенциальная философия : её замыслы и результаты / В.Ф. Асмус // Человек и его бытие как проблема современной философии. – М. : Наука, 1978. – С. 222–251.
4. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
5. Бурханов А.Р. Экзистенциал свободы в философии абсурда и бунта Альбера Камю / А.Р. Бурханов // Молодой ученый. – 2011. – № 4. – Т. 1. – С. 193–196.
6. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефлекс-Бук ; К. : Ваклер, 1997. – 300 с.
7. Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней : – Т. 3 : Новое время (от Леонардо до Канта) / Реале Д., Антисери Д. ; [ред. Э. Соколов ; перев. с итал. С. Мальцева]. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 736 с.
8. Сартр Ж.-П. Избранные произведения / Ж.-П. Сартр. – М., 1992. – 480 с.
9. Тиллих П. Мужество быть / П. Тиллих // Избранное: Теология культуры / П. Тиллих. – М. : Юрист, 1995. – С. 7–131.

10. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М. : ad marginem, 1997 – 451 с.

11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом ; [пер. с англ. Т.С. Драбкиной]. – М. : Класс, 2000. – 576 с.

**В.В. Мельник**

### **ВЫБОР КАК СТРАХ СВОБОДЫ В ПСИХОЛОГИИ ПРОТЕСТАНТИЗМА**

*Данная статья посвящена страху выбора, который зависит от свободы в контексте экзистенциальной философии и психологии протестантизма. Акцентируется внимание на антропологической границе, которая в целом оказывается в отношении человека к выбору: жить или умереть, которая в современном западном обществе воспринимается односторонне, часто имеет шизоидные, патологические отпечатки. Делается попытка представить комплексный взгляд на данную проблему, анализируя феномен страха в контексте психологии протестантизма, рассматривая страх выбора, через страх духовной свободы. Показано также, что в протестантизме, в целом придерживаясь догматов, отражаются некоторые аспекты современной психологии, а также раскрыто отличие экзистенциализма страха человеческого, страха веры и свободы. Мы приходим к выводу, что для протестантизма характерным является стремление вводить противопоставление – свободы внешней и внутренней, свободы выбора и свободы в Истине, которые означают такое перенесение акцентов, которое оборачивается борьбой со свободой как опасной вседозволенностью.*

**Ключевые слова:** страх, выбор, экзистенциал. антропологическая граница, личность, смерть, феномен, протестантизм, человек.

**V. Melnyk**

### **THE FEAR OF CHOICE AND FREEDOM IN PROTESTANTISM PSYCHOLOGY**

*The article is devoted to the fear of choice, which depends on freedom, in the context of existential philosophy and psychology. The author emphasizes anthropological border, which generally denotes a person's attitude to the choice: to live or to die, which is perceived by modern Western society one-dimensionally and often carries schizoid pathological imprints. The roots of the crisis of this phenomena must be sought in the philosophical foundations of modernity. On the one hand, democracy and modern enable a man to make own choice. On the other hand, the opportunity to choose is responsible for this choice, causing the phenomenon of fear and anxiety. The last arises due to complexity of the answer to the existential question of the meaning of life and the meaning of death especially in a society in which the border between the human and the divine is almost erased.*

**Keywords:** fear, choice, existential, anthropological border, personality, death, phenomenon, Protestantism, man.

Надійшла до редакції 12.11.2016 р.

# ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9.01

*ЛАРІН Дмитро Ігорович*

*аспірант кафедри загальної психології*

*Київського національного університету імені Тараса. Шевченка*

## МЕТОДОЛОГІЯ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРІОДУ «ВІДКРИТОЇ КРИЗИ» В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ

*У статті подано теоретичний аналіз та організація історико-психологічного дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи 10-30 рр. ХХ ст.*

*Автор порушує питання побудови історико-психологічного дослідження в контексті становлення нової сучасної парадигми. Подано характеристику теоретичних, емпіричних та історико-психологічних методів дослідження.*

*Як висновок, становлення сучасної психологічної науки напряму залежить від комплексного системного підходу дослідження з урахуванням контексту становлення сучасної парадигми історико-психологічної науки*

**Ключові слова:** *методологія, історико-психологічне дослідження, період відкритої психологічної кризи, парадигма.*

### **Постановка проблеми та актуальність дослідження.**

В сучасних історико-психологічних дослідженнях недостатня увага приділяється періоду «відкритої психологічної кризи», й вичерпується дослідженнями Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна та його послідовниками. Тому, постає необхідність в актуальності дослідження історичного смислу даного періоду, який полягає у багатоманітності дихотомічних уявлень вчених стосовно тлумачення і розгляду предмету історико-психологічного дослідження – психіки у всій її різноманітності з урахуванням контексту культурно-історичного розвитку. Дослідження власне «смислу» постає науковою актуальною проблемою в дослідженні періоду «відкритої психологічної кризи» у психологічній науці [7].

Кінець ХІХ ст. ознаменувався дискусіями про те, якими шляхами будувати нову, об'єктивну психологію, які методи повинні стати провідними при дослідженні психічного. На межі століть ще здавалося, що ці суперечності приведуть до єдиної думки й

© Д.І. Ларін, 2017

<http://doi.org/10.5281/zenodo.260221>

сформується методологія нової, позитивної психології. Загальною тенденцією був перехід від психології, що вивчає феномени свідомості, до психології, яка досліджує цілісну систему організм-середовище.

**Метою** статті є методологія дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи, як чинника становлення сучасної парадигми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз робіт радянських та зарубіжних вчених періоду відкритої психологічної кризи пов'язаної з формуванням поведінкової психології – рефлексології та біхевіоризму у поглядах І.М. Сеченова [13], І.П. Павлова [11], С.Л. Рубінштейна [14, 15], Дж. Вотсона [19], Е. Торндайка, Е. Толмена [20] та ін.

Необхідним в аналізі досліджень постало також урахування характеру психологічних систем «історичного смислу» психологічної кризи в поглядах Л.С. Виготського, [3-5], М.Г. Ярошевського [19, 20], В.А. Роменця [16, 17].

Слід зазначити, що історико-психологічний аналіз робіт Л.С. Виготського, надав змогу визначити аспекти психологічного дослідження [6].

**Виклад основного теоретичного матеріалу.** Історико-психологічне дослідження, побудоване на основі загальних принципів методології: об'єктивності дослідження, багатомірного та багаторівневого існування предмета, дослідження явищ історії психології у їхньому розвитку, єдності логічного та історичного, пізнання у формі спіралі, боротьби матеріалізму та ідеалізму [20].

Тому, дослідження даного періоду вимагає чіткої організації методики через використання методів історико-психологічного дослідження, яке включає в себе теоретичні, емпіричні та спеціальні (історико-психологічні) методи дослідження. (таблиця 1.)

Розглянемо першу групу методів, які ми будемо використовувати в дослідженні смислу історичного періоду «відкритої кризи» – теоретичні:

*Метод вивчення літературно-історичних джерел* (поєднує в собі цикл дослідницьких та аналітичних процедур, спрямованих на розпізнавання, формалізацію, тлумачення та прогноз психологічних ознак періоду відкритої психологічної кризи). Цей метод вимагає методичної та наполегливої роботи з архівними матеріалами в дослідженні як періоду «відкритої кризи» в психології, так і інших періодів, які передували їй виникненню в культурно-історичному аспекті (зокрема, 19 ст., із виникненням методологічної кризи) тощо [2].

Вивчення літературно-історичних джерел передбачає зосередження та розгляд контексту предмету дослідження, зокрема в побудові гіпотез щодо першопричини виникнення «кризи у історії психології». Тлумачення та прогноз психологічних ознак періоду відкритої психологічної кризи можливе лише за умови застосування аналізу історичних джерел у нашому історико-психологічному дослідженні [8-10].

Таблиця 1

**Методологія дослідження історико-психологічного дослідження періоду «відкритої кризи»**

<i>№ З/П.</i>	<i>Група методів</i>	<i>Методи</i>
1.	Теоретичні	метод вивчення літературно-історичних джерел; метод вивчення архівних матеріалів; метод аналізу категоріально-понятійного апарату дослідження; аналіз наукових посилань.
2.	Емпіричні	аналіз документів періоду відкритої психологічної кризи; Метод категоріального аналізу М. Ярошевського; Історико-генетичний метод; історико-функціональний метод
3.	Історико-психологічні	прогностичний аналіз дослідження; метод аналізу, тлумачення та інтерпретації теоретичних та емпіричних даних

Аналітичні процедури є необхідними при застосуванні вищезгаданого методу, зокрема історичний аналіз кожного періоду з урахуванням психологічних ідей у становленні предмету (Стародавній світ, Середні віки, Відродження, Новий час, Просвітництво, XIX, XX ст.), які могли сприяти розвитку кризи у психології [1, 8, 16].

Використання методу вивчення літературно-історичних джерел зумовлене актуальністю та необхідністю застосування комплексного підходу в дослідженні предмету історико-психологічного дослідження. Окрім *вивчення літературно-історичних джерел* у нашому дослідженні ми застосовуємо метод *вивчення архівних матеріалів*, що передбачає використання спеціальних процедур, таких як пошук необхідної інформації стосовно теми дослідження, урахування поглядів провідних вчених, постачання виносками, примітками, тощо [2].

