

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

# **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

**Науковий журнал**

*Заснований у травні 2011 року*

*Виходить два рази на рік*

**№ 2(12)  
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*

**№ 2(12)  
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 № 17 від 22.06.2017 р.*

**Головні редактори**

**Максименко С.Д.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,  
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;  
**Седих К.В.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

**Заступники головних редакторів**

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

**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;  
**Джакомоуцці С.** – доктор психології, професор (м. Больцано, Італія);  
**Кочарян О.С.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Москаленко В.В.** – доктор філософських наук, професор;  
**Мутафова М.С.** – кандидат психологічних наук, доцент (м. Благоевград, Болгарія);  
**Носенко Е.Л.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
**Панкалла А.** – доктор психологічних наук, професор (м. Познань, Польща);  
**Панок В.Г.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Рибалка В.В.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Саннікова О.П.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Стелцер Б.** – доктор філософії, клінічний психолог (м. Познань, Польща);  
**Татенко В.О.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
**Титаренко Т.М.** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
**Швалб Ю.М.** – доктор психологічних наук, професор;  
**Яценко Т.С.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

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

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

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

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 № 17 from June 22 2017*

#### **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**

**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)

**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), OpenAIRE*

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Моргун В.Ф.*

БАГАТОВИМІРНА ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРИНЦИП  
ДОПОВНЮВАНOSTІ ДІЯЛЬНОСТІ, УСТАНОВКИ І ВЧИНКУ ..... 11

*Горбенко Ю.Л.*

ОСОБИСТІТЬ У ГІБРИДНІЙ ВІЙНІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР 30

*Красильников І.О.*

ОНТОЛОГІЧНА СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА  
ПОДАЛАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ КОНФЛІКТНОСТІ ..... 40

*Рибалка В.В.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО  
СУСПІЛЬСТВА І ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА ..... 50

*Тесленко О.М.*

СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ  
СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ..... 62

*Яновська Т.А.*

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ПОЗБАВЛЕНИХ  
БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ..... 71

### ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ

*Полілуєва І.В.*

АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ  
ПСИХОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ  
СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 80

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Калюжна Ю.І.*

САМООЦІНКОВИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ СХИЛЬНОСТІ  
ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ ..... 93

*Кононова М.М., Єланська Д.В.*

МОЖЛИВОСТІ ОБ'ЄКТИВАЦІЇ ПСИХІЧНОЇ ТРАВМИ  
ПРИ НЕВРОТИЧНІЙ ФОРМІ ЗАЇКАННЯ..... 103

<b>Курасдова В.Д., Довженко А.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ ОРТОДОНТИЧНОГО ЛІКУВАННЯ .....	112
<b>Мотков О.І.</b> «Я» ЯК ПРИРОДНИЙ МЕХАНІЗМ ОСОБИСТОСТІ.....	124
<b>Перетяцько Л.Г., Тесленко М.М.</b> ПСИХОСОМАТИЧНІ РОЗЛАДИ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ.....	137
<b>Родіна К.М.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ В ЮНАКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ЗДАТНОСТІ ДО ІМАГІНАЦІЇ.....	148
<b>Седих К.В.</b> ФОРМУВАННЯ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ПОДРУЖНИХ ПАР....	158
<b>Тітов І.Г.</b> ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОВОЇ СТРУКТУРИ СВІТОГЛЯДУ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ .....	168
<b>Харченко А.С., Гончарова Н.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ ТИПОМ СПРЯМОВАНОСТІ.....	185
<b>Юдіна Н.О., Білоус Р.М.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІМОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	194

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

<b>Меттіні Е.</b> БАГАТОГРАННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ АНТОНА МАКАРЕНКА.....	204
<b>Василевська О.І., Дворніченко Л.Л.</b> МЕТАФОРА В РОБОТІ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА .....	214
<b>Мельничук М.М.</b> ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КІНЕМАТОГРАФІЧНИХ ОБРАЗІВ У РАМКАХ АНАЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ К.Г. ЮНГА .....	223

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

<b>Буняк Н.А.</b> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ .....	232
--	-----

<b>Гончарова Н.О., Харченко А.С.</b> ТВОРЧО-ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ КАР'ЄРНОГО ПРОЕКТУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	241
<b>Донченко О.С.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	250
<b>Кріуліна О.О.</b> РОЛЬ АРТ-ЗАСОБІВ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІОНАЛА .....	261
<b>Мирошник О.Г.</b> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНО- ЗНАЧУЩИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА .....	280
<b>Столярчук О.А.</b> ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ .....	292
<b>Тітова Т.Є., Крикля К.П.</b> МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОНІТОРИНГУ У РОБОТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ВИШУ .....	302
<b>Чайкіна Н.О.</b> МОДЕЛЬ АДАПТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ФАХІВЦЯ.....	310

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

<b>Шевчук В.В.</b> НАУКОВА ШКОЛА БАГАТОВИМІРНОЇ ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ: ДО 70-ЛІТНЬОГО ЮВІЛЕЮ ПРОФЕСОРА ВОЛОДИМИРА МОРГУНА .....	319
ЮВІЛЕЙ М.Л. СМУЛЬСОН .....	329
80-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ В.О. МОЛЯКО .....	332

### **НАУКОВІ ПОДІЇ**

КОНФЕРЕНЦІЯ З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ «QUINTA ESSENTIA ПСИХОТЕРАПІЇ; ДІАЛОГ МЕТОДІВ У ПОШУКУ “ДІЮЧОЇ РЕЧОВИНИ”» .....	334
<b>ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ»</b> .....	341

# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

<i>Morgun V.</i> MULTIDIMENSIONAL THEORY OF PERSONALITY AND THE ADDITIONALITY PRINCIPLE OF ACTIVITY, SETTING AND ACTION .....	11
<i>Gorbenko Yu.</i> PERSONALITY IN GYBRID WAR: PSYCHOLOGICAL DIMENSION .....	30
<i>Krasilnikov I.</i> ONTOLOGIC SUBJECT AS A DETERMINANT OF INTERNAL CONFLICT OVERCOMING .....	40
<i>Rybalka V.</i> PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CIVIL SOCIETY AND THE PERSONALITY OF THE CITIZEN .....	50
<i>Teslenko A.</i> CONTEMPORARY CONCEPTUAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF YOUTH SOCIALIZATION .....	62
<i>Yanovska T.</i> PECULIARITIES OF SELF-ATTITUDE OF ADOLESCENTS DEPRIVED OF PARENTAL CARE .....	71

## PSYCHODIAGNOSTICS OF PERSONALITY

<i>Poliluieva I.</i> THE ADAPTATION OF METHODS OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF SELF-REGULATION IN SPORT ACTIVITY .....	80
--	----

## EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

<i>Kaliuzhna Yu.</i> SELF-ESTEEM ASPECT OF DEVELOPMENT OF SCHOOL YOUTH'S PREDISPOSITION TO PEDAGOGICAL ACTIVITY .....	93
--	----



<b>Kononova M., Elanskaya D.</b> THE POSSIBILITY OF OBJECTIFICATION OF THE MENTAL TRAUMA WITH NEUROTIC FORM OF STUTTERING .....	103
<b>Kuroyedova V., Dovzhenko A.</b> PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF ORTHODONTIC PATIENTS IN A PERIOD OF ADAPTATION ..	112
<b>Motkov O.</b> «SELF» AS A NATURAL PERSONALITY MECHANISM .....	124
<b>Peretiатko L., Teslenko M.</b> PSYCHOSOMATIC DISORDERS: PRESENT STATE OF THE PROBLEM.....	137
<b>Rodina K.</b> THE CHARACTERISTICS OF IMAGE MEMORY IN ADOLESCENTS WITH A DIFFERENT LEVEL OF IMAGINATION.....	148
<b>Sedych K.</b> THE FORMATION OF PSYCHOSOMATIC COMPETENCE IN THE COUPLE'S PSYCHOLOGICAL COUNSELING.....	158
<b>Titov I.</b> THE PECULIARITIES OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF ADOLESCENTS' WORLDVIEW .....	168
<b>Kharchenko A., Goncharova N.</b> FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS WITH DIFFERENT ORIENTATION TYPES.....	185
<b>Iudina N., Bilous R.</b> THE STUDY OF STUDENTS' POLYMOTIVATION IN THE FRAMEWORK OF THE THEORY OF MULTIDIMENSIONAL PERSONALITY .....	194

### PERSONAL ORIENTED APPROACH IN A PRACTICAL PSYCHOLOGY

<b>Mettini E.</b> THE VARIETY OF PERSONALITY IN ANTON MAKARENKO'S EDUCATIONAL SYSTEM .....	204
<b>Vasilevska E., Dvornichenko L.</b> USE OF METAPHORS IN THE WORK OF PSYCHOLOGIST-CONSULTANT .....	214
<b>Me'lnichuk M.</b> THE THEORETICAL STUDY OF CINEMATIC IMAGES WITHIN ANALYTICAL PSYCHOLOGY OF C.G. JUNG .....	223

**ACME CULTURE OF PERSONALITY**

<b>Bunjak N.</b> THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENT'S YOUTH.....	232
<b>Goncharova N., Kharchenko A.</b> CREATIVE AND HUMANISTIC ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS' CAREER DESIGNING .....	241
<b>Donchenko O.</b> CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF A COMPREHENSIVE PROGRAM AIMED AT FORMATION OF PROFESSIONAL CREATIVITY OF FUTURE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS .....	250
<b>Criulina A.</b> ROLE OF ART-MEANS IN THE FORMATION OF A PROFESSIONAL.....	261
<b>Myroschnyk O.</b> THE EMPIRICAL STUDY OF REFLECTION AND PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF PEDAGOGUE'S PERSONALITY .....	280
<b>Stoliarchuk O.</b> DYNAMICS OF PROFESSIONAL SELF-APPRAISAL OF FUTURE SPECIALISTS .....	292
<b>Titova T., Kryklia K.</b> THE USAGE POSSIBILITIES OF MONITORING IN THE ACTIVITY OF UNIVERSITY'S PSYCHOLOGICAL SERVICE.....	302
<b>Chaykina N.</b> MODEL OF ADAPTIVE STRATEGY OF SPECIALIST .....	310

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

<b>Shevchuk V.</b> SCIENTIFIC SCHOOL OF MULTIDIMENSIONAL THEORY OF PERSONALITY: ON PROFESSOR'S V. MORGUN 70-YEAR JUBILEE.....	319
JUBILEE OF M.SMULSON .....	329
80-YEAR JUBILEE OF V.MOLYAKO .....	332

**SCIENCE EVENTS**

CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION "QUINTA ESSENTIA OF PSYCHOTHERAPY; DIALOGUE OF METHODS IN SEARCH OF «ACTING SUBSTANCE»" .....	334
<b>INSTRUCTIONS FOR AUTHORS</b> .....	243

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9(075.8)

**МОРГУН Володимир Федорович**

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

## БАГАТОВИМІРНА ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРИНЦИП ДОПОВНЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ, УСТАНОВКИ І ВЧИНКУ

*Сучасний розвиток психологічних теорій і шкіл відбувається за трьома сценаріями: критичне взаємовиключення, ігноруюча альтернативність, взаємозбагачувальне доповнення. Реалізація принципу доповнення діяльності, установки і вчинку на прикладі багатовимірної теорії особистості долає тенденції деяких підходів до монополії у психологічній науці та відкриває можливість більш глибокого методологічного дослідження відомих і конструювання нових видів діяльності людини, періодизації розвитку особистості, типології методів психодіагностики та людських ігор, що важливо для загальної, вікової, педагогічної психології та психології праці.*

**Ключові слова:** *особистість, багатовимірна теорія особистості, теорія діяльності, теорія установки, теорія вчинку, періодизація розвитку особистості, типологія методів психодіагностики, типологія ігор, принцип доповнення.*

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток психологічних теорій і шкіл відбувається за трьома сценаріями, реалізацію яких можна знайти в психологічній літературі: критичне взаємовиключення, ігноруюча альтернативність, взаємозбагачувальне доповнення.

Випадки таких сценаріїв у новітній історії психологічної науки непоодинокі. Так, наприклад, Д. і С. Шульци, аналізуючи розвиток наукових шкіл у психології, стверджують, що «структурна психологія», «функціональна психологія», «гештальтпсихологія», «психоаналіз» і «гуманістична психологія» не витримали конкурентної методологічної боротьби і в результаті «критичного взаємовиключення» припинили своє автономне існування ще до кінця ХХ сторіччя [21]. Видатний український історик психології В.А. Роменець також не уникає крайніх оцінок. У його капітальній праці «Історія психології ХХ сторіччя» (у співавторстві з

І.П. Манохою) зустрічаємо глави з такими апокаліптичними назвами, як «Крах психоаналізу» або «Кінець ідеї інтеріоризації» тощо [14]. Ті ж Шульци вважають, що тільки дві школи психології – «біхевіоризм» і «когнітивна психологія», рухаючись паралельними курсами, перетнули рубіж ХХІ століття і мають види на «довгожителство» [21]. Імена А. Маслоу, К. Роджерса, їх психологічна спадщина є яскравим прикладом реалізації третього сценарію розвитку наукових шкіл, в якому домінує принцип доповнення, бо їм вдалося в гуманістичній парадигмі інтегрувати як психоаналіз, так і академічну психологію. С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Р. Ассаджолі, Г.О. Балл [1] рухаються у цьому ж напрямку і роблять продуктивні спроби побудови цілісного «світу людини» (С.Л. Рубінштейн), «нового синтетичного людинознавства» (Б.Г. Ананьєв), «психосинтезу Я» (Р. Ассаджолі) та інтеграції «раціо-гуманістичної психології» (Г.О. Балл).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальнопсихологічна теорія діяльності (Г.О. Балл, Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, О.К. Дусавицький, О.В. Запорожець, П.І. Зінченко, В.П. Зінченко, О.Ф. Іванова, Г.С. Костюк [2], О.С. Кочарян, Н.П. Крейдун, М.А. Кузнецов, О.М. Лактіонов [4], О.М. Леонтєв [5], С.Д. Максименко [6], С.Л. Рубінштейн, Г.Г. Петренко, А.В. Петровський, К.В. Седих [15], Г.К. Серєда, Н.Ф. Талізїна, Т.Б. Хомуленко [20] та ін.), загальнопсихологічна теорія установки (Д.М. Узнадзе [18], [19], його наукова школа – А.С. Прангішвілі, Ш.А. Надїрашвілі [12] та ін.), загальнопсихологічна теорія вчинку (В.А. Роменець [14], його послїдовники – І.П. Маноха, В.О. Татенко [16], Т.М. Титаренко та ін.) – є методологічними вершинами вітчизняної та світової психології. Спробуємо наблизити ці вершини одна до одної.

У процесі розбудови психологічної теорії особистості виділяють два діаметрально протилежні напрями – ідіографічний, тобто описово унікальний, розуміючий, художній (В. Дїльтей, К. Роджерс та ін.), і номотетичний (пояснювально-аналітичний), або нормативний, мірний, науковий (Г. Олпорт, В. Штерн, О.Ф. Лазурський та ін.). Крайнощі цих двох напрямів певним чином долає еkleктичний підхід (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Фромм та ін.).

Утім, зняття суперечності між указаними напрямиами можливе на основі діалектичного методу сходження від абстрактного до конкретного, який поступово складається у дослідженнях вітчизняних психологів – Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтєва [5], Б.Г. Ананьєва, Г.С. Костюка [2], С.Д. Максименка [6], В.А. Роменця [14], В.В. Рибалки [13] та ін. За цим методом, теорія особистості має виводитися з однієї категорії, з вихідної «засадово-межової»

абстракції, або «клітинки» аналізу, яка під час її конкретизації допоможе дати розгорнуте психологічне уявлення про особистість, її сутнісний зміст, структуру зв'язків і розвиток» [8, с. 28]. Водночас номотетичний та ідіографічний напрями стають полюсами єдиного наукового підходу у вивченні особистості. Характеристика останньої на шляху сходження від абстрактного номотетичного розуміння до конкретного ідіографічного опису поступово «збагачується безліччю якостей, характеристик, параметрів (межово-безкінечного, тобто унікального)» [8, с. 28].

**Завдання** даного теоретико-методологічного дослідження – інтерпретація моністичної багатовимірної теорії особистості автора як синтезу психологічних теорій діяльності, установки і вчинку та демонстрація її інтегративно-евристичних можливостей у побудові періодизації розвитку особистості, типології методів психодіагностики та людських ігор.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У запропонованій автором теорії багатовимірного розвитку особистості проаналізовано три етапи, або кроки, сходження від абстрактного до конкретного (позначимо їх як I, II, III).

I. На першому етапі такого сходження вихідною «клітинкою», або засадово-межовою абстрактною одиницею аналізу, обирається категорія «діяльна особистість» [8, с.28]. Діяльність особистості тлумачиться значно ширше, ніж індивідуальна предметно-практична діяльність суб'єкта, а саме – як система людської життєдіяльності.

II. За системного методологічного розуміння особистості наступний, другий, крок конкретизації на шляху сходження від обраної абстрактної одиниці аналізу до більш конкретної її характеристики має здійснюватися відповідно до трьох принципів: а) онтологізації структури особистості; б) становлення зв'язків (внутрішніх і зовнішніх) у цій структурі; в) детермінації розвитку особистості [8, с. 28]. Розглянемо ці принципи докладніше.

A. Онтологізація структури особистості передбачає визначення таких п'яти інваріантів, як: 1) просторово-часові орієнтації (на минуле, сучасне, майбутнє); 2) потребо-вольові естетичні переживання, пристрасність, небезсторонність (негативні, амбівалентні, позитивні); 3) змістовні спрямованості особистості (ділова: на предмет–засіб–продукт; комунікативна: на спілкування з іншою людиною; ігрова: на процес; самодіяльна: на самого себе); 4) рівні опанування досвідом (навчання, відтворення, пізнання, творчості); 5) форми реалізації діяльності (моторна, перцептивна, мовленнєво-розумова).

B. П'ять зазначених інваріантів утворюють жмуток векторів, які перетинаються в одній точці, «вузлі» (за О.М. Леонтьєвим), або «хронотопі» (за М.М. Бахтіним) [9, с.81]).

В. Детермінація розвитку індивіда в особистість здійснюється, за даною теорією, на основі вирішення «головної рушійної суперечності між обмеженістю людини як природно-біологічної істоти та універсальністю людини як “родової” (суспільної) істоти» [8, с. 29]. З іншого боку, через свою певну обмеженість людина не у змозі стати тотожною всій сукупності суспільних відносин і реалізувати відповідну до масштабу цієї сукупності суспільну сутність. Тому виникає необхідність відобразити цей бік особистості у понятті *індивідуальності*, тобто унікальності особистості конкретної людини як у природному, так і в суспільно-особистісному аспектах [8, с. 29].

III. Третій етап (крок) сходження від абстрактного до конкретного відбувається через «психологічну концептуалізацію структури зв'язків», розвитку п'яти виокремлених на другому кроці п'яти інваріантів онтологізації структури діяльної особистості.

Розглядаючи діалектично пов'язані інваріанти, можна виділити конкретні їх характеристики і суперечності, що задають кожен з них:

1) просторово-часові орієнтації особистості «складаються зі співвідношення локалізації особистості у минулому, сучасному й майбутньому» і визначаються вирішенням суперечності між буттям і небуттям матеріальних і духовних носіїв особистості – геному, тіла людини, тих, хто її знав, її діянь і творинь [8, с.29];

2) потребо-вольові переживання особистості виявляються в емоціях та естетичних почуттях, за якими стоять наявні й напружені потреби, мотиви, особистісні сенси, цілі, настанови. Структура потребо-вольових переживань представлена у вигляді певного співвідношення негативних (негідне, спотворене), амбівалентних (трагічне, комічне) і позитивних (прекрасне, піднесене) почуттів. Означені переживання задаються «суперечністю між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю (блокуванням або припиненням обміну речовин, енергії та інформації організму із середовищем)» [8, с.29];

3) змістовна спрямованість діяльності особистості відповідає усталеній системі поділу праці й онтогенезу суб'єкта діяльності й складається за змістом із наступних її видів: а) спрямованість на предметно-зрядцево-результативне перетворення природи (праця у вузькому розумінні); б) спрямованість на суб'єктно-знакове пізнання та вплив на інших людей (спілкування); в) спрямованість на перетворення способів власної активності (гра, ритуал); г) спрямованість на пізнання та перетворення самого себе («самодіяльність» за терміном С.Л. Рубінштейна, але ширше, бо включає не тільки творче самовдосконалення, саморозвиток – за В.М. Бехтеревим, О.Ф. Лазурським, С.Б. Кузіковою [3] – людини, але і можливу самостагнацію, деградацію [15]).

Змістова спрямованість як інваріант особистості задається вирішенням суперечності «рід-природа», внаслідок чого людина як родова істота перетворюється з індивіда як споживача природних предметів на суб'єкта як виробника продуктів для задоволення своїх потреб, використовуючи знаряддя і свідому, ідеально-знакову кооперацію із суспільством [8, с. 29-30];

4) рівні оволодіння досвідом шикуються в таку ієрархію: а) вчення (передача досвіду від вчителя до учня); б) відтворення досвіду діяльності особистістю; в) пізнання як «теоретична установка» (за Ш.А. Надірашвілі [12]), «надситуативна активність» (за В.А. Петровським); г) творчість як вищий рівень оволодіння діяльністю. Зазначені рівні задаються розв'язанням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду [8, с.32];

5) форми реалізації особистістю діяльності представлені таким чином: а) моторна (або матеріальна за П.Я. Гальперіним); б) перцептивна (за Н.Ф. Талізіню); в) мовленнєва; г) розумова (рефлексивна). Вони задаються вирішенням суперечності між підсвідомістю та свідомістю людини [8, с.33].

На підставі конкретно-психологічного аналізу п'яти розглянутих інваріантів формулюємо наступне визначення особистості: *Особистість* – це людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої, має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням [8, с.33].

Запропоноване розуміння структури особистості може бути співвіднесене із психологічними поняттями, якими описується особистість [8, с.33].

Так, *темперамент* визначається динамічними особливостями просторово-часових орієнтацій і характеристик особистості.

*Здібності* пов'язуються автором з інваріантами рівнів і форм реалізації діяльності особистості. Унікальна структура розумових здібностей складає *менталітет* [9] особистості.

*Ціннісні орієнтації, спрямованість* особистості задаються потребо-вольовими переживаннями людиною змістів діяльності. Конкретним психологічним аналізом вони описуються як потреби (нужди – за Б.Ф. Скіннером та С.Д. Максименком), мотиви, сенси, цілі, настанови (установки, «аттітуди»).

*Світогляд* (внутрішній світ як «річ у собі», за І. Кантом) особистості виступає як певний синтез її менталітету і цінностей. Предметом світогляду є сама людина, її розуміння природного і суспільного світу та своїх місця і місії в ньому.

І.Г. Тітов, йдучи за Д.О. Леонтєвим та С.Д. Смирновим, визначає світогляд більш розгорнуто – як «ядерний компонент індивідуального образу світу, що містить певним чином структуровані, імпліцитні та експліцитні, генералізовані уявлення особистості про закономірності та характеристики реального або ідеального (досконалого) світу, суспільства, людини» [17, с.3]. Очевидно, що множина «генералізованих структур» світогляду людини (за І.Г. Тітовим) відповідають і теорії багатовимірної особистості автора.

*Характер* виявляється у стабільності цілісної структури особистості, а *акцентуації* пов'язані з надмірним вираженням певних рис характеру і супроводжуються або особистими рекордами (у випадку відповідності акцентуації вимогам діяльності), або перенапруженням, чи неадекватністю поведінки людини (у випадку невідповідності акцентуації та діяльності).

*Вчинковий підхід* видатного українського психолога В.А. Роменця [14] не слід вважати альтернативою діяльнісному підходу, бо в такому випадку відбувається прихована синонімія (або взаємопідміна цих категорій). *Вчинок* не є синонімом будь-якої дії. Він передбачає момент вибору серед альтернатив (за І.П. Манохою), вольові зусилля для подолання перешкод (за Т.М. Титаренко), а також моральну самооцінку суб'єктного вибору особистості (за В.О. Татенком [16]).

У традиційних відповідностях між джерелом активності особистості та її видом (за О.М. Леонтєвим [5]) первинна та вторинна установки (за *теорією установки* Д.М. Узнадзе [18], [19]) лежать в основі й укладають відому ієрархічну структуру індивідуальної діяльності О.М. Леонтєва, а вчинок (за В.А. Роменцем [14]), на наш погляд, повинен заповнити існуючий пробіл у центральній ланці, бо є конгруентним ключовій категорії діяльнісного підходу – категорії «особистісного сенсу» (див. нижче табл. 1).

Вторинні соціально сформовані (фіксовані) установки, набуваючи спонукальної сили, що починає перевершувати за своєю потужністю первинні вітальні установки, стають «сублімованими потребами» (за З. Фрейдом), «квазіпотребами» (за К. Левіном), «ціннісними орієнтаціями» (за М. Рокічем), «спрямованостями особистості» (за О.М. Леонтєвим), «нуждами» (за С.Д. Максименком [6]).

Отже, у розвиток відповідних ідей Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе, на основі



багатовимірної теорії особистості набуває подальшої конкретизації структура («морфологія») індивідуальної, особливої діяльності.

Таблиця 1

**Співвідношення психологічних категорій, що характеризують структуру діяльності в теоріях діяльності, вчинку та установки (за О.М. Леонтьєвим, у модифікації В.Ф. Моргуна)**

Потреба (індивідуально-практична первинна установка, за Д.М. Узнадзе; нужда, за С.Д. Максименком)	Поведінка (за Б.Ф. Скіннером)
Мотив (як опредметнена потреба, за О.М. Леонтьєвим)	Діяльність
Особистісний сенс (як співвідношення реальнодіючого мотиву і мети)	Вчинок (як дія, що потребує вибору, волі та моральної оцінки, за В.А. Роменцем)
Мета	Дія
Вторинна «фіксована установка» (за Д.М. Узнадзе [33])	Операція

Така конкретизація й модифікація індивідуальної діяльності особистості може бути представлена нижче у таблиці 2 [8, с.31]. Дана структура дає змогу здійснювати аналіз і конструювання конкретних видів діяльності, що особливо важливо для педагогічної психології та психології праці. Як бачимо, в досить традиційній для вітчизняної психології особистісно-діяльнісній парадигмі маємо низку інноваційних надбань.

Таблиця 2

**Психологічна структура індивідуальної діяльності особистості (за В.Ф. Моргуном)**

Джерело активності особистості	Форма активності	Об'єкт активності
Потреба (нужда), первинна установка	Поведінка	Природне й соціальне довкілля
Мотив	Діяльність	Предмет
Сенс	Вчинок	Завдання
Мета	Дія	Продукт
Вторинна установка	Операція	Результат (за стандартних умов)

По-перше, уточнено номенклатуру основних видів людської діяльності та їх послідовності як провідних у онтогенезі. Бо в психологічних наукових школах не було загально прийнятої номенклатури основних видів людської діяльності ні за кількістю, ні за змістом.

Наприклад, лідер Санкт-Петербурзької школи Б.Г. Ананьєв виходив з такого їх переліку: *гра* – спілкування – пізнання – *праця*. Лідер однієї з Московських психологічних шкіл О.М. Леонтьєв [5] обстоював дещо інший: *гра* – навчання – *праця* (з імплікованим спілкуванням, яке присутнє у кожному з трьох основних видів діяльності). Як видно, два корифеї психології знайшли консенсус тільки стосовно *гри* і *праці*, що виділені курсивом.

Багатовимірна теорія особистості уточнює кількість, зміст і послідовність основних видів діяльності особистості в онтогенезі: *праця* – спілкування – *гра* – самодіяльність.

Перетворення в ході життя основних діяльностей у провідні можна підсумувати за допомогою такої схеми: **праця** – спілкування – *гра* – самодіяльність; **спілкування** – *гра* – самодіяльність – *праця*; **гра** – самодіяльність – *праця* – спілкування; **самодіяльність** – *праця* – спілкування – *гра*.

Предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому онтогенезі є первинним видом *праці*. Ще М.Я. Басов у своїй блискучій «Педології» (1932) розглядав *гру* і дитячу *працю* як два споріднених типи діяльності дитини. К. Коффа (1934), досліджуючи основну функцію дитинства на рівні навчання, прийшов до такого висновку: «Якщо ми приймемо, що навчання об'єктивно є трудовою діяльністю, то прийдемо до правильного розуміння дитинства, протягом якого обсяг та інтенсивність навчання (*праці*, за Коффою, – *В.М.*) далеко перевищує всі пізніші періоди» (с.31). Система виховання сліпоглухонімих дітей також доводить пріоритет трудової діяльності, співпраці (самообслуговування, догляд, прибирання, володіння знаряддями тощо) у розвитку психіки і особистості (Мещеряков, 1974). Не випадково і теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна пропонує починати навчання в будь-якому віці з моторної форми дії, тобто – з реального перетворення предметів або їх моделей, що характерно саме для *праці*.

З моменту «комплексу пожвавлення» дитина з предметного світу виділяє найближчу людину; спрямованість на людей у подальшому стане головною у мотивації *спілкування*.

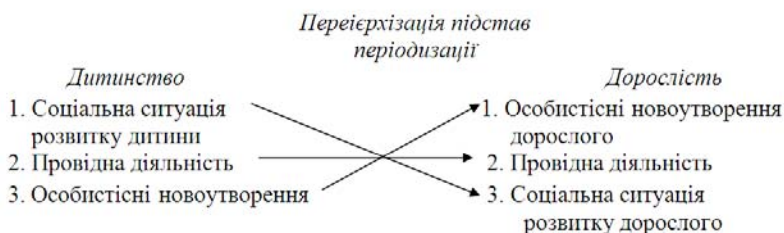
Просування на шляху психічної зрілості автономізує дітей, які через *ігрову* діяльність продовжують удосконалювати себе у *процесах* *праці* (ділові ігри), у *процесах* спілкування (рольові ігри, соціограми, за Дж. Морено), у *процесах* *самодіяльності* (психодраматичні ігри, за Дж. Морено, сценаристом, режисером і співвиконацем яких виступає сама людина). Є вчені, що наполягають на домінуванні *гри* протягом усього життєвого шляху. Ф. Бартлетт, наприклад, дав своїй монографії, присвяченій психології дорослого життя, красномовну назву: «Психіка людини у *праці* та *грі*» (1959). Але й вони не

заперечують а ні проти праці (Бартлетт), а ні проти існування «ширих (неігрових)» стосунків між людьми (Е. Берн, «Ігри, в які грають люди», 1988), а ні проти «серйозних» видів діяльності (І. Хейзінга, «Людина, що грає», 1992).

*Заміна навчання (за О.М. Леоньєвим), або пізнання (за Б.Г. Ананьєвим) на самодіяльність є ще однією інновацією багатовимірної теорії особистості.* Але вона ніяк не применшує ролі навчання в житті людини. Навпаки, *навчання, відтворення, пізнання (учіння), творчість*, складаючи окремий четвертий інваріант в структурі особистості – рівнів опанування досвідом – стають дотичними до кожного з основних видів діяльності протягом усього життя людини, а не тільки однією з них – навчальною діяльністю, характерною переважно для школярсько-студентського віку.

*По-друге, у логіці запропонованої теорії знаходять своє психологічне наповнення й інші поняття, зокрема, психічної й соціальної зрілості особистості, періодизації розвитку особистості протягом життя [7; 8; 10].* У цілісній періодизації узагальнені погляди Л.С. Виготського, Л.І. Божович, Г.С. Костюка, Д.Б. Ельконіна на періодизацію розвитку дитини та Е. Еріксона, Ш. Бюлер, Д. Бромлей та інших – дорослої людини (Моргун, 1981, 1995, 2013). У дитячому віці головними критеріями періодизації і становлення особистості вважається динаміка соціальної ситуації розвитку, динаміка провідних діяльностей та динаміка власних особистісних новоутворень у зазначеному порядку значущості. У дорослому віці ця послідовність суттєво змінюється, переієрархізується. Особистісні новоутворення дорослого стають вирішальними – завдяки ним він сам обирає, що робити, тобто провідну діяльність, із ким мати стосунки, тобто соціальну ситуацію власного розвитку. Схематично це виглядає так (див. нижче рис. 1).

У контексті багатовимірної теорії особистості нова схема періодизації базується на п'яти інваріантах структури особистості. Водночас недоцільно відмовлятися від класичних критеріїв періодизації Л.С. Виготського, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, але їх слід опосередковувати через структуру особистості. Тоді соціальну ситуацію розвитку і провідну діяльність слід розглядати не як зовнішні відносно особистості, а як змістовні спрямованості (направленості) діяльності особистості. Таким чином, можна уникнути підміни періодизації розвитку самої особистості «періодизацією соціальних інститутів і зовнішніх впливів», що часто і відбувається.



*Рис. 1. Динаміка підстав періодизації розвитку особистості від дитинства до дорослості (за В.Ф. Моргуном)*

Відповідно до вищезазначених вихідних положень, усе життя людини розподіляється на чотири основні періоди (див. нижче табл. 3).

У першому періоді життя переважає ділова спрямованість дитини на предметно-знаряддево-продуктивне пізнання і перетворення довкілля. Це підтверджується тією обставиною, що вже немовля починає з предметно-маніпулятивної діяльності у співпраці з дорослим, у дошкільному віці провідними діяльностями стають ділові, рольові ігри, у шкільному – навчання предметним діяльностям, вибір професії.

У другому періоді розвитку особистості переважає спілкування, приміром, у підлітковому віці – у вигляді товаришування і дружби, в отроцтві – у формі емоційно забарвленого кохання, а у молодості – створення сім'ї та народження і виховання дітей.

Третій період пов'язується із працею як «серйозною грою» з амбівалентною орієнтацією на теперішнє, що виявляється у досягненні не тільки професійної майстерності, а й визнання у справі свого життя.

Четвертий період переходить у самодіяльність особистості, де домінують такі види діяльності як наставництво, спогади і самообслуговування.

У наведеній таблиці кожен із чотирьох періодів має характерну для нього просторово-часову орієнтацію й емоційну забарвленість. Так, для співпраці дитини з дорослим властива амбівалентна, зі швидкою зміною настроїв, орієнтація на сьогодні, для спілкування юнаків притаманна «оптимістична орієнтація» на майбутнє, у «серйозних ділових іграх» дорослого наявна амбівалентна орієнтація на сьогодні, а для самодіяльності людини поважного віку характерна ностальгічна орієнтація на минуле.

Другій групі підстав періодизації відповідають рівні опанування досвідом і форми реалізації діяльності. Кожен із періодів включає в себе три стадії: навчання, відтворення, творчості. Вони, в свою чергу, складаються з послідовних фаз розвитку: а) моторики, б) перцепції, в) мовленнєво-розумової форм реалізації діяльності.

Таблиця 3

**Вікові етапи періодизації багатовимірного розвитку особистості  
протягом життя (за В.Ф. Моргуном, 2014)**

Періоди (за орієнтаціями, переживаннями, напрямленостями)	Стадії (за рівнями і формами діяльності)	<b>НАВЧАННЯ</b> (у моторній, наочній і словесно-розумовій фазах)		<b>ВІДТВОРЕННЯ</b> (у моторній, наочній і словесно-розумовій фазах)		<b>ТВОРЧИСТЬ</b> (у моторній, наочній і словесно-розумовій фазах)	
	<i>Нормативні «кризи» адаптації-деадаптації</i>	<i>Нормативні «кризи» автономії-залежності</i>	<i>Нормативні «кризи» адаптації-деадаптації</i>				
	<i>Криза новонародженості: «перший подих», 0-3,5 міс.</i>	<i>Криза немовляти: «перший крок», 11-18 міс.</i>		<i>Криза новонародженості: «перший подих», 0-3,5 міс.</i>			
<b>СПІВПРАЦЯ</b> (з амбівалентною орієнтацією на теперішнє)	<b>1. Вік немовляти:</b> до 1 року		<b>2. Раннє дитинство:</b> 1-3 роки		<b>3. Дошкільне (ігрове) дитинство:</b> 4-6 років		
	<i>Криза дитинства: «відповідальність», 6-7 років</i>	<i>Криза молодшого школяра: «незалежність», 9-10 років</i>	<i>Криза дитинства: «відповідальність», 6-7 років</i>				
<b>СПІЛКУВАННЯ</b> (з оптимістичною орієнтацією на майбутнє)	<b>4. Молодше-шкільне дитинство:</b> 7-9 років		<b>5. Ощроцтво (підліток):</b> 10-14 років		<b>6. Юність:</b> 15-18 років		
	<i>Криза юності: «покликання» 18-19 років</i>	<i>Криза молодості: «сім'я», «майстерність» 23-28 років</i>	<i>Криза юності: «покликання» 18-19 років</i>				
<b>«СЕРІОЗНА ГРА»</b> (з амбівалентною орієнтацією на теперішнє)	<b>7. Молодість:</b> 19-25 років		<b>8. Дорослість:</b> 26-35 років		<b>9. Зрілість:</b> 36-60 років		
	<i>Криза зрілості: «наставництво» 55-65 років</i>	<i>Криза похилого віку: «мемуари», 70-80 років</i>	<i>Криза зрілості: «наставництво» 55-65 років</i>				
<b>САМОДІЯЛЬНІСТЬ</b> (з ностальгічною орієнтац. на минуле)	<b>10. Похилий (поважний) вік:</b> 61-75 років		<b>11. Старість:</b> 75-90 років		<b>12. Довгожителство:</b> більше 90... років		

Динаміка переходів по стадіях і періодах включає в себе кризові етапи і етапи еволюційного розвитку. При переході від стадії творчості до навчання мають місце кризи «адаптації-деадаптації»; на стику навчання-відтворення – кризи «автономії-залежності», на стику відтворення-творчість мають місце кризи «самоактуалізації-конформізму».

*По-третє, теорія багатовимірного розвитку особистості утворює фундамент для психологічного вивчення конкретної людини за допомогою системи методів [9; 11].* Водночас методи об'єднуються у групи, що відповідають п'яти розглянутим раніше інваріантам структури особистості.

Застосування методів психодіагностики має враховувати загальну логіку дослідження, що містить спочатку емпіричний і теоретичний аналіз стану розроблюваної проблеми з використанням розумового (мисленнєвого) експерименту й техніки моделювання, після чого можливий дослідницький контакт із піддослідним, коли за допомогою певних методик отримуються і фіксуються емпіричні дані, які далі піддаються первинній математичній обробці, кількісному аналізу і, урешті рещт, – якісній інтерпретації, поясненню вірогідних результатів, на основі чого формулюються висновки. Останні перевіряються запровадженням і випробуванням у практику.

Розглянемо типологію методів психодіагностики докладніше (див. також нижче рис. 2).

1. Під час дослідження орієнтації у просторово-часовій перспективі особистості піддослідного виділяється дві можливі часові перспективи – власне піддослідного і дослідника. Залежно від погляду дослідника на певний віковий період у житті піддослідного, можуть використовуватися *біографічний* метод (орієнтація на минуле), метод *зрізів* (орієнтація на «тут і тепер», тобто на актуальне сучасне) та *лонгitudний*, або пролонгований, метод (орієнтація на майбутнє).

2. За особливостями потребо-вольового ставлення піддослідного до психодіагностики, методи дослідження особистості розподіляються на три групи – *прямі* (за адекватної мотивації піддослідного на умови дослідження), *непрямі*, або *проективні* (де мета маскується), та *природні*, коли людина не підозрює про свою участь у дослідженні та його мету.

3. Залежно від змістовної спрямованості взаємодії дослідника й піддослідного, розрізняються методи *експерименту*, *спостереження*, *опитування* (бесіда, інтерв'ю, анкетування) та *інтроспекції* (самопостереження).

4. Щодо рівня взаємодії може бути виділений *формульальний* (навчальний), *констатувальний* і *розвивальний* методи.

5. Залежно від переважаючої форми діяльності піддослідного

вірізняються *практичні* (інструментальні), *демонстраційні* (наочні), *вербальні* й *нейропсихологічні* методи.

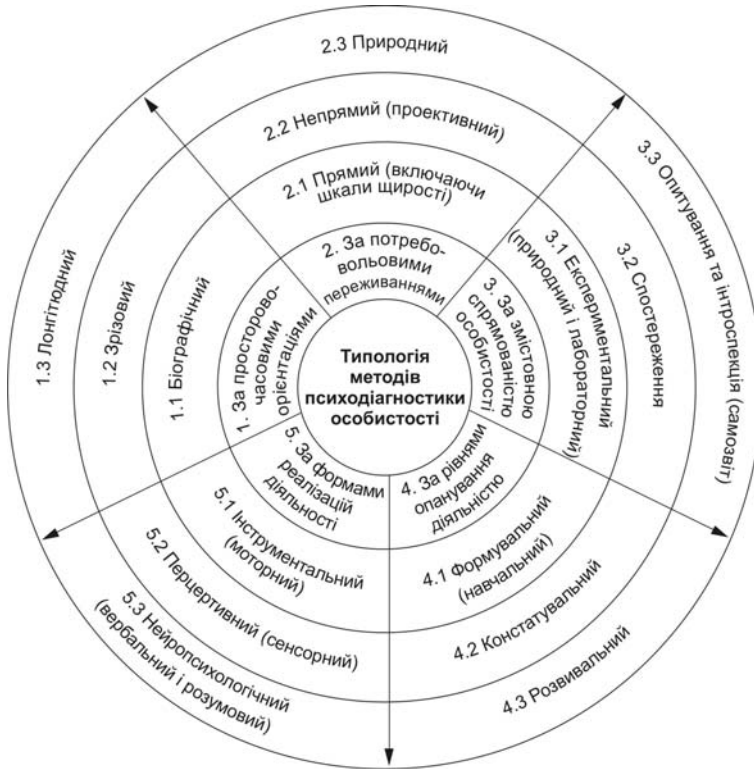


Рис. 2. Багатовимірна типологія методів психодіагностики особистості  
(за В.Ф. Моргуном)

На основі багатовимірної концепції особистості автором модифіковано або розроблено такі конкретні методика: мотивації навчання (вибір улюблених навчальних предметів; парних порівнянь мотивів учня; опитувальник мотивації кохання; методика вивчення діяльнісної структури професійної адаптації (В.Ф. Моргун, Н.О. Чайкіна); методики складання: характеристики-рекомендації випусника школи; історико-психологічного портрету фахівця (В.Ф. Моргун, В.В. Колодочка); методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання освіти і профорієнтації;

опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини; методика багатовимірного аналізу вільних словесних асоціацій (В.Ф. Моргун, В.М. Дузенко), методика багатовимірного аналізу документів абітурієнта; експертна співбесіда з абітурієнтом; обстеження оптанта в ході профконсультативного тренінгу (В.Ф. Моргун, Н.О. Гончарова, В.В. Колінько, Т.М. Пазюченко) [9; 11].

*По-четверте, в епоху демонополізації словесного методу педагогічна психологія звертається до різних форм активного залучення особи до життя.* Парадоксально, але факт, що видатні корифеї театральної педагогіки готують акторів до акторської праці, яка обмежена рамками сцени, активнішими методами, ніж шкільні вчителі й вишівські викладачі готують своїх вихованців до професійного життя, не обмеженого жодними рамками.

Для обґрунтування можливості багатовимірного психолого-педагогічного аналізу особи і *активних ігрових методів* [7; 8; 13] пошлемося на наступне міркування В.І. Немировича-Данченка: «Для мене жодна форма сценічного мистецтва не має права відкидати область психології, чи буде це художній реалізм або щось, що наближається до символізму». Не випадково до мистецтва як потужного засобу пізнання людської індивідуальності зверталися такі видатні вчені, як Л.С. Виготський («Психологія мистецтва»), М.М. Бахтін («Естетика словесної творчості») та ін. Саме багатовимірне розуміння особистості актора (правда, імпліцитно) демонструє в своїй «Роботі актора над собою» класик театральної педагогіки К.С. Станіславський. Поглянемо на систему К.С. Станіславського крізь інваріанти багатовимірної теорії особистості.

1. *Просторово-часові орієнтації* багатовимірній теорії особистості завдаються протиріччям між минулим і майбутнім, яке вирішується на «сцені» сьогодення. І саме ці проблеми обговорює Станіславський в таких розділах, як «Шматки і завдання»; «Надзадача»; «Навскрізна дія»; «Перспектива артиста і ролі»; «Темпоритм»; «Логіка і послідовність»; «Витримка і закінченість».

2. *Потребо-вольові* переживання особи визначаються протиріччями між позитивними (прекрасне, піднесене) і негативними (потворне, низьке) естетичними почуттями, проміжні амбівалентні форми яких складають трагічне і комічне. Наскільки важлива ця сфера людської індивідуальності для К.С. Станіславського, вказує те, що всю першу частину «Роботи актора над собою» він присвячує «творчому процесу переживання». Почуття, емоції, переживання розглядаються ним у таких розділах, як «Відчуття правди і віра»; «Емоційна пам'ять»; «Двигуни психічного життя»; «Лінія прагнення двигунів психічного життя»; «Сценічна чарівність і манкість».



3. *Змістовна спрямованість діяльності* особистості задається протиріччям між обмеженістю індивіда і відносною безмежністю природи і суспільства. До основних видів спрямованості, таким чином, можна віднести ділову (на працю), комунікативну (на спілкування) і самодіяльну спрямованість (на самого себе). Спеціально підкреслемо, що саме в такій послідовності йде аналіз змістовної роботи актора над собою і у К.С. Станіславського! (Див., наприклад, розділи: «Дія»; «Якби»; «Пропоновані обставини»; «Спілкування»; «Пристосування...»; «Внутрішнє сценічне самопочуття»; «Етика і дисципліна»).

4. *Рівні опанування досвідом* утворюються полюсами «навчання-творчість», включаючи проміжні рівні відтворення і пізнання (учіння). І знову, в роботі К.С. Станіславського знаходимо всю гаму цих рівнів: «Дилетантизм»; «Сценічне мистецтво і сценічне ремесло», а вся друга частина «Роботи актора...» присвячена найвищому рівню опанування досвідом – «творчому процесу втілення».

5. І, нарешті, *форми реалізації діяльності* в багатовимірній теорії завдаються протиріччям між підсвідомістю і свідомістю. Основними формами виступають: моторна, перцептивна і мовленнєво-розумова. І цей інваріант Станіславський не залишає таким, що не пропрацював (див., наприклад, розділи: (1) «Звільнення м'язів»; «Фізкультура»; «Зовнішнє сценічне самопочуття»; «Підсвідомість у сценічному самопочутті артиста»; (2) «Сценічна увага»; «Уява»; (3) «Спів і дикція»; «Мовлення і його закони»; «Логіка...»).

Інтегрують особу в цілісність наступні розділи К.С. Станіславського: «Характерність»; «Загальне сценічне самопочуття»; «Основи системи»; «Як користуватися системою». «Діяльну особу» актора необхідно доводити до вершин хоча би кваліфікованого «ремесла» за допомогою активних методів підготовки. Тонкий психолог К.С. Станіславський сміливо пише про такі непопулярні методи, як: «Тренінг і муштра»; «Вправа і етюди». Забезпечити привабливість цих методів для студентів ВНЗ можуть найрізноманітні ігри.

Реалізуючи завдання особистісно-орієнтованої освіти (І.Д. Бех, І.А. Зязюн [2], С.Д. Клепко, В.Р. Ільченко, С.Д. Максименко, Г.Ф. Москалик, Т.Б. Поясок, В.В. Рибалка, А.П. Самодрин, В.А. Семиченко, В.О. Татенко, Т.А. Устименко, О.Я. Чебикін та ін.) та розробки активних, комунікативних, діалогічних методів навчання та психокорекції (Н.І. Білик, Р.М. Білоус, М.В. Гриньова, Г.В. Дьяконов, В.В. Зелюк, О.В. Киричук, О.С. Куш, К.В. Седих, Н.М. Тарасевич, Т.М. Титаренко, А.В. Фурман, С.П. Яланська, Т.С. Яценко та ін.), евристичною виявляється типологія вказаних методів (див. нижче табл. 4).

Таблиця 4

**Типологія дидактичних та психокорекційних ігор  
на основі багатовимірної теорії особистості (за В.Ф. Моргуном)**

<b>Інваріанти структури особистості, що покладені в основу типології ігор</b>				
<i>1.Просторово-часові орієнтації особистості</i>	<i>2.Потребовольові переживання</i>	<i>3.Змістовні спрямованості особистості</i>	<i>4.Рівні опанування досвідом</i>	<i>5.Форми реалізації діяльності</i>
1.1.Історичні ігри (за методом прецедента)	2.1.Жорстокі ігри, трагедії	3.1.Ділові, організаційно-діяльнісні ігри	4.1.Дидактичні ігри	5.1.Предметно-маніпулятивні ігри
1.2.Оперативно-тактичні ігри	2.2.Спокійні або азартні ігри (з амбівалентними переживаннями)	3.2.Рольові ігри, ігри-змагання, соціодрами	4.2.Ігри-вправи, Репродуктивні ігри	5.2.Наочні, ігри-спостереження
1.3.Прогностичні, стратегічні ігри	2.3.Піднесені ігри, комедії	3.3.Ігри-саморозкриття (рефлексивні), психодрами	4.3.Творчі (конструктивні, дослідницькі, евристичні ігри)	5.3.Вербальні, інтелектуальні ігри

У багатовимірній теорії особистості *гра* визначається як «діяльність, змістом якої є *процес функціонування* з моделями-заступниками предметів інших діяльностей. Дії з моделями праці породжують *ділові ігри*, з моделями спілкування – *рольові ігри*, з моделями самого себе – *психодраматичні ігри*».

Як бачимо у табл. 4, згідно з інваріантами структури особистості можуть бути виділені або сконструйовані такі типи і види ігор:

1) за просторово-часовими орієнтаціями: на минуле – історичні ігри, ігри за методом прецеденту; на сучасне – оперативно-тактичні ігри; за орієнтацією на майбутнє – прогностичні та стратегічні ігри;

2) за потребо-вольовими переживаннями: негативними – жорстокі ігри, ігри-трагедії; амбівалентними – спокійні або азартні (зі слабкими або гострими амбівалентними переживаннями); за позитивними емоціями – ігри-комедії, піднесені ігри;

3) за змістовними спрямованостями особистості: на предмет-результат справи – ділові ігри; на інших людей – рольові ігри, соціодрами; на процес діяльності – ігри за сценарієм, організаційно-діяльнісні ігри, ігри за правилами (від максимальної регламентації

сценарію й заданого наперед фіналу до максимальної свободи в межах правил і непередбачуваності фіналу, за слухним міркуванням А.О. Остапенка); за змістовною спрямованістю на власну особу – ігри саморозкриття, «психодрами»;

4) за рівнями опанування діяльності: навчання – дидактичні ігри; відтворення – ігри-вправи, репродуктивні ігри; учіння, пізнання – дослідницькі, пізнавальні ігри; за рівнем творчого опанування діяльності – конструктивні, евристичні, креативні ігри;

5) за формами реалізації діяльності: моторно-практична – предметно-маніпулятивні, інструментальні ігри; наочно-образна (сенсорно-перцептивна) – ігри-спостереження, наочні ігри; мовленнєва – вербальні ігри; за розумовою формою реалізації діяльності – інтелектуально-розумові ігри. Отже, побудова на основі багатовимірної теорії особистості системи ігор допомагає озброїти педагога і практичного психолога дієвими інтерактивними засобами розвитку, корекції, реабілітації як юної, так і дорослої особистості. І, зокрема, ділові ігри у навчанні зроблять захоплення бізнесом не конкурентом, а фасилітатором мотивації освіти учнів, юних та дорослих студентів.

**Висновок** даного теоретичного дослідження полягає в тому, що реалізація принципу доповнення діяльності, установки і вчинку на прикладі багатовимірної теорії особистості:

1) долає тенденції деяких підходів до монополії в психологічній науці;

2) відкриває *перспективу* більш глибокого теоретико-методологічного дослідження відомих і конструювання нових видів діяльності людини, періодизації розвитку особистості, типології методів психодіагностики та людських ігор, що важливо для загальної, вікової, педагогічної психології та психології праці.

#### *Список використаних джерел*

1. Балл Г.О. Рациогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки / Г.О. Балл // Психологія і особистість. – К.-Полтава, 2015. – № 2. – Ч. 1. – С. 6-22.

2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

3. Кузикова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / С.Б. Кузикова. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.

4. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. – Харьков : БизнесИнформ, 1998. – 492 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс] / А.Н.Леонтьев. – Режим доступа к тексту книги (М. : Политиздат, 1975) : <http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>

6. Максименко С.Д. Психологія особистості. Підруч. / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 295 с.

7. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 годы / [составитель В.Ф. Моргун]. – Полтава, 1989. – 56 с.

8. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения/ В.Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.

9. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. –К. : ВД «Слово», 2012. – 462 с.

10. Моргун В.Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Додаток / В.Ф. Моргун // Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник / авт. вступу, додатку і ред. В.Ф. Моргун. – К. : ВД «Слово», 2013. – С. 260-264.

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

12. Надирашвили Ш.А. Особенности закономерностей действия установки на различных уровнях психической активности человека / Ш.А. Надирашвили // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д.Н. Узнадзе / под ред. А.С. Прангишвили. – Тб. : Мецниереба, 1973.– С. 266-273.

13. Рибалка В.В. Моністична теорія багатовимірного розвитку особистості у працях В.Ф. Моргуна // Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посібник / В.В. Рибалка. – Одеса : Букаєв В.В., 2009. – С.352-370.

14. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посібник / В.А. Роменець, І.П. Маноха; вступ. стаття В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.

15. Седих К.В. Делінквентний підліток. Навч. посібн. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К. : Видавн. дім «Слово», 2015. – 272 с.

16. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: монография / В.А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

17. Тітов І.Г. Психологічні аспекти світогляду особистості / І.Г. Тітов // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2011. – № 1. – С. 2–5.

18. Узнадзе Д.Н. Мотивация – период, предшествующий волевому акту / Д.Н. Узнадзе // Психология личности. Тексты / под ред Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 80-84.

19. Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке [Электронный ресурс] / Д.Н. Узнадзе. – Режим доступа к разделам книги «Психологические

исследования» (М.: Наука, 1966. – С. 140-152, 164-169, 180-183): <http://flogiston.ru/library/usnadse>

20. Хомуленко Т.Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: монографія / Т.Б. Хомуленко, Ю.Г. Падафет, О.В. Скориніна. – Х. : Інжек, 2005. – 269 с.

21. Шульц Д.П. История современной психологии / Д.П. Шульц, С.Э. Шульц; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 1998. – 528 с.

*V. Morgun*

### MULTIDIMENSIONAL THEORY OF PERSONALITY AND THE ADDITIONALITY PRINCIPLE OF ACTIVITY, SETTING AND ACTION

*The current development of psychological theories and schools takes place in three scenarios, the implementation of which can be found in psychological literature: critical interconnection, ignoring alternatives, intergranular additions. In this theoretical and methodological research, the monistic multidimensional the author's theory of personality is considered as a synthesis of psychological theories of activity, setting and action, and its integrative-heuristic possibilities in the construction of periodization of personality development, typology of methods of psychodiagnostics and human games are revealed. The implementation of the additionality principle of activity, setting and act on the example of a multidimensional personality theory overcomes the tendencies of some approaches to monopoly in psychological science and opens the prospect of a more profound methodological research of known and constructing new types of human activity, periodization of the development of personality, typology of methods of psychodiagnosis and human games, which is important for general, age, pedagogical psychology and labor psychology.*

**Key words:** *personality, multidimensional theory of personality, theory of activity, theory of setting, theory of action, periodization of personality development, typology of methods of psychodiagnostics, game typology, additionality principle.*

Надійшла до редакції 23.03.2017 р.

УДК 159.99

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

## **ОСОБИСТІТЬ У ГІБРИДНІЙ ВІЙНІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**

*У статті проаналізовані основні тлумачення понять гібридна та коєнціальна війна. Представлена спроба розкрити сутність та основні психологічні механізми ведення гібридної війни. Доводиться, що основною складовою гібридної війни є коєнціальна зброя, що має на меті знищення свідомості завдяки руйнації будь-якої ідентифікації та перетворення особистості на покійного виконавця необхідних замовнику дій. Показаний психологічний вимір гібридної війни, що пов'язаний із руйнацією свідомості, через знищення якої впроваджується нігілізм. Розкриті механізми формування «потрібного образу світу» через створення міфів та брехні. Наголошується на необхідності розкриття та усвідомлення психологічних механізмів ведення гібридної війни з метою запобігання враження її зброєю.*

**Ключові слова:** *особистість, свідомість, гібридна війна, коєнціальна зброя, свідість.*

**Постановка проблеми.** У VI ст. до н.е. давньокитайський філософ Сунь Цзи у своєму трактаті про військово мистецтво писав, що «одержати сто перемог у ста боях – це не вершина перемоги. Підкорити армію ворога, не борючись, – от справжня вершина перемоги. Тому вище призначення війни – зруйнувати плани ворога; потім – зруйнувати його союзи; потім – напасти на його армію; і саме останнє – напасти на його укріплені міста» [13, с.9].

Отже, «підкорити ворога не борючись» завжди було основною метою будь якої війни. Сучасна «гібридна війна», яскравим прикладом якої є агресія Росії проти України, довела ефективність використання спеціальних інформаційно-психологічних способів підкорення волі особистості загарбникам. Норман Коумпланд у книзі «Психологія і солдат» підкреслював: «Армія не розбита, поки вона не перейнялася свідомістю поразки, бо поразка – це висновок розуму, а не фізичний стан» [9, с.22].

Війна за «висновки розуму» особистості, або за формування «потрібної» свідомості особистості, або за знищення свідомості особистості в інформаційному просторі так, щоб «підкорити ворога, не борючись», стає у сучасних умовах основним видом завоювання.

По суті, людство увійшло у фазу, коли практично всі провідні держави світу використовують інформаційно-психологічні засоби підкорення свідомості особистості у своїх геополітичних планах. Керівники держав, напевно, ще не до кінця розуміють наслідки використання досягнень психологічної науки проти інших країн та власного народу. У таких умовах надзвичайно актуальним стає роль кожної особистості, яка б розуміла процеси, що відбуваються у світі та брала на себе відповідальність за майбутнє своєї країни та цивілізації в цілому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Категорія «гібридна війна» набула широкого вжитку під час російської агресії проти України. На сьогоднішній день науковцями (К. Кононенко, Л. Смола, А. Баровська, Г. Почепцов, М. Варій та ін.) ведуться дискусії з приводу сутності, складових та меж її використання.

У роботі Є.М. Магди дається таке визначення сутності цього феномену: «Гібридну війну можна в найзагальніших рисах визначити як сукупність заздалегідь підготовлених і оперативно реалізованих дій військового, дипломатичного, економічного, інформаційного характеру, спрямованих на досягнення стратегічних цілей. До складових гібридної війни відносяться традиційні та нестандартні загрози, тероризм, підривні дії, коли використовуються новітні чи нешаблонні технології для протидії перевазі супротивника у військовій силі» [10].

М. Требін визначає гібридну війну як «комбінацію з партизанської і громадянської війни, заколоту і тероризму, головними дійовими особами яких є нерегулярні військові формування, бойовики, кримінальні банди, міжнародні терористичні мережі, спецслужби іноземних держав, приватні військові компанії, військові контингенти міжнародних організацій» [14].

І хоча в цих визначеннях представлені ознаки, які явно проявляються, психологічні механізми їхньої дії не розкриті. З усього арсеналу «гібридної війни» психологічний вимір впливу на особистість проявлений в одній із її основних складових – так званій «консцієнтальній війні» (від латинського слова *conscientia* – свідомість або совість) [8]. У статті А. Кологдій «Концептуалізація брехні і безсилля правди (можливі шляхи протидії методам “консцієнтальної війни”» розкриваються основні механізми ведення такої війни. Зокрема зазначається, що «консцієнтальна війна» – це війна проти свідомості, ідентичності, совісті з використанням «просочування відповідних символів і смислів у підсвідомість людини» та впровадження в суспільство спеціально сконструйованої матриці цінностей [8].

Отже, основними цілями в ході ведення такої війни є свідомість, совість, смисли, цінності та переконання особистості, тому концепцію ведення «гібридної війни» без використання психологічних знань визначити вкрай важко, а тим більше протистояти її впливам.

У нашій статті ми ставимо для себе завдання показати психологічний вимір «гібридної війни», що ведеться проти особистості, та зрозуміти психологічні механізми її застосування.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Механізми впливу на особистість із метою підкорення її волі противнику сьогодні розкриваються через терміни інформаційна, психологічна, дискурсивна, нелінійна, гібридна, цивілізаційна, консцієнтальна війна. Не зважаючи на те, що психологічна складова цих війн розроблялася ще до нашої ери, широкого застосування вони набули тільки після їх активного використання у сучасному інформаційному просторі, який з'явився завдяки наймовірному поширенню сучасних комунікаційних технологій.

Будемо виходити з дослідження А. Бобрової, де проведено аналіз цих понять та визначено, що «консцієнтальна війна – це війна психологічна за формою, цивілізаційна за змістом та інформаційна за засобами, в якій об'єктом руйнування та перетворення є ціннісні установки народонаселення супротивника. Зважаючи на безпосередній зв'язок ціннісних установок людини з культурою його народу, можна стверджувати, що об'єктом руйнування у консцієнтальній війні є культурна оболонка супротивника, а оскільки культура – стрижень цивілізації, йдеться про руйнування цивілізації» [1, с.14].

Психологічна за формою консцієнтальна війна спрямована проти цивілізаційного вибору з використанням спеціально підготовленої інформації. У буквальному смислі цього слова – це війна, спрямована на руйнування свідомості та совісті народу, що зазнає агресії.

За О. Сенченко, «консцієнтальна зброя – це технологія роботи зі свідомістю, спрямована на ураження і знищення певних форм і структур свідомості, а також деяких режимів її функціонування... Консцієнтальна війна ведеться для того, щоб зруйнувати сакральну енергію, енергію архетипу країни. Після цих руйнувань і зламів країна перетворюється на відкритий порожній простір» [12, с.46]. В. Карякін, підсумовуючи наслідки застосування «консцієнтальної зброї», зауважує, що «відбувається: зниження загального рівня свідомості людей, що живуть на певній території; руйнування у них стійкої системи світоглядних цінностей і заміщення їх різними ціннісними симулякрами; як наслідок – знищення родової і культурної пам'яті людей, психотизація і невротизація суспільства, що виникає через це і призводить до появи маніакально-буйних і водночас повністю керованих «шизоїдів»; руйнування традиційних механізмів



самоідентифікації та заміщення їх механізмами ідентифікації нового типу через створення різного роду «груп участі»; впровадження у суспільство спеціально сконструйованої матриці цінностей, норм поведінки і реакцій як єдиноможливої моделі життєдіяльності населення; знищення здатності ставити глобальні і стратегічні цілі – руйнування суб'єктності цілих етносів і народів; здійснення цивілізаційної перевербовки етносів і народів» [7, с.11].

У цих визначеннях можна прослідкувати певні етапи ведення такої війни проти особистості. Це насамперед зниження загального рівня свідомості особистості; руйнування стійкої системи світоглядних цінностей; руйнування суб'єктності народу; знищення здатності ставити глобальні і стратегічні цілі; у кінцевому результаті – підкорення волі противника.

Які ж психологічні механізми використовуються для зниження загального рівня свідомості людей? Першим етапом у цій війні є забруднення інформаційного середовища, щоб особистість перестала розуміти, що відбувається, не змогла визначитись, що є правдою, а що брехнею. Кінцевою метою є перенасичення фрагментами інформації, виключення свідомості та одночасне формування небажання розбиратися у тому, що відбувається. Все відбувається під лозунгом «а хто не бреше?». Важливу роль тут відіграє телебачення та Інтернет. Людина безкінечно читає заголовки через Інтернет та фрагментарно дивиться яскраві повідомлення через екран телевізора, не маючи часу та бажання на глибоке вивчення проблеми.

Наступним етапом є навмисне розмивання агресором поняття совісті. Найважливішим засобом руйнування совісті є контактні групи, які підштовхують до занурення у гасла, що лунають через засоби масової комунікації, котрі через певний час, по суті, стають заміником «внутрішніх наказів суспільства», за принципом «всі так роблять», що є аналогом феномену, що виникає у натовпі (зникнення свідомої особистості).

Одночасно через засоби комунікації, особливе місце з-поміж яких займає інтернет середовище, людина, яка втратила ціннісні фільтри, наповнюється зразками всездозволеності та нігілізму. Недаремно в Росії сформована армія ботів, котрі відповідають на будь-які «важливі» з точки зору цілей «консцієнтальної війни» питання, імітуючи «громадську» думку. У подальшому ті ж самі засоби масової комунікації сіють недовіру до керівництва та засобів інформації противника, потім багаторазово повторюють необхідну інформацію, навіюють багато фантастичних «яскравих образів», які захоплюють увагу та не дають сконцентруватися та розібратися, що є причиною, а що наслідком.

Особистість, перевантажена кількістю інформації та неможливістю сконцентрувати увагу на основних причинах, «зависає» у положенні «всі воюють проти всіх». У подальшому їй пропонується «логічна» теза – «хто сильніший – той і правий». У кінцевому результаті формують потрібний «образ світу», що Росія «сильна держава», яка є «братнім» народом (у ситуації україно-російського протистояння впроваджують у життя цінності «русского мира»).

Якщо особистість приймає за основу для діяльності «потрібний образ світу», нав'язаний противником, вона вже не здатна вийти за рамки простору цього образу і формує свою «картину світу», яка і визначає межі конкретного мислення і діяльності (докладніше про співвідношення понять «образ світу» та «картина світу» у роботі [4, с.33-47]).

Крім механізмів, описаних вище, необхідно відзначити, що на формування «образу світу» впливають чуттєві враження, які, в свою чергу, є сигналами і пусковими механізмами «архетипів» (К. Юнг), коріння яких знаходяться в колективній свідомості.

Отже, психологічними механізмами формування бажаного противнику «образу світу» може бути така послідовність дій:

1. Зниження загального рівня свідомості людей за допомогою забруднення інформаційного середовища.
2. Створення атмосфери недовіри до будь-якої інформації та будь-якого джерела повідомлення.
3. Розмивання поняття совість через Інтернет-середовище.
4. Винищення ціннісних фільтрів та формування нігілізму.
5. Знищення будь-якої ідентифікації.
6. Руйнування релігійних уявлень та історичних архетипів.
7. Конструювання соціальних міфів.
8. Створення «необхідного образу світу».
9. Нав'язування «потрібних» стереотипів поведінки.

Особливістю використання «консцієнтальної зброї» є те, що агресор сам не може не зруйнувати свою совість тому, що повинен нехтувати та заперечувати будь-які загальнолюдські цінності. Тому війна на знищення свідомості та совісті ведеться, не гребуючи ніякими засобами всупереч будь-яким духовним, моральним цінностям. У російському та «проросійському» медіапросторі виправданими вважаються будь-яка брехня, міфи, перекручення, підкуп, обстріли та знищення своїх же, недотримання будь-яких домовленостей тощо.

Для «гібридної війни» та її складової – «консцієнтальної зброї» – полем бою стає свідомість особистості, її переконання, цінності та смисли, а основною зброєю – знищення будь-якої ідентифікації. При цьому умовою ведення такої війни є нездатність розпізнати та зрозуміти механізми застосування психологічного насилля над собою.

В Україні наслідки «гібридної війни» почали давати плоди та втілюватись у суспільний простір із прийняттям закону Ківалова-Колесніченка «Про засади державної мовної політики». Навіщо закон Ківалова-Колесніченка був прийнятий стає зрозумілим після цитування В. Вілюнаса із його роботи «Психологічні механізми мотивації людини»: «засвоєння мови – це вже розширений, цілісний та впорядкований «образ світу», в якому за допомогою поняттєвої ідентифікації впізнаються, безпосередньо-чуттєво відображаються явища і ситуації. Зрозуміло, мова не є єдиним джерелом формування людського «образу світу», задаючи лише свого роду каркас, остов такого способу, який поступово наповнюється більш диференційованим і відточеним вмістом» [2, с.12-13].

Отже, або С.В. Ківалов, В.В. Колесніченко та депутати, що за цей закон проголосували, не знали, що це є руйнуванням основ суспільства, або за гроші свідомо знищували інформаційний простір України. У будь-якому випадку, прийняття такого закону є ознакою глибокої хвороби суспільства в цілому.

Певною відповіддю на питання, чому так відбулось, є вислів О. Сенченка з приводу механізмів дії «консцієнтальної зброї». Він пише, що така зброя «вражає усіх, хто не має системи сталих цінностей, властивих певній цивілізації, моральності й моральних принципів» [12, с.3].

Отже, знищення цінностей є запорукою майбутнього знищення будь-якої ідентичності. Ця ідея яскраво коментується ідеологом теорії рефлексивної свідомості Ю. Громико: «Якщо ми використовуємо метафору зброї, обговорюючи консцієнтальну свідомість, консцієнтальну зброю, то у кожній зброї є предмет ураження. Виникає питання – що уражається? Вражається ідентичність. Основне завдання консцієнтальної зброї полягає в тому, що б змінювати ідентичність. Якщо вдається це зробити, людина відмовляється від своєї деякої вихідної ідентичності» [5].

Якщо суспільство підготовлене, тобто знищено ідентифікацію, наступним етапом є міфологізація. А. Хабібুলлін пише, що «міф – це один із центральних пунктів психологічної війни. Картина світу, тобто те, з чим людина порівнює реальність, із цілісної та узгодженої стає фрагментарною, мозаїчною, такою, що складається з набору міфів. Ці міфи дають неправдиву, спотворену картину світу і часом змушують людей діяти проти своїх інтересів» [15, с.18].

Для того, щоб зрозуміти, наскільки міфологічними є ідеї «русского мира», спробуємо декілька з них перелічити: російська мова – це основа духовності; московський патріархат – єдино правильна релігія тощо (докладніше див. [3, с.55]). Але чомусь ці ідеї і досі культивуються українськими засобами масової інформації?

Сама війна, розв'язана Росією проти України, не змогла би реалізуватися при повазі народу України до своєї історії, державності, традицій та заможному середньому класі, який би цінував свій добробут та землю. Хто з достатку кричав би «Путін прийди»? Відсутність власної стратегічної державної політики, відірваність державних структур від потреб громадянського суспільства, відсутність механізмів та організацій, які вибудовували б взаємовідносини суспільства, державних органів та комерційних структур для об'єктивного осмислення соціальних, політичних або економічних процесів, глибока корумпованість влади та населення – це і є підготовлене поле для дії консцієнтальної зброї.

Як це не дивно, а проблеми Росії та України криються у одній і тій же причині – це корупція та брехня для її прикриття. Але різниця між Росією та Україною в тому, що Україна не зможе вижити, якщо не буде ефективних методів запобігання корупції, а Росія, хоча економічно вже себе вичерпала, не руйнується завдяки процвітанню корупції. П. Померанцев із цього приводу зазначає, що Росія «не руйнується тому що під усім цим брудом є дуже і дуже глибокі соціальні та психологічні скріпи. Але скріпи не духовні, а корупційні. Всі пов'язані корупційною справою – ось практичний скріп. Хтось блискуче сказав, що Путін – це шпигун, який зумів завербувати свою націю. Він переконав росіян, що вони працюють заради себе, хоча вони працюють заради нього» [11].

Отже, для України стає життєво важливим та принциповим питання боротьби з корупцією, яка гальмує економічний розвиток, не дозволяє інвестувати в економіку іншим державам, та найголовніше – паралізує суспільну свідомість через заперечення будь-яких цінностей, створюючи умови для ведення гібридної війни та знищення державності.

Розуміючи основні психологічні механізми ведення «гібридної війни», необхідно спробувати виробити способи протистояння цим викликам.

Чи необхідно спростовувати всю брехню, всі міфи та всі ідеологічні концепції сторони, що їх використовує? Ні. По суті, боротися з вірусом шляхом його модифікації – це створювати та поширювати нові віруси. На думку П. Померанцева, «Russia Today дуже хоче нарватися, щоб її заборонили – тоді навколо неї буде великий скандал. А насправді мало хто дивиться цей канал. Його аудиторія – крайні ліві, крайні праві та шизоїди. А з людьми, що створюють громадську думку на Заході, Кремль проводить більш тонку роботу: залицяється до експертів, фінансових та політичних еліт, приводячи дуже серйозні аргументи, а багатьох купуючи. Russia Today – своєрідний «гуманітарний конвой», відволікаючий маневр» [11].

Єдиним шляхом не зруйнувати свою свідомість та не стати рабом у «консцієнтальній війні» є перехід до вироблення власної стратегії побудови громадянського суспільства, фундаментом якої повинна стати правда, якою б дорогою вона не була. Правда про історію нації, правда про походження мов, правда про події на фронті, правда про героїв фронту і волонтерів, правда про стан суспільства і економіки, правда про сучасні виклики і можливості їх подолання. Але правда завжди недешево коштує, це знають організатори «Інформаційного Спротиву», Stop Fake, InformNapalm та інші громадські організації, що намагаються протистояти агресії Росії. Але, нажаль, крім правди боротися з брехнею нічим.

Важливо відмітити, що на сьогоднішній день під тиском зовнішньої агресії сформовані громадські об'єднання, які почали виконувати роль державних органів та можуть стати запорукою формування громадянського суспільства, здатного контролювати державні структури та зменшити тиск корупції. Для цього має бути створена єдина, без перекручень та міфів, система соціальної комунікації, яка відповідала би потребам і цінностям людей яких вона об'єднує. Нам необхідно перестати постійно відповідати на виклики, а будувати власну історію та економіку, незалежну від феодалних держав на кшталт Росії.

Таким чином, у сучасному світі інформаційних технологій критично важливою стає роль вільної особистості, здатної приймати самостійні, усвідомлені, зумовлені загальнолюдськими цінностями та смислами рішення, побудовані на основі реального образу світу.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Психологічний вимір «гібридної війни» пов'язаний із використанням технологій насичення інформаційного простору брудом, міфами та брехнею з метою зниження загального рівня свідомості особистості, а в подальшому – руйнації совісті особистості, через знищення якої, у свою чергу, впроваджується нігілізм. Об'єктом ураження консцієнтальної зброї є ідентичність. Якщо вдасться це зробити, людина відмовляється від своєї вихідної ідентичності та історичних архетипів, а на знищеному просторі відбувається конструювання соціальних міфів та створення «необхідного образу світу». Якщо «потрібний образ світу» формується – людина сама формує «потрібні» зразки поведінки.

Дуже красномовним, на нашу думку, є вислів одного з творців теорії «консцієнтальної» зброї Ю. Громико: «Ці війни пов'язані з пануванням над особистістю і над зміною ідентичності, тобто над свідомістю і над особистістю. Це дуже цікава форма рабства» [5].

Отже, «гібридна війна» та основна її складова «консцієнтальна» зброя, що має на меті знищення свідомості, не може бути досліджена

без психологічних знань. Більше того, одним із засобів боротьби у «гібридній війні» є усвідомлення, розуміння та висвітлення психологічних механізмів їх дії.

У подальших дослідженнях доцільним вважаємо за необхідне розкриття психологічних способи протидії такій війні.

### *Список використаних джерел*

1. Боброва А.Г. Основні форми сучасного політичного насилля [Текст] : Дис... канд. політ. наук: 23.00.01 / Боброва Аліна Григорівна; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 178 с.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
3. Горбенко Ю.Л. Інформаційно-психологічні та ментальні чинники Російсько-Українського протистояння / Ю.Л. Горбенко, А.Ю. Горбенко // Вісник Національного університету оборони України : Зб. Наукових праць. – К. : НУОУ, 2015. – № 1(44) – С. 50–57.
4. Горбенко Ю.Л. Образ світу в структурі мотиваційної сфери особистості / Ю.Л. Горбенко // Психологія і особистість : наук. журнал / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – К. ; Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2015. – Вип. 2(8). – Частина 2. – С. 33–47.
5. Громыко Ю.В. «Консциентальные войны и консциентальное оружие» [Електронний ресурс] / Юрий Вячеславович Громыко // режим доступу: <http://www.shkp.ru/lib/archive/materials/kyiv2002/3>
6. Інформаційні виклики гібридної війни: контент, канали, механізми протидії : аналіт. доп. / за заг. ред. А. Баровської – К. : НІСД, 2016. – 109 с.
7. Карякин В. Трансформація западного миротворчества: от поддержания мира до гуманитарных интервенций / В. Карякин // Стратегическая стабильность. – № 3 (60). – 2012. – С. 2–12.
8. Кологдій А. Концептуалізація брехні і безсилля правди (можливі шляхи протидії методам «консциентальної війни») / А. Кологдій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kennankyiv.org/%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B0-%D0%B2%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-15>
9. Коупленд Н. Психология и солдат / Норман Коупленд – М. : Воениздат, 1960. – 135с.
10. Магда Є. М. Гібридна війна: Сутність та структура феномену/ Є.М. Магда // Міжнародні відносини Серія» Політичні науки». – 2015. – №. 4. – С.138.
11. Померанцев П. Мета російської пропаганди – щоб ніхто нікому не довіряв / П. Померанцев – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/articles/2015/03/31/7063251>
12. Сенченко О. Структури, засоби і моделі застосування консциентальної зброї в системі соціальних комунікацій / Оксана Сенченко //Вісник Книжкової палати. – 2014. – № 7 – С.44–49.

13. Сунь-цзы. Искусство войны и управления / Сунь-цзы; переклад Г. Галиарди. – СПб. : Изд-во «Нева»; 2003. –160 с.

14. Требін М. Феномен «гібридної» війни / М. Требін // Гілея. – 2014. – Випуск 87 (8). – С. 366–371.

15. Хабибуллин А.Р. Особенности технологий политической манипуляции в России : Автореферат канд. полит. наук: 23.00.02 / Хабибуллин Артур Рашидович. – Казань, 2009. – 28с.

***Yu. Gorbenko***

### **PERSONALITY IN GYBRID WAR: PSYCHOLOGICAL DIMENSION**

*The article analyzes the main interpretations of the concepts of hybrid and consciential war. An attempt to reveal the essence and basic psychological mechanisms of conducting a hybrid war was made.*

*It is revealed that the «hybrid war» and its main component «consciential» weapons is aimed at the destruction of consciousness, due to the destruction of any identification and transformation of the personality into a submissive performer of actions necessary for the customer. It shows that the psychological dimension of the «hybrid war» associated with the destruction of the conscience of the individual through the destruction of which nihilism is being introduced. The mechanisms of the formation of the «necessary image of the world» are revealed through the creation of myths and lies. It is noted that it is necessary to disclose and understand the psychological mechanisms of conducting a «hybrid war» in order to prevent the destruction of its weapons.*

**Keywords:** *personality, consciousness, hybrid war, conscientious weapon, conscience.*

Надійшла до редакції 2.05.2017 р.

УДК 159.9

**КРАСИЛЬНИКОВ Ігор Олександрович**

кандидат психологічних наук,  
практичний психолог Полтавської гімназії № 6

## **ОНТОЛОГІЧНА СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПОДАЛАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ КОНФЛІКТНОСТІ**

*У статті подано теоретичні погляди на проблему внутрішніх конфліктів із позиції екзистенційно-онтологічної парадигми. Вказується, що принцип суб'єкта пов'язаний із проблематикою усвідомлення внутрішньої конфліктності. Підкреслюється, що вирішення такого роду конфліктів пов'язане з можливістю формування суб'єктних якостей у відповідних важких життєвих ситуаціях. Розглянуті деякі психологічні механізми, що забезпечують посилення суб'єктної активності. Робиться акцент на феномені екзистенційного розуміння і саморозуміння як детермінанта подання внутрішньої конфліктності.*

**Ключові слова:** внутрішня конфліктність, суб'єкт, екзистенційно-онтологічна парадигма

**Постановка проблеми.** У сучасній науковій психології умовно виокремлюються два основні напрямки методологічних досліджень: когнітивний і екзистенційно-гуманістичний. Якщо когнітивна парадигма акцентує увагу на окремих психічних процесах та особистісних рисах, то екзистенційно-гуманістична парадигма сфокусована на аналізі цілісних конфліктних ситуацій людського буття, на тому, якою мірою суб'єкт здатний приймати власні життєві протиріччя та визначати шляхи їх вирішення. На думку В.В. Знакова, постнекласичний етап розвитку науки передбачає взаємо-доповнення когнітивної та екзистенційної дослідницьких моделей. Для психології людського буття важливим стає питання, який сенс і цінність мають отримані знання для суб'єкта. Синтетична парадигма суб'єкта характеризується посиленою увагою до рефлексії цінностей і життєвих смислів [5; 9]. Ставиться проблема породження екзистенційних смислів у перетворювальній активності людини у складних життєвих ситуаціях.

**Метою** даної статті є аналіз концептуальних засад екзистенційної суб'єктності як детермінанти в поданні внутрішніх конфліктів особистості. В рамках екзистенційно-суб'єктної парадигми значний інтерес має аналіз можливих психологічних механізмів, які забезпечують вирішення внутрішніх конфліктів особистості.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Екзистенційна психологія наголошує на тому, що межі свободи і відповідальності людини важко встановити, коли її «закидають» в абсурдний, позбавлений сенсу світ, у зв'язку з чим вона і відчуває внутрішньоособистісні конфлікти [14; 15]. Екзистенційна психологія вивчає особистісні конфлікти, які пов'язані зі свободою, смислосбудуванням, самодетермінацією, відповідальністю, самотністю, ізоляцією тощо. Цей напрямок вивчає світогляд, життєву позицію, цінності людини в кризових ситуаціях. Екзистенційно-онтологічна психологія як науковий напрямок підкреслює, що в основі людського життя лежить базисний конфлікт конфронтації суб'єкта з важким для подолання наданостями існування, коли людина протистоїть ворожому їй світу. Характерною рисою світогляду екзистенціалізму є прагнення подолати суб'єкт-об'єктне розщеплення світу. Традиційними є такі екзистенційні питання: яким чином знайти сенс свого життя, стати щасливим, реалізувати свій творчий потенціал, як впоратися з труднощами долі?

Як зауважує І.Д. Бех, процес життєдіяльності неминуче ставить перед суб'єктом питання про необхідність духовного осягнення і подолання екзистенційних внутрішніх конфліктів, які неминуче супроводжуються емоційними труднощами і стражданнями [6]. Такого роду конфлікти, через складну неусвідомлену заплутаність для індивіда, важко піддаються раціонально-усвідомленому аналізу. Різні теорії по-різному оцінюють ступінь впливу несвідомого на мотиви і поведінку особистості. В екзистенційно-онтологічному підході відбувається зближення ролі свідомого і неусвідомленого. У зв'язку з цим, питання має бути поставлене таким чином, щоб зрозуміти, які аспекти поведінки і механізми внутрішньої психічної діяльності суб'єкта підлягають розгляду в ситуації внутрішніх конфліктів.

Аналізуючи дослідження західної психології, Л.І. Анциферова і К.О. Абульханова вважають, що категорія «суб'єкт» повинна посісти центральне місце при вирішенні проблем подолання важких ситуацій [1; 2]. У зв'язку з цим А.В. Брушлинський зазначає, що суб'єкт завжди нерозривно пов'язаний із іншими людьми та разом із тим автономний. Спочатку суб'єкт здійснює практичну діяльність, спілкування, пізнання і споглядання і таким чином творить цінності свободи, духовності, моральності та гуманізму. Не психічне і не буття самі по собі детермінують діяльність людини, а суб'єкт, який знаходиться всередині буття та реалізує власну активність, творчу свободу, здатний творити власну історію [5, 7]. У цьому контексті принцип суб'єкта стає надзвичайно важливим при розгляді проблематики вирішення внутрішньоособистісних конфліктів як системної психічної реакції людини на труднощі буття.

Для вирішення даної теоретичної проблеми вельми важливим є зауваження О.Г. Асмолова про те, що хоча усвідомлення особистісного сенсу можливе, але самого по собі цього недостатньо для його зміни. Дослідник говорить, що знаходження механізмів зміни сенсу в різних суперечливих ситуаціях є надзвичайно важливою проблемою психології особистості [3]. На думку О.М. Улановського, методологія герменевтики як варіант екзистенційно-онтологічного підходу є перспективнішою, адже інтерпретація передбачає вихід за межі переживання як безпосереднього суперечливого досвіду взаємодії людини зі світом [22]. Разом із цим автор не дає зовсім зрозумілої відповіді, що мається на увазі, коли говорять про вихід за межі переживання.

На думку В.В. Знакова, екзистенційні психологи підкреслюють, що існувати – значить завжди бути поставленим перед вибором. Для розвитку особистості важливим є досвід прийняття рішення, який впливає з раціонального розуміння ситуації. Ухвалення екзистенційних рішень пов'язане з глибокою внутрішньою рефлексією власних переживань. З огляду на те, що в екзистенційній психології світ людини постає як ворожий, вихід із самотності та ізоляції пов'язаний із екзистенційним розумінням, як розумінням справжніх смислів. Екзистенційні проблеми мають не стільки конкретно-ситуативне значення, скільки стосуються осмислення життя в цілому, формування ціннісних пріоритетів. При цьому, вважає дослідник, когнітивний аналіз життєвої ситуації особистості, як правило, є недостатнім. Екзистенційні рішення в житті людини здебільшого важко рефлексуються та є неусвідомленими. Екзистенційне розуміння і саморозуміння, на його думку, більшою мірою, ніж когнітивно-раціональне розуміння, призводить до активізації суб'єктних якостей [10]. Якщо суб'єкт недостатньо усвідомлює складність своїх конфліктів, то відбувається десуб'єктивізація від власних проблем, а вирішення внутрішніх конфліктів неможливо в ситуації відчуження. Також В.В. Знаков вважає, що категорія «екзистенційний досвід» важлива при вирішенні проблем психології людського буття. Існування ґрунтується на розумінні суб'єктом екзистенційного досвіду. У психології людського буття акцент зсувається із зовнішньої детермінації на внутрішню, й важливим стає досягнення людського буття, де цінності і смисли є одиницями аналізу конфліктної ситуації. Саморозуміння визначається тим, що суб'єкт ставить перед собою питання із метою сформулювати про себе несуперечливе уявлення, але цьому заважають раціональне мислення і психічний захист, від яких людина повинна свідомо відмовитися. Саморозуміння пов'язане з безліччю інтерпретацій подій в різних контекстах. Воно забезпечує розвиток суб'єктних якостей людини, краще усвідомлення людиною

власного буття й виявлення потенційних можливостей саморозвитку та особистісного зростання. Саморозуміння нерозривно пов'язане з рефлексією, аналізом свого досвіду, в результаті чого переосмислюється, перетворюється внутрішній світ суб'єкта. Однак дослідник не уточнює, яким повинен бути цей контекст в плані змістової спрямованості особистості. Саморозуміння тісно пов'язане із самоприйняттям, здатністю зрозуміти суперечливі спонукальні мотиви, в тому числі й несвідому поведінку. Завдяки саморозумінню створюються умови до конструктивних способів життєдіяльності та самореалізації у конфліктних ситуаціях. У наративі важливо зрозуміти неявний сенс власних вчинків, справжній «текст» про самого себе, шляхом сомоінтерпретації, самотлумачення історичних епізодів свого життя. Розуміння детерміноване не тільки об'єктивними знаннями, але й погано усвідомлюваними процесами. Саморозуміння призводить до переосмислення, перетворення внутрішнього світу суб'єкта. Головну роль в розумінні відіграє не мислення як раціональне осягнення, а осягнення, засноване на інтуїції. Осягнення власного переживання розглядається В.В. Знаковим як спосіб розуміння світу, в результаті якого відбувається конструювання суб'єктом нової реальності. Коли суб'єкт хоче проникнути в суть справи, то йому не слід затримуватися на окремих деталях, а необхідно осягнути ціле. Психологічний захист, як стверджує цей дослідник, підсилює прагнення уникати самоаналізу та неприємних знань про себе. Таке розуміння має відношення до феномену правди, яке спочатку проявляється нечітко та інтуїтивно. Екзистенційна правда надає сили суб'єкту для особистісного зростання. Навіть якщо досвід екзистенційної правди про себе важкий, то рішучість бути мужнім до кінця дуже важлива для подання протиріччя.