*Метод аналізу категоріально-понятійного апарату дослідження* спрямований на виявлення особливостей розуміння і трактування конкретного поняття або терміна в період відкритої психологічної

кризи (хронологічний період або в працях різного періоду одного і того вченого). Даний метод має у своїй основі припущення, що саме категорії і поняття в концентрованому вигляді відображають всю сукупність наукових знань досліджуваного об'єкта (М.Г. Ярошевський, 1973) [2].

*Аналіз наукових посилань*, тобто встановлення частоти цитування наукових праць, виробляється з метою одержання зведень про зв'язки між науковими напрямками, про передній край науки і тенденції її розвитку.

Використовуючи цей метод у даному дослідженні, ми маємо на меті вивчення стану розвитку історичного смислу періоду «відкритої кризи» і динаміки наукових досліджень, оскільки частота цитування визначається не тільки об'єктивною цінністю наукової праці, але й іншими факторами, що впливають на ступінь його популярності в науковому співтоваристві [7].

Джерелами дослідження періоду відкритої кризи в історії психології є всі матеріали, що відбивають історичний процес накопичення психологічних знань і, насамперед, праці психологів періоду ХІХ-ХХ століття, а також філософів, у яких досліджуються психологічні проблеми історичного смислу.

Після опису застосування теоретичних методів у нашому історико-психологічному дослідженні, логічно перейти до другої групи методів дослідження – емпіричних [9].

*Аналіз документів періоду відкритої психологічної кризи.* Цей метод передбачає роботу з документами, які прямо або опосередковано вказують на причини розвитку кризи. Аналіз архівних джерел у поглядах зарубіжних та вітчизняних вчених (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Фромм, К. Хорні, Д. Вотсон, Е. Толмен, І.М. Сеченов, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, В.А. Роменець), що надасть змогу більш детально проаналізувати період «відкритої кризи» у даному дослідженні [11].

Наше дослідження не вичерпується методом аналізу документів періоду відкритої кризи, а передбачає й інші емпіричні методи. Наступний емпіричний метод у нашому історико-психологічному дослідженні передбачає категоріальний аналіз періоду відкритої психологічної кризи.

*Метод категоріального аналізу М.Г. Ярошевського* у даному дослідженні передбачає врахування соціально-історичних умов, що визначили історичний смисл періоду відкритої психологічної кризи. Відповідно, категоріальний аналіз розкриває важливість змісту історичних умов у розвитку соціального середовища у концепції культури, про що наголошував В.А. Роменець у тлумаченні біологічного та соціального в культурно-історичному контексті [20].

Відштовхуючись від принципів побудови психологічного дослідження М.Г. Ярошевського (принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип презентизму, антикваризму та ін.), метод категоріального аналізу є актуальним у дослідженні історичного смислу періоду «відкритої кризи» у психології [19].

Наступний метод, що входить до групи емпіричних методів та має місце у даному дослідженні, це історико-генетичний метод. *Історико-генетичний метод* – досліджує розвиток психологічних ідей сучасної психологічної науки, зокрема історії психології з урахуванням періоду відкритої психологічної кризи, основним завданням якого постає виявлення динаміки, етапів, стадій трансформації психологічного знання в контексті конкретного предмета історико-психологічного дослідження [13].

Цей метод дозволяє фундаментально охопити генетичні аспекти розвитку історичного періоду в контексті культури з урахуванням розвитку психологічних уявлень, що призвели до наслідків відкритої психологічної кризи [12].

Ще один метод, який входить до групи «емпіричних методів» у нашому історико-психологічному дослідженні, є історико-функціональний метод. *Історико-функціональний метод* – дозволяє в межах історико-психологічного дослідження здійснити аналіз наступності висловлюваних ідей вчених періоду відкритої психологічної кризи [15,19].

Розглядаючи основні ідеї вчених різних психологічних шкіл періоду відкритої кризи (психоаналізу, біхевіоризму, гештальтпсихології, гуманістичної психології), ми зможемо прослідкувати спадкоємність (належність) ідей, які мали переважний вплив на розвиток психології як науки, що мали пріоритетне значення у виникненні суперечностей між невідповідністю методології XIX ст. з новими запитами психологічних досліджень [9].

Методологія нашого дослідження не вичерпується теоретичними та емпіричними методами, але ще включає в себе групу, історико-психологічних методів (спеціальних методів), зокрема методи аналізу, тлумачення та інтерпретації теоретичних та емпіричних даних дослідження.

Методи аналізу, інтерпретації та тлумачення даних теоретичного та емпіричного дослідження дають змогу науково обґрунтувати об'єктивність проведеного дослідження, диференціювати змістовні прояви сутності предмета дослідження за їхніми типологічними характеристиками. Кожному конкретному дослідженню, має відповідати своєрідна аналітична модель, котра, безумовно, відтворює загальні закономірності аналізу, інтерпретації та тлумачення



теоретичних та емпіричних даних, але обов'язково виявляє сутнісні характеристики предмета дослідження, його якісну неповторність [17].

Методи *аналізу, тлумачення та інтерпретації теоретичних та емпіричних даних дослідження* надають можливість у результаті аналізу та інтерпретації отримувати, якісні результати теоретико-прикладного змісту щодо розвитку ідей періоду «відкритої кризи» в психології.

*Прогностичний аналіз дослідження* історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи в цілому є обов'язковим у нашому історико-психологічному дослідженні. Зокрема, у використанні отриманих даних нашого дослідження для історичного аналізу який полягає у виділенні перспективних ліній розвитку історії психології у конкретному історичному періоді та за його межами. Здійснюючи імовірний прогноз в історичній перспективі, ми беремо за основу наші результати, які можуть слугувати подальшому розвитку історико-психологічних досліджень [8].

Методологічне значення історико-психологічного дослідження полягає в застосуванні аналітичної моделі в цілому включаючи в себе дії дослідника щодо змістовності предмета дослідження. Змістове відтворення внутрішніх та зовнішніх зв'язків існування предмета дослідження, закономірностей його розвитку та дійсних виявів сутності дає можливість сформулювати «наукове бачення» змісту даного явища і історії психології [16].

Інтенсивний розвиток наукових досліджень і прикладних, практичних розробок у психології привів до накопичення нових емпіричних даних, що вимагало їх більш глибокого теоретичного аналізу, осмислення та систематизації. Розвиток теорій різного рівня, орієнтованих як на пояснення окремих питань, так і на вивчення загальних законів і властивостей психічного, порушив питання про їхнє співвіднесення в єдину теорію.

Організація дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи як чинника становлення сучасної психологічної науки вимагає чіткої послідовності проведення процедури дослідження з врахуванням логіки та послідовності теоретичних, емпіричних та історико-психологічних методів.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, розглянувши методологію побудови дослідження історичного смислу періоду відкритої кризи як чинника становлення сучасної психології, ми вважаємо доречним використання теоретичних, емпіричних, та спеціальних методів (аналізу, тлумачення та інтерпретації теоретичних та емпіричних даних), що відповідає методології історико-психологічних досліджень.

Сучасна вітчизняна соціальна та гуманітарна наука, зокрема психологія культури, має піднятися до перетворення соціально-політичних, історичних і культурних завдань на професійно-орієнтовані проблеми, програми, технології, рекомендації та практику їх здійснення. Постійне підвищення інтересу громадськості до досліджень у галузі психології культури, зокрема історичної психології, – ознака суспільного пошуку виходу із системної кризи

Таким чином, за допомогою аналізу ми виявляємо в минулому і теперішньому часі прецеденти майбутнього, його зародків через розвиток таких напрямків психології як інженерна, психологія особистості, культурно-історична психологія, психотерапія з її численними напрямками, як наслідок потужний розквіт психологічної служби на теренах пострадянського простору (90-pp. XX ст.) та зарубіжної психологічної науки.

Використання результатів історико-психологічного дослідження *матиме перспективи* здійснення якісного історико-психологічного аналізу смислу історичного періоду відкритої психологічної кризи в психології першої третини XX століття, яке буде реалізоване в подальшому аспекті дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Аристотель. О душе / Аристотель. – М. : Соцекгиз, 1967. – 265 с.
2. Анциферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии / Л. И. Анциферова, М. Г. Ярошевский. – М. : Азбука-Классика, 1974. – 376 с.
3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 255 с.
4. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 587 с.
5. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Наука, 1988. – 376 с.
6. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования / Л. С. Выготский. – СПб: Питер, 1997. – 143 с.
7. Вчинкова психологія: історія та сучасність: матеріали міждисциплінарного круглого столу з нагоди 90-річчя від дня народження професора В. А. Роменця, 20 травня 2016 року / За ред. І.В. Данилюка. – К. : Логос, 2016. – 105 с.
8. Декарт Рене. Страсти души / Р. Декарт. – М., 1950. – С. 593–623.
9. Демокрит. Демокрит в его фрагментах и свидетелях древности / Демокрит // ОГИЗ. – 1935. – №5. – С. 163–208.
10. Чуйко Г. В. Історія психології / Г. В. Чуйко, Т. А. Кривко. // К. : Рута. – 2006. – С. 80–97.
11. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – М., 1951. – 679 с.