На думку автора, говорити про вищий рівень розуміння можна лише тоді, коли суб'єкт починає обмежувати когнітивно-раціональні способи пояснення уявної стабільності свого внутрішнього світу та починає вже не інтуїтивно усвідомлювати власні захисні маневри самообману через динаміку ціннісно-сміслових утворень внутрішньої реальності. У самопізнанні, зауважує В.В. Знаков, необхідно досліджувати різного роду самообмани. У психології людського буття зрозуміти себе – значить дізнатися правду про себе. Переступаючи кордони правдивості, людина тим самим відчужує себе від своєї справжньої сутності, живе у міфах та припиняє бути суб'єктом. Суб'єкт при високому рівні саморозуміння найбільш об'єктивно уявляє реальність, спонтанний і в той же час внутрішньо конфліктний і суперечливий світ [9]. Таким чином, виходячи з уявлень дослідника, саморозуміння з одного боку призводить до посилення конфліктності особистості, а з іншого – створює внутрішні умови для їх вирішення.

Дослідники Д.М. Завалішина, В.М. Дружинін, Т.О. Флоренська розглядають екзистенційні суперечності як такі, що можуть порушувати внутрішню рівновагу. Людина жорстко «прикріплена» до дійсності. Життя розподіляється на зовнішнє і внутрішнє. Справжнє життя – це життя внутрішнє. Суб'єкту необхідно координувати два потоки подій, що відбуваються і зовні, і всередині. Для того, аби суб'єкт міг вирішувати життєві труднощі, він повинен бути включеним в людське буття [7; 8; 23]. Дещо іншу точку зору має Д.М. Завалішина. Вона вважає, що не дивлячись на те, що включеність суб'єкта у відповідну діяльність забезпечується творчим ставленням, але сама по собі залученість ще недостатня для істинного розуміння життєвої ситуації. В.М. Дружинін говорить, що зіткнення людини зі світом завжди несе в собі небезпеку. Екзистенційна психологічна травма знаходиться не в минулому, а в сьогоденні. Якщо життя становить загрозу (насильство, соціальний тиск з боку групи та ін.), то людина пориває в самотність. З'являється висока емоційна чутливість і ригідність як прояв внутрішньої конфліктності. Психологічні травми, нанесені людині в будь-який період життя, штовхають її на шлях непримиренної жорстокої боротьби. Травматичні душевні страждання часто мотивують людину до надконтролю що, в решті-решт призводить до саморуйнування. Цілесюгнення в цьому випадку зближується з такими варіантами життя як «життя проти життя» (агресія, насильство, злочинність) [7].

Блокування інтеграційного процесу при сильних зовнішніх впливах, на думку А.В. Баранникова, ускладнює контакт особистоті з собою. При цьому, він виділяє когнітивний досвід і досвід переживання. Онтологічні переживання дозволяють сказати життю «так» [4]. В цьому аспекті І. Кравцов робить акцент на екзистенційній свободі як мужній дії, здатній долати життєві протиріччя [12]. Про онтологічну впевненість говорить Н.В. Коптева. Дослідниця виділяє два рівня переживань: 1) переживання автономії, відокремленості від людей і від світу і 2) жорстко пов'язаний з ними [11]. У зв'язку з цим, існує точка зору, що при зіткненні із раптовою загрозою для життя, яке за ступенем впливу перевершує адаптаційний потенціал особистості, відбувається травматизація психіки людини. При цьому різко знижується суб'єктність, істотно втрачається впевненість у собі [13].

Г.Л. Тульчинський, аналізуючи складні стани нестабільності, вважає, що об'єктивних критеріїв екзистенційних ситуацій із «глухим кутом» просто не існує. Єдиним критерієм для такого роду ситуацій можуть бути лише внутрішні суб'єктивні критерії, які засновані на індивідуальних емоційних значеннях [20; 21]. У зв'язку з цим Є.В. Некрасова говорить, що визначення суб'єктивних критеріїв пов'язане з пошуком способів, за допомогою яких людина конституює

себе, своє життя, простір можливостей. При цьому, в діагностичних цілях необхідно активізувати аналіз внутрішньо текстових моментів, в яких проявляється опір людини [17].

На підставі суб'єктно-буттєвого підходу З.І. Рябікіна розробила концепцію спів-буття особистості з Іншим, де в центрі уваги розглядається можливість розвитку конфліктних відносин. Особистість як суб'єкт буття уникає або проявляє агресію в контактах з тими, хто ставить під сумнів певне право особи на певну цінність. При невдалій стратегії може виникнути сумнів у даній цінності, що лежить в основі образу Я [18]. Здатність до екзистенційного діалогу з іншими та з самим собою є важливою умовою внутрішньої смислової інтеграції свідомості [15]. В даному питанні З.І. Рябікіна не уточнює, яка особливність внутрішнього діалогу призводить до формування суб'єктності людини у вирішенні життєвих труднощів.

Розглядаючи проблему вирішення особистісних проблем, В.І. Слободчиков та А.В. Шувалов роблять акцент на засобах оволодіння суб'єктом соціокультурними обставинами свого існування. При цьому, вони залучають поняття соціалізації, як вростання індивіда в світ людської культури і суспільних цінностей, та індивідуалізація, як процес оформлення унікального і неповторного Я, набуття індивідом усе більшої самостійності, відносної автономності [19]. При цьому автори, з нашої точки зору, не пояснюють, що мається на увазі, коли вони говорять про відносну автономність.

Цікавим, на наш погляд, при дослідженні проблеми подання внутрішньоособистісних конфліктів, є точка зору В.В. Налимова про те, що людина здатна до розв'язання внутрішніх конфліктів, коли вдається зануритись у світ спонтанної свідомості. На його думку, спонтанність свідомості є онтологічною якістю психічного життя суб'єкта [16].

У рамках онтологічного підходу до дослідження інтелекту М.О. Холодна і Є.Г. Гельфман вводять поняття «інтелектуальний контроль» як форму організації ментального (розумового) досвіду суб'єкта. Зміни в будові ментального досвіду зумовлюють активність суб'єктних якостей. Інтелектуальна зрілість буде тим вищою, чим більше ініціативи проявить суб'єкт щодо пошуку нової інформації для перетворення проблемної ситуації та варіювання нових способів аналізу проблеми. Робота інтелекту як механізму регуляції передбачає врахування ситуації, до якої залучена та чи інша особистісна проблема. Чим багатший ментальний досвід, тим ширшим та різноплановішим стає контекст інтелектуальної діяльності, тим ширшим є психологічний спектр можливостей для подання проблеми [24]. На наш погляд, вивчення ролі ментального досвіду людини у детермінації конфліктного стану важко піддається

діагностичному виміру, але даний напрямок може бути достатньо перспективним.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Сутністю екзистенційно-суб'єктного підходу є ціннісне осмислення буття, життєвого світу суб'єкта. Центральною проблемою цього напрямку є проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Якщо людина екзистенційно залучається до людського буття, з'являється можливість прояву суб'єктних якостей, а саме, розуміння і саморозуміння власної життєдіяльності. Суб'єкт життєдіяльності – це в першу чергу суб'єкт вирішення внутрішньоособистісних конфліктів у життєвій ситуації. На нашу думку, вказана наукова парадигма дозволить в подальшому осмислити стратегічно важливе для психологічної науки теоретичне питання: яким чином формується суб'єктність людини в складних життєвих ситуаціях?

Ми вважаємо, що поряд із рефлексивністю як когнітивним процесом цілком обґрунтовано можна говорити про онтологічну рефлексивність як механізм саморозуміння. Цей вид рефлексії, на наш погляд, забезпечує для суб'єкта певну внутрішню умову, усвідомлення і прийняття життєвої позиції при вирішенні психологічних конфліктів. Для подолання життєвих труднощів необхідна активізація онтологічної рефлексії у контексті розуміння складної ситуації. Саморозуміння індивідуального людського життя є найважливішим методом екзистенційно-суб'єктної психології. Екзистенційні внутрішні конфлікти через механізм онтологічного розуміння спочатку усвідомлюються, приймаються, а потім вирішуються або суб'єктивно, або реальними діями.

У процесі саморозуміння екзистенційні смисли досить важко виявляються та усвідомлюються. Розумінню складної ситуації і саморозумінню перешкоджає психічний захист, в основі якого лежить некерована тривога, що призводить до самозамикання, ригідності, депресивності, порушенню механізмів саморегуляції, самоідентичності, соціально-психологічній дезадаптації, досить жорсткої детермінації поведінки людини. Це може призвести до помилкових доленосних рішень, деформації розвитку життєвого шляху. Вирішення внутрішньоособистісних конфліктів визначається тим, наскільки саморозуміння суб'єктом здатне розблокувати мотивацію життєздійснення.

Однак підвищена саморефлексія може призвести до віддалення суб'єкта від ясних та зрозумілих схем міркування. У цьому випадку рефлексія може призвести до самообману. Становлення суб'єктності пов'язане з обстоюванням позиції щирості й правдивості в першу чергу по відношенню до себе.

В екзистенційно-суб'єктній парадигмі при дослідженні проблеми внутрішніх конфліктів акцент робиться на процесі смислового внутрішнього пошуку суб'єктивних можливостей, в ході чого відбувається розуміння внутрішнього травматичного досвіду і відкривається шлях до прихованих суб'єктивних можливостей і ресурсів щодо подолання екзистенційної фрустрації. На наш погляд, пошук механізмів формування суб'єктом екзистенційно-онтологічного типу розуміння власного життєвого світу є найважливішою актуальною теоретичною проблемою сучасної психології особистості, котра ще далека від свого остаточного вирішення.

#### *Список використаних джерел*

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
3. Асмолов Г.В. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / Г.В. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
4. Баранников А.В. Переживание и опыт / А.В. Баранников // Экзистенциальные традиции: Философия, Психология, Психотерапия. 2008. – № 2 (13). – С. 151–164.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 55 с.
6. Бех І.Д. Духовний пошук: сучасні наукові межі / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2016. – № 1. – С. 5–14.
7. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.
8. Завалишина Д.Н. Ценностно-смысловые основания творческого способа существования человека в профессии / Д.Н. Завалишина // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 166–184.
9. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М. : Изд-во «Институт Психологии РАН», 2005. – 448 с.
10. Знаков В.В. Сознание субъекта и психология человеческого бытия / В.В. Знаков // Психология сознания: современное состояние и перспективы: материалы II всероссийской научной конференции (29 сентября – 1 октября 2011 г., Самара). – Самара : ПГСГА, 2011. – С. 58–71.
11. Коптева Н.В. Понятие онтологической уверенности Р. Лэйнга и его операционализация / Н.В. Коптева // V Съезд Общероссийской общественной организации. «Российское психологическое общество». (Москва, 14–18 февраля 2012 г.). – Т. 3. – С. 304–305.

12. Кравцов И. Свобода или экзистенциализм в действии / И. Кравцов // Экзистенциальные традиции: Философия, Психология, Психотерапия. – 2008. – № 2 (13). – С. 52–56.

13. Красильников И.А. Социальная психология внутриличностных конфликтов: теоретические основания и эмпирические исследования / И.А. Красильников. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2014. – 236 с.

14. Кривцова С.В. Некоторые актуальные вопросы создания экзистенциально-аналитической теории развития / С.В. Кривцова // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – С. 80–94.

15. Мазур Е.С. Экзистенциальные основы психотерапии травмы / Е.С. Мазур // Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2010. – С. 127–140.

16. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М. : Водолей Publishers, 2007. – 368 с.

17. Некрасова Е.В. Психологический анализ уникальных событий жизни человека / Е.В. Некрасова // Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2010. – С. 70–72.

18. Рябикина З.И. Психология со-бытийности: теоретико-методологические основания анализа / З.И. Рябикина // V Съезд Общероссийской общественной организации. «Российское психологическое общество». Москва, 14 – 18 февраля 2012 г. Т. 3. – С. 321 – 322.

19. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.

20. Тульчинский Г.Л. Постгуманизм и личность / Г.Л. Тульчинский // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – С. 5–18.

21. Тульчинский Г.Л. Сдвиг гуманитарной парадигмы, трансцендентальный субъект и постчеловеческая персонология / Г.Л. Тульчинский // Методология и история психология. – 2010. – Т. 5. – Выпуск 1. – С. 32–51.

22. Улановский А.М. Феноменологическое описание в психологии / А.М. Улановский // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – С. 19–21.

23. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. Наука о душе / Т.А. Флоренская. – М. : Владос, 2001. – 126 с.

24. Холодная М.А. Ценностные аспекты психологии интеллекта и их реализация в образовательной практике / М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман //



Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 236–261.

*I. Krasilnikov*

### **ONTOLOGIC SUBJECT AS A DETERMINANT OF INTERNAL CONFLICT OVERCOMING**

*In the article different theoretical sights at a problem of internal conflicts within the framework of existential-ontologic paradigm are presented. It is underlined, that the principle of the subject includes existential-ontologic problematic of realization of internal conflict. It is emphasized, that solve of such conflicts is connected with an opportunity of formation of subject qualities in corresponding with difficult vital situations. Several psychological mechanisms providing enhancement of subject activity are considered. The accent on a phenomenon of existential understanding and self-understanding as determinant of solve of an intrapersonal conflict is done.*

*Researchers in existential-ontologic paradigm emphasize the process of semantic internal search of subject opportunities during which the understanding of internal traumatic experience appears as well as the ways to the latent subject opportunities and resources of overcoming of existential frustration could be found. Search of mechanisms of formation by the subject of existential-ontologic type of understanding of his/her own vital world is a significant and actual theoretical problem of modern psychology of the person which is still far from its decision.*

*Actualization of an ontologic reflection is necessary for overcoming by the subject of vital difficulties in a context of understanding of a complex situation. The self-understanding of individual human life is the major method of subject psychology. Existential conflicts are realized through the mechanism of ontologic understanding, and are then accepted and resolved subjectively or in real actions.*

*Becoming of the subject is connected with a position of an openness and truthfulness first of all in relation to itself.*

**Keywords:** *internal conflict, the subject, existential-ontologic paradigm.*

Надійшла до редакції 19.04.2017 р.

УДК 159.923.2

**РИБАЛКА Валентин Васильович**

*доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, головний науковий співробітник Українського науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи НАПН України*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА І ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА**

*Наголошується на актуальності розвитку сучасного громадянського суспільства та особистості громадянина в Україні, наводяться соціально-психологічні, духовні, конституціональні, правові засади й досвід створення такого суспільства у світі, в Європі як перевіреного часом шляху до реального народовладдя й ознаки дієвої демократії. Вказується на історичні передумови розвитку громадянського суспільства та особистості громадянина, накопичені в Німеччині у роботах Гегеля, в Україні, зокрема на Полтавщині, що пов'язано з діяннями її духовної еліти, зокрема Г.С. Сковороди, Т.Г. Шевченка, В.І. Вернадського, Г.Г. Ващенко, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, О.Т. Гончара, Ф.Т. і В.Ф. Морзунів, І.А. Зязюна та ін.. Пропонуються науково обгрунтовані принципи, цілі, методи, інституціональні форми і конкретні вимоги до побудови і функціонування українського громадянського суспільства з урахуванням сучасних кризових реалій, його продуктивної паритетної взаємодії із гілками влади, форми контролю діяльності і відповідальності владних і громадянських лідерів. Підкреслюється необхідність обов'язкової відданості лідерів громадянського суспільства і представників влади позитивним духовним цінностям, неприпустимість наявності в них ознак існування негативних цінностей. За цих умов можлива єдність народу та прозресивний поступ України до миру і добробуту. Пропонуються психологічні заходи зі сприяння розвитку громадянського суспільства.*

**Ключові слова:** *громадянське суспільство, особистість громадянина, соціально-психологічні передумови, духовні якості особистості лідера, побудова, структура і функціонування громадянського суспільства, взаємодія з владою, єдність і прогрес української держави.*

**Актуальність проблеми** побудови громадянського суспільства усвідомлюється філософами, політиками, педагогами вже достатньо тривалий час. Згадаємо, що ще Гегель наприкінці XVIII – на початку XIX століття у своїй «Філософській пропедевтиці» [1] говорив про перспективність такого суспільства, про його корінний зв'язок із сім'єю та базовими потребами народу. Впродовж декількох століть в Європі точилися наукові дискусії по цій проблемі і як наслідок на

початку XXI століття вже створені і функціонують певні осередки громадянського суспільства, які відіграють все більш помітну роль у зміцненні, а фактично – у розвитку і розширенні простору демократії як дієвої форми народовладдя.

Для глибшого розуміння соціально-психологічних причин сучасних драматичних подій в Україні можуть стати в нагоді погляди київського за походженням філософа, психолога і педагога, професора Г.І. Челпанова (1862-1936), зокрема на емоції та афекти. Зроблений ним ще на початку XX століття опис так званих симпатичних, персональних і естетичних почуттів, які він пов'язував з інстинктами і вищими соціальними переживаннями, з «усвідомленням своєї гідності», з «почуттям честі, вищості, гордовитості і водночас – приниження, придушення, пригноблення – начебто просяться у XXI століття для пояснення «революції гідності» і сучасного стану українського суспільства й особистості.

Ще точніше про це сказав сучасник Челпанова, всесвітньо відомий психіатр і психолог В.М. Бехтерев (1857-1927), який у своїй доповіді «Особистість та умови її розвитку і здоров'я», зробленій у Києві на початку вересня 1905 року на II з'їзді вітчизняних психіатрів проголосив, що «ті суспільства і народи, що мають у своєму середовищі більш розвинутих і більш діяльних особистостей, за інших рівних умов будуть збагачувати людську культуру більшою кількістю предметів своєї праці та кращою їх якістю. І навпаки – народ, слабкий за рівнем розвитку окремих особистостей, що складають його як суспільні одиниці, не може захистити себе від експлуатації народів з вище розвинутих особистостями, що утворюють його... Перемагає той народ, котрий сильніший розвитком своїх особистостей. Народ же з нерозвинутим суспільним життям, з придушеними особистостями приречений на розпад та втрату своєї самостійності».

Усі ці положення свідчать про надзвичайну актуальність проблеми «суспільство і особистість», яка в умовах сучасної України, що прямує в Євросоюз, виступає як проблема «громадянське суспільство і особистість громадянина», про що йдеться у даній статті.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Відмітимо в цьому плані появу численних моделей такого суспільства в науковій і публіцистичній літературі [2; 10; 11; 14; 16 та ін.]. Відмітимо і той незаперечний факт, що успішний досвід побудови в Україні, зокрема на Полтавщині, елементів своєрідного українського громадянського суспільства належить, на наше переконання, «Народному віче», «Козацьким радам», декільком поколінням всесвітньо відомих діячів славетного краю – Г.С. Сковороді (з його поглядами на зовнішній, біблійний та внутрішній світи людини на людську громаду), Т.Г. Шевченкові (з його шляхетною місією об'єднання української, зокрема полтавської інтелігенції), В.І. Вернадському (з його ученням

про ноосферу та понад-особистість), Г.Г. Ващенко (з його поглядами на виховний ідеал в українській освіті), А.С. Макаренку (який фактично побудував педагогічну модель громадянського суспільства на основі поглядів на культуру особистості та умови її розвитку у колективі), В.О. Сухомлинському (з його вирішенням проблеми всебічно розвинутої особистості в умовах сільської громади), О.Т. Гончару (з його художнім образом соборної особистості) тощо. А в сучасну добу слід визнати відчутний внесок у побудову основ громадянського суспільства і особистості громадянина родини Моргунів та її оточення. Адже відомо, наскільки багато зробив для підйому полтавської землі, економіки, соціальної сфери та освіти Полтавської області незабутній і геніальний її керівник Федір Трохимович Моргун [7], і разом з ним, його помічник і син – професор психології Полтавського педагогічного університету імені В.Г. Короленка Володимир Федорович Моргун [5; 6], який, до речі, відзначив 23 березня 2017 року свій 70-річний ювілей! Федір Трохимович разом з академіком, ректором цього університету Іваном Андрійовичем Зязюном [3], талановитими педагогами і психологами Полтави будували основи громадянського суспільства та особистості громадянина здебільшого через освіту на основі ретельного врахування досвіду видатних педагогів А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського та інших численних представників духовної еліти полтавської землі. Пригадаємо, яскравий приклад демократизації управління – знамениті обласні радіонаради Ф. Моргуна, в яких брали участь усі керівники області (без витрат часу і пального на поїздки до обласного центру!) і які транслювалися по місцевому радіо для всіх громадян області. В народі вони отримали назву «радіоняні».

Перспектива політичного процесу в незалежній Україні пов'язана, на наше переконання, з побудовою сучасного всеукраїнського громадянського суспільства, в якому б відображався вітчизняний і міжнародний досвід його побудови, а також досвід формування реального народовладдя, кінець кінцем – мудрість народу та її видатних особистостей у налагодженні співжиття людей у багатонаціональній, полікультурній країні. На жаль, спонтанні спроби функціонування українського громадянського суспільства в умовах драматичних подій 2013-2014 р.р. не супроводжувалися з різних причин цілеспрямованим розвитком, організацією та юридичним оформленням даного виду демократії, тобто дієвою мирною владою народу. А це, як виявилось, загрожує балансуванню на межі переходу до гострого громадянського конфлікту, що реально і відбулося у країні. В цих умовах громадянське суспільство виступає альтернативою громадянської війни! Велику роль у побудові сучасного громадянського суспільства може зіграти українська наука,

зокрема філософія, державознавство, соціологія, юридична наука, психологія, педагогіка тощо.

**Завдання** даного теоретико-методологічного дослідження – 1) проаналізувати проблему побудови громадянського суспільства і 2) розглянути роль особистості громадянина в цьому процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Події останнього року засвідчили факт гострого дефіциту яскравих творчих особистостей, які б визнавалися незаперечними моральними лідерами країни, котрі могли б очолити складний народний рух до справжньої демократії, до громадянського суспільства. Сцена української історії була зайнята посередніми індивідами, а ще більше примітивними організаціями, навіть люмпенами, тоді як народу були потрібні саме талановиті особистості. Але вони або не були допущені на цю сцену, або не вважали можливим перебувати на ній...

Нагадаємо, що у своїй відомій книзі «Людські якості» член Римського клубу Ауреліо Печчеї наголошував, що «при всій тій важливій ролі, яку відіграють у житті сучасного суспільства питання його соціальної організації, його інститути, законодавство і договори, при всій могутності створеної людиною техніки, не вони в кінцевому рахунку визначають долю людства... Проблема у підсумку зводиться до людських якостей і шляхів їх удосконалення. Бо лише через розвиток людських якостей і людських здібностей можна досягти зміни усєї орієнтованої на матеріальні цінності цивілізації і використати увесь її величезний потенціал для благих цілей» [9]. Печчеї неодноразово підкреслює цю думку: «...єдиний шлях до порятунку лежить через те, що я називаю людською революцією – через новий гуманізм, що веде до розвитку вищих людських якостей...» [9].

Слід зазначити, що в країні в першій половині 2014 року вже відбулися декілька круглих столів за участю видатних представників різних груп суспільства. Про необхідність обговорення гострих ситуацій саме авторитетними моральними лідерами нації переконливо і настійливо говорили перший Президент України Леонід Макарівич Кравчук та деякі інші політики й політологи. На їх погляд, затримка у побудові й ефективному функціонуванні громадянського суспільства тільки консервує причини виникнення конфлікту, загрожує його рецидивами. Проведений 14 травня 2014 року Загальноукраїнський круглий стіл національної єдності лише підтвердив необхідність побудови сучасного громадянського суспільства в Україні, удосконалення роботи в цьому напрямі. Проте, ця форма самовираження громадян, усього народу, не знайшла свого належного розвитку, вона виявляється спонтанно, епізодично, фрагментарно і при майже необоротному загостренні ситуації. Авторитетна частина українського суспільства, гордість українського народу, відомі

особистості – вчені, діячі церкви, культури, митці, видатні громадські постаті – фактично відсторонені від вирішення доленосних проблем державотворення, що було вкрай необхідно саме в останні найбільш трагічні місяці української революції. Вкажемо на той факт, що, услід за нашими самовідданими медиками, українські психологи також надавали необхідну волонтерську допомогу постраждалим учасникам подій на майдані, учасникам АТО, проте їх поради більш стратегічного плану, зокрема щодо побудови і легітимізації громадянського суспільства, не знаходили належного відгуку у владних структурах і активістів майдану, у ЗМІ...

Підкреслимо той факт, що європейські політики, в тому числі й ті, котрі брали участь у посередницькій місії з розв'язання суспільного конфлікту в Україні, вже адресували відповідні пропозиції українській владі, опозиції та існуючим осередкам громадянського суспільства (!). Адже у світі вже накопичений серйозний історичний досвід функціонування громадянського суспільства, який слід було б вивчити і запровадити нам. Заслуговує на увагу та обставина, що європейське громадянське суспільство, що є зараз достатньо формалізованим і легітимізованим, вже виступає суб'єктом політичного процесу, автором законодавчих ініціатив, зокрема подає законопроекти у Європарламент. Вкажемо на той факт, що емісари Євросоюзу неодноразово висловлювали свою підтримку спробам створення в Україні громадянського суспільства, пропонували допомогу в цій справі, зокрема навіть були готові виділити і виділяли на це відповідні гранти. Так, в середині травня 2014 року Євросоюз, передаючи Україні в якості фінансової допомоги 600 мільйонів євро, прямо вказав, що частина цієї суми має бути спрямована на побудову громадянського суспільства. Однак чи скористалася українська влада і громадськість цим шансом, чи помітила цей міжнародний інтерес до нової української форми демократії, що народжувалася на майдані, і чи зробила конкретні кроки в цьому напрямі? Відповідь очевидна – ні!? Ми наголошуємо в цьому зв'язку саме на організації і легітимізації цієї форми громадянського суспільного самоврядування, що народжувалася на майдані, але не була розвинута відповідно до існуючого законодавства і волі народу, оскільки інші відомі суспільні утворення не можуть замінити громадянського суспільства як суб'єкта політичного державотворчого процесу.

Відаючи належне фактам, слід згадати, що у 2013 році в Адміністрації попереднього Президента України була створена Координаційна рада з питань розвитку громадянського суспільства в Україні, яку очолила радник Президента Марина Ставнійчук. Радою були складені стратегія, план формування українського громадянського суспільства і підготовлені матеріали до Указу Президента з цього питання. В проведеній підготовчій роботі знайшли

своє відображення запізнili і формальні намагання скопіювати відповідні процеси в Росії, де в цьому плані зроблені перші кроки. Там вже декілька років систематично збирається Суспільна палата при Президентові, до якої входять відомі авторитетні постаті російського громадянського суспільства, які формулюють певні вимоги до влади. Зрозуміло, що функціонування подібних форм громадянського суспільства здійснюється значною мірою під контролем влади, його рішення носять рекомендаційний характер, проте це має і свої корисні аспекти. Відмітимо, що перша ж спроба зібрання подібного утворення в Україні у 2010 році, на якому представники української інтелігенції піддали гострій критиці тодішнього президента, призвели до зупинення роботи цього суспільного органу, який, як відомо, більше не збирався.

Проте, вище згадувана Координаційна рада розробила, за наявними даними, проект Закону «Про громадянське суспільство в Україні» і подала його восени 2013 року до Верховної Ради України, де він ще не розглядався. На наш погляд, цей законопроект міг би бути перероблений з урахуванням політичних реалій в Україні і розглянутий законодавцями. Проте, чи зацікавлені можновладці в оформленні «п'ятої влади», якою виступає громадянське суспільство? Досвід Помаранчевого майдану, а тепер вже і Євромайдану, свідчить про невтішну відповідь на це запитання. До чого це призвело і до чого веде – говорять трагічні події останніх місяців і сьогоднішнього дня. І причини полягають, на наш погляд, саме у соціально-психологічній слабкості, духовній незрілості, моральній обмеженості, навіть застарілості, традиційних видів влади – законодавчої, виконавчої, судової і ЗМІ – в умовах, коли принципово збільшився рівень освіченості, культури, духовності народу, зросли вимоги з його боку до влади, проте вона не тільки не відповідає цим вимогам, але і демонструє явну і неявну розбещеність, вищість над громадянами, авантюризм і нестримний потяг до корупційних дій, феодалську зневагу до народу, нездатність враховувати розмаїття і глибину проблем народного життя і своєчасно розв'язувати їх тощо. Більш того, влада у нинішньому її вигляді сама породжує проблеми, які самостійно, без громадянського суспільства, без опори на мудрість народу не може вирішити.

Про потенційну легітимну можливість і необхідність здійснення практичних правових дій із побудови громадянського суспільства свідчить ряд статей Конституції України обох редакцій, 1996 і 2010 років, особливо її 3, 5, 36 статті, які можуть бути інтерпретовані саме як правова основа для реалізації цих дій [4].

Слід також зазначити, що певні формальні ознаки громадянського суспільства в Україні відображені у прийнятому в березні 2012 року Законі України «Про громадські об'єднання» та запропонованому С. Кириченком проекті Закону України «Про громадський контроль».

Наступним кроком може стати прийняття Верховною Радою Закону України «Про Громадянське суспільство в Україні», але з врахуванням останніх морально-політичних подій в країні.

Відмітимо також, що в Києві з 1997 року працює Інститут громадянського суспільства, який проводить професійну, перевірену часом, незаангажовану діяльність у таких сферах, як: а) правові дослідження та правова просвіта; б) політологічні та економічні дослідження; в) місцеве самоврядування та тренінги для депутатів; г) розроблення проєктів нормативних актів та їх просування в органах державної влади і місцевого самоврядування; д) видавнича діяльність; е) моніторинг діяльності органів державної влади у сфері місцевого самоврядування, громадських організацій та місцевого розвитку тощо.

Існує чимало наукових праць в цьому напрямі, назовемо лише такі роботи, як вже згадувана робота Г. Гегеля, праці Н.Г. Джингарадзе, М.А. Ожевана, А.В. Толстоухова [8], Г.Г. Філіпчука [16] та ін. Засади громадянського суспільства, як вважають спеціалісти, визначені «Декларацією прав людини і громадянина» (26 серпня 1789 р.) і представлені такими категоріями, як:

а) свобода в її позитивному («для») та негативному («від») значенні, в таких позиціях, як: усі люди вільні від народження; ніхто не має права відчужувати їхні природні права. Разом з тим, свобода не може бути абсолютною, оскільки остання обмежує права та свободи інших людей, певні принципи моралі, а також інтереси загального добробуту, тобто свобода є відносною;

б) рівність у гідності та правах усіх громадян, при цьому держава має забезпечити однакові для всіх фундаментальні права та свободи без утискання чи обмеження на будь-якій підставі;

в) приватна власність;

г) нація як джерело верховенства права;

д) закон як засіб обмеження державної влади на користь громадянського суспільства;

е) принцип демократичності, тобто народовладдя як режиму влади народу та вияву народного суверенітету, що реалізується як форма індивідуальної свободи, як спосіб управління справами держави, як показник соціальної активності;

ж) право, за яким суспільство має вимагати звіту кожної посадової особи та ін. [8, с. 88-91].

Пріоритетними цінностями громадянського суспільства визнаються *плюралізм, самообмеження та самоосмислення*. З позицій плюралізму ніхто не може володіти монополією на остаточну, вищу істину. Природним станом будь-якого демократичного суспільства є вільна боротьба ідей та інтересів. Жодна організація не може претендувати на все суспільство, нав'язувати йому свої погляди, переконання, волю.



Вищою цінністю громадянського суспільства є *особистість, її права та свободи*. Розвиток громадянського суспільства зумовлює зростання самосвідомості особистості, розширення сфери її соціально значимих ініціатив і водночас – гарантує її вільну самореалізацію. До цінностей громадянського суспільства відносяться *громадянські, політичні та соціально-політичні права*. В останньому випадку це цінності *родини, суспільних та релігійних рухів, недержавних засобів масової інформації, органів громадського самоврядування*, що утворює механізм формування та вияву суспільної думки, розв'язання суспільних конфліктів тощо.

У контексті зазначеного вище слушним вважаємо видання 26 лютого 2016 року Президентом України Петром Олексійовичем Порошенком Указу про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні [15]. В Указі затверджена Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні і передбачено складання конкретного плану його побудови.

У зв'язку з цим, психологічна наука і, зокрема практична психологія має долучитися до розробки відповідних питань розвитку громадянського суспільства в Україні. Ці питання викладені у розділі 4.4. Стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства і полягають зокрема у завданні створення сприятливих умов для міжсекторальної співпраці [15]. Цей стратегічний напрям спрямований на реалізацію наступних завдань:

- забезпечення органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування доступу громадськості до консультацій та правової допомоги (в тому числі безоплатної) з питань порядку створення і діяльності організацій громадянського суспільства;

- запровадження обов'язкових моніторингу та оцінки розпорядниками бюджетних коштів програм і проектів, які виконуються організаціями громадянського суспільства за рахунок бюджетних коштів;

- запровадження обов'язкової звітності організацій громадянського суспільства, які отримують державну фінансову підтримку, публічного доступу до такої звітності, а також до результатів обов'язкового моніторингу, оцінки та експертизи результатів державної фінансової підтримки організацій громадянського суспільства;

- сприяння міжсекторальній співпраці у запобіганні і протидії шахрайству та іншим зловживанням у сфері надання благодійної допомоги, посилення юридичної відповідальності за нецільове використання благодійної допомоги;

- стимулювання волонтерської діяльності, у тому числі опрацювання питання щодо участі України в Європейській конвенції про дострокову волонтерську службу;

- запровадження механізму здійснення благодійної діяльності шляхом надсилання благодійних телекомунікаційних повідомлень;
- розширення сфер застосування державно-приватного партнерства за участю організацій громадянського суспільства;
- включення до навчальних програм загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів курсів і тем з питань розвитку громадянського суспільства;
- запровадження підготовки в системі вищої та післядипломної освіти фахівців з менеджменту неурядових організацій;
- забезпечення надання методичної, консультативної та організаційної допомоги органам державної влади, органам місцевого самоврядування з питань взаємодії з організаціями громадянського суспільства, розвитку громадянського суспільства;
- проведення просвітницьких заходів та соціальної реклами з питань взаємодії з організаціями громадянського суспільства, розвитку громадянського суспільства;
- стимулювання наукових досліджень, публікацій та просвітницьких заходів у сфері розвитку громадянського суспільства і міжсекторальної співпраці (див. п. 4.4. Стратегії) [15].

Вважаємо, що початок конкретної роботи зі створення громадянського суспільства призведе до більшої чіткості конкретних завдань і визначення ролі психологічної науки в цьому процесі.

Наважимося стисло викласти психологічні погляди на громадянське суспільство як на антитезу громадянського протистояння, як на предмет мирних перемовин різних сторін із цього непростого питання. В ході творчого переговорного процесу на всіх рівнях суспільства доцільно, на наш погляд, поступово домовлятися про наступні структурні, інституціональні та функціональні моменти побудови вказаного суспільства.

*Метою громадянського суспільства має стати людина як найвища цінність*, особистість усіх громадян України, щасливих у рідній країні, яка захищає їх, забезпечує мирний розвиток їх сімей, благополуччя, гарантує високу якість життя за такими ознаками, як здоров'я, тривалість самого життя, економічний розвиток, благополуччя, духовність, освіта, професія, робота, честь і гідність, дружні стосунки з усіма державами світу і особливо – з її сусідами.

Громадянське суспільство має формуватися із кращих у духовному, моральному, інтелектуальному, професійному плані (адже криза в Україні носить очевидний морально-політичний, зокрема антикорупційний характер) громадян, авторитетних творчих особистостей, досвідчених лідерів, представників і висуванців усіх територіальних, національних, професійних, вікових тощо громад України як організаторів нового успішного суспільства. Відмітимо, що

таких громадян у країні достатньо, особливо серед обдарованої і талановитої молоді, яка чекає свого часу і, не отримуючи можливості допомогти рідній країні, відвертає свої погляди і сподівання до зарубіжжя... Потрібна тільки воля до загального благополуччя, до подолання власного егоїзму на користь громади, здатність до відповідної активності з пошуку більш корисних для суспільства особистостей і висування їх до керівництва з відповідним контролем і відповідальністю перед громадою!

Чому саме духовно зріла, розвинута особистість має перш за все стати членом і лідером громадянського суспільства? Тому, що саме в ній в процесі розвитку концентрується унікальний культурний, цивілізаційний, творчий, гуманістичний потенціал! Про це свідчить проведений нами контентно-частотний аналіз наявних у 48 вітчизняних теоріях особистості [13] її визначень, результат якого може бути представлений у наступній «контентно-атрибутивній формулі». Остання утворюється ієрархією низки головних атрибутивних понять, в яких відображаються такі її фундаментальні якості (у дужках наводиться число, що вказує на кількість вживань певного атрибуту у 48 визначеннях особистості), як: 1. Соціальність (31); 2. Творчість (21); 3. Людність (гуманізм) (20); 4. Самосвідомість, тобто «Я» (18); 5. Духовність (18); 6. Культурність (16); 7. Життєвість (вітальність) (16); 8. Індивідуальність (13); 9. Цінність (честь і гідність) (13); 10. Розвиненість (11); 11. Діяльність (як людська форма активності) (10); 12. Відносність (ставленнєвість) (9); 13. Суб'єктність (8); 14. Формальність (8); 15. Вершинність (7); 16. Здатність до оволодіння, засвоєння світу (7); 17. Свідомість (7); 18. Історичність (6); 19. Організованість (6); 20. Психологічність (6); 21. Унікальність (5); 22. Об'єктність (5); 23. Якісність (5); 24. Наявність специфічних властивостей (4); 25. Вчинковість (4); 26. Динамічність (4); 27. Колективність (4); 28. Світоглядність (наявність наукових поглядів, принципів, життєвих переконань) (4); 29. Системність (4); 30. Відповідальність (3); 31. Внутрішній характер (3); 32. Ідеальність (3); 33. Матеріальність (3); 34. Здатність бути носієм властивостей (3); 35. Комунікативність (3); 36. Сукупність властивостей (3) ... [12].

Саме на розвиток цих духовних, етичних, естетичних, інтелектуальних якостей в особистості спрямована українська система освіти, вони покладені як мета в основу так званих особистісно орієнтованих систем навчання, виховання, в цілому – «соціалізації» молоді і персоналізації, тобто особистісного зміцнення суспільства, перетворення його на громадянське суспільство!

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Виходячи із зацікавленості в мирі і процвітанні рідної країни, закликаємо всіх

утриматися від односторонніх категоричних поглядів на нинішню непросту ситуацію, свідомо прийняти до відома думки опонентів, позбутися крайніх емоційних оцінок і зайвих амбіцій (в гідності ми всі рівні!!!), а де треба – простити одне одному, піти назустріч через компроміс, знайти краще спільне у своїх позиціях на основі наукового, зокрема гуманістичного, системного, конвергентного мислення і народної, громадської мудрості, відклавши на наступний час вирішення не вирішуваних поки що проблем, заради великої мети – збереження єдиної України як умови нашого спільного благополуччя. Ми маємо створити сучасне Громадянське суспільство в рідній Україні заради її стабільності, прогресу і процвітання.

### *Список використаних джерел*

1. Гегель Г.В.Ф. Гражданское общество / Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. – Т.2. Философская пропедевтика. – М. : Мысль, 1973. – С. 7-212. – С.43-54.
2. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современная практика. – К. : Абрис, 1994. – 168 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
4. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України «Про внесення змін до Конституції України» №2222-ІУ. – Харків : ФОП Співак Т.К., 2010. – 48 с.
5. Моргун В.Ф. Становлення громадянськості особистості в контексті її психічної та соціальної зрілості / В.Ф. Моргун // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інстит. психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : Гнозис, 2004. – Т. VI. – Вип. 2. – С. 203-215.
6. Моргун В.Ф. Наклеп як багатовимірне етико-психологічне явище // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 60-65; № 2. – С. 68-77.
7. Моргун Ф.Т. Бессмертная душа Украины. – К. : Сільські вісті, 1994. – 350 с.
8. Основи громадянського суспільства: Словник: Для студентів вищих навчальних закладів / Н.Г. Джингарадзе, М.А. Ожеван, А.В. Толстоухов та ін. – К.: Знання України, 2006. – 232 с.
9. Печей Аурелио. Человеческие качества. – М. : Прогресс, 1980. – 302 с.
10. Помиткін Е.О. Ідеальний президент ідеальної держави: Посібник кандидата та виборця. – К.: Кафедра, 2014. – 26 с.
11. Рибалка В.В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник / В.В. Рибалка. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.
12. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: Навчально-методичний посібник / В.В. Рибалка. – Львів : ЛьвДУВС, 2010. – 512 с.

13. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

14. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник / В.В. Рибалка– Київ, Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2016. – 424 с.

15. Указ Президента України № 68/2016: «Про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні» від 26 лютого 2016 року. «Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні». Офіційне інтернет-представництво Президента України: <http://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>.

16. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. – К., 2002. – 217 с.

### *V. Rybalka*

#### **CIVIL SOCIETY AND THE PERSONALITY OF THE CITIZEN**

*Article emphasizes the urgency of the development of a modern civil society and the individual of a citizen in Ukraine, points out the socio-psychological, spiritual, constitutional, legal foundations and experience of creating of such society in the world, in Europe as a time-tested way to real democracy and signs of effective democracy. It refers to the historical preconditions of the development of civil society and the individual of a citizen accumulated in Germany in the works of Hegel, in Ukraine, in particular in the Poltava region, which is connected with the actions of her spiritual elite, in particular G. Skovoroda, T. Shevchenko, V.I. Vernadsky, G.G. Vaschenko, A.S. Makarenko, V.O. Sukhomlynsky, O.T. Gonchar, F.T. Morgun, I.A. Zyazyun and others like that. Proposed scientific principles, goals, methods, institutional forms and specific requirements for the construction and functioning of Ukrainian civil society, taking into account modern crisis realities, its productive parity of interaction with the branches of power, forms of control over the activities and responsibilities of government and civil leaders. Information is given on the Decree of the President of Ukraine on promoting the development of civil society. The personality of the leader, who must ensure the successful functioning of civil society and government are characterized. Article emphasizes the necessity of obligatory loyalty of leaders of civil society and authorities to positive spiritual values of Worldview, Life, Man, Faith, Hope, Love, Good, Beauty, Truth, and the inadmissibility of the existence of negative attributes in them – the darkness, death, inhumanity, disbelief, Despair, Hate, Evil, Distortion, Lies. The leader must be a true patriot of Ukraine, love his country and its citizens, and not the power and the possibility of its corruption use. Under these conditions, the unity of the people is possible and progressive progress of Ukraine towards peace and prosperity. Psychological measures to promote the development of civil society are offered.*

**Key words:** *civil society, citizen's personality, socio-psychological preconditions, spiritual qualities of the leader's personality, construction, structure and functioning of civil society, interaction with the authorities, unity and progress of the Ukrainian state.*

Надійшла до редакції 23.03.2017 р.

УДК 376.3

**ТЕСЛЕНКО Олександр Миколайович**

*дійсний член Академії педагогічних наук Казахстану,  
доктор педагогічних наук, доктор соціологічних наук,  
професор кафедри соціально-психологічних дисциплін  
АТ «Казахський гуманітарно-юридичний університет» (м. Астана)*

## **СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ**

*У статті розглядається інноваційна, гуманітарна, особистісно орієнтована парадигма соціалізації. Соціалізація молоді як інтегрований процес організації і самоорганізації (саморефлексії) в мінливому соціумі можлива, якщо є належне визнання пріоритету людини як суб'єкта суспільних відносин. Найбільш перспективним способом створення нової соціально-педагогічної методології є синтез і комплексне поєднання різних методологічних підходів.*

**Ключові слова:** *соціалізація, молодь, вік молодості (початок / кінець), механізми соціалізації, самоорганізації, синергетична модель соціалізації молоді.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні в гуманітарних науках проблеми соціалізації молоді швидше намічені, ніж глибоко проаналізовані. І якщо раніше це було пов'язано, перш за все, з емпіричної невивченістю цих проблем, то сьогодні це обумовлено в першу чергу недостатністю концептуальних розробок.

Одним із найважливіших об'єктивних обставин, які стримують тривалий час у нас в країні (в країнах СНД) дослідження проблем соціалізації молоді, було те, що поки був простір для екстенсивного економічного розвитку, процеси соціалізації протікали, в основному, безкризово, оскільки було забезпечено порівняно стабільне і незмінне «розширене відтворення» суспільного життя, через інтеграцію та адаптацію основної маси молоді в сфері освіти і виробництва. В умовах тривалої модернізації соціуму виявилася абстрактність багатьох традиційних підходів до даної проблеми, яка проявилася в тому, що в дослідженні процесу соціалізації нових поколінь акцент все ще ставиться на цілеспрямованому впливі на молодь із боку інституцій, на розробці методичних вказівок, коли часто не враховують реальні умови нового суспільного середовища, вплив якого сьогодні сильно змінилося, набуло нових форм, наповнилося іншим змістом [2; 7; 8].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** За своєю суттю молодіжний вік є особливою формою прояву, особливим станом

соціогенезу, коли біологічні закономірності, пов'язані з віковими змінами індивіда, в значній мірі виявляють свою дію (підкоряючись, однак, у все більшій мірі регулятивній дії соціального). Усвідомлення і освоєння («привласнення») індивідом соціокультурних досягнень суспільства забезпечує не тільки його соціалізацію, а й індивідуалізацію, тому що тільки в громадських контактах, діалозі, «спробах» себе в соціальному самовизначенні в соціокультурному просторі і відбувається рефлексія, розвивається самосвідомість. Тому чим більше молода людина соціалізується, тим більшою мірою вона індивідуалізується [8, с. 115].

Сенс усіх змістовних змін полягає не тільки в придбанні, присвоєнні індивідом соціальних норм (на що, як правило, звертається основна увага), а й у самому розвитку соціального, соціальних властивостей, якостей, які притаманні людській природі. Практично це здійснюється в досягненні певного рівня соціалізації, який є типовим для конкретно-історичного суспільства, але одночасно це і стан розвитку того самого соціального рівня, що характеризує людину певної епохи, в даному випадку сучасної молоді людини. При цьому соціальний початок у міру дорослішання усе активніше визначає особливості функціонування індивіда і зміст розвитку його індивідуальності [1; 2; 3; 5; 7; 8; 9].

Як самостійне співтовариство, молодь є невід'ємною частиною суспільства, і виступає особливим суб'єктом багатопланових, різнохарактерних відносин, в яких вона об'єктивно ставить завдання і цілі взаємодії з дорослими, визначаючи напрямки спільної діяльності, розвиває свій суспільно значимий світ. Причому головною, внутрішньо закладеною метою молодіжного віку в цілому і кожної молоді людини зокрема, є дорослішання – освоєння, привласнення, реалізація дорослості. Її суть полягає «в тому, що суспільство усуває працездатних молодих людей, які досягнули статевої зрілості, від громадської відповідальності, щоб дати їм можливість підвищити свій власний потенціал» [10, с. 64].

**Мета статті** – розкрити сучасні концептуальні підходи до проблеми соціалізації молоді – реалізують такі **завдання дослідження**:

1) уточнити саме визначення поняття «молодь», перш за все, з точки зору вікових меж, дати наукове визначення молодіжного віку (і функціональне, і змістовне) як особливого стану, що виступає складовою частиною загальної системи суспільства, розкрити його субстанціональну сутність;

2) визначити, спираючись на синергетичну методологію, загальну систему координат для виявлення головних смислів процесів соціалізації, що здійснюються: психофізіологічного дозрівання,

входження в соціум, освоєння соціальних норм, ролей, позицій, придбання ціннісних орієнтацій і соціальних установок, при активному розвитку самосвідомості, творчої самореалізації, постійному особистісному виборі в ході проектування і розкриття власного індивідуального життєвого шляху;

3) дати характеристику та спільне бачення молодіжного соціокультурного простору (як стану і середовища, що визначає реальне розвиток індивіда) в постіндустріальному суспільстві, вичленувати загальну тенденцію, котра виступає головною в розвитку молоді як узагальненого суб'єкта в системі відносин у соціумі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При визначенні вікових меж поняття «молодь» в якості вихідних, на нашу думку, слід прийняти поширені погляди, що початком молодості (кінцем дитинства) є момент, коли в організмі людини завершуються фізіологічні і психічні процеси, пов'язані зі статевою зрілістю (інтервал від 12 до 16 років), а також ряд соціальних обставин; а кінцем молодості – момент, коли молода людина повністю вступає в права дорослого, чому також відповідає ряд умов:

- економічна незалежність, тобто відповідальність за придбання засобів, необхідних для власного існування і здатністю створювати їх,
- особиста самостійність, тобто здатність приймати рішення, що стосуються себе, у всіх сферах існування, без чужої опіки, без будь-яких обмежень, крім необхідних для співіснування в суспільстві,
- самостійне розпорядження коштами, якими володіє для існування,
- створення власного «вогнища», незалежного від батьківського, прийняття відповідальності за його підтримку і управлінням ним [7, с.107].

Кожна з цих чотирьох умов є необхідною, але тільки всі разом узяті, вони є достатніми, щоб визнати, що людина перестала ставитися до категорії «молодь». Виходячи з вище сказаного, можна зробити висновок, що за всіма категоріями придбання стійкого соціального статусу верхню межу молодіжного віку можна визначити на межі 29-30 років життя. Для порівняння наведемо інтервали відповідних вікових етапів періодизації багатовимірного розвитку особистості в ході життя, які пропонує В.Ф. Моргун, узагальнюючи психологічні концепції Л.С. Виготського, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна, Е. Еріксона: «... юність – 15-18 років, молодість – 19-25 років, дорослість – 26-35 років, зрілість – 36-60 років...» [5, с. 262]. Як бачимо, остання періодизація проводить верхню межу молодості на закінченні віку молодого спеціаліста (трьох років стажу роботи після отримання професійної освіти). Ясно, що за цей період реалізувати вище названі



умови переходу до дорослості в повному обсязі зможуть далеко не всі молоді люди.

У результаті розгляду проблеми можна прийти до висновку про загальне поняття «молодь» у кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Із точки зору сучасної синергетичної парадигми соціального пізнання стає більш зрозумілою правомірність різноманітних підходів до визначення поняття «молодь», а зіставлення безлічі визначень молоді показує: кожне з них фіксує її реальні та значущі риси і особливості, але жодне не є вичерпним. У даному випадку починає працювати принцип Бора: «не можна однією мовою описати ніяке складне явище». Можливо, вироблення такого розуміння, принципова зміна парадигми ювенології, соціології молоді, соціальної педагогіки, соціальної психології – головний позитивний підсумок багаторічних пошуків і дискусій.

Однак було б методологічно невірно і непродуктивно зводити процес соціального розвитку особистості лише до виділення її типологічних характеристик. Спроби однозначно визначити те чи інше покоління незалежно від характеру та обґрунтованості оцінок – страждають вузькістю, одномірністю. Навіть, якщо вдається вірно виділити суттєві, типові риси конкретного покоління, то поза увагою може залишитися все різноманіття позицій і орієнтацій молодих людей і груп, що його складають.

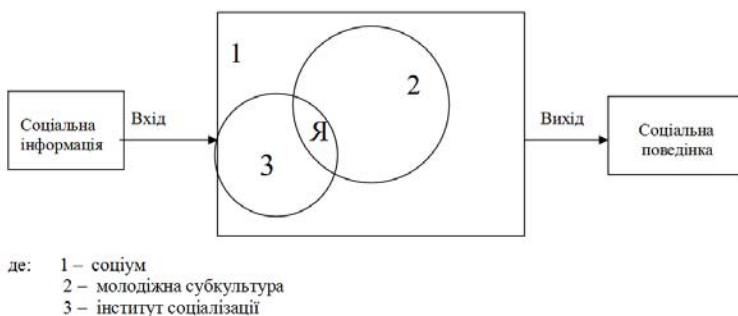
У наявності методологічна переорієнтація в процесі вивчення проблеми «молодь» чи «групи молоді»: на зміну підходу – єдність = однаковість – повинен прийти інший – єдність у різноманітності [9, с.95]. Перш за все, це пов'язано з соціальною стратифікацією, різко зростаючою соціальною поляризацією, що є наслідком майнового розшарування.

На наш погляд, нове теоретичне положення про становлення «порядку через хаотичну стійкість» дозволить більш точно сформулювати складну взаємодію між суспільством молоддю, що соціалізується. Її основний орієнтир – керований хаос – припускає наявність і спокійного, стабільного, еволюційного розвитку, і біфуркацій («розвилки», моментів вибору).

У рамках стохастичної світобудови соціальний суб'єкт (в тому числі і молода людина, молоде покоління) і його діяльність (соціалізація) можуть бути описані поняттями: нелінійність, складність, імовірнісний характер подій, їх принципова непередбачуваність у точках біфуркації [3; 4].

Синергетика, теорія самоорганізації (І. Пригожин, І. Стенгерс [6]) показує неспроможність ідеї повного і всеосяжного контролю над соціальними процесами. Керуючий вплив із боку суб'єкта лише включається в процес соціальної самоорганізації. Він вносить

корективи в цей процес, але ніколи повністю не підпорядковує його. Включеність суб'єкта управління в соціальний процес, його вплив може внести і додатковий ступінь неврегульованості, хаосу. Прямий управлінський вплив, навіть успішний за якимись параметрами, може збільшити ступінь дезорганізації за іншими параметрами (див. нижче рис. 1).



*Рис. 1. Синергетична модель соціалізації молоді*

Складність процесу соціалізації проявляється не тільки в труднощі проведення межі між біологічними і соціальними детермінантами, а й у тому, що вихідна реакція не обов'язково пов'язана з вхідною соціальною інформацією і сама не впливає на свою подальшу зміну. Вихід часто визначається її внутрішньої переробкою і слідує власним законам. Вхідний поштовх запускає ланцюг структурних рекурсивних змін, підсумок яких залежить не від входу, а від індивідуальних властивостей особистості, від її поведінкового репертуару. Середовище сприймає їм вибірково: якісь сигнали ігноруються, інші сприймаються, але кінцевий результат – поведінка визначається внутрішніми потребами (В.С. Хіценко).

До того ж не слід забувати, що процес соціалізації базується на рефлексивно людському спілкуванні – процесі взаємних змін мислячих систем і середовища на основі безперервного уточнення моделі середовища і моделі взаємодії з ним. Отже, «Я не тільки чинно відповідно до того, що я є, а й змінююся відповідно до того, що я роблю» (В. Франкл).

Довгий час тоталітарне суспільство розглядало особистість тільки як об'єкт виховання. Людина ж (навіть дитина, тим більше юнак) як було показано вище виступає в процесі соціалізації як самоорганізована система, суб'єкт самореалізації, що володіє своїми мотивами, потребами, який ставить сам собі цілі. Звідси, сутність соціалізації є як входження у світ конкретних соціальних зв'язків, так і

освоєння соціального – загальної характеристики людства. Сучасне суспільство, на превеликий жаль, до сих пір ще до кінця не усвідомило, що виховання людини значною мірою здійснюється поза формальними виховними процесами, в той час як соціалізація здійснюється у безперервному процесі соціальної комунікації, до того ж не слід забувати і про активну, самоорганізовану сутність особистості, що долає, тим самим, фактор біологічної спадковості.

Розуміння цього дає змістовний ресурс для поновлення евристичних основ соціальних наук, і теорії соціалізації зокрема, звідки, у всякому разі, необхідно видалити парадигму знеособлення. Пружина механізму соціалізації – не в пошуку біологічних, психологічних або соціальних підстав; вона – в прийомах гармонійного самоузгодження активності діючих індивідів, їх самоорганізації. Звідси, внутрішній механізм процесу соціалізації слід вважати прогресивну взаємну акомодацию (приспосовуваність) між активною зростаючою людською істотою і умовами, що змінюють її буття (У. Бронфенбреннер).

Грунтуючись на даній точці зору, доцільно виділити кілька механізмів соціалізації, які необхідно враховувати і принагідно використовувати в процесі соціального виховання молоді. Умовно їх можна назвати і охарактеризувати наступним чином:

традиційний – через сім'ю і мікросоціальне оточення,  
інституційний – через інститути суспільства,  
стилізований – через субкультури,  
міжособистісний – через значущих осіб,  
рефлексивний – індивідуальне переживання і усвідомлення,  
самодіяльність.

Уплив усіх названих механізмів іноді в більшій мірі, а іноді й мінімально опосередковується мегасоціальними чинниками. Головний із яких – це становлення постіндустріальної цивілізації, що означає «перехід провідної ролі від матеріально-речових факторів виробництва до духовно-соціальних, від матеріалізованої праці до живої... Образ «людини-гвинтика» – фундаментальний архетип соціального мислення індустріальної цивілізації – безповоротно йде в минуле, а разом із ним «конструкторсько-технологічний» стиль соціального пізнання. Час задуматися про його нову парадигму» [1, с. 69]. Основою «індустріальної» парадигми соціалізації була людина, жорстко прикріплена до соціальної групи, яка, в свою чергу, підпорядковувалася детермінантам техніко-виробничого характеру. Постіндустріальна епоха знаменується перевертанням в усіх відношеннях: вона пов'язана, по-перше, з переходом від малорухомих соціально-групових «монолітів» (класів) до динамічних малих груп тимчасового (функціонального) характеру, ідентифікація індивіда з якими завжди умовна, і, по-друге, з новим статусом соціокультурних,

ментальних чинників, духовного виробництва в цілому. Гарантії, які давалися базисно-надбудовним детермінізмом, який перетворює процес соціалізації в досить спрощену процедуру включення природно-біологічного індивіда в соціальне середовище, сьогодні не діють. Суспільство взагалі, а постіндустріальне – особливо, позбавлене того єдиного основоположного центру, навколо якого обертається соціальне життя. Соціальне середовище в повному сенсі «мозаїчне товариство» (В.В. Ільїн, А.С. Панарін), раз у раз міняє центри тяжіння, що відрізняються граничною рухливістю зв'язків і залежностей. розуміння цього вимагає відповідного перегляду і модернізації теорії і практики соціального виховання [3].

У зв'язку з цим слід зазначити, особливі форми соціокультурної диференціації, приклади якої ми вже можемо спостерігати. Молоді люди практично цілком орієнтуються на центри і перестають належати місцевому середовищу. ЗМІ, індустрія розваг нівелюють життєдіяльність мешканців різних регіонів, перш за все дозволя, надаючи йому єдиний вимір. Престижні моделі дозволя, що привносяться в провінційне середовище ззовні, йдуть із великих культурних центрів. Мало того – вони породжують свій тип соціуму, альтернативний базовому. Як альтернатива «офіційних» інститутів соціалізації, формуються своєрідні «контр-групи» дозволя – тимчасові спонтанні спільноти інформаційного типу, які акумулюють антропоцентричну інформацію, що відноситься до самоствердження індивідуальності і реабілітації чуттєвості. І якщо ідентифікація особистості в рамках формальних груп (студентська група, виробничий колектив, сім'я) слабшає, то ідентифікація з групами дозволя, навпаки, посилюється.

Це продуктивно з точки зору соціальних новацій – зростає мобільність молоді, її готовність освоювати нове територіальне, професійне, науково-технічне, культурне довкілля, що є першочергово важливим в умовах транзитного стану суспільства в епоху НТР. Але створює і відчутні дисгармонії у вихованні молоді, в цілісному процесі її соціалізації. На відміну від «комуністичного виховання» в минулому, «капіталістичне перевиховання» протікає насамперед як спонтанний процес впливу нових онтологічних чинників ЗМІ і нового постіндустріального (інформаційного) середовища. В даному випадку вестернізація як геополітичний еквівалент нового вигляду покоління виявляється найчастіше американізацією.

### **Висновки:**

1. Період соціалізації – між кінцем дитинства і початком дорослості – є період прискороного засвоєння елементів суспільного середовища шляхом підвищення швидкості накопичення інформації та розширення її різноманітності джерел. Молодіжний вік найбільш сприйнятливий до запозичення новацій в сфері споживчих стандартів,

передової техніки. Наш соціум встигає «вестернізуватися» за смаками, домаганнями молоді, але водночас залишається значно більш віддаленим від «цивілізованих стандартів» в області техніки, управління, організації.

2. Синергетична теорія самоорганізації переконливо показує, що певна частка хаосу, стихійності, невизначеності – це не зло. Навпаки, присутність хаотичних елементів у багатьох ситуаціях робить мислення більш гнучким, підвищує пристосовуваність індивіда і дозволяє йому краще реагувати на непередбачувані та постійно мінливі умови життя. У цих умовах особливу роль набуває соціалізація і вдосконалення взаємодії між людьми (молодими, в тому числі) та їх оточенням. Це стає по-справжньому можливим за умови, що у всеосяжній системі повинні бути багатовимірні зв'язки.

3. Суб'єктивні труднощі і протиріччя соціалізації «смутного часу» (А.В. Мудрик) не скасовують об'єктивної значущості молодіжного віку: без нього процес самовизначення нового покоління не міг би відбутися, а певна дистанція, зайнята по відношенню до формальних агентів (інститутів) соціалізації – батькам, дорослим – необхідна для прискореної адаптації підростаючого покоління до новітнього соціального та культурного середовища; без цієї дистанції спрацювали б механізми спадкоємності, але не новацій.

*Перспективою подальших пошуків є проблема активізації в суспільстві молодіжного типу інтелектуальної та професійної поведінки як форми соціально-демографічного, соціально-психологічного та педагогічного забезпечення сучасного науково-технічного прогресу. Вкрай важливо водночас, щоб здатність до новацій розвивалася не на шкоду засвоєнню довготривалих соціально-культурних норм і цінностей, здатність орієнтуватися в техногенному середовищі – не на шкоду загальнокультурній інтеграції.*

#### ***Список використаних джерел***

1. Бакиров В. Социальное познание на пороге постиндустриального мира / В. Бакиров // Общественные науки и современность. – 1991. – № 1. – С. 67-75.

2. Бочарова В.Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности / В.Г. Бочарова // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.-Тула, 1993. – С. 34-48.

3. Ильин В.В. Философия политики / В.В. Ильин, А.С. Панарин. – М.: Изд-во МГУ. – 1994. – 287 с.

4. Князева Е. Синергетика как новое мировоззрение / Е. Князева, С. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-16.

5. Моргун В.Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості / В.Ф. Моргун // Дзюба Т.М.,

Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник / авт. вступу, додатку і ред. В.Ф. Моргун. – К.: ВД «Слово», 2013. – С. 260-264.

6. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стингерс; пер. с англ. – М., 1986. – 326 с.

7. Тесленко А.Н. Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме. Монография / А.Н. Тесленко. – Алматы-Астана: АГУ имени Абая, Институт управления, Изд-во «Полиграф-НС», 2002. – 236 с.

8. Тесленко А.Н. Культурная социализация молодежи: казахстанская модель. Монография / А.Н. Тесленко. – Саратов: Саратовский гос. тех. университет, изд-во АкмЦНТИ, 2007. – 556 с.

9. Тесленко А.Н. Ювенология и юногогика: два подхода к исследованию молодежной проблематики. Монография / А.Н. Тесленко. – Астана: АО «КАЗГЮУ», Центр ювенологических исследований, 2015. – 174 с.

10. Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposion. – Munchen, 2005. – 203 S.

### *A. Teslenko*

#### **CONTEMPORARY CONCEPTUAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF YOUTH SOCIALIZATION**

*In the article innovative humanitarian and personal orientated paradigm of socialization is examined. Youth socialization as an integrated process of organization and self-organization (self-reflection) in rapidly changing social life is possible if there is a proper acknowledgement of person priority as a subject of social relation.*

*The period of socialization – between childhood and early adulthood end – is a period of rapid assimilation of the elements of the social environment by increasing the speed of information increment and expansion of its diversity. Youth age most susceptible to borrowing innovations in the field of consumer standards and advanced technologies. Our society is much more distant from the “civilized standards” in the field of engineering, management, organization.*

*Prospects of further activation is the problem of the youth in the society such as intellectual and professional behavior as a form of socio-demographic, socio-psychological and pedagogical support of modern scientific and technological progress. It is crucial thus to the ability to develop innovations without compromising the absorption of long-term socio-cultural norms and values, the ability to navigate to the man-made environment – without compromising the overall cultural integration.*

*The most perspective way of creation of a new social and pedagogical methodology is synthesis and integrated unity of different methodological approaches.*

**Key words:** *socialization, youth, youth age (start / end), mechanisms of socialization, self-organization, synergetic model of youth socialization.*

Надійшла до редакції 23.03.2017 р.

**ЯНОВСЬКА Тамара Анатоліївна**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

*Стаття присвячена теоретичному аналізу джерел розвитку ідентичності у підлітковому віці. Період дорослішання, змістом якого є перехід від дитинства до дорослого життя, пов'язаний із розвитком самосвідомості дитини підліткового віку. Аналізується проблема ставлення до себе в структурі самосвідомості підлітка. У поступовому процесі самопізнання власних якостей у підлітків зберігається та ж сама послідовність, що і при пізнанні інших. Характеризуються особливості формування самоставлення підлітків, позбавлених батьківського піклування. Самоставлення по-різному розвивається у підлітків, позбавлених батьківського піклування і які ростуть у сім'ях. У дітей, що залишилися без піклування батьків, рано формується реальне уявлення про свою майбутню професію, на відміну від дітей, які ростуть у сім'ях.*

**Ключові слова:** *підлітковий вік, самосвідомість, розвиток самосвідомості, ставлення до себе, самоставлення підлітків, рефлексія, позбавлення батьківського піклування.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні проблема самоставлення особистості досить актуальна. Це пов'язано з тим, що в системі життєвих відносин особистості ставлення до себе займає особливе місце. Самоставлення є необхідним компонентом впливу особистості на розвиток усіх своїх відносин до життя, адекватне ставлення людини до самої себе є запорукою благополучного функціонування людини як суб'єкта суспільних відносин.

Підлітковий вік можна сміливо назвати улюбленим об'єктом дослідження психології [7, с.15]. Цей період є дуже помітним у житті будь-якої дитини. Він являє собою доволі тривалий і проблемний перехід від дитинства до дорослості. Діти вельми помітно змінюються протягом кількох років, причому зміни ці є багатограними й багатобарвними. У цьому віці змінюється все, причому зміни починаються від цілісної особистості: відбувається подальше становлення її структури. Оскільки підлітковий вік – досить критичний період в психічному розвитку дитини, він є суттєвим для генезису самосвідомості. Оскільки підлітковий вік характеризується помітними змінами, то багато дослідників вважають що вихідним моментом є розвиток самосвідомості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблему ставлення до себе вивчали у зарубіжній і вітчизняній психології такі дослідники, як О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С. Куперсміт, В.В. Столін, С.Д. Максименко, В.М. М'ясищев, С.Р. Пантелєєв, К. Роджерс, М. Розенберг, Л. Уэльс, І.І. Чеснокова. У працях зазначених вчених розглянуті такі питання: самоставлення як компонент самосвідомості, зміни самосвідомості у підлітковому віці та їхній вплив на самоставлення, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе, вплив соціуму на формування і розвиток самоставлення. На сьогодні достатньо широко розглянута структура ставлення до себе (Б.С. Братусь, Є.Н. Волкова, Л.Я. Гозман, Д.І. Дубровський, С.Р. Пантелєєв, А.В. Петровський, М.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін).

Розвиток самоставлення характеризується етапністю та поступовим структурно-функціональним ускладненням, котре посилюється у підлітковому віці (12-15 років), коли власний фізичний образ здійснює вагомий вплив. Підліток коливається між позитивним полюсом его-ідентичності та негативним полюсом плутанини ролей. Задача полягає у тому, щоб поєднати всі наявні до цього часу знання про самих себе та інтегрувати ці чисельні образи «Я» в особистісну ідентичність, яка ґрунтується на минулому та проектує майбутнє. Л.С. Виготський дає дуже ґрунтовне визначення особистості: «Особистість – це те, чим людина стає для самої себе з людини в собі, через те, ким вона стає для інших» [7, с.81]. Особистість як цілісна система досягає напруженого, невірноваженого стану, який є готовністю до переходу системи в іншу, вищу форму єдності, бо цей момент напруження і готовності до переходу відповідає хронологічно початку підліткової кризи.

Особливого значення ця проблема набуває стосовно дітей, позбавлених батьківського піклування. Соціально-економічна криза, політична нестабільність і пов'язана з цим деформація моральних основ інституту сім'ї посилити проблему сирітства і поставили її у центр уваги суспільної, освітньої і виховної систем держави. Вивчення самоставлення дітей, позбавлених батьківського піклування, стає необхідним у зв'язку зі збільшенням і поширенням проблем пов'язаних із вихованням цієї категорії дітей. У дітей даної категорії, з одного боку, не має значимого дорослого, який би був еталоном поведінки, а з іншого боку дитина відчуває провину за собою. За допомогою створення умов для формування позитивного самоставлення закладаються основи розвитку і становлення особистості як повноцінного активного суб'єкта діяльності і члена суспільства. Саме це зумовлює актуальність питання самоставлення дітей позбавлених батьківського піклування.



**Об'єктом** дослідження є розвиток самосвідомості у підлітковому віці. **Предметом** дослідження є особливості самоставлення підлітків позбавлених батьківського піклування.

**Метою** роботи є дослідження особливостей самоставлення підлітків позбавлених батьківського піклування.

**Завдання дослідження:**

- здійснити теоретичний аналіз джерел про розвиток самосвідомості у підлітковому віці,
- проаналізувати теоретичний матеріал проблеми ставлення до себе у структурі самосвідомості у підлітковому віці,
- проаналізувати особливості самоставлення підлітків позбавлених батьківського піклування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Період дорослішання, змістом якого є перехід від дитинства до дорослості, супроводжується складними психологічними утвореннями, які пов'язані з розвитком самосвідомості. З точки зору психологічного аналізу самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає в тому, що особистість сприймає численні «образи» самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки.

Криза підліткового віку пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості. Саме тут, під час кризи, як вважає Л.І. Божович, і виникає самосвідомість у власному значенні слова, тобто здатність спрямовувати свідомість на свої власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань. Самосвідомість підлітка має якісну своєрідність, яка полягає в особливому співвідношенні між чіткою вираженою спрямованістю підлітка на пізнання самого себе, на оцінку якостей власної особистості і тим рівнем, на якому це пізнання знаходиться. Підліток не завжди уміє виділити, узагальнити особисті якості, ввести їх у коло тих чи інших понять, зробити правильний висновок про те, чи є вони випадковими чи, дійсно, відносяться до характеристики особистості. Звідси зрозуміла нестійкість, суперечливість у власній оцінці себе, що властива підліткам. Якісна своєрідність самосвідомості підлітків є рушійною силою, що викликає прагнення до самоствердження, самореалізації, самовиховання [2, с.25; 3, с.98; 4, с.101].

Як наголошує І.С. Кон, періодом виникнення свідомого «Я», як би поступово не формувалися окремі його компоненти, здавна вважався підлітковий та юнацький вік. Розвиток самосвідомості – центральний психічний процес перехідного віку. Розвиток самосвідомості та інтересу до власного «Я» у підлітків пов'язаний безпосередньо з процесами статевого дозрівання, фізичного розвитку, що є одночасно соціальними символами, знаками дорослішання і змушнення, на яке звертають увагу і за яким пильно слідкують інші, дорослі і однолітки.

Набуваючи здатність заглиблюватися в себе і насолоджуватися своїми переживаннями, підліток відкриває цілий світ нових почуттів, красу природи, звуки музики, відчуття власного тіла. Юнаки та дівчата в 14-15 років починають сприймати та усвідомлювати свої емоції вже не як похідні від якихось зовнішніх подій, а як стан свого власного «Я». Навіть об'єктивна, безособова інформація стимулює молоду особу до інтроспекції, роздумів про себе і своїх проблем [6, с. 134].

Інтерес підлітка до свого внутрішнього світу, роздуми про ставлення до себе, про свої взаємовідносини з іншими, про місце в референтній групі виникають на основі інтересу до інших, перш за все, до ровесників. Спостерігаючи за вчинками своїх ровесників і аналізуючи їх окремі дії, підлітки прагнуть розібратися в собі, проаналізувати свою поведінку і порівняти себе з іншими. У поступовому процесі самопізнання власних якостей у підлітків зберігається та ж сама послідовність, що і при пізнанні інших, тобто спочатку виділяються зовнішні, фізичні характеристики, потім якості, пов'язані з виконанням будь-якої діяльності, і лише потім особистісні якості, більш приховані особливості внутрішнього світу.

Одним із механізмів самопізнання підлітками самих себе, свого внутрішнього світу є особистісна рефлексія. На відміну від логічної рефлексії, яка спрямована на вирішення завдань, особистісна рефлексія розуміється, як діяльність особистісного самопізнання, як особливий дослідницький акт, при якому особистість не просто досліджує свій внутрішній світ, але ще при цьому досліджує себе як дослідника. Феноменом особистісної рефлексії є рефлексивні очікування, які розуміються як уявлення особистості про те, що про неї думають люди її кола, інші люди. Результати самопізнання і самоспостереження, до яких вдається підліток, дуже часто фіксується в його самооцінці.

Основними умовами, які впливають на виникнення новоутворень у психіці підлітка, а також на формування нового рівня самосвідомості, являються перш за все такі об'єктивні фактори, як соціальні умови життя підлітка, нові вимоги до його поведінки та діяльності у системі відносин із дорослими. Однак при аналізі причин, обумовлюючих процес становлення особистості підлітка, необхідно враховувати й біологічні (статеве дозрівання), та психологічні (ускладнення форм абстрактно-логічного мислення, диференціація та уточнення емоційної сфери, розширення сфери вольової активності ті ін.) зміни, без яких важко зрозуміти поведінку підлітка у всій її складності.

Особливе місце у структурі самосвідомості посідає емоційний або оціночний аспект. Базуючись на оцінках і ставленнях інших, даний аспект визначає успішність соціалізації особистості. Питання

самоствалення набуває тут важливого значення, оскільки процес формування особистості підліткового віку досить складний і суперечливий. Складність полягає в тому, що перехід від дитинства під опікою дорослих до самостійності «оголює» і загострює слабкі сторони особистості, ускладнює становлення характеру, робить особистість особливо вразливою стосовно несприятливих впливів середовища [1, с.63].

Самооцінка відображає ступінь розвитку в індивіда почуття самоповаги, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу його «Я». Самооцінка проявляється у свідомих судженнях індивіда, у яких він намагається сформулювати свою значущість.

Другий фактор, важливий для формування самооцінки, пов'язаний із інтеріоризацією соціальних реакцій на даного індивіда. Іншими словами, людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, оцінюють її інші. Нарешті, ще один погляд на природу й формування самооцінки полягає в тому, що індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму ідентичності. Індивід випробовує задоволення не від того, що він просто щось робить добре, а від того, що він обрав певну справу й саме її робить добре [10, с. 115]. Варто особливо підкреслити, що самооцінка, незалежно від того, чи лежать у її основі власні судження індивіда про себе або інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали або культурно задані стандарти, завжди носить суб'єктивний характер. Позитивне самосприйняття можна прирівняти до позитивного самоствалення, самоповаги, відчуття власної цінності [9, с. 86].

Нині у психології накопичена велика кількість даних про роль сім'ї у розвитку та формуванні особистості підлітків. Особливе значення ця проблема набуває стосовно дітей, позбавлених батьківського піклування. Соціально-економічна криза, політична нестабільність і пов'язана з цим деформація моральних основ інституту сім'ї посилили проблему сирітства і поставили її у центр уваги суспільної, освітньої і виховної систем держави. Вивчення самоствалення дітей, позбавлених батьківського піклування, постає необхідним у зв'язку зі збільшенням і поширенням проблем пов'язаних із вихованням цієї категорії дітей. За допомогою створення умов для формування позитивного ставлення до себе закладаються основи розвитку і становлення особистості як повноцінного активного суб'єкта діяльності і члена суспільства. Саме це зумовлює актуальність питання самоствалення дітей позбавлених батьківського піклування.

Діти, позбавлені батьківського піклування, потрапляють у сферу впливу кримінальних структур, займаються жебракуванням,

бродяжництвом, є факти сексуальної експлуатації, насильства, жорстокого поводження з дітьми та торгівлі ними [9а]. Прийнятий Закон України про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року підтверджує актуальність цієї проблеми.

Е. Еріксон вважає, що саме на цьому відрізку життєвого шляху фізичні якості підлітка стають передумовами для становлення його самоставлення і самоотождечення. Головною небезпекою на шляху до повноцінного розвитку, на думку Е. Еріксона, є уникнення у підлітковому віці відчуття «розмитого Я». Юнацьке чи дівоче тіло швидко росте і змінює зовнішній вигляд, життя наповнюється новими суперечливими переживаннями, а тому часто провокує розгубленість, песимізм, апатію. Підлітковий вік є періодом найбільшої психологічної репресивності, внутрішньої неврівноваженості. Загалом цей вік дослідники обґрунтовують через поняття пубертат (від лат. «pubescere» – покритий волосся, що означає статеве дозрівання). За допомогою цього терміну характеризують сукупність біологічних змін, котрі відбуваються в організмі підлітка. Вони впливають на процес прийняття себе, довкілля, світу у цілому і супроводжуються змінами в розвитку складових його ставлення до себе. Зокрема Р. Бернс зазначає, що у віці 13-15 років самооцінка підлітка формується, виходячи з зовнішніх соціальних стандартів, у тому числі навчальних досягнень. Також слід відзначити, що у сучасній психологічній науці накопичена значна кількість науково достовірних фактів із проблеми розвитку і формування особистості дітей, позбавлених батьківського піклування, обґрунтованих на багаточисельних дослідженнях різних вчених. Ці дослідження присвячені вивченню Я – концепції у цілому, окремо – самооцінки, самоприйняття, особливостям переживання різних періодів у розвитку дітей позбавлених батьківського піклування (Л.А. Вегнер, В.А. Вінс, Я.О. Гошовський, І.В. Дубровіна, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих). Ці праці частково торкаються проблеми самоставлення дітей, позбавлених батьківського піклування, або розкривають вказану проблематику через зв'язок із іншими цілісними аспектами особистості. Онтогенетично процес розвитку самоставлення має динамічну поетапну природу становлення.

По-перше, формування самоставлення або Я-образу виникає на підґрунті пізнавальних уявлень особи про себе і ставлення до неї інших. Тут важливого значення набуває процес сприйняття, внаслідок чого з'являється знання про те, що «Я» є. Це означає, що у дитини – підлітка виникає уявлення про себе, власне місце у житті.

По-друге, розвиток самоставлення спричинений накопиченням різноманітної інформації про себе (наприклад: «Я – хлопчик, син,

друг», «Я – дівчинка, донька»). Це формує статусно-рольову позицію, забезпечує виникнення у підлітка позбавленого батьківського піклування, перших самооціночних суджень, завдяки яким з'являється інформаційне об'єднання різних Я у певну схему [5, с.51]. Усе це відбувається, з одного боку, через когнітивний формат, а саме за допомогою процесів сприймання (наприклад, відображення звернення інших до «мене»), пам'яті (запам'ятовування різної реакції оточення, їхніх оцінок), логічних форм мислення (схильність оцінювати себе так, як це роблять інші), з іншого – під час емоційного відображення дійсності.

Експериментальних досліджень, які дали б змогу говорити про специфіку самоставлення у структурі особистості підлітків в умовах соціальної депривації та зв'язку самоставлення із самооцінкою, недостатньо. Описані у психологічній літературі основні механізми розвитку Я-концепції (загальної самооцінки) спираються на невелику кількість досліджень у вітчизняній психології. Особливо потребує емпіричного дослідження механізм, пов'язаний із розвитком ідентичності у цілому (зіставлення «ідеального» і «реального Я»), що виявляє роль ціннісно-сміслових структур особистості для розвитку позитивної чи негативної Я-концепції (загальної самооцінки). Традиційно, за результатами дослідження, самооцінка дітей позбавлених батьківського піклування, характеризується як низька (як правило, описується вибірка молодшого шкільного віку). Проте у теперішній момент існують дані, які виявляють високу самооцінку підлітків в таких умовах зростання [8, с. 27].

Поки недостатньо досліджень, які включають кілька вікових груп, для того, щоб отримати однорідні, порівняльні результати і більш чітко визначити, чи існують в умовах соціальної депривації стихійна вікова динаміка в розвитку компонентів загальної самооцінки і власне позитивне самоставлення. Таким чином, у підлітків, позбавлених батьківського піклування, розвиток усіх аспектів самоставлення суттєво відрізняється від розвитку цих аспектів у дітей із сімей.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** З огляду на вищесказане, самоставлення, що розвивається в умовах депривації більш повільно, розвивається інакше, ніж у підлітків, які зростають у сім'ях. У дітей, позбавлених батьківського піклування, рано формуються реалістичні уявлення своєї майбутньої спеціальності, тому відношення до її вибору несуперечливе, на відміну від дітей, котрі виховуються у сім'ях. У них на початку формуються деякі ідеальні уявлення про свою майбутню професію, які далі змінюються цілком реально, причому у ряді випадків виникають достатньо складні, суперечливі відношення між тими і іншими.

Отже, розвиток самоставлення підлітка, позбавленого батьківського піклування, поетапно проходить цикл, який постійно збагачується, доповнюється, розвивається і формується на основі установок стосовно себе, через когнітивні та емоційні компоненти соціальної взаємодії.

*Список використаних джерел*

1. Ананьев Б.Г. Проблемы подросткового века / Б.Г. Ананьев. – К., 1994. – 265 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-33.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 201 с.
4. Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 98-107.
5. Гуменюк О.Є. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / О.Є. Гуменюк // Педагогіка і вікова психологія. – 2005. – № 1. – С. 46-62.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
7. Максименко С.Д. Психология личности / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча / За ред. Максименка С.Д. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
8. Радина Н.К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье / Н.К. Радина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 1. – С. 23–32.
9. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : «Мецниереба», 1999. – 145 с.
- 9а. Седих К.В. Делінквентний підліток. Навч. посібн. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К. : Видавн. дім «Слово», 2015. – 272 с.
10. Формирование личности в переходной период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. Дубровиной И.В. – М., – 1987. – 228 с.

*T. Yanovska*

**PECULIARITIES OF SELF-ATTITUDE OF ADOLESCENTS DEPRIVED OF PARENTAL CARE**

*This paper focuses on the theoretical analysis of the sources of identity development in adolescence. The period of growing up, the content of which is the transition from childhood to adulthood, accompanied by complex psychological formations that are associated with the development of self-awareness. In terms of psychological self-analysis is a complex mental process, the essence of which is that a person perceives many «images» of herself in different situations and activity behaviors. The problem of attitude to his teenage self-consciousness structure. The main conditions that affect the occurrence of tumors in the adolescent psyche, as*

*well as the formation of a new level of consciousness, are such objective factors as the social conditions of life of a teenager, new requirements for the conduct and activities of the system of relations with adults.*

*Characterized by features of the formation samootnosheniya adolescents deprived of parental care. Samootnosheniya developing in conditions of deprivation, more slowly evolving differently in adolescents who grow up in families. Children without parental care, early formed a realistic idea of their future profession, as relevant to the choice of consistent, unlike children who grow up in families. They are formed at the beginning of some ideal about their future profession that further change is quite real, and in some cases there are quite complex and contradictory relationship between those and others. Development samootnosheniya teenager without parental care, gradually passing loop that constantly enriched, supplemented, developed and is based on the settings regarding themselves through cognitive and emotional components of social interaction.*

**Key words:** *adolescence, identity, identity development, relationship to itself, just the attitude of adolescents, reflection, deprivation of parental care.*

Надійшла до редакції 25.04.2017 р.

# ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9

**ПОЛІЛУЄВА Інга Володимирівна**

*аспірант кафедри практичної психології*

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

## АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті представлено адаптацію методик діагностики особливостей саморегуляції спортивної діяльності – копінгів спортивної діяльності та психологічних навичок спортивної діяльності. Представлені методики можуть поглибити уявлення про психологічні механізми саморегуляції спортивної діяльності. Доведено валідність та надійність методик.*

**Ключові слова:** психодіагностика, спортивна діяльність, копінгі спортивної діяльності, психологічні навички саморегуляції спортивної діяльності.

**Постановка проблеми.** У сучасній вітчизняній психологічній науці спостерігається певна обмеженість у можливостях діагностики особистості та діяльності спортсмена, що може негативно відбиватись на розробці програм психологічного супроводу спортивної діяльності. Саме тому метою нашого дослідження стала адаптація зарубіжних методів діагностики копінг-поведінки та психологічних навичок саморегуляції спортивної діяльності.

Копінги та навички саморегуляції у спортивній діяльності розглядалися у дослідженнях Р. Сміта, Р. Шутца, Ф. Смолла та Дж. Птачека, К. Янга, якими було створено відповідний психодіагностичний інструментарій, україномовних аналогів якого не існує. Саме це і визначило мету нашого дослідження – адаптувати англomовні психодіагностичні методики дослідження особливостей саморегуляції спортивної діяльності на українській вибірці.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Оригінальна методика діагностики копінгів у спортивній діяльності – The Athletic Coping Skills Inventory (ACSI-28) була створена в 1988 році Р. Смітом, Р. Шутцем, Ф. Смоллом та Дж. Птачеком. Опитувальник містить сім специфічних шкал для оцінки способів опанування стресом у



спортивній діяльності: боротьба з труднощами (COPE), піднесення під дією тиску (PEAK), постановка цілей/психологічна підготовка (GOAL), концентрація (CONC), свобода від турботи (FREE), впевненість та мотивація досягнення (CONF) та уважність до вказівок та настанов тренера (COACH). Апробація методики показала її високу надійність та валідність [1].