12. Павлов И.П. Условный рефлекс / И. П. Павлов. // М., 1958. – С. 56–98.
13. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М., 1983. – 698 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : педагогика, 1973. – 577 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 679 с.
16. Роменець В.А. Історія психології ХІХ - початку ХХ століття. / В.А. Роменець. – К. : Вища школа, 1995. – 789 с.
17. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття. / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 988 с.
18. Роменець В. А. Історія психології стародавнього світу. / В.А. Роменець. – К. : Либідь, 1997. – 957 с.
19. Ярошевский М.Г. Исторический путь развития психологии // Введение в психологию ; Под общ. ред. А.В. Петровского. – М. : Академия, 1997. - С.5-69.
20. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины ХХ в. / М. Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1996. – 416 с.

*Д.И. Ларин*

#### **МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРИОДА «ОТКРЫТОГО КРИЗИСА» В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ**

*В статье представлены теоретический анализ и организация историко-психологического исследования исторического смысла периода открытого психологического кризиса 10-30 гг. ХХ в.*

*Автор подчеркивает важность построения историко-психологического исследования в контексте становления новой современной психологической парадигмы. Дана характеристика теоретических, эмпирических и историко-психологических методов исследования.*

*Как вывод, становление современной психологической науки напрямую зависит от комплексного системного подхода исследования с учетом контекста становления современной парадигмы историко-психологической науки*

**Ключевые слова:** методология, историко-психологическое исследование, период открытого психологического кризиса, парадигма.

*D. Larin*

#### **METHODOLOGY OF HISTORICAL PSYCHOLOGICAL RESEARCH DURING THE «OPEN CRISIS» IN THE FORMATION OF MODERN PARADIGM**

*In the article the theoretical analysis and organization of historical and psychological study of the historical meaning of the open period of psychological crisis of 10-30 years. XX century are presented.*

*The author raises the question of building of historical and psychological research on the formation of a new modern paradigm. The description of theoretical, empirical, historical and psychological methods is posted. In particular, the author emphasizes the importance of building of historical and psychological study on such general principles: the principle of objective research, the principle of multidimensional and multilevel existence of the subject, the principle of historical-psychological study of the phenomena in their development.*

*Each case study must meet the kind of analytical model that certainly reflects the general laws of analysis, interpretation and interpretation of theoretical and empirical data, but always finds the essential characteristics of the study, its unique quality.*

*The establishment of modern psychological science depends on an integrated system approach which takes into account the context of formation of the modern paradigm of historical and psychological science.*

**Keywords:** *methodology, historical and psychological study, period of open crisis psychological paradigm.*

Надійшла до редакції 7.11.2016 р.

# НАУКОВІ ПОДІЇ

**МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович**

*дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,  
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

**КАРАМУШКА Людмила Миколаївна**

*член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор,  
заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних  
наукових зв'язків Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

## ДО 70-РІЧЧЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ

У жовтні 2015 р. виповнилось 70 років наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України – це провідний науковий центр психолого-педагогічних досліджень в Україні.

*Мета діяльності Інституту:* здійснення фундаментальних, прикладних, пошукових та інших наукових досліджень, спрямованих на розв'язання актуальних проблем психологічної науки та практики.

*Основні напрями діяльності Інституту:*

- підготовка і наукове обґрунтування концепцій розвитку освіти, психологічної та педагогічної науки в Україні, державних цільових програм;
- здійснення видавничої діяльності, заснування та видання друкованих і електронних наукових видань;
- підготовка висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів у галузі психологічних наук через аспірантуру і докторантуру;
- організація та проведення наукових і науково-практичних конференцій, семінарів, зборів, симпозіумів, конгресів, форумів, асамблей та інших заходів з метою поширення психологічних знань та популяризації результатів діяльності Інституту;
- розробка методологічних основ і технологій надання психологічної допомоги керівникам та працівникам організацій

в різних соціальних сферах (освіта, державна служба, армія, бізнес, медицина та ін.), а також учням, студентам та їхнім батькам;

- проведення наукових досліджень на замовлення підприємств, установ та організацій.

*Директор Інституту* – Сергій Дмитрович Максименко, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, доктор психологічних наук, професор, лауреат Державної премії України, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Європейської академії природничих наук (ФРН, м. Ганновер), Президент ВГО «Товариство психологів України», Президент «Глобального союзу науковців за мир» (“Global Union of Scientists for Peace”) в Україні.

В Інституті працюють *15 наукових лабораторій*: психології навчання імені І.О. Синиці; психології творчості; когнітивної психології; методології і теорії психології; організаційної та соціальної психології; нових інформаційних технологій навчання; вікової психофізіології; психології дошкільника; психології соціально дезадаптованих неповнолітніх; психології особистості імені П.Р. Чамаги; екологічної психології; психодіагностики та науково-психологічної інформації; консультативної психології та психотерапії; психології обдарованості; загальної психології та історії психології імені В.А. Роменця.

Наукові лабораторії очолюють *провідні українські вчені*: дійсні члени Національної академії педагогічних наук України, доктори психологічних наук, професори С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Н.В. Чепелева, члени-кореспонденти НАПН України, доктори психологічних наук, професори Г.О. Балл, Л.М. Карамушка, М.Л. Смульсон, доктори психологічних наук, професори А.М. Грись, О.М. Кокун, Т.О. Піроженко, Н.В. Пророк, Л.З. Сердюк, В.В. Турбан, Ю.М. Швалб, кандидат психологічних наук, професор О.Л. Музика, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник З.Г. Кісарчук.

У складі Інституту на волонтерських засадах також працюють *2 Центри* – Кризовий центр медико-психологічної допомоги та Науково-навчальний центр психології дошкільної та початкової освіти.

На базі Інституту функціонує *Всеукраїнська громадська організація «Товариство психологів України»*, яка є найдавнішим та найбільшим об'єднанням психологів України, що започаткувало свою діяльність у жовтні 1959 р.

Загалом в інституті працює *167 науковців*, із них: *28 докторів наук та 85 кандидатів наук*.

Історія Інституту розпочинається **30 червня 1945 року**, коли Раднарком СРСР видав розпорядження № 10007, яким дозволив

зпочаткувати в Україні Науково-дослідний інститут психології. До цього часу в республіці існував лише *відділ психології при Українському науково-дослідному інституті педагогіки*. **1 жовтня 1945 року** Науково-дослідний інститут психології розпочав свою діяльність (на основі постанови №1573 Ради народних Комісарів УРСР від 01.10.1945 р.). У затвердженому Наркомпросом положенні про інститут зазначалося, що головним його завданням є наукова розробка актуальних проблем загальної, дитячої, педагогічної й спеціальної психології, а також дослідження питань з історії вітчизняної та зарубіжної психології. Новостворений інститут мав сприяти плануванню й розгортанню наукової роботи з психології в Україні, зокрема координувати наукову роботу кафедр психології педагогічних інститутів та університетів.

Його перший директор – дійсний член АПН СРСР, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки УРСР Григорій Силевич Костюк. Усе своє подвижницьке життя Григорій Силевич присвятив рідному дітищу, де був незмінним директором близько тридцяти років. Григорій Силевич залишив багату творчу спадщину. Більше половини працівників очолюваного ним Інституту – його учні, які сьогодні продовжують розвивати положення, думки та ідеї вченого.

З 1971 року Інститутом керував член-кореспондент АПН СРСР, доктор філософських наук, професор В.І. Войтко, а з травня 1983 року наукову установу очолила член-кореспондент АПН СРСР, доктор психологічних наук, професор Л.М. Проколієнко. З 1989 року в. о. директора Інституту став кандидат психологічних наук А.А. Корнієнко, а з 1990 року його очолив академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології Академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор О.В. Киричук. У 1994 році керівником Інституту обрано кандидата психологічних наук, доцента В.М. Титова, а з 1997 року Інститут очолив й до сьогодні є директором академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор С.Д. Максименко.

До 1992 р. Інститут перебував у складі Міністерства освіти УРСР, а згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 335 **від 16 червня 1992 р.** був підпорядкований Академії педагогічних наук України з наступною зміною назви – Інститут психології АПН України (Постанова Президії Академії педагогічних наук України, протокол № 1-7/2-14 від 24.02.93 р.).

Постановою Кабінету Міністрів України № 978 від **6 грудня 1995 року** Інституту було присвоєно ім'я видатного українського вченого-психолога, академіка Григорія Силевича Костюка.

З метою святкування важливої для діяльності Інституту події Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 9 від 24 вересня 2015 р.) було затверджено спеціальну програму, яка включала понад 50 різноманітних науково-практичних заходів (конференції, семінари, круглі столи, ділові ігри, тренінги, майстер-класи, виставки книг та ін.). Усі заходи були успішно реалізовані співробітниками Інституту спільно з вітчизняними та зарубіжними організаціями-партнерами. Заходи проходили в різних містах України (Запоріжжя, Київ, Нова Каховка, Суми, Чернівці, Чернігів та ін.) протягом 2015–2016 рр. У цих заходах взяли участь понад 2500 учасників (студенти, аспіранти, працівники дошкільних та загальноосвітніх закладів, викладачі вищих навчальних закладів, науковці, практичні психологи, державні службовці, представники міжнародних наукових та громадських організацій та ін.).

Серед заходів, які було включено до Програми святкування, слід назвати, насамперед, міжнародні форуми: «Технології роботи організаційних психологів в умовах соціальної напруженості в суспільстві» (листопад 2015, м. Київ, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології спільно з Українською Асоціацією організаційних психологів та психологів праці, під патронатом Європейської мережі організаційних психологів та психологів праці (European Network of Organizational and Work Psychologists, ENOP)); «Досвід України та країн Європейського Союзу у вирішенні актуальних проблем психології в сучасних соціально-політичних умовах» (грудень 2015, м. Київ, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології, лабораторією психології навчання імені імені І.О. Синиці, лабораторією психодіагностики та науково-психологічної інформації спільно з Католицьким університетом імені Іоанна Павла II (м. Люблін, Польща), Товариством психологів України та Українською Асоціацією організаційних психологів та психологів праці).

Окрім того, проведено низку науково-практичних конференцій: II Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (лютий 2016, м. Суми, проведено лабораторією методології і теорії психології спільно з Сумським державним педагогічним університетом імені А.С. Макаренка); XI Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (березень 2016, м. Київ, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології спільно з Київським національним університетом імені Тараса Шевченка та Католицьким університетом імені Іоанна Павла II (м. Люблін, Польща));



II Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів, молодих вчених та фахівців у галузі психології «Актуальні питання сучасної психології» (квітень 2016, м. Суми, проведено лабораторією методології і теорії психології спільно з Сумським державним педагогічним університетом імені А.С.Макаренка); Міжнародна науково-практична конференція «Соціальна політика: концепції, технології, перспективи» (квітень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології соціально дезадаптованих неповнолітніх спільно з Міністерством освіти і науки України, Міністерством соціальної політики України, Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, Східноукраїнським національним університетом імені В. Даля, Національним університетом «Львівська політехніка», Вищою Лінгвістичною школою (м. Ченстахово, Польща), Університетом Гуманітас (м. Сосновиці, Польща), Манітобським університетом (Канада)); Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні проблеми сприймання» (травень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології творчості); Четверта міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (травень 2016, м. Київ, проведено лабораторією нових інформаційних технологій навчання); XII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми екологічної психології» (травень 2016, м. Чернігів, проведено лабораторією екологічної психології); X Міжнародна науково-практична конференція «Духовність у становленні та розвитку особистості» (травень 2016, м. Нова Каховка, проведено лабораторією психології особистості ім. П.Р.Чамати спільно з Відкритим міжнародним університетом розвитку людини «Україна»); XXIV Міжнародна наукова конференція «Мова і культура ім. проф. Сергія Бураго» (червень 2016, м. Київ, проведено лабораторією когнітивної психології спільно з Інститутом філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Інститутом мовознавства імені О.А. Потебні); XVI Міжнародна наукова психологічна конференція «Психологічні проблеми творчості» (липень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології творчості); Міжнародна науково-практична конференція «Психологія посттравматичного оновлення: правовий, організаційний та соціальний аспекти» (червень 2016, м. Київ, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології спільно з Військовою академією (м. Одеса), Державним закладом «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Українською Асоціацією організаційних психологів та психологів праці); V Всеукраїнська заочна серпнева Інтернет-конференція освітян

«Синергія етнонаціональних та глобалізаційних проблем в сучасній психології» (серпень 2016, проведено лабораторією загальної та етнічної психології); Всеукраїнська науково-практична конференція «Парадигмальні основи української психології: історія розвитку» (жовтень 2016, м. Київ, проведено лабораторією історії психології ім. В.А. Роменця). У грудні 2016 р. лабораторією психології навчання імені І.О. Синиці планується проведення *Третьої міжнародної наукової конференції «Генеза буття особистості»*.

Важливе місце у процесі святкування зайняли також *наукові та науково-практичні семінари*: «Психологія саморозвитку особистості» (квітень 2016, м. Чернівці, проведено лабораторією когнітивної психології спільно з Чернівецьким національним університетом імені Юрія Федьковича); III-й Всеукраїнський науково-практичний семінар «Психолого-економічні вектори розвитку особистості і суспільства» (травень 2016, м. Запоріжжя, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології спільно із Запорізьким національним університетом); постійно діючий методологічний семінар «Упорядкування та удосконалення категорійно-поняттєвого апарату психологічної науки» (травень, жовтень 2016, м. Київ, проведено лабораторією методології і теорії психології); «Актуальні проблеми професійного самоздійснення особистості» (листопад 2016, м. Київ, проведено лабораторією вікової психофізіології); «Вікові чинники ціннісного розвитку обдарованої особистості» (жовтень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології обдарованості).

Ще однією із цікавих форм роботи стало проведення *круглих столів*, зокрема, таких як: «Сучасні проблеми психології у контексті історико-психологічного пізнання» (квітень 2016, м. Київ, проведено лабораторією історії психології імені В.А. Роменця); «Проблеми ресоціалізації випускників інтернатних закладів» (жовтень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології соціально дезадаптованих неповнолітніх); «Наукова спадщина І.О. Синиці в контексті сучасної педагогічної психології» (листопад 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології навчання імені І.О. Синиці).

Центральною подією серед усіх заходів стало проведення *18–21 квітня 2016 р. «Тижня психології»*.

«Тижень психології» розпочався з проведення в Київському міському Будинку вчителя *урочистої наукової сесії*, в якій взяла участь понад 250 осіб (члени Президії НАПН України, директори установ НАПН України, представники вищих навчальних та загальноосвітніх закладів, працівники Інституту та ін.).

Відкрив урочисту наукову сесію *Максименко Сергій Дмитрович*, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, директор Інституту психології імені

Г.С. Костюка НАПН України, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Президент ВГО «Товариство психологів України».

Далі з привітанням до учасників зібрання звернувся *Кремень Василь Григорович*, Президент НАПН України, академік НАН України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор. Кремень В.Г. вказав на провідну роль Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України в розвитку психологічної науки в Україні і особливо сьогодні, в умовах необхідності надання психологічної допомоги постраждалим внаслідок травматичних подій (учасникам АТО, вимушеним переселенцям та ін.). Також Президент НАПН України В.Г. Кремень вручив *30 нагород НАПН України працівникам Інституту* (медалі, почесні грамоти, грамоти, подяки).

В урочистому засіданні також взяли участь перший віцепрезидент НАПН України, головний вчений секретар, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Луговий Володимир Іларіонович; член Президії НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Савченко Олександра Яківна; Президент благодійної організації «Центр практичної філософії», академік НАПН України, доктор філософських наук, професор Толстоухов Анатолій Володимирович.

З *вітальними словами* до учасників урочистої наукової сесії звернулися члени Президії НАПН України та керівники установ НАПН України: академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Ничкало Нелля Григорівна; директор Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, член-кореспондент НАПН України Слюсаревський Микола Миколайович; директор Інституту проблем виховання, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор Бех Іван Дмитрович; директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Топузов Олег Михайлович; директор Інституту обдарованої дитини НАПН України Камишин Володимир Вікторович.

Від *вищих навчальних закладів* виступили: начальник Гуманітарного інституту Національного університету оборони імені Івана Черняхівського, доктор психологічних наук, професор Осьодло Василь Ілліч; завідувачка кафедри психології розвитку Національного університету імені Тараса Шевченка, доктор психологічних наук, професор Власова Олена Іванівна, заступник декана медико-психологічного факультету Медичного університету імені О.О. Богомольця, Президент Всеукраїнської громадської організації «Українська Асоціація лікарів-психологів», кандидат медичних наук Божук Богдан Степанович та ін.

*Вітання від управлінь освіти та загальноосвітніх навчальних закладів передали:* перший заступник директора Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Київської міської державної адміністрації Челомбійко Вікторія Юріївна, директор Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» м. Києва, кандидат філософських наук Кравченко Дмитро Григорович та ін.

Були зачитані також вітання, які надійшли від різних організацій з різних регіонів України (вищих навчальних закладів, міських управлінь освіти, дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, медичних установ, силових структур та ін.), а також від зарубіжних партнерів.

Після святкових привітань з науковою доповіддю «Діяльнісне опосередкування історичного поступу Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України» виступив *Максименко Сергій Дмитрович*, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Президент ВГО «Товариство психологів України». У доповіді було розкрито основні історичні етапи розвитку Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, здобутки та перспективи розвитку.

Наукову доповідь «Роздуми про громадянську позицію вченого у контексті аналізу життєвого шляху Г.С. Костюка» представив також *Балл Георгій Олексійович*, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Перед початком урочистої наукової сесії в Київському міському Будинку вчителя було розгорнуто *виставку наукових видань Г.С. Костюка та працівників Інституту* та представлено *мультимедійну презентацію історичних етапів розвитку Інституту* та інформацію про науковців, які працювали і працюють в Інституті.