У психометричну вибірку увійшли 361 осіб, серед них – 224 жіночої статі та 137 – чоловічої. Вік випробовуваних варіював від 14 до 35 років.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У концептуальній моделі методики діагностики копінгів у спортивній діяльності – The Athletic Coping Skills Inventory (ACSI-28) Р. Сміта, Р. Шутца, Ф. Смолла та Дж. Птачека [1] було закладено такі сім шкал: 1) «Піднесення під дією тиску» (PEAK): характеризує здатність особистості спортсмена сприймати ситуацію тиску як виклик, а не загрозу діяльності, тобто покращувати результати під дією тиску ситуації; 2) «Свобода від занепокоєння» (FREE): здатність не тиснути на себе, турбуючись про погане виконання або помилковість у грі, свобода від турбот і хвилювань про те, що інші думають, якщо спортсмен виконує погано; 3) «Боротьба з труднощами» (COPE): здатність залишатися у позитивному настрої та діяти з ентузіазмом навіть тоді, коли справа йде погано, залишається спокійним і контрольованим; 4) «Концентрація» (CONC): здатність не відволікається, зосередити увагу на поставленій задачі як у ситуації тренування, так і в іграх (виконанні), навіть якщо виникають несприятливі або несподівані ситуації; 5) «Постановка цілей та мисленнєва підготовка» (GOAL): здатність ставити та реалізувати певні цілі щодо досягнення ефективності спортивної діяльності, здатність допланування і підготовки себе до ігор (виконання); 6) «Впевненість та мотивація досягнення» (CONF): впевненість спортсмена в успіху і позитивна мотивація спортивної діяльності, завзятість у тренуваннях та іграх (виконанні) і наполегливість у вдосконаленні навичок; 7) «Уважність до вказівок та настанов тренера» (COACH): відкрита позиція для навчання та інструкцій тренера, здатність досприйняття конструктивної критики.

*Надійність опитувальника.* Першим кроком в обробці отриманих первинних даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що містить усі 28 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 28 тверджень склала 0,704, що є достатнім.

Пункти опитувальника з величинами показника альфа, якщо відповідний пункт буде видалений, подані в табл. 1.

Таблиця 1

**Характеристика пунктів опитувальника «Копінги спортивної діяльності»**

<i>Адаптований переклад пунктів</i>	<i>Величина альфа-Кронбаха</i>	<i>Шкала</i>
1. Щодня чи щотижня я встановлюю для себе конкретні цілі, які спрямовують мене у спортивній діяльності	0,708	GOAL
2. Я отримую максимум від свого таланту та майстерності.	0,710	CONF
3. Коли тренер або інструктор розповідає мені, як виправити зроблену мною помилку, я відчуваю засмучення *	0,704	COACH
4. Коли я займаюсь спортом, я можу зосередити свою увагу і заблокувати відволікання.	0,711	CONC
5. Я залишаюсь позитивним та повним ентузіазму під час змагань, незалежно від того, наскільки погано все відбувається.	0,701	COPE
6. Я схильний грати краще під тиском, тому що я думаю більш чітко.	0,701	PEAK
7. Я трохи стурбований тим, що інші думають про моє виконання (гру). *	0,709	FREE
8. Я схильний створювати багато планів щодо того, як досягти своїх цілей.	0,703	GOAL
9. Я впевнений, що буду грати добре.	0,708	CONF
10. Коли тренер або інструктор мене критикує, я засмучуюсь, а не відчуваю, що це допомагає*.	0,711	COACH
11. Мені легко не відволікатися від втручання інших в те, що я спостерігаю або слухаю.	0,714	CONC
12. Я накладаю великий тиск на себе, турбуючись, як я буду виконувати.	0,702	PEAK
13. Я встановлюю свої власні критерії виконання для кожного тренування чи змагання.	0,707	GOAL
14. На мене не треба тиснути чи заставляти грати якомога краще; Я даю 100%.	0,704	CONF
15. Якщо тренер критикує або кричить на мене, я виправляю помилку, не турбуючись про це.	0,704	COACH
16. Я дуже добре справляюся з несподіваними ситуаціями у моєму виді спорту.	0,705	COPE
17. Коли справа йде погано, я кажу собі: «Я спокійний» - і це спрацьовує.	0,704	COPE
18. Чим більш напружена гра, тим більше мені це подобається.	0,705	PEAK
19. Під час змагань я турбуюсь про можливі	0,710	FREE

помилки *		
20. У мене є власний план дій, розроблений в моїй голові задовго до початку гри (виконання)	0,705	GOAL
21. Коли я почуваю себе надто напруженим, я можу швидко розслабити своє тіло і заспокоїти себе.	0,706	FREE
22. Для мене ситуація тиску є викликом, який я приймаю.	0,704	PEAK
23. Я думаю і уявляю собі, що станеться, якщо я зірвуся або зроблю помилку*	0,704	FREE
24. Я зберігаю емоційний контроль незалежно від того, як все відбувається для мене.	0,701	FREE
25. Мені легко звернути увагу і зосередитися на одному об'єкті або людині.	0,708	CONC
26. Коли я не досягаю своїх цілей, це мотивує мене ще сильніше.	0,705	COPE
27. Я вдосконалюю свої навички, уважно слухаючи рекомендації та інструкції тренерів.	0,706	COACH
28. Я роблю менше помилок під час тиску, тому що я концентруюся краще.	0,706	PEAK

Виходячи зі значень останнього стовпчика, можна бачити, що пункти 6, 8, 12 та 24 погіршують психометричний показник одномоментної надійності. Можна стверджувати, що дані пункти не мають високої диференційної сили і їх слід виключити з кінцевої версії опитувальника. Видалення цих пунктів призвело до збільшення величини альфа Кронбаха, яка становить 0,711 та є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника.

**Конструктивна валідність опитувальника.** Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено фактори, які не корелюють один із одним (0,017-0,020).

*Перший фактор* (інформативність 12,31%) утворили пункти 23, 7, 19, 21 (тут і нижче пункти представлені у порядку зменшення факторної ваги). Зміст пунктів, що утворили даний фактор (наприклад, пункт 23 «Я думаю і уявляю собі, що станеться, якщо я зірвуся або зроблю помилку»), вказує на те, що він може бути позначений як *фактор звільнення від занепокоєння і хвилювання*.

*Другий фактор* (інформативність 11,07%) об'єднав наступні пункти: 26, 17, 16, 5. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 26 із найбільшим навантаженням (0,702) «Коли я не досягаю своїх цілей, це мотивує мене ще сильніше»), полягає в тому, що він відображає *боротьбу з труднощами*.

*Третій фактор* (інформативність 10,32%) об'єднав наступні пункти: 15, 3, 10, 27. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 15 із найбільшим навантаженням (0,603) «Якщо тренер критикує або кричить на мене, я виправляю помилку, не турбуючись про це»), полягає в тому, що він відображає *уважність до вказівок та настанов тренера*.

*Четвертий фактор* (інформативність 9,52%) об'єднав наступні пункти: 18, 22, 28. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 18 із найбільшим навантаженням (0,605) «Чим більш напружена гра, тим більше мені це подобається»), полягає в тому, що він відображає *піднесення під дією тиску*.

*П'ятий фактор* (інформативність 8,67%) об'єднав наступні пункти: 2, 9, 14. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 2 із найбільшим навантаженням (0,703) «Я отримую максимум від свого таланту та майстерності»), полягає в тому, що він відображає *впевненість в успіху та мотивацію досягнення*.

*Шостий фактор* (інформативність 7,33%) об'єднав наступні пункти: 1, 13, 20. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 1 із найбільшим навантаженням (0,596) «Щодня чи щотижня я встановлюю для себе конкретні цілі, які спрямовують мене у спортивній діяльності»), полягає в тому, що він відображає *постановку цілей та мисленнєву підготовку до тренування чи змагання*.

*Сьомий фактор* (інформативність 7,09%) об'єднав наступні пункти: 4, 11, 25 (також перераховані у порядку убування факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 4 із найбільшим навантаженням (0,566) «Коли я займаюсь спортом, я можу зосередити свою увагу і заблокувати відволікання»), полягає в тому, що він відображає *концентрацію*.

Таким чином, кінцева версія опитувальника «Копінги спортивної діяльності» містить сім шкал: *свобода від занепокоєння* (4 пункти), *боротьба з труднощами* (4 пункти), *уважність до вказівок та настанов тренера* (4 пункти), *піднесення під дією тиску* (3 пункти), *впевненість в успіху та мотивацію досягнення* (3 пункти), *постановка цілей та мисленнєва підготовка до тренування чи змагання* (3 пункти), *концентрація* (3 пункти).

**Ретестова надійність опитувальника.** Повторне тестування однієї і тієї самої вибірки (90 осіб) було проведене з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r=0,712$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

**Конвергентна та дискримінативна валідність.** «Копінги спортивної діяльності» перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників копінгових здатностей із показниками мотивації досягнення А. Мехрабіана (конвергентна валідність) та змагальної тривожності Ю.Л. Ханіна (дискримінативна валідність). Встановлено статистично не значущі зв'язки між копінгами у спортивній діяльності та змагальною тривожністю (-0,07, -0,10, -0,09, -0,03, -0,05 та -0,12,  $p > 0,05$  відповідно). Встановлено позитивний зв'язок між шкалами свободи від занепокоєння, боротьби з труднощами, піднесення під дією тиску, постановки цілей та мисленнєвої підготовки до тренувань і змагань, а також між шкалами впевненості в успіху та мотивації досягнення з показниками мотивації досягнення за методикою А. Мехрабіана (0,30, 0,41, 0,38, 0,51 та 0,60  $p < 0,001$ ).

**Побудова нормативної шкали.** В табл. 2 подано описові статистики методики «Копінги спортивної діяльності». При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників перших трьох шкал становлять 9-15 балів, а останніх чотирьох шкал – 7-11 балів. Кінцева версія опитувальника подана у додатку А.

Таблиця 2

**Описові статистики для методики «Копінги спортивної діяльності»**

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Свобода від занепокоєння	11,56	4	20	4,35
Боротьба з труднощами	13,44	4	20	3,89
Уважність до вказівок та настанов тренера	14,35	4	20	6,01
Піднесення під дією тиску	7,65	3	15	2,67
Постановка цілей та мисленнєва підготовка до тренування чи змагання	9,38	3	15	3,69
Впевненість в успіху та мотивація досягнення	8,23	3	15	2,45
Концентрація	8,69	3	15	2,90

Наступним завданням дослідження була адаптація методики «Психологічні навички у спортивній діяльності» («Psychological Skills Inventory for Athletes»). Оригінальна версія опитувальника містить 4 шкали: мисленнєва підготовка (mental preparation), концентрація уваги (concentration), упевненість (confidence), контроль тривоги (anxiety control), мотивація (motivation). Опитувальник містить 23 пункти, відповідно до тверджень яких респондент має вказати міру згоди за 5-бальною шкалою Лайкерта [2].

**Надійність опитувальника.** Із метою перевірки внутрішньої узгодженості опитувальника було розраховано статистику альфа Кронбаха для шкали, містить усі 23 пункти. Величина альфа Кронбаха для шкали із 23 тверджень склала 0,684, що є нижчим за достатній рівень 0,7.

Пункти опитувальника з величинами показника альфа, якщо відповідний пункт буде видалений, подані у табл. 1. Виходячи із значень останнього стовпчика можна бачити, що пункти 10, 11, 13, 20 погіршують психометричний показник одномоментної надійності. Можна стверджувати, що дані пункти не мають високої диференційної сили і їх слід видалити з кінцевої версії опитувальника. Видалення цих пунктів призвело до збільшення величини альфа Кронбаха, яка становить 0,703 та є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника.

У таблиці 3 показано зміст тверджень та показник альфа для кожного з них, якщо пункт буде видалено.

Таблиця 3

**Характеристика пунктів опитувальника «Психологічні навички у спортивній діяльності»**

Твердження	Величина альфа Кронбаха	Шкала
1. Напередодні змагання я подумки проглядаю свій виступ	0,681	МП
2. Я ставлю собі достатньо складні цілі та намагаюся їх досягти	0,682	М
3. За декілька днів до змагання я налаштовуюсь до виступу	0,678	МП
4. Причина моєї участі у змаганнях – перевірити свої потенційні можливості	0,683	М
5. Коли мій опонент сильніше за мене, я говорю собі - не бійся	0,682	В
6. Коли моя увага не може бути зосереджена на змаганні, я нагадую собі налаштуватись на ключові техніки та на тактиці виконання	0,683	КУ

7. Я застосовую свою уяву, щоб підвищити впевненість перед змаганнями	0,680	В
8. Коли я роблю помилки на змаганні, то говорю собі - не хвилюйся	0,683	КТ
9. Коли я готуюсь до змагання, то уявляю свій виступ	0,681	МП
10. Я можу вільно зосередитись на ключових техніках та порядку виступу	0,693	КУ
11. Коли моя впевненість коливається, я говорю собі, що поки я добре тренуюсь, в мене не буде проблем	0,691	В
12. Якщо я роблю помилку, то все одно можу зосередитись на наступному етапі виступу	0,681	КУ
13. В мене є певна процедура для самоконтролю свого стану перед виступом	0,703	МП
14. Я створюю собі розумовий план виступу	0,681	МП
15. Коли найважливіша частина змагання лякає мене, я переконую себе подивитися на це як на звичайний виступ	0,678	КТ
16. Коли я відчуваю тривогу, я проговорюю собі певні слова, щоб контролювати її	0,680	КТ
17. Я ясно бачу виступ, коли собі його уявляю	0,681	МП
18. Коли хвилююся, то глибоко вдихаю	0,683	КТ
19. Перед змаганням детально уявляю собі виступ	0,682	МП
20. Деякі проміжні цілі вимагають від мене вдосконалення свого рівня спортивної підготовки	0,701	М
21. Я зосереджуюсь на речах, пов'язаних із змаганням, завдяки словам-підбадьоренням	0,680	КУ
22. Я дивлюся на змагання як на виклик для розвитку мого спортивного потенціалу	0,679	М
23. Я вважаю, що тренер та рідні люди скоріше мотивують мене, ніж тиснуть на мене	0,680	М

**Конструктивна валідність опитувальника.** Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням було виокремлено чотири фактори, які не корелюють один з одним (0,013-0,017).

*Перший фактор* (інформативність 15,37%) утворили пункти: 5, 18, 16, 7, 15, 8. Зміст пунктів, що утворили даний фактор (наприклад, пункт 5 «Коли мій опонент сильніше за мене, я говорю собі – не бійся»

та пункт 18 «Коли хвилююся, то глибоко вдихаю»), вказують на те, що він може бути позначений як *фактор контролю тривоги та впевненості у спортивних змаганнях*. Фактор об'єднав пункти за двома шкалами оригінальної методики К. Янга – впевненості та контролю тривоги.

*Другий фактор* (інформативність 14,04%) об'єднав наступні пункти: 1, 3, 14, 9, 17, 19. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 1 із найбільшим навантаженням (0,742) «Напередодні змагання я подумки проглядаю свій виступ»), полягає в тому, що він відображає *мисленнєву підготовку до виступу у спортивних змаганнях*.

*Третій фактор* (інформативність 13,62%) об'єднав наступні пункти: 6, 12, 21. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 6 із найбільшим навантаженням (0,803) «Коли моя увага не може бути зосереджена на змаганні, я нагадую собі налаштуватись на ключові техніки та на тактиці виконання»), полягає в тому, що він відображає *контроль уваги у спортивній діяльності*.

*Четвертий фактор* (інформативність 10,36%) об'єднав наступні пункти: 2, 4, 23, 22. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 2 із найбільшим навантаженням (0,595) «Я ставлю собі достатньо складні цілі та намагаюся їх досягти»), полягає в тому, що він відображає *мотивацію спортивної діяльності*.

Таким чином, кінцева версія опитувальника «Психологічні навички спортивної діяльності» містить чотири шкали: *контроль тривоги та впевненість у спортивних змаганнях* (6 пунктів), *мисленнєва підготовка до виступу у спортивних змаганнях* (6 пунктів), *контроль уваги у спортивній діяльності* (3 пункти), *мотивація спортивної діяльності* (4 пункти).

*Ретестова надійність опитувальника*. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (90 осіб) було проведено з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r=0,752$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

*Побудова нормативної шкали*. В табл. 4 подано описові статистики для методики «Психологічні навички у спортивній діяльності». При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показників перших двох шкал становлять 12-25 балів, третьої шкали – 6-12 балів, останньої – 9-15 балів. Кінцева версія опитувальника подана у додатку Б.

*Конвергентна та дискримінативна валідність. Методика «Психологічні навички у спортивній діяльності»* перевірялась шляхом



визначення кореляційних зв'язків показників психологічних навичок з показниками мотивації досягнення А. Мехрабіана (конвергентна валідність) та змагальної тривожності Ю.Л. Ханіна (дискримінативна валідність).

Таблиця 4

**Описові статистики для методики «Психологічні навички у спортивній діяльності»**

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
<i>Контроль тривоги та впевненість у спортивних змаганнях</i>	21,34	6	30	5,38
<i>Мисленнєва підготовка до виступу у спортивних змаганнях</i>	20,54	6	30	6,83
<i>Контроль уваги у спортивній діяльності</i>	9,34	3	15	3,91
<i>Мотивація спортивної діяльності</i>	12,47	4	20	6,63

Встановлено статистично не значущі зв'язки між допінгами у спортивній діяльності та змагальною тривожністю ( $-0,17$ ,  $-0,11$ ,  $-0,04$ ,  $-0,06$ ,  $p > 0,05$  відповідно). Встановлено позитивний зв'язок між шкалами опитувальника та мотивації досягнення за методикою А. Мехрабіана ( $0,32$ ,  $0,40$ ,  $0,24$ ,  $0,58$ ,  $p < 0,001$ ).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, проведена психометрична перевірка методик дослідження психологічних властивостей саморегуляції спортивної діяльності дозволяє говорити про їхню відповідність існуючим вимогам до вимірювального психодіагностичного інструменту, що уможливило їхнє використання у роботі спортивних психологів для діагностики копінгів спортивної діяльності та психологічних навичок спортивної діяльності.

**Список використаних джерел**

1. Smith, R. E., Schutz, R. W., Smoll, F. L., and Ptacek, J. T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: the Athletic Coping Skills Inventory -28. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 379-398.
2. Yang X. Development of the psychological skills for Chinese athletes. – Wuhan Institute of Physical education, 1997. – 62 p.

*ДОДАТКИ*  
*Додаток А*

**Кінцева версія опитувальника «Копінги спортивної діяльності»**

*Інструкція:* «Шановний респонденте, оцініть міру згоди з кожним твердженням за шкалою від 1 (повністю не згодний) до 5 (повністю згодний)».

1. Щодня чи щотижня я встановлюю для себе конкретні цілі, які спрямовують мене у спортивній діяльності.
2. Я отримую максимум від свого таланту та майстерності.
3. Коли тренер або інструктор розповідає мені, як виправити зроблену мною помилку, я відчуваю засмучення\*.
4. Коли я займаюся спортом, я можу зосередити свою увагу і заблокувати відволікання.
5. Я залишаюся позитивним та повним ентузіазму під час змагань, незалежно від того, наскільки погано все відбувається.
6. Я трохи стурбований тим, що інші думають про моє виконання (гру).\*
7. Я впевнений, що буду грати добре.
8. Коли тренер або інструктор мене критикує, я засмучуюсь, а не відчуваю, що це допомагає\*.
9. Мені легко не відволікатися від втручання інших в те, що я спостерігаю або слухаю.
10. Я встановлюю свої власні критерії виконання для кожного тренування чи змагання.
11. На мене не треба тиснути чи заставляти грати якомога краще; Я даю 100%.
12. Якщо тренер критикує або кричить на мене, я виправляю помилку, не турбуючись про це.
13. Я дуже добре справляюся з несподіваними ситуаціями у моєму виді спорту.
14. Коли справа йде погано, я кажу собі: «Я спокійний» – і це спрацьовує.
15. Чим більш напружена гра, тим більше мені це подобається.
16. Під час змагань я турбуюсь про можливі помилки\*.
17. У мене є власний план дій, розроблений в моїй голові задовго до початку гри (виконання)
18. Коли я починаю себе надто напруженим, я можу швидко розслабити своє тіло і заспокоїти себе.
19. Для мене ситуація тиску є викликом, який я приймаю.

20. Я думаю і уявляю собі, що станеться, якщо я зірвуся або зроблю помилку\*
21. Мені легко звернути увагу і зосередитися на одному об'єкті або людині.
22. Коли я не досягаю своїх цілей, це мотивує мене ще сильніше.
23. Я вдосконалюю свої навички, уважно слухаючи рекомендації та інструкції тренерів.
24. Я роблю менше помилок під час тиску, тому що я концентруюся краще.

Ключ: *Свобода від занепокоєння (6\*, 16, 18, 20\*), Боротьба з труднощами (5, 13, 14, 22), Уважність до вказівок та настанов тренера (3\*, 8\*, 12, 23), Піднесення під дією тиску (15, 19, 24), Впевненість в успіху та мотивацію досягнення (2, 7, 11), Постановка цілей та мисленнєва підготовка до тренування чи змагання (1, 10, 17), Концентрація (4, 9, 21).*

*Додаток Б*

### **Кінцева версія опитувальника «Психологічні навички спортивної діяльності»**

*Інструкція:* «Шановний респонденте, оцініть міру згоди з кожним твердженням за шкалою від 1 (повністю не згодний) до 5 (повністю згодний)».

1. Напередодні змагання я подумки проглядаю свій виступ
2. Я ставлю собі достатньо складні цілі та намагаюся їх досягти
3. За декілька днів до змагання я налаштовуюсь до виступу
4. Причина моєї участі у змаганнях – перевірити свої потенційні можливості
5. Коли мій опонент сильніше за мене, я говорю собі – не бійся
6. Коли моя увага не може бути зосереджена на змаганні, я нагадую собі налаштуватися на ключові техніки та на тактиці виконання
7. Я застосовую свою уяву, щоб підвищити впевненість перед змаганнями
8. Коли я роблю помилки на змаганні, то говорю собі - не хвилюйся
9. Коли я готуюсь до змагання, то уявляю свій виступ
10. Якщо я роблю помилку, то все одно можу зосередитися на наступному етапі виступу
11. Я створюю собі розумовий план виступу
12. Коли найважливіша частина змагання лякає мене, я переконую себе подивитися на це як на звичайний виступ
13. Коли я відчуваю тривогу, я проговорюю собі певні слова, щоб контролювати її
14. Я ясно бачу виступ, коли собі його уявляю
15. Коли хвилююся, то глибоко вдихаю
16. Перед змаганням детально уявляю собі виступ
17. Я зосереджуюсь на речах, пов'язаних із змаганням, завдяки словам-підбадьоренням
18. Я дивлюся на змагання як на виклик для розвитку мого спортивного потенціалу
19. Я вважаю, що тренер та рідні люди скоріше мотивують мене, ніж тиснуть на мене

*Ключ:*

Мисленнева підготовка до виступу у спортивних змаганнях – 1, 3, 9, 11, 14, 16

Контроль тривоги та впевненість у спортивних змаганнях – 5, 7, 8, 12, 13, 15

Мотивація спортивної діяльності – 2, 4, 18, 19

Контроль уваги у спортивній діяльності – 6, 10, 17

***I. Poliluieva***

**THE ADAPTATION OF METHODS OF RESEARCH OF  
PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF SELF-REGULATION IN SPORT  
ACTIVITY**

*The article presents the adaptation of the methods of diagnostics of such features of self-regulation of sports activities as copings of sports activities and psychological skills of sports activities. The presented techniques can deepen the concepts of psychological mechanisms of self-regulation in sports activities. Validity and reliability of methods are proved.*

**Key words:** *psychodiagnostics, sports activity, coping of sports activities, psychological skills of self-regulation of sports activities.*

Надійшла до редакції 1.05.2017 р.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159. 942: 159.923.2 – 053.5

**КАЛЮЖНА Юлія Іванівна**

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

## САМООЦІНКОВИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ СХИЛЬНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ

*У статті розглядається проблема цілеспрямованого розвитку схильності до педагогічної діяльності у підлітків та старшокласників у контексті їхнього професійного самовизначення. Аналізуються результати емпіричного дослідження структури педагогічної схильності учнів із різними проявами самооцінки. Окреслюються методичні засоби розвитку складових схильності до професії вчителя у шкільній молоді.*

**Ключові слова:** *професійне самовизначення, схильність, мотивація, інтерес, вміння, педагогічні здібності, самооцінка, самосвідомість, саморегуляція, методичні засоби розвитку схильності до педагогічної діяльності.*

**Постановка проблеми.** З-поміж ключових завдань сучасної школи можна вирізнити підготовку учнівської молоді до свідомого та ефективного професійного самовизначення, що є запорукою подальшої продуктивної фахової діяльності. Цей процес неможливий без розвитку особистості як суб'єкта праці, який здатний здійснювати аналіз власних внутрішніх ресурсів та співвідносити їх із вимогами професії. Успішність такого співставлення залежить від розвитку цілісного комплексу мотивів обрання професії школярами, які спонукають шкільну молодь не лише до теоретичного ознайомлення з її змістом, але і до активного опанування ключовими елементами майбутньої праці у безпосередній практичній діяльності. Це створює умови для перевірки учнями своїх можливостей та, в разі необхідності, своєчасної корекції процесу самовизначення. У цілому така мотивація є ознакою схильності до праці у певній галузі, яка створює передумови для професійного саморозвитку особистості.

Проте при обранні учнями педагогічної професії ними далеко не завжди усвідомлюються її суттєві ознаки. Проблемою при цьому є дещо спрощене та поверхове уявлення шкільної молоді про професію вчителя, основними функціями якого переважно вважаються навчальна та виховна. При цьому школярі потребують ознайомлення з суттєвими ознаками педагогічної професії, які далеко не зразу вирізняються ними на основі попереднього життєвого досвіду. До їхнього складу можна віднести ті характеристики, які свідчать, передусім, про творчий та багатогранний зміст роботи вчителя. У роботах В.А. Семиченко серед них вирізняється її поліфункціональність, яка повсякчас спрямована на досягнення освітніх, виховних та розвивальних цілей, а тому від учителя постійно вимагається комплексність у окресленні професійної мети. Наступною характеристикою педагогічної професії автор вважає варіативність діяльності вчителя, яка зазвичай не регламентується чіткими правилами та інструкціями, а вимагає творчого підходу, самостійного прийняття рішень, вибору прийомів та засобів дій у кожній конкретній ситуації. Важливою характеристикою роботи вчителя є поєднання реальних дій «тут і тепер» із прогностичними припущеннями щодо їхніх наслідків та результатів. При цьому підкреслюється необхідність застосування доцільних педагогічних прийомів на практиці з їх теоретичним опрацюванням, аналізом та узагальненням на майбутнє. Педагогічна діяльність передбачає також інтегративність мисленнєвої діяльності, тобто здатність учителя розглядати та пояснювати події, ситуації з огляду на цілісний комплекс їхніх причин та умов виникнення. І, зрештою, робота педагога передбачає реалізацію багаторівневої взаємодії з учнями та колегами на основі постійного самопізнання та самовдосконалення [11].

З огляду на складність професійної педагогічної діяльності стає очевидною необхідність розвитку такої базової передумови її вибору шкільною молоддю, як педагогічної схильності, яка передбачає, з одного боку, орієнтування у вимогах професійної діяльності, а з іншого – наявність адекватної самооцінки власних особистісних якостей, які б забезпечили їх ефективну реалізацію.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі питання розвитку педагогічної схильності переважно розглядається у контексті особистісного розвитку старшокласників та студентів. При цьому недооцінюється той факт, що вступ молоді до педагогічних училищ (коледжів) найчастіше припадає саме на старший підлітковий вік, коли відбувається інтенсивне становлення самоусвідомлення особистості та її самооцінки, яка б сприяла успіху майбутньої фахової діяльності. Тому проблема підготовки майбутніх педагогів вже в шкільному віці сьогодні є важливою та актуальною, а розробка шляхів психологічного

супроводу підлітків та старшокласників на цьому шляху вимагає ґрунтовних досліджень.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У вітчизняній психології поняття схильності до діяльності розглядалося досить глибоко та всебічно.

Так, С.Л. Рубінштейн, розглядав схильність як дієвий мотив поведінки особистості, який входить до складу спрямованості на відповідну діяльність у поєднанні з бажаннями, потягами та іншими спонукуваннями до активних дій. Це психологічне утворення пов'язувалось ним насамперед із пізнавальними інтересами особистості, які завдяки емоційній привабливості надають їм практичної значущості та активізують процес освоєння діяльності [10].

Подібне трактування схильності знаходимо у роботах О.Б. Орлова, який розглядає її як предметно – функціональну потребу особистості у виконанні діяльності та її постійному вдосконаленні. Її особливістю, за думкою автора, є те, що людину спонукає до дії не лише результативність виконуваної роботи, але і її змістовно – процесуальна сторона (наприклад, задоволення від самої діяльності), що посилює внутрішню мотивацію. Серед основних передумов розвитку схильності до конкретної діяльності він вирізняв :

- загальний рівень розвитку мотиваційної сфери особистості, який становить так звану особистісну готовність до діяльності,
- загальне відношення до певного виду діяльності,
- самі умови діяльності, які сприяють розвитку схильності до неї [8].

Специфічні характеристики схильності як мотиву поведінки вирізняє Є.П. Ільїн. Основною серед них він вважає відповідність цього спонукування змісту діяльності на основі глибокого ознайомлення з її суттєвими характеристиками. При цьому діяльність, відповідна схильності, завжди є особистісно значущою і сприяє формуванню спрямованості особистості. Окрім цього, схильність сприяє породженню стійкого інтересу до діяльності, що забезпечує постійний саморозвиток у обраному напрямку. Автор зазначає також, що супутником схильності зазвичай є здібності до цієї ж діяльності. У комплексі ці ознаки значною мірою дозволяють характеризувати професійне покликання особистості [5; с.160-161].

Специфічні особливості педагогічної схильності розглядає А.К. Маркова. На її думку, це стійка мотивація до професії вчителя, яка не може зводитися лише до любові до дітей. Вона передбачає прагнення до освоєння та реалізації професії, яке сприяє переборенню труднощів та перешкод на цьому шляху. Основною її ознакою автор вважає стійкий інтерес до особистості учня, що визначає сприйняття педагогом будь-якої виробничої ситуації та логіку поведінки у цілому.

Окрім цього А.К. Маркова зазначає важливу роль широкого спектру педагогічних здібностей як у формуванні, так і в реалізації схильності до роботи вчителя [7].

Таким чином, педагогічна схильність є складним мотиваційним утворенням, яке є джерелом активності особистості саме у контексті безпосереднього виконання її професійної діяльності на основі стійкого інтересу та реалізації педагогічних здібностей.

Усі ці складові здатні оптимально реалізуватися з урахуванням їхньої адекватної самооцінки особистістю. У психологічних дослідженнях вона розглядається як прояв самосвідомості, спрямований на оцінку людиною самої себе на основі знань та відношень [4; 6; 12; 13]. Так, І.І. Чеснокова зазначає, що самооцінка є специфічним утворенням самосвідомості, яке формується у процесі самопізнання на основі інтегрування знань та уявлень про власні якості особистості та її емоційно-ціннісного ставлення до себе. Поєднуючи у собі раціональний та емоційний компоненти, самооцінка обумовлює ставлення людини до оточуючої дійсності, соціуму, що виражається у регулюванні поведінки в цілому. Таким чином, вона є однією з суттєвих ланок потребово-мотиваційної сфери особистості і формується у школярів при умові, коли вони є не лише об'єктами, а і суб'єктами оціночної діяльності [13].

У вітчизняній літературі самооцінка визнається досить пізнім утворенням, яке починає адекватно реалізуватися у підлітковому віці. Проте її специфічною характеристикою вважається те, що вона визначається очікуваною оцінкою ззовні, з боку дорослих та однолітків. У юнаків же самооцінка набуває дедалі більшої узагальненості і визначається власним ідеальним уявленням про особистість, її переваги та недоліки [6].

Проте сьогодні однією з *найактуальніших проблем* залишається така оптимальна організація навчально-виховного процесу школі, у якій можна було б забезпечити як ознайомлення підлітків та старшокласників із суттєвими сторонами праці вчителя, так і створити оптимальні умови для розвитку інтересу до неї, практичних навичок та спеціальних здібностей на основі адекватної самооцінки. При цьому особлива увага має приділятися специфічним характеристикам педагогічної схильності, притаманним учням різних вікових категорій з різними самооціночними проявами, відповідно до яких доцільно підбирати методи сприяння розвитку цієї якості.

**Цілями** статті є: 1) вивчення типових особливостей схильності до педагогічної діяльності, характерних для сучасних підлітків та старшокласників із різними проявами самооцінки; 2) окреслення шляхів та засобів розвитку педагогічної схильності у школярів із урахуванням специфіки їх самооцінки.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для дослідження особливостей професійного самовизначення підлітків та старшокласників ряду шкіл м. Полтави нами були застосовані методика дослідження схильності до педагогічної професії [7]. Окрім цього, використовувалась також методика визначення самооцінки особистості та анкетування, спрямоване на вивчення особливостей становлення окремих компонентів педагогічної схильності у школярів. Загальна вибірка досліджуваних охоплювала 198 осіб віком 14–17 років.

Перша методика дозволяє не лише визначити рівень розвитку схильності до роботи вчителя, але і проаналізувати отримані показники за декількома критеріями, а також визначити як специфіку проявів схильності у підлітків та старшокласників, так і особливості умов, у яких вона розвивалася та перспективи подальшого її вдосконалення.

Першим критерієм оцінювання результатів є наявність педагогічного інтересу, який проявляється у прагненні школярів більше дізнатися про професію вчителя та навчальні заклади, де можна її освоїти. До цієї ж групи питань методики належать ті, які виявляють емоційну привабливість педагогічної праці для учнів, тому вони можуть опосередковано свідчити про їх загальне ставлення до педагогічного фаху.

Другий критерій оцінювання схильності до педагогічної діяльності пов'язаний із наявним у школярів досвідом педагогічної діяльності. Зважаючи на вікові можливості його отримання, питання методики стосуються як реальних педагогічних спроб у роботі з однокласниками у шкільних ситуаціях, із молодшими дітьми, тощо, так і дій в узагальнених або змодельованих умовах, які, проте, мають ознаки педагогічних функцій (наприклад: « Чи часто ви даєте поради, опікаєте, допомагаєте іншим?»). Цей критерій свідчить про наявність у школярів не лише пізнавального інтересу до майбутньої педагогічної діяльності, а й про низку дієвих мотивів, які спонукають школярів до його практичного втілення у реальній поведінці.

Останній критерій педагогічної схильності стосується наявності педагогічних здібностей (переважно комунікативних, організаційних, мовних, експресивних), які виступають певними орієнтирами для співставлення вимог професії з наявними психологічними особистісними утвореннями школярів. Слід зазначити, що уявлення школярів про педагогічні здібності та оцінка їх наявності у себе додатково уточнювалися нами з допомогою опитування (анкетування).

Ми намагалися виявити особливості проявів цих критеріїв у підлітків та старшокласників із різними рівнями самооцінки.

Отримані нами результати дозволили виявити деякі особливості педагогічної схильності у школярів.

Серед підлітків та старшокласників із заниженою самооцінкою (21% від усього контингенту опитуваних) загальний показник схильності до педагогічної діяльності виявився дещо нижчим середнього (відповідно 0,31 та 0,29 бали). Анкетування школярів дозволяє свідчити про те, що ці учні, вирізняючи складність професії вчителя та високу моральну відповідальність як основну умову її реалізації, не відчувають достатньо впевненості в здатності її освоїти, а також передбачають ускладнення в окресленні на майбутнє шляхів саморозвитку у цьому напрямку. Проте аналіз особливостей критеріїв схильності до педагогічної професії дозволяє стверджувати про досить високі показники інтересу до неї (відповідно середній бал 0,62 у підлітків та 0,65 у старшокласників цієї групи досліджуваних). Причому у підлітків пізнавальний інтерес до педагогічної діяльності стосується, насамперед, особливостей реалізації окремих педагогічних функцій. Показник інтересу до професії вчителя у старшокласників відображає їхнє намагання ознайомитися з педагогічною термінологією, роботами педагогів – новаторів, тощо. Опитування (анкетування) школярів щодо важливості для них цього критерію показало, що учні з заниженою самооцінкою, недооцінюючи особистісні характеристики, які вимагають, передусім, усвідомлення їхньої суті та проявів у поведінці, краще можуть оцінити емоційну складову діяльності у формі привабливості чи приємності діяльності, що є суттєвою стороною саме інтересу як мотиву поведінки.

Для школярів із завищеною самооцінкою обох вікових категорій (30% опитуваних) загальний показник схильності до педагогічної професії виявився у цілому посереднім (0,52 бали для підлітків та 0,6 для старшокласників). Проте у структурі критеріїв такої схильності у них найкращими виявилися результати щодо оцінки власних здібностей. Так, підлітки з цієї групи досліджуваних показали досить високі результати за цим показником (середній бал по вибірці 0,68). Старшокласники ж виявили дещо нижчі результати (середній бал по вибірці становить 0,65). Опитування школярів дозволило встановити, що при оцінці власних педагогічних здібностей підлітки найчастіше орієнтуються на легкість виконання діяльності (« Вважаю, що маю такі здібності, бо у мене це легко і просто виходить»). При цьому вони рідко звертають увагу на якість результату виконаної дії як на мірило здібностей, не беручи до уваги його оцінки оточуючими. Старшокласники з завищеною самооцінкою виявилися обережнішими при оцінці власних педагогічних здібностей, оскільки шукають підтвердження їм саме у результативності діяльності. Опитування також виявило, що підлітки зазвичай потребують підтвердження своєї

оцінки здібностей як з боку педагогів – професіоналів, так і з боку однолітків, тоді як юнаки намагаються вирізнити власні критерії реалізації здібностей на практиці. Таким чином, показники старшокласників за критерієм самооцінки їх здібностей можна вважати зворотною стороною їх інтенсивного самопізнання та самореалізації і, відповідно, особистісної зрілості.

Для учнів із посереднім рівнем самооцінки (49% контингенту досліджуваних) загальний показник схильності до педагогічної діяльності також не перевищує середніх значень (0,54 балів для підлітків та 0,59 для старшокласників). Проте для них характерними є досить високі результати за критерієм практичних спроб професійної діяльності (0,71 для підлітків та 0,74 для старшокласників). При цьому підлітки зазвичай вказують на наявність у себе фрагментарних умінь загального характеру (наприклад, уміння налагодити розмову з людьми, розподілити час, необхідний для виконання роботи, тощо). Старшокласники з цієї групи досліджуваних вказують на наявність у них більш спеціалізованих умінь та навичок, наприклад, підготовки розважальних заходів для однокласників та молодших дітей, пояснення складного навчального матеріалу іншим школярам, тощо. Такі результати свідчать про те, що учні з адекватним середнім рівнем самооцінки орієнтуються на ключовий критерій схильності до педагогічної діяльності - практичний, який пов'язаний не лише з успіхами, але і невдачами у професії і вимагає усвідомлення їхніх причин та перспектив подолання за рахунок власних зусиль. Адекватна самооцінка сприяє цьому, оскільки є підсумком пошуку реального бачення школярами себе, без занадто великої переоцінки, але і без надлишкової критичності до своєї поведінки.

У цілому ж і підлітки, і старшокласники вказують на утруднення у розвитку компонентів педагогічної схильності внаслідок дуже обмежених можливостей зайняти позицію педагога, яка б дозволила поєднати пізнавальний інтерес до цієї професії з практичними спробами у ній.

Таким чином, постає питання про можливі методичні аспекти розвитку схильності до педагогічної діяльності підлітків та старшокласників як передумови їхньої успішної професіоналізації.

Як зазначається у сучасній психолого-педагогічній літературі, традиційними засобами розвитку мотивації, у тому числі і схильності до педагогічної діяльності, є лекції та бесіди, які пояснюють зміст педагогічних функцій та особливостей їх реалізації у подальшій діяльності. Беручи до уваги структуру педагогічної схильності, доцільними можуть бути також заходи, спрямовані на інформування молоді про спеціальні здібності, необхідні для успішної роботи вчителя, про особливості його професіоналізації протягом життєвого

шляху, тощо. У контексті реалізації оптимального професійного самовизначення варто наголошувати і на ролі самооцінних якостей педагога у формуванні його фахової майстерності. При цьому спричиняється вплив переважно на когнітивну сферу школярів. Тому самі учні при опитуванні зазначали, що такі заходи не завжди дозволяють відчувати задоволення, пережити позитивні емоції у процесі пізнання, а тим більше – перевірити свої педагогічні здібності чи вміння на практиці, у тому числі і для корекції власної самооцінки.

Ефективними засобами розвитку схильності до професійної діяльності можна вважати методи, які максимально активізують діяльність самих школярів, забезпечуючи для них позицію суб'єкта самопізнання та саморозвитку [2; 3]. Сьогодні у практиці школи цей шлях може реалізуватися у вигляді ділових та рольових ігор, дискусій, конференцій, тренінгів, тощо. Для підлітків, зокрема, корисними можуть стати профконсультаційні ігри у формі гри – змагання (якнайкраще виконати певну педагогічну функцію), гри – подорожі у часі (уявити та відобразити, як виховували дітей раніше і як – у наш час), гри – інсценування (інсценувати певну педагогічну ситуацію, наприклад, ситуацію допомоги у здійсненні учнем професійного вибору), тощо. Базуючись на активній взаємодії у такій діяльності, вони забезпечать, з одного боку, усвідомлення змістових характеристик професії вчителя, а з іншого – створюють умови для формування реальної самооцінки професійно – важливих якостей, у тому числі і педагогічної схильності. Для старшокласників доцільними можуть бути ділові ігри, де максимально наближено до реальності відображаються суттєві ознаки педагогічної діяльності (наприклад, ситуація мікророзкладання, проведення виховної бесіди з невстигаючим учнем і т.п.). При цьому варто враховувати особливості самооцінки школярів, яка відбивається на розвитку основних складових їх схильності до педагогічної професії. Так, для школярів із заниженими самооцінковими показниками доцільним є включення у здійснення організаторських функцій у ігрових ситуаціях, що сприяє підвищенню їхньої впевненості у власних здібностях. Школярі з завищеною самооцінкою матимуть змогу більш критично ставитися до своїх якостей та можливостей їх реалізації на практиці, якщо у ігрових ситуаціях передбачатиметься також аналіз помилок та невдач при виконанні фрагментів педагогічної діяльності. Підліткам та старшокласникам із адекватною середньою самооцінкою у ігровій діяльності варто забезпечити можливість переживання позитивних емоцій від процесу та результату виконання елементів праці вчителя (через заохочення, ситуації перемоги у змаганнях і т.п.) для закріплення стійкого інтересу як дієвого внутрішнього мотиву подальшої професіоналізації.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз проблеми розвитку професійної педагогічної схильності у шкільному віці на початковому етапі професіоналізації особистості дозволяє стверджувати необхідність застосування різноманітних методичних форм та прийомів, які сприяли б формуванню орієнтації підлітків та старшокласників на розвиток та вдосконалення складових професійної схильності, особливо важливих для реалізації ними фахової діяльності. Подальший пошук можливостей застосування при цьому різних шляхів виховного впливу щодо учнів із різними самооцінковими характеристиками може стати основою гармонійного розвитку їхньої педагогічної схильності як поєднання інтересу до професії, практичних умінь та навичок на основі необхідних для цього здібностей.

#### *Список використаних джерел*

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158с.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Борис Циренович Бадмаев. – М. : Владос, 1999. – 304 с.
3. Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – М. : Профиздат, 1996 – 96 с.
4. Баранник В.К. Самооцінка та її місце у структурі самосвідомості / В.К. Баранник // Соціальна психологія. – 2006. – №3. – С. 95–101.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
6. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1993. – 190 с.
8. Орлов А.Б. Склонность и профессия / А.Б. Орлов. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
9. Павлютенков Е.М. Кем быть ? / Е.М. Павлютенков. – К. : Молодь, 1983. – 200 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
11. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності / В.А.Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
12. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии / К.Р. Сидоров // Мир психологии. – 2006. – №2. – С.224–234.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144с.

*Yu. Kaliuzhna*

### **SELF-ESTEEM ASPECT OF DEVELOPMENT OF SCHOOL YOUTH'S PREDISPOSITION TO PEDAGOGICAL ACTIVITY**

*The article deals with the actual problem of professional self-determination at school age. Teacher's profession is complicated and multifaceted, so its essential features are not always adequately recognized by the pupils. It may affect their preparation for choosing of the profession. In the article there is considered the structure of professional predisposition as a powerful motivating factor of personal activity, which is based on the attractiveness of not only the result of one's own efforts, but also the process of their implementation. It considers taking into account one's own features and capabilities to achieve complex goals in different pedagogical situations. That is why pupils self-esteem is the key to successful development of the teacher's profession and its realization in the future.*

*The article provides an overview of the results of empirical research of predisposition to teaching activity and its structural components: interest to the profession, the practical experience in this area and the necessary skills of teens and high school students with varying self-esteem. There are distinguished specific characteristics of pedagogical predisposition of pupils of different ages and their relationship with the ability to evaluate their own behavior with internal criteria that are the basis of self-regulation in professional activity.*

*There are considered the main ways of development of components of teaching predisposition of pupils with various manifestations of self-esteem in teaching and educational process, which could provide conditions for their understanding and practical realization and optimize the process of professional self-determination of youth.*

**Keywords:** *professional self-determination, predisposition, motivation, interest, skills, pedagogical abilities, self-esteem, self-consciousness, self-regulation, methodological means of development of predisposition to pedagogical activity.*

Надійшла до редакції 16.05.2017 р.

УДК 159.964: 159.923

**КОНОНОВА Марина Миколаївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти  
і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка*

**ЄЛАНСЬКА Дарина Валентинівна**

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

## **МОЖЛИВОСТІ ОБ'ЄКТИВАЦІЇ ПСИХІЧНОЇ ТРАВМИ ПРИ НЕВРОТИЧНІЙ ФОРМІ ЗАЙКАННЯ**

*У статті представлений теоретичний аналіз проблеми впливу психічної травми на невротичну форму зайкання. Розглядається роль психічної травми у формуванні переживань суб'єкта в ракурсі різних теоретичних підходів та в рамках психодинамічної теорії. Вивчаються можливості об'єктивації феномену переживання у процесі глибинної психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання.*

**Ключові слова:** психічна травма, невротична форма зайкання, симптоми зайкання, глибинна психокорекція.

**Постановка проблеми.** Удосконалення існуючих та розробка і впровадження нових методик корекції та лікування темпо-ритмічних порушень мовлення на сьогоднішній день є актуальним питанням для науковців і фахівців із медицини, дефектології та психології, оскільки кількість людей, що страждають даною мовленнєвою патологією не знижується, а симптоматика й патогенез зайкання ускладнюються. В останні роки в спеціальній літературі особливо підкреслюється необхідність комплексного підходу до подолання зайкуватості (Л. Белякова, Л. Власова, Т. Іванова, С. Новикова, Г. Волкова, Т. Литвиненко, В. Селіверстов, Л. Крапівіна, Ю. Філатова, Н. Юдін та ін.). Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених даній проблемі, поза увагою залишається роль травматичних переживань у виникненні невротичної форми зайкання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Поняття «психічна травма» тлумачиться як душевне потрясіння, що супроводжується глибокими і болісними переживаннями людини, що обумовлені драматичними подіями її життя та інфантильними фіксаціями [9].

Вплив психічної травми на суб'єкта досліджували З. Фройд, О. Ранк, К. Абрахам, М. Горовиць, С. Лупко, В. Менделевич, В. Фліс та інші [8; 9; 11; 15].

Вагомий внесок у розуміння психічної травми здійснив З. Фройд. У роботі «Дослідження істерії» З. Фрейд писав: «травматичну дію може зробити будь-яка подія, яка викликає почуття жаху, страху, сорому, душевного болю; і, зрозуміло, від сприйнятливості

потерпілого залежить вірогідність того, що ця подія набуває характеру травми» [11].

Специфічним є те, що травма не завжди проявляється в чистому вигляді як хворобливий спогад або переживання, вона стає як би «збудником хвороби» і викликає симптоми, які потім, набувши самостійності, залишаються незмінними.

У контексті пізнання взаємозв'язків невротичної форми заїкання і переживань психотравми, отриманої в дитинстві, доречно розглянути механізми та етіологію розвитку заїкання.

Дотепер механізми розвитку заїкання залишаються предметом дискусій фахівців різного профілю – логопедів, невропатологів, психологів та ін. Навіть формальне визначення заїкання як патологічного процесу, на думку В. Шкловського, не може бути на сучасному етапі ні достатнім, ні остаточним. Проте, учений зазначає, що заїкання є дискоординаційним судомним порушенням мовлення, що виникає у процесі спілкування за механізмом системного мовленнєво-рухового неврозу, і клінічно представлене первинними, власне мовленнєвими, і вторинними психовегетативними розладами, значення яких у дітей дошкільного віку звичайно незначне, а в дорослих вони часто стають домінуючими [12].

На думку В. Гіляровського, у дітей раннього віку, механізм заїкання доцільно пояснити з позицій реактивного неврозу і неврозу розвитку. Реактивний невроз розвитку розуміється як гостре порушення вищої нервової діяльності. При неврозі розвитку утворення патологічних стереотипів (роздратування, пригнічення) відбувається поступово у несприятливих умовах середовища [5].

Клінічні критерії для розмежування невротичних і неврозоподібних розладів, які були запропоновані в психіатрії ще на початку 70-х років ХХ століття, сприяли виділенню невротичної і неврозоподібної форми заїкання. На сьогоднішній день це розмежування представляє собою класифікацію заїкання [1].

У контексті нашого дослідження інтерес представляє невротична форма заїкання, серед вихідних причин виникнення якої виділяють анатоμο-фізіологічні, психічні й соціальні причини. До психічних та соціальних відносять: психічну травму або неправильне виховання в сім'ї та неправильне формування мовлення в дитинстві.

*Мета* нашого дослідження полягає у проведенні аналізу щодо представленості можливостей об'єктивації та психокорекції переживань психічної травми дитинства у осіб із невротичною формою заїкання в ракурсі різних теоретичних підходів та в рамках психодинамічної теорії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «травма» в буденному розумінні співвідноситься переважно з тілесними



ушкодженнями, порушеннями цілісності тіла. За законами гомеостазу все, що порушує рівновагу і цілісність організму, викликає реакцію, спрямовану на відновлення стабільного стану, витісняючи при цьому усі сторонні тіла.

Психічна травма, яка є однією з причин формування невротичної форми заїкання, функціонує по аналогії з фізичною травмою. Психіка так само, як і внутрішнє середовище організму, прагне до підтримки стабільного стану і все, що порушує цю стабільність, витісняється, по термінології З. Фрейда. Проте психіка ще має здатність травматизувати саму себе, продукуючи визначені думки, спогади, переживання і афекти, тобто психічна травма може мати інтрапсихічну природу.

Психічний біль, як і фізичний, інформує про психічне неблагополуччя і запускає механізм зцілення психіки – роботу захисних механізмів (витіснення) або реакцію у відповідь. Реакція (удар, лайка, безсилля, плач) у відповідь дозволяють здійснити розрядку надмірного психічного збудження, що виникло при травматизації.

У тому випадку, коли збільшене психічне збудження через обставини не може бути відреаговане, починають працювати захисні механізми психіки, переводячи енергію травматичного збудження в тілесні симптоми, і розрядка відбувається в соматичній сфері.

Реакція на травму у формі заїкання характерна для психомоторного рівня реагування центральної нервової системи, що притаманне дітям дошкільного віку. Саме після перенесеної гострої психічної травми чи на фоні хронічних конфліктних ситуацій у дітей з'являються запинання судоминого характеру.

Відбувається те, що в психоаналізі називається конверсією. З. Фрейд вказував, що соматизація сприяє розрядці психічної напруги, що виникла в психіці. Формується специфічне «ментальне ядро», яке буде активізуватися кожного разу, коли ситуація нагадуватиме травматичні переживання, одночасно запускаючи патологічні механізми реагування [11]. З. Фрейд називав цей процес феноменом «нав'язливого повторення». Таким чином, психічна травма має «гарну пам'ять», а її «жертви» страждають переважно від спогадів і патологічних патернів реагування, що реалізуються несвідомо.

При дослідженні травматичних неврозів З. Фрейд висунув основні положення теорії психічної травми: психічні травми відіграють важливу роль в етіології неврозів; переживання набуває травматичного характеру внаслідок кількісного чинника; усі психічні травми належать ранньому дитинству; негативні наслідки травми пов'язані із захисними реакціями у формі уникнення і фобії; при певній психологічній конституції травмою стає те, що при іншій не викликало

б подібних наслідків; психічними травмами стають або переживання власного тіла, або чуттєві сприйняття і враження; невроз – спроба зцілитися від травми, прагнення примирити частини «Я», що відхилилися під впливом травми, з іншими частинами [11].

Особливого значення З. Фройд надавав інфантильним переживанням, які «...мають тим більш складні наслідки, оскільки співпадають з часом незавершеного розвитку і саме завдяки цій обставині здатні травмувати впливати» [11].

Ми солідаризуємося з твердженнями З. Фрейда в тому, що спогади про пережитий травматичний досвід, які лишаються неусвідомленими, зберігають свій емотивний заряд і здатні імперативно впливати на психіку суб'єкта впродовж його життя.

Крім того, академік Т.С. Яценко акцентує увагу на тому, що переживання, пов'язане з драматичними подіями раннього періоду розвитку, набуває травматичного характеру не внаслідок повторюваності, а через значимість події для суб'єкта, що й виступає підґрунтям для формування деструктивних тенденцій психіки. Для несвідомого значущість події є більш вагомим показником, ніж кількісні показники чи статеві ознаки, які згодом іманентно переходять у передсвідоме [13].

Переживання травми завжди супроводжується яскраво вираженими емоціями, фактором актуалізації для яких є емоціогенний стимул (зовнішній або внутрішній). Оскільки психічна травма носить в основному емоційний характер, можна вважати, що вона потребує водночас і внутрішнього, і зовнішнього стимулу [3].

При невротичній формі заїкання, яка загострюється у віці від 2 до 6 років (коли фразове мовлення вже сформоване), переважає психогенний початок мовленнєвої патології [6].

У 6-7 років, у зв'язку зі збільшенням емоційного і фізичного навантаження, зумовленого вступом до школи, у дітей спостерігається рецидив. У 10-12 років, в результаті усвідомлення дефекту мовлення, формується логофобічний синдром, який може поєднуватись із невротичними тиками та сінкінезіями [1].

Окрім логофобічного варіанту неврозів, виявляють істеричний механізм. При цьому, внаслідок психічної травми шокуючого характеру, паралізуються центральні механізми мовлення, виникає істеричний мутизм, хворий мовчить не тільки під час психотравмуючої ситуації, але й за будь-яких обставин. Після зникнення істеричного мутизму нерідко спостерігаються істерики заїкання (під впливом психотравмуючих хвилювань знову паралізується мовленнєва функція, але у менш вираженому ступені).

При невротичній формі заїкання динаміка порушення має рецидивний характер. Тимчасово мовлення стає плавним, свідомі

зупинки можуть бути відсутніми, але при емоційному напруженні, соматичному захворюванні, перевтомі заїкування з'являється знову [2].

Як відомо, всі симптоми заїкання непостійні і часто змінюються. Крім того, у однієї дитини ступінь заїкання може змінюватися, і велику роль у цьому відіграють обставини і середовище, в яких дитина спілкується. Наприклад, наодинці з собою, з іграшками дитина говорить без запинок, але присутність інших людей, особливо незнайомих, дуже негативно впливає на її мовлення. Розмова з людьми, з якими дитина почуває себе спокійно і впевнено, може не викликати труднощів, але розмова з незнайомцями, або тими, кого дитина боїться чи соромиться, відразу підсилює заїкання [2].

Тож заїкання, що з'являється в ранньому дитинстві, може тривати все життя, виникати спонтанним чином або при публічних виступах та певних умовах. Тому щоб процес лікування та психокорекції був ефективним, необхідно встановити причини розладу мовлення, його ступінь і глибину підсвідомого страху.

Дослідженням внутрішніх механізмів, спрямованих на подолання деструктивного впливу психічної травми на особистість займаються такі вчені, як Ф. Василюк, О. Лазебна, М. Зеленова, М. Магомед-Емінов, В. Менделевич, С. Лупко та інші [4; 8; 9].

На думку вітчизняного дослідника С. Лупко, проблеми функціонування і розвитку людини як носія досвіду психічної травми можна поєднати в такі основні групи:

- 1) деструктуризація, а потім – негативна реструктуризація системи відносин людини зі світом, оточенням; наростання обмежень функціонування Его-системи;
- 2) афективні, когнітивні, особистісні, поведінкові розлади;
- 3) психосоматичні розлади [8].

Актуалізація «долаючого» переживання відбувається в критичній ситуації травми – в ситуації «неможливості», як називає її Ф. Василюк, тобто в ситуації неможливості жити й реалізовувати внутрішню необхідність свого життя так, як це було до травми. Результатом психологічної діяльності переживання може стати усвідомлення людиною того, що трапилося, і сенсу (осмисленості) усього свого життя. Без цього «переживання-усвідомлення» зміна життєвої позиції практично неможлива, а отже неможливе й адекватне подолання психічної травми [4].

Важливим для розуміння механізмів діяльності долаючого переживання є аналіз динаміки симптоматики, яка засвідчує порушення.

Аналіз особливостей неврозогенезу, описаних В. Менделевичем [9], дозволяє виокремити кілька етапів, на кожному з яких вирішуються цілком конкретні завдання.

Перший етап – когнітивний. Він виникає, як правило, відразу після психотравмуючої ситуації і триває від кількох днів до кількох тижнів. Психічна діяльність переживання спрямована в цей період на усвідомлення того, що сталося, і мотивується вітальною потребою зорієнтуватися в нинішній ситуації й оцінити подію. На цьому етапі спостерігається виникнення афективних проявів. Характерними психологічними феноменами є розгубленість, розчарування, безвихідь, здивування, образа.

На думку М. Горовиця [14], виникнення цих феноменів пов'язане з руйнуванням когнітивних схем людини, зміною її інформаційного патерна, який у нормі регулює та організує сприйняття і поведінку людини. Цей патерн містить схему «Я», схеми значимих інших і схему світу (світогляд). Поки активовані, травматично змінені схеми не інтегровані до складу старих, що лишилися без порушень, вони породжують вище перелічені феномени. Тому для зниження гостроти переживання починають діяти процеси психічного захисту і когнітивного контролю (наприклад, у формі уникнення, заперечення, емоційної глухоти), що, обумовлюючи «терапевтичний» ефект, значно ускладнюють подолання травми.

Другий етап – афективно-мотиваційний. Він триває, як правило, кілька місяців. Для нього характерні яскраво виражені афективні переживання, спогади про психотравмуючу подію. Досвід травми і життєві події, пов'язані з ним, відтворюються особистістю в цей період крізь призму мотиваційно-ціннісної ієрархії, і саме це обумовлює психічну діяльність переживання.

Третій етап – антиципаційний. На цьому етапі, у випадку адекватної діяльності переживання на попередніх етапах, можуть формуватися своєрідні альтернативи й актуалізуватися когнітивні ресурси особистості, що допомагають активізувати механізми психологічної компенсації. Цього не відбувається в тому випадку, коли особливості антиципації не дозволяють особистості виконати необхідну внутрішню роботу, спрямовану на те, щоб упоратися з травмуючими переживаннями. В результаті вибору першого шляху поступово знижується гострота афективної симптоматики, розпочинається психічне відновлення особистості. Якщо ж обирається другий шлях, то з'являється психопатологічна або соматична симптоматика.

Четвертий етап – поведінковий. На цьому етапі виробляються специфічні способи психологічної компенсації та включаються механізми самокорекції. У випадку їхньої неадекватності можлива

поява як психосоматичних, так і психосоціальних порушень. До неадекватних стратегій поведінки належить, насамперед, виникнення типових невротичних реакцій і захисних механізмів дій – невротичних ритуалів, обмежувальних форм поведінки. Концепція «Я» і картина світу в цей період стають ригідними, жорстко фіксованими. Кожне життєве явище, подія здобувають раз і назавжди задану цінність і значимість, при цьому схематизується і тип реагування на них.

Посилаючись на визначені В. Менделевичем етапи формування невротичної симптоматики у відповідь на психотравмуючий вплив, можна говорити, що психічна діяльність долаючого переживання, незважаючи на її індивідуальний характер, має певні закономірності, характерні для всіх людей.

Ми солідарні з твердженням З. Фрейда в тому, що позбутися травматичних переживань, тобто відреагувати їх, можливо у процесі психоаналітичної роботи.

Особливого значення в контексті психокорекційної роботи з травматичними переживаннями набуває метод активного соціально-психологічного пізнання, зорієнтований на цілісне пізнання психіки в її свідомих і несвідомих проявах, які пов'язані з переживаннями раннього періоду розвитку (теоретичні та практичні аспекти психокорекції в групах АСПП були розроблені академіком НАПН України Т.С. Яценко) [13].

У центрі уваги психокорекційної роботи – значимість події, а не її статистичний показник. Емпіричний матеріал у процесі проведення групи АСПП дозволяє виявити тенденції несвідомої сфери, відкоректувати залежність суб'єкта від пережитого досвіду, який має емоційне навантаження і зумовлює наявність тенденції «до минулого», що дає суб'єкту можливість усвідомити, що усі його зусилля спрямувалися на минулі драматичні переживання, які поглинали його енергетику.

Тож можна зазначити, що одним із головних завдань психотерапевта, психолога, який має справу з наслідками психічної травми (як гострої, так і хронічної), є допомога людині в тому, щоб: а) усвідомити, що використовувані нею способи подолання травми неефективні; б) послабити дезадаптивні процеси, що заважають відкрити доступ до ресурсів, які забезпечують адекватне психосоціальне функціонування; в) активізувати внутрішню активність особи, необхідну для розширення власного арсеналу способів конструктивного подолання травми.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, психічна травма, пережита дитиною, знаходиться у безпосередньому зв'язку з появою мовленнєвих судорог, що свідчить про гіперактивацію емоційних структур мозку при невротичній формі заїкання.

Суттєвим є те, що залежність суб'єкта в дорослому віці від пережитого травматичного дитячого досвіду, який має емоційне навантаження і визначає наявність тенденції до «минулого», потребує психотерапевтичного впливу. Теоретичний аналіз літературних джерел із даної проблеми вказує на необхідність її багатоаспектного дослідження, зокрема, можливостей психодинамічного підходу у виявленні впливу травматичних фіксацій на неусвідомлювані переживання суб'єкта.

#### *Список використаних джерел*

1. Беккер К. П. Этиология заикания / К.П. Беккер // Логопедия сегодня. – 2011. – № 1. – С. 29–32.
2. Белякова Л. И. Паузы в нормальной речи и при заикании / Л.И.Белякова, Е.А. Дьякова // Практическая психология и логопедия. – 2008. – № 3. – С. 60–66.
3. Бондаревська Л. Л. Взаємозв'язок переживань суб'єкта з психічною травмою / Л. Л. Бондаревська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: 36 наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – № 8 (32). – С. 52–59.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
5. Гиляровский В. А. К вопросу о генезе заикания у детей и роли его для общего развития личности и его лечения – 3-те изд., перераб. и дополн. / В. А. Гиляровский – М. : ВЛАДОС, 2002. – 245 с.
6. Гуцал Л. Л. Корекція заїкання у молодших школярів [Текст] : навч.-метод. посіб. / Л.Л. Гуцал, С.П. Миронова. – К. : Шкільний світ. – 2010. – 120 с.
7. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В.М. Лейбин. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
8. Лупко С. Стратегії подолання психічної травми / С. Лупко // Соціальна психологія. – 2004. – №5 (7). – С. 25–35
9. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология, практическое руководство / В. Д. Менделевич. – М. : «МЕДпресс», 1998. – 592 с.
10. Павленко Ю. Ю. Комплексный подход в коррекции заикания / Ю.Ю.Павленко // Логопед. – 2010. – № 8. – С. 16–22.
11. Фрейд З. Исследование истерии / З.Фрейд // Собр. соч. : В 26 т., Т.1 – СПб. : Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2005. – 464 с.
12. Шкловский В. М. Психотерапия в комплексной системе лечения логоневрозов: Руководство по психотерапии / В.М. Шкловский; [под ред. В.Е. Рожнова]. – М. : Просвещение, 1984. – 251 с.
13. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч.посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.
14. Horowitz M .J. Stress response syndromes. Northvale N.J. Aronson 2 nd ed. 1986.

*M. Kononova, D. Elanskaya*

### **THE POSSIBILITY OF OBJECTIFICATION OF THE MENTAL TRAUMA WITH NEUROTIC FORM OF STUTTERING**

*The article deals with the theoretical analysis of the trauma impact on the neurotic form of stuttering. The mechanisms of stuttering are defined. S. Freud's study of traumatic neurosis is overviewed. It is emphasized that experience of trauma is always accompanied with strong emotions which are actualized by external or internal emotive stimulus.*

*It has been shown that psychic trauma related to formation of neurotic stuttering is functioning like a physical trauma. Human psyche ensures to maintain its stability so everything that disturbs such stability is going to be repressed. Nevertheless, psyche could traumatize itself, producing some thoughts, memories and affects, i.e. psychic trauma could have intrapsychic nature.*

*According to T. Yatsenko, experiences related to dramatic events of the early period of ontogenesis get traumatic nature not due to re-occurrence but to importance of the event to the subject. This is considered to be a cause of formation of destructive tendencies of the psyche. Therefore, the process of correction and treatment will be effective when the causes of speaking disorder, its level and the depth of subconscious fear are distinguished.*

*S. Lupko outlined that the problems of human experiencing trauma can be combined in the following groups: destructing and then negative restructuring of human relations with the world; growth of the restriction of functioning of Ego-system; affective, cognitive, personality and behavioral disorders; psychosomatic disorders. Also V. Mendelevich distinguishes such stages of trauma as cognitive, affective, motivational, anticipatory, and behavioral.*

*It is also emphasized that the trauma experienced by the child, is in direct connection with the appearance of speech cramps, indicating that hyperactivation of emotigenic brain structures. It is noted that adult's dependence on his/her dramatic experience gotten in early childhood requires psychotherapeutic influence.*

**Keywords:** *psychic trauma, neurotic form of stuttering, stuttering symptoms, deep psychological correction.*

Надійшла до редакції 16.05.2017 р.

УДК: 616.314-089.23:159.9

**КУРОЄДОВА Віра Дмитрівна**

*доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри післядипломної освіти лікарів-ортодонтич ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія» (м. Полтава)*

**ДОВЖЕНКО Андрій Віталійович**

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ТРУДНОЩІ  
ОРТОДОНТИЧНИХ ПАЦІЄНТІВ В  
АДАПТАЦІЙНОМУ ПЕРІОДІ**

*Ортодонтія як розділ стоматології займається профілактикою зубощелепної патології в дітей та лікуванням її в будь-якому віці. Цей розділ суттєво відрізняється від інших стоматологічних дисциплін низкою особливостей: великим значенням мотивації пацієнта в результатах складного ортодонтичного лікування, що триває роками та різним віком пацієнтів, який може коливатись від немовляти до дорослого. Особлива специфічність ортодонтичного лікування – це застосування різноманітних конструкцій або апаратів. Велика доля успіху в ортодонтичному лікуванні залежить від досвіду та компетентності лікаря, його вміння прогнозувати результати лікування. Але не 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.*

**Ключові слова:** ортодонтичне лікування, адаптація, біль, знімні конструкції, брекет-техніка.

**Постановка проблеми.** Дана стаття є продовженням аналізу дослідження щодо особливостей адаптаційного періоду ортодонтичного лікування, перша частина якого була опублікована в минулому випуску №1(11) наукового журналу «Психологія та особистість» за 2017 рік.

Для читачів, які не мали можливості ознайомитись з першою частиною нашої роботи ми зробимо короткий експурс.

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 профілактикою зубощелепної патології в дітей та лікуванням її в будь-якому віці. Цей розділ стоматології



суттєво відрізняється від інших стоматологічних дисциплін рядом особливостей: великим значенням мотивації пацієнта в результатах складного ортодонтичного лікування, що триває роками та різним віком пацієнтів, який може коливатись від немовляти до дорослого.

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

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Ортодонтичне лікування умовно поділяється на три періоди: адаптаційний (до 2 місяців), власне лікувальний (до 2-х років) та ретенційний або період закріплення отриманих результатів [4 с.2]. У середньому пацієнти різного віку припиняють розпочате лікування в 35,7% випадків. Однією з причин переривання ортодонтичного лікування є болісний період адаптації [8-10].

Адаптація (лат. *adapto* – пристосовую) – процес пристосування до мінливих умов зовнішнього середовища; пристосування будови і функцій організму до навколишнього середовища (у фізіології – короткочасна адаптація, у біології – довгострокова, протягом життя); соціально-психологічна адаптація є пристосуванням індивіда під групові норми й, навпаки, – інтереси соціальної групи до окремого індивіда даної групи [11,12].

Термін «адаптація» трактується науковцями неоднозначно. Часто він набуває додаткових характеристик з огляду на вид адаптації [12, с.95].

А.В. Фурман трактує поняття «адаптація» як *процес і результат*. Водночас адаптацію як *процес* визначають терміном «адаптивність», а «оформленість психічних процесів» у вигляді станів і комплексів – як «адаптованість» [14, с.34]. І.В. Каськов розрізняє *адаптивність* як спроможність людини до адаптації, а *адаптаційні можливості* – як властивості, які цю спроможність забезпечують [12, с.95].

Виявлено, що ступінь напруження фізіологічних систем дитини у випадку різкої зміни умов життя визначається станом її нервової системи, її віком (ендогенні фактори) і адекватним вихованням (екзогенні фактори). Діти з сильною нервовою системою і врівноваженими нервовими процесами емоційно менш збудливі, володіють більшими адаптаційними можливостями. Значний вплив на хід адаптації виявляє несприятливий «біологічний» анамнез дитини: патологічне протікання вагітності у матері, важкі пологи, часті захворювання дитини, травми головного мозку.

Адаптація залежить від сили дії факторів навколишнього середовища та індивідуальної реактивності організму. Критерієм

ступеня адаптації є збереження гомеостазу незалежно від тривалості дії фактора, до якого сформувалася адаптація. Крім того на адаптаційні можливості людини впливає відповідний тип нервової діяльності та психоемоційний статус. Швидше за все виникати проблеми з адаптацією будуть у холериків та меланхоліків через переважання процесів збудження або гальмування нервової системи [4, с.2].

Саме на початку лікування (період адаптації) в 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 інституті.

Велика доля успіху в ортодонтичному лікуванні залежить від досвіду та компетентності лікаря, його вміння стимулювати мотивацію пацієнта до ортодонтичного лікування та прогнозувати його результати. Не рідко 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 [6, с.581]. Доведено, що головна причина переривання ортодонтичного лікування – це відсутність мотивації [9, с.76].

Деякі з пацієнтів переривають ортодонтичне лікування через біль, особливо в адаптаційному періоді. В цілому до 95% ортодонтичних пацієнтів відмічають біль протягом ортодонтичного лікування [7; 13; 15].

Відомо, що біль є дуже суб'єктивним відчуттям: існує цілий ряд реакцій пацієнтів на біль, які перенесли ортодонтичне лікування. Дані поодиноких дослідників досить неодноманітні та суттєво відрізняються. Так, анкетування польських вчених показало, що деякі ортодонтичні пацієнти під час лікування відчували високий рівень болю, деякі відчували просто дискомфорт, однак причини цієї мінливості повністю невідомі [15, 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 [16, с.18].

Чеський вчений Р. Jindra (2014) провів опитування пацієнтів, які лікувались знімними апаратами. Результати анкетування показали, 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 [17, с.160].

Російські вчені провели анкетування, в якому визначили, що лише 23% респондентів готові виконувати всі призначення лікаря, а 66% готові слідувати плану лікування, але не порушуючи звичний образ життя [5, с.39].

При плануванні лікування слід пам'ятати, що кожна людина індивідуальна, їй притаманний певний тип вищої нервової діяльності, психоемоційний статус й індивідуальні адаптаційні можливості [2, с.76].

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 ними психологічних труднощів при звиканні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для визначення та порівняння особливостей протікання адаптаційного періоду під час ортодонтичного лікування в різні вікові періоди знімними 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 та повернути заповнену анкету на наступне відвідування через півтора місяця. Крім того при лікуванні за допомогою знімних апаратів ми просили зазначити день активації апарата.

Результати першої частини анкетування, які були опубліковані в минулому випуску наукового журналу «Психологія і особистість» №1(11) за 2017 рік, показало, що не зважаючи 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%.

З'ясували, що ортодонтичне лікування в дітей та дорослих не залежно від виду лікувальної конструкції протягом адаптаційного періоду (всього 1,5 місяці) супроводжуються больовими відчуттями, що співпадає з 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 в 4,5 рази більша.

Порушення мовлення, навпаки, в 4,2 рази частіше зустрічаються при лікуванні знімними пластинковими апаратами (І група), ніж при лікуванні незнімною технікою (ІІ група). Важливо, що адаптаційний період ще й через 1,5 місяці щодо мовних особливостей у пацієнтів І групи зі знімними апаратами не закінчується, оскільки ще 50% дітей мають мовленнєві порушення.

У даному дослідженні проведений аналіз відповідей респондентів на 7 з 13 запитань:

1. *Чи був головний біль (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 рівень болю. Відсутність болю оцінювалась в 0 балів. Якщо больові 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 боєм (6 балів), то біль оцінювався непарним числом, яке знаходилось між цими значеннями (5 балів). Крім того пацієнтів просили зазначити чи приймали вони знеболюючі препарати. Якщо так, то ставили знак «+», якщо ні – «-».

На слідуючі запитання просили відповідати лише «так» або «ні» відмічаючи «+» або «-» відповідно:

2. *Чи був біль під час жування?*
3. *Чи був дискомфорт під час жування?*
4. *Чи було підвищене слиновиділення?*
5. *Чи було відчуття стороннього тіла в порожнині рота?*
6. *Чи був дискомфорт під час мовлення?*
7. *Чи спали ви з апаратом?*

Проведено аналіз отриманих 441 відповідей з 63 правильно заповнених анкет пацієнтів, що лікувались у ортодонта. Пацієнти були поділені на дві групи: група І – ті пацієнти, що лікувались знімною технікою (26 осіб) віком від 7 до 10 років та група ІІ – пацієнти, що лікувались незнімною технікою (37 осіб) віком від 12 до 24 років.

Аналізуючи відповіді на перше запитання: «Чи був головний біль?» бачимо, що у пацієнтів, як зі знімною так і з незнімною

технікою головний біль був незначним та практично однаковим. Пацієнти I групи зазначали наявність головного болю в період з другого по четвертий день включно після початку ОЛ знімними апаратами. Опитувані II групи відзначили про головний біль в перші два дні (рис. 1). Надалі відчуття головного болю у пацієнтів обох груп не спостерігались.



Рис. 1. Результати аналізу запитання: «Чи був головний біль?»

При аналізі результатів відповідей на запитання: «Чи був біль під час жування?» ми побачили, що у пацієнтів з брекет-технікою (II група) больові відчуття значно відрізнялись від пацієнтів, які лікувались знімними апаратами. Так, найбільше пацієнтів I групи (12%) зазначали про біль під час жування в перший день користування апаратом, а найбільше пацієнтів II групи спостерігалось на другу добу після фіксації. Їхня кількість була в 6,4 рази більша, ніж пацієнтів, які лікувались знімною ортодонтичною технікою. Пацієнти I групи після шостого дня не зазначали про больові відчуття під час вживання їжі на відміну від пацієнтів II групи, більша половина яких (51%) повідомляли про біль до четвертого дня, а 6% пацієнтів і на 45-ту добу відчували біль під час жування (рис. 2). Ці дані говорять про те, що після фіксації брекет-системи пацієнти II групи більше всього будуть змушені змінити консистенцію їжі або режим харчування, щоб менше відчувати больові відчуття під час прийому їжі. В пацієнтів I групи (зі знімними пластинками) больові відчуття під час жування практично відсутні, так як при вживанні їжі ортодонтичний пластмасовий пластинковий апарат рекомендується знімати.

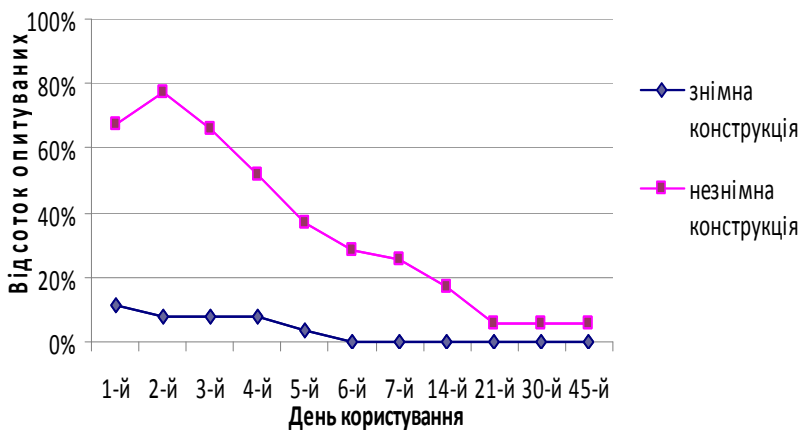


Рис. 2 Результати аналізу запитання: «Чи був біль під час жування?»

Результати відповідей на запитання: «Чи був дискомфорт під час жування?» показали, що у пацієнтів II групи, які лікувались незнімною технікою дискомфорт спостерігався у більшій кількості респондентів, опитуваних I групи, хоча тривалість таких відчуттів у пацієнтів обох груп була майже однаковою. Так, перші три дні після фіксації брекет-техніки більше половини пацієнтів II групи відчували дискомфорт під час жування, а максимальна кількість опитуваних пацієнтів I групи, які відчували дискомфорт становила лише 19% (рис. 3).

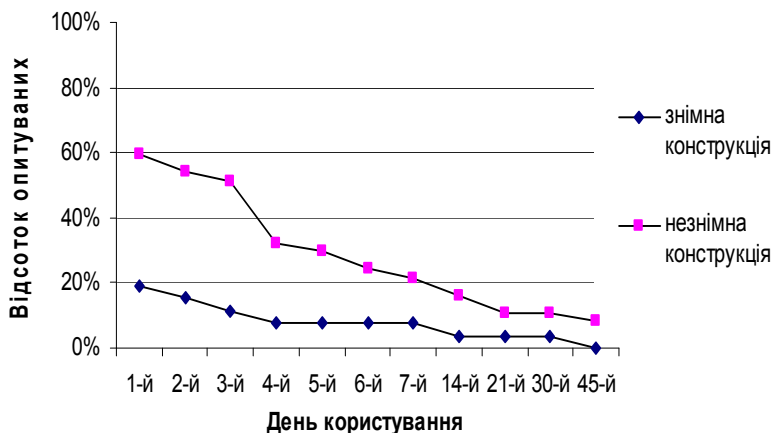


Рис. 3 Результати аналізу запитання: «Чи був дискомфорт під час жування?»

Динаміка дискомфорту пацієнтів обох груп мала тенденцію до зменшення з кожним днем. Коли на 45-й день жоден пацієнт I групи не зазначав про дискомфорт під час жування, 4% пацієнтів II групи все ще відчували дискомфорт. У відповідях на наступне питання: «Чи було підвищене слиновиділення?» ми побачили іншу картину. Так, підвищене слиновиділення спостерігається у більшій кількості пацієнтів I групи, ніж серед пацієнтів II групи. В перші 4 дні лікування знімною технікою до 58% опитуваних повідомляли про збільшення кількості слини в ротовій порожнині. Проте максимальна кількість респондентів (19%), які лікувались незнімною технікою зазначали збільшення слиновиділення лише в перші два дні. Після другого дня лікування пацієнтів II групи, що спостерігали підвищене слиновиділення стало на 5% менше, але показник 14%, тримався до кінця першого тижня (рис. 4).

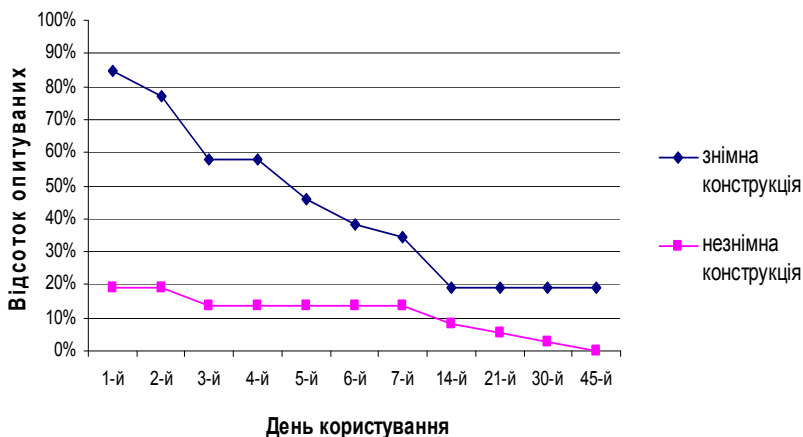


Рис. 4 Результати аналізу запитання: «Чи було підвищення слиновиділення?»

А така кількість пацієнтів зі знімною технікою, яка повідомляла про збільшення слиновиділення сягнула 19% лише на другому тижні, що при брекет-техніці в перші два дні. На 45-ту добу вже жоден пацієнт II групи не повідомляв про підвищене слиновиділення, а 19% пацієнтів I групи зі знімними пластинковими ортодонтичними апаратами продовжували зазначати підвищення слиновиділення. Дані аналізу результатів відповідей на запитання: «Чи було відчуття

стороннього тіла в порожнині рота?» показало, що на початок апаратурного ортодонтчного лікування відсоток респондентів обох груп, які відчували свою ортодонтчну конструкцію, був майже однаковий. Тенденція до зменшення кількості пацієнтів, які відчували ортодонтчну конструкцію в порожнині рота була більшою у респондентів II групи (Рис. 5). Більша половина опитаних пацієнтів I групи до сьомого дня відчували свою конструкцію в порожнині рота. В II групі на сьому добу лише 22% повідомили про те, що ще не звикли до відчуття присутності ортодонтчної конструкції в порожнині рота, а 27% пацієнтів I групи і на 45-й день повідомляли про відчуття «незвичності» при користуванні ортодонтчною конструкцією, що в 9 разів більше, ніж кількість пацієнтів II групи (3%), які так само ще не звикли до апарату в порожнині рота.

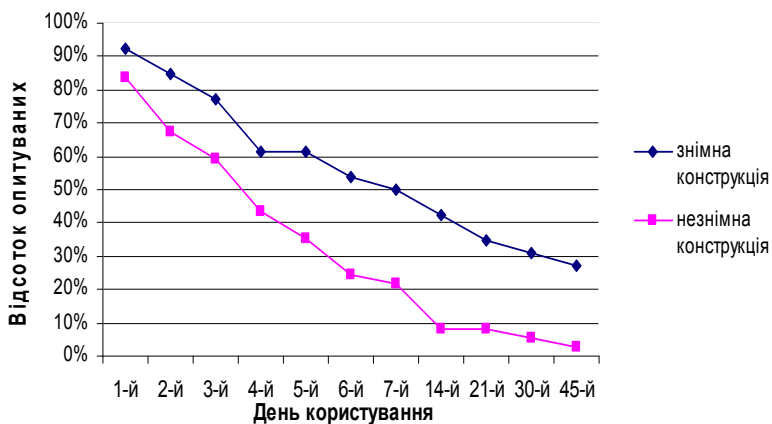


Рис. 5 Результати аналізу запитання: «Чи було відчуття стороннього тіла в порожнині рота?»

При аналізі результатів відповідей на питання: «Чи був дискомфорт під час мовлення?» ми побачили, що до четвертого дня більша половина пацієнтів I групи (58%) відчували дискомфорт під час мовлення, а пацієнтів II групи, які на четвертий день зазначили про дискомфорт під час мовлення було лише 12% (рис. 6). Після 14-го дня лікування брекет-технікою кількість пацієнтів, які повідомляли про дискомфорт становила 3% і трималась стабільною до 45-ї доби. А у пацієнтів I групи тенденція до покращення комфортності спілкування



спостерігалась й надалі, проте на 45-й день все ще майже чверть – 23% відчували дискомфорт під час мовлення.

Результати відповідей на запитання: «Чи заважала ортодонтична конструкція під час сну?» показали, що зовсім мала кількість опитуваних сказала «так». На 6-й день пацієнти обох груп уже не повідомляли, що їм заважає лікувальна ортодонтична конструкція під час сну.

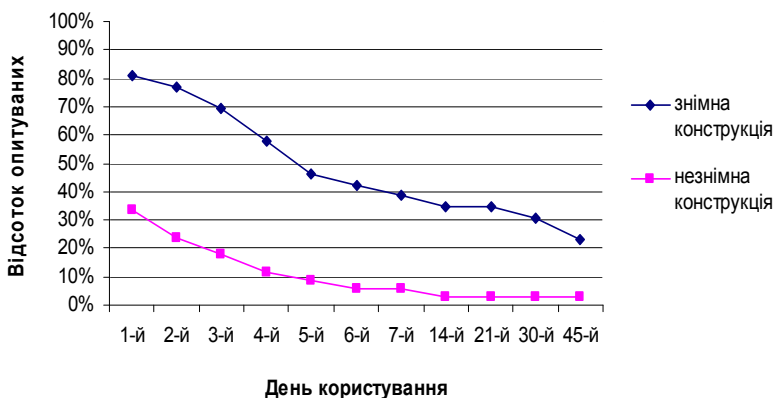


Рис. 6. Результати аналізу запитання: «Чи був дискомфорт під час мовлення?»

Таким чином, ми бачимо, що період адаптації, як при лікуванні знімною, так і незнімною технікою проходить протягом першого місяця. Сказати, що адаптація до знімної ортодонтичної конструкції проходить легше, ніж до незнімної чи навпаки, ми не можемо. Результати нашого дослідження показали, що більші больові відчуття як при жуванні, так і в стані спокою мають місце в пацієнтів при лікуванні незнімною технікою. Так в перші п'ять днів лікування брекет-технікою больові відчуття вищі, ніж при лікуванні знімною технікою. Після третього тижня інтенсивність больових відчуттів під час жування у всіх пацієнтів була практично однаковою. Мовленнєві порушення спостерігались більше у пацієнтів, які лікувались знімними ортодонтичними пластинками, а у пацієнтів, які лікувались брекет-технікою мовленнєві порушення були практично відсутні. Відчуття ортодонтичної конструкції в порожнині рота було характерно для тих пацієнтів, що лікувались знімними ортодонтичними пластинками (І група).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, можна зробити висновок, що адаптація, залежно від виду ортодонтичної конструкції, проходить у пацієнтів по-різному. Тому для пацієнтів, які високо мотивовані та мають знижений поріг больових відчуттів, адаптація до брекет-системи буде значно легшою. Для пацієнтів, які схильні до роздратованості та через малий вік не мають достатньої мотивації, адаптація до пластинок буде довгою, складною та може закінчитись перериванням ортодонтичного лікування.

Лікарю-ортодонту для позитивного результату потрібно ретельно вивчати психологію кожного ортодонтичного пацієнта при складанні плану лікування для позитивного результату незалежно від вибору конструкції ортодонтичного апарату.

#### *Список використаних джерел*

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

2. Борунов А. С. Возможности адаптации пациентов при комплексном лечении зубочелюстных деформаций / А. С. Борунов, С.В. Прялкин. // Современная стоматология. – 2012. – С. 76–79.