Прекрасний святковий *концерт* подарували учасникам зібрання творчі колективи Київського міського Будинку вчителя.

Далі протягом *19–21 квітня 2016 р. в рамках «Тижня психології»*, безпосередньо в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України, співробітниками Інституту було проведено багато *різноманітних заходів*.

Так, було організовано *14 майстер-класів і психологічних майстерень*, які були об'єднані в 5 змістово-тематичних блоків («Психологія саморозуміння, самоприйняття, міжособистісної та професійної взаємодії», «Технології роботи практичних психологів», «Психологічні особливості роботи з різними категоріями населення»,

«Психологічна допомоги учасникам АТО та вимушеним переселенцям»). Майстер-класи провели: член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Карамушка Л.М.; доктор психологічних наук, професор Грись А.М.; доктор психологічних наук, професор Сердюк Л.З.; доктор психологічних наук, професор Турбан В.В.; доктор психологічних наук Яблонська Т.М.; кандидат психологічних наук Зубіашвілі І.К.; кандидат психологічних наук, доцент Купреєва О.І.; кандидат педагогічних наук Кондратенко Л.О.; кандидат психологічних наук Мельничук Т.І.; кандидат психологічних наук, доцент Панасенко Н.М.; кандидат психологічних наук Хартман О.Ю.; кандидат психологічних наук Шилівська О.М.; керівник Кризового центру медико-психологічної допомоги Литвиненко Л.І.; старший науковий співробітник Гребінь Л.О.; старший науковий співробітник Каплуненко Д.Ю.; молодший науковий співробітник Старков Д.Ю. та ін.

Також у рамках «Тижня психології» відбулися *організаційно-діяльнісна гра* «Чорнобильська катастрофа у буденній свідомості: 30 років поспіль» (керівник – доктор психологічних наук, професор Швалб Ю.М.) та *науково-практичний семінар* «Соціально-психологічні аспекти ціннісної взаємодії обдарованої особистості з контактним оточенням» (керівник – кандидат психологічних наук, професор Музика О.Л.).

Цікавою формою роботи стало проведення *презентацій наукових та прикладних видань* співробітників Інституту за такими напрямками: психології навчання, сучасних інформаційних технологій навчання, організаційної психології, екологічної психології, медичної психології, консультативної психології та психотерапії, психології дошкільника. Презентацію провели: академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор Максименко С.Д.; член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Смульсон М.Л.; член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Карамушка Л.М.; доктор психологічних наук, професор Піроженко Т.О.; кандидат психологічних наук Кісарчук З.Г.; кандидат психологічних наук Андрієвська В.В. Зокрема, основний акцент у презентації академіка Максименка С.Д. було зроблено на розкритті сутності генези джерел і рушійних сил розвитку особистості із застосуванням експериментально-генетичного методу та генетично-моделюючого методу. В цілому під час проведених презентацій співробітниками Інституту було представлено понад 100 видань.

На *заключному засіданні* виступили провідні вчені Інституту з доповідями, присвяченими науковій діяльності і творчості Г.С. Костюка: «Психологічна школа Г.С. Костюка і розробка проблеми перцептивно-мисленневої організації інформації в сучасних умовах»

(Моляко Валентин Олексійович, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор); «Вічно живий... (спогади про Г.С. Костюка)» (Андрієвська Валерія Вікторівна, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук).

Також на заключному засіданні відбулося *підбиття підсумків* «Тижня психології», в якому взяли участь керівники основних заходів (член-кор. НАПН України Смульсон М.Л., проф. Швалб Ю.М., проф. Музика О.Л., керівник Кризового центру медико-психологічної допомоги Литвиненко Л.І.) та інші працівники Інституту.

Слід підкреслити, що в контексті проведення «Тижня психології» *всі наукові співробітники Інституту були нагороджені Грамотами Інституту.*

Також у рамках реалізації Програми святкування було підготовлено інформаційно-наукове видання: **Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України : інформаційно-наукове видання (до 70-річчя наукової діяльності) / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 100 с.** У виданні представлено інформацію про мету, основні завдання та науковий потенціал Інституту, історію його створення, відображено основні результати науково-дослідної, науково-інноваційної та науково-міжнародної діяльності та діяльності Інституту з підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

У цілому можна сказати, що проведення заходів, присвячених 70-річчю наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, сприяло, з одного боку, осмисленню історії розвитку Інституту, а з іншого боку, визначенню актуальних проблем психологічної науки і практики, перспектив розвитку Інституту.

*Детальніше з більшістю заходів, приурочених до 70-річчя наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, можна ознайомитися на сайті Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України – <http://inpsy.naps.gov.ua> та на сторінці Інституту у Facebook.*

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



Українська та світова психологічна громадськість 15 грудня 2016 року відзначила 75-річний Ювілей лідера української психології зі світовим ім'ям дійсного члена Національної академії педагогічних наук України, доктора психологічних наук, професора, директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, головного редактора нашого журналу –

### **СЕРГІЯ ДМИТРОВИЧА МАКСИМЕНКА**

Народився Сергій Дмитрович 15 грудня 1941 року в селі Запруддя Рокитнянського району на Київщині. У 1965 р. закінчив дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту імені Максима Горького. Працював учителем, заступником директора з навчально-виховної роботи Дарницького дитячого будинку (1965–1970). З 1970 – старший викладач кафедри психології Київського державного педагогічного інституту імені Максима Горького. З 1975 – ось уже понад 30 років діяльність С. Д. Максименка як ученого, пов'язана з Інститутом психології (нині імені Г. С. Костюка НАПН України): заступник директора, завідувач лабораторії психології навчання (з 1975); директор (з 1997). За сумісництвом працює в Київському національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця (з 1993), де завідує кафедрою

медичної психології. З 2000 року також обіймає посаду декана медико-психологічного факультету.

Кандидат психологічних наук (1974), доцент (1980). Доктор психологічних наук (1991) – дисертація: «Експериментальний метод у віковій та педагогічній психології», професор (1992). Дійсний член АПН України (1995). Академік-секретар відділення «Психологія, вікова фізіологія та дефектологія» АПН України (1997).

С. Д. Максименко відомий науковими розробками з теоретико-методологічних проблем розвивального навчання, методологічної рефлексії проблем розвитку в психології, експериментально-генетичних методів вікової та педагогічної психології. Розроблені ним формувальні та діагностичні методи занесені до Європейського банку дослідницьких процедур з лонгітюдних досліджень при Інституті Макса Планка (Мюнхен, ФРН).

Як член Міжнародної ради психологів (США) С. Д. Максименко є координатором досліджень в Україні щодо розроблення та використання експериментальних методів у сфері навчання та розвитку особистості.

Академік С. Д. Максименко – фундатор потужної наукової школи генетичної психології, яка налічує 38 докторів і 178 кандидатів психологічних наук. Велика заслуга лідера українських психологів у створенні нового покоління підручників і навчальних посібників із психології. Сергій Дмитрович є автором понад 640 наукових праць, з-поміж яких 17 підручників із загальної, експериментальної, педагогічної та вікової психології, 26 монографій та 32 навчальних посібники, зокрема: Психолого-педагогічні аспекти формування особистості в навчально-виховному процесі (1981); Проблеми розвиваючого навчання (1997); Основи генетичної психології (1998); Основи загальної психології (1998); Общая психология (1999, 2001, 2004); Загальна психологія (2000, 2004); Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) (2000); Развитие психики в онтогенезі: В 2-х т. (2002); Основи військової психології (2002); Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус) (2002); Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця (2003); Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід (2013); Практикум із групової психокорекції (2015) та ін.

С. Д. Максименко – організатор багатьох міжнародних, всеукраїнських конгресів, наукових та науково-практичних конференцій із проблем загальної, вікової та педагогічної психології, активний учасник та організатор психологічних з'їздів. Брав участь у



Міжнародному психологічному конгресі (Лейпциг), симпозиумах з вивчення психологічних механізмів пізнавальної діяльності школярів (США, Чехія, Угорщина).

Вагомою є науково-громадська діяльність ученого. З 1998 він – голова Товариства психологів України, із 1991 – дійсний член Міжнародної ради психологів (США, 1991), член Міжнародної академії природничих наук (Ганновер, ФРН), іноземний член Російської академії освіти (РАО), член Координаційної ради з експериментальної психології, голова експертної ради ВАК України з психологічних наук, член науково-методичних рад Міністерства охорони здоров'я України, Державного департаменту України з питань виконання покарань та низки інших органів державної влади.

За видатні заслуги у розвитку науки нагороджений: орденом «Знак пошани» (1978); повний кавалер ордену «За заслуги»: I ступінь (2015), II ступінь (2011), III ступінь (2004); медаллю «За сумлінну працю» НАПН України. С. Д. Максименко – заслужений діяч науки і техніки України (2001), є лауреатом Державної премії України в галузі науки і техніки за цикл наукових праць «Психологічні механізми зародження, становлення і здійснення особистості» (2011), удостоєний медалей «За доблесну працю», «Григорій Сковорода» (2011), знака «Ушинський К. Д.» – НАПН України; медалі «Альберт Швейцер» – Європейської Академії природничих наук (Ганновер, ФРН, 2008). Нагороджений Почесними грамотами Міністерства освіти, Верховної Ради, Кабінету Міністрів України тощо.

Щиро вітаємо Сергія Дмитровича зі славним ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я, нових творчих досягнень та шани від рідних, друзів і колег на довгі роки!



## **БУРЛАЧУК ЛЕОНІД ФОКОВИЧ**

– доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри психодіагностики та клінічної психології Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка 1 січня 2017 року зустрів своє 70-річчя.

Л.Ф. Бурлачук народився у Ленінграді (нині Санкт-Петербург), після школи декілька років навчався спочатку у Ленінградському, а потім – у Київському університеті на філософському факультеті, котрий закінчив у 1970 році. У цьому ж році розпочав викладацьку діяльність, обіймаючи посади асистента, доцента, завідувача кафедри соціальної та педагогічної психології. З 1992 року – завідувач створеної за його ініціативою кафедри психодіагностики та клінічної психології. У 2010-2012 р. – декан факультету психології Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка. Доктор психологічних наук (1990), професор (1992), член-кореспондент НАПН України (1992), дійсний член НАПН України (2010), дійсний член Міжнародної академії акмеологічних наук (1993), дійсний член Нью-Йоркської академії наук (1995), член Міжнародної комісії по психологічним тестам (1995), засновник і президент Всеукраїнської психодіагностичної асоціації (2016).

Початковий етап наукових досліджень Л.Ф. Бурлачука був спрямований на вивчення особистості психічно хворих. Він одним із перших в СРСР використовував проективну техніку для діагностики особистості хворих, психологічні тести, котрі в той час викликали

багато дискусій. Кандидатську дисертацію за темою «Особливості перцептивної діяльності хворих на епілепсію й шизофренію при слабооструктурності зорової стимуляції» Л.Ф. Бурлачук захистив у Ленінградському науково-дослідному психоневрологічному інституті імені В.М. Бехтерева у 1975 р. Проблеми клінічної психодіагностики, котрі Л.Ф. Бурлачук, розробляв протягом багатьох років, залишаються центральними в його дослідженнях.

У другій половині 1980-х рр. Л.Ф. Бурлачук розпочав активну розробку методологічних проблем психодіагностики, приділяючи значну увагу поняттєвому апарату психодіагностики. В той період було закладено основи концепції, названої ним «теорією вимірної індивідуальності». Ці дослідження були узагальнені у його докторській дисертації за темою «Психодіагностика: поняттєвий апарат та методи дослідження», котра була захищена у Київському університеті (1990).

Значне місце у науковій діяльності Л.Ф. Бурлачука посідає підготовка наукових кадрів. Під його керівництвом підготовлено 37 кандидатських та 4 докторські дисертації.

Л.Ф. Бурлачук здійснює значну суспільну роботу. Він очолював Науково-методичну комісію з психології при Міністерстві освіти і науки, молоді та спорту України (1993-2008), був координатором та активним учасником міжнародних освітніх та наукових проєктів (TEMPUS – 1995-2000, INTAS – 1999-2003 та ін.), є членом редакційних рад низки вітчизняних та зарубіжних періодичних видань («Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Збірник наукових праць», «Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка», «Журнал практикуючого психолога», «Психологія і особистість», Україна; «Психосоматична медицина», Болгарія; «Клінічна та проєктивна психологія», Франція тощо). З 2008 р. він засновує й очолює перше Українське видавництво психологічних тестів «ОС Україна», котре входить до міжнародної групи компаній «Giunti OS» (Італія) та є асоційованим членом Європейської групи видавців тестів. Великою увагою психодіагностів та психотерапевтів України і зарубіжжя протягом 2009-2011 років користується Міжнародна психологічна конференція «Псикон», головою оргкомітету якої є академік Л.Ф. Бурлачук.

Наукові інтереси Л.Ф. Бурлачука багатогранні: проблеми психодіагностики, медичної психології, психології особистості, психології ситуацій, психотерапії. Ці дослідження відображені більш ніж у 220 наукових працях, серед яких широко відомі

«Психодиагностика интеллекта и личности» (К., 1978); «Исследование личности в клинической психологии» (К., 1979), «Психодиагностика личности» (К., 1989); Focus Eastern Europe: Psychological and Social Determinants of Behaviour in the Transition Countries (Innsbruck, 2001); «Словарь-справочник по психологической диагностике» (К., 1989, СПб., 1999, 2003, 2006), «Введение в проективную психологию» (К., 1997), «Психология жизненных ситуаций» (М., 1998), «Основы психотерапии» (СПб., 2003), «Психодиагностика» (СПб., 1995, 2003, 2006) та багато інших. Нагороджений Почесними грамотами Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Верховної Ради України.

Щиро вітаємо Леоніда Фоковича зі славетною датою та бажаємо здоров'я, сил, бадьорості, благополуччя!



## **РЫБАЛКА ВАЛЕНТИН ВАСИЛЬОВИЧ**

– доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України 1 січня 2017 року відзначив 70-річний Ювілей.

В.В. Рибалка народився у 1947 р. у м. Ютербог (Німеччина) в сім'ї військовослужбовця. У 1972 році закінчив факультет психології Московського державного університету імені М.В. Ломоносова. З 1974 року – аспірант, а з 1977 року – молодший науковий співробітник Інституту психології Міносвіти України.

У 1982 році захистив кандидатську дисертацію «Психологічні особливості процесу синтезу при конструюванні технічних об'єктів». Працював старшим науковим співробітником (з 1985 р.) лабораторії психології трудового виховання, завідувачем Республіканського центру психологічної служби системи освіти Інституту психології України (1991 р.), старшим (з 1995 р.) та провідним (2007-2009 рр.) науковим співробітником за сумісництвом лабораторії консультативної психології і психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Брав участь у Державній програмі «Діти Чорнобиля» (1991-1994 рр.). З 1993 року – старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, у 1995-1998 роках – докторант цього ж інституту.

У 1998 році захистив докторську дисертацію «Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників». З 1998 року завідувач лабораторії (з 2001 року – відділу) психології трудової і професійної підготовки цього інституту. З 2007 року – провідний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

З 2004 по 2007 рік очолював Спеціалізовану вчену раду К 26.451.02 із захисту кандидатських дисертацій за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія, в якій захистилося 33 кандидати психологічних наук. За його наукового керівництва і консультування захистилися 13 кандидатів і 1 доктор психологічних наук.

З 1989 року працює шкільним психологом і науковим консультантом (з 1999 р.) психологічної служби Київського природничо-наукового ліцею № 145 МОН України.

Активно співпрацює з провідними вишами України: Київським національним університетом імені Т.Г.Шевченка, Київським національним лінгвістичним університетом, Одеським національним університетом імені І.І.Мечникова, Національним університетом «Києво-Могилянська академія», Київським міським педагогічним університетом імені Б.Д.Грінченка, Львівським державним університетом внутрішніх справ МВС України, Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г.Короленка

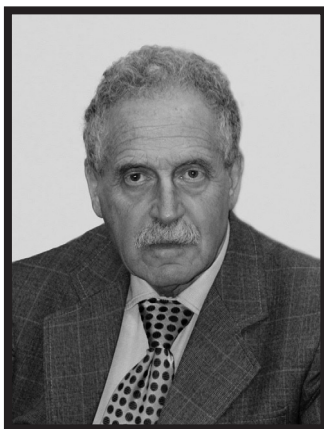
В.В.Рибалка є радником директора Інституту обдарованої дитини НАПН України (з 2008 р.), головним науковим співробітником Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН і МОНМС України (з 2008 р.), членом Наукової консультативної ради з соціально-психологічних питань Національної експертної комісії з питань захисту суспільної моралі (з 2009 р.).

Автор понад 520 наукових праць із загальної психології та історії психології, методології та теорії психології, психології і педагогіки праці, психології особистості, творчості, творчо обдарованої особистості, педагогічної та вікової психології, особистісного підходу у профільному навчанні старшокласників, практичної психології, психологічного консультування та психотерапії, професійної підготовки особистості, психології здоров'я, психологічної культури, психології честі та гідності особистості. Видано більше двадцяти книг, зокрема: Психологія: підручник (колект. авт., 1999-2008); Основи практичної психології: підручник (колект. авт., 1999-2006); Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно

центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) (2003); Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці (2009); Психологія розвитку творчо обдарованої особистості (2010); Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти (2010); Честь та гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога (2010); Психологія і педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого (2014); Словник із психології та педагогіки обдарованості й таланту особистості (2016) та ін.

Відмінник освіти України (1996 р.), переможець у номінації «Академічна психологія» Всеукраїнської акції з громадського визнання у психології (2006 р.). Нагороджений медаллю «За наукові досягнення» МОН України (2006 р.), Почесною грамотою Верховної Ради України (2008 р.), знаком «Почесний професор Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (2008 р.), знаком «Ушинський К.Д.» НАПН України (2011 р.), «Медаллю імені В.В. Зеньковського» – від Хмельницького Національного університету (2013 р.), державною відзнакою – Орденом України «За заслуги» III ступеня (2014 р.).

Щиро вітаємо Валентина Васильовича зі славетним Ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я і творчої наснаги у наймудріші роки життя!