3. Борунов А. С. Ортодонтическая адаптация: психика и клиника / А.С. Борунов, С. В. Прялкин. // Стоматологинфо. – 2015. – №4-5. – С. 10–11.

4. 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.

5. Гуненкова И. В. Социологическое исследование мнение пациентов об ортодонтическом лечении / И.В. Гуненкова, А.Ю. Пехов, Н.Н. Пехова, С.Ю. Серегина // Ортодонтия. – 2003. – С. 39–41.

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

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

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

9. Куроедова В.Д. Современный взгляд на болезнь «Зубочелюстная аномалия» // В.Д. Куроедова, К.В. Седых. – Полтава, 2014 – 263 с.

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

11. Нідзельський М.Я., Тлумачний термінологічний довідник із ортопедичної стоматології / Писаренко О.А., Соколовська В.М., Ясногорська С.С. – П., 2015. – 360 с.
12. Омеляненко І. О. Термінологія в наукових дослідженнях із проблеми адаптації / І. О. Омеляненко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2008. – Т. 1. – С. 95–97.
13. 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>.
14. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / А.В. Фурман // Економічна думка – 2-е вид. – Т2, 2003. – 64 с.
15. 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.
16. 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.
17. Jindra P. Fixed acrylic biteplates: quality of life / P. Jindra // Abstracts. 90th Congress European Orthodontic Society. – 18-22 June 2014 Warsaw, Poland. – SP 160.

**V. Kuroyedova, A. Dovzhenko**

#### **PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF ORTHODONTIC PATIENTS IN A PERIOD OF ADAPTATION**

*Orthodontia as a branch of dentistry covers the prophylaxis of jaw and dental pathology and its treatment in any age. Such treatment lasts for years, covers a wide range of patient's age – from infancy up to adulthood – and its success essentially depends on patient's motivation. The main peculiarity of orthodontic treatment is that different tooth construction and sets are used. Doctor's experience, competence as well as his/her ability to predict the results of treatment plays a great role. But often the implementation of the modern means of treatment doesn't allow to reach the necessary results due to doctor's poor reckoning in psychological preparation of patients for treatment.*

*The results of empirical study confirmed that patient's adaptation depends on the type of orthodontic construction as well as on his/her psychological status. It has been proved that patients with high motivation and low pain threshold adapt to tooth-braces considerably easier. Exasperated patients with low motivation adapt to tooth-plates longer, with complications and high probability of treatment breaking.*

**Key words:** *orthodontic treatment, adaptation, pain, removal constructions, brace-technique.*

Надійшла до редакції 11.05.2017 р.

УДК 159.923.2

**МОТКОВ Олег Іванович**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент кафедри психології особистості  
Російського державного гуманітарного університету (м. Москва)*

## **«Я» ЯК ПРИРОДНИЙ МЕХАНІЗМ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті описано нове розуміння Я як природного механізму особистості. Він являє собою структуру з трьох динамічних, постійно діючих полів (мереж), розташованих на трьох основних рівнях особистості – Первинного Я, вторинного Я і Оперативного Я. Вони виконують загальні функції сканування стану компонентів свого рівня, інтеграції і співвіднесення їхніх ярликів, оцінки та вибору пріоритетного прагнення (або мотиву), передачі його ярлика і доповнюють ярлики з першого і другого рівнів на рівень Оперативної особистості. В останньому будується план реалізації поведінки і включається його виконання. Також розглянуті нейрофізіологічні кореляти механізму Я і особливості його розвитку в онтогенезі.*

**Ключові слова:** *структура особистості, структура Я, ярлики характеристик особистості, сутність і функції Первинного Я, вторинного Я, Оперативного Я, нейропсихологічні області Я, розвиток Я.*

**Проблема розуміння Я.** Сутність, структура, функціонування і розвиток Я індивідуума і сьогодні є «білою плямою» в психології. Чи існує початкова субстанція «чисте Его», «суб'єкт, що пізнає в особистості» (У. Джемс), «чисте Я» (І.Г. Фіхте), «первинне Я» (Т. Мейнерта), «вище регулююче та інтегруюче духовне начало» (А.Г. Спиркин), «Я як центральна інстанція особистості» (А.А. Налчаджян)? Якщо – так, то які його головні функції, і чи стосується воно особистості або знаходиться за її межами? На якій основі утворюється в процесі життя «емпіричне Я» (У. Джемс), «вторинне Я» (Т. Мейнерта)? Яка структура Я, чи має вона спадково задані передумови і нейропсихологічні кореляти?

**Завдання статті:** 1) розкрити гіпотетичну структуру Я як центральної природної субстанції особистості; 2) приділити увагу аналізу маловивчених функцій Первинного Я і Оперативного Я; 3) простежити дозрівання і розвиток блоків Я в онтогенезі; 4) окреслити нейропсихологічні кореляти зазначених підструктур Я; 5) охарактеризувати роль структури Я в поведінці особистості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Чи існує початкове Я? Я є те, що в кожную дану хвилину усвідомлює, між тим як емпірична особистість є тільки один з усвідомлюваних об'єктів. ...Чисте Я є мислячий суб'єкт » [4, с. 100]. Здавалося б, Джемс із симпатією ставить до цього інтуїтивного самовідчуття незмінності і сталості нашого Я, нашого внутрішнього «діяча». Однак в подальшому тексті

він спантеличує читача: «... Психологія має справу тільки з тими або іншими станами свідомості. Доводити існування душі (О.М. – тобто чистого Я) – справа метафізики або богослов'я, але для психології така гіпотеза субстанціонального принципу єдності зайва» [4, с. 106-109].

Однак у будь-якому стані ми завжди знаємо, що якийсь внутрішній командний пункт, виходячи зі змісту нашої мети, керує нашими пізнавальними і моторними процесами. Наприклад, я говорю собі: «Підніми ліву руку вгору!». І тут же піднімаю її. Хто або що в мені віддає цей наказ, включає його виконання і контролює процес? Логічне пояснення наступне: в моїй психіці, в центральній керуючій її частині – особистості, є інстанція, яка ставить і утримує важливі цілі, буде плани, віддає руці уявний наказ, включає і організовує її рухи, контролює їх здійснення. Цей керуючий механізм має початкову можливість підключати виконавчі психічні процеси для досягнення мети. Ми називаємо його словом Я. Багато різних цілей людина ставить і намагається здійснити протягом всього свого життя. Тобто направляюча і організуюча поведінку інстанція Я постійно присутня в нашій особистості. Без запровадження подання про особливий командний центр в особистості неможливо пояснити, як організується поведінка людини.

Необхідність появи в еволюції окремої структури Я в психіці обумовлюється біологічним обмеженням – можливістю організації тільки односпрямованої неавтоматизованої поведінки. Жива особа не може цілеспрямовано мислити і рухатися відразу в декількох напрямках. Ми можемо паралельно основній проблемі поведінки здійснювати тільки автоматизовані дії: наприклад, йти по алеї парку (ходьба – автоматизований навик) і одночасно про щось думати або з кимось розмовляти. Часто ми хочемо відразу і те, і це. Механізм «чистого Я» покликаний Природою виділяти серед бажань найбільш сильне, значуще і прийнятне в даних умовах прагнення і організувати його успішне здійснення.

**Структура Я і особистість.** Психологи по-різному представляли структуру Я і місце утворення Я в особистості. У. Джемс ототожнив «емпіричне Я» і особистість, прибравши взагалі з розгляду її «чисте еґо» [4]. Інші вважали, що область Я складається вже з двох інстанцій: Первинного Я і похідного «емпіричного», вторинного Я [1, 8, 9]. У З. Фрейда Еґо, на наш погляд, поєднує функції Первинного Я і Оперативного Я, а Над-Я містить соціальні та ідеальні орієнтири вторинного Я [10]. Структури Я тут не охоплюють всю особистість, а є обслуговуючими Воно інстанціями. Т. Мейнерга звів «первинне Я» і «вторинне Я» до особистості [1]. А.Ю. Орлов, визначивши особистість як «оболонку», як Я-концепцію, вивів якість «внутрішнє Я» за її межі [9]. «Внутрішнє Я» і особистість у нього суть різні структури. Однак

О.Г. Спіркін, і слідом за ним А.А. Налчаджян, стверджували, що «Я є центральною організуючою, що інтегрує і регулює інстанцією психіки... центральною інстанцією особистості...» [8, с. 271-272]. Більшість авторів розглядають в якості Я тільки Я-концепцію, тобто один з компонентів вторинної особистості, іноді додаючи до її набору уявлення про себе і навколишній світ, про свою самооцінку і вимоги, «реальне Я» і «ідеальне Я» тощо. (Р. Бернс, У. Джемс, К. Роджерс, Т. Шибутані та ін.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Автор прийшов до висновку, що Я складається з трьох центрів відповідно до трьох основних рівнів особистості [7]. Останні відрізняються за критеріями генотип-середовищної обумовленості компонентів і за ступенем їх сталості, стійкості: 1 – Базовий рівень, або Базова особистість (див. нижче рис. 1), включає визначаються переважно спадковістю освіти (Первинне Я, потреби, тенденції характеру, культурологічні, захисні, архетипічні тенденції, первинні емоції і стану органів тіла); 2 – відносно стійкий рівень, Вторинна особистість (Вторинне Я, мотиви, Я-концепція, цінності і відносини, схильності, звички, звичні емоції); 3 – Оперативно-ситуативний рівень, Оперативна особистість (Оперативне Я, ситуативні самооцінка і рівень домагань, мегаярлики Первинного і вторинного Я, значимі характеристики досвіду, мови, ситуативні цілі, оперативний план, значущі орієнтири середовища).



Рис. 1. Первинне Я в структурі природної Базової особистості

Відповідно до трьох рівнів особистості виділяються три блоки загальної структури Я: Первинне Я, Вторинне Я і Оперативне Я. Вони посідають центральне місце на своїх рівнях особистості. Від рівня до рівня змінюється зміст, із яким працюють механізми Я. Важливо, що всі відділи Я працюють в них зі значущими ярликами (label, tag)

мітками (mark, sign) компонентів, що мають проєкцію в них, свого рівня та інших рівнів особистості. Ярлики несуть в стислому вигляді основні параметри станів і змісту особистісних характеристик. Вони економічні, рухливі, легко переносяться на інший рівень і об'єднуються, співвідносяться в полі (мережі) Я. Організму економічніше провадити цілісну організацію і регуляцію поведінки з одного системного центру, а не з декількох. Цей центр може мати підпорядковані йому підструктури, що продовжують здійснювати його основні функції на інших рівнях особистості з базовим або іншим внутрішнім і зовнішнім матеріалом.

Цікаво співвіднести центри Я з трьома просторово-часовими орієнтаціями транспективи людини, викладеними в багатовимірній теорії особистості В.Ф. Моргуна [6], на минуле, сьогодення і майбутнє. Первинне Я здійснює детермінацію поведінки з «минулого», заданого генотипом, і з його актуального стану. Вторинне Я додає до неї свою спрямованість на основі як минулих, вже напрацьованих за життя, орієнтирів (цінностей, звичок тощо), так і з урахуванням утворень «ідеального Я» – «бажаного майбутнього». Оперативне Я знаходить ситуативні орієнтири в сьогоденні, «тут і тепер».

Деякі функції блоків Я залишаються загальними на всіх рівнях особистості: це сканування елементів рівня, інтеграція їхніх активних ярликів, узагальнення фізичних і емоційних станів, співвіднесення базових ярликів один із одним і виділення, завдяки аналізу внутрішніх і зовнішніх ресурсів, найбільш значимого і прийняттого в поточних умовах прагнення або мети, передача ярликів свого рівня на інші. Від інших компонентів особистості різних рівнів механізм Я відрізняється своїми функціями. Всі складові особистості, крім Я, прагнуть направити найближчу поведінку по визначеному шляху і надати діям особливий стиль. Однак компонентів особистості вже на її Базовому рівні досить багато (див. рис. 1), а неавтоматизована поведінка може будуватися і здійснюватися тільки в одному головному напрямку. Структура «Я» і визначає найважливіший і прийнятний у даних умовах напрямок і, в якійсь мірі, стиль подальших дій.

Первинне Я і Вторинне Я діють в основному несвідомо. Оперативне Я прямо зв'язується з мережею свідомості як неспання (усвідомлення) – з полем ясного бачення, використовує його, що веде до цілісного усвідомлення себе тут і тепер як «точки Я», до самовідчуття Я, до усвідомлення актуального бажання і ситуативних цілей, особливостей своєї психіки і організму, релевантних меті, а також важливих характеристик зовнішньої ситуації. Організму економічніше вести цілісну організацію і регуляцію поведінки з одного системного центру, а не з декількох. Цей центр має підлеглі йому підструктури, що продовжують здійснювати його основні

функції на інших рівнях особистості вже з іншим внутрішнім і зовнішнім матеріалом.

**Функції та етапи дії Первинного Я.** Логічно припустити, що Первинне Я знаходиться в центрі рівня Базової особистості, є окремою кореневою робочою мережею, яка виконує функції інтегратора поточних станів природних мотивацій і тенденцій (їх не менше п'ятдесяти), емоцій і тіла, ініціатора процесів визначення найбільш відповідного прагнення, аналізу можливостей і оптимальності ціни його здійснення. Крім того, цей механізм автоматично узагальнює стан тіла в переживання єдиного самопочуття. Він також активує процеси самопізнання з метою знаходження реалістичних самовизначень своєї особистості та тіла, що підвищує загальну ефективність життя особистості.

Про існування інстанції «первинного Я» писали філософи, а також психіатри і психологи Т. Мейнерта, І. Оршанський, А.А. Налчаджян, О.Б. Орлов та ін. [1; 8; 9]. Термін Мейнерта «Первинне Я» є найбільш вдалим для позначення «чистого еґо», так як на основі дії цього початку (в зв'язці з Оперативним Я) утворюється «шар» вторинного Я», тобто мотиви, Я-концепція, цінності, звички [1, с. 467-472]. В еволюції виробився окремий механізм визначення самопочуття особистості і виділення найбільш важливого і прийняттого напрямку майбутніх дій – структура Я.

Отже, Первинне Я є біологічним психічним органом, який має чіткі функції і етапи дії. Це діюча мережа (поле), в яку постійно проєктуються ярлики станів усіх складових базового рівня особистості і тіла. Первинне Я виконує наступні функції:

- автоматично підсвідомо сканує стан всіх компонентів Базової особистості – потреб, тенденцій і т.п., а також стану органів тіла;

- автоматично об'єднує, інтегрує, синтезує проєкції ярликів цих станів в своєму полі в один клубок взаємодіючих ярликів;

- підсвідомо співвідносить ярлики фізичних і емоційних станів між собою і узагальнює їх – визначає загальну рівнодіючу, загальний стан організму, його самопочуття;

- співвідносить автоматично ступені активності і значущості ярликів базових утворень, визначає за принципом доміанти найбільш активне і значуще прагнення. У разі виявлення кількох актуальних прагнень підключає Оперативну особистість і її центр, Оперативне Я, і на основі його аналітичної роботи визначає пріоритетне актуальне прагнення;

- багатостильові й інші тенденції досить активні. Первинне Я в своєму полі автоматично приєднує їхні ярлики до головного направляючої ярлику пріоритетного прагнення, доповнюючи його



спрямованість і утворюючи в результаті стислий мотиваційний комплекс – загальний ярлик Первинного Я;

- потім Первинне Я автоматично підключає і ярлики з робочої мережі вторинного Я (мітки уявлень про себе, інших, світ; мітки актуальних мотивів, відносин і цінностей, звичних емоцій і звичок), утворюючи узагальнений, стислий, економний мегаярлик Первинного Я і вторинного Я. Передає ярлик самопочуття і мегаярлик Первинного і вторинного Я в блок Оперативної особистості, його робочому центру Оперативному Я. Пріоритетне прагнення (або мотив), загальне самопочуття можуть усвідомлюватися. Первинне Я автоматично делегує, передає частину своїх організаційних і регулюючих функцій Оперативному Я для оперативної побудови поведінки по реалізації обраного прагнення (або прямо пов'язаного з ним мотиву);

- постійно підтримує зв'язок із Оперативним Я, відстежує узагальнені результати його роботи з побудови реальної поведінки;

- Первинне Я також дає дозвіл апарату Оперативного Я на автоматичну оцінку успішності дій і на узагальнення характеристик конструювання поведінки, на їхню загальну оцінку і виявлення деяких повторюваних її параметрів як важливих, щодо стійких ознак себе, і на подальшу передачу таких узагальнених значущих ознак себе і поведінки на рівень щодо Стійкої особистості. Так, часто неусвідомлено, створюються складові Я-концепції, звички поведінки.

**Структура і функції вторинного Я.** Робоча мережа вторинного Я спочатку є центром блоку щодо стійкої особистості. Багато компонентів цього рівня (але не всі) – мотиви, Я-концепція, деякі цінності і відносини, які конкретизовано як переваги, звички, звичні емоції – утворюються при житті і мають відносно стійкий характер. Механізм Первинного Я, знаходячи за допомогою роботи Оперативного Я досить стійкі, повторювані значущі характеристики своєї особистості і організму в цілому, своєї поведінки, відправляє їх на рівень щодо стійкої, Вторинної особистості, де вони об'єднуються з довготривалими мотивами і минулими звичками. Так цей блок збагачується і розширюється, все більше конкретизуючи загальну спрямованість Базової особистості.

Механізм Вторинного Я сканує елементи свого рівня, інтегрує їхні ярлики, визначає і виділяє найбільш релевантні, прямо пов'язані з актуальним базовим прагненням і ймовірно корисні утворення, об'єднує їх ярлики з ярликом Первинного Я. В його робочої мережі створюється розширений мотиваційно-емоційно-поведінковий мегаярлик первинного Я і вторинного Я, з ядром у вигляді ярлика домінуючої базової актуальної мотивації. Цей мегаярлик несе в собі ще більш комплексну, більш цілісну спрямованість реальної

поведінки. Він передається автоматично на передній край особистості – в робоче поле Оперативного Я.

**Функції та етапи роботи Оперативного Я** (випадок двох актуальних прагнень А і Б). Оперативна особистість як механізм – це задана генотипом оперативна мережа. У центрі цієї мережі постійно присутній командний пункт – Оперативне Я, або «точка Я», – який органічно пов'язаний зі структурами Первинного Я і вторинного Я. Крім цього, Оперативне Я пов'язано з полем усвідомлення і з аналізаторами сприйняття, уваги, мислення, уяви, з пам'яттю тіла і внутрішніх процесів, з психомоторикою і промовою. Через них воно отримує цілісне відчуття себе, усвідомлює себе як постійну «точку Я», виходить на пряму взаємодію з зовнішнім світом і організовує найближчу поведінку по реалізації пріоритетного прагнення. Мегаярлики актуальних вимог першого і другого рівнів Я, що транслюються в «точку Я», змінюються в міру їхнього здійснення, а механізм Оперативного Я залишається, постійно зберігаючи цілісне відчуття себе і всього організму. Він є частиною механізму Я особистості і відповідає за побудову тут і тепер будь-якої поведінки з актуальної потреби, її конкретних мотивів і цілей.

#### **Функції Оперативного Я:**

- отримавши завдання від Первинного і вторинного Я (мегаярлик) визначити можливість здійснення актуальних прагнень А і Б, Оперативне Я активується і включає попередній порівняльний аналіз внутрішніх ресурсів і особливостей зовнішньої ситуації під кутом зору вимог цих прагнень. Воно сканує шляхом внутрішнього і зовнішнього сприйняття свої можливості, релевантний минулий досвід, ознаки та відносини зовнішньої ситуації, об'єднує їх, співвідносить в оперативному полі один з одним і з вимогами прагнень, оцінює ймовірність їхньої реалізації і співвідносить ці оцінки. Завдання з більш високою ймовірністю здійснення (наприклад, прагнення А) визначає як пріоритетне. «Точка Я» відстежує параметри своїх дій, витрати часу і зусиль, оцінює їх успішність, створюючи при їх повторенні нові самовизначення, самооцінки і домагання;

- в Оперативному Я домінує ярлик прагнення А. Для його реалізації «точка Я» включає новий, основний аналіз ярликів ознак і відносин ситуації і своїх можливостей. В ході нього виділяються важливі характеристики ситуації, які відзначаються міткою особливої значущості. Вони стають орієнтирами для подальшої побудови поведінки, ситуативними цілями. Оперативне Я виконує тут функцію ситуативного цілепокладання. Потім може бути проведений новий аналіз ситуації і оцінка свого досвіду для досягнення ситуативної мети. Іноді в ході нього знаходиться корисна закономірність – *евристика*, в

якому напрямку і як краще діяти. Вона стає додатковим важливим орієнтиром подальших дій.

- людина намагається утримати ситуативну мету і евристики. На їхній основі вона будує план дій і підключає моторні системи для його виконання. З віком збільшуються можливості дії подумки у «внутрішньому плані» на основі уяви, уявного випробування ланцюжка майбутніх дій в оперативному полі. У разі успіху таких внутрішніх спроб включається зовнішня поведінка для реального вирішення проблеми;

- Оперативне Я контролює, відстежує ступінь наближення до бажаного результату. У разі його досягнення мета втрачає свою значимість. Із Первинного Я надходить команда на припинення даної поведінки. Оперативне поле звільняється від вже неактуальних ярликів. У ньому мерехтить тільки вільна «точка Я». Якщо мета не досягається, то Первинне Я включає повторну оцінку значущості прагнення А. При її підтверженні в «точку Я» надходить наказ продовжувати пошуки. Повторюється цикл операцій Оперативного Я з аналізу внутрішніх ресурсів і характеристик зовнішньої ситуації. На його основі, можливо, з'являться нові ситуативна мета і евристики, новий план дій, нові уявне його випробування і зовнішня спроба реалізації мети.

«Точка Я» проектується в поле свідомості й частіше знаходиться на задньому плані, в підсвідомості, але продовжує свою активну організуючу роботу, замикаючи на собі всі зв'язки від ситуативної мети, даних сприйняття, досвіду, мислення і дій. Головний критерій ефективності роботи Оперативного Я, механізмів Я – знаходження оптимальних шляхів здійснення пріоритетних бажань.

Таким чином, Оперативне Я виконує функції розуму, організуючого тут і тепер оптимальну поведінку по реалізації актуальних прагнень.

**Нейропсихологія механізмів Я.** Останні дані дозволяють зробити попередній висновок, що в мозку існують області, які відповідають за функції механізму Я. «Тварина Я є основою, біологічним відчуттям власної індивідуальності. Воно відрізняє себе від не себе. ...Місцем (О.М. – його розташування) виявилася блакитна пляма (locus coeruleus) – розташований в мозковому стовбурі пучок нейронів, що відповідає за зосередження та інтеграцію сенсорних імпульсів. Однак в ході нападів епілепсії кордони тваринного Я стиралися. ...Відхилення мозкової активності обмежувалися межами лімбічної системи» [2, с. 151]. Первинне Я базується саме в підкірці: в блакитній плямі і лімбічній системі. Адже цей механізм працює з ярликами компонентів природної Базової особистості.

За даними О.Р. Лурії, «до функцій правої півкулі належить, вочевидь, і загальне сприйняття своєї особистості ... У хворих з ураженнями правої півкулі ... часто спостерігаються явища дезорієнтації в навколишньому. ... Збереження вербально-логічних процесів... при грубому порушенні безпосереднього самовідчуття і самооцінки...» [5, с. 229-230]. У них порушені процеси просторового сприйняття і, відповідно, спотворюється і бачення себе в просторі. А механізм Оперативного Я залишається збереженим.

А. Геллатлі: «...Одна область бере участь у всьому. Відома як зона 46, ... вона є основним кандидатом на роль центрального виконавця. Зона 46 (ОМ – в префронтальній корі) може бути життєво необхідною для координації ваших думок і перемикання між завданнями ». «...Функції лобових часток включають в себе планування і придушення небажаної поведінки...» [2, с. 136, 143-144]. Е. Голдберг: «...Префронтальна кора грає центральну роль у формуванні цілей і завдань, потім в розробці планів дій ... Вона ... відповідальна за оцінювання наших дій як успіху чи невдачі щодо наших намірів» [3, с. 46, 48].

Функції префронтальної області лобових часток мозку, в тому числі поля 46, дуже схожі з функціями Оперативного Я. До керуючих структур належать не тільки лобові частки [3], але і Базова особистість із механізмом Первинного Я. Вони розташовані в лімбічній системі та інших підкіркових ядрах. Робота лобових ділянок йде під контролем актуальної потреби, тобто підкірки. Поки немає даних про мозкові зони вторинного Я. Можливо, цей центр знаходиться в відділах, які зберігають значимий минулий досвід. Первинне Я взаємодіє з Оперативним Я, тому можна говорити про наявність вертикальних, підкоркових- коркових зв'язків між окремими механізмами Я.

**Розвиток механізмів Я.** Розвиток Я – це розвиток функцій центрів Я на всіх трьох рівнях особистості, а також кількість і якість їх зв'язків між собою і з виконавчими апаратами психіки і всього тіла. Робота Оперативного Я може обмежуватися слабким розвитком пізнавальних процесів, поля свідомості і психомоторики. Біологічна структура Я складається спочатку, ймовірно, з двох активних відділів: Первинного Я і Оперативного Я.



*Рис. 2. Гіпотетична структура «Я» особистості до народження*

У цьому випадку Первинне Я одразу відправляє ярлик актуального прагнення в Оперативне Я з командою організувати

поведінку щодо його здійснення. Потреби і тенденції, з якими працює Первинне Я, ще довго будуть дозрівати і диференціюватися. Проте, функції Первинного Я визрівають, очевидно, швидше, ніж функції Оперативного Я. Роль процесів дозрівання в розвитку функцій Оперативного Я досліджена М.М.Цетлін та ін.: «...Ефективність робочої пам'яті безпосередньо залежить від функціональної схоронності ... відділів префронтального неокортексу (поля 9, 10 і 46 по Бродману). Робоча пам'ять (РП) – функція збереження і оперативного опрацювання репрезентацій, необхідних для досягнення мети ... (О.М. – це функція оперативної організації і регуляції поведінки відповідно до мети). Даймонд... робить висновок про пряму залежність можливостей РП від процесів дозрівання дорсолатеральних відділів кори мозку» [11, с. 579-595].

У процесі спільної роботи Первинного Я і Оперативного Я значущі повторювані ситуативні орієнтири і показники плану, евристик і дій автоматично узагальнюються і переносяться в область значимого, стійкого минулого досвіду. Можливо, в цій області і формується рівень щодо стійкої особистості. Мабуть, природне поле вторинного Я у немовляти є скоріше потенційним механізмом. У міру дозрівання довготривалої пам'яті Вторинне Я все більше включається в процес побудови поведінки, конкретизуючи і доповнюючи спрямованість пріоритетного прагнення. У особистості, що розвивається, структура «Я» має вже такий вигляд:



Рис. 3. Структура Я особистості, що розвивається

Утворення щодо Стійкої особистості, хоча і є досить стійкими, можуть усвідомлюватися і змінюватися протягом усього життя. Робота особистості над собою забезпечується розвитком апарату Оперативного Я і якостей інтелекту, а мотиваційно – актуалізацією потреби в саморозвитку.

Із віком Первинне Я більшості людей все більше спирається у виборі пріоритетного напрямку дій на роботу Оперативного Я, розум, на програвання планів «в умі». Тобто посилюється здатність передбачати можливі результати і не робити зайвого у зовнішній поведінці, не поспішати. Також збільшується число звернень до свого минулого досвіду. В цілому з віком зростає опора на розум, роботу «в умі» і на свій досвід.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Підсумком проведеного теоретико-методологічного вивчення проблеми Я як природного механізму особистості є такі результати:

1. Представлена гіпотетична модель сутності та роботи природного механізму «Я» особистості. В еволюції виробився спеціальний орган, що вибирає з набору активних потреб Базової особистості тільки одне пріоритетне прагнення для його подальшого здійснення. Поля (межі) Я – Первинне Я, Вторинне Я і Оперативне Я – постійно функціонують на основних рівнях особистості: базовому, відносно стійкому і оперативному. Вони працюють із ярликами (мітками) утворень цих рівнів. Первинне Я і Оперативне Я діють вже у плода. Поле вторинного Я також існує спочатку, але у новонародженого майже не має матеріалу для роботи.

2. Первинне Я сканує, інтегрує і оцінює стан організму, потреб і тенденцій особистості, організовує вибір за допомогою механізму Оперативного Я пріоритетного прагнення, запускає процеси побудови поведінки по його реалізації. Оперативне Я, з санкції мегаярлика Первинного Я і вторинного Я, організовує тут і тепер аналіз зовнішньої ситуації і внутрішніх ресурсів (їх сканування, інтеграцію, співвіднесення і оцінку), виділяє важливі орієнтири-евристики, породжує ситуативні цілі, будує план, включає зовнішню поведінку по його здійсненню або спочатку подумки випробує його в оперативному полі. Після успіху Оперативне Я звільняється для виконання нового завдання. Його потужність збільшується в процесі дозрівання відповідних нейроструктур. Змістовні компоненти, які інтегрує Вторинне Я, утворюються переважно за життя завдяки процесам автоматичного узагальнення і оцінки повторюваних значущих характеристик ситуації і своєї поведінки. Вони переходять із Оперативного Я на рівень щодо Стійкої особистості. Тут починає все активніше працювати свій механізм Вторинного Я. Він доповнює спрямованість ярлика Первинного Я ярликами цінностей, мотивів, самооцінок і звичок та передає більш комплексний мегаярлик в мережу Оперативного Я.

3. В онтогенезі в основному розвиваються параметри механізму Оперативного Я і утворень щодо Стійкої особистості: Я-концепція, цінності, мотиви і звички. Поступово визрівають і компоненти Базової особистості. Структури Первинного Я, вторинного Я і Оперативного Я мають біологічну природу і визначаються в більшій мірі дозріванням. Коло особистісних утворень, якими оперує Вторинне Я, ймовірно, відчуває значні культурні впливи і має біокультурну сутність. Із віком поле вторинного Я, в міру зростання числа визначень себе і навколишнього світу, звичок, мимоволі розширюється і починає все

частіше звертатися до допомоги Оперативного Я, щоб упорядкувати і побудувати більш адекватні ціннісні уявлення про себе і світ.

У період зрілості Первинне Я більше спирається на розум, на роботу Оперативного Я, і на релевантний минулий досвід. Збільшується здатність програвання планів майбутніх дій «в умі», передбачення результатів.

4. Структура Я має нейропсихологічні кореляти в підкоркових і коркових областях головного мозку – блакитна пляма, відділи лімбічної системи, зона 46 і інші поля префронтальної кори переднього мозку, в тому числі й поля правої півкулі. Ймовірно, поля Я існують і у тварин. Їхні функції розвиваються протягом усього життя живої істоти.

5. Механізм Я в цілому – природний центральний інструмент особистості для організації оптимальної життя, адекватної поведінки з реалізації актуальних потреб, що становлять їх мотиви і наміри. Це особлива інтегруюча, що співвідносить, вибирає пріоритетне прагнення, планує і запускає поведінку, структура особистості.

*Перспективи подальших розвідок* у даному напрямку пов'язані з перевіркою та уточненням запропонованої моделі Я як природного механізму особистості в емпіричних і експериментальних психологічних і психофізіологічних дослідженнях.

#### ***Список використаних джерел***

1. Алексеев С. Я (ego) / С. Алексеев, И. Оршанский // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза, И.А. Ефрона. – 1890. – Т. 81. – Репринт. изд. – М.: ТЕРРА-ТЕРРА, 1993. – С. 465-472.
2. Геллатли А. Мозг и разум /А. Геллатли.– Ростов н/Д: Феникс, 2012.– 170 с.
3. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / Э. Голдберг. – М.: Смысл, 2003 – 335 с.
4. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991 – 368 с.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Часть 2. Гл. V, VI. – М., 2002 – 384 с.
6. Моргун В.Ф. Часова транспектива життя особистості і трудова педагогіка А.С. Макаренка / В.Ф. Моргун // Наука і освіта. – Одеса, 2008. – № 3. – С. 229-234.
7. Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие / О.И. Мотков. – Самара: Бахрах-М, 2008 – 160 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/01004962868> (Author's email : [oleg1748@yandex.ru](mailto:oleg1748@yandex.ru))
8. Налчаджян А.А. Я-концепция / А.А. Налчаджян // Психология самосознания. Хрест. / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – С. 270-332

9. Орлов А.Б. «Эмпирическая» личность и ее структура / А.Б. Орлов // Психология самосознания. Хрест. / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – С. 56-173.

10. Фрейд З. 31-я лекция // Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд; ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1991. – С. 334-349.

11. Цетлин М.М. Раннее развитие организации целенаправленного поведения: психофизиологический экспериментальный подход / М.М. Цетлин и др. // Век психологии. К 100-летию Психол. института РАО. 1912 – 2012: Мат-лы конф. – СПб.: Нестор-История, 2012. – С. 579-595.

**O. Motkov**

### **«SELF» AS A NATURAL PERSONALITY MECHANISM**

*This article describes a new understanding of «Self» as a natural personality mechanism. It is represented by a structure that consists of three dynamic, continuously acting fields (networks), that are located at three key levels of personality. These are the Primary Self, Secondary Self, and Operating Self. They carry out the general functions of scanning the states of their level's components, integrating and coordinating their labels, evaluation and selection of priority striving (or motive), and transferring of its label and accessory labels from the first and second levels to the level of Operating personality. The latter level is responsible for building a plan for executing behavior and turning on its implementation. Neurophysiological correlates of the mechanism of «Self» are also presented. These correlates include locus coeruleus («Sky-blue spot») in the mesencephalon, some of the areas of the limbic system, area 46 and other zones of the prefrontal cortex. The development of mechanisms of «Self» occurs via maturation of the functions of the Operating and Primary Self and the appearance of a large number of formations of Secondary Self. With age, there is an increasing reliance on reason, working «in one's head», and experience.*

**Key words:** *personality structure, structure of «Self», labels for personality characteristics, attributes and functions of Primary Self, Secondary Self, Operating Self, neuropsychological areas of «Self», development of «Self».*

Надійшла до редакції 23.03.2017 р



УДК 159.923.31 «712»

**ПЕРЕТЯТЬКО Лариса Георгіївна**

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

**ТЕСЛЕНКО Марина Миколаївна**

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

## **ПСИХОСОМАТИЧНІ РОЗЛАДИ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ**

*У статті подано результати теоретичного аналізу дослідження проблеми психосоматичних розладів. Проаналізовано внесок вітчизняних і закордонних учених у вивчення даного феномену. Розглянуто науково-методичні проблеми сучасної психосоматики, пов'язані з її інтегративним характером як серед психологічних галузей, так і серед медичних.*

***Ключові слова:** психосоматичні розлади, психосоматичний підхід, психосоматичні реакції, астеничний синдром, внутрішня картина хвороби.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі зростанням психологічного навантаження і стресів у сучасному суспільстві проблема розуміння психологічного аспекту феномену здоров'я стає однією з найважливіших. Ставлення до здоров'я і хвороби, когнітивні й емоційні компоненти цього ставлення мають важливе значення у збереженні здоров'я і подоланні хвороби.

Уявлення про здоров'я людини завжди було динамічним, розвивалося паралельно з розвитком цивілізації, науки, зокрема знань про природу людини. Змінювалися також погляди на співвідношення таких понять як здоров'я і хвороба. Труднощі пошуку найбільш адекватних дефініцій зазвичай були пов'язані з необхідністю розв'язання конкретних наукових, практичних чи соціальних завдань. Відтак кожна дефініція здоров'я по суті відображає не лише зміст цього феномену, але й сучасні їй наукові та суспільні тенденції.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** З поглибленням знань в галузі фізіології, психофізіології та психічної діяльності вчені намагаються більш предметно дослідити фізіологічні і психічні феномени. Проблема взаємозв'язку соматичних функцій і психічних процесів намагались досліджувати як фізіологи (І.М. Сеченов, Г. Фехнер, І.П. Павлов, В.М. Бехтерев, П.К. Анохін, О.Р. Лурія, Н.П. Бехтерева, Ю.І. Александров, Є.Д. Хомська, С.М. Соколов), так і психологи (В. Вундт, В.М. Теплов, В.Д. Небиліцин, С.Л. Рубінштейн,

О.М. Леонт'єв, А.М. Іваницький, Е.А. Констандов, П.В. Сімонов, К.В. Судаков).

Без знань про те, як людина відноситься до свого здоров'я, неможливо скласти уявлення про його внутрішню картину хвороби. Фактори, що викривлюють внутрішню картину хвороби, можуть стати основою для надмірного зосередження на своєму соматичному стані, для перебільшення окремих недуг, для виникнення деяких симптомів захворювань, наприклад, таких, як хворобливе прагнення до схуднення, виправлення реальних або уявних фізичних недоліків.

Згідно даних експертів ВООЗ, майже 50% стаціонарних лікарняних ліжок у світі займають пацієнти з психосоматичною патологією. Серед дітей, що звертаються за допомогою до поліклінік 40-68% страждають якраз психосоматичними розладами [2].

Отже, необхідність вивчення конкретних механізмів психосоматичних кореляцій і встановлення дійсної питомої ваги психічного і соматичного у стані хворого (співвідношення органічних якихось органів і систем, з одного боку, і внутрішньої картини хвороби – з іншого) все гостріше усвідомлюється зараз у всіх галузях практичної медицини.

Проблема виявлення психофізіологічних особливостей у психосоматичних хворих є маловивченою, про що свідчить невелика кількість публікацій. У зв'язку з чим проведення досліджень у цьому напрямку є актуальним.

**Мета статті** полягає у висвітленні сучасних уявлень про психологічні та фізіологічні механізми формування психосоматичних розладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Соматичні симптоми, які неможливо пояснити органічними захворюваннями і, які не є вторинними наслідками іншої симптоматики (наприклад, депресії або панічні розлади) з 1980 року, тобто моменту введення американської класифікаційної системи DSM-III, називаються «соматоформними розладами». В медицині зустрічаються ще й поняття «функціональні соматичні порушення» [9].

У сучасній медицині під психосоматичними розладами розуміють групу хворобливих станів, що проявляються екзацербациєю соматичної патології, формуванням загальних, що виникають при взаємодії соматичних і психічних факторів системокомплексів – соматизованих психічних порушень, психічних розладів, що відображають реакцію на соматичне захворювання.

Проблема психології соматичної хвороби завжди розглядалася у двох аспектах: по-перше, з точки зору впливу психічних факторів на соматичну сферу людини і по-друге, впливу соматичних факторів на психіку хворого.

У зв'язку з цим в сучасних медико-психологічних дослідженнях чітко оформилися два протилежних напрямки. До одного з них відносять аналіз сутності патогенного впливу хвороби на особистість, змін перебігу психічних процесів та операціонально-технічних можливостей пацієнтів в умовах певної хронічної соматичної хвороби.

Зокрема, А. Франц вказував, що етіологічне значення для захворювання можуть мати такі фактори як спадкова схильність, родові травми, органічні захворювання раннього віку, що призводять до підвищеної чутливості певних органів, переживання негативного досвіду в дитинстві тілесної травми, особливості виховання в ранньому дитинстві, переживання негативного емоційно-травматичного досвіду, емоційний клімат в сім'ї і характерні особистісні особливості батьків, нещодавні тілесні ушкодження, нещодавні емоційні переживання, що пов'язані з інтимними, особистими і професійними взаєминами. Лише при аналізі всіх цих категорій і їх взаємодії можна отримати повну етіологічну картину [8].

Практичне значення досліджень Александра полягає в тому, що якщо специфічні психологічні особливості характерні для певних захворювань, то це дає можливість ранньої діагностики соматичного ушкодження за психологічними ознаками пацієнта.

Інший напрямок досліджень спрямований, навпаки, на аналіз особистісних рис, що виявляються задовго до маніфестації певного соматичного захворювання. Крайнім вираженням цих поглядів є концепція «специфічної особистості» у психосоматичних школах [6]. Послідовники цього напрямку вказують на той факт, що хворі на цукровий діабет мають особливу особистісну структуру, яка відрізняє їх як від хворих із іншими соматичними хворобами: так і від здорових людей.

На основі аналізу наукової літератури та наявних досліджень було встановлено, що на сьогоднішній день у сучасній психосоматичній медицині існує понад триста різноманітних концепцій психосоматичних взаємозв'язків.

Зокрема, З. Фройд за допомогою концепції істеричної конверсії й органічного еквівалента тривожних станів намагався пояснити виникнення психосоматичних розладів та визначити функцію і значення «патологічних соматичних процесів» у переживаннях і поведінці хворого. Він зараховує конверсію до витіснення, а соматичний еквівалент тривоги – до більш примітивного захисного механізму проєкції.

В теорії морбогенних стосунків матері і дитини (Г. Аммон) пояснюється, що мати, котра не змогла знайти і розвинути власну ідентичність у своїй родині, має нереалістично завищений образ ідеальної матері й ідеальної дитини, нав'язуючи дитині свої власні

несвідомі вимоги досконалості, найчастіше у формі жорсткого контролю всіх її життєвих проявів, особливо соматичних функцій. Лише соматичне захворювання дитини дозволяє матері підтвердити своє несвідоме ідеальне уявлення про себе як про добру матір і винагородити за це дитину увагою і турботою.

Нейрогуморальна теорія розглядає більшість психосоматичних захворювань як реакції на перевантаження, підвищені вимоги, порушення внутрішньої рівноваги (гомеостазу), що розуміють як прояви загального неспецифічного синдрому адаптації, «стресу»

Ще в тридцятих роках ендокринолог Г. Сельє піддавав щурів різним стресогенним чинникам. З'ясувалось, що незалежно від специфіки джерела стресу, щурі починали страждати виразковими хворобами і різноманітними порушеннями роботи ендокринної системи.

На основі результатів експериментальних даних І. Павлова була побудована кортико-вісцеральна теорія походження психосоматичних розладів. На його думку не можна відмежовувати психічне від соматичного, треба завжди йти шляхом фізіологічного обґрунтування реакцій цілісного організму [5].

У світлі теорії функціональних систем П. Анохіна будь-яка емоція розглядається як цілісна функціональна система з усіма властивими їй закономірностями, а емоційні стани як у нормі, так і при соматичних захворюваннях підпорядковані причинно-наслідковим зв'язкам.

Усі ці теорії, по суті, є окремими фрагментами, які лише в сукупності наближаються до дійсно повного пояснення складних психосоматичних взаємовідносин. Кожна з них висвітлює лише якийсь один аспект проблеми, тим самим розглядаючи лише окремий випадок виникнення психосоматичних порушень.

Як результат, з'являються так звані комплексні теорії, що підкреслюють складність патогенезу психосоматичних розладів, які враховують як психологічні, так і соматичні фактори розвитку патології. Серед таких робіт можна виділити сучасну гіпотезу, що намагається пояснити природу психосоматозів, згідно якої важливим фактором у виникненні багатьох соматичних захворювань є негативні емоції, особливо ті, на які не вдалось адекватно відреагувати.

А тому негативні емоції супроводжуються фізіологічними змінами в організмі, що призводять до підвищеного артеріального тиску, підвищеного м'язового тону, надлишкового цукру в крові, гормонів (адреналіну, норадреналіну) та активізації кровообігу. У тваринному світі слідом за такою реакцією наступає моторна реакція як наслідок активізації так званих обслуговуючих систем організму. Але в умовах сучасної цивілізації, в умовах високого самоконтролю безпосередні моторні реакції відсутні, в результаті чого спочатку

порушується вегетативна регуляція внутрішніх органів а потім і їх ушкодження.

Виходячи з цього, багато вчених роблять висновки, що негативні емоції безумовно шкідливі і їх шкода особливо велика, якщо вони не реалізуються в поведінці.

Отже, сучасні психологи також визнають вплив емоцій на виникнення та перебіг різних захворювань. Будь-яка якісно окреслена емоція розглядається як цілісна функціональна система з усіма властивими їй закономірностями. Включення емоційних станів у зміст функціональної системи чітко корелює з біологічною роллю емоцій, філогенетично спрямованих насамперед на задоволенні потреби у збереженні себе. Саме емоції, один із найбільш демонстративних прикладів соматовегетативної інтеграції, детермінують усю життєдіяльність організму [4].

Першим проявом початку психосоматичної хвороби з боку емоційно-почуттєвої сфери в людини є погане самопочуття, що досить часто пояснюється нею як наслідок втоми. Якщо не змінюється ситуація, що викликала цей стан, хвороба проявляється на клінічному рівні та розширюється симптомокомплекс із боку інших психічних функцій: порушується сон, звужується коло інтересів, виснажується увага, пам'ять, знижується швидкість мисленневих операцій, спостерігається підвищена емоційна лабільність, плаксивість, вразливість [5].

Крім різних короткочасних психосоматичних реакцій, що з'являються в напружених життєвих ситуаціях, виділяють ще чотири великі групи розладів іншого ґатунку [7]:

1. Конверсійні симптоми – символічне вираження невротичного (психологічного) конфлікту. Тіло тут служить, наче, сценою символічного вираження суперечливих почуттів хворого, котрі придушені і витіснені в несвідоме. Їхніми прикладами є істеричні паралічі, психогенна сліпота або глухота, блювота, больові відчуття.

2. Психосоматичні функціональні синдроми – виникають частіше при неврозах. На відміну від психогенної конверсії, окремі симптоми тут не мають специфічного символічного значення, а є неспецифічним наслідком тілесного (фізіологічного) супроводу емоцій чи психічних станів. Зокрема, деякі варіанти ендогенних і невротичних депресій часто імітують соматичне захворювання, «маскуються» під нього.

3. Органічні психосоматичні хвороби (психосоматози) – в їхній основі лежить первинно тілесна реакція на конфліктне переживання, пов'язана з морфологічно встановленими патологічними змінами в органах. Відповідна спадкова схильність може впливати на вибір органу. Перші прояви психосоматозів виникають у будь-якому віці, але частіше вони починають фіксуватися вже в ранній юності в осіб з

виразними і постійними особистісними характеристиками. Після маніфестації захворювання звичайно набуває хронічний чи рецидивуючий характер, і вирішальним провокуючим фактором виникнення чергових загострень є психічний стрес. Однак функціональні порушення внутрішніх органів на більш пізніх етапах хвороби приводять до їхньої деструкції, тобто органічних змін і захворювання набуває рис типово соматичного, фізичного страждання. Історично до цієї групи відносять сім класичних психосоматичних захворювань: 1) есенціальна гіпертонія; 2) бронхіальна астма; 3) виразкова хвороба дванадцятипалої кишки і шлунку; 4) неспецифічний виразковий коліт; 5) нейродерміт; 6) ревматоїдний артрит і 7) гіпертиреозидний синдром («сімка», за Alexander, 1968).

4. Психосоматичні розлади, пов'язані з особливостями емоційно-особистісного реагування і поведінки – схильність до травм та інших саморуйнівних видів поведінки, (алкоголізм, наркоманія, куріння, переїдання з ожирінням і інші). Ці розлади зумовлені особливостями особистості і її переживань, що приводить до поведінки, результатом якої є порушення здоров'я.

Практично кожне соматичне захворювання закінчується астеничним станом. Цей стан нерідко входить як один із ведучих симптомів у клініку ряду соматичних хвороб. Із медико-психологічних досліджень відомо, що усім хворим із ураженням внутрішніх органів притаманні знижений настрій і особистісна переробка інтероцептивних сигналів. Хворі схильні постійно порівнювати свій стан з тим, який був до захворювання. При цьому, залежно від преморбідних особливостей особистості, проявляються різні типи реагування на хворобу. Одні виявляють відстороненість, замкнутість, інші, навпаки, прагнуть боротися з хворобою, намагаються втрутитися в лікування.

Сучасна медицина виділяє три основні форми астеничного синдрому. Це гіперстенічна форма, форма дратівливості й слабкості, гіпостенічна форма. Ці форми можуть бути не тільки окремими, але й розглядатися як послідовні стадії астенії.

Для першої гіперстенічної форми характерна підвищена дратівливість, висока збудливість пацієнта. Він нестриманий із оточуючими, його дратують сторонні звуки, шуми, скупчення людей. Такі люди відрізняються низькою працездатністю, що пов'язано не з утомою, а порушенням процесів уваги, сприйняття, розсіяністю і неспроможністю зосередитися. У письмовій продукції зустрічаються багато помилок й описок. Невдачі та перешкоди, що виникають під час роботи, легко вибивають людину з робочого стану, змушують його відступати від наміченого плану діяльності. Все це стає причиною

того, що до кінця робочого дня людина відчуває себе втомленою і роздратованою, але фактично результат його роботи на нулі.

При другій формі астенії – дратівливості й слабкості – у хворих після бурхливого початку діяльності настає швидке її згасання, за швидким спалахом цікавості – в'ялість та апатія, за нетерплячим прагненням що-небудь зробити – настає стомленість і розчарування. Людина швидко виходить з себе, кричить, але через кілька хвилин крик може переходити в плач та психічне виснаження.

При третій, гіпостенічній формі, пацієнт відчуває психічну слабкість, апатію, втрату життєвих інтересів. Він починає страждати депресією, втрачає життєві орієнтири. Колишні інтереси перестають бути привабливими. Уже в середині робочого дня він відчуває себе нездатним до діяльності. Нові завдання здаються нездоланно важкими, а після робочого дня хворий відчуває повну неспроможність і відсутність цікавості до будь-якої роботи, читання і навіть до розваг. Характерна постійна сонливість. Сон при цьому не приносить бадьорості та відновлення працездатності [1].

Таким чином, із опису астеничного синдрому видно, що загальне зростаюче стомлення на пізніх стадіях астеничного синдрому обмежує соціальну активність та трудову діяльність людини, що в свою чергу часто призводить до патологічного розвитку особистості.

При затяжному та хронічному перебігу хвороби астеничний синдром призводить до істотних змін спрямованості потреб-мотиваційних процесів хворої особистості. Поступово це веде до повного підкорення всіх мотивів діяльності одному мотиву – збереження власного здоров'я та зниження інтересу до праці, сім'ї, розваг. Будь-які події у житті хворого інтерпретуються ним із позиції шкоди або користі для здоров'я.

Як указують С.Д. Максименко та Н.Ф. Шевченко, соматичне захворювання належить до тих чинників, які впливають на зміну психічного стану людини, її ставлення до навколишнього середовища, на зміну структури її самооцінки, нерідко спричиняють передчасну як фізичну, так і психічну інвалідизацію. У ситуації захворювання людина формує своє власне ставлення до нових обставин життя і до самої себе у цих обставинах, тобто внутрішню картину хвороби [4].

Термін «внутрішня картина хвороби» визначає відображення хвороби у психіці людини (синонімічні терміни: апопластична картина хвороби, аутопластична картина хвороби, переживання хвороби, ставлення до хвороби, реакція адаптації тощо).

Усебічне наукове вивчення проблеми реакцій хворого на своє захворювання розпочалося з праць німецького лікаря А. Гольдшейдера. Він уперше описав відчуття, переживання та уявлення хворого про свою хворобу і назвав їх аутопластичною

картиною захворювання. А. Гольдшейдер виокремив два рівні у картині захворювання: «сенситивний», який виникає на основі відчуттів, та «інтелектуальний», що є результатом розмірковувань хворого про свій фізичний стан [3]

В.В. Ніколаєвою (1976) схема внутрішньої картини хвороби була доповнена емоційним і мотиваційним компонентами, які диференціюють її опосередкований, психологічний бік. У її роботах виокремлюються 4 рівні суб'єктивної картини хвороби:

1) рівень безпосередньо чуттєвого відображення хвороби (обумовлені хворобою відчуття і стани);

2) емоційний (афективний) рівень (безпосередні емоційні реакції на обумовлені хворобою відчуття й емоційні реакції на наслідки хвороби у житті людини);

3) інтелектуальний (когнітивний) рівень (знання про хворобу, роздуми про її причини, можливі наслідки, раціональна оцінка захворювання). Це концепція хвороби, яку створює сам хворий;

4) мотиваційно-поведінковий рівень (виникнення нових мотивів і перебудова преморбідної мотиваційної структури, тобто тієї, яка була до хвороби, зміна поведінки і образу життя в умовах хвороби, дії, спрямовані на повернення здоров'я).

Патологічний процес в організмі двояко бере участь у побудові суб'єктивної картини хвороби. Ступінь участі біологічного радикалу в установці внутрішньої картини хвороби визначається важкістю клінічного прояву цієї хвороби. Окрім того, хвороба дещо змінює життєву ситуацію пацієнта, що включає в себе процедуру обстеження, спілкування з лікарями, нові відносини у сім'ї та на роботі, процедуру лікування. Все це формує суб'єктивну оцінку хвороби, робить її цілісною і структурованою картиною.

Новим методологічним інструментом вивчення психосоматичних розладів є синергетика – міждисциплінарна наука про розвиток і самоорганізацію. Синергетика – (від гр. *synergetikos* – сумісний, узгоджений, діючий), науковий напрямок, що вивчає зв'язки між елементами структури (підсистемами) [8].

Життєдіяльність людини як складної живої системи забезпечується на різних, але взаємозалежних між собою рівнях функціонування. У цілому виділяють три досить специфічних рівні життєдіяльності: біологічний, психологічний і соціальний.

І на кожному з названих рівнів здоров'я людини має особливості свого прояву. Здоров'я на біологічному рівні припускає динамічну рівновагу функцій усіх внутрішніх органів та їхнє адекватне реагування на вплив навколишнього середовища. Якщо питання профілактики здоров'я, зміцнення захисних сил організму й лікування хвороб віддавна перебувають у полі зору традиційної медицини, то



уявлення про сутність і шляхи забезпечення здоров'я, пов'язаного з психологічним рівнем, поки що не можуть бути визнані як задовільні.

Здоров'я на психологічному рівні так чи інакше пов'язане з особистісним контекстом, у рамках якого людина з'являється як психічне ціле. Основне завдання цього рівня – зрозуміти головне: що таке здорова особистість. За визначенням психіатра С.С. Корсакова, чим гармонійніше об'єднані всі істотні властивості, що складають особистість, тим більше вона стійка, урівноважена і здатна протидіяти впливам, що прагнуть порушити її цілісність. Благополуччя в психічному здоров'ї особистості може бути порушене домінуванням певних та негативних за своєю суттю рис характеру, дефектами в моральній сфері, неправильним вибором ціннісних орієнтацій тощо.

Здоров'я на соціальному рівні розуміється досить умовно, тому що психологічні властивості особистості просто не існують поза системою суспільних відносин, у яку вона включена.

Розробники системно-динамічної концепції, П.І. Сидорова та І.А. Новікова, в своїх роботах переконують, що для розвитку психосоматичного захворювання необхідні етапи соціо- психо- і патогенезу. Соматогенез передбачає розвиток систем і функцій організму; психогенез – розвиток психічних функцій; соціогенез – розвиток соціальних ролей і відношень. Модель передбачає мультидисциплінарний і інтегральний підхід до комплексних і складних причинно-наслідкових відносин.

Спочатку виникає напруженість і дисбаланс в багаторівневій системі соціуму, передусім стресор, специфічний для кожної особистості. Специфічність визначається тим, що стресовий фактор супроводжується «вітальним страхом», оскільки розпізнається як загроза благополуччю, пов'язаної зі збігом стресора із значимою життєвою сферою, яка формується в ранньому дитинстві, в процесі соціалізації, і залежить від особливостей виховання дитини.

На думку авторів, їхня концепція враховує всі зовнішні і внутрішні фактори у виникненні психосоматичних захворювань. Психотерапевтичний підхід, що базується на цій концепції, дає можливість позитивного впливу на перебіг психосоматичних захворювань, оскільки спрямований на етіопатогенетичні механізми їх виникнення, відкриваючи нові можливості і перспективи під час допомоги хворим з психосоматичною патологією [7].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Прогресуюча кількість випадків захворюваності психосоматичними недугами, невисока ефективність традиційного лікування, низька якість їхнього життя, а також необхідність впровадження вискоелективних методик етіопатогенетичної психотерапії психосоматичних розладів диктує необхідність подальшого вирішення, передусім тих питань, що

пов'язані з механізмами виникнення психосоматичних розладів, методами досліджень, а також наданням ефективної медичної, психологічної та соціальної допомоги.

### *Список використаних джерел*

1. Бамдас Б.С. Астенические состояния / Б.С. Бамдас. – М. : МЕДГИЗ, 1961. – 206 с.
2. Доклад о состоянии здравоохранения в Европе // Новости медицины и фармации. – 2002. – №1–2. – С. 5–6.
3. Лакосина Н.Д. Клиническая психология / Н.Д. Лакосина, И.И. Сергеев, О.Ф. Панкова – М. : Мед.прес.-информ, 2005. – 416 с.
4. Максименко С.Д. Психологічна допомога тяжким соматично хворим. Навчальний посібник / С.Д. Максименко, Н.Ф. Шевченко – Київ : Ніжин, 2007. – 115 с.
5. Основи загальної і медичної психології / За ред. І.С. Вітенка і О.С. Чабана. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. – 344 с.
6. Перетятко Л.Г. Співвідношення норми та здоров'я у сфері психічної діяльності / Л.Г. Перетятко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Формування здорового способу життя студентської молоді : реальні та перспективи. – Полтава : ПДПУ, 2003. – С. 126–127.
7. Сидоров П.И. Синергетическая концепция формирования психосоматических заболеваний / П.И. Сидоров, И.А. Новикова // Социальная и клиническая психиатрия. – Т. 17. – Вып. 3. – М., 2007. – 112 с.
8. Харченко Д.М. Психосоматичні розлади. Теорії, методи діагностики, результати досліджень : навчальний посібник / Д.М. Харченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 280 с.
9. Rief W. & Hiller, W. (1992.). Somatoforme Storungen. Körperliche Symptome ohne organische Ursache. Bern: Huber

### *L. Peretiako, M. Teslenko*

#### **PSYCHOSOMATIC DISORDERS: PRESENT STATE OF THE PROBLEM**

*The article presents the results of theoretical analysis of the psychosomatic disorders problem. The authors pointed that the problem of somatic disease psychology has been always seen in two aspects: firstly, in terms of psychological factors impact to the person's somatic sphere and secondly, in terms of somatic factors impact to the patient's psychics.*

*In this regard two opposing directions took shape clearly in present medical and psychological studies. One of them includes analysis of the nature of pathogenic impact of disease to the individual, changes in the course of mental processes and the operational and technical capacity of a patients in terms of certain chronic somatic disease.*

*Basing on the analysis of scientific literature and existing studies it was found that there are over three hundred of different concepts of psychosomatic relationships in modern psychosomatic medicine today. In particular they are the theory of conversion disorder (S. Freud), theory of morbogetic relationship of*

*mother and child (H. Ammon) neurohumoral theory (H. Selye), cortical-visceral theory, functional systems theory (P. Anokhin).*

*All these theories are essentially separate fragments, which approach to real full explanation of complex psychosomatic relationships only in conjunction. Each of them reveals only one aspect of a problem, thus considering just a single case of psychosomatic disorders appearance.*

*The so-called complex theories appear as a result. They emphasize the complexity of psychosomatic disorders pathogenesis, taking into account both psychological and somatic factors of disease progress.*

*Synergetics is a new methodological mean for the study of psychosomatic disorders. It is an interdisciplinary science which deals with the development and self-organization. The system and dynamic conception of P. Sydorov and I. Novikov is a multidisciplinary and integral approach to the psychosomatic diseases progress through the stages of psychogenesis, sociogenesis and pathogenesis.*

*Progressive number of psychosomatic disease cases, low efficiency of traditional treatment, poor quality of life and the need to implement highly efficient methods of etiopathogenetical psychotherapy of psychosomatic disorders require further study of primarily the issues related to mechanisms of psychosomatic disorders appearance, research methods and providing effective medical, psychological and social help.*

**Keywords:** *psychosomatic disorders, psychosomatic approach, psychosomatic reactions, asthenic syndrome, internal picture of the disease.*

Надійшла до редакції 1.05.2017 р.

УДК 159.9

**РОДІНА Катерина Миколаївна**

*психолог, доцент МТКПО (Міжнародне товариство Кататимного переживання образів та імагінативних методів у психотерапії і психології), викладач та супервізор Інституту психотерапії та психосоматики (м. Потсдам, Німеччина), голова правління ОО «Інститут розвитку символдрами та глибинної психології» (м. Київ), приватна психотерапевтична практика, здобувач Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

**ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ  
В ЮНАКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ЗДАТНОСТІ  
ДО ІМАГІНАЦІЇ**

*У статті представлено аналіз понять здатність до імагінації, образна пам'ять та досліджено зв'язок між ними. Виявлено рівні здатності до імагінації у юнацькому віці. Показано, що високий рівень здатності до імагінації характеризується найвищим рівнем мимовільного запам'ятовування, вибіркової, повноти і точності запам'ятовування візуального матеріалу.*

**Ключові слова:** *здатність до імагінації, образна пам'ять, вибірковість пам'яті, обсяг і точність образної пам'яті, мимовільне запам'ятовування.*

**Актуальність дослідження.** Проблема образної пам'яті у вітчизняній та зарубіжній психології досліджена досить широко та ґрунтовно, хоча деякі аспекти запам'ятовування образних стимулів є маловивченими, зокрема відкритим залишається питання зв'язку образної пам'яті з процесами уяви, зокрема здатністю до імагінації, вивчення якого і виступило метою нашого дослідження.

Розгляд пам'яті в контексті імагінації розпочато у працях Д. Локка, Д. Юма, Дж. Мілля, Б. Спінози. Пам'ять є предметом дослідження в асоціаністській (Г. Еббінгауз), функціоналістській (А. Бергсон), гештальт-психологічній (К. Левін, Б.В. Зейгарник), культурно-історичній та діяльнісній (П.П. Блонський, С.П. Бочарова, Л.С. Виготський, Ю.Б. Гіппенрейтер, С.П. Заїка, П.І. Зінченко, М.А. Кузнецов, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, А.О. Смирнов, Т.Б. Хомуленко).

**Вклад матеріалів дослідження.** Здатність до імагінації – це можливість створення образів уяви, які характеризуються високою мірою чіткості та колірної наповненості, деталізованістю, рухливістю їх елементів, наявністю відчуттів різних модальностей, і такі що піддаються трансформації та діалогу з їх носієм. У нашому

дослідженні ми зробили припущення, що рівень здатності до імагінації може обумовлювати розвиток образної пам'яті.

Образнапам'ять, виступаючияк запам'ятовування, збереження й відтворення конкретних предметів, явищ, подій і їхніх властивостей у формі зорових, слухових, смакових, нюхових, кінестетичних, дотикових та інших уявлень [2, с.287], завжди емоційно забарвлена та опосередковує інші психічні процеси. При запам'ятовуванні первинних образів відбувається їхнє перетворення в уявлення. Так, виявлені такі зміни, які відбуваються із зоровим образом у процесі його збереження: 1) опускання деталей (спрощення образу), 2) схематизування; 3) деяке перебільшення (або зменшення) окремих деталей; 4) розширення, округлення форми; 5) посилення симетрії фігури; 6) узагальнення первинних образів (у напрямку прототипу – узагальненого образу – представника класу об'єктів); 7) зміна положення й орієнтації об'єкта; 8) колірні трансформації та ін. [там само].

Реконструкції уявлень можуть стати причиною неточності відтворення інформації в образній пам'яті. Однак такі трансформації можуть виявитися корисними, тому що перетворюють образ в узагальнену схему, необхідну для впізнання нової інформації (наприклад, узагальнені образи геометричних форм, образи конкретних об'єктів) [там само].

Загалом образна пам'ять характеризується такими особливостями функціонування: 1) розмаїтістю одиниць пам'яті (образів), які можуть зберігатися й відтворюватися, що зумовлено нескінченним різноманіттям конкретних об'єктів, ситуацій, подій і сцен, які можуть бути сприйняті людиною; 2) залежністю міцності фіксації образів від їхнього емоційного тону, емоційного стану людини в момент запам'ятовування; 3) високою швидкістю формування уявлень; 4) перевагою мимовільної форми запам'ятовування (хоча ступінь довільності керування образною пам'яттю вищий, ніж у рухової й емоційної пам'яті); 5) вираженою залежністю міцності збереження від мотивації, установки на запам'ятовування; 6) відносною незалежністю просторово-тимчасових параметрів уявлень від тих же параметрів сприйнятих об'єктів (так, образи маленьких об'єктів мають у пам'яті приблизно ті ж «розміри», що й образи великих); 7) значною трансформацією образів під час їх зберігання й відтворення; 8) позитивним впливом на яскравість і чіткість образів факторів несподіванки, незвичайності сприйнятого [2, с.288].

Зазначені особливості образної пам'яті зумовлюють особливий науковий інтерес у контексті вивчення її зв'язку із здатністю до імагінації, адже мимовільний характер образної пам'яті може бути взаємообумовленим із такою характеристикою здатності до імагінації,

як динамічність, яскравість та чіткість образів може характеризуватись параметрами яскравості та деталізованості у здатності до імагінації, трансформація образів пам'яті має бут пов'язана з трансформованістю як характеристикою здатності до імагінації тощо.

У юнацькому віці поступово розвивається здатність мислити гіпотетико-дедуктивно, що припускає активне використання символів і понять для регуляції процесу й оформлення продуктів пізнавальної діяльності. Тому провідну роль починає відігравати символічна пам'ять, що безроздільно домінує в більшості дорослих людей. Якщо професія дорослого належить до сфер «людина-художній образ», «людина-природа», містить виражений творчий компонент, то образна пам'ять продовжує залишатися домінуючою [2, с.287]. Таким чином, вивчення образної пам'яті у юнацькому віці викликає особливий інтерес, а її зв'язок у цьому віці зі здатністю до імагінації потребує окремого дослідження.

**Мета дослідження** – визначити особливості образної пам'яті у досліджуваних з різним рівнем здатності до імагінації у юнацькому віці.

Вибірку досліджуваних склали 202 юнака (102 дівчат та 100 юнаків, віком 15-18 років).

Методи дослідження: 1) авторська методика діагностики здатності до імагінації (Т.Б. Хомуленко, К.М. Родіна); 2) методика «Класифікація зображень предметів» П.І. Зінченка для дослідження обсягу мимовільного запам'ятовування візуальних об'єктів [1]; 3) методика «Впізнавання фігур» О.М. Бернштейна для оцінки обсягу запам'ятовування абстрактних візуальних образів [4]; 4) авторська модифікація тесту О.М. Бернштейна для конкретних образів. Стимульний матеріал наведено у додатку А; 5) авторська методика дослідження вибіркості відтворення візуальних образів. Зміст методики наводиться у додатку Б. 6) методика «Піктограми» Л.С. Виготського, О.Р. Лурія, в адаптації С.Я. Рубінштейн для 16 слів-стимулів [3].

У результаті кластеризації методом К-середніх показників здатності до імагінації у юнаків було отримано такі профілі (рис. 1). Перший кластер характеризується низькими показниками усіх параметрів здатності до імагінації. Профіль був названий «Низька здатність до імагінації». До цього профілю у нашій вибірці було віднесено 11% досліджуваних. Другий кластер характеризується високими показниками усіх параметрів здатності до імагінації. Профіль був названий «Висока здатність до імагінації» (65,3% вибірки). Третій кластер характеризується високими показниками легкості імагінації – середніми показниками яскравості, деталізованості, динамічності імагінації – середньо-високими

показниками контакту та трансформованості імагінації – середньо-низькими показниками сенсорності імагінації. Профіль був названий «Помірна здатність о імагінації» (23,7% досліджуваних).

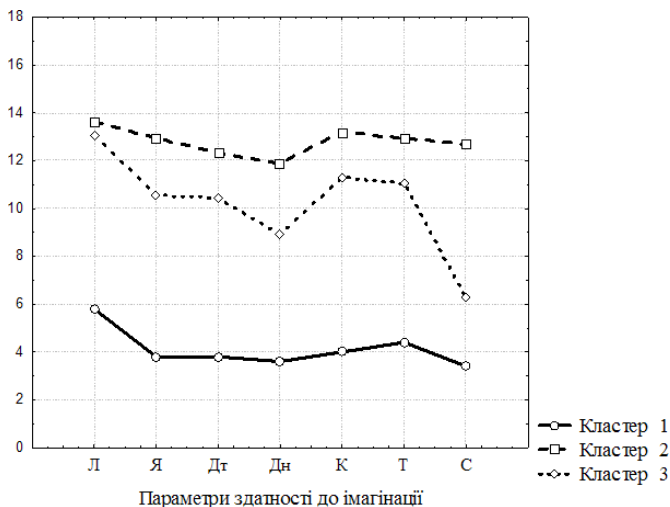


Рис. 1 Середні значення здатності до імагінації за кластерами

Розглянемо відмінності в рівні розвитку повноти запам'ятовування конкретних та абстрактних образів у юнаків з різним рівнем здатності до імагінації (таблиця 1).

Таблиця 1  
Середні значенні повноти запам'ятовування у досліджуваних з різним рівнем здатності до імагінації

Показники повноти запам'ятовування	Групи досліджуваних			t1,2	t1,3	t2,3
	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3			
Конкретні об'єкти	8,63±1,52	9,25±1,75	9,36±1,80	-1,57	-1,59	-0,33
Абстрактні об'єкти	6,54±2,06	7,81±1,38	7,78±1,29	-3,59***	-2,87***	0,08

\*\*\* -  $p < 0,001$

Встановлено, що юнаки з високою та помірною здатністю до імагінації характеризуються вищим рівнем обсягу запам'ятовування абстрактних символів (за тестом Бернштейна). Отже, легкість створення образів уяви, їх яскравість, деталізованість, динамічність, передбачають вищий рівень здатності запам'ятовувати та впізнавати абстрактні фігури. Конкретні стимули (у нашому випадку це були

фрукти) юнаки запам'ятовують та впізнають загалом краще, ніж абстрактні фігури та незалежно від рівня здатності до імагінації. Отже, здатність до запам'ятовування абстрактних образів, до яких досліджуваний не має можливості підібрати допоміжний вербальний стимул-підказку, більшою мірою залежить від здатності до імагінації. Зв'язок роботи образної та словесно-логічної пам'яті, що відбувається у досліджуваного при запам'ятовуванні конкретних фігур (фруктів та ягід) обумовлює краще збереження та більш точно відтворення образної інформації і не пов'язане зі здатністю до імагінації. Слід зазначити, що досліджувані протягом процесу запам'ятовування ягід та фруктів намагалися впізнати їх на зображенні та назвати. Навіть у випадках утруднень у вербалізації деяких зображень, респонденти успішно відтворювали візуальні образи.

Розглянемо показники точності відтворення конкретних стимулів та абстрактних фігур. Точність відтворення – це міра відповідності між інформацією, що надійшла до пам'яті (тобто «вхідної») й інформації, відтвореної на «виході». У нашому дослідженні ми характеризуємо точність відтворення через кількість помилок у відтворенні, тобто кількість зайвих названих об'єктів (таблиця 2). Встановлено, що чим вища міра здатності до імагінації у юнаків, тим менше помилкових виборів у відтворенні вони здійснюють. Середній та високий рівень здатності до імагінації у юнаків характеризує вищу точність відтворення абстрактних фігур, незважаючи на кількість правильно названих фігур, вони майже ніколи не вказують зайві фігури.

Таблиця 2

*Середні значенні точності відтворення у досліджуваних з різним рівнем здатності до імагінації*

Помилки	Групи досліджуваних			t1,2	t1,3	t2,3
	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3			
Конкретні об'єкти	0,72±1,38	0,55±0,75	0,52±0,68	0,85	0,75	0,18
Абстрактні об'єкти	0,72±0,76	0,34±0,75	0,31±0,93	2,16*	1,75	0,19

\* -  $p < 0,05$

У таблиці 3 показано відмінності у вибірковості запам'ятовування цілісних образів на матеріалі художніх творів мистецтва у юнаків з різним рівнем здатності до імагінації. Встановлено, що юнаки більш точно відтворюють образи, зображені на картинах, за умови високого рівня здатності до імагінації. Висока вибірковість відтворення візуального матеріалу в них представлена точністю запам'ятовування деталей картини, взаємного розташування предметів та інших об'єктів на них.



Таблиця 3

**Середні значенні вибіркковості запам'ятовування у досліджуваних з різним рівнем здатності до імагінації**

Показники пам'яті	Групи досліджуваних			t1,2	t1,3	t2,3
	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3			
Вибірковість	9,54±4,07	11,12±3,08	11,20±2,82	-2,10*	-1,98	-0,17

\* -  $p < 0,05$

У таблиці 4 показано відмінності у рівні опосередкованого запам'ятовування за методом піктограм у юнаків із різним рівнем здатності до імагінації. Встановлено, що помірний та високий рівень здатності до імагінації обумовлюють вищу здатність до опосередкованого запам'ятовування слів-стимулів через створені візуальні образи. Отже, легкість, деталізованість та яскравість в імагінації обумовлюють більшу стійкість образів для запам'ятовування слів-стимулів.

Таблиця 4

**Середні значенні здатності до опосередкованого запам'ятовування у досліджуваних з різним рівнем здатності до імагінації**

Показники пам'яті	Групи досліджуваних			t1,2	t1,3	t2,3
	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3			
Опосередковане запам'ятовування	8,60±1,42	11,58±3,26	13,33±4,03	-2,75**	-1,98	-1,40

\*\* -  $p < 0,01$

Мимовільна пам'ять вбудована в структуру будь-якої діяльності (пізнавальної, трудової, комунікативної, ігрової, спортивної, художньої тощо) і забезпечує видачу необхідної інформації в процесі виконання діяльності, зберігає її проміжні й кінцевий результати. Мимовільна пам'ять є філо- і онтогенетично більш раннім утворенням, передре довольній пам'яті і є підґрунтям для її виникнення. Більша частина життєво необхідних знань, умінь, навичок людини (знання й володіння рідною мовою, підтримка рівноваги й пози, базові рухові навички, знання основних геометричних форм, основи «емоційного слуху», що дозволяє розпізнавати почуттєві стани оточуючих людей за їхнім голосом тощо) здобуваються за допомогою мимовільної пам'яті.

У таблиці 5 показано відмінності у мимовільному запам'ятовування візуального матеріалу у юнаків з різним рівнем здатності до імагінації. Встановлено, що високий рівень здатності до імагінації обумовлює більший обсяг пам'яті на візуальні об'єкти, які запам'ятовуються юнаками мимовільно. Отже, висока міра мимовільного запам'ятовування характеризує юнаків з високим рівнем здатності до імагінації.

Таблиця 5

**Середні значенні мимовільного запам'ятовування у досліджуваних з різним рівнем здатності до імагінації**

Показники пам'яті	Групи досліджуваних			t1,2	t1,3	t2,3
	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3			
Повнота	8,86±1,80	12,45±1,68	10,55±2,04	- 9,13***	- 3,31***	6,25***

\*\* -  $p < 0,01$ 

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У дослідженні визначено, що це можливість створення образів уяви, які характеризуються високою мірою чіткості та колірної наповненості, деталізованістю, рухливістю їх елементів, наявністю відчуттів різних модальностей, і такі що піддаються трансформації та діалогу з їх носієм. Було доведено, що високий рівень здатності до імагінації передбачає вищі показники образної пам'яті у юнацькому віці.

**Список використаних джерел**

1. Зинченко П.И. Непроизвольноезапоминание. – М., 2010. – 717 с.
2. Психологія: підручник для студентіввищихнавчальнихзакладів ; за ред. І.Ф. Прокопенка. – Х. : Фоліо, 2012. – 863 с.
3. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
4. Экспериментальная психология: Практикум: Учебное пособие для вузов / Т. Г. Богданова, Ю .Б. Гиппенрейтер, Е. Л. Григоренко и др.; Под ред. С. Д. Смирнова, Т. В. Корниловой. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 383 с.

**ДОДАТКИ**  
Додаток А

*Стимульний матеріал авторської модифікації тесту*  
*О.М. Бернштейна для конкретних образів*



А.



Б.

Додаток Б

*Авторська методика дослідження вибірковості відтворення  
візуальних образів*

*Інструкція:* «Зараз Вам будуть показані картини художників: портрет, натюрморт, жанрова картина і пейзаж. Спробуйте якомога краще запам'ятати, що зображено на картинах. Після демонстрації картин Вам будуть запропоновані питання з метою перевірки того, як добре Ви їх запам'ятали. Почали!»

Після показу перших чотирьох картин надається перша серія питань. Потім друга серія картин і питання до неї. Час показу одного зображення – 10 секунд.





5.



6.



7.



8.

### Перша серія питань:

1. Яке плече оголене у дівчини на першій картині?(ліве)
2. Що знаходиться на цій картині ліворуч внизу? (свічки)
3. Що в руці тримає дівчина на другій картині? (яйце)
4. Що на цій картині знаходиться ліворуч внизу? (дві моркви)
5. Скільки центральних персонажів на третій картині? Хто вони? (дві жінки)
6. Що зображено на передньому плані внизу? (кішка)
7. Що зображено на пейзажі в центрі на передньому плані? (міст)
8. Що знаходиться вдалині зліва? (альтанка)
9. Нараховується 1 бал за кожну правильну відповідь.

### Друга серія питань:

10. В якій руці купчиха тримає блюдце? (у правій)
11. Що стоїть на столі зліва? (самовар)
12. Що зображено на другій картині у лівому верхньому куті? (собака)

13. Що знаходиться на столі найближче до глядача? (стакан з чаєм)
  14. Скільки персонажів на третій картині? Хто вони? (п'ять: мама, старша дівчинка, хлопчик, малий хлопчик та собака)
  15. Що хлопчик тримає в руці? (портфель)
  16. Що зображено на пейзажі зліва у верхньому куту? (місяць)
  17. Що зображено у центрі картини? (човен)
- Нараховується 1 бал за кожну правильну відповідь.

***K. Rodina***

### **THE CHARACTERISTICS OF IMAGE MEMORY IN ADOLESCENTS WITH A DIFFERENT LEVEL OF IMAGINATION**

*The article presents an analysis of the concepts of the ability to imagination, visual memory and investigates the relationship between them. Levels of the ability to make imaginations in adolescence are revealed. It is shown that a high level of imagination ability is characterized by a high level of involuntary memorization, selectivity, completeness and accuracy of memorization of visual material.*

**Keywords:** *ability to imagination, visual memory, selectivity of memory, volume and accuracy of visual memory, non-volatile memorization.*

Надійшла до редакції 29.04.2017 р.

УДК 316.362 : 316.6

**СЕДИХ Кіра Валеріївна**

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

## **ФОРМУВАННЯ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ПОДРУЖНІХ ПАР**

*У статті розглядаються психосоматичні прояви як симптоми (проблеми), що виникають у подружній взаємодії і є породженням цієї взаємодії. Представлено особливості використання одного із методів системної терапії – циркулярних питань у роботі з психосоматичною симптоматикою. Продемонстровано можливу техніку роботи з психосоматичними проблемами для виходу клієнтів на метарівень розуміння і формування у них психосоматичної компетентності.*

**Ключові слова:** *психосоматичний симптом, подружня взаємодія, психосоматична компетентність, циркулярні питання.*

**Постановка проблеми.** Зі зростанням кількості психосоматичних захворювань серед населення, підвищується важливість психосоматичної компетентності самого психолога-консультанта, як на рівні освіченості в сучасних підходах до розуміння психосоматики, так і на рівні рефлексії психологом власних психосоматичних проявів. Так, під час психотерапевтичної сесії з клієнтом психолог може відслідковувати у своєму тілі прояви певного дискомфорту або більш окреслені тілесні реакції (наприклад, сонливість, головний біль, нудоту, тощо) і це є сигналом, який, безумовно, потребує усвідомлення та опрацювання. Такі тілесні реакції допомагають психологу формулювати терапевтичні гіпотези щодо особливостей комунікації клієнта та можливих внутрішніх або зовнішніх конфліктних зон. Коли психосоматичні прояви зафіксовані у клієнта, психолог має можливість підвищити психосоматичну компетентність самого клієнта.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблемі вивчення понять «хвороба» та «здоров'я», їхньому семантичному наповненню присвячено багато робіт сучасних науковців.

Узагальнення досліджень європейських дослідників дає можливість стверджувати наступне. Таким чином, те, що позначається в німецькій мові поняттям «хворий» або «хвороба», укладає в собі три різні перспективи: (1) якийсь змінений (біологічно) стан індивіда, його тіла або частини тіла, (2) переживання з приводу якоїсь

неповноцінності і нездужання або (3) приписана роль, пов'язана з особливими вимогами та привілеями.

Те ж саме можна сказати і про поняття «здоров'я». Здоров'я розуміється насамперед як відсутність хвороби, отже, відсутність відхилень в біологічних структурах або процесах в організмі. Ягода (Jahoda, 1958) в цьому сенсі пішов набагато далі, спробувавши дати позитивне визначення поняттю «mental health» («психічне здоров'я»). Відповідно до цього, ВООЗ визначає здоров'я як «стан повного благополуччя – фізичного, душевного і соціального». Однак це поняття, скоріше, являє собою протилежність поняттю «погане самопочуття» – тобто воно визначає «добре самопочуття» [1].

Отже, здоров'я теж можна розглядати, виходячи з трьох різних перспектив: здоров'я, гарного самопочуття, ролі здорового.

Психосоматичні захворювання – це захворювання, причинами яких є більшою мірою психічні процеси хворого, ніж безпосередньо будь-які фізіологічні причини. Якщо медичне обстеження не може виявити фізичну або органічну причину захворювання або якщо захворювання є результатом таких емоційних станів, як гнів, тривога, депресія, почуття провини, тоді хвороба може бути класифікована як психосоматична.

Поняття «психосоматичні захворювання» по-різному трактувалося дослідниками з огляду на їх приналежність до певних наукових шкіл. У той же час, уніфіковане визначення даного поняття здійснене у системі DSM. З моменту введення американської класифікаційної системи DSM-III, психосоматичні захворювання називаються «соматоформними розладами». У медицині ще вживають поняття «функціональні соматичні порушення», однак існують й інші поняття (Rief & Hiller, 1992). Із поняттям «соматизація», як правило, пов'язане уявлення про те, що перевантаження, пов'язані з психосоціальними і емоційними проблемами, проявляються, в першу чергу, у вигляді соматичних симптомів [1].

У вивченні особливостей формування психосоматичних розладів вагомим є питання про причини їх виникнення. Важливою групою таких факторів є негативні емоції. При деяких захворюваннях вони грають основну роль. Зараз уже відомо, які механізми відповідальні за те, що емоції викликають соматичні розлади. Емоції впливають 1) на імунну систему (наприклад, Weisse, 1992), 2) на гормональний баланс і 3) периферичну фізіологічну активацію (наприклад, частоту серцебиття і артеріальний тиск). Як відомо, важливими для виникнення виразки шлунку або дванадцятипалої кишки крім інфекцій, очевидно, є емоції, що виникають в недостатньо контрольованих ситуаціях: тривога, почуття безпорадності та перевантаження.

Гнів, орієнтований на подолання виниклої проблеми, є однією з основних причин виникнення есенціальної гіпертонії (підвищеного

кров'яного тиску) і, у зв'язку з цим, стенокардії та інфаркту міокарда. Гнів і ворожість належать до тих компонентів особистості «типу А», в яких укладено чітке розходження між особами, що мають і не мають серцево-судинні захворювання (Matthews, 1988; Hodapp & Schwenkmezger, 1993). Для інших розладів (таких, як астма, шкірні захворювання тощо), навпаки, менш ясно, які емоції є причинами їх виникнення. У патогенезі психосоматичних захворювань провідне місце посідає феномен алекситимії. Під терміном «алекситимія» розуміють соціально-особистісний конфлікт, в основі якого знаходиться нездатність до усвідомлення емоцій та вербалізації почуттів [1].

Сьогодні на теренах вітчизняної науки відбувається перенос психосоматичної проблематики зі сфери медичної психології в сферу психології розвитку, пояснення психосоматичних феноменів у термінах культурно-історичної концепції, розгляд таких феноменів не лише в поняттях патології, але й у поняттях норми, що можливо завдяки використанню ідеї їхньої регулятивної природи [3].

Так, в роботах Т.Б. Хомуленко висвітлюється зв'язок психічного розвитку з психосоматичними феноменами норми і патології в руслі розвитку культурно-історичного підходу Л.С. Виготського. Інтеріоризація, яка, за культурно-історичною теорією Л.С. Виготського, відрізняє становлення вищих психічних функцій в онтогенезі, здійснюється по відношенню до тілесного Я як процес психологізації тіла. Саме психологізація тіла є істотною характеристикою процесу розвитку тілесного Я. Результатом психологізації тіла є когнітивний та емоційно-ціннісний компоненти тілесного Я. Єдність цих компонентів забезпечує можливість регулятивного ефекту, суб'єктивізації тіла і внутрішнього діалогу з тілесним Я. Внутрішній діалог з тілесним Я передбачає такі два суб'єкта, як «Я в тілі» і «Я тіло» [4].

Виникнення психосоматичної симптоматики можливо розглядати різними способами. Наприклад, пропонується так звана модель «цибулини», де наявність зовнішніх шарів передбачає наявність внутрішніх шарів, а саме: *рівень нуклеарної сім'ї; екзистенційний рівень; емоційний рівень; когнітивний рівень дій; рівень партнерських стосунків; рівень соціально-культурного контексту.*

Значний вплив на виникнення психосоматичної проблематики особистості мають стосунки, в яких вона перебуває. Особливо важливими при цьому є суб'єктивно значущі стосунки – між партнерами та між членами сім'ї. Адже відомо, що напади астми, шкірні реакції, мігрені, розлади шлунково-кишкового тракту тощо можуть виникати безпосередньо у зв'язку з розладом відносин [3].

Минухін, Росман і Бейкер (Minuchin, Rosman & Baker, 1981) документально підтвердили наявність відповідності фізіологічних реакцій та міжособистісних стосунків на прикладі змін у складі крові



дитини, хворої на діабет, котра спостерігала за сваркою батьків. Іншим кількісно зафіксованим доказом є взаємозв'язок між рівнем збудження під час подружньої сварки і ступенем задоволеності шлюбом (Levenson & Gottman, 1983) [5].

Дослідниками визначено, що благополучним парам вдається краще уникати ескалації порушення під час конфлікту. Зокрема, Ревеншторф, Хальвег і Шиндлер (Revenstorf, Hahlweg & Schindler, 1982) запропонували для опису ескалації порушення під час сварки трикомпонентну модель, згідно якої на біологічну реакцію тривоги накладається інструментальний компонент із історії дитячого досвіду учасників взаємодії [1].

Звідси виникає індивідуальний патерн емоцій, підкріплений у подружніх стосунках за рахунок третього компоненту, що впливає з емоційної взаємодії партнерів. У той час, як перший, біологічний, компонент є функціональним, другий і третій компоненти, котрі, за гіпотезою теорії навчання про обопільне позитивне і негативне підкріплення, призводять до ескалації, можуть бути усунені. Можна використовувати методи переструктурування і контролю над стимулам. Ступінь порушення стосунків партнерів під час сварки може контролюватися так само за допомогою безпосереднього біологічного зворотного зв'язку. Готтман (Gottman, 1993) запропонував метод фізіологічного заспокоєння, за яким пара припиняє дискусію, якщо під час суперечки частота серцебиття у них перевищує 100 ударів на хвилину. Під час перерви партнери знижують своє збудження за допомогою заспокійливої діяльності або заспокійливих висловлювань, причому в якості ідеального розглядається випадок, коли партнери вчаться заспокоювати один одного.