## **БАЛЛ ГЕОРГІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ**

23 грудня 2016 після важкої хвороби пішов з життя відомий український психолог, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України Балл Георгій Олексійович.

Зовсім недавно у травні 2016 року психологи України відсвяткували славний ювілей – 80-річчя Георгія Олексійовича Балла. Ніхто не чекав, що Георгій Олексійович піде від нас. Не дивлячись на роки, Г.О. Балл до останніх днів залишався активним і плідним творцем та керівником науки, головою наукової школи раціогуманістичної психології, чудовою і доброю людиною, гуманістом не тільки у теорії, а й у повсякденному житті. Десятки й десятки науковців і практиків користувалися його доброю підтримкою та висококваліфікованими консультаціями і порадами у своїх кроках у науці. Численні нові наукові парадигми народжувалися під його пером. Наукова принциповість і вимогливість як вченого у Георгія Олексійовича поєднувалася з надзвичайною людяністю й добротою. Нам бракуватиме його порядності, людяності й мудрості. Та з нами завжди будуть його ідеї й світла пам'ять про нього.

Балл Георгій Олексійович (24.05.1936, Київ – 23.12.2016р.) майже 60 років пропрацював в Інституті психології. Він був завідувачем лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Член-кореспондент НАПН України (з 2003). Професор (з 1993). Доктор психологічних наук (з 1991).



Кандидат технічних наук (з 1964). Докторська дисертація: «Основи теорії задач (система основних понять; психолого-педагогічний аспект)». Основний напрямок досліджень – методологічні й теоретичні проблеми психології та суміжних із нею наук. Із 1958 працює в НДІ психології Міносвіти УРСР (нині – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України). Учень Г.С. Костюка У 1993-2014 рр. за сумісництвом працював в Інституті педагогіки і психології професійної освіти (згодом перейменований на Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих) НАПН України. Автор 560 наукових праць, у тому числі 12 монографій, серед яких: «Аппаратурный корреляционный анализ случайных процессов» (1968); «У світі задач» (1986); «Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект» (1990); «Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии» (1993); «Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя» (1996); «Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи» (1997; у співавт.); «Підготовка учнів до професійного навчання і праці. Психол.-пед. основи: навч. Посібник» (2000; у співавт.). «Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы» (2006), «Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)» (2008), «Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці» (2012; ред.). «Культуротвірна функція психологічної науки» (2014; ред.), «Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии» (2016; у співавт.).

Г.О. Балл започаткував нові наукові напрями, що стосуються: а) створення й застосування психолого-педагогічної теорії задач; б) визначення психолого-педагогічних засад гуманізації загальної та професійної освіти; в) раціогуманістичного підходу в методології людинознавства (зокрема, психологічної науки).

Головні ідеї, що обґрунтовувалися Г.О.Баллом:

1) принцип раціогуманізму передбачає визнання інтелектуальної культури (і науки як її головного осередку) одним із найважливіших здобутків людства та максимальне використання цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, для розширення знань про людину та їх гуманістично орієнтованого застосування у різних сферах соціального життя.

2) наука як підсистема культури, спрямована на пізнання дійсності раціональними методами, має обов'язково враховувати специфіку досліджуваних об'єктів (таких, зокрема, як людина та її психіка), а також взаємодіяти з іншими сферами культури, але не еkleктично змішуватися з ними;

3) гуманістичні принципи взаємної поваги й конструктивної діалогічної взаємодії мають поширюватись на відносини між

методологічними підходами, науковими й науково-практичними напрямками (зокрема, у психологічній царині); суперечливі змісти мають діалогічно розроблятися із униканням крайнощів догматичного монізму і еkleктичного, «ледачого» плюралізму;

4) слід визнавати цінність (зокрема, у психологічному пізнанні) як природничо-наукової, так і гуманітарної методологічних традицій, які за спільної налаштованості на пізнання дійсності розрізняються наданням переваги, у першому випадку, точності й доказовості отримуваних знань, а у другому – повноті охоплення властивостей складних об'єктів;

5) для успішного пізнання складних об'єктів на основі взаємодії зазначених традицій доцільною є побудова – для певної предметної сфери – густої мережі чітких (диз'юнктивних) понять і комплексне використання різних варіантів їх співвіднесення із недиз'юнктивними (суперечливими й мінливими) реальними об'єктами (цей шлях апробовано в побудові й застосуванні теорії задач).

Дослідження присвячені також: удосконаленню поняттєвого апарату психології та суміжних із нею наук; теорії та методам апаратного кореляційного аналізу; методам професійного відбору; програмованому і комп'ютеризованому навчанню; психологічно обгрунтованій побудові навчального матеріалу й навчальних ситуацій; парадигмі діалогу в гуманізації суспільних відносин (передусім у сфері освіти); психологічним аспектам діяльності та професійної підготовки науковців, педагогів, практичних психологів, становленню духовності професіонала; аналізу категорії «особистість»; співвідношенню адаптації, нормовідповідності й творчості у функціонуванні особистості; сутності, психологічному змістові та співвідношенню особистісної свободи й особистісної надійності; ролі категорії «культура» у психологічній науці та культуротвірній функції останньої; шляхам підвищення системності психологічного знання; теоретичним засадам удосконалення етичної свідомості; оригінальному методу застосуванню теорії множин у методології психології.

**ЦЯ НЕОРДИНАРНА І ВИДАТНА ЛЮДИНА ПІШЛА З ЖИТТЯ.  
СВІТЛА ПАМ'ЯТЬ. СПІВЧУТТЯ ДРУЗЬЯМ, РІДНИМ І БЛИЗЬКИМ.**

Колеги, співробітники і науковці.

Президія Національної академії педагогічних наук України

Відділення психології, вікової фізіології та дефектології  
НАПН України

Президія Товариства психологів України

Дирекція, профспілквова організація та колектив Інституту  
психології імені Г.С.Костюка НАПН України



### **ДЬЯКОНОВ ГЕННАДІЙ ВІТАЛІЙОВИЧ**

17 грудня 2016 року пішов із життя відомий україно-російський учений, доктор психологічних наук, професор кафедри психології освіти та розвитку Башкирського державного педагогічного університету ім. М. Акумулли (Уфа, Росія) Геннадій Віталійович Дьяконов.

Геннадія Віталійовича ми знали як спеціаліста в царині загальної та соціальної психології. Його праці з психології діалогу, сприймання та розуміння людьми один одного та психології спілкування відомі в Україні, Росії та інших країнах.

**ДЬЯКОНОВ Геннадій Віталійович** народився 9 лютого 1949 року у Волгограді, в робітничій сім'ї, закінчив фізичний факультет Волгоградського державного педагогічного інституту (1970) та 5 років працював учителем фізики. У 1975 році вступив до аспірантури НДІ загальної та педагогічної психології АПН СРСР та в 1979 році захистив кандидатську дисертацію на тему: «Психологія першого враження про іншу людину». Докторську дисертацію присвятив питанням діалогічного спілкування. Дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.01 – загальна психологія та історія психології: «Основи діалогічного підходу в психологічній науці та практиці» захистив у 2009 році в Інституті психології імені Г.С. Костюка АПН України (м. Київ).

Із 1979 по 2014 роки Геннадій Віталійович проживав в Україні, викладав у Кіровоградському державному педагогічному університеті, де у 1984-1988 роках завідував кафедрою психології, досліджував проблеми соціальної психології, розробляв активні методи навчання та педагогічного спілкування, здійснював психологічний аналіз творчості А.С. Макаренка. У 1988-1993 роках одним із перших у країні розробив

комплексну методику «Занурення» як комплексний активний метод навчання психології студентів різних спеціальностей. У 1990 році організував у Кіровограді Всесоюзну науково-практичну конференцію «Психологія педагогічного спілкування», був ініціатором та редактором збірників наукових праць «Психологія педагогічного спілкування» (Кіровоград, 1991-1992), «Психологія діалогу та спілкування вчителя та учнів» (Кіровоград, 1993-1995).

У 1994 році Геннадій Віталійович організував психологічний факультет у Кіровоградському інституті регіонального управління та економіки, був деканом цього факультету та завідував кафедрою практичної психології.

Із 1992 по 1994 рік – Г.В. Дьяконов докторант НДІ психології АПН України. Узагальнюючи закордонні та вітчизняні дослідження, Г.В. Дьяконов розробив екзистенційно-онтологічну концепцію психології діалогу, в якій даний феномен розглядається як прояв людського буття в таких основних іпостасях, як процес, подія, співбуття, самобуття та інобуття.

Із вересня 2014 року Геннадій Віталійович жив у м. Уфа, працював у Башкирському державному педагогічному університеті ім. М. Акмулли, був професором кафедри психології освіти та розвитку, викладав низку психологічних дисциплін для бакалаврів, магістрів та аспірантів.

Геннадій Віталійович був беззмінним, а від моменту переїзду до Уфи – іноземним, членом редколегії українського наукового журналу «Психологія і особистість» (Київ-Полтава).

Геннадій Віталійович Дьяконов був організатором науково-практичних семінарів «Психологія діалогу та світ людини» на базі Кіровоградського та Башкирського державних педагогічних університетів, продовжуючи та розвиваючи традиції наукової співпраці вчених країн СНД.