Відповідно, одним із шляхів контролю негативного впливу подружніх конфліктів на соматичне здоров'я партнерів є модифікація відносин у подружній парі.

Сімейна взаємодія може змінюватися тільки тоді, коли змінюються окремі відносини. Це передбачає зміну способів дії (комунікацію), які, в свою чергу, змінюють і когнітивно-емоційний процес. З цієї точки зору подружня терапія посідає особливе місце і вона не повинна розумітися а ні як індивідуальна терапія, а ні як сімейна терапія. Радше, мова йде про поведінку індивідів по відношенню один до одного, які зробили свій вільний вибір на користь один одного, і на яких, при виборі партнера, формуванні відносин і, нарешті, в конфліктах, впливає індивідуальна історія навчання. Тому подружня терапія включає як системні аспекти, так і аспекти історії розвитку, які, у свою чергу, необхідно системно проаналізувати з точки зору батьківської сім'ї. Крім цього, подружні конфлікти більш-менш зачіпають і дітей (трикутники відносин) і тому часто мають вторинний, сімейно-терапевтичний аспект. Проте, поведінку двох

людей по відношенню один до одного, можна розглядати і як замкнуту підсистему – без дітей і батьків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Подружно пару ми розглядаємо як окрему систему або підсистему ширшої системи – нуклеарної сім'ї або родини. При цьому ми спираємося на теорію систем, теорії конструктивізму, соціального конструкціонізму, синергетики тощо (Фон Бергаланфі, І. Пригожин, П. Вацлавик, У. Матурана, Ф. Варела, Г. Хаккен [2; 4]). Тому спочатку розглянемо деякі основні поняття, які характеризують системи.

Системи поділяють на живі і неживі. Неживі системи розвиваються від порядку до ентропії. Живі системи рухаються від хаосу до більшої впорядкованості (негентропії). Для систем властиві фазові переходи – новий порядок створюється через флуктуацію, неочікуване збурення в системі. За певних умов, спираючись на власні ресурси, системи спроможні «самоорганізовуватись» і, утворюючи нові структури, змінюватись, а відтак, і стабілізувати вже наявні, створені структури. На цьому теорія систем розпрощалась із гомеостазом як центральним поняттям. Відтепер у колі інтересів фігурувала не стільки *рівновага*, скільки *змінюваність* систем. Зміни в системі (особливо в її деталях) наперед передбачити неможливо, не вдається їх і локально спланувати. Можна лише викликати такий хід подій, коли зі, здавалося б, стабільного стану розвивається нова, нерідко, зовсім неочікувана форма (у таких випадках прийнято говорити про «фазові переходи», від грецьк. *phasis* – форма, виявлення). Ключовим, відтак, став вислів «порядок через флуктуацію» (Jantsch 1982, Dell & Goolishian 1981). Визначальним для такої зміни поглядів стало формулювання «Другого Закону Систем», згідно з яким «речі стають впорядкованішими, якщо їх не чіпати (залишити самих на себе)» (Makridakis, цит. За Dell & Goolishian 1981, с. 110). Перспективні розробки системних теоретиків зазнали особливо виразного впливу на початку 80-х з боку теорії пізнання та аутопоезу (самоорганізації) живих систем (Maturana & Varela 1987, Fischer 1991). Фокус щораз більше зміщувався на внутрішню, автономну логіку самовпорядкування живих систем, їхню операціональну замкненість на себе, а отже – і на межу зовнішніх впливів. Навколишній світ, при цьому, втратив своє значення як планово діюча, всевладна у своїх впливах і можливостях втручання, інстанція [4]. «Система не є чимось, що пропонується спостерігачеві; система є чимось, що пізнається ним» (Maturana 1982). У цьому реченні міститься вся суть системної теорії пізнання: система не бачиться такою, якою вона «є в дійсності».

Визначають три рівні аналізу життя людини: 1. *Прожите життя*. 2. *Пережите життя*. 3. *Розказане життя*.

Перший рівень – це біологія. До цього рівня у власному досвіді прямого доступу ми не маємо, а маємо лише уявлення про це. Другий рівень – синонім психіки, тут прослідковується зв'язок з ідеєю

У. Матурани, що «ми – істоти емоціонуючі; не пропускаючи все через емоції, ми не можемо жити». І тільки третій рівень дозволяє нам комунікувати з іншими людьми і саме тут відбувається психотерапія і перший крок до змін на другому і, можливо, першому рівнях.

Спостерігач приймає рішення про поділ надскладної цілісності екосистеми на субцілісності, наприклад, на «людину», «сім'ю», «поведінку» тощо [5]. Отже, психолог-консультант виступає і як дійова особа процесу консультування і як спостерігач.

У системній терапії відбулася певна еволюція поглядів на психосоматику – від ідей, що психосоматичні прояви є відображенням внутрішніх конфліктів і проблем окремої особи, до ідеї, що психосоматика віддзеркалює проблеми у стосунках.

Як зазначають системні психотерапевти (наприклад Рот і Швенглер), у ранніх психосоматичних концепціях береться до уваги лінійна причинність (так звані концепції першого порядку, які і досі переважають у поглядах багатьох вітчизняних психологів і психотерапевтів) і не береться до уваги, що всі властивості психологічних об'єктів є результатом взаємодій. Модус взаємодії і властивості об'єктів нерозривно пов'язані між собою. Тому навряд чи має сенс стверджувати, що об'єкти незалежно від їхніх актуальних взаємодій (в навколишньому середовищі), «самі по собі» володіють якимось властивостями. Швидше навпаки, ці властивості породжуються при взаємодії і змінюються разом зі зміною модусу взаємодії.

Нові характеристики як компонентів, так і системи, виникають в процесі системоутворення, або включення до стосунків. Об'єкти стають компонентами системи, вже сформувавши нові якості і модуси взаємодії, тобто вже оновившись.

*Отже, ми розглядаємо психосоматичний прояв як симптом (проблему), яка виникає саме у взаємодії і є породженням цієї взаємодії.*

У ранніх теоріях систем симптом (проблема) є необхідним для утримання існуючої рівноваги (гомеостазу) в системі перед загрозою змін, що насуваються ззовні або які переживаються із середини. Симптом показує одночасно, що далі так жити не можна, але й нове ще, також, неможливе. Конструктивісти при аналізі симптому зробили акцент на контексті і смислі (сенсі). Спробуємо виділити декілька позицій значення симптому (надалі, «С») в сім'ї:

- «С» вказує на неефективну комунікацію;
- «С» виконує захисну функцію, стабілізуючи стосунки в сім'ї: наприклад, симптом може призупинити розвиток конфлікту, відтягуючи увагу членів сім'ї від інших конфліктогенних стосунків;
- «С» втілює владу: «хворий» член сім'ї, не маючи жодної відповідальності, отримує можливість у свій спосіб організувати сімейні інтеракції;

- «С» – регулює стосунки: чим більше в стосунках автономії, тим більше «С» підтримує прив'язаність, чим більше в стосунках прив'язаності, тим більше «С» сприяє автономії;

- «С» – проблема походить від думок за допомогою яких людина усвідомлює та інтерпретує свій досвід;

- «С» – проблема полягає в способах інтерпретації людьми досвіду і вибудовуванні певних «сюжетних» ліній, при цьому ігноруються факти і події, які не підходять до загального «сюжету».

Сучасні системні терапевти вважають, що тип пояснення, при якому провина за складні проблеми міжлюдських стосунків перекладається на індивідуальні особливості учасників, які не хочуть або не можуть розв'язати проблему (погана, «внутрішньо зіпсована» дитина, неспроможний колега по роботі, грабіжницька організація і т. п.), несе приховану ідею – «звинувачення» [4].

При появі наративної терапії відбулося зміщення акцентів із форм поведінки на ідеї, не лише на особистісні, але й на колективні (Hoffman, 1996). Певною мірою, вплинули і положення, сформульовані У. Матураною, що ми є лінгвістичні істоти, істоти, які існують у мові. І тут йдеться не тільки про мову як таку; йдеться про значення, які передаються за допомогою мови у вигляді певних зразків (у соціальних системах цю роль відіграють історії), які в системах створюють та вибудовують реальність.

*У системній теорії питання «хто винуватий?» є беззмістовним. Дії чоловіка впливають на реакції жінки, які, в свою чергу, впливають на реакції чоловіка і потім на дії жінки. Кожен із пари може як зробити свій внесок у початок кризи, так і посприяти зміні, без яких подружжя система не може розвиватись далі.*

Один із головних методів роботи системного психолога – конструювання питань. Виділяють п'ять типів питань: деконструкції, відкриття простору, уподобання, розвитку історії та сенсу. Ми є спостерігачами, і тими, кого спостерігають.

Застосовуючи один із методів системної терапії – циркулярні питання – зможемо в цій статті продемонструвати можливу техніку роботи з психосоматичними проблемами для виходу клієнтів на метарівень розуміння і формування для них психосоматичної компетентності.

**Приклади із консультативних сесій.** Під час сесії з подружньою парою виявилось, що в обох членів пари наявні психосоматичні симптоми. На одну з наступних сесій була запрошена їхня донька (тим самим ми вводимо фігуру зовнішнього спостерігача). На питання, що сталося б із сім'єю, якби вони стали здоровими, вона відповіла, що мати б тоді більше займалась своїми справами і дбала про себе. Тоді ймовірність розлучення батьків значно зросла б. Для цього подружжя характерним є наступне правило: коли йдеться про розбіжності думок подружжя, чоловік часто посилається на погане самопочуття, він

скаржитися на серце, потім стає задумливим і сумним. *Питання психолога до доньки: «Як ти гадаєш, коли мати почувається краще: коли батько пригнічений, чи коли він свариться?»*.

Опитування доньки має на меті отримання спостереження стосунків батьків із зовнішньої перспективи. Це корисно щонайменше з двох міркувань. По-перше, після повідомлення батьків про їхнє бачення поведінки доньки ми отримаємо чітке зворотне повідомлення від доньки про її бачення стосунків батьків. По-друге, таким чином ми можемо запобігти стихійному створенню самотійних логічних петель, що підсилюють патерн. Власне, опитуючи одного з учасників про спільний зразок комунікації за наявності комунікаційного партнера, з його відповідей ми можемо дізнатись лише про частину комунікаційного зразка. Тому слід зважати на спроби мета-комунікації партнерів, що також є цінними елементами комунікаційного зразка, характерного для їхніх стосунків.

*Психолог говорить в присутності подружжя, але звертається при цьому знову до їх доньки: «Стан одного з подружжя впливає на іншого. Він же не може бути зовсім байдужий. Коли батьки сваряться між собою, йому стає гірше?»*

*Донька: «Коли він свариться».*

*Психолог: «А коли він більше свариться, йому стає краще? Припустимо, що він заспокоївся і більше не свариться, що б тоді робила мати? Як би їй велося? Вона би також заспокоїлась? Вона б швидше наблизилась до нього чи віддалилась?»*.

*Донька: «Віддалилась».*

*Психолог: «Швидше віддалилась!»*

Ці питання спрямовані на фактичне реагування матері на поведінку батька. Дуже часто існує велика різниця між очікуваною і фактичною реакцією партнера. З першого інтерв'ю стало відомо, що батьки намагаються вплинути один на одного і на дітей, демонструючи соматичне погіршення. Цей дуже популярний спосіб контролю може призводити до дуже деструктивної ескалації з різким формуванням тілесних симптомів. Логіка, що лежить в основі такої поведінки, є досить простою. Той, хто вважає, що в його стражданнях винний інший, буде послідовним, позиціонуючи своє світосприйняття і намагаючись викликати у інших почуття провини. Спостереження із зовнішньої перспективи передусім показує, що така стратегія часто виглядає як спроба шантажу, і їй протистоятимуть опором і впертістю.

Приклад 2.

Сім'я звернулася з проблемою «депресії» 18 річної доньки, яка, як виявилось, ще має захворювання на виразку шлунку. Виразка завадила їй поїхати з дому в інше місто на навчання. Питання психолога до мами дівчини: *«Припустимо, що Ваш чоловік хоче запобігти тому, щоб Віка почувалась сильною і самостійною, тобто змінилась, як він*

сам каже, і поїде з дому. Що б він мав для цього робити? Що він мусив би зробити, щоб вона сказала: “Краще я залишусь тут!». Вона ж бо дуже свідома свого обов’язку».

Мама: «Тобто, що він має робити, аби вона залишалась вдома?»

Психолог: « Давайте припустимо, виключно гіпотетично, що він хоче, щоб вона за будь-яких обставин залишилась з вами.

Що б він мусив робити? Що він волів би зробити?».

Тут наведено приклад застосування методу «розмисловий експеримент» [2]. Гіпотетична підпорядкованість наміру у розмисловому експерименті покликана обернути описання причини і дії. В ідеальному випадку воно відкриває вид на можливості впливу індивіда. Коли дію, котра розглядається, оцінити як негативну, стає зрозумілим, «чії акції мали б впасти», коли не хочеться сприяти тому, що дійсно все відбувається саме так, як, власне, не хотілося б («позитивна сила негативного мислення»).

Мати: «Батько скаже доньці: Ти робиш мені погано! Я ж хворий».

Психолог: «Якщо він виглядатиме пригніченим – це, наприклад, можливий варіант»

Мама: «Так, це могло б стати причиною, так».

Такі альтернативні питання є почасти нічим іншим як перефразовані психодинамічні тлумачення [2]. Але вони менше бентежать, оскільки терапевт, який розпитує, на відміну від терапевта, який тлумачить, не просто натякає чи проголошує ідеї, які вважає за важливі. Він ставить лише більш чи менш невинні запитання, на які інший відповідає. Терапевт, який розпитує, пропонує при цьому інший стиль стосунків, ніж це робить терапевт, який тлумачить, (це не означає, що котрась із пропозицій є кращою чи гіршою). Оскільки «ідентифікований пацієнт» (тут, донька) не з власної волі займає це положення, ми можемо спекулятивно припускати зв’язки між досі незв’язуваними областями. Пацієнт може сперечатися з такою ідеєю чи відкидати її... Її інтервентний і сугестивний характер утримується завдяки *конструкції запитань*: вони транспортують попередні прийоми і з’єднують їх між собою не випадковим, а обраним терапевтом, способом. При цьому рішення про те, які ідеї будуть поширюватись і розвиватись, а які – ні, лежить на відповідальності терапевта. У цьому в системній терапії позначається емпатія терапевта (або її відсутність).

При цьому важливо чітко розмежовувати соматичні та психосоматичні прояви, адже якщо об’єктивні медичні методи дослідження підтверджують соматичний розлад, тоді підходи до психологічної консультативної роботи з такими клієнтами будуть іншими.

Отже, циркулярні опитування – техніка в психотерапевтичній роботі, що дозволяє стати в мета-позицію до сконструйованого

*образу себе і стосунків із партнером та відокремити себе від своєї хвороби (спрацьовує механізм дисоціації). В цій техніці ефективно працювати з психосоматичними розладами. Останні розглядають як часто похідні від ускладнень партнерської чи сімейної взаємодії. Циркулярні питання сприяють формуванню у клієнтів власної психосоматичної компетентності та утримують психолога-консультанта на рівні професійної мета-компетентності.*

#### **Список використаних джерел**

1. Клиническая психология и психотерапия / под ред. М.Перре, У. Бауманна. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2012. – 944 с.
2. Сімон Ф.Б. Циркулярне опитування. Системна терапія на клінічних прикладах : підручник / Ф.Б. Сімон, К. Рех-Сімон ; [пер. з нім. В. Басюк, І. Краснопольська, В. Лановий]. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2005. – 184 с.
3. Седих К.В. Змістовно-структурна модель психології взаємодії в психотерапевтичному контексті стосунків «Психолог – клієнт» / К.В. Седих // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2010.– Вип.7. – С.662-672.
4. Хомуленко Т.Б. Психосоматичний підхід у проблематиці психології розвитку: теоретичні та практичні аспекти / Т.Б. Хомуленко, Я.О. Василенко, М.В. Коваленко. // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Психологія. – Вип. 49. – X. : ХНПУ, 2014. – С. 176 – 192.
5. Шліппе А. фон. Системна психотерапія та консультування / А. Фон Шліппе, Й. Швайцер. – Львів, 2004. – 360 с.

***K. Sedych***

#### **THE FORMATION OF PSYCHOSOMATIC COMPETENCE IN THE COUPLE'S PSYCHOLOGICAL COUNSELING**

*The article deals with psychosomatic manifestations as the symptoms (problems), which appear in couple's interaction and being a product of this interaction. The features of using of one of the methods of system therapy – circular questions – in the work with psychosomatic symptomatic are presented. Possible techniques of working with clients' psychosomatic problems to facilitate their transition to meta-level of understanding and forming of their psychosomatic competence are demonstrated.*

**Keywords:** *psychosomatic symptom, couple interaction, psychosomatic competence, circular questions.*

Надійшла до редакції 1.05.2017 р.

УДК 159.923.2 – 053.6

**ТИТОВ Іван Геннадійович**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОВОЇ СТРУКТУРИ СВІТОГЛЯДУ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

*Стаття присвячена дослідженню смислової структури світогляду осіб юнацького віку. Здійснений за допомогою методики граничних смислів кількісний та якісний аналіз особливостей світогляду юнаків дозволить експлікувати змістовно-смислові структури їхніх світоглядних уявлень про граничні підстави людських дій у різних сферах життєдіяльності.*

**Ключові слова:** юнацький вік, світогляд, смислова структура світогляду, методика граничних смислів.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження смислової структури світогляду юнаків зумовлюється необхідністю вивчення тих внутрішніх, суб'єктивних, власне психологічних чинників, котрі визначають особливості вирішення ними ключових – пов'язаних із самовизначенням, вибором подальшого життєвого шляху, формуванням внутрішньої позиції щодо самого себе, інших людей та моральних цінностей, усвідомленням сенсу свого існування тощо – завдань цього віку [3], [16]. Адже саме смислове навантаження ієрархізованих та структурованих систем світоглядних уявлень про «соціально корисне, ідеальне, належне, про те, до чого слід прагнути, а чого уникати» [6, с.101], істотно впливає на ставлення особи до оточуючого світу та до самої себе, здійснюючи потужний мотивуючий вплив на її поведінку та життєдіяльність у цілому.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Разом із тим, доводиться констатувати, що попри наявність інтересу дослідників до онтогенетичних аспектів становлення світогляду особистості [1], [7], [9], [14], її світоглядних переконань та ідеалів [5], [18], патології світоглядних структур при різного роду захворюваннях [11] тощо, існує дефіцит досліджень, присвячених виявленню особливостей смислової структури світогляду на етапі переходу від старшого підліткового віку до юнацтва (періоду найінтенсивнішого формування такої структури) та від юнацького віку до віку ранньої дорослості. Саме в розкритті вказаних особливостей і полягає *мета* пропонованого емпіричного дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Задля реалізації зазначеної мети нами було проведене порівняльне дослідження, в якому взяли участь



три групи респондентів, кожна з яких містила однакову кількість осіб чоловічої та жіночої статі: 1) група підлітків (N = 20; середній вік – 13,5 років); 2) група осіб юнацького віку (N = 20; середній вік – 18,5 років); 3) група дорослих (N = 20; середній вік – 30,5 років).

*Гіпотеза дослідження* полягала у припущенні, що психічний розвиток юнаків призводить до якісних змін їхніх світоглядних уявлень, що, зокрема, виявляється у змістовно-сміслових особливостях структурної організації останніх. Ці зміни мають вікову специфіку та кількісно й якісно відрізняються від таких у підлітків та дорослих.

У дослідженні використовувалась експериментальна методика граничних смислів (МГС) [10], що спрямована на якісний аналіз смислової структури світогляду. Методика належить до групи якісно-феноменологічних (ідіографічних) та є індивідуальною за формою проведення й діалогічною за своєю сутністю. Методична процедура являє собою структуровану серію запитань і відповідей. Пропоновані експериментатором питання мають вигляд: «Навіщо люди роблять...?». Спочатку питання задається стосовно певного заняття (вихідної категорії), а потім, послідовно, – стосовно кожної запропонованої досліджуванім відповіді (сислової категорії). Серія питань та відповідей (ланцюг) закінчується при виявленні граничного сенсу, коли досліджуваний уже не може дати відповідь «навіщо?», реагуючи тавтологією або посилаючись на природу людини, устрій світу тощо. В подальшому експериментатор повертається до залишених раніше відповідей та в аналогічний спосіб формує з ними ланцюги питань-відповідей до отримання граничних смислів. Якщо смислова категорія повторюється, ланцюги «вливаються» у вже наявні, внаслідок чого формуються так звані вузлові категорії. Подібна процедура повторюється декілька разів з іншими вихідними категоріями.

Кількість вихідних категорій та їхнє конкретне формулювання були обрані нами, виходячи з результатів дослідження суб'єктивно значущих сфер життєдіяльності осіб юнацького віку [19]: 1) «Навіщо живе людина?» (сфера екзистенційно-гуманістичних проблем); 2) «Навіщо люди навчаються?» (сфера навчально-пізнавальної діяльності); 3) «Навіщо люди працюють?» (сфера професійної діяльності); 4) «Навіщо людина заробляє гроші?» (економічна сфера); 5) «Навіщо люди спілкуються?» (сфера міжособистісних відносин); 6) «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?» (сфера внутрішньосімейних стосунків); 7) «Навіщо люди займаються політикою?» (суспільно-політична сфера); 8) «Навіщо люди милуються різними видами мистецтва?» (сфера естетичної діяльності); 9) «Навіщо людина дбає про природу, навколишнє середовище?»

(екологічна сфера); 10) «Навіщо людина вірить у Бога?» (духовно-релігійна сфера); 11) «Навіщо людина прагне самореалізуватись?» (сфера суб'єктивно-особистісного зростання).

Задля уникнення несприятливих функціональних станів у досліджуваного та забезпечення його адекватної мотивації щодо участі в дослідженні експериментальна взаємодія була розбита на три зустрічі, під час кожної з яких респондентові пропонувалася серія із 3-4 вихідних запитань.

Після отримання необхідного обсягу інформації для кожної вихідної категорії нами будувалися графи – деревовидні смислові структури, на вершині яких знаходяться граничні смисли. Їхня обробка відбувалася трьома способами: структурним, змістовим (або контент-аналізом) та проективним аналізом.

Структурний аналіз здійснювався за допомогою обчислення кількісних індикаторів, які в сукупності відображають ступінь зрілості та розвиненості індивідуального світогляду: 1) *кількості граничних категорій* (граничних смислів, кінцевих категорій у ланцюгу); 2) *кількості вузлових категорій* (вузлових смислів, точок, в яких декілька ланцюгів зливаються в один); 3) *індексу зв'язаності отриманої структури* (відношення кількості вузлових категорій до кількості граничних); 4) *середньої довжини ланцюга* (середнє арифметичне довжин усіх ланцюгів); 5) *продуктивності* (відношення загальної кількості названих досліджуваним різних категорій до кількості вихідних категорій).

Змістовий аналіз (контент-аналіз) полягав у визначенні трьох основних індексів: 1) *індексу рефлексивності* – питомої ваги категорій, які описують психічне відображення в термінах інтелектуальної (знати, розуміти, усвідомлювати тощо) та безпосередньо-чуттєвої (відчувати, пам'ятати тощо) рефлексії; 2) *індексу негативності* – категорій, що виражають заперечення, та 3) *індексу децентрації* – категорій, суб'єктом дії в яких виступають інші люди.

Проективний аналіз передбачав змістову інтерпретацію отриманих смислових ланцюгів та структур щодо відображення в них особливостей смислової сфери досліджуваних. У нашому дослідженні проективний аналіз здійснювався на основі описаних у роботі В.Ю. Котлякова [8] восьми категорій:

1) *гедоністичної* – ґрунтованої на потребі людини отримувати задоволення від життя, бути щасливою, насолоджуватись усім розмаїттям доступних емоцій та відчуттів;

2) *статусної* – основаної на потребі людини займати високе положення у суспільстві, активно будувати кар'єру, прагнути успіху та бути визнаним оточуючими;

3) *комунікативної* – ґрунтованої на потребі людини спілкуватись з іншими людьми, переживати емоції, пов'язані зі спілкуванням, відчувати свою потрібність та причетність до життя інших людей;

4) *сімейної* – пов'язаної з потребою людини піклуватись про членів своєї родини, жити заради неї, передавати все найкраще власним дітям;

5) *екзистенційної* – основаної на потребі людини надавати цінність самому проживанню життя, мати свободу вибору, відчувати любов в усіх її проявах;

6) *когнітивної* – ґрунтованої на потребі людини пізнавати життя, розбиратись у суперечностях оточуючого світу та власної особистості, шукати сенс та причини того, що відбувається;

7) *альтруїстичної* – пов'язаної з потребою людини безкорисно допомагати іншим людям, сприяти іншим, робити добро;

8) *самореалізації* – основаної на потребі людини виконати своє призначення, реалізувати свої здібності та можливості, вдосконалювати своє життя та відносини з оточуючим світом.

Твердження, що відповідали вказаним категоріям, були прийняті нами за стандартні теми. Таким чином, проєктивний смисловий зміст відповідей досліджуваних за МГС розглядався відповідно до категорій і тем, відмічалася їхня наявність чи відсутність.

Для статистичної обробки даних використовувалися методи непараметричної статистики: *U*-критерій Манна-Вітні (обчислювався за допомогою пакету статистичних програм SPSS 20.0 for Windows) та  $\varphi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера.

Перейдемо до опису результатів. Як засвідчив *якісний аналіз* результатів, графі смислових структур світоглядних уявлень про граничні підстави людських дій, отримані у групі юнаків, відрізняються від графів вибірки підлітків. Останні демонструють відносно короткі ланцюги смислових зв'язків із незначним розгалуженням, котрі, як правило, через 3-4 кроки закінчуються граничними смислами. Якщо в юнаків та дорослих світоглядні уявлення утворюють достатньо складну структурну цілісність, то для підлітків характерною є дещо менша зв'язаність цих уявлень, їхня недостатня структурованість та інтегрованість у смислові системи. Смислові дерева (графи) дорослих не мають зовнішньо помітних відмінностей від вибірки юнаків (див. рис. 1-3).

Розглянемо результати *структурного аналізу* відповідей на запропоновані досліджуваним питання.

Кількість граничних та вузлових категорій, індекс зв'язаності, середня довжина ланцюгів та продуктивність, виявлені у відповідях юнаків на питання «Навіщо живе людина?», статистично значущо

відрізняються від зазначених кількісних показників, отриманих у групах підлітків ( $U_{\text{емп.}} = 80,000$ ;  $p = 0,001$ ;  $U_{\text{емп.}} = 83,000$ ;  $p = 0,001$ ;  $U_{\text{емп.}} = 128,000$ ;  $p = 0,047$ ;  $U_{\text{емп.}} = 93,000$ ;  $p = 0,003$ ;  $U_{\text{емп.}} = 123,500$ ;  $p = 0,038$ ) і дорослих ( $U_{\text{емп.}} = 77,500$ ;  $p = 0,001$ ;  $U_{\text{емп.}} = 74,500$ ;  $p = 0,001$ ;  $U_{\text{емп.}} = 118,000$ ;  $p = 0,021$ ;  $U_{\text{емп.}} = 126,500$ ;  $p = 0,046$ ;  $U_{\text{емп.}} = 127,5000$ ;  $p = 0,049$ ).

Як і очікувалося, відповіді на питання «Навіщо люди спілкуються?» відрізняються лише у групах юнаків і дорослих: статистично значущі відмінності виявлені за кількістю вузлових категорій ( $U_{\text{емп.}} = 129,500$ ;  $p = 0,035$ ), індексом зв'язаності ( $U_{\text{емп.}} = 99,000$ ;  $p = 0,003$ ), середньою довжиною ланцюга ( $U_{\text{емп.}} = 122,500$ ;  $p = 0,034$ ) та продуктивністю ( $U_{\text{емп.}} = 98,500$ ;  $p = 0,005$ ).

Відповіді на питання «Навіщо люди навчаються?» у вибірці юнаків статистично значущо відрізняються від вибірки підлітків ( $U_{\text{емп.}} = 95,000$ ;  $p = 0,003$ ;  $U_{\text{емп.}} = 51,000$ ;  $p = 0,000$ ;  $U_{\text{емп.}} = 129,000$ ;  $p = 0,040$ ;  $U_{\text{емп.}} = 75,500$ ;  $p = 0,001$ ;  $U_{\text{емп.}} = 122,000$ ;  $p = 0,031$ ) та дорослих ( $U_{\text{емп.}} = 126,000$ ;  $p = 0,036$ ;  $U_{\text{емп.}} = 129,500$ ;  $p = 0,031$ ;  $U_{\text{емп.}} = 62,000$ ;  $p = 0,000$ ;  $U_{\text{емп.}} = 124,500$ ;  $p = 0,039$ ;  $U_{\text{емп.}} = 122,500$ ;  $p = 0,032$ ) за усіма п'ятьма кількісними індикаторами – кількістю граничних та вузлових категорій, індексом зв'язаності, середньою довжиною ланцюга та індексом продуктивності.

Порівняння груп юнаків та підлітків за відповідями на питання «Навіщо людина прагне самореалізуватись?» також указало на наявність статистично значущих відмінностей за усіма кількісними показниками ( $U_{\text{емп.}} = 126,000$ ;  $p = 0,034$ ;  $U_{\text{емп.}} = 75,500$ ;  $p = 0,000$ ;  $U_{\text{емп.}} = 122,000$ ;  $p = 0,022$ ;  $U_{\text{емп.}} = 101,500$ ;  $p = 0,007$ ;  $U_{\text{емп.}} = 98,500$ ;  $p = 0,005$ ). Вибірка юнаків та дорослих відрізняється лише одним: у протоколах юнаків зафіксовано менша порівняно з групою дорослих кількість граничних ( $U_{\text{емп.}} = 124,500$ ;  $p = 0,031$ ) та вузлових категорій ( $U_{\text{емп.}} = 122,500$ ;  $p = 0,026$ ).

За виключенням показників «середня довжина ланцюга» та «продуктивність» усі інші структурні індикатори, отримані в групі юнаків при відповіді на питання «Навіщо люди працюють?», значно підвищені порівняно з групою підлітків ( $U_{\text{емп.}} = 76,000$ ;  $p = 0,001$ ;  $U_{\text{емп.}} = 110,000$ ;  $p = 0,009$ ;  $U_{\text{емп.}} = 124,000$ ;  $p = 0,027$ ); у групі дорослих спостерігається лише більша середня довжина ланцюга ( $U_{\text{емп.}} = 125,000$ ;  $p = 0,041$ ).

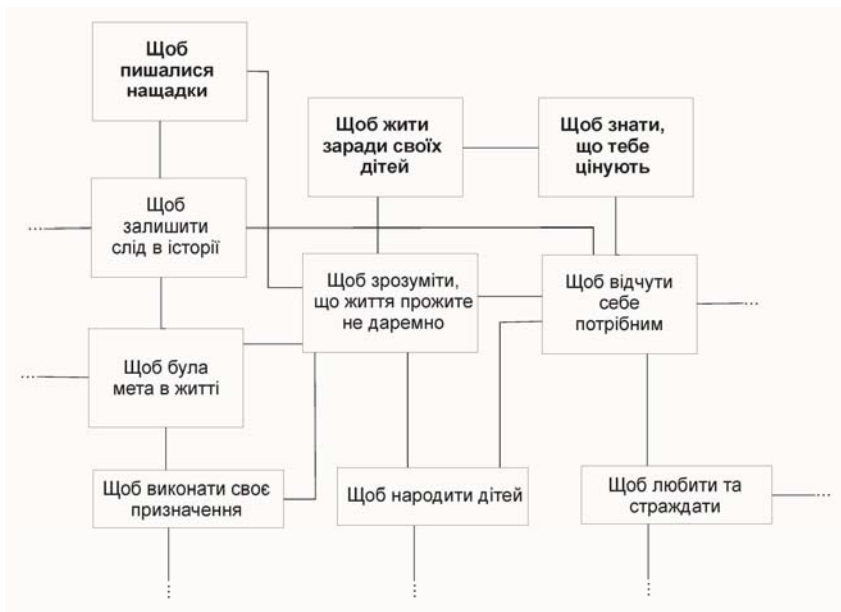


Рис. 1. Фрагмент структури світогляду Ю. П., 14 років (вибірка підлітків)



Рис. 2. Фрагмент структури світогляду О. Т., 19 років (вибірка юнаків)



Рис. 3. Фрагмент структури світогляду Р. Б., 25 років (вибірка дорослих)

Відмінності між вибірками юнаків та підлітків при відповіді на питання «Навіщо людина заробляє гроші?» виявилися за кількістю вузлових категорій ( $U_{\text{емп.}} = 37,500$ ;  $p = 0,000$ ) та індексом зв'язаності ( $U_{\text{емп.}} = 88,000$ ;  $p = 0,002$ ). Між групою юнаків та групою дорослих існують відмінності за усіма кількісними індикаторами – кількістю граничних ( $U_{\text{емп.}} = 89,000$ ;  $p = 0,001$ ) та вузлових ( $U_{\text{емп.}} = 136,000$ ;  $p = 0,043$ ) категорій, індексом зв'язаності ( $U_{\text{емп.}} = 125,500$ ;  $p = 0,024$ ), середньою довжиною ланцюга ( $U_{\text{емп.}} = 115,500$ ;  $p = 0,020$ ) та індексом продуктивності ( $U_{\text{емп.}} = 81,000$ ;  $p = 0,001$ ).

У протоколах юнаків зафіксовано більшу порівняно з підлітками кількість граничних ( $U_{\text{емп.}} = 97,500$ ;  $p = 0,004$ ) та вузлових категорій ( $U_{\text{емп.}} = 30,000$ ;  $p = 0,000$ ) й вищий індекс зв'язаності ( $U_{\text{емп.}} = 126,000$ ;  $p = 0,040$ ) за результатами відповіді на питання «Навіщо людина вірить у Бога?». Попри більш високі, ніж у підлітків, структурні показники, в дорослих вони не досягають порогу статистичної значущості.

У відповідях юнаків на питання «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?» кількість граничних та вузлових категорій,

індекс зв'язаності, середня довжина ланцюгів та продуктивність статистично значущо відрізняються від зазначених кількісних показників, отриманих у групах підлітків ( $U_{\text{емп.}} = 88,000$ ;  $p = 0,002$ ;  $U_{\text{емп.}} = 21,000$ ;  $p = 0,000$ ;  $U_{\text{емп.}} = 124,500$ ;  $p = 0,026$ ;  $U_{\text{емп.}} = 89,000$ ;  $p = 0,003$ ;  $U_{\text{емп.}} = 94,000$ ;  $p = 0,004$ ).

Відмінності між вибірками юнаків та підлітків при відповіді на питання «Навіщо люди займаються політикою?» виявилися за кількістю вузлових категорій ( $U_{\text{емп.}} = 51,000$ ;  $p = 0,000$ ) та відповідно індексом зв'язаності ( $U_{\text{емп.}} = 129,500$ ;  $p = 0,047$ ). Відмінностей за кількісними індикаторами між групою юнаків та групою дорослих досліджуваних не зафіксовано.

Аналіз відповідей на питання «Навіщо люди милуються різними видами мистецтва?» вказав на більшу кількість граничних категорій у групі юнаків порівняно з групою підлітків ( $U_{\text{емп.}} = 80,000$ ;  $p = 0,001$ ).

Насамкінець, виявлені у відповідях юнаків на питання «Навіщо людина дбає про навколишнє середовище?» кількість граничних та вузлових категорій, індекс зв'язаності та середня довжина ланцюгів статистично значущо відрізняються від зазначених кількісних індикаторів, отриманих у групах підлітків ( $U_{\text{емп.}} = 102,000$ ;  $p = 0,002$ ;  $U_{\text{емп.}} = 60,000$ ;  $p = 0,000$ ;  $U_{\text{емп.}} = 127,000$ ;  $p = 0,040$ ;  $U_{\text{емп.}} = 91,500$ ;  $p = 0,003$ ).

Аналіз **якісних (змістових) індикаторів** смислової структури світогляду, отриманих у досліджуваних вибірках, засвідчив наступне. Юнаки демонструють статистично значуще збільшення індексу децентрації порівняно з підлітками за відповідями на питання «Навіщо живе людина?» ( $U_{\text{емп.}} = 95,000$ ;  $p = 0,004$ ), «Навіщо людина дбає про навколишнє середовище?» ( $U_{\text{емп.}} = 109,000$ ;  $p = 0,011$ ), «Навіщо людина прагне самореалізуватись?» ( $U_{\text{емп.}} = 106,000$ ;  $p = 0,010$ ). Дещо більшим, ніж в юнаків, індекс децентрації виявився у вибірці підлітків лише за відповіддю на питання «Навіщо люди спілкуються?» ( $U_{\text{емп.}} = 112,000$ ;  $p = 0,016$ ). Індекс децентрації у вибірці юнаків є більшим, ніж у вибірці дорослих, за відповідями на питання «Навіщо живе людина?» ( $U_{\text{емп.}} = 127,000$ ;  $p = 0,040$ ), «Навіщо люди спілкуються?» ( $U_{\text{емп.}} = 127,500$ ;  $p = 0,042$ ), «Навіщо людина дбає про навколишнє середовище?» ( $U_{\text{емп.}} = 128,000$ ;  $p = 0,041$ ) та дещо меншим за відповідями на питання «Навіщо люди займаються політикою?» ( $U_{\text{емп.}} = 125,500$ ;  $p = 0,040$ ), «Навіщо люди працюють?» ( $U_{\text{емп.}} = 122,500$ ;  $p = 0,030$ ) і «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?» ( $U_{\text{емп.}} = 124,500$ ;  $p = 0,038$ ).

Індекс рефлексивності у вибірці юнаків є вищим, ніж у групі підлітків, за відповідями на питання «Навіщо живе людина?» ( $U_{\text{емп.}} = 106,000$ ;  $p = 0,009$ ), «Навіщо люди милуються різними видами мистецтва?» ( $U_{\text{емп.}} = 103,000$ ;  $p = 0,007$ ), «Навіщо люди навчаються?»

( $U_{\text{емп.}} = 124,500$ ;  $p = 0,036$ ), «Навіщо люди працюють?» ( $U_{\text{емп.}} = 109,500$ ;  $p = 0,012$ ), «Навіщо людина дбає про навколишнє середовище?» ( $U_{\text{емп.}} = 86,500$ ;  $p = 0,001$ ) та «Навіщо людина заробляє гроші?» ( $U_{\text{емп.}} = 119,000$ ;  $p = 0,025$ ). Відмінності індексу рефлексивності між групою юнаків та дорослих виявилися за питаннями «Навіщо живе людина?» ( $U_{\text{емп.}} = 124,500$ ;  $p = 0,033$ ), «Навіщо люди навчаються?» ( $U_{\text{емп.}} = 102,000$ ;  $p = 0,007$ ), «Навіщо люди спілкуються?» ( $U_{\text{емп.}} = 117,000$ ;  $p = 0,020$ ), «Навіщо люди працюють?» ( $U_{\text{емп.}} = 127,000$ ;  $p = 0,046$ ) та «Навіщо людина заробляє гроші?» ( $U_{\text{емп.}} = 115,500$ ;  $p = 0,021$ ).

Індекс негативності у протоколах дорослої групи виявився суттєво вищим, ніж в групі юнаків за відповідями на питання «Навіщо люди працюють?» ( $U_{\text{емп.}} = 123,000$ ;  $p = 0,029$ ), «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?» ( $U_{\text{емп.}} = 126,000$ ;  $p = 0,038$ ), «Навіщо людина вірить у Бога?» ( $U_{\text{емп.}} = 116,500$ ;  $p = 0,017$ ) та «Навіщо людина заробляє гроші?» ( $U_{\text{емп.}} = 128,000$ ;  $p = 0,040$ ).

Результати *проективного аналізу* відповідей юнаків на всі запропоновані питання в цілому засвідчили, що домінуючими категоріями є категорії самореалізації (21,6% від загальної кількості тверджень), гедоністична (18,7%), когнітивна (15,7%), статусна (11,5%), альтруїстична (10,9%) та сімейна (10,0%). В свою чергу, екзистенційна (6,1%) та комунікативна (5,5%) категорії дещо редуковані та виявилися переважно у відповідях на питання «Навіщо живе людина?», «Навіщо людина вірить у Бога?», «Навіщо люди спілкуються?» та «Навіщо люди турбуються про близьких та рідних?».

При цьому, темами, що найчастіше були пов'язані з категорією самореалізації, виявилися теми «щоб самовдосконалюватись», «щоб стати індивідуальністю», «щоб збагачувати свій внутрішній світ», «щоб самоствердитись», «щоб максимально використати свій потенціал, здібності», «щоб повірити в себе», «щоб усебічно розвинутись» тощо; з гедоністичною категорією – «щоб легше було жити», «щоб добре відпочивати, подорожувати та розважатись», «щоб життя приносило задоволення», «щоб життя не було прожите марно» тощо; з когнітивною категорією – «щоб пізнавати себе», «щоб отримати новий досвід», «щоб дізнатись про щось нове, цікаве», «щоб зрозуміти мету життя» тощо; з альтруїстичною категорією – «щоб жити в гармонії з іншими», «щоб бути корисним для інших людей», «щоб допомагати іншим», «щоб дарити людям тепло, небайдужість, любов», «щоб покращити світ» тощо; зі статусною категорією – «щоб стати повноцінним професіоналом», «щоб досягти успіху», «щоб зробити гарну кар'єру», «щоб зайняти достойне положення в суспільстві», «щоб жити в достатку» тощо; із сімейною категорією – «щоб допомагати родичам, полегшити їхнє життя», «щоб був добробут



у сім'ї», «щоб нащадки поважали», «щоб про нас турбувалися», «щоб ми пишалися нащадками», «щоб передати найкраще дітям» тощо. Відповідно, меншою є представленість тем, пов'язаних з екзистенційною («щоб вірити у краще», «щоб наповнити життя сенсом», «щоб жити та любити», «щоб бути вільним», «щоб бути духовною людиною» тощо) та комунікативною («щоб отримувати підтримку», «щоб відчувати себе потрібним, значущим», «щоб не бути самотнім» тощо) категоріями.

Під час порівняння протоколів юнаків з протоколами підлітків та дорослих, не зважаючи на явні відмінності у відсоткових частках майже всіх категорій, застосування  $\varphi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера дозволило виявити достовірні відмінності лише за розподілом комунікативної категорії та категорії самореалізації у вибірках юнаків та підлітків ( $\varphi^*_{\text{емп.}} = 2,19$ ;  $p \leq 0,05$  та  $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,65$ ;  $p \leq 0,05$  відповідно), а також сімейної та екзистенційної категорій ( $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,68$ ;  $p \leq 0,05$  та  $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,77$ ;  $p \leq 0,05$  відповідно) у вибірках юнаків та дорослих.

Таким чином, проведене за допомогою методики граничних смислів дослідження дозволило експлікувати та змістовно описати особливості смислової структури світогляду осіб юнацького віку. Її аналіз засвідчив підвищення (порівняно з підлітками) зв'язаності та диференційованості системи генералізованих смислів, зростання ступеня їхньої інтегрованості у релевантні провідним сферам життєдіяльності смислові системи. Збільшення кількості рефлексивних категорій, пов'язаних як з інтелектуальною, так і безпосередньо-чуттєвою рефлексією, в цілому вказує на розвиненість внутрішнього світу юнаків, усвідомлення ними власного ментального функціонування. Разом із цим можна припустити, що центрація на своїх думках і переживаннях не заважає їм вийти за межі власних проблем та відкрити для себе світ соціальних відносин, де й формується готовність і здатність ці проблеми вирішувати. Значення індексу децентрації, виявлене по окремих темах, підтверджує це припущення, оскільки демонструє переміщення локусу уваги юнаків із себе назовні, на інших та дозволяє зробити висновок про відкритість для оточуючих людей, здатність входити в діалогічну взаємодію з ними. Пояснення цьому, як нам видається, знаходиться у площині процесів самовизначення юнака, пов'язаного із формуванням внутрішньої позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, об'єднанням в єдину смислову систему його узагальнених уявлень про світ, інших людей, самого себе, обґрунтуванням ціннісно-смислових засад власної життєвої концепції та визначенням на цій основі смислу свого існування. В цьому контексті, активний рефлексивний рух юнака до базових цінностей та принципів свого життя, осмислення

предметних та особистісних засад власної життєдіяльності, вибудовування, зв'язування та організація ним меж свого Я [21] нерозривно пов'язаний зі здатністю до децентрації, здійсненням інтегрального погляду на себе з альтернативної позиції «зугальненого Іншого» (Дж. Мід), входженням у внутрішній діалог із ним. Така децентраційно-рефлексивна зверненість на себе дозволяє юнакові оцінити «й власний внутрішній світ, і власне місце у світі із зовнішньої, об'єктивної, всезагальної точки зору» [15, с.155], скоординувати відносно неї свої генералізовані смисли та зробити їх реальними опорами змістового проектування та організації подальшого життєвого шляху.

На сформованість та змістову визначеність смислової структури світогляду юнаків також вказує характерна (особливо порівняно з підлітками) ієрархія смислових категорій із суттєвою диференціацією свідомого ставлення до різних сфер життєдіяльності.

Як свідчать отримані результати, генералізовані смисли *навчально-пізнавальної діяльності* осіб юнацького віку пов'язані насамперед із розширенням особистого життєвого досвіду та отриманням нових знань (у тому числі й необхідних для майбутньої професійної діяльності), що, на їхнє переконання, забезпечує можливість стати освіченим фахівцем, гарним працівником, отримати цікаву, високооплачувану роботу та, як наслідок, – прожити комфортне й матеріально забезпечене життя. Зі зростанням життєвого добробуту пов'язують особи юнацького віку й свою майбутню *професійну діяльність*. Осмислюючи її як сферу реалізації власного фізичного та інтелектуального потенціалу, молодь вбачає в ній здебільшого джерело задоволення власних потреб (насамперед фінансових) та потреб своєї родини. Поряд із цим, у свідомості значної частини опитаних респондентів домінуючого значення набувають критерії професійних досягнень та успішності, оскільки уможливають долучення до престижної категорії статусних працівників, котрі виступають головною виробничою силою суспільства та визначають його майбутнє. Слід також відмітити, що на свідомому рівні юнаки та дівчата узгоджено відмічають важливість саморозвитку та самовдосконалення як у сфері навчально-пізнавальної, так і професійної діяльності, що, на наш погляд, віддзеркалює загальний напрям їхніх смисложиттєвих орієнтацій. При цьому, виявлені граничні смисли, котрі пов'язані власне із *суб'єктивно-особистісним зростанням*, стосуються переважно націленості на здійснення своїх сутнісних сил (здібностей, можливостей, життєвих домагань і прагнень тощо), підвищення соціального й матеріального статусу, самоствердження в очах найближчого суб'єктивно значущого оточення (близьких, рідних,

однolitків та ін.). Можна говорити про те, що саме ці смислові доміанти відіграють провідну роль у процесі самореалізації осіб юнацького віку, визначаючи їхню спрямованість на максимальне розкриття власного особистісного потенціалу, розширення меж свого Я.

Звертаючись до аналізу граничних смислів, пов'язаних зі *сферою міжособистісних відносин*, зазначимо, що такі смисли переважно стосуються афіліативних, когнітивних та гедоністичних аспектів комунікативної взаємодії. Як засвідчили отримані результати, афіліація в юнацькому віці набуває сенс у налагодженні дружніх стосунків; у відчутті себе несамотнім, потрібним, значущим для інших; у взаємній підтримці, співчутті та взаємодопомозі в складних життєвих ситуаціях. У цілому, йдеться про насичування відповідними смислами тих компонентів системи «Я-Ми», котрі в свідомості молодій людині означаються та переживаються як визначальні з точки зору забезпечення залученості, приналежності до певних референтних спільнот. У цьому контексті зрозумілими стають виявлені в ході дослідження домінуючі когнітивні та гедоністичні граничні смисли: перші визначають ставлення до спілкування як до важливого каналу отримання необхідної для вирішення конкретних життєвих задач інформації; другі – задоволеність процесом та результатом входження до особистісно значущих взаємовідносин.

*Сфера сімейного життя* осмислюється особами юнацького віку як система міжособистісних взаємодій, котра, в найзагальнішому плані, покликана забезпечити емоційну підтримку, безпеку та захист: світ сім'ї з її згуртованістю, емпатійністю та взаємним прийняттям переважно пов'язується з можливістю відчутти тепле, небайдуже ставлення, турботу та любов збоку своїх близьких та відповіді на це взаємністю. За такою позитивною емоційною експресивністю, персоналізованою в актуальних контекстах внутрішньосімейних відносин, як виявилось, лежить свідоме прагнення до активного відтворення молодими людьми інтерналізованих моральних норм і цінностей, прийняття на себе відповідальності за добробут своєї родини. Крім того, система родинних зв'язків та емоційних прив'язаностей осмислюється більшістю досліджуваних як така, що врешті-решт забезпечує гармонізацію особистісного буття людини, роблячи його доцільним, цілісним, самодостатнім та позбавленим екзистенційного страху перед самотністю, зникненням, забуттям.

Суб'єктивне ставлення осіб юнацького віку до *суспільно-політичного життя* в цілому має два генералізовані смислові інваріанти: 1) суспільно-політичні процеси, які відбуваються в державі, повинні відігравати визначальну роль у забезпеченні миру, стабільності, економічного процвітання та соціальної справедливості;

2) політична діяльність є інструментом збагачення (в тому числі незаконного), задоволення кар'єрних амбіцій та отримання найрізноманітніших привілеїв. Очевидна змістова суперечливість указаних смислових складників світогляду є наслідком усвідомлення досліджуваними наявних у суспільстві розбіжностей між декларованими базовими політичними цінностями та реальною утилітарно-прагматичною спрямованістю політичної активності переважної більшості державних діячів, що, на нашу думку, не вимагає особливих коментарів. Важливе інше. Виявлене протиріччя у світоглядних ставленнях, пов'язаних з відповідними соціальними настановами, нормами та принципами, може негативно позначитись на цілях свідомого входження до суспільно-політичних процесів, на способах вибудовування певної лінії поведінки у цій сфері, на механізмах здійснення її смислової регуляції, що, безумовно, вимагає проведення цілеспрямованих просвітницьких заходів, націлених на збагачення політичної культури сучасної української молоді.

У загальному смислового ставленні досліджуваних осіб до *сфери економічних відносин* провідну роль відіграє орієнтація на гроші як на важливий критерій успішного життєздійснення та як на основний засіб досягнення соціальних і духовних цінностей. Своє конкретне вираження така орієнтація знайшла в стійкому переконанні переважної більшості респондентів у тому, що гроші є запорукою сімейного достатку та добробуту, забезпечують владу та статусне самоствердження в суспільстві, визначають свободу, безпеку та незалежність, відкривають можливості отримання недоступних іншим людям матеріальних благ, розваг тощо. Дати однозначну відповідь на питання, чи відповідають указані статусні та гедоністичні смисли завданнями самовдосконалення особистості в економічній сфері діяльності або вони є віддзеркаленням прагнення уникнути породженої найрізноманітнішими між- та внутрішньо-особистісними конфліктами тривоги, своєрідною формою її компенсації, – перспектива подальших досліджень. Наразі можна із впевненістю говорити лише про те, що виявлені генералізовані смислові утворення є відносно стійкими компонентами економічної свідомості осіб юнацького віку, котрі, як зазначають деякі автори [4], [13], реалізують функцію стимуляції та регуляції економічної активності особистості.

*Мистецтво* здебільшого осмислюється досліджуваними як сфера самореалізації та самовдосконалення, інтелектуального та естетичного розвитку, пізнання та самопізнання, де внаслідок «осягнення нових граней особистісно-смислової логіки та онтології відносин людини зі світом» [12, с.422] безпосередньо та невимушено вдосконалюється, стає багатшим, об'ємнішим та різнобічним єдине світовідчуття індивіда [17, с.202]. У процесах діалогічної взаємодії з різними видами

мистецтва, розумінні, інтерпретації, відновленні на основі свого власного світогляду замислу митця досліджувані вбачають джерело виникнення нових форм ціннісно-емоційного ставлення до дійсності, розширення та диференціації свого життєвого досвіду, знаходження відповідей на ті питання про сенс життя, котрі врешті-решт сприйтимуть екзистенційному самовизначенню.

Аналіз смислових уявлень осіб юнацького віку про світ *природи* дозволяє загалом охарактеризувати їх (уявлення) як біоцентричні – жива природа виступає для них самоцінністю незалежно від її можливого використання, а її охорона розглядається як одна з необхідних умов збереження здоров'я, гармонійного життя та людства в цілому. На відміну від дорослих, чиї екологічні орієнтації під впливом умов професійної діяльності значно раціоналізуються, набуваючи прагматичного характеру, проекологічні уявлення молодого покоління є здебільшого романтизованими та переважно пов'язуються з дозвіллевими формами поведінки.

Виявлені в ході дослідження граничні смисли *релігійної віри*, характеризуючи відносно широкий спектр суб'єктивних ставлень молоді до Бога (він «надає людям підтримку, допомогу, захист, безпеку», «заохочує дарувати щастя, любов, добро іншим», «уможливило пояснення сенсу існування», «спонукає до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації» тощо), загалом віддзеркалюють результати їхніх духовних пошуків на шляху становлення «особистої релігії» (Б.С. Братусь). В основі її формування, на наш погляд, лежить почуттєво-дієва причетність молоді особи до загальнолюдських духовних цінностей, котрі, стаючи важливим чинником виокремлення нею самої себе, власного *Я* як духовно-моральної інстанції, починають виступати своєрідним медіатором, смисловою опорою тих видів її активності, що мотивуються потребою у самоздійсненні, встановленні взаємозв'язку із сутнісними характеристиками людського буття. Тут духовно-релігійна проблематика стикається зі *сферою екзистенційних проблем* – проблем життя і смерті, любові і самотності, свободи і відповідальності, – котрі з особливою гостротою проявляються саме в юнацькому віці, визначаючи загальний вектор світоглядних пошуків осіб цього віку. Як засвідчили результати дослідження, властиве юнакам прагнення до осмислення свого життя, надання сенсу власному існуванню втілюється у ціннісному переживанні повноти буття та необхідності успішного самоздійснення в ньому, у високій значущості бути корисним, потрібним іншим людям, «залишити по собі пам'ять, слід». Можна припустити, що вказані життєві смисли утворюють своєрідний каркас екзистенційного проекту юнаків [20], виходячи з якого ними визначаються цінності-ідеали та розробляється загальна стратегія

їхньої реалізації [2]. Очевидно, що у змістовому плані такі проекти мають незавершений, відкритий характер і в подальшому можуть бути доповнені необхідними смисловими елементами з урахуванням набутого життєвого досвіду.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, отримані результати дозволяють зробити наступні висновки:

1. Порівняно з підлітками смислова структура світогляду осіб юнацького віку характеризується більшою складністю, узгодженістю та цілісністю, наближаючись за кількісними параметрами – середньою довжиною ланцюгів, кількістю граничних та вузлових категорій, індексом зв'язаності та продуктивністю – до структурних особливостей світогляду дорослих. Виявлений рівень її інтелектуально-чутливої відрефлексованості та децентрованості вказує на більш глибоке осмислення юнаками навколишнього світу та себе в ньому, зростання ролі «внутрішнього плану» свідомості в смисловій регуляції їхньої життєдіяльності.

2. Смислова структура світогляду юнаків має виражену своєрідність, котра визначається, по-перше, тематичною віднесеністю представлених у ній домінуючих граничних смислів, а по-друге, їхньою якісною специфікою. При цьому світоглядними інваріантами у взаємодії осіб юнацького віку із зовнішнім світом виступають смислові генералізації, пов'язані з провідною для цього онтогенетичного етапу діяльністю та успішною самореалізацією. Можна припустити, що ці інваріанти реалізують пізнавальну, моделюючу та регулювальну функцію, забезпечуючи ефективну взаємодію людини з предметним, соціальним та інформаційним світами. Проте, висловлене припущення вимагає ретельної експериментальної перевірки, що й окреслює *перспективи подальших розвідок*.

#### *Список використаних джерел*

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1969. – 464 с.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №5. – С.38-44.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.19-26.
4. Дейнека О.С. Экономическая психология: Учебное пособие. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – С.55-109.
5. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

7. Кон И.С. Психология юношеского возраста : (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
8. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» / В.Ю. Котляков // Вестник КемГУ. – 2013. – №2 (542). – Т.1. – С.148-153.
9. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
10. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): метод. руководство / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999 – 36 с.
11. Леонтьев Д.А. Особенности смысловой структуры мировоззрения при хроническом алкоголизме / Д.А. Леонтьев, В.Н. Бузин // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1992. – №3. – С.22-30.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
13. Макарова Е.А. Психологические аспекты структурных компонентов и характеристик ценностно-смысловых отношений к деньгам / Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова, Е.А. Махрина // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. – 2015. – Вып. 4. – С.107-114.
14. Менчинская Н.А. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников / Н.А. Менчинская. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
15. Мировоззренческая культура личности : философские проблемы формирования. – Киев : Наукова думка, 1986. – 294 с.
16. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Академия, 1997. – 431 с.
17. Натев А. Искусство и общество / А. Натев. – М. : Прогресс, 1966. – 320 с.
18. Низовских Н.А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Н.А. Низовских. – М., 2010. – 673 с.
19. Тітов І.Г. Життєдіяльнісні контексти особистісного самовизначення в юнацькому віці / І.Г. Тітов // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2015. – Випуск 1. – Т. 2. – С.39-45.
20. Чуева Н.А. Возрастная динамика жизненного проектирования / Н.А. Чуева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – №2. – С.284-294.
21. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия : Монография / А.С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

*I. Titov*

### **THE PECULIARITIES OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF ADOLESCENTS' WORLDVIEW**

*The article is devoted to the study of semantic structure of adolescents' worldview. The use of the qualitative and quantitative method of ultimate senses allowed to explicate the semantic structures of adolescents' outlook on ultimate grounds of man's acts in different spheres of life.*

*In comparison with teenagers, the semantic structure of adolescents' worldview is more complex, coordinated and holistic. The qualitative parameters of adolescents' worldview such as average length of semantic range, number of ultimate and nodal categories, index of connectedness, and productivity are close to the structural parameters of adults' worldview. This semantic structure is intellectually and sensually reflected and decentered which indicates the adolescents' deeper comprehension of the world and themselves in it as well as the increasing role of "inner world" in regulation of life activity.*

*Thematic relation of dominating ultimate senses and their quantitative specificity defines the peculiarities of semantic structure of adolescents' worldview. Moreover, the semantic generalizations, related to "leading" activity and successful self-fulfillment create worldview invariants of adolescents' interaction with outer world. It could be assumed that such invariants actualize cognitive, modelling and regulative functions, providing effective interaction of man with objective, social and informational worlds.*

**Key words:** *adolescence, worldview, semantic structure of worldview, method of ultimate senses.*

Надійшла до редакції 19.05.2017 р.



УДК 159.922.6

**ХАРЧЕНКО Анжела Станіславівна**

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

**ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ ТИПОМ СПРЯМОВАНОСТІ**

*У статті викладені результати емпіричного дослідження, що висвітлюють особливості психологічного благополуччя майбутніх педагогів із гуманістичним, егоцентричним, екзистенційним і прагматичним типами спрямованості. Вибірка включала студентів педагогічного університету, які обрали професію вчителя чи вихователя. Встановлено, що у студентів із різним типом спрямованості існують відмінності у таких показниках психологічного благополуччя, як «самоприйняття», «позитивні відносини з оточуючими», «автономія», «управління середовищем», «цілі в житті», «особистісне зростання», «психосоціальний стрес», «задоволення життям у цілому», «задоволення умовами життя» та «задоволення основних життєвих потреб». За показником «самооцінка здоров'я» відмінностей між групами студентів з різною спрямованістю виявлено не було.*

***Ключові слова:** особистість майбутнього педагога, психологічне благополуччя, психоемоційна напруга, спрямованість особистості, гуманістична спрямованість майбутнього вчителя і вихователя.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбуваються зміни в усіх сферах соціального і духовного життя, що не може не відбиватися на особистісному розвитку людини, її психологічному благополуччі. Формується якісно нова освітня ситуація, коли затребуваними є психологічно благополучні вчителі і вихователі, які будуть організовувати педагогічний процес на гуманістичних засадах [4; 6; 10], здатні «розуміти психіку інших людей, виявляти до них любов і повагу, уміти відчувати настрій дитини, її внутрішній світ, поважати гідність дитини як особистості» [5, с. 267], «мають творче мислення і володіють способами перетворення навколишньої дійсності» [9, с.215], спроможні планувати свій кар'єрний і професійний розвиток [1; 5].

Така ситуація вимагає від майбутніх учителів і вихователів уже у процесі здобуття вищої освіти уміння долати життєві негаразди,

конструктивно вирішувати проблемні ситуації, під час практик у школі створювати для дітей таке середовище, коли вони почувають себе захищеними і не побоюються виявляти себе. Тому для студентів педагогічних вишів вкрай важливо бути психологічно благополучними, що пов'язано з почуттям щастя, задоволенням собою, успішністю в навчанні та житті.

У зв'язку з цим актуальною проблемою є вивчення у майбутніх педагогів тих особистісних особливостей, які впливають на їх прагнення досягати й підтримувати психологічне благополуччя як умову успішного навчання у виші та майбутньої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Здійснений теоретичний аналіз показав, що сьогодні проблема психологічного благополуччя особистості активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними психологами. Психологічне благополуччя розглядається як інтегративне утворення, один із рівнів загального благополуччя особистості.

На думку О. О. Фоміної [3], можна виділити такі основні напрями у дослідженні благополуччя: вікова та культурна детермінація психологічного і суб'єктивно благополуччя, а також співвідношення благополуччя та інших психологічних феноменів (переробка і переживання негативного досвіду, соціальна поведінка, відновлення і побудова позитивного функціонування).

Аналіз дослідження детермінант психологічного благополуччя, здійснений Л. Б. Козьміною [2], дозволяє констатувати, що його рівень може залежати від балансу позитивних і негативних емоцій, віку, статі, батьківського ставлення і приписів, культурної приналежності, сімейного статусу, особливостей середовища життєдіяльності. Також виявлений зв'язок психологічного благополуччя з рядом особистісних рис: екстраверсією, альтруїзмом, оптимізмом, толерантністю, життєстійкістю. До детермінант психологічного благополуччя також відносять здатність до любові, дружби, наявність віри у що-небудь, усвідомлення життя і позитивний характер міжособистісних відносин.

Психологічне благополуччя учителів, вихователів і студентів педагогічних спеціальностей є предметом вивчення таких науковців, як Є. В. Бородкіна, І. В. Заусенко, С. А. Мінійорова, Н. В. Панова, М. С. Черненко та інших. В їхніх працях проаналізовані зв'язки психологічного благополуччя з окремими характеристиками педагогічної діяльності та особистості вчителя, вихователя і студента.

У дослідженні ми спираємося на розуміння психологічного благополуччя, за К. Рифф, як базового суб'єктивного конструкта, що відбиває сприйняття й оцінку свого функціонування з точки зору

вершини потенційних можливостей людини. К. Рифф запропонувала модель психологічного благополуччя, яка містить такі параметри: позитивні відносини з оточенням (довіру й турботу про них, емпатію); автономність (незалежність від соціального тиску й саморегуляцію); компетентність управління середовищем (наявність контролю, вміння обирати і створювати ситуації, що відповідають власним потребам і цінностям); наявність життєвих цілей; особистісне зростання (віра у власну здатність реалізувати особистісний потенціал).

Спрямованість особистості є центральною її характеристикою. Професійна спрямованість визначається як один з видів спрямованості особистості, прояв загальної спрямованості у професійній діяльності, в також системна характеристика особистості [7; 8].

Структура спрямованості, умови її формування у студентів – майбутніх учителів – аналізуються в працях К. О. Андреевої, Н. М. Дороніної, Т. П. Жуйкової, О. В. Сажаєва, І. В. Фастовець, В. А. Штерензон та інших науковців.

На думку Л. Б. Козьміної [2], якщо для особистості буде значуща спрямованість на інших, тоді в структурі психологічного благополуччя переважне значення будуть відігравати чинники міжособистісних відносин, оцінки інших, порівняння з іншими, конкуренція, адаптація і самореалізація в соціумі. Якщо виявляється спрямованість на себе, на свій внутрішній світ, автономність і незалежність від тиску соціуму, то в структурі психологічного благополуччя домінуватиме його суб'єктивного зміст – мотиваційно-ціннісний компонент.

Виходячи з вищезазначеного, важливо з'ясувати зв'язок між психологічним благополуччям особистості студентів – майбутніх учителів і вихователів – із такими типами їхньої спрямованості, як гуманістичний, егоцентричний, прагматичний та екзистенційний.

**Мета статті** полягає в аналізі результатів емпіричного дослідження особливостей психологічного благополуччя студентів, які мають різний тип спрямованості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження проводилося протягом 2015-2016 років на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У дослідженні взяли участь 110 студентів-майбутніх учителів і вихователів різних курсів і форм навчання. З них 38 осіб (спеціальність «Початкова освіта»), 35 осіб (спеціальність «Дошкільна освіта»), 8 осіб (спеціальність «Середня освіта (хореографія)'), 15 осіб (спеціальність «Середня освіта (музичне мистецтво)'), 14 осіб (спеціальність «Середня освіта (образотворче мистецтво)').

У дослідженні було використано такі методики: «Методика визначення типу спрямованості особистості» (за Т. М. Даниловою), «Шкали психологічного благополуччя» (за К. Рифф, адаптація

С. В. Карсканової), «Експрес-діагностика рівня психоемоційної напруги та її джерел» (за О. С. Копіною, О. О. Сусловою, С. В. Заїкіним).

Дослідження тривало у чотири етапи.

На *першому етапі* було виявлено типи спрямованості студентів-майбутніх педагогів. Так, більшість студентів (38,2 %) мають гуманістичний тип спрямованості. Для цих студентів цілі, інтереси, потреби інших людей мають першочергове значення. Можна припустити, що у спілкуванні вони здебільшого толерантні, аутентичні та емпатійні.

Дещо менша кількість досліджуваних (34,5%) виявляють прагматичний тип спрямованості. Це означає, що мотивом, який у них домінує, є результати планування й успіх виконуваної діяльності. Ці студенти орієнтуються, в основному, на конкретні результати своєї діяльності, що визначають її цінність і значущість.

Для 14,6% студентів характерним є екзистенційний тип спрямованості. Переважною у них є потреба у внутрішній діяльності, що характеризується високим рівнем самоаналізу, рефлексії, прагненням до самовдосконалення та самореалізації.

Найменша кількість досліджуваних (12,7%) мають егоцентричний тип спрямованості. За даного типу цілі, інтереси, потреби студентів спрямовані на них самих, займають центральне місце в ієрархії цінностей. Можна припустити, що для цих студентів спілкування з іншими людьми може бути маніпулятивним, характеризуватися відсутністю дійсного інтересу до співрозмовника.

Таким чином, у досліджуваній вибірці виявлено такі типи спрямованості майбутніх педагогів (у порядку від вираженого більше): гуманістичний, прагматичний, екзистенційний, егоцентричний.

*Другий етап* нашого дослідження полягав у вивченні рівнів компонентів психологічного благополуччя. У більшості опитаних (45,5%) виявляються позитивні відносини з оточуючими, які характеризуються близькістю, приємністю, довірливістю відносин, бажанням виявляти турботу про інших людей, здатністю до емпатії, любові і близькості, умінням знаходити компроміси. На середньому рівні позитивні відносини з оточуючими виявляються у 32,7% досліджуваних. Низький рівень позитиву у відносинах із оточуючими виявляє 21,8% опитаних. Можемо припустити відсутність у них достатньої кількості близьких, довірчих відносин, труднощі у вияві теплоти, відвертості й турботи про інших людей. Їм властиве переживання власної ізольованості і фрустрованості, небажання йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з оточуючими.

Високий рівень автономії притаманний 35,5% досліджуваним. Їм властива незалежність, здатність протистояти соціальному тиску у

власних думках і вчинках, а також можливість регулювати поведінку й оцінювати себе, виходячи з власних стандартів. Більша кількість опитаних студентів – 46,4% осіб – мають середній рівень автономії, що виявляється у демонструванні вищезазначених властивостей час від часу. Лише 18,1% мають низький рівень автономності. У більшості ситуацій вони заклопотані очікуваннями й оцінками інших. При прийнятті важливих рішень їм властива орієнтація на думку інших людей, нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках.

41,8% студентів продемонстрували високий рівень за шкалою «Управління середовищем». Цим досліджуваним притаманне почуття впевненості і компетентності в управлінні повсякденними справами, здатність ефективно використовувати різні життєві обставини, вміння самостійно обирати і створювати умови, що задовольняють особистісні потреби й цінності. Майже така ж кількість студентів (40,0%) має низький рівень за цією шкалою. Можемо припустити, що їм властиві нездатність впоратися з повсякденними справами, неможливість зарадити або поліпшити умови свого життя та безсилля в управлінні навколишнім світом. Лише 18,2% студентів виявили середній рівень здатності керувати середовищем.

Здебільшого по вибірці виявляється середній рівень особистісного зростання (у 37,3% осіб). Дещо менша кількість студентів (34,5%) продемонстрували його низький рівень. Можемо припустити переживання ними особистої стагнації, відсутність відчуття особистого прогресу з часом. Їм властиві нудьга і незацікавленість життям, нездатність засвоювати нові навички. Меншій кількості досліджуваних (28,2%) властивий високий рівень особистісного зростання, що виявляється у безперервному саморозвитку. Їм притаманне відстежування власного особистісного зростання і самовдосконалення, а також реалізація свого потенціалу.

Більшість студентів (41,8%) продемонстрували середній рівень за шкалою «Цілі у житті». Дещо менша кількість досліджуваних (40,9%) мають за цією шкалою високий рівень. Їм властиві цілі й усвідомленість життя, а також переконання, що додають цілей життю; сьогодення і минуле ними осмислені. Для меншої кількості студентів (17,3%) властива розмитість цілей у житті та відчуття його ритмів. Також їм у меншому ступені властиве осмислення сьогодення й минулого та переконань, що мають додавати цілей життю.

Високий рівень самоприйняття притаманний 61,8 % опитаним. Для них характерна підтримка позитивного ставлення до себе, визнання й прийняття власного особистісного розмаїття, що включає як сильні, так і слабкі сторони, а також позитивна оцінка свого минулого. Середній рівень самоприйняття виявляється у 28,2% студентів. Низький рівень самоприйняття властивий лише для 10,0 %

досліджуваних. Можемо припустити, що їм притаманне невдоволення собою, розчарування у власному минулому. Також характерними для них є стурбованість деякими рисами власної особистості, неприйняття себе та бажання бути іншими, не такими, якими є насправді.

У більшості студентів виявляється високий рівень позитивних відносин із оточуючими та самоприйняття, а також середній рівень автономії. Майже однакова кількість майбутніх педагогів мають високий та низький рівні управління середовищем; високий і середній рівні цілей у житті; середній і низький рівні особистісного зростання.

*Третій етап* дослідження передбачав виявлення рівнів показників самопочуття майбутніх педагогів. Так, самооцінка здоров'я у студентів знаходиться переважно на середньому рівні (у 47,3% осіб). На високому – у 34,5% та на низькому – у 18,2% осіб. Такі результати дозволять констатувати перевагу у групі досліджуваних позитивної оцінки власного здоров'я, а низька самооцінка здоров'я досліджуваних може бути пов'язана з підвищеним рівнем стресу, низькими показниками задоволеності життям.

У групі досліджуваних студентів на високому рівні виявляється психосоціальний стрес (у 52,7% осіб). Ці досліджувані можуть бути віднесені до групи осіб, які потребують отримання психологічної допомоги. Також певна частина досліджуваних (30,9%) має середній рівень прояву психосоціального стресу. 16,4% досліджуваних мають низький рівень психосоціального стресу, тобто вони стійкі до негативного впливу зовнішнього середовища та соціального оточення.

У більшій кількості досліджуваних (43,6%) виявляється середній рівень задоволеності життям і в дещо меншій кількості (36,4%) – високий рівень. Це свідчить про задоволеність студентами життям в цілому, психологічне благополуччя та оптимістичне світовідчуття. Низький рівень цього задоволення характерний для 20,0% студентів, які можуть переживати стан стресу, мати песимістичний настрій і потребувати психологічної допомоги.

Цілком задоволеними власними умовами життя вважають себе 20,9% студентів. Це може свідчити про високий рівень якості їхнього життя. Середній рівень задоволення умовами життя виявляє майже половина досліджених студентів (49,1%). Такі умови, в цілому, оцінюються цими студентами як задовільні. Низький рівень задоволення умовами життя характерний для 30,0% опитаних. Для них характерна низька якість життя і потреба в отриманні психологічної допомоги.

Цілком задоволеними власні життєві потреби вважає 30,0% студентів. Відчуття задоволення власних потреб на середньому рівні притаманне 41,8% опитаним. Переживання низького рівня

задоволення основних життєвих потреб характерне для 28,2% досліджуваних.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження можемо зробити висновок про переважно середній рівень вияву більшості характеристик і, загалом, психологічного самопочуття студентів.

На четвертому етапі дослідження проаналізовано особливості психологічного благополуччя студентів із різним типом спрямованості. Так, психологічне благополуччя студентів із гуманістичною спрямованістю характеризуються позитивними відносинами з оточуючими, управлінням середовищем, задоволеністю життям та його умовами; студентів з прагматичною спрямованістю – високим рівнем цілей у житті, автономією та задоволеністю основних життєвих потреб; студентів з екзистенційною спрямованістю – особистісним зростанням та самоприйняттям; студентів з егоцентричною спрямованістю – високим рівнем психосоціального стресу і нижчими значеннями порівняно з іншими групами досліджуваних показників психологічного благополуччя. За показником психологічного благополуччя «самооцінка здоров'я» відмінностей між групами студентів з різною спрямованістю виявлено не було.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отримані результати свідчать про те, що у майбутніх педагогів спрямованість визначає психологічний зміст їх благополуччя.

Гуманістична спрямованість майбутніх учителів і вихователів, що є одним із важливих компонентів їх особистісного і професійного розвитку, забезпечує позитивне функціонування і психологічне благополуччя. Студентам із гуманістичною спрямованістю властивий високий рівень позитивних відносин із оточуючими, управління середовищем, задоволеності життям та його умовами. Майбутні вчителі і вихователі, що мають прагматичний тип спрямованості, характеризуються, здебільшого, високим рівнем цілей у житті, автономії та задоволеності основних життєвих потреб. Студенти, яким притаманний екзистенційний тип спрямованості, мають високий рівень особистісного зростання та самоприйняття. Майбутні учителі і вихователі з егоцентричним типом спрямованості характеризуються високим рівнем психосоціального стресу і нижчими значеннями порівняно з іншими групами досліджуваних показників психологічного благополуччя.

Перспективою наших подальших досліджень є розробка програми оптимізації психологічного благополуччя студентів педагогічного університету з різною спрямованістю.

**Список використаних джерел**

1. Гончарова Н. О. Кар'єрне проектування як фактор професійної підготовки майбутніх учителів / Н. О. Гончарова // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(1). – С. 258–271.
2. Козьмина Л. Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Козьмина Людмила Борисовна. – Ярославль, 2014. – 174 с.
3. Харченко А. С. Навчальна дисципліна «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи»: зміст і методичне забезпечення / А. С. Харченко // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10), частина 1. – С. 222–233.
4. Харченко А. С. Психологічні особливості особистості майбутнього вчителя / А. С. Харченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки: Зб. наукових праць. – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. – Вип. 1. – Т. 1. – С. 263–269.
5. Харченко А. С. Психологічні особливості почуття любові як основи духовності майбутніх педагогічних працівників / А. С. Харченко // Наука і освіта. – 2014. – № 6. – С. 124–128.
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. Харченко А. С. Психологічний аналіз професійної спрямованості студентів-педагогів / А. С. Харченко // Наука і освіта. – 2015. – № 1. – С. 177–183.
8. Харченко А. С. Творча складова принципів сучасного гуманізму в освіті / А. С. Харченко // Психологія і особистість. – 2015. – № 2 (8) – Ч. 1–С. 214–229.
9. Фомина О. О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии / О. О. Фомина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 6 (ноябрь - декабрь) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mir-nauki.com/vol4-6.html>.
10. Юдіна Н. О. Дослідження особливостей полімотивації студентів / Н. О. Юдіна // Наука і освіта. – 2014. – № 6. – С. 143–148.

**A. Kharchenko, N. Goncharova**

**FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS WITH DIFFERENT ORIENTATION TYPES**

*The article presents the results of empirical studies that addressed the features of psychological well-being of future teachers with humanistic, self-centered, existential and pragmatic types of orientation. The sample included students of pedagogical university who chose the teaching profession.*

*The study used the K. Riff approach to psychological well-being as a basic subjective construct that reflects the perception and assessment of its functioning in terms of the top of personal potential abilities. K. Riff proposed the model of psychological well-being, which includes the following parameters: a positive relationship with surrounding people (trust and care of them, empathy); autonomy*



*(independence from social pressure and self-regulation); competency of environment management (presence of sense of control, the ability to choose and create situations that respond their own needs and values); presence of life goals; personal growth (belief in one's own ability to realize the personal potential).*

*It was found that students with a different type of orientation have differences in such indicators of psychological well-being as «self-acceptance», «positive relations with others», «autonomy», «environment management», «purposes in life», «personal growth», «psychosocial stress», «satisfaction with life in general», «satisfaction with life conditions» and «satisfaction of basic vital needs». In terms of «self-assessment of health» there were no differences between groups of students with different orientation.*

*Students with humanistic orientation have a high level of positive relationships with others, environment management, satisfaction with life and its conditions. Future teachers with a pragmatic type of orientation are characterized by high level of goals in life, autonomy and satisfaction of basic vital needs. Students with existential type of orientation have a high level of personal growth and self-acceptance. However, future teachers with self-centered type of orientation are characterized by high level of psychosocial stress and lower indexes of psychological well-being comparing with other groups of studied.*

**Keywords:** *future teacher personality, psychological well-being, psycho-emotional stress, personality orientation, humanistic orientation of future teacher.*

Надійшла до редакції 28.04.2017 р.

УДК 37.015.3:005.32-057.87

**ЮДИНА Наталія Олександрівна**

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

**БІЛОУС Руслана Миколаївна**

*кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, педагогіки  
та філософії Кременчуцького національного університету  
імені М. Остроградського*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІМОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті розкриваються структура мотиваційної сфери за багатовимірною концепцією особистості та можливості використання методики полімотивації В.Ф. Моргуна для дослідження навчальної мотивації студентів різних форм навчання. Аналізується включення навчального мотиву у різні змісти, рівні, форми, модальності діяльності.*

**Ключові слова:** *мотив, мотивація навчання, концепція багатовимірного розвитку особистості.*

**Постановка проблеми.** Розвиток української освіти сьогодення характеризується широким взаємозв'язком між країнами, формуванням спільного освітнього простору, інтенсивним та вільним обміном результатами освітньої діяльності. Завданням вищої школи є прийняття провідних європейських стандартів та вдосконалення здобутків власної освітньої системи. Сучасні психолого-педагогічні дослідження вищої освіти вивчають як перетворення процесу навчання, педагогічної діяльності викладача, так і перебудову учбової діяльності власно студентів. Оскільки мотивація є вихідним компонентом навчальної діяльності, то вивчення її особливостей має важливе значення для оптимізації навчального процесу. Мінливість та динамічність мотивації як психічного феномену вимагає вдосконалення та оновлення методів дослідження, використання сучасних багатовимірних методик вивчення мотиваційної сфери особистості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** дозволяє стверджувати, що мотиваційна сфера є важливою складовою структури особистості. За даними досліджень М.І. Алексєєвої, Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, Ю.З. Гільбуха, О.К. Дусавицького, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиця, В.Ф. Моргуна В.В. Рибалки,

О.В. Скрипченка, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалба мотиваційна складова є провідним компонентом навчальної діяльності. У працях Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалба мотивація розглядається як важливий чинник психічної регуляції людської діяльності.

О. М. Леонт'єв висуває положення про полімотивованість діяльності, спираючись на те, що складні форми поведінки, до яких належить і навчальна діяльність, детермінуються одразу кількома потребами. Перший варіант полімотивації полягає в обумовленості навчальної діяльності як пізнавальними мотивами, так і соціальними, що надають цій діяльності «двокий» сенс. Другий варіант полімотивації – це поєднання смислоутворюючого мотиву з мотивами-стимулами, котрі відіграють роль лише додаткової стимуляції даної діяльності [4].

Л.І. Божович, В.К. Вілюнас, І.В. Імедадзе, В.І. Ковальов, Є.П. Ільїн підтримують точку зору про обумовленість навчальної діяльності водночас багатьма мотивами. Так, Є.П. Ільїн вважає, що справжня полімотивація має місце при досягненні людиною віддаленої мети, яка спрямовується довгочасною мотиваційною установкою (наприклад, у процесі навчальної діяльності – отримання освіти) [3].

Тому перед дослідниками навчальної мотивації постає задача вивчення не окремої її складової, а сукупності структурних компонентів. Загалом для дослідження мотивації навчання у практиці традиційно використовується такі групи методик: а) опосередковані методики (метод спостереження, бесіда з викладачами та батьками, аналіз успішності тощо); б) прямі методики (бесіда-інтерв'ю, «сходінка спонукань»); в) проєктивні методики (малюнкові методики, методика незакінчених речень тощо [2].

На наш погляд, детально проаналізувати мотиваційну сферу особистості та виявити більш широкий репертуар навчальних мотивів особистості дозволяє методика дослідження полімотивації, запропонована В.Ф. Моргуном.

На думку В.Ф. Моргуна, в ході становлення індивіда різні компоненти діяльності мають різний мотивуючий потенціал [6].

Першим критерієм виділення провідних видів діяльності служить зміст мотиву. Найбільш значущі мотиви діяльності фіксуються й усвідомлюються особистістю, трансформуючись у спрямованості на світ і саму себе. У залежності від того, які емоційні переживання і почуття викликає предмет (досягнення, уникнення чи нейтральні), ставлення до нього може бути емоційно позитивним, негативним чи невизначеним. Позитивне ставлення, що спонукає до досягнення, слід розуміти як інтерес до предмета (у самому широкому сенсі). Спрямованість визначається через провідний інтерес чи сукупність

інтересів. Потреби, мотиви, ставлення, інтереси і спрямованість, що характеризують мотивацію особистості, слугують також підставою для виділення з загальної структури діяльності провідних діяльностей (О.М. Леонт'єв, Б.Г. Анан'єв, Д.Б. Ельконін), хоча якісний склад і кількість провідних діяльностей у різних авторів не однакові.

Другий критерій для виділення провідних діяльностей – системна будова діяльності (за О.М. Леонт'євим). Людська діяльність реалізується зацікавленими, рефлексуючими суб'єктами і містить наступні складові: активність суб'єкта діяльності; його взаємини з іншими людьми, соціальним оточенням і суспільством у цілому; перетворення предметів за допомогою засобів у необхідні продукти діяльності.

В.Ф. Моргун вважає, що враховуючі основні види діяльності, які можуть стати центром зацікавленості суб'єкта, отримуємо чотири «первинних» особливих діяльностей:

- трудову – мотивом є предмет, засоби і продукт діяльності;
- спілкування – мотивом є значущий інший, а в широкому змісті – група, суспільство;
- ігрову – провідним мотивом виступає функціонування, у тому числі із засобами діяльності;
- самодіяльну – мотивом є привласнення суб'єктом знань і способів соціально-предметної діяльності з ними, що лежить в основі самовдосконалення суб'єкта, набуття ним нових способів і потреб.

Представлене схематичне зображення багатовимірної структури особистості, за В.Ф. Моргуном, унаочнює відношення мотивів до певних видів діяльності (див. рис. 1).

Навчальна діяльність є складною спільною діяльністю, що містить у собі дві більш прості: учіння (діяльність учня) і навчання (діяльність вчителя). Учіння, у свою чергу, є вторинною діяльністю, оскільки має два провідних мотиви – самодіяльності і спілкування. Тобто, учіння визначається як самовдосконалення учня в умовах спілкування з носієм соціально-предметного досвіду. Б.Г. Анан'єв сформулював це наступним чином: учіння – це пізнання плюс спілкування [1]. При вдосконаленні суб'єкта діяльності провідним стає внутрішній мотив – пізнання. Всі інші мотиви (ігровий, трудовий чи спілкування) виявляються зовнішніми щодо пізнання, хоча вони всі присутні в навчанні і навіть можуть займати більш високі рівні в ієрархії мотивів особистості учня. Однак лише за умови домінування мотиву самовдосконалення (через пізнання, насамперед) і мотиву спілкування учень виступає як суб'єкт діяльності навчання, в інших випадках учіння стає дією (системою дій чи операцій), реалізуючись відповідно до проміжних цілей чи установок діяльності особистості.



Рис.1. Схема багатовимірної теорії особистості за В.Ф. Моргуном

Виходячи з такого розуміння пізнавального мотиву, можна визначити і пізнавальний інтерес як: позитивне ставлення; усвідомлений мотив досягнення; усвідомлену потребу в досягненні, предметом якої виступає присвоєння учнями знань, насамперед наукових понять і способів соціально-предметної діяльності з ними, що приводить до розвитку здібностей учнів, їх самовдосконалення.

**Постановка завдань.** Ґрунтуючись на багатовимірній концепції особистості [6], методика дослідження полімотивації студентів дозволяє простежити зміст кожного з мотивів по мірі ускладнення і розвитку як діяльності, так і самих мотивів, виявити місце мотивації навчання в різних видах діяльності.

**Метою** статті є дослідження особливостей полімотивації студентів і визначення в ній місця навчальної мотивації.

**Завданням** є проведення порівняльного аналізу полімотивації студентів стаціонарної та заочної форм навчання.

У дослідженні полімотивації за методикою В.Ф. Моргуна прийняли участь 150 студентів випускних курсів стаціонарної та

заочної форм навчання психолого-педагогічного факультету спеціальностей психологія Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Опитування проводиться за анкетой, що дозволяє розкрити конкретний зміст кожного з мотивів і визначити місце навчального компонента в ньому [5].

Для зручності опитувальник можна умовно розділити на складові:

- перша складова дозволяє розглянути включення студентами навчального компонента та мотивів навчання у різні за змістом діяльності: ігрову (функціонування), трудову (обов'язкову), самодіяльну (саморозвитку) та спілкування;

- друга складова допомагає простежити мотивацію навчання при ускладненні рівня діяльності: навчання, відтворення, творчості;

- третя складова дають змогу проаналізувати включення навчального компоненту в різні форми діяльності: моторно-продуктивну, перцептивну (спостереження), мовленнєво-розумову;

- четверта складова дозволяє розглянути мотивування різних модальностей настрою: від крайнього позитивного до крайнього негативного.

При обробці результатів опитування на підставі аналізу доцільним є узагальнення відповідей у декілька змістовних блоків: навчання, хобі, спорт, господарська праця, читання, професійна діяльність тощо. Відповідно до мети дослідження нами виділено блоки, що характеризують *мотивацію навчання*: процес навчання, набуття нових знань, студентське життя взагалі, задоволення від отримання знань, інтерес до окремого навчального предмету, стосунки з однокласниками та викладачами, оцінки (підрозуміється кількість відповідей по кожному блоку для кожного студента, а потім для кожної групи).

Дослідження полімотивації дозволило виявити місце навчальних мотивів у різних видах діяльності. Розглянемо включення навчальних мотивів в різні за **змістом** види діяльності: *ігрову* (функціонування), *трудова* (обов'язку), *спілкування* та *самодіяльності* (саморозвитку).

Аналіз включення навчального компонента в діяльність *функціонування* (улюблена справа) виявив, що у студентів стаціонару перше рангове місце належить читанню (30%), друге – навчанню (29%), третє – хобі (17%), четверте – спілкуванню (13%), п'яте – спорту, туризму (11%), шосте місце – професійна діяльність (5%), адже деякі студенти стаціонарного відділення навчаються за індивідуальним графіком і вже працюють за спеціальністю. У студентів заочної форми навчання перше рангове місце поділили професійна діяльність і хобі (по 29 %), на другому місці спілкування

(19%), на третьому – навчання (17%), на четвертому – читання (6%).

Таким чином, усі студенти віддали навчанню як улюбленій справі друге місце. Але у студентів стаціонарного відділення цей показник значно вище, ніж у студентів-заочників. У окремий блок виділено читання, як складову навчальної діяльності. Звертає на себе увагу також велика різниця між бажанням читати студентів стаціонару та студентами заочного відділення.

Аналіз включення навчального компонента в *трудова* діяльність (справу, необхідну для інших) виявив наступне. Студенти стаціонару в якості справи, необхідної для інших, на перше місце ставлять власні учбові обов'язки (39%), на друге – виконання прохань оточуючих (16%), а на третьому місці будь-яка доручена справа (11%), не змогли відповісти – 34%. У студентів-заочників на першому місці виконання прохань оточуючих (44%), друге місце посідає будь-яка доручена справа (35%), третє місце – професійні обов'язки (21%). Як бачимо, тільки студенти стаціонару вважають своє власне навчання справою, що необхідна для інших і включають навчальний мотив у трудову діяльність. У студентів-заочників переважають справи для інших (це в основному сім'я) та професійні обов'язки.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність *спілкування* (з ким подобається спілкуватися) виявив, що студенти стаціонарного відділення більше люблять спілкуватися з друзями (30%), одногрупниками (25%), рідними (20%), викладачами (15%) та цікавими людьми (10%). Студенти-заочники: друзі (30%), рідні (19%), колеги (18%), одногрупники (17%), цікаві люди (9%) та викладачі (7%). Отже, студенти стаціонару більше люблять спілкуватися з друзями та одногрупниками, заочники – з друзями та рідними. Спілкування з викладачами студентам стаціонару подобається дещо більше, порівняно зі студентами заочного відділення.

Аналіз включення навчального компонента в *самодіяльність* (*діяльність саморозвитку*) – це риси характеру, вміння, навички та здібності, що необхідно вдосконалювати. Перше місце у студентів стаціонару посідає бажання покращити характер (49%), друге – навчальні успіхи (46%), третє – професійні якості (5%). У студентів-заочників на першому місці вдосконалення характеру (60%), на другому – вдосконалення професійних якостей (25%), на третьому – покращення навчальних успіхів (15%). Таким чином, навчальні успіхи є значущими тільки для студентів стаціонару, а студенти-заочники залишають їм останні місця.

Проаналізуємо якості характеру, які студенти вважають за необхідне вдосконалювати. Студенти стаціонару насамперед бажають позбутися ліні (30%), бути більш наполегливими та самостійними (по 17%), цілеспрямованими, розвивати власну комунікабельність (по

11%), відповідальність та пунктуальність (по 7%). Студенти-заочники перш за все також бажають позбутися ліні (17%), розвинути такі риси як комунікабельність, відповідальність, цілеспрямованість (по 11%), організованість, спостережливість, силу волі, оптимізм (по 7%), стриманість (8%). Серед студентів-заочників 14% таких, що не бажають щось вдосконалювати в своєму характері.

Далі розглянемо включення навчальних мотивів у різні за **рівнем** діяльності: *навчання, відтворення, творчість*.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *навчання* (чим подобається займатися під керівництвом викладачів) виявив наступне. Узагальнення відповідей студентів всіх форм навчання дозволило визначити такі форми занять від керівництвом викладачів: науково-дослідницька діяльність; набуття професійних вмінь та навичок (практична робота з конкретними психологічними методиками) і навчання взагалі (пізнання нового). Стационар: навчання взагалі (40%), науково-дослідна (38%), конкретні професійні вмінь та навички (22%). Заочники: конкретні професійні вмінь та навички (55%), науково-дослідна робота (24%), навчання взагалі (21%). Як бачимо, на рівні навчання студенти стационару більше керуються широкими пізнавальними мотивами, бажанням набувати знання, а студенти-заочники бажають оволодіти конкретними навичками роботи за спеціальністю.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *відтворення* (звичних справ) засвідчує у студентів стационару: виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (60%), навчальні завдання (37%), професійні обов'язки (3%); у заочників: виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (40%), професійні обов'язки (39%), навчальні завдання (21%). Отже, студенти стационару навчальним завданням на рівні відтворення знову віддають більшу перевагу, ніж студенти-заочники.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *творчості* (виконання самостійно та творчо) по стационару: хобі (59%), навчання (30%), домашні справи (11%). Заочне відділення – хобі (38%), професія (32%), домашні справи (22%), навчання (8%). Таким чином, всі студенти надають перевагу проявам творчості у заняттях хобі, але студенти стационару більш творчо виконує навчальні завдання, ніж студенти-заочники.

Далі розглянемо включення навчальних мотивів у різні за **формою** види діяльності: *моторно-продуктивну, перцептивну (спостереження), мовленнєво-розумову*.

Аналіз включення навчального компонента у моторно-продуктивну форми діяльності (те, що робиться «своїми руками» й фізична праця) виявив наступне. Стационар: хобі (50%), господарські



справи (22%), заняття спортом (20%), будь-яка фізична робота (8%). Заочне відділення: хобі (44%), господарські справи (22%), заняття спортом (17%), будь-яка фізична робота (17%). Як бачимо, всі студенти не включають до моторно-продуктивної форми діяльності навчальний компонент.

Аналіз включення навчального компонента в *перцептивну* (спостереження) форму діяльності (що любиш слухати і за чим міг би спостерігати годинами) у студентів стаціонару виявив: музика (40%), викладач (21%), поведінка та спілкування людей (17%), телепередачі (12%), природа (10%). Студенти заочного відділення: музика (37%), телепередачі (30%), поведінка та спілкування людей (15%), викладач (11%), природа (7%). Отже, студенти стаціонарного відділення надають більшого значення тому, що розповідає викладач у порівнянні зі студентами заочниками.

Аналіз включення навчального компонента в *мовленнєво-розумову* форму діяльності (про що любиш розповідати іншим, про що розмірковувати) дозволив виокремити у студентів стаціонару: розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід (43%), про життя взагалі, взаємини між людьми (22%), навчання (15%), професію (22%); у заочників: розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід (41%), про життя взагалі, взаємини між людьми (37%), навчання (3%), професію (30%). Таким чином, про навчання студенти стаціонару розмірковують та розмовляють значно більше, ніж студенти заочної форми навчання.

Далі проаналізуємо мотивування студентами різних *модальностей настрою*. Найбільш вагомими причинами усіх модальностей настрою студентів трьох форм навчання виявилися: оцінки, спілкування з одногрупниками, цікаві заняття, здобуття нових знань, спілкування з викладачами, самопочуття, відсутність сімейних проблем, перевантаження, погане самопочуття, проблеми на роботі, можливість вдало поєднувати навчання з основною роботою та виконанням сімейних обов'язків. Розглянемо ці причини за їхньою значущістю для студентів.

Дуже позитивний настрій студентів стаціонару залежить від оцінок (42%), взаємин із одногрупниками (30%), цікавих занять та спілкування з викладачами (18%), здобуття нових знань (10%). Позитивний настрій – від оцінок (33%), взаємин із одногрупниками (25%), цікавих занять та спілкування з викладачами (19%), здобуття нових знань, оволодіння професією (17%), гарного самопочуття (6%). На нейтральний настрій впливають оцінки (20%), взаємини з одногрупниками (17%), цікаві заняття, спілкування з викладачами та здобуття нових знань (по 15%); на негативний настрій – перевантаження (27%), погані оцінки (22%), проблеми в сім'ї (18%), стосунки з викладачами (13%), самопочуття та взаємини з

одногорупниками (по 10%). Причиною дуже негативного настрою бувають проблеми у сім'ї (30%), погані оцінки (25%), перенавантаження (14%), взаємини з викладачами (11%), а також самопочуття та взаємини з однолітками (по 10%).

У студентів заочного відділення різні модальності настрою мають такі причини. Дуже позитивний настрій студентів залежить від взаємин із одногорупниками (28%), оцінок (22%), самопочуття (21%), можливості поєднувати роботу та навчання (15%), цікавих занять, спілкування з викладачами (9%), здобуття нових знань (5%). Причиною позитивного настрою є можливість поєднувати навчання та роботу (27%), оцінки та самопочуття (по 20%), взаємини з одногорупниками (15%), цікаві заняття, спілкування з викладачами (12%), здобуття нових знань (6%). Нейтральний настрій студентів залежить від відсутності проблем у сім'ї та можливості поєднувати навчання та роботу (по 23%), взаємин із одногорупниками (17%), гарного самопочуття (14%), оцінок (10%), цікавих занять, спілкування з викладачами (8%), здобуття нових знань (5%). Причинами негативного настрою є проблеми в сім'ї та на роботі (30%), перенавантаження (21%), самопочуття (19%), оцінки (15%), взаємини з одногорупниками (10%), взаємини з викладачами (5%). Дуже негативний настрій студентів залежить від проблем у сім'ї та на роботі (38%), перенавантаження (20%), самопочуття (17%), оцінок (15%), взаємин з одногорупниками (5%).

Як бачимо, у студентів стаціонару виявилася більша залежність настрою від оцінок, цікавих занять, перевантажень, взаємин з одногорупниками та викладачами. У студентів-заочників на зміни настрою більше впливають проблеми в сім'ї та на роботі, самопочуття, можливість вдало поєднувати навчання та роботу.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Результати дослідження полімотивації студентів і аналіз саме мотивації навчання дозволяють зробити наступні висновки. Мотивація навчання переважає у студентів стаціонарного відділення у різних за змістом видах діяльності: функціонуванні, трудовій, спілкуванні та саморозвитку, в той час як для студентів заочного відділення провідними є професійні мотиви. У діяльностях різних рівнів мотивація навчання студентів стаціонару є також вищою, ніж у студентів-заочників: на рівні навчання студенти стаціонару більш віддають перевагу широким соціальним мотивам; на рівнях відтворення та творчості навчальні мотиви є більш вагомими. У студентів стаціонару переважає навчальна мотивація в перцептивній та мовленнєво-розумових формах. Усі студенти не включають навчальний компонент до моторно-продуктивної форми діяльності. Модальності настрою студентів стаціонару більше залежать від

навчальних компонентів: оцінок, навчальних занять, взаємин з однокласниками та викладачами. У подальшому планується дослідження динаміки полімотивації студентів протягом навчання у вищому навчальному закладі та виявлення відмінностей у полімотивації студентів різних спеціальностей.

*Список використаних джерел*

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. Елфимова Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников : учеб.-метод. пособие / Н.В. Елфимова. – М. : Изд. МГУ, 1991. – 108 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 139 с.
5. Моргун В. Ф. Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету / В.Ф. Моргун. – Дис. канд.психол.наук : 19.00.07. – М., 1979. – 175 с.
6. Моргун В. Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В. Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – 1992. – №2. – С. 27–40.

*N. Iudina, R. Bilous*

**THE STUDY OF STUDENTS' POLYMOTIVATION IN THE FRAMEWORK OF THE THEORY OF MULTIDIMENSIONAL PERSONALITY**

*The article analyses the structure of the motivational sphere of students according to V. Morgun's theory of multidimensional personality. The possibility of using of students' polymotivation diagnostic techniques elaborated by V. Morgun is discussed. The incorporation of educational motive into different content, levels, forms and modalities of action was analyzed.*

**Keywords:** *motive, educational motivation, the concept of multidimensional personality.*

Надійшла до редакції 23.04.2017 р.

# ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9.01+37.032.2+37.035

**МЕТТІНІ Еміліано**

*магістр філософії (м. Піза, Італія),  
завідувач кафедри гуманітарних наук міжнародного факультету  
Російського національного дослідницького медичного університету  
імені М.І. Пирогова (м. Москва)*

## БАГАТОГРАННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ АНТОНА МАКАРЕНКА

*У статті розкривається питання про те, як сучасне суспільство, свідомо чи несвідомо, допускає ізоляцію особистості від соціуму, створює умови для появи морального і духовного вакууму. На думку автора, всередині даного вакууму, існують три види депривації: соціальної ідентифікації, соціальної активності і творчого підходу до вирішення поставлених завдань, що тягне за собою звуження розвитку особистості. Причиною цього соціальному і психологічному стану є як постмодерністська філософія, так і постіндустріальний менталітет поруч з віртуалізацією спілкування за допомогою соціальних мереж. Автор вважає обґрунтовує позицію, що для ефективного вирішення питання багатовимірної соціалізації особистості в сучасному світі слід творчо використовувати виховну систему А.С. Макаренка.*

**Ключові слова:** *виховна система А.С. Макаренка, розвиток особистості, соціалізація, соціальна апатія, духовний вакуум, дегуманізація.*

**Постановка проблеми.** Питання про багатовимірність особистості вже давно привертає до себе увагу теоретиків і практиків різних спеціальностей. На наш погляд, в умовах постійних змін соціально-психологічних і моральних установок сучасного суспільства це питання стоїть руба, якщо звернути увагу на ту «плинність», яка стала домінуючим поняттям для філософа З. Баумана. Зрозуміло, в основі такої «плинності» не лежить ні «все тече» як принцип філософської діалектики, ні глибоке міркування про життя, яке надихнуло великого російського поета Г. Державіна на його вірш «Водоспад». Навпаки, дана плинність являє собою щось аморфоподібне, всередині якого збираються і стикаються найрізноманітніші явища людства. Ми беремо як вихідне для нашого

часу поняття «плинність» Баумана, оскільки воно може дати уявлення про те, як психологічна нестійкість сучасників зміщує вісі ціннісно-орієнтованих установок у психології особистості до їх майже повного спотворення. До трьох основних больових точок, які утворені згаданим зміщенням, відносяться: *обмеженість соціальної ідентифікації*, *обмеженість соціальної активності*, і, нарешті, *обмеженість творчого підходу* до вирішення головних питань сучасного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень і спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що питання про роль і місце особистості в сучасних соціальних умовах вкрай загострилося і хвилює як теоретиків, так і практиків таких дисциплін, як психологія, соціологія, педагогіка і філософія (З. Бауман, Н.В. Борисова, В.І. Егорова, Е. Канетті, І.Т.Касавин, Дж. Кауфман, Г. Маркузе, Е. Меттіні, В.Ф. Моргун, Дж. Оруелл, М.А. Пінська, К.В. Седих, Ю. Хабермас, Г.А. Ястребов и др.). Досліджувана нами література дала можливість зробити висновок, що послаблення або відсутність чітких ціннісних орієнтирів, гендерні кризи останнього десятиліття і неблагополучний стан освітніх систем, що є основою для соціалізації та патріотичного виховання підростаючого покоління, надають неоднозначний вплив на молодих людей. Одночасно необхідно підкреслити, що така тенденція полягає ще в тому, що «ціннісне розмивання» сучасного суспільства ставить питання про соціалізацію також із точки зору як соціального, так і психологічного конформізму. Внаслідок цього, людина часто вважає за краще плисти за течією соціального «мейнстріму», ніж відстоювати свою власну думку або точку зору, що відрізняє її від маси, яку людина, як особистість боїться, але без якої не може існувати, хоча б навіть з можливістю простого виділення на її тлі.

**Мета статті:** розкрити сутність вищезгаданих вад соціалізації молоді і привернути увагу до теоретичних поглядів і виховної системи Антона Семеновича Макаренка з тим, щоб знайти можливі підходи до вирішення питання багатогранного розвитку особистості, що має велике значення для сучасного світу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Що стосується того, що вище названо «відсутністю соціальної ідентифікації», необхідно підкреслити той факт, що постіндустріальна і постмодерністська філософія нашого часу, що працюють як особливий вид силогізму, що заперечує всі попередні ідеології, маючи на увазі під ними тільки риторіку, створили ще більш сильну, майже міфологічну позицію про відсутність будь-яких відмінностей між людьми. Кризовий стан масових рухів, відмова від них як від вищої точки тоталітарності, пануючої над Європою протягом майже сімдесяти років, сприяли виникненню умов для «боязні дотику», про яку говорив Е. Канетті [3], але тільки з точністю до навпаки. Якщо британський культуролог

писав, що тільки маса може нас звільнити від даної хвороби, то сьогодні, ми вважаємо, саме контакт із масою викликає таку страшну реакцію. Віртуалізація сучасного суспільства, що захоплюється Інтернетом у різних формах (від віртуального сексу до поствіртуально-реального суїциду підлітків, жертв «блакитного кита»), допомагає нам розуміти процес перетворення спілкування в новий більш тонкий вид соціального нарцисизму, де є можливість говорити або вимагати чогось, не дивлячись в очі співрозмовнику. Саме головна цінність – видимість, поділ своїх постів в Інтернеті, і отримання лайків, хоча це – не найгірша сторона питання. Ховаючись за екраном і за клавіатурою, люди втрачають свій «лик», як унікальну особливість особистості і перебувають в постійному «карнавалі» віртуального середовища. В.І. Сгорова написала цікаву статтю з даного питання, і в резюме зазначає, що у віртуальному середовищі «персоніфікація формується під впливом маскарадних едіт тобто додаткових, але в той же час і обов'язкових атрибутів віртуального середовища (ніки, аватари, юзерпіки тощо) і буває двох видів: Я-віртуальне і віртуальні друзі [2]. На нашу думку це означає, що особистість може жити «інкогніто», оскільки маска карнавалу дозволяє їй не давати собі звіту в тому, що вона пише. Як і в реальному карнавалі, у віртуальності досить звичайною та масовою є наступна картина: люди створюють свій образ і спілкуються з людьми, не знаючи ні їх статі, ні віку, ні місцезнаходження або громадянства. Таке спілкування «досить своєрідне, оскільки воно буває дурощами, грою, карнавалом, розіграшем, але буває й інакше: таке спілкування раптом стає гранично щирим, сповідальним й швидко, іноді раптово, досягає немислимої інтимності» [2]. Як можна це розуміти? Як новий варіант діалектики пана чи раба, або як сатурналії (свято) душі сучасної особистості?

Відповідь не лежить на поверхні, але ми більш схильні до першого варіанту, оскільки тут ядром питання є труднощі в процесі самосвідомості особистості і взаємного визнання свого психологічного існування серед інших, незалежно від того, ким ми є наяву. Ти – це ти, попри маску, захисний екран, яким приховуєш своє справжнє обличчя, своє щире «Я». Соціальна роль, статус, класифікація і категоризація більше не повинні пригнічувати людину. Так, можна коротко резюмувати тренд сучасного суспільства, але насправді виходить, що немає вже структурованого діалогу між людьми, немає дискурсу етики, який вивчав Ю. Габермас, оскільки «етична легітимність норм вимагає дискурсивно сформованого визнання всіх учасників ситуації, – говорить формальний принцип-дискурс етики» [4]. У даному контексті, під «етикою» маються на увазі як норми правильної поведінки, тобто умови відкритості, терпимості до чужої думки, різнобічності діалогу, так і мовні норми, в силу того, що сьогодні дуже

часто актори спілкування не вміють логічно і послідовно висловити свої думки.

Така обставина є наслідком так званої «функціональної безграмотності», яка – один із бичів сучасного світу. Люди, які страждають функціональною безграмотністю, дізнаються слова, але не вміють декодувати мову, знаходити у ньому художній сенс або технічну користь. Тому читачі і глядачі з них нікудишні – вони вважають за краще найпримітивнішу і прямолінійну поп-культуру. Деякі з дослідників вважають, що функціональна безграмотність гірше навіть звичайної безграмотності, оскільки вказує на більш глибокі порушення в механізмах мислення, уваги і пам'яті. На думку вчених, ця проблема особливо ускладнюється тим, що носить латентний характер. Дорослі зазвичай прагнуть приховати дефекти своєї освіти і виховання – невміння, незнання, поганий рівень інформованості, навичок та якостей, що заважає успіху в сучасному інформаційному суспільстві. Функціонально безграмотній людині дійсно доводиться нелегко навіть на побутовому рівні: наприклад, їй важко бути покупцем і вибрати необхідний товар (оскільки ці люди орієнтуються не на відомості про товар, зазначені на упаковці, а тільки на етикетки), важко бути пацієнтом (при купівлі ліків їм незрозуміла інструкція по його застосуванню – які показання та протипоказання, побічні ефекти, правила застосування тощо), складно бути мандрівником (орієнтуватися в дорожніх показниках, планах місцевості та іншій подібній інформації, якщо вона не була раніше в цьому місці; проблемою є порахувати заздалегідь і спланувати дорожні витрати тощо). Серед інших проблем: оплата рахунків, заповнення податкових квитанцій і банківських документів, оформлення поштових відправлення, листів тощо. Функціонально безграмотні відчують проблеми, пов'язані з вихованням дітей: деколи не можуть прочитати лист вчителя, боїться візиту до нього, їм важко допомогти дитині з виконанням домашнього завдання і т.д. Проблеми з побутовими електроприладами, неможливість розібратися в інструкціях до них, ведуть до їх псування, а іноді і до побутових травм господарів. Функціонально безграмотні не можуть працювати з комп'ютерами та іншими аналогічними системами. На думку фахівців, функціональна безграмотність є однією з головних причин безробіття, аварій, нещасних випадків і травм на виробництві та в побуті.

Із цієї точки зору, можна сказати, що немає вже комунікативної дії, а лише процес обміну повідомленнями та статусами, які кожна людина може не тільки розуміти, але тлумачити, і дуже часто маніпулювати. Отже, відсутність діалогу, і позитивної критики, оскільки віртуальність служить сховищем наших фрустрацій і їх відповідної сублімації, поруч із карнавальністю, тягне за собою процес деперсоніфікації, тобто знеособлення, що виявляється на мовному

рівні [2]. Тут також відмічаємо збіднення мови, способів вираження, які можна замінити смайликами. Це означає, що ми ідентифікуємо себе з додатковою маскою, яка повинна говорити замість нас, що створює різні види непорозуміння, які залежать від здібностей сприйняття віртуального співрозмовника. У висновку першої теми, можемо сказати: дуже важко визначити, що таке особистість у просторі віртуальної реальності, де все стає більш-менш загальним, доступним і не вимагає соціальної ідентифікації.

Що стосується «соціальної активності», можна стверджувати, що її відсутність також позиціонується у площині сучасного психологічного «стиснення, звуження» особистості. Така риса нашого суспільства особливо проявляється в процесі освіти і виховання учнів у багатьох освітніх установах як західних, так і східних країн (тут мова йде не тільки про колишнього соціалістичному блоці). На наш погляд, на це явище сильно вплинули демократизація і лібералізація сучасної системи освіти. В силу прагнення до реформування шкіл та інших установ на основі передбачуваної – і з вигодою – конкурентоспроможності, було обумовлено і виправдано постійне зниження рівня освіти і виховання, і отже, витіснення їх у вигляді основних складових навчального процесу. Школи розглядаються як маленькі підприємства, які ведуть жорстку боротьбу за клієнта-учня [1, с.110], що породило таке поняття, як «надання освітніх послуг». Із того моменту, коли освітній заклад надає послуги, він має право на власну політику в сфері PR і на створення привабливого іміджу в цих цілях. Варто лише нагадати про активність в популярних соціальних мережах директорів шкіл та керівників інших освітніх установ. Прийоми маркетинга і менеджментської підхід – реальність нашого часу. Відповідно, постійне рейтингування освітніх установ грає на руку політично і економічно потужним серед них. Логіка ця – споживча: якщо там високі показники (за результатами «ЕГЭ» чи інших форм випускних іспитів, або за іншими критеріями), це значить, що освітня установа престижніша і успішніша. Природно, такий підхід призводить до того, що соціально успішні групи населення більш схильні віддавати своїх дітей у такі школи, тим більше, що при контингенті дітей економічно забезпечених і інтелектуально розвинених, освітні установи можуть досягти «високих результатів на виході при відносно невисоких зусиллях» [7, с.153]. Виходячи з цієї невтішної картини, можемо припустити, що соціальна активність учнів потрібна тільки в цілях просування освітнього закладу, що може мати наслідком створення штучних умов існування колективу, який багато в чому відірваний від реального життя. Відсутнє те, що можна назвати «соціально-педагогічним підходом», суттю якого є «необхідність організації цілеспрямованого взаємодії особистості і конкретного соціуму для реалізації їх потенційних можливостей», що позитивно



відбивається на особистісному і професійному розвитку молоді. Відповідно, застосування даного підходу дозволяє особистості проявляти себе у всіх сферах життя суспільства (від економічної до духовної). Тут доречно ремарка, що це можливо тільки при взаємодії з іншими особистостями соціуму, що, на жаль, не завжди виходить у контексті тих штучних умов, про які говорилося раніше. Водночас, із огляду на занепад соціально-гуманітарного та технічного циклів дисциплін в освіті, можемо сказати, що багато дітей змушені ходити в ті школи, де вони не можуть виявити повністю свого особистісного і соціального потенціалу. Ця обставина не тільки знижує їхній статус, але може бути причиною психологічних розладів і соціальної дезадаптації. Як підкреслюють М.А. Пінська і Г.А. Ястребов: «Недостатнє включення в суспільну і виробничу діяльність молоді не сприяє появі у неї можливості мотивованого вибору професії» [7, с. 155], що тягне за собою неповне розуміння і усвідомлення динаміки розвитку здібностей і особистих якостей. Якщо, з одного боку, такі явища сприяють розмноженню так званого «офісного планктону», і зростання контингенту тих, хто працює не за покликанням, то, з іншого боку, більш психологічного, робота, яка не збагачена загальнолюдськими моральними цінностями, може служити причиною прояву соціально неприйнятних явищ таких, як корупція, нехлюйство, негативне ставлення до виконання своїх обов'язків чи психологічних захворювань або проблем таких, як депресія, комплекс неповноцінності тощо.

На закінчення другої теми, можемо сказати, що соціальна активність особистості, особливо в сучасній системі освіти і в суспільстві, обумовлена тим, що особистість, психологічно позбавлена можливості вибору, намагається плисти за течією, що створює умови для подальшого некритичного прийняття того, що соціально допустимо, але індивідуально і психологічно неприйнятно.

Що стосується відсутності творчого підходу до вирішення головних питань сучасного суспільства, можемо сказати, що в основному таке явище пов'язане з відчуженням людини від активного політичного життя як на практичному, так і на психологічному рівні. Криза держави загального добробуту (т.зв. «welfare state»), з відповідним скороченням соціальних витрат і зниженням почуття соціальної захищеності, з одного боку, а з іншого боку – дефіцит відстоювання соціальних прав, їх індивідуалізація, атомізований зв'язок між людьми. Така ситуація спровокувала психологічний розрив тих творчих сил людини, які могли би бути використані у вирішенні гострих питань сучасності. Крім того, необхідно звернути увагу на один важливий фактор. Соціальне неблагополуччя багатьох і умови виживання позбавляють людину як особистості прагнення до поліпшення свого соціального стану, що змушує особистість

замкнутися, вирішувати питання тільки на «локальному» рівні, для себе і зараз. У цьому сенсі можемо вважати, що немає соціальної солідарності і конкуренція між людьми набуває рис битви за територію, за ресурси, за їжу.

Крім цього, спостерігаємо, що сучасні кризи самовизначення і особистої ідентичності викликані тим, що в деякій мірі, світ занадто відкритий, розгаданий, без питань, без бажання знати, тому, що все може бути знайдено у всесвітній мережі. Цим викликано те, що особистість не має прагнення до нововведень, до невідомого, і таким чином скорочується творчий потенціал разом із креативністю людини. Якщо взяти відомі роботи Р.С. Нємова, можемо розуміти, що особистість не зацікавлена в пошуках нових підходів, із огляду на те, що загубився сенс діяльності людини як найважливіший соціальний фактор. Діяльність передбачає створення соціальних артефактів, метою якого є осмислення особистістю навколишнього середовища. Але особистість не «голодна», вона сита інформацією і її надлишком. Як зауважив автор «одновимірної людини» Г. Маркузе, сьогодні питання про особу стосується «звільнення від суспільства, яке в значній мірі розвиває матеріальні і навіть духовні потреби людини. Якщо говорити гаслами, це суспільство – яке поставляє товари більшій частині населення». Якщо духовна потреба стає товаром, який можна продавати і перепродавати, тоді критичне сприйняття і творчий підхід не доречні, тому, що, як зауважив Дж. Орвелл, за часів загального обману говорити правду – це революційний акт.

Можемо сказати, що ці три стану «відсутності», про які йшлося, викликані загальними тенденціями сучасного суспільства. Ці останні роблять особистість одновимірної, обмеженою і відгородженою віртуальною реальністю, знаннями, які можна назвати знаннями «копіювати і вставити», без критичного і творчого мислення. Деякою мірою, можемо говорити, що особистість живе в зачарованому колі, де тільки гра з самим собою здається єдиним способом виживання. До того ж, можна підтвердити, що наш світ, заснований на мейнстрімі, на підгоні під одне кліше поведінки і вчинків, тому, що боїться чужого, авторитарний у багатьох своїх явищах у силу своєї текучої невизначеності, замаскованої під демократію.

Перефразовуючи З. Баумана [8], можемо собі задати таке питання: чи має шанси етика в світі, де відсутня людина? На даному етапі розвитку суспільства, можемо сказати, що немає – етика як вид соціальної складової в житті людини не має ніяких шансів. Це відбувається в силу того, що всюди людські взаємозв'язки втрачають свою суспільну захищеність, під якою мається на увазі драгуюче і нестерпне обмеження людської свободи самостійного вибору і самоствердження. Звільнені від їхньої соціальної цензури, людські зв'язки стають несуттєвими і крихкими, короткочасними, і нестійкими.

Як написав Дж. Кауфман: «Належність переважно використовується як духовний ресурс «Я»» [9, с.214]. Вчений застерігає від «спільності через приналежність» [там само]. Приналежності стають засобами для знеособлення людини чи «вони представляють собою маршрут, що приводить до самоформуючогося і самоперетворюючогося «Я»? [там само].

Як засіб вирішення даних питань необхідно запропонувати виховну систему Антона Семеновича Макаренка [5]. Перш за все, слід підкреслити, що на систему видатного педагога необхідно подивитися незалежним поглядом, і знайти в ній ті підходи, які можуть бути прийнятні для подолання ідеологічних і тимчасових бар'єрів, що відокремлюють нас від його творчої спадщини. Відзначимо наступні сторони виховної системи Антона Семеновича у вигляді «протиотрути» до сучасної «плинності»:

1) колектив, як форма спілкування та обміну досвідом між учнями, незалежно від їх фізичних і психологічних особливостей або віку;

2) процес особистісного зростання в колективі, завдяки системі перспективних ліній (система визначення особистісних здібностей, умінь і навичок при постійній зміні статусу всередині колективу);

3) виховання почуття власної гідності, відповідальності, служіння (як громадянськість, як формування своєї громадянської позиції).

На наш погляд, система Антона Семеновича Макаренка вражає сучасного читача своєю різноманітністю, динамічністю. У ній особистість не є пасивною мішенню педагогічного впливу на неї, а віссю і «приводним ремнем» даного впливу під час постійного спілкування і переходу від «Я» до «Ти», від «Ти» до «Ми». У колективі Макаренко особистість залишається особистістю, завжди знаходиться в спілкуванні і розумінні себе. Таким чином, у особистості є можливість визначити себе по відношенню до іншого, в повноті свого буття. І саме цим даний підхід може бути корисним в якості запобіжника проти «відсутності соціальної ідентифікації». На цьому наполягає і український психолог макаренкознавець В.Ф. Моргун, який розглядає педагогіку Макаренка не тільки як «вогнегасник для пожежі, що вже сталася» (важке перевиховання постфактум), а як потужний засіб попередження, профілактики ризиків деліквентної поведінки особистості в сім'ї, в школі і в суспільстві [6, с.180-190].

Що стосується відсутності соціальної активності та творчих рішень різних питань, ми можемо сказати, що всередині колективу Макаренко такого не існувало. Він не раз наполягав, що людина повинна бути активною, перемагати в собі лінь, нехлюйство та інші негативні якості. Антон Семенович повторював, що діяльність людини не тільки механічна дія, вона має моральну якість («праця-турбота!»).

Це означає, що необхідно виховувати людину так, щоб вона брала на себе ініціативу і вважала своїм обов'язком працювати на благо суспільства, колективу і себе, ставлячи перед собою ті цілі (перспективи), які можуть допомогти їй знайти шлях до їх реалізації. У цьому сенсі, створюється і утворюється в людині нове «Я», що шукає і бажає, вміє слухати, і наказувати, залежно від умов, не втрачаючи почуття своєї громадянської і соціальної відповідальності. На думку Антона Семеновича, за допомогою своєї діяльності особистість може створити сприятливі умови для свого розвитку, може сприймати світ і суспільство, може подолати те почуття нейтральності своєї справи, яке сьогодні притаманне майже кожній людині, для якої вигода важливіша, незалежно від передбачуваних цілей.

### **Висновки.**

1. Сучасний світ так загруз у своєму нарцисизмі, в мінливості своїх початків, що зло не сприймається негативно, і воно стає таким банальним, таким звичайним, що вже нікого не лякає своїм жахливим виглядом. До трьох основних больових точках соціалізації молоді відносяться: відсутність соціальної ідентифікації, відсутність соціальної активності, і, нарешті, відсутність творчого підходу до вирішення головних питань сучасного суспільства.

2. Виховна система Антона Макаренка важлива для сучасного світу, бо в ній особистість багатоярусна, багатогранна, і легко стає активною частиною суспільства. Необхідно тільки перевести цю систему на більш сучасний лад, не випускаючи з уваги її унікальний потенціал, який можна використовувати не тільки в кризовому стані суспільства, а в якості корективи будь-яких сучасних освітніх систем. Підтвердженням тому – сотні сторінок творів Антона Семеновича про те, що людина як особистість повинна жити етично в ставленні до себе і інших, про те, що свобода – найважливіший соціальний інститут, про те, що наш світ може бути побудований на ціннісно значущих принципах, про те, як можна подолати соціальне зло.

### ***Список використаних джерел***

1. Борисова Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – № 4. – С. 103-120. Доступ в открытом режиме по ссылке: [file:///F:/sotsialnaya-politika-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-kontekst-liberalizatsii-i-rossiyskie-realii%20\(1\).pdf](file:///F:/sotsialnaya-politika-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-kontekst-liberalizatsii-i-rossiyskie-realii%20(1).pdf)

2. Егорова В.И. Персонификация и деперсонификация – основные виды проявления карнавальности в виртуальной среде // Современные проблемы науки и образования. Издательство: Издательский Дом «Академия Естествознания» (Пенза) – 2012. – № 4. – С. 103-120. Доступ в открытом режиме по ссылке: <http://cyberleninka.ru/article/n/personifikatsiya-i-depersonifikatsiya-osnovnye-vidy-proyavleniya-karnavalnosti-v-virtualnoy-srede>

3. Канетти Э. Масса и власть. – М., Издательство АСТ, 2015. – 576 с.

4. Касавин И.Т. Дискурс: специальные теории и философские проблемы /

Доступ в открытом режиме по ссылке: <http://www.intelros.ru/subject/figures/kasavin-ilya-teodorovich/11758-diskurs-specialnye-teorii-i-filosofskie-problemy.html>

5. Меттини Э. А.С. Макаренко: итальянское каприччио на разные темы. Статьи / Эмилиано Меттини. – Саарбрюкен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 136 с.

6. Моргун В.Ф. Педагогічна система А.С. Макаренка як профілактика делінквентності вихованців / В.Ф. Моргун // Седих К.В., Моргун В.Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник для студентів. – 2-е вид., доп. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – С. 180-190.

7. Пинская М.А., Ястребов Г.А. Как объективно оценить качество работы школы: опыт контекстуализации образовательных результатов // Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям. Сборник материалов. – М., 2014. – С. 147-159.

8. Bauman Zygmunt, Does ethics have a chance in a world of consumers? Harvard University press, Cambridge, 2008.

9. Kaufman J.C. L'invention de soi: Une théorie d'identité. Paris, Hachette, 2004, p. 214.

**E. Mettini**

#### **THE VARIETY OF PERSONALITY IN ANTON MAKARENKO'S EDUCATIONAL SYSTEM**

*The paper discusses the question about that fact that modern society is keen on separating personality from social tissue, creates such conditions in which a moral and interior void appears. In author's opinion, inside the above-mentioned void there are three kinds of «absence»: absence of social identification, social activity and solve problem creativity, allowing personality to develop only in a singular-dimensional way. Causes of such social and psychological state are postmodern philosophy, postindustrial mentality and virtual chatting in social networks.*

*Three main pressure points socialization of young people include lack of social identity, lack of social activity, and finally, the lack of creative approach to solving the major issues of modern society.*

*Anton Makarenko's educational system is important for the modern world, because it considers personality as versatile and easy to become an active part of society. You only need to convert the system to a more modern way, without losing sight of its unique potential that can be used not only in crisis society, as well as any adjustments modern educational systems. Anton Makarenko postulates that person should live ethically in relation to itself and to others, that freedom is the most important social institution that our world can be built on value relevant principles of how to overcome social evil. The author of present paper thinks that it is realistic to use creative heritage of A.S. Makarenko for solving the question of personality socialization in modern time.*

**Keywords:** *A.S. Makarenko's educational system, personal development, socialization, social apathy, spiritual vacuum, dehumanization.*

Надійшла до редакції 23.03.2017 р.

УДК 159.922

**ВАСИЛЕВСЬКА Олена Іванівна**

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

**ДВОРНІЧЕНКО Лариса Леонідівна**

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

## **МЕТАФОРА В РОБОТІ ПСИХОЛОГА- КОНСУЛЬТАНТА**

*Стаття присвячена дослідженню використання терапевтичної метафори в роботі психолога консультанта. Проаналізовані сучасні тенденції вивчення даної проблеми. Розглянуто процес створення метафори, психологічні механізми її конструювання, особливості метафоричних здібностей. Аналізуються особливості роботи з метафорою в позитивній терапії, казкотерапії.*

***Ключові слова:** метафора, метафоричність, метафоричний образ, терапевтична метафора, порівняння, психологічний захист, самовираження особистості, творча уява.*

**Постановка проблеми.** Складне, непередбачуване сьогодення вимагає більш глибоких перетворень у внутрішньому світі людини. Перед особистістю постала необхідність адаптації до нових соціальних умов, пошук стратегій вирішення соціальних і політичних криз розуміння себе, свого внутрішнього світу. Широке коло складних проблем клієнтів, із якими стикаються психологи, потребують ефективних і дієвих засобів консультативної допомоги. Одним із ефективних методів у роботі психолога консультанта розглядається терапевтична метафора. Метафора допомагає людині долати виклики повсякденності, долучаючись до власних ресурсів, змінюючи упереджений погляд на проблему, створюючи власну життєву історію.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У великому психологічному словнику метафора визначається як словесне висловлювання, що використовує підміну понять які мають часткову подібність [2, с.341].

Взагалі, термін «метафора» вживається в трьох значеннях: слово з переносним значенням; один із тропів; будь-яке мовне вираження (слово, словосполучення, речення) з переносним змістом.

Міждисциплінарний статус досліджуваної проблеми, яка знаходиться на стику філософії, психології, культурології, лінгвістики

та інших галузей знання, розширює коло проблем, зумовлених використанням метафори.

Феномен метафори має глибокі філософські підвалини. Термін пов'язують із іменем Аристотеля, саме так філософ розумів мистецтво, підкреслюючи, що метафора являє собою називання речі ім'ям, яке належить чомусь іншому; перенос відбувається або з роду на вид, або з виду на вид, або на ґрунт аналогії.

Дослідження метафори широко представлені в роботах психологів і психотерапевтів. Зарубіжні науковці М. Еріксон, Е. Россі, Ш. Копп, Р. Кроулі, Д. Міллс, Н. Пезешкіан, В. Стюарт наголошують, що метафоричний підхід до роботи з клієнтами викликає багатобічне осмислення ситуації, проблеми, буття, яке постійно розширюється.

Російські і вітчизняні дослідники метафори Ю. Алімова, Н. Арутюнова, І. Вачков, В. Гак, Д. Гордон, В. Солодухов, Л. Шрагіна, Т. Яценко вважають, що мислення до метафори звертається тоді, коли немає готових засобів позначення, створення смислів. Метафора дозволяє м'яко долати захисні механізми, що сприяє підвищенню ефективності як індивідуальної, так і групової роботи.

**Мета дослідження** полягає в аналізі теоретичних аспектів застосування терапевтичної метафори в роботі психолога консультанта.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У складних сучасних умовах, які провокують економічні і соціальні кризи, люди потребують психологічної та психотерапевтичної допомоги, іноді роль психолога виконує література та мистецтво. Як зазначав І. Бродський «Якщо мистецтво чому і вчить..., то саме поодинокості людського існування. Будучи найбільш давньою і найбільш буквальною формою приватного підприємництва, воно вільно чи мимоволі заохочує в людині відчуття саме його індивідуальності, унікальності, окремішності – перетворюючи людину з суспільної тварини в особистість» [3, с.8]. Тобто, з прадавніх часів людина, намагаючись осягнути всесвіт і себе як творіння Боже, вдалася до засобів мистецтва, які допомагали зрозуміти власне буття, створювати історію власного життя. У цьому процесі велику роль відіграла метафора, якою просякнуті всі види мистецтва.

Вочевидь, казки, притчі, історії не тільки розважали і повчали, а й були засобом народної психотерапії – задовго до того як психотерапія стала професійним заняттям, оскільки вони поєднують в собі унікальну метафору однієї особистості й типову історію, притаманну більшості.

А. Шилан, узагальнюючи розвиток метафори, виокремлює її особливості, які дозволяють визначити наступні етапи. Зародження метафоричності в рамках міфологічного мислення. Відбувається осмислення оточуючої дійсності через перенесення на нього властивостей, притаманних йому самому. У період античності

спостерігається перехід від міфологічного мислення до метафоричного. Цей процес пов'язаний із усвідомленням умовності переносу властивостей предметів. Відбувається зміна чуттєво-образних компонентів метафори на символічні.

В епоху Середньовіччя людина усвідомлює «двозначності» метафори, однак її предметний і сутнісний компоненти ще не відокремлені один від одного. У цей період змінюється основна функція метафори – зі створення образу на передачу смислу. Новий час, як час культу розуму, характеризується зміною ставлення людини до метафори з позитивного на негативне. Символічне мислення змінюється логічним, і метафоричність стає вторинною формою знання, способом описування гіпотетичних властивостей предметів, що вивчаються. У сучасному світі все більше підвищується рівень абстракції переносу, і метафора стає способом моделювання дійсності, що дозволяє їй входити в сферу наукового пізнання [15].

На думку Л. Шрагіної, феномен метафори сам по собі не є феноменом виключно психологічним. Інтерес психологів до метафори пов'язаний насамперед із проблемами співвідношення мислення та мови, образного і логічного. Психологічне вивчення метафори в порівняльно-типологічному плані дозволяє проникнути в загальні закономірності мислення, в контексті більш широкої проблеми – проблеми вербалізації суб'єктом образу об'єкта. Адаже світ людини представлений світом об'єктивним – світом об'єктів матеріальних, і суб'єктивним – світом «об'єктів ідеальних»: почуттями, думками, ідеями. Без метафори не існувало б лексики «невидимих світів» – внутрішнього життя людини [16].

Дослідження М. Еріксона і Е. Россі у сфері функціонування великих півкуль головного мозку відкрили залежність між метафорою, психологічною симптоматикою і терапевтичним впливом: було з'ясовано, що обробка повідомлень метафоричного типу відбувається в правій півкулі, в якій також зароджується психосоматична симптоматика. Отже, застосування метафори дозволяє спілкуватись із правою півкулею її «рідною мовою», значною мірою прискорюючи терапевтичний процес [17].

Ш. Копп розрізняє три види пізнання: раціональне, емпіричне та метафоричне. На думку дослідника, метафоричне пізнання розширює можливості двох попередніх і навіть витісняє їх: «Розуміти світ метафорично означає уловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, в яких досвід набуває символічного виміру, і нам відкривається множина співіснуючих значень, які надають один одному смислових відтінків» [8, с. 21].

У процесі створення метафори задіяні такі логічні операції, як порівняння і аналіз за участю уяви, що сприяє реалізації функції розуміння. Слід зазначити, що ефективність розуміння через метафору



обумовлена її психологічної сутністю – здатністю активізувати емоційну та інтелектуальну сфери.

Л. Шрагіна виокремлює наступні психологічні механізми конструювання метафори:

1. Порівняння незрівняного – установлення відношення подібності між рівними реальностями;

2. Можлива неможливість – допущення можливості подібності незрівняних в реальності сутностей;

3. Несумісна сумісність – метафора складається з різнорідних об'єктів;

4. Множинна єдність – метафора складається з декількох планів: буквального словесного вираження і нового смислу [16].

Дослідниця розглядає метафоричні здібності як сукупність властивостей психічної системи, що виявляються при реалізації функцій, здійснюваних метафорою. Індивідуальний прояв метафоричних здібностей проявляється на різних рівнях: в умінні самостійно створювати, конструювати метафори; інтерпретувати складні метафори (байки, притчі, історії); застосовувати існуючі метафоричні вирази в залежності від контексту ситуації.

Аналіз психологічної літератури (Ю. Алімова, І. Вачков, Д. Гордон, Р. Кроулі, В. Солодухов, Л. Шрагіна, Т. Яценко) дозволяє визначити мету застосування метафори у різних видах діяльності практичного психолога: підказати клієнту рішення, яке має більший психотерапевтичний ефект, порівняно з прямими порадами; сприяти розвитку самосвідомості особистості за допомогою доречної притчі, історії, які дозволять подивитись на проблему «зовні», долаючи стереотипи і хибні установки; стимулювати нові світоглядні орієнтири, підсилити мотивацію до змін шляхом розвитку творчості при створенні людиною власної історії, казки; розвиток нових соціальних настанов, комунікативних навичок шляхом відпрацювання власних проблем; бути каталізатором змін, підштовхнути до дії; послабити опір, дію захисних механізмів, завдяки варіативності смислової насиченості історії, притчі, казки; налагодження ефективного діалогу; відкриття шляху до потенційних можливостей людини.

Вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема, Н. Арутюнова, В. Гак, В. Телія Л. Шрагіна, Т. Яценко підкреслюють, що до метафори наше мислення звертається тоді, коли наявність готових рішень, пояснень, смислів є ускладненою. Саме наявність проблемної ситуації з багатьма невідомими чи змінними чинниками проковує процес створення метафори. Проте процес дії метафори як специфічний засіб комунікації, містить сприймання структури метафори та інтерпретація її в контекст власного досвіду клієнта.

Метафоричний спосіб консультативного спілкування застосовується в різних психологічних школах. Можливості метафори ґрунтовно

розкриті в позитивній психології і психотерапії Н. Пезешкіана, яка розглядається як психотерапія цілісного суб'єкту, творця власної історії, а не пасивного «гвинтика», що реагує на зовнішні стимули.

Позитивна психотерапія як метод самопомоги активно використовує можливості клієнтів створювати історії, притчі, казки власного життя, щоб допомагати клієнтам побачити події зі сторони, без оцінок та повчань, що в свою чергу знімає оцінний компонент процесу консультуванні і дозволяє людині відчувати себе вільною, зберігаючи власну систему цінностей і межі власного життя.

Н. Пезешкіан проводить аналогію історій із медикаментами: «Якщо їх застосовувати своєчасно і відповідно до рекомендацій, то вони можуть стати відправним пунктом для терапевтичних зусиль лікаря і сприяти зміні життєвої позиції і поведінки пацієнта» [12, с.11]. Дослідник наголошує, що поряд із надзвичайною цікавістю, поетичністю викладу, вони містять дещо неочікуване та непередбачуване – «інший образ думок, що до цього здавався незвичним, стає для мене близьким і зрозумілим. Ці зміни позиції я вважаю самою важливою функцією історій» [12, с.12]. Таких функцій Н. Пезешкіан визначив декілька: дзеркала, моделі, опосередкування, зберігання досвіду, фільтру.

Розглядаючи історії як засіб психологічної допомоги науковець визначає чотири сфери, які являють собою основне джерело конфлікту. А саме: ставлення до тіла і фізичного здоров'я; ставлення до успіху в діяльності; ставлення до рідни, близьких, друзів, колег; ставлення до майбутнього, інтуїції та фантазії. Це дає можливість визначити функції історій, які дозволяють змінити життєві установки, мають виховне та терапевтичне значення.

Н. Пезешкіан, досліджуючи можливості історій, розділив їх на дві групи, які на перший погляд виглядають протилежними по відношенню до існуючих норм: історії стверджують що норми в цьому світі є та історії, які піддають сумніву непорушність норм. Проте, вони не є взаємовиключними. Зміст кожної історії інтерпретується, виходячи з особливостей мисленевої картини, світогляду людини, що дозволяє їй по новому «звучати» в роботі з наступним клієнтом. Крім того, коли людина сприймає відносність окремих норм та цінностей, то зміни поглядів, установок і системи світогляду відбувається не за рахунок втрати цінностей, а за рахунок розширення «картини світу», можливостей, обізнаності та розуміння більш бажаних цінностей.

Досить цікавим є твердження, яке дозволяє окреслити важливий нюанс в технології роботи з метафорою: «якщо ви хочете, щоб метафору зрозуміли не вірно, обов'язково розберіть її зміст. Пояснивши сенс метафори, ви неодмінно звужите її, обмежите контекст, тоді як без пояснення кожен прийме розказану історію так, як це зручно і необхідно для нього» [11].

Широко застосовується в роботі психологів, психотерапевтів казкотерапія. Головним засобом психологічного впливу в казкотерапії виступає метафора. Послугуючись свідомими пластами психіки, метафора виступає інструментом вираження символічного несвідомого змісту, позбавленого малозначущої конкретики: вона дозволяє об'єктивувати внутрішні механізми конструктивної або деструктивної соціальної адаптації. Якщо конкретика в раціональному представленні суб'єктивно значущого матеріалу звужує можливості глибинно-психологічного пізнання до конкретної особистості, то метафора відкриває простір для її розуміння багатьма людьми, зокрема, для глибинного пізнання, виявлення статичних і динамічних характеристик несвідомого [1; 4; 6; 10; 13; 14].

У вітчизняній психології метод активного соціально-психологічного навчання (АСПЕ), розроблений Т. Яценко, являє собою синтез різних теоретичних підходів, які використовують прийом метафоричності. Метафоричність казки в контексті методу активного соціально-психологічного навчання дає можливість зрозуміти внутрішні суперечності та особистісні труднощі суб'єкта, які пов'язуються з феноменом «психологічних захистів», що маскують почуття меншовартості, неповноцінності, провини, дія яких спричиняє перцептивне викривлення та втечу від реальності.

Казка завжди слугувала засобом зустрічі її слухача або читача з самим собою, оскільки метафора, що лежить в основі казки, відображає не тільки навколишній світ, а й власний, ще не усвідомлений, внутрішній. При цьому сутність казок, спрямована на розвиток самосвідомості людини, забезпечує контакт особистості одночасно з внутрішнім світом і зовнішнім. Усі функції казкотерапії допомагають людині розвиватися, реалізуючи свої можливості.

Значення казкової метафори в розвитку особистості підкреслював С. Максименко: «Метафори, казки є реальною умовою, джерелом, а також рушійною силою розвитку, оскільки вони і є тією реальністю, яка дає дитині свободу і можливість вільно розвиватись. Народжується особистісна, творча рефлексія» [9, с.8].

Аналіз метафоричності казок дозволяє визначити їхні особливості, на які може спиратися в своїй роботі практичний психолог: казки в метафоричній формі позначають конфлікт головного героя; в образах друзів і помічників (які ототожнюють можливості і здатності головного героя) втілюються підсвідомі процеси, через образи розбійників і перешкод передаються страхи і невпевненість героя; у просторі казки створюються аналогічні ситуації, в яких герой перемагає; розглядається метафорична криза з обов'язковим позитивним вирішенням (герой долає всі перешкоди і перемагає); створюється можливість для усвідомлення героєм свого нового буття як переможця [1; 4].

В основу казкотерапії покладено метафоричність, символізм і образність казок, що відкриває можливість для інтеграції свідомого і несвідомого. Не всі спроможні до адекватного вираження власних емоцій, проте здатні до прояву власних глибинних проблем через символ, образ у ході безпосередньої творчої діяльності. Ця обставина дозволяє відновити несформовані в онтогенезі або втрачені інформаційні та емоційні зв'язки із середовищем, власним внутрішнім світом.

У роботі з казкою переживання людиною подій, почуттів за допомогою метафори, символу сприяє вирішенню основного завдання саморозуміння – створення комплексного, об'єктивного уявлення про себе. Терапевтична цінність казкотерапії полягає в тому, що казка може сприяти становленню емоційної регуляції через розвиток самосвідомості. Позитивні зміни в самосвідомості потребують від особистості саморозуміння, що вдається завдяки знаходженню особистісного сенсу у метафоричному просторі.

Слід зазначити, що за допомогою метафори в казках виражаються також архетипні образи, пов'язані з колективним несвідомим, які є вродженими елементами людської психіки. Ю. Алімова, підкреслює, що казкові метафори мають високу ефективність, долаючи систему психологічного захисту, яка зашкоджує у представленні особистісно-значущого матеріалу, породжуючи відступи від реальності та викривлення сприйняття об'єктивної реальності [1]. При цьому нівелюються ситуативні захисти, відкривається можливість виходу на базові захисти, пов'язані з логікою несвідомого. На думку дослідниці, в структурі метафори вже закладено звернення до особистісних ресурсів, її використання сприяє інтеграції особистості.

Як зазначає В. Солодухов [13], метафоричність казки є засобом допомоги суб'єкту у розв'язанні його особистісних проблем. Метафора, як і казка, формується у контексті модусу фіктивності «немов би», за допомогою якого вводиться будь-який «можливий світ». Це дозволяє легко й вільно оперувати в уяві казковими образами, рефлектуючи власний внутрішній стан. Нівелюючи межі несумісності, метафора синтезує нові концепти шляхом актуалізації уяви, дозволяє зберегти психологічну захищеність людини, допомагає абстрагуватися від власної проблематики при її презентації в груповій роботі, чинить на суб'єкта вплив навіть без її раціонального аналізу.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз літературних джерел дає нам підстави розглядати терапевтичну метафору як ефективний засіб терапевтичного впливу, коли прямі форми комунікації виявляються недіючими. Терапевтичні метафори підсилюють у людини мотивацію до змін шляхом розвитку творчості при створенні власної історії, казки, формують нові соціальні

настанови, навички конструктивної взаємодії. Стимулюють пошук нових рішень, послаблюючи опір, дію захисних механізмів.

Здійснений теоретичний аналіз проблеми потребує обґрунтування використання метафори у психологічній консультативній, реабілітаційній роботі, що стане предметом наших подальших досліджень.

#### *Список використаних джерел*

1. Алимова Ю. А. Сказочные метафоры в работе детского психолога / Ю. А. Алимова. – СПб.: Речь; М. : Сфера, 2012. – 176 с.
2. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков., В. П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ Москва; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811с. – С.299.
3. Бродский И. Нобелевская речь / И. Бродский // «Книжное обозрение». – 1988. – №24. – С.8 – 9.
4. Вачков И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2001. – 144 с.
5. Гордеева Ж.В. Методолого-психологічні засади використання метафори як засобу розвитку самосвідомості особистості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С.127–136.
6. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала / Д. Гордон. – СПб. : Белый кролик, 1995. – 196 с.
7. Заїка В. Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей / В. Заїка, С. Мерцалов // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 9. – С. 10–16.
8. Копп Ш. Гуру: метафоры от психотерапевта / Ш. Копп; [пер. с англ.] – М. : Просвещение, 1971. – 121 с.
9. Максименко С. Д. Экзистенциальные основания драмы человеческой жизни / С. Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2013. – Т.11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 1. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. – С. 3–11.
10. Миллс Д. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Д. Миллс, Р. Кроули; [пер. с англ. Т. К. Кругловой]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1996. – 126 с.
11. Павлова М. А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП / М. А. Павлова. – М. : Совершенство, 1997. – 122 с.
12. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории психотерапии / Н. Пезешкян; [пер. с нем.; общ. ред. А. В. Брушлинского, А. З. Шапиро; предисл. А. В. Брушлинского, коммент. А. З. Шапиро]. – М. : Прогресс, 1992. – 240 с.
13. Солодухов В. Л. Метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Л. Солодухов. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.

14. Стюарт В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании / В. Стюарт; [пер. с англ. Н. А. Хмешен; глав. ред. Л. М. Кроль]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 384 с.

15. Шилан А. Метафори в процесі психотерапевтичного консультирования / А. Шилан // Позитум Україна – 2015. – №6. – С. 54–63.

16. Шрагіна Л. Технологія розвитку креативності / Л. Шрагіна. – К. : Шкільний світ, 2010. – 160 с.

17. Эриксон М. Гипнотические реальности: наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения / М. Эриксон, Э. Росси, Ш. Росси; [пер. с англ. М. А. Якушина]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 352 с.

*E. Vasilevska, L. Dvornichenko*

### USE OF METAPHORS IN THE WORK OF PSYCHOLOGIST-CONSULTANT

*The article is devoted to investigation of the therapeutic use of metaphor by the practical psychologist. The current trend of studying of this theme has been analyzed. In particular, metaphor, employing conscious layers of the psyche, is an instrument of expression of the symbolic unconscious meaning, which is devoid of insignificant specifics: it allows objectifying the internal mechanisms of constructive or destructive social adaptation. If the specification of a rational representation of subjective meaningful material reduces the possibility of deep psychological knowledge to a specific person, the metaphor opens space for its understanding by many people, particularly for deep knowledge, detection of static and dynamic characteristics of the unconscious.*

*The process of metaphors creating during which such logical operations are involved as analysis and comparison with the imagination that contributes to the understanding of the function has been considered. Efficiency of understanding through the metaphor is conditioned by its psychological essence - the ability to activate the emotional and intellectual sphere.*

*The features of the metaphor in a positive psychotherapy and fairy-therapy have been explored. Positive psychotherapy considers personality as a creator of one's own history and connects the therapeutic effect of metaphor with recalibration of situation. The basis of fairy-therapy include metaphors, symbolism and imagery, which open the possibility for integration of conscious and unconscious. Not all are able to adequately expression of own emotions, but are able to exercise their underlying problems through symbol, image during direct creative activity. This circumstance allows to recover immature or lost in ontogenesis information and emotional connection with the environment, their own inner world.*

*Fairy metaphor have high efficiency, overcoming system of psychological defense that affect in representing of personal and meaningful material, causing deviations from reality and distort the perception of objective reality. This levels situational protection, offers the possibility of entering the basic protection associated with the logic of the unconscious, in the structure of metaphors appeals to personal resources are laid, its use facilitates integration of the individual.*

**Keywords:** *metaphor, metaphorical image, therapeutic metaphor, simile, psychological defense, self-expression of subject, imagination.*

Надійшла до редакції 27.03.2017 р.

УДК 159.923:377 – 053.6

**МЕЛЬНИЧУК Майя Михайлівна**

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

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КІНЕМАТОГРАФІЧНИХ ОБРАЗІВ У РАМКАХ АНАЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ К.Г. ЮНГА**

*У статті проаналізовано доцільність використання методу аналітичної психології в дослідженнях творів кіномистецтва. Показано, що психологічний аналіз кінематографічних образів надає можливість дослідити вплив культурних понять у сучасному світі. Визначено, що образи кіно використовують архетип створюють сучасну міфологію, яка володіє вираженим потенціалом образотворення.*

***Ключові слова:** свідомість, підсвідоме, кіномистецтво, архетип, самоідентифікація, самопізнання особистості.*

**Постановка проблеми.** Кіномистецтво в сучасній культурі займає особливе місце. Велике значення має те, що за допомогою екранної культури інтенсифікуються процеси, що формують масову свідомість. Кінематограф породжує героїв, за допомогою яких відбувається ствердження значущих і еталонних моделей поведінки в культурі.

У наш час кіномистецтво стає основним транслятором актуальних для суспільства проблем, поєднуючи в собі можливості образотворчого мистецтва, літератури і театру. Саме кіно посідає визначальне місце серед інших видів мистецтв і стає, разом із тим, кращою формою проведення дозвілля, тим самим розширюється спектр можливостей маніпулювати громадською самосвідомістю. У наш час, коли моделі поведінки транслюються через ЗМІ та за допомогою кінематографа, постає необхідність визначити та проаналізувати «фундаменти», що лежать в основі культурних стратегій, які використовує кіноіндустрія.

**Метою** статті є теоретичний аналіз творів кіномистецтва за допомогою методу аналітичної психології.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Сучасний культурно-історичний підхід у психології (С.Д. Максименко, О.Г. Асмолов, М. Коул та ін.) визначає вплив культури на особистість як необхідний та багатоплановий процес, дія якого залежить також від активності самої особистості. Дослідження присвячені впливу символічного мистецтва проводиться в рамках смислової концепції

мистецтва (Д.О. Леонтьєв) і персонологічного аналізу мистецтва (В.Г. Грязева-Добшинська). 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) із позиції представленості у цих символах архетипічних образів і сюжетів. Дослідження фантастичного в мистецтві пов'язане 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). У 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 дослідження.** В аналітичній психології К.Г. Юнга [17] несвідоме «розширюється» від особистісного (витіснений особистий досвід за З. Фрейдом) до колективного, спільного для всіх людей та існуючого в деяких універсальних прообразах – архетипах. У 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 та 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, в набагато меншій мірі – 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.

На нашу думку, саме юнгіанський концепт «архетипу» доцільно використати при дослідженні художньої творчості, зокрема творів кіномистецтва. Для цього доцільне використання «наскрізних» термінів, таких як: архетип, архетипний образ, архетипний персонаж, архетипний сюжет, архетипний мотив, сінематична архетипічна послідовність, домінантна архетипічна послідовність і самість-сукупність [13].

Архетип можна назвати формою, яка наповнюється конкретним особистісним змістом тільки при впливі на певну свідомість – таким



чином він обов'язково проявляється у будь-якому виді художньої творчості, зокрема в кінематографі. Навіть у авторському кінематографі, який створюється всупереч схемам і моделям характерним для масового кінематографа, архетип обумовлює створення та сприйняття образів, керуючи розумовими та творчими процесами автора та глядача несвідомо. Особисте несвідоме автора, як і його свідомість, так чи інакше, керується архетипами у створенні продукту творчості. Автор не може вийти за межі колективного несвідомого, тому створені ним образи обов'язково відповідають архетипу і архетипічному сюжету процесу індивідуації.

Архетип у кінематографі – смислова і конструктивна одиниця, за допомогою якої ще на стадії сценарію замислюється драматургія фільму. Наявність типологічних особливостей у міфологічних персонажах та сюжетах дає можливість виділити архетипічні персонажі і архетипічний сюжет, зокрема і в кінематографі.

Архетипічний персонаж у кінематографі – перетворений сучасний варіант архетипу. Можна стверджувати, що будь-який міфічний, літературний і кінематографічний Герой – архетипічний символ.

Архетипічний сюжет – послідовність втілення характерної лінії поведінки героя в певних обставинах.

У кіно «праформою» виступають такі архетипи як: Дитина, Герой, Дух, Відродження, Трікстер, Аніма, Анімус, Самість. Досліджується певний комплекс, який включає такі архетипи, як Дитина, Герой, Дух, Відродження, Трікстер [5]. Підставою для включення цих архетипів в одну групу є як їхнє спільне фігурування в різних міфах, казках і фільмах, так і утворення ними стійкої схеми, яку можна спостерігати в кінофільмах: Герой протистоїть Трікстеру (або навпаки), йому допомагає Дух, і Герой Відроджується в Самість. Однак саме Герой грає головну роль в сюжеті. Дух і Трікстер в основному виступають як другорядні персонажі, а Немовля – як метафора шляху до набуття особистості. Відродження характеризує перемогу Героя над обставинами, в які він поставлений, тобто функцію, що відрізняє Героя від антигероя (Трікстера).

Також виділяються інші повторювані наративні послідовності, супутні становленню героя – «чудесне народження», «незвичайне дитинство», «вразливість» або «слабкі місця», «подвиги» та ін. [6]. Як кінематографічні приклади реалізації архетипічних персонажів і архетипічного сюжету можна аналізувати такі культові кінематографічні персонажі, як Індіана Джонс («Джонсіана» реж. Ст. Спілберг, США, 1981-2008 рр.), Люк Скайвокер («Зоряні війни» реж. Дж. Лукас, США, 1977-2017 рр.), Нео («Матриця» реж. Л. Вачовські, США, 1999 р.), Джеймс Бонд («Бондіана», США, 1962-2012 рр.).

Багатосерійний розвиток архетипічного сюжету свідчить про тривалість і складність процесу індивідуації, про необхідність дотримання балансу між свідомим і несвідомим, про постійну готовність свідомості сприймати несвідоме і інтегрувати його образи. Виразний прояв архетипічного мотиву набуття Самості характерний для жанру пригодницького фільму («бондіана», «джонсіана» тощо) і фільмах шляху («Париж, Техас» (реж. Ст. Вендерс, Німеччина, Франція, Великобританія, 1984 р.), «Виховуючи Арізону» (реж. Д. Коен, США, 1987 р.), «Тельма і Луїза» (реж. Р. Скотт, США, 1991 р.) тощо), тому що Самість – це саме шлях і подія, що виходить за рамки буденності.

Архетипічні кінематографічні персоніфікації архетипу Тіні не менш важливі, незважаючи на те, що, як правило, витісняються свідомістю після перегляду фільму, вони, безумовно, необхідні в процесі індивідуації та ідентифікації глядача. «Антигерой» може бути визначений як «протагоніст, якому не вистачає позитивних атрибутів, складових героїчний персонаж – благородства, розуму і духу. Такі антагоністи є і у Джеймса Бонда, і у Індіана Джонса, тощо.

Архетипи Аніма та Анімусу присутні практично в кожному кіножанрі: тенденція до з'єднання чоловіки і жінки – умова синематичної архетипічної послідовності. Це пов'язано з тим, що драматургічний розвиток історії завжди рухається в бік набуття головним героєм Самості, для чого в оповіданні необхідні різні архетипічні елементи або присутність всього несвідомого потенціалу, тобто інтеграція несвідомого у свідомість. Герой і Трікстер (Тінь) потребують один одного для самоствердження, їх боротьба або гра – умова взаємовигідного співіснування несвідомого і свідомого в особистості. Аніма й Анімус – інша умова становлення цілісної особистості, тобто, лише усвідомивши Аніму або Анимуса (залежить від статі героя), можливо набуття цілісності. Кінематографічними версіями архетипу Аніми можна назвати жіночі персонажі вищезазначених пригодницьких фільмів: всіх дівчат Джеймса Бонда, Меріон Рейвенвуд – дружину Індіани Джонса тощо. Ці приклади демонструють важливий вплив Аніми на Героя, на головного персонажа, яка сприяє його боротьбі з Тіньовими аспектами власної особистості та архетипічними персонажами Тіні, формує наратив фільму, тобто також є необхідною складовою процесу індивідуації. У жанрі мелодрами, що обумовлена домінантою відносин між статями, мотив Аніма-Анімус простежується найбільш чітко.

Для Героя і героїні, Аніми та Анімуса, набуття взаємної любові або Самості є результат їх ініціації. У кінці «історій кохання» можна спостерігати взаємообмін характеристиками один одного і, тим самим, набуття цілісності. Як приклади можна назвати такі класичні мелодрами, як: «Службовий роман» (реж. Е. Рязанов, СРСР, 1977р.), «Москва сльозам не вірить» (реж. В. Меньшов, СРСР, 1979 р.),

«Віднесені вітром» (реж. В. Флемінг, США, 1939 р.), «Касабланка» (реж. М. Кертіс, США, 1942 р.), «Красуня» (реж. Р. Маршала, США, 1990 р.), «Співаючи в тернику» (реж. Д. Д'юк, Австралія, 1977р.) тощо.

Самість як результат індивідуації «складається» з різних груп архетипів і архетипічних образів відображених в архетипних персонажах і взаємодіючих між собою. При перегляді кінофільмів глядач персоніфікується, тобто стає Персоною, а для цього йому потрібно пройти через певні сюжети усвідомлення власного несвідомого, тобто самостійно пережити перипетії боротьби Героя і Тіні, драматизм опозиційної залежності Аніма-Анімусних відносин. Самість як ціль індивідуації закладена в прояві кожного сюжету окремо та у всіх них разом. Здійснення Самості на рівні сюжету зафіксувати практично неможливо: Самість, простежується за допомогою співвіднесення різних архетипів та певних «векторів» їх еволюції. Таким чином, самість – і результат, і екзистенціальна програма. Саме тому архетипічна образність Самості не передбачає певного героя (або груп героїв) – це і Самість-здійснення, і драматургічна лінія.

Тобто можна констатувати, що в основі фабули, сюжету чи драматургії кінофільму знаходиться індивідуація, Самість, що в підсумку і стимулює розвиток персонажа, Героя. Існують певні вчинки, які герой повинен зробити в ході побудови героїчної ідентичності, а глядач повинен, у свою чергу, співпереживати герою і на несвідомому, і на свідомому рівнях. Зрештою і сама сінематична архетипічна послідовність являє собою не що інше, як процес індивідуації, що розгортається в кінофільмі. Таким чином, архетип Самості в кінофільмі є смислова завершеність процесу індивідуації та ідентифікації глядача, збалансування несвідомих і свідомих аспектів в Персоні. Кінематографічним прикладом архетипу Самості може виступати будь-який відповідний сінематичній архетипічній послідовності кінофільм. Характер відносин між архетипічними персонажами та їх домінантні характеристики становлять специфіку жанру. Варіюючи архетипний образ і моделюючи очікувану глядацьку емоцію, кінематограф створює той чи інший жанр. Деякі жанри мають подібну домінантну архетипічну послідовність: бойовик, вестерн, детектив, трилер, фільм жахів, комедія і пригодницький фільм тяжіють до домінанти Герой-Тінь.

Інший домінантний мотив – Аніма-Анімус, який існує практично в кожному жанрі, домінуючим є в основному в жанрі мелодрами, оскільки саме цей жанр ставить акцент на взаєминах чоловіка і жінки.

У всіх фільмах жахів можна спостерігати протистояння свідомого суспільства (свідомості) проти напівсвідомих істот (несвідомого). Жанр жахів із самого початку існування маніпулює архетипом Тіні, протиставляючи, зіштовхуючи його з Героєм. Слід виділити, принаймні, три архетипових мотивів «жахливого», найбільш

затребуваних у кінематографі: страх перед потойбічною силою («Дракула» (екранізації роману Брема Стокера 1921-2014 рр.), «Кошмар на вулиці В'язів» (реж. У. Крейвен, США, 1984-2010 рр.) тощо); страх перед істотою, яка виходить з-під контролю («Франкенштейн» (екранізації роману М. Шеллі 1910-2015 рр.), «Чужий» (США, 1979-2017 рр.), «Птахи» (реж. А. Хічкок, США, 1963р.) тощо); страх людини перед непізнанністю власної природи («Містер Хайд і доктор Джекіл» (екранізації новели Р. Стівенсона, 1908-2011 рр.), «Твін Пікс» (реж. Д. Лінч, США, 1990 р.) тощо). Варіації на тему вищезазначених фільмів складають фабулу мотиву Героя-Тіні. Герой – персоніфікована сила свідомості, персону, яка бореться з несвідомою, як правило, недоступною розумінню, стороною особистості. Схема більшості фільмів-жахів – дослідження архетипу власної Тіні, зустріч з нею, страх перед нею, пошук способів її знищення і власне знищення.

Схема бойовика також відповідає архетипічній послідовності і вписується в домінуючий мотив Герой-Тінь. Структура включає такі архетипічні позиції: Герой є Персона; несвідоме заважає їй бути такою, якою вона здається; рятуючи свою Персону, Герой інтегрує несвідоме, тобто Тінь, вступаючи на її територію, діючи методами супротивника, щоб її перемогти; перемога виявляється плідною. На відміну від фільму жажів, Герой бойовика безстрашний, агресивний. Лють головних героїв бойовиків («Рембо» (екранізації роману Д. Морелла, США, 1982-2008 рр.), «Термінатора» (реж. Дж. Камерон, США, 1984-2015 рр.), «Робокопа» (реж. П. Верховен, США, 1987-2014 рр.), тощо) лежить в основі архетипічного мотиву військової ініціації. Знищуючи ворогів з надзвичайною легкістю і швидкістю герой несвідомо сприймається глядачем не як людина, а як втілення Ідеального Воїна, міфічного персонажа, який знищує хтонічне чудовисько і відновлює порядок у всесвіті.

У вестерні Тінь, як правило, або чужинець, або персонаж поза законом, або дикун, що співвідноситься з архетипічними образами Тіні. Деякі типові моменти в жанрі підказують нам доцільність аналізу конфлікту персонажів із точки зору конфлікту між свідомістю і несвідомим: примітивне і застаріле – несвідоме, новаторське – розвинута свідомість, місце дії – сувора дика місцевість – несвідоме, з невеликими асимільованими шматочками території («Одного разу на дикому заході» (реж. С. Леоне, США, Іспанія, 1968 р.), «Чудова сімка» (реж. Дж. Стюрджес, США, 1960 р.), «Золото Макени» (реж. Дж. Лі Томпсон, США, 1969 р.) тощо).

Ключовий момент детектива полягає в тому, що для розкриття злочину, детективу (Герою) потрібно усвідомити та інтегрувати Тінь (увібрати в себе несвідоме), тобто мислити як злочинець, щоб розпізнати його і викрити («Пригоди Шерлока Холмса» (екранізації роману А.К. Дойля), «Пуаро» (екранізації роману А. Крісті) тощо).

Завдання героя-детектива, свідомості, повернутися на момент прориву безсвідомого і направити силу несвідомого в русло, яке контролюється свідомістю.

У комедіях яскраво виражене негативне осмислення архетипу Тіні змінюється гротеском та іронією з глузуванням. Тінь акумулює не тільки абсолютно негативні якості, а й всі небажані характеристики Персони. Тіні також властиві сміховинні комедійні риси. Демонструється парадигма «комічного дуету», де «правильний хлопець» серйозний і розумний постійно потрапляє в курйозні ситуації або його слова обігруються його «напарником» – «кумедною людиною» («Пропачі шахраї» (реж. Ф. Оз, США, 1988 р.), «Невдачливі», «Папаші», «Втікачі» (реж. Ф. Вебер, Франція, 1981-1986 рр.) тощо). Тут Тінь самостверджується на фоні того, хто в іншому жанрі був би безумовним героєм. У багатьох комічних дуетах ролі взаємозамінні – це може свідчити про остаточну інтеграцію архетипу Трикстера свідомістю.

Закони мелодрами відсилають до переважного мотиву Аніма-Анімусних відносин, до проблеми взаємин чоловіка та жінки, або тотальної і первинної андрогінності особистості. Навіть коли в основі сюжету лежить доля персонажа-героя, можна помітити в таких фільмах паралельну, і не другорядну, а важливу для Героя, тему Аніми. Тема Анімуса реалізується в тому випадку, якщо Герой – жіночий персонаж і якщо в історії два головних персонажа і чоловік, і жінка. Саме у другому випадку спостерігається мотив Аніма-Анімус. Мотив аналізується на прикладах класичних мелодраматичних кінофільмів. Аніма-Анімусні відносини у фільмах аналізуються з виявленням усталених принципів розвитку мелодраматичної історії й архетипної схеми, а також зіставляються з фольклорними і міфологічними сюжетами та образами. Структурно-архетипічний фундамент кінематографічної мелодрами включає наступний набір фабульних позицій: «догляд», «випробування», «претенденти», «присвята», «невдача в любові», «брак любові», «повернення» [10]. Послідовність періодично може бути порушена, але ці елементи, як правило, необхідні. В якості кінематографічних прикладів Аніма-Анімусних пар можна навести: Скарлет та Батлер з «Віднесених вітром», Льюїс і Вів'єн із «Красуні». Можна простежити також схематичний розвиток сюжету Аніма-Анімус у фільмах «Москва сльозам не вірить», «Службовий роман» тощо.

Отже, у багатьох фільмах можна спостерігати простий архетипічний сюжет – 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 і головними і другорядними дійовими особами. 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.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Психологічний аналіз кінематографічних персонажів дозволяє простежити дію культурних універсалій у сучасності. Кінообрази використовують енергію міфу, експлуатують архетип, створюють сучасну міфологію, що містить виразний і прагматичний образотворчий потенціал. Кінематограф маніпулює міфологічними зразками, впливаючи і на свідомість, і на підсвідомість глядача, тим самим являючись механізмом, що сприяє самоідентифікації індивіда.

*Перспективами подальшої розробки проблеми* можуть бути емпіричні дослідження особливостей актуалізації архетипів після перегляду кінофільмів знятих на основі єдиного твору в різних соціокультурних середовищах.

#### *Список використаних джерел*

1. Аронсон О. Космическое бессознательное. Аналитика С. Кубрика / О. Аронсон. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – С. 213–233.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 244 с.
3. Грязева-Добшинская В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы / В.Г. Грязева-Добшинская. – М. : Академический проект, 2002. – 402 с.
4. Дашкова Т. Фантастическое в фильмах Андрея Тарковского Солярис и Сталкер / Т. Дашкова, Б. Степанов. – М. : Новое литературное обозрение, 2006. – С. 311–344.
5. Кэмпбелл Дж. Мифы, в которых нам жить / Дж. Кэмпбелл; пер. с англ. К.Е. Семенова. – К. : София, 2002. – 256 с.
6. Кембриджское руководство по аналитической психологии / под.ред. В.В. Зелинского. – М. : «Добросвет», 2000 – 447 с.
7. Кросс-культурная психология. Исследования и применения / пер. с англ. – Харьков : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 256 с.
8. 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.
9. Лем С. Фантастика и футурология / С. Лем; пер. с пол. С.Н. Макарецца под ред. В.И. Борисова. – М. : ООО «Издательство АСТ», ЗАО НЛП «Ермак», 2004. – 591 с.
10. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное / А. Менегетти; пер. с итал. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2003. – 224 с.
11. Моргун В.Ф. Личность и игра: многомерный психолого-педагогический анализ / В.Ф. Моргун // Проблемы освоения театральной

педагогіки в професійній підготовці майбутнього вчителя. Мат-лы Всесоюзной науч.-практ. конференції / под ред. И.А. Зязюна, И.Ф. Кривоноса. – Полтава: ПГПИ имени В.Г. Короленко, 1991. – С. 246–249.

12. Хендерсон Дж. Психологический анализ культурных установок / Дж. Хендерсон. – М.: Добросвет, 1997. – 219с.

13. Хренов Н.А. Кино: реабилитация архетипической реальности / Н.А. Хренов. – М.: Аграф, 2006. – 701 с.

14. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как теория / Дж. Фридман, Дж. Комбс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 368 с.

15. Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 380 с.

16. Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке / К.Г. Юнг. – М.: «Ренессанс», 1992. – 320 с.

17. Фрейд З. Художник и фантазирование З. Фрейд. – М.: «Республика», 1995. – С. 129–134.

*M. Me'Inichuk*

#### THE THEORETICAL STUDY OF CINEMATIC IMAGES WITHIN ANALYTICAL PSYCHOLOGY OF C.G. JUNG

*The article shows that nowadays cinematography is the main broadcaster of important social issues, combining the capabilities of fine arts, literature and theater. Just movie has decisive place among other arts and becomes, however, the best form of entertainment, thus expanding the range of opportunities to manipulate public consciousness.*

*It is shown that psychological analysis of cinematic characters allows us to trace the effects of cultural universals in the modern world.*

*It is found that movie images draw «energy» of the myth, exploit archetype, creating a «new mythology» that contains a clear and pragmatic pictorial potential. Cinema manipulates mythological samples, influencing viewer's consciousness and subconscious, thus being a mechanism that contributes to the individual's identity.*

*The cinematography can influence to person's unconscious, activating the process of awareness of still unconscious motives and images – thereby extending the limit of person's self-consciousness. Self-knowledge is thus presented here as the awareness of various aspects of the Self-image. Prospects for further development of the problem may be empirical researches features of actualization of archetypes after watching movies which are based on a single composition in different social and cultural environments.*

**Key words:** *consciousness, unconscious, cinematography, archetype, self-identity, self-knowledge.*

Надійшла до редакції 25.04.2017 р.

# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.9

**БУНЯК Надія Андрониківна**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри  
«Психології у виробничій сфері» Тернопільського національного технічного  
університету імені Івана Пулюя*

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті узагальнюються теоретичні підходи до вивчення змістових характеристик самосвідомості особистості. Автором уточнено визначення та розкрито особливості динаміки самосвідомості студентів.*

**Ключові слова:** *самосвідомість особистості, професійна самосвідомість, структура професійної самосвідомості.*

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку сучасної системи освіти України в напрямі зростання вимог до творчого потенціалу особистості, розробки і впровадження нових інформаційних і психолого-педагогічних технологій навчання, проблема професійної самосвідомості перетворюється на одну з найактуальніших проблем, оскільки досконале володіння майбутніми психологами своєю професійною діяльністю стає запорукою задоволення як широкого кола просвітницьких проблем, так і тих, що безпосередньо зв'язуються з актуалізацією суб'єктної активності особистості. У зв'язку з цим виняткового значення набуває дослідження процесу формування особистості на етапі підготовки у вищій професійній свідомості як основи, якою забезпечується належна продуктивність навчально-виховного процесу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У дослідженнях існує три підходи до проблеми становлення особистості в професії.

Перший підхід розглядає проблему становлення особистості в професії як рух від діяльності до особистості. Найчастіше діяльність



розглядається з суто зовнішніми еталонними характеристиками, сутнісні характеристики залишаються без уваги.

У центрі другого підходу виявляється особистість професіонала. У рамках даного підходу відбувається порівняння успішних і неуспішних спеціалістів, їхніх особистостісних особливостей з ефективністю професійної діяльності.

Третій – розглядає професійну самосвідомість як самостійну категорію, характеризуючи її з позицій нероздільної єдності свідомості та діяльності, особистості та діяльності.

Проте, залишається без уваги механізм розвитку професійної самосвідомості в процесі навчально-професійної діяльності, що допомагає виявити особливості особистості студента у різні періоди навчання.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема дослідження «Я», структури, способів та засобів розвитку самосвідомості в психологічній науці, з одного боку, є традиційною, класичною, але в той же час, недостатньо вивченою. Цій проблемі присвячені дослідження багатьох психологів: Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, І.С. Кона, О.М. Леонтьєва, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової, Є.В. Шорохової, Б.Г. Ананьєва.

Особливості самосвідомості людини визначають потенціал її особистостісного зростання, а також можливості її професійного становлення. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високим динамізмом, якісними новоутвореннями в усіх сферах життя. Соціально-економічні і політичні зміни, ускладнення умов життя і праці вимагають зусиль творчої активності особистості, зростання вимог до себе та своєї діяльності.

#### **Формулювання ідей статті:**

а) розвиток особистості і самосвідомості – процес по суті своїй безкінечний, оскільки об'єктивний світ дуже багатий і суб'єкт не може увібрати в себе весь його вміст;

б) реальна самосвідомість завжди належить конкретній особистості, що йде по своєму унікальному життєвому шляху. Розвиток самосвідомості особистості, як правило, пов'язаний із певними подіями реального життєвого шляху особистості, тому життєвий контекст незмінно присутній в уявленнях особистості про себе;

в) становлення людини як професіонала безпосередньо пов'язано з її розвитком як особистості і припускає появу нових якостей і властивостей, розвиток задатків;

г) іноді навіть до моменту закінчення вишу у студента не складається ставлення до себе як до суб'єкта майбутньої професійної

діяльності. Несформованість ставлення до себе як майбутнього фахівця гальмує професійне становлення особистості;

д) проблема особливостей і динаміки самосвідомості студентів – майбутніх психологів – залишається недостатньо вивченою і вимагає подальшого дослідження.

**Мета статті** полягає у розкритті теоретичних аспектів та механізмів розвитку професійної самосвідомості студентів межах психолого-педагогічного підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Самосвідомість – це цілісне компонентне утворення. Сутнісною характеристикою всіх компонентів самосвідомості – самопізнання, самоставлення і саморегуляції – є внутрішня діалогічність, яка реалізується у двох системах взаємин: «Я-Інші», «Я-Я». Система «Я-Я» функціонує на двох рівнях – фізичному і рефлексії, система «Я-Інші» – визначає активність соціального рівня самосвідомості.

Розвиток самосвідомості особистості зумовлений наступними індивідуально-психологічними і соціально-психологічними чинниками: усвідомленість образів Я, цілісність Я-концепції, тобто наявність в ній образів Я фізичного, соціального і рефлексії, рівнів самосвідомості (самопізнання); самоприйняття (самоставлення); здібність до вільного вибору дій, до вчинку (саморегуляція); діалогічність і рефлексія, їхній взаємозв'язок; прагнення до диференціації; мотивація до особистісного зростання; відкритість новому досвіду, саморозкриття, що дозволяє суб'єкту експериментувати з самим собою, задоволеність стосунками з одногрупниками.

Професійна самосвідомість – невід'ємна складова професійного самовизначення особистості, її зміст полягає в усвідомленні індивідом себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Професійне становлення студента – це не тільки накопичення знань, але і досвіду практичної діяльності, надбання професійної майстерності, формування ставлення до професії. В цьому взаємозв'язку операційних і особистісних компонентів провідна роль, поза сумнівом, належить спрямованості свідомості: те, як усвідомлює особистість свою спрямованість, своє місце і роль в майбутній діяльності.

Людина, вибираючи професію, «проекує» свою мотиваційну структуру на структуру чинників, пов'язаних із професійною діяльністю, через яку можливе задоволення потреб. В складному мотиваційному процесі, порівнюючи можливість професії із своїми потребами, людина приймає рішення прийняти або не прийняти професію, і якщо прийняти, то якою мірою, і в якому аспекті.

У процесі подальшого освоєння професії, в ході навчання трудової діяльності відбувається розвиток і перетворення мотиваційної структури суб'єкта діяльності. В ході професіоналізації, потреби особистості, знаходять свій предмет діяльності і, таким чином, відбувається формування структури професійних мотивів і їх усвідомлення. В результаті цього процесу встановлюється особистістє значення діяльності і окремих її аспектів. Усвідомлення особистістєго значення діяльності знаходить віддзеркалення в характері виконання окремих дій і діяльності в цілому.