*Основні праці:* «Психология педагогического общения» (1992); «Основы диалогического подхода в психологической науке и практике» (2007); «Психология диалога: теоретико-методологическое исследование» (2006); «Диалогический подход в психологии» (2006); «Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций» (2004); «Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход» (2004); «Идентификация как феномен общения, личности и деятельности» (2004); «Общение и самопознание: тексты творческих работ студентов-психологов» (2004); автор низки статей Енциклопедичного словника «Психология общения» (2011 та 2015 рр.).

Близькі, колеги, учені та друзі назавжди запам'ятають Геннадія Віталійовича Дьяконова як порядну, чуйну, інтелігентну людину, талановитого педагога та справжнього вченого.

## РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

**МОЗГОВИЙ Віктор Леонідович**

доктор педагогічних наук, доцент кафедри культурно-дозвілєвої діяльності  
Вінницького представництва мистецького факультету  
Київського національного університету культури і мистецтва

### ПСИХОЛОГІЯ НАУКОВОГО ЖАРТУ



Володимир Моргун

**ІСТОРІЇ З ВЕЛИКИМИ,**

**або**

**ПСИХОЛОГИ ТЕЖ ЖАРТУЮТЬ**

**Моргун В.Ф. Історії з великими, або Психологи теж жартують. – Полтава: «Дивосвіт», 2015. – 40 с.**

До збірки увійшли неординарні, часом парадоксальні, часом забавні й захопливі історії, що відбувалися з відомими вітчизняними психологами та педагогами, учасником або свідком яких автору пощастило бути в останню третину ХХ – на початку ХХІ століть. Він розглядає ці повчальні випадки не як намагання «поплескати великих по плечу», а як спробу доповнити їх наукові біографії цікавими епізодами життя.

Автор високо шанує своїх героїв, які, подібно до персонажів відомої збірки «Фізики жартують», ставши докторами наук, професорами, академіками та видатними Вченими, змогли залишитися Людьми. Історії з поміткою «(за автором)» ніяк не означають приналежності автора до великих, а лише – до психологів, що не позбавлені почуття гумору. Іноді, правда, зі сльозами на очах.

Видання розраховано на широке коло читачів, які цікавляться історією вітчизняної психології й педагогіки в особах.

Із Володимиром Федоровичем Моргуном (кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка) ми

© В.Л. Мозговий, 2017

<http://doi.org/10.5281/zenodo.260223>

познайомилися цього року в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ). Професор В.В. Рибалка, представив автора цих рядків як «новоспеченого» доктора педагогічних наук та за сумісництвом художнього керівника та режисера музичних вистав для дітей і молоді у Вінниці. Не можу точно сказати, що з переліченого більше вплинуло на Володимира Федоровича, однак після нашого знайомства він із щирою посмішкою дістав зі свого портфеля невеличкі брошури і люб'язно подарував їх мені. Подякувавши за подарунок, чемно вклонився поважним науковцям і направився до однієї з кімнат відділу аби вбити час переглядом репрезентованих книг. Однак цього не вдалося можливим.

Книга «Історії з великими, або Психологи теж жартують» на півтори години (поки не прочитав від початку до кінця!) захопила мене повністю. Я давно не відчував такого психологічного піднесення від друкованого слова. Однак, дозвольте по порядку, аби передати усі емоції, що викликав у мене текст.

Традиційно розпочавши ознайомлення зі змістом книги, був вражений прізвищами головних героїв коротких науково-публіцистичних оповідань – О.О. Бодальов, Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, Б.В. Зейгарнік, В.П. Зінченко, І.А. Зязюн, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Г.К. Серєда, Н.Ф. Талізїна, О.Я. Чебикін та ін. Можливо для пересічної особи вони не «зірки телеекрану», однак для педагогів, психологів, аспірантів, докторантів – це еліта, титани, корифеї психолого-педагогічної науки. Однак після прочитаних декількох сторінок стає зрозумілим, що автор книги особисто знайомий зі своїми героями! Це захоплює і десь, чого гріха таїти, викликає «білу заздрість». Володимирові Федоровичу поталанило – не просто знати їх особисто, спілкуватися з ними, а в більшості з них вчитися психологічній науці.

Особливої уваги заслуговують тематичні розділи науково-популярного видання: «Психологія освіти: навчаємо і навчаємося», «Захист дисертації», «Психологічна наука», «Темниці психологічних відкриттів», «Наукова етика психологів», «Психологія, педагогіка і влада», «Психологія і провінція», «Психологи відпочивають». Зі змісту розділів стає зрозумілим, що автор сформував їх, використовуючи великий життєвий досвід. Окрім того, будучи особисто присутнім або залученим до різнопланових діалогів, Володимир Федорович зміг визначити головне – ключову позицію, що дозволила розкрити невідомі, цікаві, самобутні сторони персоналій «великих психологів».

Аналізуючи художній стиль публікації, слід відмітити мовленнєві конструкти, використані автором для написання нарисів. У невеличких

оповіданнях вдало поєднуються роздуми, авторський текст, пряма мова, цитати, аналогії, порівняння, а також специфічні наукові жарти. Саме літературна майстерність автора уміло репрезентувати науковий жарт приналежне читача, інтригує непередбачуваністю розв'язання типових, здавалося, для науковців питань, проблем, ситуацій. Та воно й не дивно, Полтавщина завжди вирізнялася своїми майстрами літературного слова. І серед науковців-літераторів Полтавщини В.Ф. Моргун є достойним наслідувачем цих славних традицій.

Композиційне рішення, що використав автор у створенні книги, дозволяє читачу розпочати ознайомлення з будь-якої сторінки видання. І все одно воно захоплює, і одразу ж стає зрозумілим, про що книга. Перечитавши її вдруге, автора відгуку пригадав і десять років (2005–2015 рр.) наукового становлення – від аспіранта до докторанта. Деякі подібні комічні, жартівливі ситуації мали місце і в моєму житті. І саме усвідомлення того, що щось таке відбувалося колись і з кимось із великих, дуже зігріває і об'єднує усіх, хто пройшов горнило наукового становлення. Особливо цінним є також усвідомлення, що оточували тебе надзвичайно чудові, розумні, величні особистості – наші вчителі. Так, для когось це – фундатори психологічної науки, автори наукових психологічних теорій, а для Володимира Федоровича – вчителі, одностуді, колеги, навіть опоненти. Автор знайшов унікальний ключик, який відкрив для читача дверця буденного наукового життя, насиченого хвилюваннями, пошуками, здобутками, а головне – чудовим неповторним науковим жартом. Він довів, що великі вчені – не «наукові сухарі», а перед усім – живі люди!

Завершується книга поетичним твором «Ода психологам Полтавщини».

Наведу останню строфу з нього:

*...Роки навчання уляглися під крило,  
літак життя здійснюється у вирій...  
Тих, хто психолога обрали ремесло,  
хай будуть душі – добрі, чисті, щирі!*

Прочитавши вірш, стає зрозумілим – автор безмежно закоханий у свою професію. Він пишається тим, що знається на цій справі, пишається своїми учнями, колегами, з якими працював колись і викладає зараз на кафедрі психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

P.S. Остання сторінка науково-популярного видання завершується двома словами – «Далі буде». Це значить, що читачі найближчим часом зможуть для себе відкрити нові цікаві історії з великими особистостями психологічної науки.

## **ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ**

### **ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ»**

Журнал «Психологія і особистість» публікує оригінальні наукові роботи, виконані в контексті актуальних проблем психології особистості та пов'язаних із нею галузей психологічної науки у різних аспектах: теоретико-методологічні статті; статті, що описують результати емпіричних досліджень; статті, в яких поданий опис нових методичних (діагностичних, корекційно-розвивальних та ін.) прийомів; огляди літератури; повідомлення та звіти про наукові заходи (конференції, конгреси, з'їзди, симпозіуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiyaiosobystist@mail.ru**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля: верхнє, нижнє, праве та ліве – по 20 мм, відступ між словами – 1 пробіл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці, діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, ліворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прізвище автора (співавторів) – **напівжирними курсивними рядковими літерами**.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНИМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.



Після назви статті через один інтервал, має бути подана *анотація статті* (не більше 800 знаків) та **ключові слова** (5-10 основних використаних у тексті термінів) *українською мовою*.

Після анотації через один інтервал подається текст статті, який повинен обов'язково містити (згідно Постанови ВАК від 15.01.2003, № 705/1) такі наукові елементи:

– **постановку проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення 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

№ 1 (11)

2017

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. Болтвіця;  
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 01.02.2017 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.

Обл.-вид. арк. 19,86. Ум.-друк. арк. 20,23

Наклад 300 прим. Зам. № 1702

Видавництво «Полтавський літератор»  
36014, м. Полтава, вул. Пушкіна, 115, оф. 7  
тел./факс (0532)562983, тел. (0532) 562983

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

e-mail: [psychologiyaiosobystist@mail.ru](mailto:psychologiyaiosobystist@mail.ru).

Web-page: <http://psychpersonality.inf.ua>