Необхідною умовою становлення суб'єкта в професійній діяльності є упевненість у своїй професійній придатності. Етична сторона самосвідомості має найважливіше значення в її структурі. Спроба апелювати до самосвідомості студента, спонукати його подолати свою позицію засобами саморегуляції не може призвести до зміни його внутрішньої позиції. Самосвідомість не може визначити особистістє значення діяльності, яка обумовлена системою провідних мотивів. При високому рівні професійної спрямованості самосвідомість стає детермінуючою і регулюючою силою самопідготовки і самовиховання відповідно до вимог певного виду діяльності. Усвідомлення відповідності психічних особливостей цим вимогам укріплює переконаність у правильності вибору професії.

У даний час орієнтуються на нове уявлення про професіонала, який розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний в проектуванні, здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності. Професіонал утримує культурно-історичний контекст професійної праці. У справжньому професіоналі органічно поєднуються особистість і майстер своєї справи.

Часто професійне становлення відбувається «стихийно». Тому однією з головних задач психологічної та педагогічної науки сьогодні є пошук і обґрунтування шляхів цілеспрямованого формування професійної самосвідомості. Облік специфічних особливостей професійної самосвідомості, пошук результатів її вдосконалення, є істотною передумовою успіху всієї роботи профорієнтації у ВНЗ.

Передумовою професійного становлення студента є зростання його життєвої та професійної позиції. Життєвою позицією можна вважати спосіб самовизначення особистості в житті, що узагальнена на підставі її моральних цінностей, які відповідають її основним нахилам. Тому професійна позиція – це складна система цінностей, де установки, інтереси, світоглядні категорії і ставлення суб'єкта до моральних цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність.

Студентський вік є особливим періодом онтогенезу, найважливішим психологічним процесом якого є становлення

самосвідомості, зокрема, стійкого образу Я. Особливості самосвідомості студентів у літературі характеризуються двома протилежними тенденціями: прагненням утвердитися серед людей (соціальний рівень самосвідомості) і прагненням до самоаналізу (можливістю розвитку рівня рефлексії самосвідомості) [2].

Динаміка самосвідомості студентів під час навчання у виші виражається, переважно, в зростанні знань про себе. При цьому орієнтація на іншого, зіставлення свого Я з іншою людиною в процесі самопізнання характерні, перш за все, для студентів молодших курсів: на першому і другому курсах студенти ідентифікують себе з родинною, статевою і віковою групами (соціальний рівень самосвідомості).

Починаючи з третього курсу, найбільше зростання знань про себе у студентів відбувається в процесі аутокомунікації (в рамках діалогу «Я-Я»), тобто головний вектор розвитку самосвідомості пов'язаний у них із диференціацією образу свого Я, з зіставленням себе з іншими людьми [3], що свідчить про можливість переходу на рівень рефлексії самосвідомості.

У міру поглиблення самопізнання, зростання стійкості образу Я студентів відбувається формування позитивного і ціннісного ставлення до себе. В той же час прагнення зберегти це самоставлення може супроводжуватись включенням певних захисних механізмів (проекції, компенсації, гіперкомпенсації і заперечення), що затримує розвиток самосвідомості.

Проблема особливостей і динаміки самосвідомості студентів-майбутніх психологів вимагає подальшого дослідження.

Рівень рефлексії розвитку самосвідомості психолога є основою його успішної професійної діяльності. Механізм рефлексії – це головний механізм, що дозволяє усвідомити особливості своєї особистості, визначитися, які теорії і методи допоможуть ефективно реалізувати себе як особистість і як професіонал.

Згідно з Л.М. Мітіною, структура професійної самосвідомості особистості є взаємодоповнюючим з'єднанням трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової [2].

Когнітивна підструктура включає усвідомлення людиною себе в системі професійної діяльності, в системі детермінованих цією діяльністю міжособистісних стосунків і в системі розвитку її особистості. Поступово в особистості на основі уявлення про себе в окремих професійних ситуаціях, на основі думки колег складається стійка Я концепція, що додає їй відчуття професійної впевненості або невпевненості [2].

У афективно-оцінному відношенні до себе розрізняють оцінку людиною своїх сьогоденішніх можливостей (актуальна самооцінка),

вчорашніх (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про неї інші (самооцінка рефлексії). На думку Л.М. Мітіної, «якщо актуальна оцінка вище ретроспективної, а ідеальна вище актуальної, то це говорить про зростання професійної самосвідомості. Важливим є формування позитивної самооцінки в цілому. У професіонала, що позитивно сприймає себе, підвищується упевненість в собі, задоволеність своєю професією, ефективність роботи в цілому. Така особистість прагне до самореалізації [2, с. 112].

Третій компонент професійної самосвідомості – поведінковий, що означає здатність діяти на основі знань про себе і ставлення до себе.

Розглянуті функціональні компоненти професійної самосвідомості, які між собою взаємозв'язані, і їх виділення може бути прийняте лише умовно. Ці компоненти реалізуються в двох планах.

У об'єктивному плані їхнім показником виступає професійна майстерність, в суб'єктивному – Я-концепція. На професійну майстерність як цілісне утворення впливають зовнішні (професійне навчання, соціум, його вимоги, мораль) і внутрішні (самоактуалізація, самопізнання, саморегуляція, саморозвміння) умови, внаслідок чого змінюється Я концепція [2; 3].

Включення особистості у професію, у професійну діяльність передбачає оволодіння теоретичними знаннями. Найпоследовніше це може бути досягнуто в ситуації практичної дії. Тому професійно-творча діяльність сприяє підвищенню мотивації до праці, розвитку інтелекту, максимальному розкритті здібностей студента [1]. Розвиток духовних і моральних сил означає формування конструктивних здібностей, вільне вираження свого «Я» [4].

Важливим є розвміння моральної активності студента, до якої можна віднести: морально-практичну діяльність; внутрішні передумови виникнення діяльності (ставлення до морального ідеалу, принципів, норм, мотивів, задоволення своєю діяльністю); психологічний стан готовності діяти в певній ситуації. У деяких випадках існує протиріччя між ціннісною системою особистості та поведінкою в житті, що свідчить про відсутність активної соціальної установки особистості на певну дію. У свою чергу аналіз соціальних установок дозволяє виявити співставлення ціннісної системи особистості й діяльності [5].

Професійна Я-концепція описується поняттями: професіоналізм, професійна компетентність, професійна майстерність, професійне становлення, професійне самовизначення, професійні здібності, професійне мислення, професійна придатність.

Важливу функцію професійної Я-концепції є інтегрування психічних компонентів особистості у процесі її функціонування та

розвитку. Від професійної Я-концепції істотно залежить мета особистості. Потреба в реалізації мети (певного ідеалу) й пошук засобів впливають на успішність формування професійної самосвідомості.

Досліджуючи професійну Я-концепцію особистості, потрібно відзначити, що вона структурується через усвідомлення власної належності до професійної спільноти. Відбувається визначення «Я» шляхом порівняння відповідності професійним еталонам і професійним ролям. Проявами професійного становлення студентів вищів виступають загальні уявлення про: а) аксіологічний фактор – цінність фаху, б) феноменологічний фактор – соціальні прояви діяльності.

Ці уявлення здатні або узгоджуватись, або суперечити один одному. Спільна дія факторів зумовлює позитивне самоусвідомлення особистості. Зміна умов діяльності або наявність проблемами у професійній діяльності призводить до кризи самоусвідомлення. З огляду на відсутність у процесі соціалізації об'єктивних, заданих умовами перепоп (фрустраторів), наявність проблеми породжує переживання фрустрації. Відсутність толерантності до фрустраторів зумовлює прояви деструктивності у психічних станах.

Успішне професійне становлення вимагає розвинутої особистісної, професійної (предметної) та соціальної рефлексії, а також сформованості на її базі конструктивної професійної самосвідомості, яка передбачає творче ставлення до аксіології та феноменології фаху, особистісної самореалізації, вміння втілювати власні переконання у професійній діяльності [5].

Становлення людини як професіонала безпосередньо пов'язано з її розвитком як особистості і припускає появу нових якостей і властивостей, розвиток задатків. «Становлення професіонала є «збільшення» компонентів психіки людини, її збагачення», – підкреслює А.К. Маркова. «Збільшення» показників відбувається у студентів усіх спеціальностей та віку [2].

Уявлення про теоретичну основу знання відбиті в переліках «основних теорій». Теорії – це свого роду типовий концептуальний «каркас» знання, сприйнятий за допомогою своєрідного «імпринтингу» вже в перші місяці професійного навчання. Спеціальну термінологію студенти опановують до кінця навчання.

Таким чином, структура професійних уявлень містить у собі два компоненти:

- а) уявлення про суб'єкта професійної діяльності, у тому числі мотивації вибору, професійно-важливих якостей і здібностей фахівця;
- б) уявлення про зміст діяльності, зокрема її об'єкт, мету і засоби.

Професійний світогляд містить відносно варіативні («поверхневі») уявлення та більш стійке репрезентативне «ядро». До «Ядра» відносяться предметні уявлення – про образ результатів діяльності і засобів їх досягнення: вони задають конфігурацію використуваних категоріальних схем оцінки реальності.

Професійні уявлення виконують найважливішу функцію інструмента пізнання, тобто опису, класифікації і пояснення феноменів об'єкта вивчення. До неї близька адаптаційна функція уявлень, що виявляється у згладжуванні незвичних, несподіваних явищ шляхом включення їх у звичну систему значень. Третя функція уявлень – самовираження, що дозволяє фахівцю відчувати себе власником «таємного знання», що сприяє зміцненню Я-концепції і захисту Я від критики і зазіхань. Соціальна ідентифікація, тобто відчуття причетності до визначеної професії, дає можливість розвитку професійного спілкування, визнання заслуг, особистісного росту.

Основні складові («типовий каркас») професійної картини світу виникають у початковий період професійного самовизначення особистості і не зазнають радикальних якісних змін у процесі подальшої професійної соціалізації.

Професійний світогляд студентів формується на межі науково-теоретичного і життєво-практичного пізнання природи людини і суспільства, тому відрізняється внутрішньою суперечливістю, еkleктизмом, стереотипізацією. Однак побудова цілісної, інтегративної теорії і подолання її відриву від практики – завдання майбутнього.

**Висновки з даного дослідження.** Здійснений психолого-педагогічний аналіз дозволив нам визначити, що самосвідомість це цілісне компонентне утворення. Розвиток самосвідомості особистості зумовлений індивідуально-психологічними і соціально-психологічними чинниками. Професійна самосвідомість – невід'ємна складова професійного самовизначення особистості, її зміст полягає в усвідомленні індивідом себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

#### *Список використаних джерел*

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистостістично орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Сов. педагогика. – 1989. – № 12. – С. 36–39.
3. Поддубная А.В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания // Психология и жизнь. – Вып. № 1 – М. : МОСУ, 2000. – С. 53–57.

4. Швидкий В.О. Сучасний стан проблеми формування самосвідомості молоді // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.6., Вип. 7 – К. : Гнозис, 2004. – С. 353–362.

5. Коломінський Н.Л. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності / Н.Л. Коломінський // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С. 14–18.

**N. Bunjak**

### **THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENT'S YOUTH**

*The article summarizes the theoretical approaches to the study of the semantic characteristics of self-identity. The author clarified the definition and the features of the dynamics of identity of students.*

*a) The development of personality and identity - the process is essentially infinite, since the objective world is very rich and the subject can not absorb all of its contents;*

*b) Real identity always belongs to a particular individual, which is in its unique way of life. The development of self-identity is usually associated with certain events real way of life of the individual, because life always present in the context of individual perceptions of themselves;*

*c) Establishment of rights as a professional is directly related to its development as a person and involves the emergence of new qualities and properties, development inclinations;*

*d) Sometimes even to the end of university student does not consist in relation to himself as the subject of future professional activity. Aborted attitude as future specialist professional inhibits the formation of personality;*

*e) Issue characteristics and dynamics of identity of students – the future psychologists – remains understudied and requires further investigation.*

**Keywords:** *self-identity, professional identity, structure of professional identity.*

Надійшла до редакції 10.05.2017 р.



УДК 318. 21 : 119 – 052.162

**ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна**

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

**ХАРЧЕНКО Анжела Станіславівна**

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

## **ТВОРЧО-ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ КАР'ЄРНОГО ПРОЕКТУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*У статті акцентується увага на проблемі творчо-гуманістичного проектування професійної кар'єри студентами педагогічного вишу. Проаналізовано теоретичні підходи до психологічних особливостей проектування у студентському віці. Розглянуто процес творчо-гуманістичного проектування як детермінуючого фактору професійної підготовки майбутнього учителя. Обговорюється необхідність психологічного та організаційного супроводу кар'єри майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** *кар'єра, проектування кар'єри, творчо-гуманістична спрямованість розвитку кар'єри, кар'єрні орієнтації, професійна підготовка, професійне становлення, майбутні учителі.*

**Постановка проблеми.** Професійне становлення сучасного фахівця відбувається у складних соціально-економічних умовах, які характеризуються невизначеністю, суперечливістю, нестабільністю, що значною мірою утруднює здійснення його професійної кар'єри. У визначенні умов успішного професійного становлення фахівця протягом всього професійного шляху особливу увагу привертає творчо-гуманістична складова професійного навчання, де від майбутнього фахівця вимагається вміння не тільки розробляти варіанти свого професійного шляху, планувати його етапи, зіставляти професійні вимоги та свої здібності, ставити мету професійної кар'єри та визначати засоби її досягнення, а також творчо мислити і володіти способами перетворення навколишньої дійсності.

Професійна підготовка майбутніх учителів є однією з найбільш гострих проблем у системі вищої освіти. Сучасна освіта потребує компетентних педагогів, орієнтованих на досягнення успіху у професійній діяльності та здатних планувати свій кар'єрний та професійний розвиток. У той же час велика кількість дослідників вказує на те, що педагогічна освіта в Україні не повною мірою задовольняє ці потреби суспільства. В ній мають поширюватися

процеси гуманізації, які сприяють розвитку творчої особистості. Це зумовлює потребу у новому осмисленні принципів сучасного гуманізму в освіті, з посиленням значущості їхньої творчої складової. Адже формування творчо, гуманістично спрямованої особистості майбутнього педагога має здійснюватися, враховуючи науково обґрунтовані засади [9; 10].

Тому становлення майбутнього учителя у процесі підготовки у виші включає в себе не тільки набуття певних знань та навичок, а й формування професійно-орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій та спеціальних навичок, необхідних у подальшій роботі. Відбувається також соціалізація майбутнього фахівця, на яку впливають властивості особистості, і тісно пов'язаний із ними характер взаємодії з соціальним середовищем [1; 2].

Таким чином, майбутні педагоги ще в період навчання у виші мають бути впевнені, що їх інтелектуальний та творчий потенціал буде затребуваний на ринку праці. У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як мобільність, готовність до змін, уміння швидко та ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність діяти в умовах ринкової економіки [5].

Здатність до проектування дає людині можливість на ймовірній основі передбачати результати як власної діяльності, так і діяльності інших людей та подій. Передбачення можливого ступеня досягнення будь-якої цілі, за умов певного способу дій, складає зміст процесу проектування як детермінуючого фактора професійної підготовки майбутнього учителя.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз психологічної літератури свідчить про підвищення інтересу в науці до вивчення проблем професійної кар'єри фахівця (серед українських та російських вчених – О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, М.С. Лукашевич, О.П. Щотка та ін.; О.С. Бажин, Н.А. Ісаєва, Л.А. Кудринська, Є.О. Могільовкин, О.Г. Молл, В.А. Поляков, В.Г. Почебут, М.В. Сафонова, С.І. Сотнікова, А.М. Шевелева; серед зарубіжних вчених – Дж. Гордон, Л. Джуелл, Р. Елліс, Д.Т. Халл, Е.Х. Шейн та ін.).

У 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.

Ідеї гуманізації сучасної освіти визначені в працях Ш.О. Амонашвілі, Г.О. Балла, І.Д. Беха, В.В. Зарицької, О.Б. Орлова, В.В. Рибалки, В.А. Семиченко та інших психологів [9; 10].

За останній період в психології з'явилася низка робіт, присвячених вивченню психологічних аспектів професійної кар'єри. Так, запропонована інтерпретація психологічної сутності кар'єри (Є.О. Клімов, Є.О. Могильовкін, О.Г. Молл), проведені дослідження у сфері кар'єрних орієнтацій студентів (Ю.О. Бурмакова, О.О. Жданович, О.П. Терновська), кар'єрної готовності випускників вишу (О.С. Миронова-Тихомирова) та факторам кар'єрного зростання фахівця (Е.Ф. Зеєр, О.Г. Молл, О.В. Москаленко, М.С. Пряжников та ін.); можливості розвитку кар'єрних прагнень студентів на основі підвищення якості їхніх міжособистісних відносин (А.К. Канамотова) та ін.

У межах нашого дослідження ми розділяємо розуміння процесу проектування кар'єри як творчо-гуманістичної спрямованості майбутнього педагога протягом його підготовки у вищому навчальному закладі і до реалізації себе у професійній діяльності як фахівця.

Здатність до кар'єрного проектування, що розглядається у контексті творчо-гуманістичного спрямування, виступає як здатність до передбачення подій зовнішнього та внутрішнього життя, пов'язаних із вирішенням задач майбутньої діяльності та саморозвитку творчих і гуманістичних складових. Під час проектування особистість ставить себе в центр проекту, передбачає результати не тільки власної діяльності, але й себе у оновленій якості [3; 4].

**Постановка завдань.** На жаль, проблема кар'єрного проектування особистості педагога, у тому числі на етапі професійної підготовки фахівця, поки що не знайшла відповідного відображення у психології, тоді як саме творчо-гуманістичне проектування кар'єри особистості дозволяє [2]:

- визначити шляхи досягнення професійних цілей, враховуючи ймовірний характер майбутнього;
- удосконалити професійний розвиток особистості;
- виявити й скоригувати відповідність психічної організації студента з вимогами педагогічної діяльності, забезпечити досить надійну поведінку індивіда у конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, професійно важливих для майбутнього виду діяльності.

Здатність до професійного проектування починає формуватися на етапі вибору професії. Досить сильно впливає на розвиток даної здібності саме етап професійної підготовки, так як студентський «вік є

сприятливим для формування здатності до проектування» (М.Ю. Краєва, Л.В. Лежніна, І.Ю. Мохова, Л.О. Рєгуш, О.К. Черанева) [6; 7].

Отже, зважаючи на важливість досліджуваних питань, слід констатувати, що проблема професійного проектування особистості недостатньо розроблялася як у контексті вікової, так і педагогічної та соціальної психології.

Малодослідженими також залишаються проблеми соціально-психологічних характеристик кар'єрних орієнтацій студентів та психологічних закономірностей творчо-гуманістичного проектування майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

**Метою** статті є теоретичне дослідження особливостей творчо-гуманістичної спрямованості кар'єрного проектування як детермінуючого фактора професійної підготовки майбутніх учителів.

Психологія оптимального кар'єрного проектування майбутніх учителів як детермінанти їх професійної підготовки забезпечується такими **завданнями** як:

- 1) формуванням уявлення в 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 творчо-гуманістичного 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 проектування кар'єри і можливості успішної самореалізації особистості у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Період навчання у вищому навчальному закладі – це етап життєвого циклу, що завершує перехід до дорослості. На цьому етапі особистість приймає низку важливих рішень, які стосуються вибору місця професійної діяльності та створення сім'ї, стилю життя та конкретних завдань на майбутнє, корегування ціннісних орієнтацій у співвідношенні з новим дорослим статусом та новими життєвими планами. Вибір власної життєвої стратегії є необхідною складовою проектування кар'єри. Тому молодій людині необхідно саме під час навчання у виші визначити власні пріоритети [7; 8].

Розвиток сучасного фахівця полягає в реалізації 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 їх професійної підготовки полягає у відношенні до неї як до динамічного проходження певних кар'єрних циклів, кожний з яких складається із міні-стадій професійного розвитку і супроводжується постійним процесом навчання.

Виходячи з вищезазначеного, процесуальну сутність кар'єри майбутнього учителя можна розглядати у трьох аспектах: особистісному, соціальному та організаційному [3; 4].

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. Соціальний аспект визначається через уявлення про кар'єру з точки зору суспільства. Організаційний аспект передбачає розуміння кар'єри як цілеспрямованого посадового та професійного зростання, поступового просування кар'єрними сходинками, зміни кваліфікаційних можливостей.

Означені підходи дозволяють визначати кар'єру майбутніх учителів не тільки як процес цілеспрямованого та послідовного професійного розвитку, зростання авторитету й статусу в соціальній та економічній сферах, що виявляється у просуванні ієрархічними кваліфікаційними сходинками, у підвищенні престижу в професійному середовищі, а також як процес побудови цілісного образу себе у якості компетентного професіонала.

На жаль, сучасна система професійної підготовки не достатньо забезпечує можливості для кар'єрного зростання майбутніх учителів, так як у ній [2]:

- відсутня цілеспрямована система професійного навчання кар'єри на різних етапах професійного розвитку;
- недостатньо розроблена система кадрової політики у освітніх закладах;
- не забезпечуються права педагогічних працівників різних рівнів кваліфікації на вибір індивідуальної освітньої траєкторії у процесі побудови кар'єри та захищеності на усіх її етапах;
- не проводиться діагностика та відбір талановитих педагогічних працівників для навчання на курсах резерву керівних кадрів освітян;
- відсутня система комплексного супроводу становлення та проектування кар'єри учителя у процесі його професійної підготовки.

У результаті цього в учителів існує лише інтуїтивне уявлення про кар'єру, а студенти не володіють інформацією про можливості кар'єрного зростання в системі освіти.

Професійний розвиток – складний і тривалий процес, що охоплює значний період життя людини. У психолого-педагогічній літературі виділяють чотири основні етапи професійного розвитку: професійне самовизначення, професійна освіта, професійна діяльність, досягнення професійної майстерності (Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна, Є.О. Клімов, М.С. Пряжников).

Так, найважливішим для забезпечення неперервності професійної кар'єри учителя є етап професійної підготовки: чим раніше людина починає замислюватися про те, чого вона бажає і чого чекає від своєї майбутньої професійної діяльності, тим успішніше проходить процес її професійного та кар'єрного зростання [1; 4].

Однак, сучасні концепції та підходи стосовно дослідження професійної кар'єри недооцінюють значення даного етапу. Перевага надається аналізу розвитку кар'єри у процесі професійної діяльності та професійного самоудосконалення. На наш погляд, кар'єрне зростання обумовлене, в першу чергу, професійною підготовкою, так як саме в ній здійснюється кар'єроорієнтований розвиток студента, відбувається усвідомлення відповідності власних здібностей і можливостей обраній спеціальності, планується майбутня професійна діяльність. Саме в цей період формуються особистісно-професійні якості, необхідні для успішного становлення кар'єри: рис характеру, здібностей, кар'єрної готовності, кар'єрних орієнтацій та компетенцій [4; 5].

Визначення професійного навчання стартовим етапом розвитку професійної кар'єри вимагає створення певних психологічних умов, детермінант, однією з яких є проектування та впровадження в освітній процес вишу моделі становлення кар'єри майбутнього учителя.

Так, С.В. Кутняк запропоновано наступні структурні елементи [2; 4]:

- розробка основопокладаючих принципів становлення кар'єри учителя на етапі професійного навчання;
- стартова діагностика системоутворюючих факторів, що сприяють успішному кар'єрному становленню майбутнього учителя;
- цілеспрямоване планування кар'єри, розробка кар'єрограм;
- проектування кар'єроутворюючого середовища вишу;
- моніторинг становлення професійної кар'єри студента у період навчання в освітньому закладі.

Всі компоненти моделі взаємопов'язані між собою і мають ієрархічну структуру, логіку, послідовність.

У якості загальних вихідних положень, у яких визначаються основні вимоги до змісту та функціонування розробленої моделі, виступають наступні принципи [2]:

- *принцип відкритості* – адекватне сприйняття впливу соціуму та відповідна реакція на них власними змінами, постійне включення у

структуру освітнього процесу нових елементів – нових видів діяльності, нових відносин, нового змісту професійної освіти і т.п.;

- *принцип додатковості* – проектування різноманітних, і навіть протилежних тенденцій у становленні кар'єри – прагнення учителя забезпечити свій кар'єрний розвиток, можливості кар'єрної професіоналізації і т.п.;

- *принцип управління* – управління розвитком кар'єри здійснюється через створення умов, що забезпечують цей процес, який дозволяє керувати вибором напрямку кар'єрного зростання учителя.

Дотримання даних принципів дозволяє зробити процес становлення кар'єри майбутніх учителів більш рефлексивним, визначити необхідні умови для найбільш успішної її реалізації, здійснювати управління на будь-якому ієрархічному рівні і таким чином стимулювати прагнення студента до особистісного та кар'єрного зростання.

Таким чином, розвиток здатності до проектування кар'єри студентів є важливою умовою досягнення професіоналізму. Кар'єрне проектування виступає як максимальне розкриття і реалізація професійного потенціалу особистості в процесі проходження різних рівнів організаційної структури.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, кар'єрне проектування майбутніх учителів є складним багатоаспектним явищем, що має психологічну основу і характеризується низкою факторів, серед яких пріоритетне значення мають специфіка професійної самооцінки, творчо-гуманістична спрямованість, смисложиттєві орієнтації та особистісне самовідношення.

Майбутні учителі ще в період навчання мають бути впевнені, що їх інтелектуальний, творчий та гуманістичний 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 та творчо реалізувати себе в сучасних умовах.

Таким чином, характерною особливістю змісту та технології усіх структурних елементів процесуально-змістовної моделі проектування кар'єри майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є їхня спрямованість на створення творчо-гуманістичних умов формування й розвитку кар'єрної готовності в межах обраної спеціальності; на розвиток особистісно-професійної компетентності, яка сприяє кар'єрному зростанню та реалізації кар'єрного потенціалу, успішному працевлаштуванню та посадовому просуванню. Проте особливості

кар'єрного проектування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку студентів та специфіки їх спрямованості на працю, і на основі цього розробки цілеспрямованої системи психологічного супроводу навчання майбутніх фахівців.

#### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С.137–144.
2. Богдан Н.Н., Могилевкин Е.А. Технология карьеры: учеб. пособие / Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с.
3. Гончарова Н.О. Вплив кар'єрних орієнтацій на формування професійної мотивації майбутніх учителів у навчальному процесі / Н.О. Гончарова // Наука і освіта. – 2015. – № 1. – С. 31–35.
4. Гончарова Н.О. Роль професійної підготовки в проектуванні кар'єри майбутніх учителів / Н.О. Гончарова // Психологія і особистість. – К. – Полтава, 2016. – № 2 (10). – Ч. 1– С.180–188.
5. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербак. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
7. Моргун В.Ф. Мониристическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический показатель с1984 по 1988 год / В.Ф. Моргун. – Полтава,1989. – 56 с.
8. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: Методичні рекомендації / В.В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.
9. Харченко А. С. Творчо-гуманістична спрямованість особистості майбутнього педагога : постановка проблеми / А. С. Харченко // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2014. – Том. II. – Вип. II. –Ч.2. – С. 398–406.
10. Харченко А. С. Психологічні особливості самоактуалізації студентів з різним рівнем професійної спрямованості / А. С. Харченко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 234–244.

*N. Goncharova, A. Kharchenko*

#### **CREATIVE AND HUMANISTIC ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS' CAREER DESIGNING**

*In the article the concepts of creative and humanistic orientation of future teachers' professional career in terms of personal, social and organizational approaches are analyzed. 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 these ways, which is connected with the 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 activity of the employee.*

*Theoretical positions towards the role of professional training in creative and humanistic career designing of future teachers 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.*

*There are discussed the theoretical concepts of career problematic, such as 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, creative and humanistic orientation of career development, career orientations, professional training, professional becoming, future teachers.*

Надійшла до редакції 1.05.2017 р.

УДК 159.922.6:371.134

**ДОНЧЕНКО Ольга Сергіївна**

*аспірант кафедри психології*

*Бердянського державного педагогічного університету*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Стаття присвячена окресленню концептуальних засад, що визначають зміст комплексної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Автор доводить необхідність урахування сучасних наукових підходів професійно-педагогічної підготовки: інтегративного, компетент-нісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, суб'єктного та задачного; створення низки педагогічних умов: встановлення сприятливих взаємин викладача та студента, постановки перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості, створення емоційного клімату освітнього процесу; використання психологічних механізмів творчого процесу та розвитку креативності: аналізу через синтез, взаємодії інтуїтивного та логічного, асоціативного, рефлексивного, самооцінки та саморегуляції.*

**Ключові слова:** *професійна креативність вихователя дошкільного навчального закладу, концептуальні засади, наукові підходи професійно-педагогічної підготовки, педагогічні умови, психологічні механізми творчого процесу та розвитку креативності.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство, що зазнає суттєвих змін та реформ, висуває нові завдання перед системою освіти. Зокрема, однією з найбільш актуальних задач є формування та розкриття творчого потенціалу учасників освітнього процесу. Відповідно до досліджень В. Дружиніна, у віці 3-5 років механізмом формування креативності є наслідування значимого дорослого як креативного зразка. Відтак, виникає необхідність підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості як однієї з важливих складових кваліфікаційної характеристики фахівця. Зміст нормативних документів, що регулюють діяльність дошкільної галузі, спрямовують сучасні психолого-педагогічні дослідження на пошук шляхів розвитку професійної креативності вихователя дошкільного навчального закладу, тобто багатofакторної, стійкої здатності до творчого (нестандартного, доцільного, ефективного) розв'язання

педагогічних задач, що мають на меті позитивну динаміку формування творчої особистості дошкільника та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого вихователя. Аналіз результатів дослідження рівня розвитку названої здатності у студентів спеціальності «Дошкільна освіта» показав, що її особливості, характерні для більшості досліджуваних (85% студентів), спричинятимуть певні труднощі у запровадженні творчої професійної діяльності. Це проявлятиметься в ускладненому та малоефективному процесі виявлення педагогічних проблем, формулювання педагогічних задач, пошуку нестандартних ідей їх розв'язання, оцінки результату та його впровадження у практику, сприятиме загальному зниженню педагогічного професіоналізму. Вважаємо, що це є свідченням необхідності активізації внутрішніх ресурсів зростання рівня професійної креативності вихователя шляхом запровадження цілеспрямованої роботи з її розвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** демонструє широке коло чинників розвитку креативності, які умовно можна поділити на макро-, мезо- та мікросоціальний рівні. Серед мікросоціальних вирізняють інтенсивну соціальну динаміку, плюралізм, свободу, демократію, змагання ідей (Т. Барішева), доступність засобів культури та освіти, різноманітність культурних груп і течій, прагнення громадян отримати визнання суспільства, соціальну рівність, інтелектуальну толерантність, можливість взаємодії та співпраці творчих особистостей, наявність системи нагород і заохочень творчості (С. Аріеті), політичну роздробленість (А. Кребер і Р. Неролл), підтримка творчої особистості суспільством і владою, (О. Куцевол, Т. Манро, Н. Роджерс). До мезосоціальних чинників формування креативності індивіда належить національне оточення, традиції, етноменталітет, регіональні особливості. Так, рівень творчого потенціалу людини прямо пропорційний її інтегрованості в національну культуру (В. Хотинець), деякі культури більшою мірою, ніж інші, допускають форми поведінки, що відходять від традиційних норм (Т. Любарт). До цього ряду чинників включаються також галузеві особливості системи освіти: рівень розвитку сучасної школи, педагогічної науки, стан масової педагогічної практики, професійної підготовки вчителів, методичні настанови (В. Загвязинський), підсилення фундаменталізації та гуманізації освіти, пріоритет розвитку креативної особистості (Н. Обухова). До мікросоціальних чинників формування креативності належать найближче (сімейне) оточення та освітнє середовище. Провідними родинними чинниками формування творчої особистості є: великий спектр дозволених поведінкових проявів (у тому числі емоційних), неоднозначність вимог до дитини (В. Дружинін), високий рівень освіти та позитивне

мислення батьків, яскрава жива сімейна обстановка, контакт із матір'ю, особистісна несхожість батьків, ранній досвід труднощів, підкріплення креативної поведінки дітей, надання прикладу творчої поведінки для наслідування (О. Солдатова), фокусування на потребах дитини, чуйність та сердечність батьків (Р. Альберт, Б. Терман), забезпечення психологічної безпеки, відсутність зовнішніх оцінок і критики, відсутність стресів (Л. Атаманенко, М. Воллах, Т. Галкіна, Н. Коган, О. Яковлева), емпатійне розуміння, атмосфера прийняття, дозволеності, любові та спонтанності (Н. Роджерс), спільність інтелектуальних інтересів родини, очікування батьків щодо дитини (досягнень чи незалежності) (В. Андреев, Дж. Гілфорд), творча особистість батьків як зразок для наслідування та суб'єкт ідентифікації (Є. Корсунський, Д. Сімонтон, О. Солдатова).

Визначальну роль у розвитку здатності до творчої професійної діяльності набувають освітні психологічні чинники розвитку креативності. Провідні принципи організації навчальної діяльності, що розвиває креативність, вивчали Т. Амабайл, М. Бриль, Ю. Варламова, А. Воронін, Р. Грановська, І. Гриненко, В. Дружинін, В. Дуаз, О. Дунаєва, З. Калмикова, Т. Каракатсаніс, С. Красікова, В. Крутецький, З. Левчук, Н. Макаренко, С. Максименко, Н. Малій, О. Матюшкін, А. Московченко, В. Моляко, О. Пінська, Н. Посталюк, Н. Токарева, Т. Третяк, С. Устименко, В. Фадеєв, Д. Фелдман, С. Шандрук, О. Яковлева.

З огляду на наявність достатньої кількості різнопланових досліджень розвитку креативності **метою статті** є визначення на їх основі сучасних наукових підходів професійно-педагогічної підготовки, педагогічних умов та психологічних механізмів творчого процесу та розвитку креативності, які складатимуть концептуальні засади розробки комплексної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виходячи з розуміння особистості студента як центральної ланки та основної цінності освітнього простору вищого навчального закладу, вважаємо, що розвиток професійної креативності має органічно входити в навчально-виховну систему, в якій кожний з елементів (форми, методи, засоби, умови, зміст) працює на кінцевий результат – формування фахівця, здатного до запровадження творчої педагогічної діяльності. Тому вихідну позицію, що складає основу розробки програми розвитку визначають сучасні *наукові підходи професійно-педагогічної підготовки*: інтегративний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний, суб'єктний та задачний.

Ключова ідея *інтегративного підходу* до професійного розвитку особистості педагога полягає у взаємному потенціюванні (когеренції,

підсиленні) особистісних та професійних аспектів (В. Вознюк, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Зимня, Є. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Ліннік, Л. Мітіна, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін). Новітньою ідеєю в контексті цього підходу постає так зване «осердечення» (Н. Гавриш, О. Половіна, Х. Барна) системи фахової підготовки, що розуміється як відмова від націленості на «озброєння» знаннями на користь «запалювання духовного вогню» у знаннях про людину і світ. Особистісно-професійне становлення і зростання майбутнього педагога супроводжується збагаченням його світогляду, уточненням ставлення до різних сторін життя, до людей, самого себе, своєї професійної діяльності, усвідомленням цілей і засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення [2]. *Компетентнісний підхід* (І. Бабін, П. Бачинський, І. Бех, А. Богуш, Н. Бібік, І. Бондаренко, Н. Дворнікова, О. Дубасенюк, В. Кремень, О. Овчарук, О. Савченко, Г. Терещук та інші) характеризується спрямованістю на розвиток професійної компетентності – складного інтегрованого утворення, що включає наявність у суб'єкта діяльності системних знань, фахових умінь та розвинених професійно значущих особистісних якостей [10, с. 19] та зумовлює спроможність випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних проблем, пошуку свого «Я» у професії» [7, с. 47]. В основу *особистісно-орієнтованого підходу* покладено визнання індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини, її розкриття як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом (І. Бех, П. Блонський, О. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Давидов, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, Я. Рахпєвська, І. Якиманська). Суттєвими ознаками особистісно-орієнтованого навчання є врахування досвіду життєдіяльності студентів, стимулювання активних дій щодо засвоєння знань, аналізу виконання завдань, звернення до інтуїції кожного студента, стимулювання тих, хто висловлює оригінальні ідеї й гіпотези. Особистісно-орієнтована педагогічна діяльність передбачає адаптацію загальної технологічної схеми до умов конкретної освітньої ситуації шляхом авторської персоналізації вихідного технологічного алгоритму, індивідуалізації стилю власної педагогічної діяльності [12]. *Культурологічний підхід* передбачає оволодіння майбутнім педагогом загальною та професійно-педагогічною культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти (В. Гура, А. Погодіна, І. Балхарова, Є. Фортунатова, І. Колмогорова). Він являє собою сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують

творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності. *Суб'єктний підхід* реалізує формування суб'єктності як особистісної властивості, що забезпечує вирішення трьох основних життєвих завдань, які постійно поновлюються: узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань із умовами та вимогами діяльності; побудови життя відповідно до власних цілей і цінностей; постійного прагнення до досконалості шляхом вирішення суперечностей. Вихідним положенням *задачного підходу* є аксіома: педагогічну діяльність слід розглядати як постановку і розв'язання стратегічних, тактичних, оперативних задач у навчально-виховних системах (О. Дубасенюк, Г. Балл, А. Акімова, Н. Борисова, В. Сімонов, Л. Вовк, Л. Кондрашова, О. Спірін, М. Фрумкін). Це положення спирається на фундаментальний висновок психологічної науки: кожна осмислена людська дія являє собою більшою чи меншою мірою свідоме вирішення задачі [4]. З огляду на це, професійне становлення майбутнього вчителя, відбувається в діяльності, що моделює вчительську працю, коли студент стає перед необхідністю розв'язання професійних задач.

Особлива увага вчених приділяється дослідженню *педагогічних умов* освітнього середовища, які сприяють розвитку креативності студентів та її актуалізації під час навчання у виші. Аналіз та узагальнення наукових доробків дозволяє визначити три групи таких умов.

Перша група – *встановлення сприятливих взаємин викладача та студента*, які характеризуються: співтворчістю та діалогічністю суб'єктів навчально-пізнавального процесу (З. Калмикова, С. Максименко, О. Матюшкін, О. Яковлева), створенням рівноправної позиції викладач-студент (М. Бондар, Т. Боднар), врахуванням особистісних особливостей студентів (В. Дружинін, О. Куцевол, І. Підласий, В. Роменець).

Співтворчість являє собою відносини, де дві унікальні особистості – студент і викладач, стають невичерпними джерелами взаємовпливу та розвитку одне одного [9]. Рівноправна, партнерська позиція забезпечується такими чинниками: повагою до партнера та схваленням його унікальності. При цьому роль викладача, як доброзичливого партнера студентів, розкривається у відкритості для діалогу, дієвості поради та допомоги, без претензій на монополію щодо правди та слухності аксіологічних виборів. Однак партнерський стиль передбачає безумовний авторитет викладача, щоб в атмосфері демократичних стосунків зі студентами він зміг досягти поставленої мети і завдань навчально-виховної діяльності [1]. Діалогічність навчального процесу виступає як форма занять, що забезпечує демократичність, постійний зворотній зв'язок, динамічний шлях

отримання нової інформації. За твердженням М. Когана, діалог передбачає відмінність і оригінальність точок зору комунікантів, орієнтацію кожного суб'єкта на розуміння та активну інтерпретацію думки партнера, очікування відповіді та її передбачення у власному висловлюванні, взаємну доповнюваність позицій суб'єктів спілкування, співвіднесення яких і є метою діалогу. Індивідуальний підхід полягає в управлінні розвитком студента, що базується на глибокому знанні рис його особистості й умов життя. Але при цьому важливо зауважити, що він передбачає не пристосування цілей і основного змісту навчання і виховання до окремого студента, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з тим, щоб забезпечити запроєктований рівень розвитку особистості.

*Друга група умов – постановка перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості* включає проблематизацію змісту освіти (В. Крутецький, В. Моляко, Н. Посталюк, Т. Третяк, Д. Фелдман, О. Яковлева), моделювання виробничих ситуацій з настановою на прояв креативного підходу до них (Н. Малій), моделювання ситуацій невизначеності (Р. Грановська, А. Гребцов, О. Дунаєва, Н. Малій), ретроспективне вибудовування паралелей між змістом занять та життєвим досвідом учасників (А. Гребцов, Н. Малій), забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань за допомогою евристичних методів (О. Акімова, Т. Каракатсаніс).

Проблематизація змісту освіти передбачає наявність теоретичного чи практичного завдання, у якому відсутні конкретні способи його розв'язання та передбачуваний кінцевий результат. Характерною ознакою проблеми є неспроможність пояснити їх у межах наявних у студентів знань, необхідність пошуку невідомих раніше фактів, способів розв'язання. Настава на прояв креативного підходу може реалізуватися шляхом застосування низки прийомів, зокрема: формулюванням проблеми завдяки питанню «Якими способами можна...?», перефразуванням її декількома різними способами, конкретизуванням її завдяки запитанням «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Чому?», «Як?», зміною ключових слів проблеми на синоніми чи антоніми, постановкою проблеми з точки зору інших учасників педагогічного процесу (дитини, батьків, адміністрації) тощо. Необхідність моделювання ситуацій невизначеності передбачає відсутність єдино-правильного розв'язання задачі, відомого алгоритму дій, повних та вірних вихідних даних, «розширення обсягу незнання» на початкових етапах роботи над задачею [3]. Ретроспективне вибудовування паралелей між змістом занять та життєвим досвідом учасників включає рефлексійне обговорення кожної процедури та

ставить за мету усвідомлення студентами того, які психологічні механізми були задіяні в процесі розв'язання творчих завдань, які уміння розвинулись, особистісні якості активізувались та як це пов'язано із життям особистості поза навчальною аудиторією. Це здійснюється шляхом пропонування учасникам озвучити ці механізми, актуалізовані знання та вміння та, у разі необхідності, узагальнення та доповнення їхніх висловлювань викладачем [3]. Забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань досягається шляхом застосування евристичних методів, які виконують низку функцій: активізують та розвивають пізнавальну сферу студентів на заняттях, сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу, знайомлять із технологіями знаходження творчого розв'язання проблем. Крім того різноманітність названих методів дозволяє забезпечити їхню широку варіативність та застосовуваність для розв'язання багатьох навчальних, виховних, розвивальних завдань [6].

*Третя група умов – емоційний клімат освітнього процесу* включає в себе позитивний зворотній зв'язок (В. Крутецький, Т. Щербан, А. Воронін, Л. Маніцька, О. Пінська, Н. Токарева, С. Устименко), ігровий характер взаємодії (А. Гребцов), підвищення емоційної насиченості заняття (Н. Малій, О. Саннікова).

Позитивний зворотний зв'язок передбачає створення ситуації успіху, що розуміється як різновид педагогічної ситуації, яка виражається готовністю студентів включитися у навчальний процес на рівні своїх індивідуальних можливостей і забезпечує необхідні для цього умови [8]. Ігровий характер взаємодії передбачає таку форму активності, що не спрямована на отримання утилітарної користі, її мотивація полягає в самому процесі виконання, за рахунок чого висування ідей відбувається вільно, спонтанно та некритично, обговорення ж практичної значущості виконуваних завдань відбувається лише по їхньому завершенню [3]. Підвищення емоційної насиченості заняття є раціональним використанням емоційного потенціалу навчального матеріалу з метою виникнення у студентів його глибокого емоційного відображення. Шляхом підвищення емоційної насиченості навчальних занять є попередня діагностика потреб, мотивів, станів, переживань студентів, їхнього емоційного досвіду щодо змісту навчального матеріалу та запровадження індивідуального підходу відповідно до домінуючих пізнавальних потреб студентів.

Розвиток креативності неможливий без врахування *психологічних механізмів*, що лежать в основі творчої діяльності та розвитку креативності.

Незаперечно цінність представляє аналіз психологічних механізмів творчої діяльності, здійсненого І. Калошиною [5, с.31-39],



серед яких дослідниця вирізняє наступні: пошук невідомого з допомогою механізму аналізу через синтез (С. Рубінштейн), механізму взаємодії інтуїтивного та логічного (Я. Пономарьов, Ч. Гаджиев, О. Тихомиров), асоціативного механізму (П. Шеварев, Ю. Самарін).

Механізм аналізу через синтез означає виявлення нових якостей досліджуваного об'єкту, включеного в творчу задачу (в контексті нашого дослідження та суб'єкту) через встановлення його взаємозв'язків із іншими об'єктами. Цей механізм обґрунтовується існуванням об'єктивної багатоманітності, неоднозначності кожного педагогічного суб'єкта, об'єкта, явища, які виявляються під час розгляду його у тій чи іншій системі умов.

Наступний механізм – пошук невідомого на основі взаємодії інтуїтивного та логічного, пояснюється за допомогою таких елементів як «прямі» та «побічні» продукти розв'язання задач. Прямі продукти – такі, що заздалегідь плануються, на досягнення яких і спрямована дія, побічні – додаткові, незаплановані, неусвідомлені та отримані автоматично. Неусвідомлюване відображення суб'єктом об'єктивної логіки речей та орієнтування на побічні продукти І. Калюшина резюмує наступним чином: спрямованість пошуку для включення об'єкта/суб'єкта, що досліджується, в нові ситуації та зв'язки визначається якостями самого об'єкта, причому це відображення відбувається на інтуїтивному рівні, на якому здійснюється розв'язання творчої задачі, а потім відбувається логічне осмислення отриманого результату. А отже, творчий акт є рівневим переходом: на початковому етапі постановки проблеми активною є свідомість, на етапі рішення активізується інтуїція (несвідоме), а відбором і перевіркою правильності рішення на третьому етапі займається свідомість.

Я. Пономарьов зазначає, що логічне розв'язання творчої задачі стимулюється потребою передати інтуїтивно знайдене іншій людині, обґрунтувати, довести правомірність отриманого творчого продукту. Тому важливим етапом розв'язання є вербалізація, яка дає змогу логічно оформити інтуїтивне рішення. Дослідження Ч. Гаджиева показали, що колективне розв'язання задачі допомагає усвідомленню продуктів, оскільки включає учасників, що не задіяні до апробації основного варіанту, та знаходяться в сприятливих умовах для врахування побічного.

Третій механізм знаходження невідомого – асоціації. Він існує лише у зв'язку з першим механізмом – аналіз через синтез. Ю. Самарін розуміє асоціації як встановлення взаємозв'язків між явищами на основі наявності в них суміжних (зв'язок на основі близького розташування в просторі, часі), схожих або протилежних (контрастних) ознак. Нові взаємозв'язки між явищами можуть бути

встановленими на основі виділення в об'єктах/суб'єктах ідентичних або протилежних рис, але обов'язково не випадкових, а істотних в контексті поставленої задачі.

Л. Пузеп [11] серед психологічних механізмів розвитку креативності вирізняє наступні: рефлексивний (базовий), самооцінки та саморегуляції (похідні).

Лише в процесі рефлексії студент усвідомлює свою креативність та прагне реалізувати її у творчій діяльності, вона сприяє усвідомленню та перебудові моделі поведінки студента. Л. Пузеп у розумінні процесу рефлексії спирається на думку І. Семенова та С. Степанова, які пояснюють її механізм наступним чином: переосмислення та перебудова суб'єктом змісту власної свідомості та діяльності, спрямованої на перетворення себе, здійснюється у п'ять етапів: актуалізації смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в проблемно-конфліктну ситуацію та її розумінні; вичерпанні цих актуалізованих смислів при апробації різних стереотипів досвіду і шаблонів дії; їх дискредитації аж до повної втрати сенсу в контексті виявлених суб'єктом протиріч; інновації принципів конструктивного подолання цих протиріч через осмислення цілісним «Я» проблемно-конфліктної ситуації і самого себе в ній ніби заново – власне фаза «переосмислення»; реалізації цього нового знайденого цілісного сенсу через подальшу реорганізацію змістів особистого досвіду і дієве, адекватне подолання протиріч проблемно-конфліктної ситуації.

У процесі рефлексії відбувається самооцінка, яка дозволяє визначити рівень розвитку креативності та, за умови її адекватності, успішно реалізувати її в процесі діяльності. Психологічний механізм самооцінки розуміється як оцінювання студентом своїх дій та діяльності в цілому та внесення в неї на основі аналізу творчих коректив.

Механізм саморегуляції Л. Пузеп обґрунтовує, спираючись на думку Д. Богоявленської про те, що, з одного боку, сформована, усвідомлена та стійка саморегуляція сама по собі не визначає творчий статус особистості, але забезпечує успішне оволодіння діяльністю, оскільки дефект в саморегуляції гальмує розвиток креативності. Зважаючи на те, що студент, розв'язуючи творче завдання, потрапляє в ситуацію невизначеності та інтелектуального утруднення, саморегуляція базується на вольовому механізмі. Він передбачає приведення себе в стан креативної активності, що відповідає об'єктивним завданням, постановку єдиної лінії вимог до себе та її послідовну реалізацію.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, процес розвитку професійної креативності майбутнього вихователя повинен відбуватися з урахуванням:

– сучасних наукових підходів професійно-педагогічної підготовки: інтегративного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, суб'єктного та задачного;

– створення низки педагогічних умов: встановлення сприятливих взаємин викладача та студента, постановки перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості, створення емоційного клімату освітнього процесу;

– психологічних механізмів творчого процесу та розвитку креативності: аналізу через синтез, взаємодії інтуїтивного та логічного, асоціативного, рефлексивного, самооцінки та саморегуляції.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці комплексної програми розвитку професійної креативності майбутніх вихователів із огляду на виокремлені концептуальні засади.

#### *Список використаних джерел*

1. Бондар М.І. Особливості соціального партнерства у відносинах «викладач-студент» / М.І. Бондар, Т.А. Бондар // Аудиторна робота викладача і студента: досвід і напрями вдосконалення : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 21 лют. 2012 р. : у 2 т. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана». – К. : КНЕУ, 2012. – Т. 1. – С. 537–541.

2. Гавриш Н. «Осердечення» змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти / Н. Гавриш, О. Половіна, Х. Барна // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2016. – № IV (45). – С. 42–45.

3. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.

4. Дубасенюк О. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О. Дубаснюк, О. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.

5. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход) / И.П. Калошина. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1983. – 168 с.

6. Каракатсаніс Т. В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. В. Каракатсаніс. – Запоріжжя, 2014. – 20 с.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [текст] // Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112с.

8. Музика О. Діалогічність і співтворчість у педагогічному процесі як чинник формування творчої особистості художника-педагога в системі вищої освіти / О. Музика // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного університету імені Павла Тичини – 2015. – № 12. – С. 66.

9. Нилова С.В. Сотворчество в образовательном процессе университета : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нилова Светлана Владимировна. – Иваново, 1999. – 246 с.

10. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентісний підхід : монографія [за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної] – Умань : Видавець «Сочінський», 2015. – 208 с.

11. Пузеп Л.Г. Психологические механизмы развития креативности личности : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Пузеп Любовь Геннадьевна. – Омск, 2006. – 180 с.

12. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

*O. Donchenko*

**CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT  
OF A COMPREHENSIVE PROGRAM AIMED AT FORMATION  
OF PROFESSIONAL CREATIVITY OF FUTURE EDUCATORS  
OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*The article is devoted to the identification of the conceptual foundations that determine the content of a comprehensive program for the development of professional creativity of future educators of pre-school educational institutions. The author proves the need to take into account modern scientific approaches of professional and pedagogical preparation: integrative, competence, personality-oriented, culturological, subjective and task-oriented; A number of pedagogical conditions: the establishment of a favorable relationship between the teacher and student, setting pedagogical goals for students, the achievement of which requires the maximum manifestation of creativity, the creation of an emotional climate of the educational process; Use of psychological mechanisms of the creative process and development of creativity: analysis through synthesis, interaction of intuitive and logical, associative, reflective, self-assessment and self-regulation.*

**Keywords:** *professional creativity of the pre-school educational institution educator, conceptual bases, scientific approaches to vocational training, pedagogical conditions, psychological mechanisms of the creative process and development of creativity.*

Надійшла до редакції 28.04.2017 р.

УДК 159.99

**КРІУЛІНА Олександр Олександрівна**

*доктор психологічних наук,  
професор кафедри методики, педагогіки і психології професійної освіти  
Курського державного університету (РФ)*

## **РОЛЬ АРТ-ЗАСОБІВ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІОНАЛА**

*Розкривається роль арт-засобів (малюнок, бібліотерапія, психотехніка) в підготовці професіонала, поліфункціональна структура арт-засобів. Дається аналіз роботи з малюнками, художніми текстами, психотехнічними іграми і вправами як важливе джерело самопізнання і становлення особистості студента. Розглянуто процес відбору і створення нових арт-засобів як інноваційна професійна діяльність викладача психології. Показано на прикладі роботи з арт-засобами триєдність професійних ролей викладача психології вищої школи: педагога, вченого-дослідника і практичного психолога.*

**Ключові слова:** *вища школа, особистість студента, арт-засоби, малювання, бібліотерапія, психотехніка, викладання психології.*

**Постановка проблеми.** На даний час арт-засоби – бібліотерапія (читання, твір), драматерапія, образотворча терапія (малювання), казкотерапія, манка-терапія (малювання кольоровою манною крупною), музикотерапія, пісочна терапія, ритмотерапія тощо – міцно завоювали свої позиції і широко застосовуються не тільки в психотерапії, а й різних видах психологічного консультування, психологічної діагностики та корекції. Їхньою відмінною рисою є поліфункціональність, що співзвучно поняттю багатомірності, яке використав В.Ф. Моргун у назві запропонованої ним теорії особистості [34; 44]. Найбільш загальними функціями для всіх арт-засобів є діагностична і корекційна [2; 46]. Кожен конкретний засіб поряд із названими загальними функціями володіє набором специфічних, властивих тільки йому функцій. Водночас, як справедливо зазначають автори робіт, присвячених тим чи іншим арт-засобам, перелік їхніх психологічних функцій залишається відкритим. У даній роботі мова піде ще про дві функції арт-засобів, які заслуговують докладного опису з метою додаткового обґрунтування їх поліфункціонального характеру.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** На прикладі метафор, виявлених у наукових працях різних вчених, В.П. Зінченко відмітив найбільш значущу для теорії психології функцію: *монтаж метафор як повернення до душі*. Конструюючи «сценарій-монтаж можливого фільму» він «оживив» пригоди перевтілення сенсу і

породження нового сенсу [15, с. 261]. Кінцева мета грандіозної роботи по залученню метафор до «монтажу метаметафори», згідно з автором, – «організований їх рух», який «має наближати нас до розуміння драми осягнення життя *Цілого*, що володіє внутрішньою єдністю сенсу» [там же, с. 276].

Інша функція арт-засобів має прикладний характер. Вона виявлена і розкрита в роботі А.А. Пузирея: психотерапія мистецтвом як відтворення цілого людини [39]. Загальним для двох цитованих авторів є що використовується ними поняття «*ціле*». Під цілим в обох випадках мається на увазі людина.

Предметом спеціального аналізу і всебічного обговорення обрано систему апробованих автором арт-засобів. Дана система включає: набір рисуночних методик (непрофесійне малювання); тексти різного обсягу (макротексти – художні твори; мезотексти – притчі, легенди; мінітексти – афористичні висловлювання відомих психологів, епіграфи, прислів'я і приказки); авторські психотехнічні вправи. Рисункові методики та тексти не викликають ніяких сумнівів щодо їх віднесення до групи арт-засобів. Включення психотехнік до арт-засобів потребує додаткових пояснень.

Найбільш вагомими аргументами для такого включення служать теоретичні положення, висловлені різними авторами і в різний час, але пов'язані загальною для них думкою про всепроникність проектної культури. При цьому проектну культуру, слідом за В.Ф. Сидоренко, слід розуміти як Дизайн із великої літери [45]. Чіткіше ця ідея прописана в підручнику з естетики Ю.Б. Борева: «Дизайн проникає в усі сфери життя і діяльності людей» [8, с. 30]. Концентровано ідею всепроникнення позначив В.І. Пузанов: «Культурний статус дизайну означає, що елементи дизайну з самого початку присутні в кожному виді людської діяльності» [38, с. 5]. Висловимо припущення, що і психотехнічні вправи як спеціально організовані техніки впливу людиною на свою психіку з повною підставою можуть бути віднесені до арт-засобів.

**Мета статті** – розкрити роль арт-засобів у підготовці і становленні професіонала вищої кваліфікації – реалізують такі **завдання**:

- 1) виявити основну роль арт-засобів у підготовці професіонала;
- 2) охарактеризувати поліфункціональну структуру арт-засобів;
- 3) проаналізувати роботу з малюнками, художніми текстами, психотехнічними іграми і вправами як важливе джерело самопізнання і становлення особистості студента;
- 4) розкрити процес відбору і створення нових арт-засобів як інноваційну професійну діяльність викладача психології;

5) показати на прикладі роботи з арт-засобами триєдність професійних ролей викладача психології вищої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження** стосується теоретичного аналізу функцій і методичних аспектів застосування трьох типів арт-засобів підготовки професіонала: рісуночних методик, текстів (психологічних, художніх) і психотехнічних ігор та вправ.

1. **Рисункові методики: функції і особливості застосування.** В одній із попередніх публікацій автора на прикладі використання рісуночної методики «Групове малювання» були детально описані наступні її функції: *діагностична, експресивна, прагматична, комунікативна, мотивуюча до саморозвитку* [26]. Кожна малюнкова методика, призначена для індивідуального непрофесійного малювання, може служити додатковим джерелом інформації про внутрішній світ як для студентів, так і для викладача.

Як приклад більш докладно проаналізуємо методику «Чотири персонажа». Згідно з інструкцією, студентам пропонується зобразити людину, тварину, рослину і неживий предмет. Частина студентів зображують їх нарізно. Деякі студенти заздалегідь ділять лист двома перпендикулярними лініями на чотири частини і в кожен частину поміщають зображення окремого персонажа. У цьому випадку кожен персонаж має окрему інтерпретацію, описану фахівцями [32].

Особливий інтерес представляють малюнки тих студентів, які об'єднують зображення чотирьох персонажів одним сюжетом. Відповідно до думки фахівців, «так малюють люди, що схильні до самопізнання і прагнуть до усвідомленої особистісної інтеграції» [32, с. 40]. При цьому персонажі відображають «різні аспекти «Я» автора малюнка.

З огляду на точку зору багатьох психологів про те, що самосприйняття людини і сприйняття нею інших людей практично не відрізняються, доцільно доповнити інтерпретацію цілісних зображень дванадцятьма ознаками інтегрального сприйняття реальності: 1) прогресивна тенденція приймати те, що відбувається, ніж постійно намагатися на нього впливати; 2) часті напади посмішки; 3) почуття причетності до природи і людей; 4) величезне почуття подяки; 5) тенденція думати і діяти спонтанно, ніж із почуття страху, обумовленого минулим негативним досвідом; 6) непохитна здатність насолоджуватися кожним моментом; 7) втрата здатності хвилюватися; 8) втрата інтересу до будь-яких конфліктних ситуацій; 9) втрата інтересу до інтерпретації дій і слів інших людей; 10) втрата інтересу до засудження інших; 11) втрата інтересу до засудження самого себе; 12) отримання здатності любити і дарувати любов, не отримуючи нічого натомість.

Певний інтерес представляє малюнок методика «Минуле – сьогодні – майбутнє», яка використовується в роботі зі студентами різних спеціальностей. У науковій літературі не зустрічається опису параметрів, за якими слід аналізувати малюнки, виконані за цією методикою. За довгі роки її застосування вдалося в спільному діалозі зі студентами відпрацювати певний список таких параметрів.

Якщо група не справляється із завданням або не відчуває до нього інтересу, то пропонується готовий перелік параметрів оцінки малюнків. У дужках дана їх психологічна інтерпретація: 1) наявність / відсутність кордонів між зображуваними часовими інтервалами (диз'юнктивне / недиз'юнктивне їх сприйняття); 2) кількість деталей у зображеннях (ступінь насиченості суб'єктивних уявлень автора малюнка про даній відрізок життя); 3) колірна гамма зображень (емоційна забарвленість суб'єктивних уявлень); 4) тип людини, за класифікацією А.К. Болотової, в основу якої покладено акцентування людиною конкретного часового інтервалу.

У цій класифікації «великі плани на майбутнє» притаманні людям першого типу; другий тип орієнтований на «своє становище в сьогодні»; у третього типу «майбутнє не представлене»; люди четвертого типу характеризуються «відчуженістю від справжнього, ностальгічною спрямованістю в минуле» [6, с. 179]. Практичний досвід у роботі зі студентами показав її прийнятність не тільки до кризових ситуацій, а й до аналізу малюнків за методикою «Минуле – сьогодні – майбутнє». Крім уже названих, в роботі зі студентами використовуються наступні рисункові методики: «Картина світу», «Вільний малюнок», «Автопортрет», «Фірмовий знак», «Пейзаж моєї душі», «Лінії життя», «Групове малювання». Для аналізу перших трьох методик із наведеного переліку використовується типологія малюнків на основі аналізу 5000 зібраних зразків [42].

Додатковим джерелом інформації під час аналізу малюнків за методикою «Автопортрет» служить наукова робота, де аналізувалося образотворче мистецтво видатних майстрів-портретистів [35]. Результатом аналітичного дослідження були виділені авторами п'ять основних психологічних функцій автопортрета. До них відносяться: катартична функція (робота з «дзеркальним двійником»); автобіографічна (автопортрет як зовнішній засіб збереження життєвого досвіду); комунікативна (автопортрет як невербальний засіб культурного діалогу автора і глядача); стабілізаційна (зображення своєї персони як засіб ідентичності); пошукова («відкриття в собі додаткових можливостей оновлення та особистісного зростання») [35, с. 188].



Методика «Групове малювання» найбільш повно акумулює безліч функцій рисуночних методик. Перераховані на початку статті функції названої методики розглянемо більш докладно.

Найбільш очевидно є функція *самодіагностики*. Життєвою мовою це звучить так: «Малюнки допомагають визначити ступінь розвитку нашої фантазії, пам'яті, просторової уяви, спостережливості, графічних навичок». Під час обговорення даної функції доцільно актуалізувати знання студентів, придбані ними при вивченні дисципліни «Загальна психологія» (аналіз малюнка, супроводжуваний питаннями викладача, виступає в ролі тесту для перевірки залишкових знань із психології!). Нагадаємо про можливість використання тесту Гудінаф-Харріса «Намалюй людину» в якості методики для оцінки інтелекту дітей дошкільного віку [46].

Створювані в малюнках студентів художні образи пробуджують у них певні переживання, найчастіше позитивні. Саме цю функцію доречно назвати *катарсичною* (за аналогією з дослідженням, де аналізувалися функції автопортретів відомих художників).

Виконання групових малюнків, особливо обраних на умовний «конкурс» самими студентами, надає можливість набути досвіду успішної індивідуальної діяльності. Цьому сприяє переживання почуття задоволення результатом образотворчої діяльності, особливо в умовах його схвалення іншими студентами. Під час використання методики «Групове малювання» студенти набувають досвід успішної групової діяльності, підкріпленій переживанням почуття контакту з іншими.

Отримання віри в можливість самозміни, стати краще порівняно з самим собою дозволяє їм зрозуміти висловлювання Д.Б. Ельконіна про те, що «навчальна діяльність – це діяльність по самозміні» [52]. Є підстави говорити про психокорекційну та психотерапевтичну функції рисуночних методик.

У далекому 1911 році молодий О.Ф. Лосєв писав: «Я люблю людину остільки, оскільки вона стоїть ближче до небесної краси, я намагаюся знайти в неї хоч слабкий відблиск цієї краси ...» [31].

Узагальнюючи наукові досягнення трьох молодих вчених, нам вдалося виявити потенціал арт-засобів для освітніх установ різного типу. Позначаючи евристичну і практичну цінність проєктів, виконаних під нашим керівництвом, необхідно відзначити наступне: 1. Їх об'єднує загальна наукова тема: «Проєктування змісту, умов і засобів праці для професій типу «Людина-людина». Ергодізайнерській підхід». 2. Вони вписуються в проблематику напрямку розвитку науки, технологій і техніки «Технології живих систем» і критичної технології «Система життєдіяльності та захисту людини». 3. В аналізованих роботах вивчені і змістовно описані оригінальні арт-засоби, в тому

числі й авторські. 4. Загальним теоретичним підґрунтям аналізованих досліджень є концепція Б.М. Галеєва про асоціативні зв'язки видів мистецтва і його графічна модель системи видів мистецтва як форм художнього відображення дійсності [12]. 5. Континуум вивчених вікових груп включає старший дошкільний, молодший шкільний, підлітковий вік і ранню юність. 6. Практичні розробки призначені для збереження і поліпшення здоров'я всіх учасників освітнього процесу, забезпечення їм комфортних умов і високої якості навчальної та професійної діяльності. (Див. Докладніше: Блінкін [5], Карпова [19], Челпанов [51]).

Доречно згадати слова Ю.Б. Борева про те, що «дизайн – головна, найбільш розвинена і теоретично осмислена сфера діяльності людини за законами краси поза мистецтвом» [8, с. 26]. Розглядаючи дизайн як «місце зустрічі, фокус... перетину» різних культур (духовної і матеріальної, науково-технічної та технологічної, гуманітарної та індустріальної), вчений стверджував, що дизайн «забезпечує культурну цілісність сучасної цивілізації» [там же, с. 30].

Поділяючи повністю цю точку зору, додамо, що в забезпеченні цілісності потребує і сама людина. Е. Еріксон (автор поняття «психосоціальна ідентичність») вважав, що саме «суб'єктивне відчуття тотожності і цілісності» забезпечує людині до 20 років почуття ідентичності [54].

## **2. Робота з текстами: макротексти, мезотексти і мінітекст.**

Методологічною основою звернення до роботи з текстами стали ідеї вітчизняних психологів-методологів про необхідність скорочення суттєвої дистанції між джерелами психологічного знання: академічною та практичною психологією [3].

Концептуальною основою звернення до роботи з текстами послужили інтегративні процеси в психології постнекласичного періоду, а також змістовні характеристики живого знання [16].

Практичною основою звернення до роботи з текстами є низька ефективність освоєння психологічної інформації студентами непсихологічних спеціальностей і пошук способів її підвищення.

Традиційно практична психологія у виші представлена двома напрямками: 1) психологічна служба вишу та 2) індивідуальні й групові форми психологічної роботи на замовлення зовнішніх організацій. Можна запропонувати третій напрямок здійснення практичної психології у виші – особливу форму викладання психології студентам непсихологічних спеціальностей, які найчастіше ставляться до психології без особливого інтересу. Відсутність інтересу пов'язана з традиційною формою викладання психології, яку умовно можна назвати «вантажно-розвантажувальною» щодо «комор» пам'яті студентів. Як тут не згадати англійський гумор: «Чим більше ми

вчимося, тим більше ми знаємо. Чим більше знаємо, тим більше забуваємо. Чим більше забуваємо, тим менше знаємо. Так навіть ж ми вчимося? ».

Один із парадоксів полягає в тому, що світовою психологією на сьогоднішній день накопичено таке багатство прикладних психологічних засобів, про які (і то не в повному обсязі) чомусь інформують тільки майбутніх психологів. Висновок напрашується сам: потрібно не тільки розповідати про ці способи, а реально застосовувати їх у процесі вивчення психології.

Засоби досить давно і добре відомі психологам-професіоналам: тестування, робота з психологічними і художніми текстами, психотехнічні ігри та вправи, технології саморозвитку, рисункові методики тощо. Йдеться про доступні способи поповнення та накопичення цього знання за рахунок академічної психологічної інформації (міститься в лекціях і навчальній літературі) і практичні психологічні знання («видобуваються» студентами за допомогою викладача на практичних заняттях).

Наявність текстів у зазначеному наборі засобів професійної діяльності викладача психології у виші не випадкова. Так, В.І. Кабріні включає їх до складу «ціннісного універсуму людини» [18]. Н.Є. Веракса вважає правильно складені психологічні тексти способом «репрезентації психологічної теорії наукового співтовариства» [11]. Додамо, що вони можуть стати засобом репрезентації теоретичної психологічної інформації і для студентів. Заслугує на увагу і підхід М. Коула, який розглядав читання як «розуміння навколишнього світу за допомогою друкованого тексту» [24, с. 80].

Г.С. Абрамова відкрила «можливість розуміння тексту як смислороджучий пристрій» [4, с. 147]. Вона вважає, що поряд із діалогом між автором тексту і читачем здійснюється паралельний діалог читача з самим собою. Саме цей діалог дозволяє відкрити нову, «непередбачувану» інформацію. На наш погляд, саме її і можна вважати «живим» знанням. Згідно Ю. Борєва, діалогічність сприйняття тексту «не змінює інваріанта його сенсу, але дає велике віяло варіантів його сприйняття» [8, с. 268].

Особливу цінність у контексті розглянутих проблем набуває дослідження С.П. Іванової. Вивчаючи професійно-особистісну готовність вчителів до педагогічної діяльності, вона провела теоретико-емпіричне дослідження їхньої здатності вступати в діалог із авторами психологічних і педагогічних текстів. Були виділені етапи такої взаємодії. Завершується воно вищим етапом – етапом перетворення отриманої психологічної інформації у власні плани і програми педагогічної діяльності [17, с. 193]. Автор переконливо довела свою точку зору про те, що емпірично досліджена здібність є

фактором ефективної самоосвітньої діяльності вчителів, а також надійним засобом реалізації в освіті гуманістично-орієнтованого підходу.

Під час вивчення психології на основі текстів і при певній організації спілкування студентів і викладача психології аналітична робота з текстами поступово перетворюється на спосіб отримання спочатку нової інформації про себе, а потім, після її осмислення – на засіб набуття «живого» знання про себе. Окремим студентам рекомендується додаткова література з проблем, що особливо їх зацікавили. Необхідно також проводити дискусії, стимулювати студентів до роздумів, до самостійного пошуку інших текстів, до «духовної навігації» в розумінні філософа В.М. Розіна [41, с. 370].

Уся безліч текстів, що застосовуються при вивченні психології, умовно можна розділити на три групи: *макротексти* – окремі книги класиків художньої літератури; *мезотексти* – легенди і притчі різних народів, окремі фрагменти художніх творів; *мінітекст* – афористичні висловлювання відомих психологів, епіграфи, прислів'я і приказки.

*Робота з макротекстами.* Давно вже не секрет, що деякі психологічні феномени відкриті і прекрасною мовою описані письменниками і поетами до того, як вони були всебічно досліджені психологами [27; 28; 30]. Переконливим прикладом служать відомі підручники і монографії видатних майстрів психології [9; 13; 14; 16; 20; 21]. Б.М. Теплов це висловив так: «...Художня література містить невичерпні запаси матеріалів, без яких не може обійтися наукова психологія» [47, с.306].

Робота з художніми творами використовується при вивченні дисципліни «Проектна культура». Наприклад, академічне поняття «ідеал», що міститься у визначенні проектної культури О.І. Генісаретського, отримує додаткове смислове забарвлення завдяки студентським доповідям, виконаним із опорою на чудовий історичний детектив І. Єфремова «Лезо бритви». У цьому творі оспівані різні ідеали краси: російських жінок – образи Анни і Серафими, італійських – образи Леа і Сандри і східної жінки – образ Тілотами. Нова смислова наповненість аналізованого поняття допомагає студентам більш об'ємно усвідомити жіночу красу як одну з універсальних цінностей людини.

Бажаючи ознайомитись із ідеалом чоловічої краси пропонується інший твір Івана Єфремова – «Таїс Афінська». У ньому є прекрасні сторінки, присвячені Олександрю Македонському, його найближчим друзям і військовим сподвижникам. У цьому творі знаходимо також чудові образи жіночої краси.

Твір нобелівського лауреата Г.Гессе «Гра в бісер» корисно використовувати в курсі «Педагогічна психологія». Він містить

розгорнутий у часі опис «виросування» (визрівання) довірчих відносин між учителем і учнем.

Цікавий автобіографічний твір відомого вченого Б.В. Раушенбаха «Постскрипtum» [40]. Аналіз автобіографічних текстів спрямований на виявлення в них різних видів психічних регуляторів професійної діяльності з використанням системи регуляторів праці Е.А. Климова, а також пошук в них інформації про психологічні ознаки праці [20; 21].

Репрезентація будь-якої психологічної теорії істотно полегшується, якщо академічний текст лекції супроводжувати виразними фрагментами з художніх творів. Наприклад, непросте поняття «групового суб'єкту діяльності», що опановується студентами в курсі соціальної психології, істотно «оживає» при зверненні до класичного твору Н.С. Лескова «Кадетський монастир». У ньому детально прописані портрети директора, економа, лікаря і архімандрита. Цей же твір доречно застосовувати і в ході викладу класифікації педагогів Я.Л. Коломінського [23].

Отже, взаємодія викладача психології (носія академічних психологічних знань) зі студентами (власниками звичайних і життєвих психологічних знань) у роботі з науковими психологічними і художніми текстами дозволяє студентам самостійно отримувати «живі» знання про самих себе. О.К. Тихомиров закликав до того, що «необхідно проводити лінію на максимальне використання, на органічне поєднання життєвих і наукових понять у реальному мисленні людини, а не намагатися замінити одне іншим» [48, с. 184]. Подібні роздуми можна знайти і у філософа О.Ф. Лосєва: «Популярно, белетристично викладений предмет не стає від цього менш науковим» (Цит по: Ростовцев [43, с. 353]).

*Робота з мезотекстами.* У курсі загальної психології складний академічний виклад типології темпераментів можна «оживити» фрагментами з творів юриста А.Ф. Коні, кібернетика І.І. Кола, психолога А.Н. Давидової та класика літератури А.П. Чехова. Всі вони наведені в підручнику Р.М. Грановської, що поєднує наукові тексти з вставками з художніх творів, з ілюстраціями Х. Бідструпа та різними епіграфами [14]. Створено спеціальний психолого-філологічний словник [29]. Більш продуктивними, на наш погляд, є художні ілюстрації, знайдені самими студентами в ході вивчення будь-якої психологічної дисципліни.

Викладачі Калузького університету розробили спеціальний робочий зошит із притчами, призначений для розвитку особистісної і професійної самосвідомості студентів [22]. Аналітична робота з притчами може здійснюватися різними способами: так, як пропонують автори робочого зошита, а також і в іншому варіанті. Наприклад, кожен студент індивідуально виявляє мудрість, укладену в притчі, і

записує її на аркуші паперу. Далі лист передається по колу. Коли всі результати аналітичної роботи записані на аркуші, починається їх групове обговорення. Його мета – створити об'ємне бачення і розуміння притчі, що вбирає в себе всі індивідуально знайдені варіанти. Іноді пропонується попарне порівняння двох притч схожого змісту.

*Робота з мінітекстом.* Начитані студенти здійснюють самостійний пошук невеликих за обсягом ілюстрацій до певних психологічних понять, проблем, тем. Так, студенти першого курсу під час вивчення загальної психології відшукали значну кількість визначень душі і душевних дій людини, що містяться в віршах, піснях, прислів'ях і приказках. Аналітична робота з знайденим матеріалом полягала в тому, що його треба було розділити на дві частини. В одну частину увійшли висловлювання, де йдеться про те, що «робить сама душа», до другої частини були включені описи «якостей душі». До мінітекстів відносяться і незавершені висловлювання відомих психологів.

Приклад: «Університет не навчить нічому, крім сміливості мислення» [3, с. 149]. Деяких студентів це висловлювання, пред'явлене без двох останніх слів, ставить в тупик. Після того як варіанти відповідей знайдені, студенти в довільному порядку або послідовно по колу зачитують їх вголос. У результаті такого обміну студенти отримують об'ємне бачення глибокого змісту висловлення. Для посилення ефекту можна використовувати додаткові питання, що стимулюють продовження дискусії. Чи є сміливість мислення цінністю для Вас особисто, для Вашої групи, для університету? Як університет може цьому навчити? Чи всі в цьому процесі навчання залежить від університету? Отримані відповіді використовуються при вивченні ознак класичного університету, наприклад – «наявність моральних і культурних цінностей і традицій, а також здатність їх відтворювати».

**3. Психотехнічні ігри та вправи.** Термін «психотехніка» був введений Гуго Мюнстербергом із метою об'єднання областей прикладної психології. Висновок Л.С. Виготського про величезне методологічне значення психотехніки Мюнстерберга розвинув Ф.Ю. Василюк у 1996 році. На його думку, предмет, область і спосіб застосування психотехніки були осмислені за допомогою трьох категорій: «свідомість», «культура», «практика».

Василюк справедливо зазначає два важливих моменти в процесі реалізації психотехнічної методології – в знаменитому дослідженні пам'яті О.М. Леонтьєва і в теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. В обох випадках вчені здійснювали *не вивчення* певної функції психіки (пам'яті або мислення), а *роботу* з названими функціями психіки. Психоаналіз З. Фрейда, на думку Василюка є

«першою психотехнічною системою», «практикою роботи зі свідомістю» [10].

Поряд із церквою і торгівлею, Мюнстерберг розглядав освіту, як сфери культури, де також можуть виникати психотехнічні проблеми. Василюк, позначаючи роль психотехніки в цих сферах, вважає її необхідним елементом соціальної практики, що дозволяє одночасно і пізнавати психіку, і впливати на неї [10]. Саме ця особлива роль психотехніки в процесі вивчення психології у вищій школі студентами непсихологічних спеціальностей складе предмет подальшого аналізу.

Почнемо його з обговорення можливості впливати на психіку учнів. Багато педагогів і психологів, що працюють у сфері освіти, реально впливають на психіку учнів, іноді несвідомо і ненавмисно. Однак ті, хто починає над цим замислюватися, намагаються вирішити для самих себе питання про відповідальність як за сам факт психологічного впливу (який на ділі може виявитися маніпуляцією), так і за його наслідки або результати. Важливість постановки цих питань і відповідей на них особливо зростає у ході використання активних або інтенсивних методів навчання (див., наприклад, дидактичну типологію ігор, запропоновану В. Моргуном [34]). Слова «активний» і «інтенсивний» у даному випадку не є синонімами. У цих методах (різні види тренінгів, а також їхні елементи) інтенсивним якраз є ступінь впливу педагога з метою пробудити або підвищити активність учнів.

З огляду на широке тлумачення терміна «психотехніка» в сучасних наукових джерелах, активні методи навчання теж можна розглядати в якості психотехнічних засобів. Із цього випливає те, що до різних видів активних методів цілком можна застосувати аналіз із позиції оцінки їх подвійної ролі – впливати з їхньою допомогою на психіку учнів і, тим самим, надавати їм можливість пізнавати її. Відзначимо, що ще на етапі продумування програми занять із використанням активних методів навчання необхідно визначити міру впливу викладача на психіку учнів.

Одним із найпростіших засобів захисту від цього впливу служить принцип добровільності, застосування якого пов'язане з повною відмовою студента від участі в роботі або тимчасовим перебуванням поза групою на певних етапах занять. Педагог повинен чітко усвідомлювати необхідність дотримання цього принципу. Не можна його забувати і в ході самого заняття, надаючи максимум свободи вибору виконуваних ролей, що розігруються ситуацій, способів оцінки обговорюваних результатів. Ініціатива у всіх названих випадках повинна виходити від учнів. Дана особливість визначає досить високі вимоги до рівня професіоналізму викладача психології у виші. Досить ефективним засобом регуляції ступеня впливу на психіку учнів є

молитва: «Дай мені, Господи, розуму і душевного спокою прийняти те, що я не в силах змінити; мужності змінити те, що можу, і мудрість – відрізнити одне від іншого».

Замислимося тепер над питанням про можливість пізнавати психіку за допомогою психотехнічних засобів. Для ілюстрації даної можливості скористаємося аналізом застосування авторської методики «Возлюби ближнього...». Всеперемагаюча сила любові відома багатьом, хто відчув це почуття і реалізував його в стосунках із близькими. Один із варіантів розшифровки цієї сили укладено в десять християнських заповідей: чотири перших заповіді спрямовані на виховання та підтримання любові до Бога, а наступні шість – призначені для виховання і підтримки любові до ближнього.

Віруючі та воцерковлені люди надійно захищені такою силою, завдяки знанню десяти християнських заповідей, залученню до читання релігійної літератури, дотриманню християнських норм поведінки в повсякденному і професійному житті. Як бути людям невірющим? Як їм виростити у своїй душі любов до ближнього? Багато хто пам'ятає відому мудрість: «від любові до ненависті – один крок». Виникає питання: чи можливий зворотний перехід і скільки потрібно зробити кроків при русі в зворотному напрямку? Умовну відповідь на поставлені запитання допоможе знайти психотехнічна вправа «Возлюби ближнього ...».

Її завершений вигляд, представлений у даній статті – підсумок багаторічного співтворчості зі студентами різних спеціальностей, а також із дорослими учасниками тренінгів. Відзначимо також, що ідея даної вправи не виникла сама по собі, а проявилася в свідомості автора під впливом вивчення багатьох наукових джерел. Назвемо найбільш значущі джерела, розділивши їх традиційно на дві частини: методологічні та концептуальні.

Методологічна основа психопрактик: 1) ідіографічний підхід у психології: перевага повсякденних ситуацій для спостереження, визнання унікальності кожної людини, надання їй можливості говорити її власною мовою з метою збереження смислів, що підтримують її життя; 2) ідея позитивної психології про сенс життя і зростання людини через страждання [53]; 3) позитивна психотерапія, орієнтована не так на порушення і розлади, як на здібності та потенціал самопомоги людини [37].

Концептуальна основа психопрактик: 1) мультирегуляторна модель особистості, яка описує сім логік життєдіяльності людини [Леонт'єв, 2007]; покладений в її основу антропологічний образ «пунктирної людини», що допускає і яка пояснювала б можливість кожного підвищувати або знижувати рівень регуляції на шляху сходження до людського; 2) ідеї християнської психології про те, що



«людині вже дано багато вміння і таланти» і що «треба просто відкрити ці обдарування» [1; 36, с. 179]; 3) положення про здатність людини використовувати духовні ресурси для вирішення проблем як однієї з п'яти ключових складових духовного інтелекту [53, с. 314]; 4) концептуальне положення позитивної психотерапії про базові здібності до пізнання і до любові, що належать до сутності кожної людини, і умови для їхнього розвитку (тіло, оточення і дух часу) [37]; 5) розуміння любові як мистецтва; якості людини, значимі в справі виховання здатності любити [50]; 6) великі компенсаторні можливості любові як професійно значущої якості представників соціономічних професій і неможливість компенсувати її іншими якостями, навіть при високому рівні їх розвитку [25; 26].

*Основні результати.* Процедурна частина вправи досить проста. Аркуш паперу потрібно розділити на чотири частини, провівши перпендикулярно один одному вертикальну і горизонтальну лінії. Кожна четвертинка маркується: дві праві – позитивними знаками, дві ліві – негативними. Маркування служить доповненням до інструкцій викладача і свого роду орієнтиром у ході заповнення кожної четвертинки.

Далі здійснюється скрупульозна робота, пов'язана з заповненням кожної частини відповідно до інструкції. Інструкція викладача визначає умови роботи студентів, а вони самостійно наповнюють змістом кожну частину сторінки. У процесі цієї роботи і здійснюється пізнання кожним студентом своєї власної психіки (в даній вправі – її емоційної сфери).

Кожному студенту пропонується згадати і добре уявити конкретну людину з найближчого оточення, зустріч із якою у житті викликає негативні почуття – від легкої неприязні до яскраво виражених негативних емоційних переживань. У верхній лівій четвертинці студенти записують ті якості або інші особливості конкретної людини, які викликають у них негативні почуття до неї.

Добре працює повідомлення нової для багатьох студентів інформації про те, що в психології цей прийом називається «вдірагування емоцій». А ось показувати їх герою опису в жодному разі не можна. Причини пропонується назвати самим студентам. Завдання викладача – стимулювати їх пошук.

Перед заповненням правої верхньої четвертинки проходить групове обговорення-пригадування функцій емоцій, які вивчалися в курсі загальної психології. У праву верхню четвертинку, куди згідно з інструкцією необхідно вписати позитивні якості тієї ж самої людини, щодо якої заповнювалася ліва верхня четвертинка. Тому, хто впорався з цим завданням, пропонується подумати над питанням: якщо у

людини є позитивні якості, то чому б не фіксувати свою увагу саме на них і відволіктися, перестати помічати негативні якості?

Далі має бути заповнити праву нижню четвертинку. Потрібно вписати позитивні якості тієї ж самі людини, які студенти в неї не бачать або свідомо не хочуть бачити, але про які вони чули від інших людей. Якщо запис з'являється, знову пропонується подумати про можливість зміни знака своїх почуттів.

Тим, хто не впорався з завданням, потрібно працювати в лівій верхній і в лівій нижній четвертинці. Їм пропонується перерисувати зроблений на самому початку запис і відзначити ті негативні якості з переліку, які є у них. Пропонується відповісти на питання про те, чому, продовжуючи любити себе, студент відмовляє самому собі в переживанні любові до ближнього? Може бути, варто ставитися до нього нейтрально (але не байдуже), щоб даремно не витрачати енергію на негативні переживання.

Якщо таких якостей не опиниться в лівій верхній четвертинці, то власні негативні якості рекомендується вписати в нижню ліву четвертинку. Далі пропонується ще раз подумати про те, що якщо людина продовжує любити самого себе навіть при наявності негативних якостей, то чому вона відмовляє в любові до свого ближнього?

Після цього логічно замислитися над іншим питанням: скільки ж кроків потрібно зробити в зворотному напрямку – від ненависті до любові? Повертаючись до змісту виконаної вправи «Возлюби ближнього...», можна умовно порахувати, що діапазон просування до любові містить 5 умовних кроків. Звертаючись до творів Е. Фромма, варто обговорити значущі для виховання почуття любові індивідуальні якості [50, с. 175].

Процес самопізнання може бути продовжений шляхом обговорення різноманіття засобів виховання любові до близької людини, з якими студенти зустрічалися при вивченні інших розділів психології, інших навчальних дисциплін, у ході роботи з інформацією в Інтернеті. Такими засобами можуть виявитися десять християнських заповідей, шість із яких (з п'ятої по десяту) призначені для виховання любові до ближнього.

Продовжити процес пізнання можна за допомогою домашніх завдань. Вперше в один ряд із тренінгом домашні завдання були поставлені в 2000 році в роботі М.Р. Мінігалієвої. Виконаний нею аналіз дає підставу розглядати домашнє завдання в якості психотехнічного засобу, хоча сама вона такого висновку не робить. Можна запропонувати студентам виконати порівняльний аналіз понять «мораль» і «моральність». Корисно буде осмислити десять правил Е. ле Шан, яким потрібно навчити дитину і які в зрілому віці стануть

моральними регуляторами поведінки і спілкування. Пропонується також завершити вислів П.А. Столипіна: «Понад усе – гроші, але важливіша за гроші – ...» та ін.

Студенти, які вивчали філософію, пропонують в якості ефективного засобу збереження любові до ближнього «золоте» правило етики, відоме і під іншою назвою – «ядро моральності» [49]. Це давнє твердження, записане в Євангелії від Матвія: «...В усьому, як хочете, щоб із вами чинили люди, те саме чиніть їм і ви з ними...» (7 глава, 12 вірш). У ході його обговорення з'ясовується, що усвідомити правило набагато легше, ніж постійно застосовувати його.

Аналіз психотехнічного підходу до навчання призводить до думки про його зв'язки з висловом древніх про те, що «учень не посудина, яку треба наповнити, а факел, який необхідно запалити».

Відзначимо, що в рамках такого аналізу здійснюється синтез чотирьох видів психологічної інформації, описаних Г.С. Абрамовою: академічної, повсякденної, життєвої і практичної [3]. Пояснимо сказане. Виконуючи психотехнічну вправу, студент як носій повсякденної та життєвої інформації має можливість вирішити свою конкретну проблему і отримати нове знання про себе. Далі воно з'єднується в його свідомості з академічними знаннями, одержаними на лекціях по психології і в ході роботи з науковими та навчальними текстами. Прикладом служить авторське психотехнічна вправ «Словник прізвиськ».

Завершуючи огляд інноваційних для викладача психології засобів, відзначимо, що самі арт-засоби можна з повною підставою віднести до проєктивних методів в контексті типології методів психодіагностики особистості [33]. Взаємодію педагога і студентів у процесі їх застосування слід розуміти як спільну творчу діяльність, що дозволяє більш повно реалізувати внутрішній потенціал як студентів, так і викладача психології.

### **Висновки та перспективи подальших розвідок.**

1. Багатовимірний внутрішній світ людини (психічна реальність) вимагає для пізнання його в цілісному вигляді різноманіття арт-засобів, що забезпечують необхідну аналітичну роботу майбутніх професіоналів з реконструкції цієї цілісності.

2. Описані в статті арт-засоби є поліфункціональними. Поряд із двома загальними функціями (діагностичною та корекційною) вони мають ряд специфічних функцій, серед яких – експресивна, прагматична, комунікативна та мотивуюча саморозвиток особистості.

3. Арт-засоби є для студентів додатковим джерелом інформації, засобом самопізнання, що додає певні деталі до їхнього індивідуально створеного образу себе як майбутнього професіонала в процесі

основної навчальної роботи з академічними текстами підручників і наукових монографій.

4. Процес відбору відомих або створення нових арт-засобів є інноваційною професійною діяльністю викладача психології. Така діяльність, з одного боку, розкриває творчий потенціал викладача, з іншого боку, забезпечує різноманітність засобів і прийомів для прояву інтелектуального потенціалу студентів, тобто для їх інтелектуального самовизначення.

5. Викладач психології у виші виконує одночасно кілька своїх професійних ролей. Роль транслятора психологічної інформації, закріплену відповідно до запису в дипломі про вищу освіту – «викладач психології». Паралельно реалізується і друга роль – роль вченого-дослідника, якщо це рефлексуючий свою викладацьку діяльність і її результати психолог. Допомагаючи студентам вирішувати їх нагальні життєві проблеми, психолог може здійснювати свою третю професійну роль – роль практичного психолога.

*Перспективою подальших досліджень* може бути пошук балансу і динаміки зазначених ролей викладача психології в ході навчальної, наукової та практичної роботи зі студентом для поглиблення професійної підготовки і особистісного самовдосконалення.

#### **Список використаних джерел**

1. Алексей, Патриарх Московский и Всея Руси. Христианский взгляд на человека и образование / Патриарх Алексей // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 6-8.
2. Абрамова Г.С. Графика в психологическом консультировании / Г.С. Абрамова. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 142 с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 512 с.
4. Абрамова Г.С. Психология только для студентов / Г.С. Абрамова. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 271 с.
5. Блинкина М.В. Социально-психологические факторы повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования дошкольных образовательных учреждений: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М.В. Блинкина. – Курск, 2002. – 21 с.
6. Болотова А.К. Человек и время в познании, деятельности, общении / А.К. Болотова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 284 с.
7. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2009. – 811 с.
8. Боров Ю.Б. Эстетика / А.Ю. Боров. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
9. Вагин И. Заяц, стань тигром! Практическая психология / И. Вагин. – М.: «РИПОЛ КЛАССИК», 1999. – 368 с.
10. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.

11. Веракса Н.Е. Методологические основы психологии / Н.Е. Веракса. – М.: Академия, 2008. – 239 с.
12. Галеев Б.М. Человек, искусство, техника. (Проблемы синестезии в искусстве) / Б.М. Галеев. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1987. – 264 с.
13. Грановская Р.М. Психология в примерах / Р.М. Грановская. – СПб: Речь, 2007. – 247 с.
14. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – 5-е изд., испр. и доп. – СПб: Речь, 2007. – 655 с.
15. Зинченко В.П. Порождение смысла: монтаж метафор // Человек в ситуации неопределенности / В.П. Зинченко; под ред. А.К. Болотовой. – М.: Изд-во «ТЕИС», 2007. – С. 254-278.
16. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Ч.1. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: Самарский дом печати, 1998. – 296 с.
17. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. – Псков: ПГПИ имени С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
18. Кабрин В.И. Транскоммуникативные основания анализа ценностного мира человека / В.И. Кабрин // Теория и методология психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 396-424.
19. Карпова Г.Г. Формирование профессионально значимых качеств у будущих преподавателей музыки в процессе изучения «Мировой литературы»: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.Г. Карпова. – Курск, 2006. – 24 с.
20. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 197 с.
21. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
22. Климова Е.К. Тетрадь для саморазвития к психологическому тренингу «Развитие личностного и профессионального самосознания» / Е.К. Климова, О.А. Помазина, О.Н. Бакурова. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2011. – 112 с.
23. Коломинский Я.Л. Психология сквозь любовь / Я.Л. Коломинский // Учительская газета. – 26 марта-2 апреля 1991. – С. 4.
24. Коул М. Социально-исторический подход в психологии обучения / М. Коул. – М.: Педагогика, 1989. – 364 с.
25. Криулина А.А. Профилактика неблагоприятных функциональных состояний у педагогов / А.А. Криулина // Выгорание и профессионализация / под ред. В.В. Лукьянова, А.Б. Леоновой, А.А. Обознова и др.– Курск, 2013.– С. 324-338.
26. Криулина А.А. Рисуночные методики как полифункциональные средства профессиональной деятельности педагога / А.А. Криулина // 125 лет Московскому психологическому обществу: юбилейный сборник РПО: В 4-х т.: Т.3 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко – М.: МАКС Пресс, 2010. – С. 264-267.
27. Лабутова И.В. Открытия Карла Роджерса в пространстве русской художественной литературы: психологический практикум [работы в

ценностно-ориентированном психологическом тренинге] / И.В. Лабутова, О.Р. Бондаренко. – Ижевск, 1995. – 59 с.

28. Ленина Е. Multimillionaires / Е. Ленина – М.: Эксмо, 2006. – 288 с.

29. Летягова Т.В. Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь / Т.В. Летягова, Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 424 с.

30. Лихачев Д.С. Смех в Древней Руси // Лихачев Д.С. Избранные работы: В 3 т.: Т. 2. – Л., 1987. – С. 343-417.

31. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 524 с.

32. Лосева В.К. Рассмотрим проблему... Диагностика переживаний детей и взрослых по их речи и рисункам / В.К. Лосева, А.И. Луньков. – М., 1995. А.П.О. (Серия «Психологическая помощь и консультирование», вып.3). – 48 с.

33. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – 3-е вид. – К.: ВД «Слово», 2013. – 464 с.

34. Моргун В.Ф. Педагогическая типология игр на основе многомерной теории личности / В.Ф. Моргун // Школьные технологии. – М., 2013. – № 4. – С. 77-79.

35. Насиновская Е.Е. Психологические функции изобразительного творчества в жанре автопортрета / Е.Е. Насиновская, О.С. Шалина // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения): материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). – Москва, 30 мая-1 июня 2013. – С. 187-189.

36. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию / Б.В. Ничипоров – М.: ШКОЛА-ПРЕСС, 1994. – 192 с.

37. Пезешкиан Н. Торговец и попугай: Восточные истории и психотерапия / Н. Пезешкиан; общ. ред. А.В. Брушлинский и А.З. Шапиро. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.

38. Пузанов В.И. Взаимодействие интеллекта и мастерства как проблема культурных формаций в дизайне: автореф. дис.... д-ра психол. наук / В.И. Пузанов. – М., 1992. – 32 с.

39. Пузырей А.А. Драма неисцеленного разума (Михаил Зошенко и его «опыт о человеке»: заметки психолога) / А.А. Пузырей // М.М. Зошенко. Повесть о разуме. – М.: Педагогика, 1990. – С.149-183.

40. Раушенбах Б.В. Постскрипtum / Б.В. Раушенбах. – М.: Аграф, 2011. – 256 с.

41. Розин В.М. Философия образования: Этюды-исследования / В.М. Розин. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с.

42. Романова Е.С. Графические методы в психодиагностике / Е.С. Романова, О.Р. Потемкина. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

43. Ростовцев Ю.А. Марафонец (Слово о Лосеве) / Ю.А. Ростовцев // Лосев А.Ф. Держание духа. – М.: 1988. – С. 340-385.

44. Рыбалка В.В. Монистическая теория многомерного развития личности в трудах В.Ф. Моргуна / В.В. Рыбалка // Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир: Изд-во ЖГУ имени И. Франко, 2015. – С. 432-448.

45. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры / В.Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. – 1989. - №12. – С.1-2.
46. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С.С. Степанов. – М.: Магистр, 1994. –62 с.
47. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы // Б.М. Теплов. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1965. – С. 306-312.
48. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Мысль, 1984. – 270 с.
49. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 224 с.
50. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
51. Челпанов В.Б. Разработка психокоррекционной технологии и системы средств труда педагога-психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Б. Челпанов. – М.: ВНИИТЭ, 2003. – 26 с.
52. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.
53. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.
54. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Изд-во «Прогресс», 1996. – 340 с.

*A. Criulina*

### ROLE OF ART-MEANS IN THE FORMATION OF A PROFESSIONAL

*The role of art-means (drawing, bibliotherapy, psychotechnical means) in training a professional is revealed. The analysis of work with drawings, artistic texts, psychotechnical games and exercises as an important source of self-knowledge and the formation of the personality of the student is given. The art-means described in the article are polyfunctional. Along with two general functions (diagnostic and corrective), they have a number of specific functions: expressive, pragmatic, communicative, motivating to self-development of the individual. The process of selection and creation of new art-means as an innovative professional activity of the teacher of psychology is revealed. The unity of three professional roles that teacher of psychology plays in high school (a teacher, a researcher and a practical psychologist) it is shown on the example of work with art-means.*

**Key words:** *high school, student's personality, art-means, drawing, bibliotherapy, psychotechnics, teaching psychology.*

Надійшла до редакції 23.03.2017 р.

УДК 37.011.3-051:159.923.2-028.46

**МИРОШНИК Олена Георгіївна**

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

## **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА**

*У статті надано аналіз результатів емпіричного дослідження соціальної та особистісних форм рефлексії педагога, що виявляються в регуляції таких сфер його активності як професійна свідомість, сприймання та розуміння психологічних особливостей учнів, здійснення педагогічної взаємодії.*

**Ключові слова:** *рефлексивні процеси, особистісна рефлексія, соціальна рефлексія, професійна рефлексія вчителя, поліпроцесуальний підхід, професійно- значущі властивості особистості педагога.*

**Постановка проблеми.** Природа педагогічної праці пов'язана з необхідністю одночасно усвідомлювати вчителем як основи організації власних дій, так й особливості пізнавальної, емоційної та поведінкової активності учня в ситуаціях педагогічної взаємодії. Ця здатність є результатом інтеграції багаточисленних рефлексивних процесів, що обслуговують різні сфери професійної діяльності вчителя. Однак, у науковій літературі існує дефіцит інформації щодо розуміння онтологічних аспектів функціонування рефлексивних процесів та професійних утворень педагога. **Мета статті** полягала в розгляді результатів емпіричного дослідження особливостей зв'язку між рефлексією педагога та його професійно-значущими властивостями.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідження статусу рефлексії в професійної діяльності вчителя має багату історію. Рефлексія розглядається як властивість мислення, механізм самосвідомості педагога, здібність що забезпечує міжособистісне сприймання учнів, систему вмінь, знань та навичок у структурі професійної діяльності, стиль управління учбовою діяльністю. Конкретизуємо зазначенні уявлення.

О.І. Лаптева розглядає рефлексію як властивість мислення педагога, що забезпечує осмислення та переосмислення вчителем стереотипів досвіду, їхнього евристичного подолання, утворення нових ідей та смислів. Рефлексія визначає ступінь проблемності та глибину аналізу педагогом різних аспектів своєї практики.



Ю.М. Кулюткін та Г.С. Сухобська в основу авторського підходу поклали ідею про те, що мислення вчителя є основою його професійного буття, що реалізується в умовах педагогічних ситуацій з певним ступенем проблемності. Зняття цієї проблемності в процесі вирішення професійних задач є його основною функцією. Професійні задачі характеризуються різним рівнем структури та складності. Так, є задачі виконавського характеру, які виникають в процесі реалізації методичних задумів та проєктів. Задачі проєктувального характеру, що потребують конструювання вчителем способів та прийомів педагогічного впливу. Аналітичні задачі, що мають зв'язок із узагальненням свого досвіду та потребують розвиненості категоріального строю мислення вчителя, осмислення провідних ідей. Професійна рефлексія дозволяє виокремлювати, розрізнати задачі в діяльності вчителя, сприяючи оптимальному пошуку засобів їх розв'язання [14].

Здатність вчителя виходити за межі власної діяльності та усвідомлювати її регуляційні основи з урахуванням діяльності учня названа авторами метадіяльністю або рефлексивним управлінням. Статус метадіяльності включає дві рефлексивних орієнтації в свідомості вчителя: дослідження власних дій та дослідження дій учня. Т. Уайлдмен, Д. Найлз [25] зазначає, що рефлексія «на себе» та рефлексія «на учня» може здійснюватися синхронно із поєднанням предметних площин.

С. Грант та П. Кербі розглядають рефлексію як специфічний вид діяльності реалізація якої включає такі операційні складові: глибокі уявлення про усі аспекти професійної діяльності; уміння узагальнювати свій досвід та досвід своїх колег; уміння адаптувати, доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми та методи навчання відповідно до конкретних умов; уміння володіти класом, створювати робочу атмосферу в класі; враховувати в процесі навчання його моральну та етичну сторони; прогнозувати наслідки власних дій; оцінювати педагогічну ситуацію як частину соціального життя; вміння виявляти високу професійну готовність до виконання своїх обов'язків у будь-яких обставинах [23, 24].

А.О. Реан, С.В. Кондратьєва, О.Н. Ткач наголошують, що педагогічна рефлексія є компонентом соціально-перцептивних здібностей вчителя, що забезпечує процес адекватного сприймання вчителем своїх учнів та через них і самого себе [16, 6, 18]. Як важливу складову успішної комунікації рефлексію педагога розглядають О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова [8, 10]. П. Дюк і А. Меккел [22] довели, що низький розвиток соціальної рефлексії сприяє домінування стереотипів у сприйманні учнів, відносно яких вчитель неусвідомлено прогнозує та здійснює техніку педагогічної взаємодії.

Умовою психологічної зрілості вчителя, на думку Л.М. Митіної, М.М. Марусинець є здатність вчителя аналізувати та оцінювати свої почуття, ставлення, мотиви власної поведінки, причини своїх досягнень та поразок у професійній діяльності [13, 11]. У цьому контексті рефлексія розглядається як важливий механізм становлення професійної самосвідомості вчителя та умова його професійної суб'єктності. Значний обсяг робіт присвячено аналізу складових рефлексивної діяльності педагога. Так, А.О. Бізяєва пропонує дворівневу модель педагогічної рефлексії, що включає операційний та особистісний рівні [1]. І. А. Стеценко визначає мотиваційно-цілевої, когнітивно-операційний, афективний, контроль-оціночний, морально-вольові компоненти рефлексивної діяльності вчителя [17]. В. Желанова в структурі рефлексивної компетентності вчителя виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти [3]. Г.Г. Ермакова для оцінки розвитку професійної рефлексії запропонувала критерії до складу яких входять достатність рефлексивних знань, ставлення педагога до рефлексивної діяльності у сфері професії та рефлексивна поведінка педагога [2].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Значний діапазон інтерпретацій рефлексії вчителя, на нашу думку, пов'язано з відсутністю єдиної концепції психологічної природи рефлексії, її функцій, феноменології. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають спроби визначити онтологічну основу рефлексії як специфічної форми психічного відображення, об'єктом якого є зміст самої психіки. На нашу думку, відправними в цьому плані є поліпроцесуальний підхід до рефлексії як макропроцесу А.В. Карпова та уявлення В.О. Лефевра, А.С. Шарова про регуляційну функцію рефлексії, яка визначає та перманентно контролює усі рівні психіки як системи [5; 9; 19]. Вказані підходи до розуміння рефлексії дозволяють розглядати її як функціональний орган психіки, що забезпечує її цілісність, інтеграцію і диференціацію психічних процесів не залежно від рівня їх організації та визначає ретроспективний, актуальний та проспективний регуляційний контур психічної активності. Рефлексія як макропроцес включає в себе часткові рефлексивні процеси, що забезпечують метапізнання та метарегуляцію. Базовою властивістю цих процесів є парціальність [5]. Саме вона забезпечує здатність окремих рефлексивних комплексів входити до складу основного процесу, не втрачаючи внутрішньої автономії, а ефективність рефлексивності розглядати результатом синергії часткових рефлексивних процесів.

Завдання емпіричного етапу дослідження полягало у визначення особливостей зв'язку між окремими формами рефлексії вчителя та його професійно-значущими властивостями. У зв'язку з відсутністю діагностичної методики для вивчення професійної рефлексії

предметом аналізу стали особистісні та соціальні форми рефлексії, а також її інтегральні показники.

У дослідженні взяли участь 230 вчителів м. Полтави та Полтавської області (серед них 179 жінок та 51 чоловіків). Предметом аналізу стали професійно-значущі властивості, що мають зв'язок із такими сферами професійної активності як професійна свідомість, сприймання та розуміння психологічних особливостей учнів, здійснення педагогічної взаємодії.

Вибір діагностичного інструментарію обумовлено розумінням природи зазначених професійних властивостей, що обслуговуються особистісною та соціальною формами рефлексії вчителя. За методикою Л.Б. Шнейдер визначався показник, що свідчив про стадію розвитку професійної ідентичності вчителя (передчасної, дифузної, мораторію, позитивної ідентичності та псевдо ідентичності) [20]. Інструментом для визначення соціально-психологічних особливостей особистості учнів стала методика В.В. Бойка, спрямована на діагностику складових емпатії людини (раціональної, емоційної, інтуїтивної, установок на емпатію, здатності до проникнення, ідентифікації та інтегрального показників). Методика діагностики стилів педагогічного спілкування (за Юсуповим) дозволяла виявити домінуючі моделі педагогічної взаємодії вчителя [21]. Рефлексивність досліджувалась за допомогою методики А.В. Карпова та В.В. Пономарьової [4]. У дослідженні було використано шкали особистісної та соціальної рефлексивності. За допомогою інтегрального показника, виявлявся загальний рівень розвитку рефлексивності (низький, середній, високий). Процедура дослідження включала діагностику рефлексивності, емпатійності, стилю педагогічного спілкування, визначення стадії професійної ідентичності вчителів, що увійшли у виборчу сукупність. У подальшому виборча сукупність розподілялась на групи за ознакою рівня рефлексивності вчителя. Так, до групи з низьким рівнем увійшло 16,5% від загального числа учасників (38 респондентів). Група із середнім рівнем – 76,5 % (176 респондентів). Група із високим рівнем складала 7% (16 респондентів). У визначених групах здійснювався кореляційний аналіз особливостей зв'язку професійно-значущих властивостей з різними формами рефлексивності вчителів.

У цілому, по виборці статистично значущі зв'язки (при  $p = 0,05$ ) між рефлексивністю та емпатією було встановлено для емоційної складовою емпатії, здатністю до ідентифікації та загальними показниками емпатії. Емоційна складова забезпечує можливість співпереживати та входити у стан емоційного резонансу з оточуючими. Схожа природа відображення почуттів іншого притаманна й ідентифікації як уподібнення себе іншій людині.

В.В. Бойко зазначає, що уміння до ідентифікації ґрунтуються на легкості, рухливості та гнучкості емоцій, здатності людини до наслідування. Цілком зрозуміло, що ці зв'язки визначено за показниками загальної та соціальної рефлексивності. Неочікуваним став факт відсутності статистично-значущих зв'язків між загальною рефлексивністю, що виявляє орієнтацію на попереднє уявлення, аналіз деталей та ретроспекцію минулих подій та раціональним компонентом емпатії, як здатності до інтенсивної аналітичної переробки інформації про конкретну людину.

Таблиця 1

**Результати кореляційного аналізу показників рефлексії та емпатійних складових у виборчій сукупності (N=230)**

Рівень рефлексії та форма рефлексивних процесів	Раціональна складова емпатії	Емоційна складова	Інтуїтивна складова	Установки, що сприяють емпатії	Здатність до проникнення	Ідентифікація	Загальний показник емпатії
ЗВ	0,366	0,149	-0,351	0,109	0,380	0,306	0,263
ОВ	0,309	0,221	-0,488	-0,133	0,228	0,315	0,084
СВ	0,246	0,302	0,332	0,168	0,395	-0,058	0,446
ЗС	0,123	<b>0,167</b>	-0,010	<b>0,175</b>	0,120	<b>0,173</b>	<b>0,219</b>
ОС	0,135	0,035	0,001	0,124	0,064	0,075	0,125
СС	0,003	<b>0,162</b>	-0,044	0,096	0,098	0,144	0,135
ЗН	-0,128	<b>0,408</b>	0,265	0,076	0,073	-0,48	0,194
ОН	-0,13	0,251	0,184	0,012	-0,111	0,103	0,133
СН	-0,048	0,159	0,157	0,058	0,285	0,001	0,182
З	0,090	<b>0,233</b>	-0,031	0,102	0,052	<b>0,220</b>	<b>0,202</b>
О	0,114	<b>0,165</b>	-0,032	0,079	0,008	<b>0,181</b>	<b>0,156</b>
С	0,026	<b>0,204</b>	-0,020	0,093	0,123	<b>0,191</b>	<b>0,186</b>

Примітка: ЗВ – Загальний показник рефлексивності у групі з високим рівнем, ОВ – Особистіна рефлексивність у групі з високим рівнем рефлексії, СВ – Соціальна рефлексивність у групі з високим рівнем рефлексивності, ЗС – Загальний показник рефлексивності у групі з середнім рівнем, ОС – Особистіна рефлексивність у групі з середнім рефлексії, СС – Соціальна рефлексивність у групі з середнім рефлексивності, ЗН – Загальний показник рефлексивності у групі з низьким рівнем, ОН – Особистіна рефлексивність у групі з низьким рефлексії, СН – Соціальна рефлексивність у групі з низьким рефлексивності, З – Загальний показник рефлексивності у виборчій сукупності, О – Особистіна рефлексивність у групі у виборчій сукупності, С – Соціальна рефлексивність у групі у виборчій сукупності

Аналіз особливостей кореляційних зв'язків складових емпатії у групах вчителів із різним рівнем рефлексивності показав наявність статистично-значущих кореляцій переважно в групі респондентів із середнім рівнем розвитку рефлексивності за загальними показниками та шкалою соціальної рефлексивності. Ці зв'язки було визначено для емоційного компоненту емпатії, установок, що впливають на вияв емпатійних переживань, уміння до ідентифікації та загального показника емпатії. Можна вважати, що саме цей рівень є найбільш оптимальним до прояву емоційного розуміння іншого. Для низького та високого рівнів рефлексії характерна інша картина. Так, у групі з низьким рівнем розвитку рефлексивності значущі зв'язки визначені лише для емоційного компоненту, в групі з високим рівнем статистично-значущих зв'язків не визначено до жодного показника емпатії. Отримані результати можна пояснити тем, що недостатній рівень усвідомлення власного ресурсу, або підвищена увага до аналізу станів власної свідомості не потребують розвитку вмінь емоційного розуміння та здатності надавати підтримку іншій людині.

Наступне завдання полягало у вивченні зв'язків між рефлексією та стилем спілкування вчителя.

Таблиця 2

*Результати кореляційного аналізу показників рефлексивності та стилів педагогічного спілкування у виборчій сукупності (N=230)*

Форма рефлексивності	Диктаторська	Китайській мур	Локатор	Тетерук	Гамлет	Робот	Я сам	Активна взаємодія
Загальна	-0,089	<b>-0,208</b>	0,066	-0,067	0,090	0,099	-0,002	0,119
Особистісна	-0,108	<b>-0,225</b>	0,032	-0,081	0,120	0,073	0,007	0,119
Соціальна	-0,020	-0,093	0,108	-0,040	0,010	0,055	-0,028	<b>0,135</b>

Класифікація вказаних моделей спілкування була запропонована І.М. Юсуповим. Предметом нашої уваги стали перш за все ті моделі спілкування, що виявляють здатність організовувати свою діяльність із урахуванням особистісної позиції учня та його індивідуально-психологічних особливостей, наявністю вмінь організації співпраці. Кореляційний аналіз показав наявність негативних статистично-значущих зв'язків (для  $p=0,05$ ) між загальними показниками і

особистісною рефлексією та моделлю спілкування під назвою «Китайський мур» та позитивного статистично-значущого зв'язку для моделі «Активна взаємодія» з соціальною формою рефлексії. Отримані результати можна прокоментувати таким чином, чим вище рівень розвитку рефлексії, тим більше вчитель приділяє уваги організації зворотного зв'язку з учнями у навчальній діяльності, виявляє здатність до діалогу з учнями, здійснює підтримку їх ініціативи, швидко реагує на зміни у психологічному кліматі шкільного класу.

Процедура дослідження зв'язку між рівнем розвитку рефлексивності та рівнем його професійної ідентичності дещо відрізнялась від попередніх.

За допомогою методики Л.Б.Шнейдер визначались стадії професійної ідентичності до яких належить передчасна, дифузна, мораторій, позитивна ідентичність та псевдоідентичність. Вчителі, що взяли участь у дослідженні були розподілені відповідно до ознак їхньої професійної ідентичності. Далі було здійснено оцінку достовірності відмінностей показників рефлексивності у вчителів із різним рівнем професійної ідентичності за допомогою методу Н-критерій Крускала-Уолліса. Оцінка відмінностей здійснювалась з використанням програми SPSS.

Таблиця 3

*Статистика достовірності відмінностей показників рефлексивності у вчителів із різним рівнем професійної ідентичності*

Форма рефлексивності	$\chi^2$	Асимптотичне значення
Особистісна рефлексивність	10,055	<b>0,040</b>
Соціальна рефлексивність	1,225	0,874
Інтегральний показник рефлексивності	7,780	0,100

Л.Б.Шнейдер зазначає, що професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. Професійна ідентичність обумовлює особистісне самовизначення та життєві перспективи у сфері професії. Автор розглядає ідентичність як здатність на основі переживання унікальності власного буття та неповторності особистісних властивостей повідомляти самому собі про те, хто «Я» є, та що є «Моїм». Визначальними характеристиками профіідентичності, крім тотожності, визначеності та цілісності, мають бути названо позиційність, рефлексивність та відповідальність [20]. У нашому дослідженні виявлено зв'язок рефлексії з процесами самосвідомості,

що обслуговують становленні професійної ідентичності. Водночас доведено те, що не всі форми рефлексії проявляються у функціонуванні професійної ідентичності. Так, результати статистичної оцінки достовірності відмінностей різних форм рефлексії у вчителів, що знаходяться на стадіях передчасної, дифузної ідентичності, мораторію, позитивної ідентичності та псевдоідентичності показали статистично значущі відмінності лише для особистісної форми рефлексії (див. табл. №3).

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід відмітити наступне. Рефлексія як макропроцес через різноманітні форми, або часткові рефлексивні процеси обслуговує різні сфери професійної активності вчителя. Так, зафіксовано її зв'язок із властивостями, що забезпечують емоційне розуміння іншого, здатність до професійного самовизначення та усвідомлення перспектив професійного шляху, стильовими ознаками педагогічної взаємодії, що виявляють орієнтації учителя на діалог з учнем.

Було встановлено нерівнозначність зв'язків соціальної та особистісної форм рефлексії з вказаними професійними властивостями вчителя. Так, рефлексивні процеси, що є змістом соціальної рефлексії виявляються в регуляції емоційного резонансу з оточуючими, сприяють набуттю вмінь розумінню іншого на основі співпереживання йому. Рефлексивні процеси, що протікають у особистісній формі виявляються у сфері професійної самосвідомості, забезпечуючи професійну ідентичність, вміння розуміти єдність із професійним середовищем та виявляти власну своєрідність та неповторність.

Встановлено, що результативні параметри професійних властивостей вчителя є максимальним при середніх значеннях рівня розвитку рефлексії.

Одночасний прояв особистісної та соціальної форм рефлексії зафіксовано у сфері професійної активності, що визначає індивідуальні способи та прийоми реалізації вчителем педагогічної взаємодії з учнем. Однак, обслуговування рефлексивними процесами моделей педагогічної взаємодії не співпадає для кожної із досліджуваних форм рефлексії. Так, для неконтактної моделі («Китайській мур») існує обернений зв'язок між розвиненістю особистісної рефлексії та здатністю вчителя долати бар'єри у взаємодії з учнем. Для моделі «Активної взаємодії» розвиненість соціальної рефлексії пов'язана зі здатністю вчителя постійно знаходитися у діалозі з учнем, забезпечувати сприятливий робочий настрій, вирішувати навчальні, організаційні та етичні проблеми спільними зусиллями. Для нас було несподіваною інформація про відсутність статистично-значущих зв'язків для гіпорефлексивної («Тетерук») та гіперрефлексивної

(«Гамлет») моделей педагогічної взаємодії. Це, так звані, моделі педагогічної взаємодії, що визначають базові ознаки професійної рефлексії вчителя як спроможність вчителя одночасно здійснювати контроль ціннісних та операційних складові власної активності та усвідомлювати регуляційні чинники учбової діяльності школяра [12]. При гіпорефлексивній моделі вчитель не реагує на запити учнів, діяльність учнів розглядається лише як інструмент досягнення його власних цілей. Гіпорефлексивна модель взаємодії характеризується настільки підвищеним значенням для вчителя реакцій учнів, що це призводить до втрати контролю за власною програмою діяльності. Вчитель постійно переживає сумніви щодо переконливості своїх аргументів, доцільності професійних вчинків. На нашу думку, отримані результати можна пояснити відсутністю валідних властивостей самої методики щодо визначення професійних ознак рефлексії вчителя. Результати експериментальної роботи О.С. Ноженкової [15], щодо зв'язку рефлексивності вчителя та його професійною деформацією, дані нашого дослідження дозволяють зробити припущення про існування ціннісних чинників особистості вчителя, які впливають на регуляційний контур професійної активності та обслуговуються специфічними формами рефлексії.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Результати дослідження засвідчили доцільність застосування поліпроцесуального підходу А.В. Карпова щодо розгляду рефлексії як макропроцесу до складу якого входять окремі комплекси рефлексивних процесів.

Аналіз рефлексивних процесів особистості вчителя, що забезпечують регуляцію професійної свідомості, сприймання та розуміння психологічних особливостей учнів, особливості здійснення педагогічної взаємодії, показав вибіркового характер прояву форм рефлексії вчителя. Так, професійна самосвідомість обслуговується особистісною рефлексією. Соціально-перцептивні вміння вчителя пов'язані з соціальною рефлексією. Інтерактивна активність із учнями має зв'язок як з особистісною так й соціальною формами рефлексії. Однак за результатами статистичного аналізу не виявлено існування синергії цих форм рефлексії у прояві найбільш продуктивної моделі педагогічної взаємодії.

У моделях педагогічної взаємодії, що визначають базові ознаки професійної рефлексії вчителя, як спроможність вчителя одночасно здійснювати контроль ціннісних та операційних складові власної активності та усвідомлювати регуляційні чинники учбової діяльності школяра не зафіксовано наявність значущих зв'язків ні з одною формою рефлексії вчителя за методикою А.В. Карпова,



В.В. Пономарьовою.

Було встановлено, що розвиненість окремих форм рефлексії не має лінійного зв'язку з інтегральними показниками рефлексії, що підтверджує існування такої її властивості як парціальність. Результати дослідження засвідчили, що результативні параметри професійних властивостей вчителя, що характеризують його здатність до емоційного відгуку на переживання іншого, є максимальним при середніх значеннях рівня розвитку рефлексії.

Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів дозволяє зробити припущення про існування ціннісних чинників особистості вчителя, які впливають на регуляційний контур професійної активності та обслуговуються специфічними для педагогічної діяльності формами рефлексії.

#### *Список використаних джерел*

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия Текст/ А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004– 216 с.
2. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога / Г.Г.Ермакова // автореф. дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 26 с.
3. Желанова В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації / В. Желанова// Компетентно зорієнтована освіта 6 якісні виміри: монографія/ редкол. : Хоружа Л.Л., Сисоева С.О. – Київ, ун-т Б. Гринченка, 2015 – С.272–291.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / В.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
5. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов/ А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. –Т. 27. – №6. – С.18–27.
6. Кондратьева С.В. Совершенствование рефлексивных умений студентов педвуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности / С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – С. 115–118.
7. Лаптева О.И. Рефлексивное мышление как основа профессионального роста педагогов в дополнительном образовании : автореф. дис. канд. психол. наук. : 19.00.13/ О.И. Лаптева. – Тамбов, 2003. – 23 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
9. Лефевр В.А. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе / В.А. Лефевр, Дж. Адамс-Веббер // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. –Том 1. – №1. – С. 34–46.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя /А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

11. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів / М.М. Марусинець // дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. – К., 2012. – 456 с.
12. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О.Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2016. – №2 (10). – Частина 1. – С.189–199.
13. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы /Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
14. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
15. Ноженкова О.С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога [Текст] / О.С. Ноженкина. – Смоленск. – 2012. – 222 с.
16. Реан А.А. Психология педагогической деятельности / А.А. Реан. – Ижевск, 1994. – 412 с.
17. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис.. д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 318 с.
18. Ткач Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Н. Ткач. – М., 2003 – 168 с.
19. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
20. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
21. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1991. – 192 с.
22. Duke P., Meckel A. Teachers Fuicel to classroom Management / P.Duke., A. Meckel – N.Y., 1984. – P. 17.
23. Grant T.C. Preparing for reflective teaching / T.C. Grant. – Boston, 1984. – P. 85.
24. Kirby P. Development of the reflective teaching instrument / P. Kirby, C. Teddlie // Journal of research & development in Education. – 1989. – v.22. – №4. – P. 45-50.
25. Wildman J., Niles J. Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities / J. Wildman, J. Niles // Journal of Teacher Education. – 1987. – v.7. – P. 18.

*O. Myroschnyk*

#### **THE EMPIRICAL STUDY OF REFLECTION AND PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF PEDAGOGUE'S PERSONALITY**

*The results of empirical study of reflection and professionally significant qualities of pedagogue showed the expediency of appliance of polyprocessual approach to the reflection as a macroprocess, which includes distinct complexes of reflective processes. Quantitative analysis of teacher's reflection processes, that*

*provide the regulation of his/her professional consciousness, perception and understanding of pupils' psychological features, peculiarities of conducting of pedagogical interaction, demonstrated the selective character of teacher's reflection display. Thus, professional self-awareness is maintained by personal reflection; social-perceptive skills are related to social reflection; interaction with pupils corresponds with personal and social forms of reflection. Though, the synergy of these forms of reflection in the framework of pedagogical interaction was not revealed. In the models of pedagogical interaction that define basic features of teacher's professional reflection (capability to administer simultaneous control of value and operational components of his/her own activity and to aware of regulative factors of pupil's learning) no significant correlations between different forms of teacher's reflection were elicited. It has been determined that the development of distinct forms of reflection didn't have the linear connection with integral indicators of reflection. This confirms the existence of such quality of reflection as its partiality. The results of the empirical study proved that effective parameters of teacher's professional qualities, which characterize his/her ability to emotional respond to the emotional experiencing of other person, are maximal at average significance of reflection's development. The quantitative and qualitative analysis allows to assume the influence of teacher's personal values on the regulative contour of professional activity and its dependency on specific forms of reflection.*

**Keywords:** *reflective processes, personal reflection, social reflection, teacher's professional reflection, polyprocessual approach, professionally significant qualities of pedagogue.*

Надійшла до редакції 25.04.2017 р.

УДК 159.9.075

**СТОЛЯРЧУК Олеся Анатоліївна**

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка*

## **ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

*У роботі розкрито та проаналізовано результати дослідження динаміки професійної самооцінки майбутніх фахівців соціономічної сфери. Під час емпіричного дослідження з залученням майбутніх психологів, юристів і педагогів встановлено, що професійна самооцінка студентів є вагомим чинником їх фахового становлення. Виявлено тенденцію об'єктивізації самооцінки студентами професійної компетентності під час фахового навчання. Зафіксовано схильність студентів до перебільшення сформованості своїх професійних переконань і фахово значущих якостей внаслідок стихійного характеру формування цих компонентів професійної самооцінки.*

**Ключові слова:** *фахове навчання, професійне становлення, майбутній фахівець, професійна самосвідомість, професійна самооцінка, самооцінка готовності до фахової діяльності.*

**Постановка проблеми.** Професійне становлення майбутніх фахівців ускладнюється суперечливими соціальними умовами. Актуальним для закладів вищої освіти постає завдання не лише сформувати необхідні фахові компетенції студентів, але й навчити їх осмислювати і оцінювати результати свого особистісно-професійного становлення. Ці процеси потребують роботи професійної самооцінки, завдяки якій майбутні фахівці спроможні визначити рівень і продуктивність власного фахового розвитку, будувати та коригувати самоосвітню діяльність. Для реалізації у вищій школі завдань розвитку механізмів самопізнання, рефлексії та самооцінки студентів важливим є створення методологічного підґрунтя та практичного впровадження системи формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців, у тому числі й їхньої професійної самооцінки. Це особистісне новоутворення постає чинником успішної професійної адаптації фахівця-початківця, а надалі сприяє набуттю професіоналізму, самореалізації та постійному самовдосконаленню.

Аналіз науково-методичних джерел виявив ґрунтовне висвітлення проблем сутності, змісту, видів та механізмів формування самооцінки особистості, тоді як питання динаміки професійної самооцінки в процесі фахової підготовки особистості у вітчизняній науці недостатньо розроблене, що зумовлює актуальність обраної нами проблематики дослідження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Серед наукових робіт, які охоплювали процес формування самооцінки майбутніх фахівців, чільне місце посідають дослідження вітчизняних і російських вчених А. В. Захарової, Н. В. Кузьміної, О. В. Козієвської, М. А. Ларіонової, О. Ф. Меженцева, Л. М. Мітіної, Л. А. Онуфрієвої, В. В. Ракович, В. А. Семиченко, А. В. Садкової, В. Ф. Сафіна, Н. С. Шафажинської, В. І. Юрченка тощо, які забезпечують сприятливе методологічне підґрунтя для вивчення цієї проблеми. Проте бракує емпіричних досліджень динаміки професійної самооцінки студентів різних спеціальностей упродовж навчання для розроблення системи психологічного супроводу її формування.

Професійну самооцінку традиційно розглядають як компонент професійної самосвідомості особистості, що закладається ще під час самовизначення старшокласника та активізується під час фахового навчання студента. Професійна самооцінка студента репрезентує прийняті ним смисли фахової діяльності, а також міру орієнтації на суспільно вироблені вимоги до неї.

Розглядаючи професійну самооцінку як новоутворення, що стає детермінантою професійної успішності особистості, А.О. Реан виокремлює в ній операційно-діяльнісний і особистісний аспекти. Перший аспект самооцінки пов'язаний із оцінкою себе як суб'єкта діяльності і виражається в оцінці свого професійного рівня (сформованості умінь і навичок) і рівня компетентності (системи знань). Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці своїх особистісних якостей співвідносно з ідеальним образом «Я-професійного».

Вищезначений учений також виокремлює такі різновиди професійної самооцінки, як самооцінку результату (оцінка досягнутого і задоволеність чи незадоволеність результатами), та самооцінку потенціалу (оцінка своїх потенціальних можливостей, віра в себе, впевненість у собі як професіоналі).

Слушною є думка науковця про те, що низька самооцінка далеко не завжди є свідченням «комплексу професійної непридатності», навпаки, низька самооцінка результату у поєднанні з високою оцінкою потенціалу є фактором професійного саморозвитку особистості. Психолог наголошує на важливості вивчення не просто диференційованої самооцінки, а її змістових компонентів та їх співвідношення [4, с.454].

У цьому контексті розроблену нами структуру професійної самооцінки майбутніх учителів [5, с. 8] уніфіковано щодо інших спеціалізацій соціономічної сфери. Структура містить чотири компоненти, зокрема самооцінку фахових знань, самооцінку

професійних вмінь і навичок, самооцінку фахових переконань і самооцінку професійно значущих особистісних якостей.

Професійна самооцінка постає як детермінантою, так і критерієм професіоналізму суб'єкта праці та характеризується певною динамікою. За думкою М.А. Ларіонової, процес формування професійної самооцінки включений в процес формування особистості. Саме тому відбувається звернення до самооцінки як до найважливішого чинника становлення особистості фахівця. Особистість розвивається і саморозвивається протягом тривалого часу. Істотною характеристикою професійної самооцінки буде формування її вже в діяльності майбутнього вчителя по отриманню і освоєнню педагогічної спеціальності [2, с.12].

Говорити про необхідність формування професійної самооцінки, за словами дослідниці Н.С. Шафажинської, можна лише тоді, коли вона співвідносна з характером і цілями тієї діяльності, яка має для людини особистісно значимий сенс, до якої вона себе готує, – тобто коли критерії оцінки особистості і вимог професії єдині [6, с.35].

Диференціюючи самооцінку особистості на ситуативну та самооцінку особистісного розвитку, психолог А.О. Деркач зауважує, що професійна самооцінка також може бути ситуативною (прояви професіоналізму в даній момент, в даній функції, операції) та глобальною, пов'язаною з оцінкою розвитку професіоналізму з моменту професійної орієнтації, професіоналізації і до моменту оцінювання. Ситуативна професійна самооцінка виступає підґрунтям для глобальної. Професійна самооцінка розвитку, як правило, пов'язана з особистісною самооцінкою розвитку, залежить від неї і водночас впливає на неї. Психолог вказує на те, що в ході професійного самооцінювання особистість може орієнтуватись на зовнішній, тобто соціальний, і внутрішній стандарт [1, с.432].

Наголошуючи на органічному зв'язку самооцінки й образу «Я» як компонентів самосвідомості особистості, дослідниця Л.А. Онуфрієва виділяє такі основні етапи процесу формування позитивного образу «Я-професіонал» у студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій:

- формування у майбутніх фахівців ідеальної моделі «професіонал» за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді транслювання особистого та професійного досвіду викладача;
- актуалізація уваги особистості майбутніх фахівців на порівняння свого реального і ідеального образів «Я-професіонал» за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем і майбутніми фахівцями;

- стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх фахівців соціономічних професій для досягнення ідеального образу «Я-професіонал» [3, с. 457].

Очевидно, під час другого етапу активізується професійна самооцінка результату, стаючи платформою для функціонування на третьому етапі професійної самооцінки потенціалу.

**Метою статті є** розкриття й аналіз динаміки професійної самооцінки майбутніх фахівців соціономічної сфери під час їхнього професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Фахове навчання активізує професійну самооцінку особистості та самооцінку готовності до фахової діяльності. Першочерговим завданням нашого емпіричного дослідження постало виявлення впливу цих різновидів самооцінки на загальний рівень професійного становлення студентів. Для вирішення цього завдання задіяно вибірку 589 студентів 1-6 курсів навчання, які здобувають кваліфікації психолога, учителя й юриста, та застосовано методи тестування, кореляційного і дисперсійного аналізу.

Внаслідок кореляційного аналізу встановлено пряму кореляцію загального рівня професійного становлення студентів із усіма компонентами їх професійної самооцінки, зокрема самооцінкою професійних знань ( $r=0,107$ , при  $p \leq 0,01$ ), самооцінкою фахових вмінь і навичок ( $r=0,144$ , при  $p \leq 0,01$ ), самооцінкою професійних переконань ( $r=0,276$ , при  $p \leq 0,01$ ) та самооцінкою професійно значущих особистісних якостей ( $r=0,218$ , при  $p \leq 0,01$ ). Зафіксовано пряму кореляцію рівня професійного становлення студентів з самооцінкою готовності до фахової діяльності ( $r=0,325$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Результати дисперсійного аналізу також підтверджують, що професійна самооцінка студентів є суттєвим чинником їхнього фахового становлення. Зокрема, зафіксовано впливовість самооцінки готовності до фахової діяльності як фактору професійного становлення ( $F=2,946$ , при  $p \leq 0,01$  та  $F=2,024$ , при  $p \leq 0,01$ ). Цікавим виявився факт впливовості окремих компонентів професійної самооцінки результату на загальний рівень фахового становлення студентів, а саме самооцінки професійних переконань і самооцінки фахово значущих особистісних якостей ( $F=1,650$ , при  $p \leq 0,01$  та  $F=1,350$ , при  $p \leq 0,05$  відповідно). Натомість не зафіксовано такої впливовості щодо самооцінки студентами професійної компетентності.

Дослідження передбачало виявлення динаміки парціальних аспектів професійної самооцінки студентів. Для цього зосереджено увагу на таких її структурних компонентах, як самооцінка фахових знань, самооцінка професійних вмінь і навичок, самооцінка фахових переконань і самооцінка професійно значущих особистісних якостей.

Виявлено, що самооцінка професійних знань є найвищою у першокурсників, які здобувають педагогічний фах, а найнижчою – у майбутніх психологів (табл. 1).

Таблиця 1

**Показники самооцінки студентами фахових знань**

Рівні		Кількість носіїв (%)					
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Психологи (N=183)	Завищена	48	42,5	25	3	7	31
	Адекватна	22	50	61	73	86	69
	Занижена	30	7,5	14	24	7	0
Юристи (N=168)	Завищена	58	54	51	20	10	14
	Адекватна	18	31	42	50	85	86
	Занижена	24	15	7	30	5	0
Педагоги (N=238)	Завищена	71	55	71	29	14	28
	Адекватна	24	43	29	58	86	72
	Занижена	5	12	0	13	0	0

Встановлено лінійне зменшення носіїв завищеної самооцінки щодо студентів всіх охоплених спеціальностей упродовж бакалаврського навчання та відповідне зростання вибірки студентів із адекватною самооцінкою фахових знань. Специфічні ознаки зафіксовано у майбутніх педагогів, для яких третій курс стає випробуванням для самооцінки внаслідок переживання кризи апробації. Спільною щодо всіх досліджуваних є тенденція зростання кількості носіїв заниженої самооцінки, яка усувається у тих студентів, що продовжили навчання у магістратурі. Загалом, навчання в магістратурі є суттєвим чинником зростання показників самооцінки професійних знань випускників.

Ознаки нестабільної динаміки самооцінки професійних вмінь і навичок виявлено у майбутніх психологів (табл. 2). Так, більшість першокурсників спочатку переоцінюють свою практичну підготовленість до професійної діяльності, однак до випускного четвертого курсу вибірка носіїв завищеної самооцінки різко



зменшується, знову зростаючи майже до третини на шостому курсі, здебільшого за рахунок зменшення кількості студентів з заниженою самооцінкою фахових знань.

Таблиця 2

**Показники самооцінки студентами фахових вмінь і навичок**

Рівні		Кількість носіїв (%)					
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Психологи (N=183)	Завищена	60	52,5	44	7	7	31
	Адекватна	22	40	42	55	60	61
	Занижена	18	7,5	14	38	33	8
Юристи (N=168)	Завищена	61	54	42	20	20	19
	Адекватна	21	23	42	55	70	76
	Занижена	18	23	16	25	10	5
Педагоги (N=238)	Завищена	75	78	71	33	31	22
	Адекватна	14	12	24	58	56	78
	Занижена	11	10	5	9	3	0

Спільною для майбутніх юристів і учителів є зафіксована тенденція лінійного зменшення носіїв завищеної і заниженої самооцінки фахових знань. Це є виразним свідченням зростання адекватності оцінки студентами прикладної фахової компетентності. Випробуванням для всіх респондентів є випускний четвертий курс, де на тлі переживання кризи фахової готовності суттєво збільшується вибірка носіїв заниженої самооцінки.

Загальну тенденцію перебільшення сформованості професійного світогляду продемонстрували першокурсники всіх опитаних спеціальностей (табл. 3). На першому курсі лише 18 % майбутніх психологів, 5% майбутніх юристів та 7% майбутніх учителів були спроможними адекватно оцінити свої фахові переконання, окремі студенти применшували ці досягнення (6%, 5% і 5% відповідно). У подальшому спостерігалось стійке підвищення кількості студентів – носіїв адекватної професійної самооцінки серед майбутніх психологів і педагогів. Для випускників-бакалаврів юридичного фаху картина залишалась несприятливою, позаяк лише 20% студентів мали

адекватну самооцінку професійних переконань. Натомість, навчання в магістратурі покращувало ситуацію за рахунок значного зменшення вибірки носіїв завищеної та заниженої самооцінки. Водночас суперечливим виявився вплив навчання у магістратурі для студентів-психологів, серед яких на шостому курсі зростає вибірка носіїв і завищеної, і заниженої самооцінки фахових переконань.

Таблиця 3

**Показники самооцінки студентами фахових переконань**

Рівні		Кількість носіїв (%)					
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Психологи (N=183)	Завищена	76	80	61	14	20	38
	Адекватна	18	22,5	28	62	73	47
	Занижена	6	7,5	11	24	7	15
Юристи (N=168)	Завищена	90	77	60	55	40	33
	Адекватна	5	15	33	20	45	62
	Занижена	5	8	7	25	15	5
Педагоги (N=238)	Завищена	88	86	76	40	52	44
	Адекватна	7	12	14	44	45	50
	Занижена	5	2	10	16	3	6

Найменша кількість носіїв заниженої самооцінки виявлена щодо такого її парціального прояву, як самооцінка професійно значущих особистісних якостей (табл. 4). У майбутніх психологів і юристів їх кількість до завершення навчання в магістратурі взагалі нівелюється, лише 6% залишається в студентів, що здобувають педагогічний фах. Лінійне зниження вибірки студентів із завищеною самооцінкою фахових якостей зафіксовано щодо майбутніх юристів і вчителів. У студентів-психологів ця тенденція простежується до четвертого курсу, натомість навчання в магістратурі дає поштовх для перебільшення ними своїх професійно значущих особистісних якостей (62% студентів).

Проблемною виглядає й мала кількість носіїв адекватної самооцінки фахових якостей серед студентів четвертого курсу за напрямками підготовки «Правознавство» та «Педагогіка» (25% і 26%

відповідно). Не надто покращує ситуацію й навчання майбутніх педагогів у магістратурі – кількість носіїв адекватної самооцінки професійних якостей досягає на шостому курсі лише 38 відсотків.

Таблиця 4

**Показники самооцінки студентами фахових якостей**

Рівні		Кількість носіїв (%)					
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Психологи (N=183)	Завищена	86	97,5	75	31	40	62
	Адекватна	8	2,5	22	62	60	38
	Занижена	6	0	3	7	0	0
Юристи (N=168)	Завищена	92	81	74	55	40	33
	Адекватна	5	15	19	25	55	67
	Занижена	3	4	7	20	5	0
Педагоги (N=238)	Завищена	89	92	80	67	66	56
	Адекватна	4	6	20	26	31	38
	Занижена	7	2	0	7	3	6

Заслуговує на увагу той факт, що третина випускників магістратури, які здобували юридичний фах, переоцінюють сформованість своїх фахових якостей. Ця статистика виражає потребу коригувального впливу, що підтверджується й дисбалансом між рівнем професійної самооцінки та самооцінкою готовності до фахової діяльності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Під час професіоналізації особистості відбувається становлення її професійної самосвідомості та самооцінки як її структурного компоненту. Професійна самооцінка є важливим чинником формування та збагачення професіоналізму особистості, стимулом для її саморозвитку і самовдосконалення, механізмом регуляції фахової творчості та майстерності. Формування професійної самооцінки відбувається за рахунок дії зовнішніх і внутрішніх чинників, вагома роль серед останніх належить особистісній самооцінці та рефлексивним процесам.

Найбільш суперечливий характер формування професійної

самооцінки зафіксовано у майбутніх психологів за рахунок значної кількості носіїв неадекватного (завищеного чи заниженого) рівня. Сприятлива тенденція об'єктивізації самооцінки студентів під час фахового навчання виявлена лише щодо самооцінки їх фахової компетентності, що зумовлено впливом зовнішніх чинників її формування (оцінка навчальних досягнень викладачами та результати проходження виробничої практики). При аналізі своїх професійних переконань і фахово значущих якостей студенти всіх курсів опитаних спеціальностей схильні до перебільшення ступеня їхньої сформованості внаслідок стихійного характеру формування цих компонентів професійної самооцінки. Відповідно, очевидною є суперечність між мотиваційним, змістовим і операційним аспектами професіоналізації досліджуваних студентів, що доводить необхідність зовнішнього супроводу професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери.

*Перспективами подальших досліджень* вбачаємо вивчення впливу професійної самооцінки майбутніх фахівців соціономічної сфери на формування їхньої особистісно-професійної позиції та спрямованості.

#### *Список використаних джерел*

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭКС», 2004. – 752 с.
2. Ларионова М. А. Профессиональная самооценка учителя: структура, особенности формирования: [учебно-методическое пособие для учителей, школьных психологов, социальных педагогов и студентов педагогических вузов] / Ларионова М. А. – Омск : ОмГУ, 2001. – 90 с.
3. Онуфрієва Л. А. Професійна самооцінка у професійному становленні особистості майбутніх фахівців соціономічних професій /Л. А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2014. – Вип. 26. – С.456–467.
4. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 651 с.
5. Столярчук О. А. Психологічні особливості формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. А. Столярчук. – К., 2012. – 20 с.
6. Шафажинская Н. Е. Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза: [учеб. пособие] / Шафажинская Н. Е. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1986. – 102 с.

*O. Stoliarchuk*

### **DYNAMICS OF PROFESSIONAL SELF-APPRAISAL OF FUTURE SPECIALISTS**

*The article is devoted to the research of self-appraisal of future specialists in the conditions of professional studies. It is found out, that during professional studies a professional self-appraisal becomes a significant partial manifestation in the general process of self-evaluation young people. Selected and investigated the dynamics of self-appraisal components of specialist such, as a self-appraisal of professional knowledge, self-appraisal of professional abilities and skills, self-appraisal of professional reasons and persuasions, self-appraisal professionally meaningful personality qualities.*

*Future lawyers, psychologists and teachers were participated in the ascertaining research (N=589). It was established that students appraises their professional competence more critically and objectively. Also it was found, that future specialists exaggerate their professional persuasions and professionally meaningful personality qualities. A direct correlation was established of the level of students' professional becoming, professional self-appraisal and self-appraisal of professional readiness.*

*Future psychologists have the most contradictory professional self-appraisal. An external factor of the formation of students' professional self-esteem is dominated. It was found, that student' professional self-appraisal is formed spontaneously. The need of optimization professional self-appraisal of future specialists was proved.*

**Key words:** *professional studying, professional becoming, future specialist, professional self-consciousness, professional self-appraisal, self-appraisal of professional readiness.*

Надійшла до редакції 13.04.2017 р.

УДК 159.938.363.5 : 378.4 – 047.36

**ТІТОВА Тетяна Євгенівна**

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

**КРИКЛЯ Катерина Петрівна**

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

## **МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОНІТОРИНГУ В РОБОТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ВИШУ**

*У статті здійснюється теоретичний аналіз можливостей використання моніторингу в роботі психологічної служби вишу. Характеризуються особливості психологічного моніторингу та процедури його проведення. Психологічний моніторинг розглядається як форма здійснення проектної діяльності психологічної служби вишу. Розкриваються можливості застосування інтерактивної анкети у процесі психологічного моніторингу соціально-психологічної адаптації студентів до навчання*

**Ключові слова:** моніторинг, психологічний моніторинг, психологічна служба вишу, психологічний супровід, соціально-психологічна адаптація.

**Постановка проблеми.** Проведення моніторингу в системі освіти є одним із пріоритетних завдань психологічної служби, оскільки дані моніторингу дозволяють не лише вивчати різноманітні характеристики освітньої системи, але й оперативно реагувати на існуючі проблеми. Зазначене, у свою чергу, дозволяє створити розвивальне освітнє середовище та підвищити якість психологічного забезпечення освітнього процесу.

Сучасний виш покликаний не лише формувати в майбутніх спеціалістів відповідні професійні знання, але й розвивати їхню особистість, сприяти розкриттю їхнього потенціалу. Використання моніторингу в роботі психологічної служби вишу дає можливість оптимізувати навчальний процес, визначати актуальні потреби та запити студентів, а також сприяти їх особистісному розвитку.

**Аналіз останніх наукових праць.** Проблема використання моніторингу для інформаційно-аналітичного забезпечення системи управління освітою та проектування розвивального освітнього середовища дедалі більше привертає увагу науковців. У сучасних педагогічних дослідженнях моніторингу наголошується на тому, що він виступає одним із компонентів дидактичної системи професійної підготовки та важливим інструментом оцінки якості освіти (Д.М. Бодненко, В.М. Герасимов, В.Г. Горб, Д.М. Євгенєв,

О.Б. Жильцов, А.В. Клопов, О.Л. Лещинський, Н.П. Мазур,  
М.А. Нізіков, Н.Ш. Нікітіна, Н.В. Ніколаєва, О.А. Сінченко,  
Г.А. Шабанов та ін.).

Дослідники, говорячи про особливості організації психологічної служби вишу, вказують на провідну роль проектування у діяльності психологічної служби та необхідність пошуку ефективних форм її здійснення (С. В. Альохіна, М. Р. Бітянова, О. Ф. Кушнірова, Т. Л. Надвинична, А. В. Фурман та ін.).

Основна мета статті – проаналізувати особливості психологічного моніторингу та визначити можливості його використання психологічною службою вишу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У наш час моніторинг є достатньо поширеним методом, що використовується представниками різних наукових галузей, зокрема, педагогами, соціологами, психологами. Існує складність у визначенні поняття «моніторинг», оскільки, з одного боку, в рамках кожної наукової сфери існують свої методологічні основи дефініції поняття, а з другого боку – моніторинг знаходиться на перетині наукової та практичної діяльності [4]. Поняття «моніторинг» (походить від лат. monitor – нагадувати, наглядати) вперше було використано як науковий термін англійськими науковцями та використовувалось по відношенню до отримання інформації щодо функціонування навчальних закладів [4]. Особливого значення набуває використання моніторингу в системі освіти. У наш час освітній моніторинг розглядається як «системний процес постійного науково-дослідницького спостереження за поточною ситуацією досліджуваного об'єкта в освіті для наступного аналізу, коригування та прогнозування [9, с.457].

Зазначимо, що є певні відмінності у проведенні педагогічного, соціологічного та психологічного моніторингу, різними є й об'єкти їх дослідження. Так, на думку О.А. Орлова, педагогічний моніторинг дозволяє визначити результати навчально-виховного процесу та ефективність засобів, що використовуються в цьому процесі. Соціологічний моніторинг, на його думку, спрямований на спостереження (на основі визначених критеріїв) за соціальними процесами, а психологічний – встановлює тенденції та закономірності психологічного розвитку різних вікових груп [2].

С.В. Альохіна зазначає, що психологічний моніторинг є особливим різновидом моніторингу, предметом якого є «умови, що визначають розвиваючий характер освіти, або соціально-психологічні ризики, які існують в освітньому середовищі» [2, с.71].

Із-поміж основних функцій моніторингу науковці визначають відстеження, попередження, контроль та прогнозування особливостей функціонування різних елементів освітньої системи [3; 4]. Залежно від мети та завдань моніторингу, визначають такі його види, як

динамічний, порівняльний, комплексний, інформаційний, проблемний, базовий тощо [2].

Моніторинг освітніх закладів проводиться на різних рівнях – на кафедральному чи університетському, на адміністративному (охоплює всі вищі міста), на регіональному (охоплює усі вищі регіону/області) та загальнонаціональному (об'єктом моніторингу є система освіти в цілому).

У нашій статті ми зосередимо увагу на моніторингу, який проводиться на внутрішньо університетському рівні. Він передбачає використання програми моніторингу та застосування спеціальних показників і критеріїв оцінювання. В процесі складання програми моніторингу визначаються об'єкти моніторингу, його цільова група, мета та завдання, методи та методики, які будуть використовуватись, вказується статус моніторингу (наприклад, первинний, корекційний тощо). Якість моніторингу залежить від чіткості сформульованих критеріїв, визначення існуючих ризиків (можливість виникнення некерованих впливів зовнішнього середовища), строків проведення. За результатами моніторингу складається звіт та надаються відповідні рекомендації [8].

Моніторинг зазвичай проводиться в кілька етапів:

1. *Попередній*, на якому відбувається підготовка до моніторингу, визначаються мета та період проведення, виокремлюються досліджувані об'єкти та цільова група, добирається інструментарій для дослідження.

2. *Основний*, на якому відбувається формування структури моніторингу, збір даних та обробка результатів.

3. *Заключний*, в ході якого систематизуються та аналізуються результати дослідження, робляться висновки та приймаються відповідні рішення [9].

На нашу думку, психологічний моніторинг є потужним інструментом, який може використовуватися в роботі психологічної служби вишу, оскільки сучасність ставить дедалі вищі вимоги до системи освіти не лише щодо рівня знань випускників, але й до рівня розвитку їх особистості. У зв'язку з цим значно зростає роль психологічного супроводу професійної освіти у вищому навчальному закладі. У вирішенні багатьох завдань важливу функцію виконує психологічна служба вишу, основною метою якої є саме психологічний супровід, як «організована, структурована та постійно здійснювана робота психологічної служби, спрямована на розвиток майбутнього випускника в період навчання у вищій школі, розкриття потенційних здібностей студента, а також корекція різноманітних ускладнень у його особистісному розвитку» [6, с.11].

А.В. Фурман зазначає, що існує чотири підходи до організації роботи психологічної служби вишу – клієнтський (пасивно-



очікувальний) і психорозвивальний (належать до традиційних підходів), а також проектно-модельний і змістовно-інноваційний (які належать до інноваційних підходів). При цьому, перший та четвертий підхід, на його думку є індивідуально орієнтованими, елітарними та вимагають дотримання низки умов для продуктивної роботи працівників психологічної служби вишу та, відповідно, підвищує вимоги до компетентності практичного психолога [10]. А.В. Фурман зазначає, що професійний практичний психолог повинен здійснювати «багатозмістове психологічне практикування, поєднуючи теоретичну, методологічну, проектну, методичну, експериментальну та суто досвідно-практичну види роботи задля основного – розв'язання конкретної психосоціальної проблеми клієнта, групи, організації» [10, с.100], що дає можливість не лише вирішити проблему клієнта, а й оздоровити «психоемоційну атмосферу та організаційний клімат певного локалізованого (формального чи ділового) суб'єктного довкілля [10, с.100]. Широкі можливості для вирішення окреслених завдань, на нашу думку, надає саме психологічний моніторинг.

При організації роботи психологічної служби вишу може виникати проблема проектування її діяльності. Однією із ефективних форм здійснення проектної діяльності, на думку С.В. Альохіної та М.Р. Бітянної, є соціально-психологічний моніторинг, оскільки він дозволяє «відслідковувати психологічну складову освіти та вчасно приймати рішення про долю тих чи інших педагогічних інновацій, коригувати освітні завдання, створювати необхідні умови для розвитку тощо» [1, с.67].

Дані, отримані під час психологічного моніторингу навчального середовища, дозволяють оцінити його актуальний стан та тенденції розвитку з точки зору психологічного благополуччя. Постійно діючий психологічний моніторинг може стати основою аналітичної та проектувальної діяльності служби практичної психології освіти. На основі його даних можна поглиблювати уявлення про різні групи та контингенти студентів, специфіку їхнього розвитку в різних навчальних середовищах, критеріях психологічного оцінювання якості освіти, визначення перспектив розвитку психологічної служби вишу та освіти в цілому [2].

Результати моніторингу, на думку О.А. Синиченко, сприяють розвитку особистості майбутнього фахівця, оскільки отримані дані узагальнюються, інтерпретуються, а на їх основі створюється прогноз подальшого розвитку того явища чи процесу, який вивчається [9]. Моніторинг у системі освіти може проводитись у різних напрямках, однак, перш за все, на нашу думку, він повинен здійснюватись психологічною службою вишу з метою з'ясування рівня соціально-психологічної адаптації студентів до навчання.

Під адаптацією до навчання у виші, йдучи за М.С. Яницьким та О.Ф. Кушнеровою, ми розуміємо «процес входження особистості у сукупність нових ролей та форм діяльності, які визначають вироблення оптимального режиму функціонування особистості у навчальному середовищі» [11, с.176].

Проблема адаптації є особливо актуальною для студентів першого курсу. З початком навчання у виші першокурсники стикаються з новими умовами діяльності та соціального середовища, ефективність пристосування до яких значною мірою визначає успішність їх навчальної діяльності та подальший особистісний розвиток. Результат цілісної адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ багато в чому залежить від зовнішніх та внутрішніх факторів.

До зовнішніх факторів належать соціологічний блок (вік, соціальне положення, тип довузівської освіти) та педагогічний блок (організація середовища, матеріально-технічна база закладу, рівень педагогічної майстерності викладачів, наявність інституту кураторства).

До внутрішніх факторів відноситься психологічний блок, який містить індивідуально-психологічні та соціально-психологічні фактори (професійна та особистісна спрямованість, інтелект, мотивація, особистісний адаптаційний потенціал першокурсника, об'єм та рівень їхніх знань, рівень моральної та соціальної зрілості, ступінь прийняття соціальної ролі «студент», засвоєння норм і традицій вишу) [7].

У роботі психологічної служби найбільше розглядаються саме внутрішні фактори адаптації студентів-першокурсників, оскільки вимоги навчального процесу, зміни у сфері спілкування, нові соціальні ролі вимагають вміння швидко орієнтуватись, засвоювати нові види діяльності, проявляти гнучкість у ставленні до інших цінностей, норм та правил поведінки. Відсутність або недостатній рівень сформованості таких якостей може негативно впливати як на навчальний процес, так і позначатись на особистісному розвитку студентів.

До суб'єктивних факторів, що можуть негативно вплинути на процес адаптації та є типовими причинами ускладнень у студентів перших курсів, відносять: недостатній рівень шкільної підготовки, несформованість навичок навчальної роботи; слабкість волевої регуляції, пасивну роль в оволодінні обраною спеціальністю, низький рівень культури, соціальну інфантильність, випадковість зробленого професійного та життєвого вибору, невпевненість у власних силах, сумніви у можливості успішного навчання у ВНЗ тощо [5].

Необхідною умовою успішної діяльності студента є освоєння нових правил життя та навчання у виші. Протягом першого року відбувається входження студентів-першокурсників у студентський колектив, формуються навички та уміння раціональної організації

пізнавальної діяльності, усвідомлюється покликання до обраної професії, виробляється оптимальний режим праці, відпочинку та побуту, розвиваються та виховуються професійно значущі якості особистості. Процес адаптації першокурсників відбувається на наступних рівнях:

1. Пристосування до нової системи навчання.
2. Пристосування до зміни навчального режиму.
3. Вхідження у новий колектив.

Відповідно, аналіз результатів анкетування варто здійснювати на основі зазначених рівнів.

Для проведення психологічного моніторингу часто використовують анкетування. З метою підвищення якості збору даних, останнім часом науковці пропонують використовувати інтерактивні анкети. Інтерактивна анкета являє собою інструмент моніторингу, що дозволяє провести анкетування online [9]. Основна перевага інтерактивної анкети полягає в тому, що вона дозволяє зменшити як час заповнення анкети респондентом, так і час обробки дослідником даних. Крім того, при використанні такого типу анкети можливе залучення необмеженої кількості респондентів та щоденна обробка й оновлення даних.

Найбільш часто вживаними, на сьогодні, є стандартні HTML-анкети, інтерактивні FLASH-анкети, анкети з використанням Конджойнт-аналізу та клік-тести. Найбільш простою та придатною до використання у роботі психологічної служби вишу ми вважаємо HTML-анкету. Вона створюється на стандартній мові розмітки документів в Інтернеті та є повністю відповідною паперовому аналогу. Такий тип анкет виконується у традиційному вигляді та пропонує один або кілька варіантів або вписати свій [9].

Інтерактивний тип анкет інтегрує отримані дані, які збираються різними способами (через Інтернет, комунікації, документацію) в online режимі під час заповнення респондентом інтерактивної анкети [8]. Після обробки даних, отриманих в ході моніторингу, формується результат, який зберігається і є доступним для дослідника в будь-який час. Важливо зазначити, що інтерактивна анкета повинна відповідати всім вимогам безпеки дослідника та респондентів, чого можна досягнути за допомогою захисту від копіювання інформації, неможливості доступу до неї сторонніх осіб тощо.

За результатами моніторингу подається детальний звіт, складаються рекомендації, приймаються рішення. На основі результатів психологічного моніторингу можуть проводитись коригувальні та попереджувальні дії. При цьому, коригувальні дії пов'язані з визначенням та усуненням існуючих проблем або недоліків, а попереджувальні – з аналізом інформації для виявлення причин та попередження потенційно можливих невідповідностей [8].

Зазначене, по суті, являє собою основу провітницької, профілактичної, консультативної та психокорекційної роботи практичного психолога психологічної служби вищого навчального закладу.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проведення моніторингу в системі освіти є одним із пріоритетних завдань, що постають перед психологічною службою вишу. Використання психологічного моніторингу дає можливість оптимізувати навчальний процес, забезпечити психологічний супровід його учасників та створити розвиваюче освітнє середовище у виші.

Дані, отримані в результаті проведення психологічного моніторингу, дозволяють оцінити психологічні зміни, що відбуваються в освітньому середовищі та тенденції його розвитку, що є основою подальшої аналітичної та проектної діяльності психологічної служби. Основною метою проведення моніторингу психологічною службою є з'ясування рівня соціально-психологічної адаптації студентів до навчання, що залежить від зовнішніх та внутрішніх факторів. Використання інтерактивної анкети для проведення психологічного моніторингу сприяє підвищенню якості збору та обробки інформації. Аналіз результатів моніторингу адаптації першокурсників варто здійснювати у відповідності до трьох рівнів процесу адаптації студентів до навчання. Оцінка рівня розвитку внутрішніх факторів адаптації студентів-першокурсників дозволяє здійснити на його основі прогноз і, як наслідок, забезпечувати ефективність подальших проектувальних кроків по створенню моделі психолого-педагогічного супроводу процесів, що відбуваються у освітньому середовищі.

*Перспективи подальших розвідок* використання моніторингу в роботі психологічної служби ми вбачаємо в розробці на його основі моделі психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації першокурсників до навчання у виші.

#### ***Список використаних джерел***

1. Алехина С.В. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога / С.В. Алехина, М.Р. Битянова // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №4. – С. 66-73.
2. Алехина С.В. Психологический мониторинг – инструмент развития образования / С.В. Алехина // Вестник практической психологии образования. – №1(10), январь-март 2007. – С.70-72.
3. Бодненко Д.М. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. / Д.М. Бодненко, О.Б. Жильцов, О.Л. Лещинський, Н.П. Мазур – К : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 276 с.
4. Герасимов В.Н. Педагогический мониторинг в вузе: сущность, структура, содержание / В.Н. Герасимов, Д.Н. Евгенийев // Философия образования. – 2013. – №6(51). – С.204-214.

5. Жегульская Ю.В. Факторы учебной адаптации студентов первого курса (на примере кемеровского государственного университета культуры и искусств) / Ю.В. Жегульская // Вестник КемГУКИ. – 2011. – №15. – С.130-138.
6. Колосов Е.В. Психологическая служба вуза: теориями практика / Е.В. Колосов, В.Н. Бобылёв, В.А. Кручинин // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 10-13.
7. Кушнерова О.Ф. Специфика социально-психологической адаптации студентов первого курса к обучению в ВУЗе / О.Ф. Кушнерова, Ю.Ю. Кушнерова // Психологические науки. – 2013. – №10. – С.2314-2317.
8. Никитина Н.Ш. Примерная методика мониторинга и оценивания качества подготовки специалистов в ВУЗе / Н.Ш. Никитина, Н.В. Николаева // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – №6(58). – С.79-84.
9. Синиченко О.А. Особенности формирования мониторинга востребованности выпускников ВУЗов / О.А. Синиченко // ИВД. – 2011. – №4. – С. 457-462.
10. Фурман А.В. Психологічна служба університету: від моделі до технології / А.В. Фурман, Т.Л. Надвична // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С.80-104.
11. Яницкий М.С. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии / М.С. Яницкий, А.В. Серый, Ю.В. Пелех // Философия образования. – 2013. – №1. – С.175-186.

**T. Titova, K. Krykليا**

### **THE USAGE POSSIBILITIES OF MONITORING IN THE ACTIVITY OF UNIVERSITY'S PSYCHOLOGICAL SERVICE**

*The article looks at research dealing with usage possibilities of psychological monitoring at university. Monitoring is one of the priority tasks of the psychological service in the education system. It gives a detailed analysis educational process and educational environment.*

*Much attention is given to psychological monitoring as a form of implementation project activity of the psychological service. Psychological monitoring enables to optimize the educational process, provide psychological support to its participants and create a developing educational environment in higher education. The data of the psychological monitoring are the basis for further analytical and design activities of psychological service.*

*It gives a detailed analysis of the main purpose of university's psychological monitoring. It is to find out the level of students adaptation, which depends on external and internal factors. The using of html-questionnaire helps to improve the quality of psychological monitoring. It needs to analyze the results of monitoring of the adaptation in accordance with the three levels of the adaptation's process. Evaluation of adaptation of the first-year students allows predicting the effectiveness of further design steps to create a model of psychological support.*

**Key words:** *monitoring, psychological monitoring, university's psychological service, psychological support, psychological adaptation.*

Надійшла до редакції 1.05.2017 р

УДК 159.923.2-057.21

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

## МОДЕЛЬ АДАПТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ФАХІВЦЯ

*У статті робиться акцент на взаємозв'язку процесу становлення образу «Я»-фахівця з періодами професійної адаптації, які відповідають певним рівням засвоєння діяльності. Розкрито смислове значення професіоналізації і психології виробничого середовища, від яких залежить стратегія адаптивної поведінки і стратегія професійного саморозвитку. Професійні адаптивні стратегії розглядаються крізь когнітивну, емоційну, поведінкову, рефлексивну форму та відповідні стратегії спротиву виробничому середовищу.*

**Ключові слова:** професійна адаптація, образ «Я»-фахівець, стратегія адаптивної поведінки і стратегія професійного саморозвитку, форми адаптивних стратегій: когнітивна, емоційна, поведінкова і рефлексивна.

**Постановка проблеми.** В останні роки проблема знаходження оптимальних адаптивних стратегій до змінених вимог виробничої діяльності та властивостей фахівця, набуває особливої актуальності. В процесі адаптації фахівець мовби «видає вексель» групі із заявкою на удосконалення, активізацію тієї ролі, з якою він ідентифікується. Професіоналізація особистості зумовлює й розвиток її самосвідомості – становлення образу «Я»-фахівець. Як свідчать наші дослідження [6-7], образ «Я»-фахівець не виникає відразу, а формується протягом всього життя під впливом багатьох виробничих ситуацій. Такі впливи зумовлюють пошук і застосування певних адаптивних стратегій, які дозволяють фахівцеві привести у відповідність свої домагання та професійний потенціал («Я»-базове) з можливостями їх реалізації («Я»-ситуаційне). Образ «Я»-фахівець розглядається нами як системоутворювальний компонент, який інтегрує особистісний і професійний потенціал.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Успішність професійної адаптації людини пов'язана з особливостями формування в неї психічних образів як професії, так і фахової діяльності в цілому. Продовжуючи традиції О.М. Леонтєва, О.Г. Асмолов [1] наголошує на ідеї про саморухливість діяльності, спираючись на принцип єдності адаптивного та неадаптивного типу активності, який є умовою розвитку діяльності людини. Індивідуальні властивості людини саме в системі виробничих стосунків набувають своїх нових самобутніх специфічних якостей та забезпечують цю систему ресурсом

адаптивних змін, що може бути задіяний у невизначених критичних ситуаціях. Як зазначає М.К. Мамардашвілі [4], вчинки особистості часто не вписуються у канонічний образ «людини розумної», яка повинна здійснювати раціональні дії. У діяльнісному підході наголошується на тому, що аналіз систем різних діяльностей, які реалізують життя людини у суспільстві, завжди призводить до розкриття такого багаторівневого системного утворення, як особистість. Людина як активний діяч різних соціальних спільнот постійно зтикається із задачею співвіднесення цілей, що потрібно досягати у ситуаціях з протирічними вимогами. Як зазначає О.Г. Асмолов [1], у такому випадку вона завжди інсценує конфлікт «бути чи вдавати», пуститися в погоню за вдалим виконанням у різних системах різних соціальних ролей і прагнути стати «гарним» для всіх або не розчиняється у різних системах і залишатися самим собою. Така залученість людини до різних, інколи суперечливих соціально-професійних спільнот, призводить до адаптації до соціальної ситуації розвитку або до особистісних новоутворень, що може призвести як до трансформації особистості, так і до розвитку тих систем, до яких особистість входить як активний діяч.

Також у діяльнісному підході постійно підкреслюється той факт, що особистість являє собою особливе утворення, яке неможливо виводити із пристосувальної адаптивної поведінки. Як вважають багато вчених, відповідність активності певній заданій нормі або меті складає суттєву особливість поведінки суб'єкта, яку визначають як адаптивну. Неадаптивний же характер діяльності людини виявляється у ситуації активності, яка відповідає формулі О.М. Леонтьєва [3]: «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і тим самим змінює себе». Адаптивні та неадаптивні прояви поведінки особистості, за якими стоять тенденції до зберігання і зміни соціально-професіональних систем, являють собою обов'язкову умову розвитку особистості фахівця, його професіоналізації. Професіоналізація особистості стосується засвоєння нових видів діяльності, орієнтації у системі зв'язків, які наявні у діяльності і між її різновидами. Це здійснюється завдяки особистісним смислам, виявленню особистісно значущих аспектів діяльності та їхнє засвоєння.

Входження у професію супроводжується інтеріоризацією людиною нормативної (сформованої у даній культурі чи субкультурі) адаптивної стратегії. Як зазначає С.А. Дружилов [2], адаптивна стратегія – це здебільшого вибір між стратегією підкоритися ринковому середовищу і стратегією звільнити внутрішні ресурси особистісного розвитку, що містить здатність вирішувати морально-ціннісні проблеми і при необхідності протистояти чи перетворювати це середовище. В такій ситуації фахівці вимушені адаптуватися до

змін в економічному просторі господарювання і шукати своє місце у нових реаліях. Це призводить до розмиття рольових образів і збільшення суб'єктивного контролю над емоційними переживаннями, особливо у випадках, коли акцент в житті ставився на професійній успішності, і втрата фахових смислів починає сприйматися як поразка та кінець всієї життєвої кар'єри.

Тобто, можемо зазначити, що професіоналізація особистості має справу із засвоєнням нових видів діяльності, які здійснюються через особистісні смисли, що зумовлює розвиток її самосвідомості, становлення його образу «Я»-фахівець. Такі погляди на смислове значення професійної діяльності дозволяють простежити логіку подальших напрацювань та у разі необхідності верифікувати отримані результати.

Ця стаття має на *мети* виявлення основних форм адаптивних стратегій фахівця як психологічного і професійного резерву особистості, від яких залежать гомеостатичні відношення між ресурсним і реальним виробничим середовищем. При цьому виникає певна схема аналізу взаємодії суб'єктивних і об'єктивних елементів професійної адаптації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток фахівця – це цілісний процес, який опосередкований законами адаптації. Оскільки адаптація – це процес і результат, то вона детермінована часом і на кожному часовому відрізку виражається у певному рівні присвоєння особливостей та умов зміненого життя. Усі ці засвоєння нерозривно пов'язані з професійною адаптацією фахівця, в якій ми виділяємо наступні періоди і відповідно рівні засвоєння діяльності:

1. Преадаптаційний, в якому формується готовність до активного включення у різні види професійної діяльності (навчання).

2. Період первинної адаптації (дезадаптація) – характеризується різким погіршенням психологічних показників і особливо важливої регулятивної функції суб'єктивних факторів, які стимулюють потенційну і реальну мобільність фахівця (відтворення).

3. Період вторинної «дійсної» адаптації (реадаптація) – характеризується прагненням до гомеостазу з виробничим середовищем і усвідомленням себе її представником (корисність).

4. Період потенційної мобільності (творчість) – характеризується створенням образу «Я»-фахівець, який пов'язаний з усвідомленням когнітивної складності професії та здатністю до самореалізації в ній (задоволення).

Таким чном, можемо зазначити, що адаптований фахівець – це людина, яка прагне до рівноваги, до корисності і до задоволеності у професійній діяльності.



Виходячи з цього, ми розуміємо *адаптацію до професійної діяльності* як активну взаємодію фахівця і соціально-економічного середовища з метою досягнення таких стосунків між ними, які в найбільшій мірі забезпечують ефективність трудової діяльності, розвиток фахового потенціалу та особистісну задоволеність професійною самореалізацією [6].

Тобто, через адаптацію забезпечується можливість прискорення ефективного функціонування фахівця в змінених обставинах життя.

Онтологічна основа нашого дослідження професійної адаптації спирається на *диспозиційно-рефлексивний підхід*, який дозволяє розглядати вищі рівні образу «Я-фахівець» через аналіз рівня розвитку когнітивно-інтелектуальних навичок, фахового потенціалу і рефлексивних можливостей, що сприяють емоційному та особистісному задоволенню. Ми розглядаємо *диспозиційно-рефлексивну концепцію* особистості фахівця як інваріантно організовану систему, в якій базові компоненти визначають стійкість поведінки, почуттів і відношень з людьми; середній рівень визначає збалансовану систему узагальнених соціально-економічних установок на різноманітну взаємодію з господарським середовищем у виробничих ситуаціях; ситуаційні компоненти визначають готовність до оцінки і дії у конкретних (мікроекономічних і соціальних) умовах професійної діяльності [7].

Сам *процес* адаптації може відбуватись у напрямку зміни особистісних утворень (коли з'являються нові професійні смисли) або до зміни соціальної ситуації розвитку (коли з'являються нові мотиви у діяльності). В такій ситуації люди вимушені адаптуватися до цих змін і шукати своє місце у нових реаліях, застосовуючи адаптивні можливості і стратегії. Адаптація до професійної діяльності на сучасному етапі визначається ринковим середовищем, яке містить комплекс певних умов, зовнішніх сил і стимулів, що впливають на фахівця, а також соціально-економічними ситуаціями з об'єктивними та суб'єктивними елементами діяльності, в яких він функціонує, тобто все те, що зумовлюється психологією виробничого середовища. *Психологія виробничого середовища* визначає завдання вивчення особистості у реальній системі умов, зовнішніх сил і мотивів, які впливають на фахівця, включаючи систему об'єктивних і суб'єктивних елементів професійної адаптації, які об'єднуються в його діяльності.

Різного роду зміни в діяльності спрямовані на те, щоб актуалізувати потенційні, резервні можливості і сформувати адаптивну стратегію до професійної поведінки і професійного саморозвитку. *Адаптивна стратегія* фахівця визначається рівнем відповідності суб'єктивних (заблокувати чи вивільнити внутрішні ресурси) і об'єктивних (присвоїти чи перетворити середовище) елементів

адаптації, ступенем збігу його очікувань з реальною ситуацією, тобто тим, наскільки його «Я-базове» наближене до «Я-ситуаційного» [6]. Таке розуміння дозволяє розглядувати *модель адаптивної стратегії фахівця через стратегію готовності до професійної діяльності, стратегію адаптивної поведінки і стратегію професійного саморозвитку*.

*Стратегія готовності до професійної діяльності* – це здатність і вміння особистості ефективно діяти у виробничому середовищі, що підтримують і підсилюють фаховий потенціал, забезпечують усвідомлення його конкурентних переваг. Така стратегія допомагає актуалізувати розуміння суті і змісту професійної діяльності, особистісного і мотиваційного ставлення до обраної професії, активності у реалізації своїх знань, вмінь і навичок та стилів комунікативної взаємодії, усвідомити тип образу «Я»-фахівець і свій фаховий потенціал [7].

*Стратегія адаптивної поведінки* – це здатність конструктивно увійти до виробничо-технологічного процесу, який характеризується своїми нормами, засвоїти необхідні комунікативні алгоритми праці, які визначаються правилами і розкладом, вписатися у сталі інформаційні потоки, в систему ділових і міжособистісних стосунків членів колективу. Така адаптивна стратегія допомагає професійній соціалізації, що пов'язана з присвоєнням накопиченого фахового і особистого досвіду в колективі.

*Стратегія професійного саморозвитку* – це здатність опиратися потоку буденності, побачити власну працю в цілому і перетворити її на предмет професійного саморозвитку. Це дає можливість стати самоорганізатором, який конструює своє теперішнє і майбутнє, внутрішньо приймає, усвідомлює та оцінює складнощі і протиріччя різних сторін професійної діяльності, самостійно і конструктивно їх вирішує відповідно до власних ціннісних орієнтацій, розглядаючи певні труднощі як стимул для саморозвитку.

Усвідомлення фахівцем свого фахового потенціалу, можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає його до таких *форм адаптивної стратегії*:

1. *Когнітивна стратегія* характеризується осмисленими зусиллями, актуалізацією конкретних знань, умінь та здібностей, які спрямовуються (з використанням виробничих ресурсів для повної реалізації наявних можливостей) на активну професійну діяльність, на самоосвіту і самоорганізацію, на вдосконалення організаційної структури професійної діяльності. Образ «Я»-фахівець є гнучким і головним чином спрямований на активізацію здібностей до професійної діяльності й на управління значимими виробничими ситуаціями.

*Стратегія когнітивного спротиву* спрямована на усвідомлення і прийняття фахівцем складності і багатозначності виробничої реальності, сприйняття її різнобарвності, розуміння відносності її оцінювання іншими людьми та суб'єктивності власних уявлень стосовно інституціональної моделі виробництва. При невдачах фахівці намагаються зберігати здатність до відтворення фахового потенціалу або до переорієнтації своєї діяльності, до встановлення нових ділових зв'язків та контролю свого оточення.

*2. Емоційна стратегія:* характеризується сфокусованістю на симптомах стресу або на уникненні його руйнівної сили, використанні емоційних ресурсів стосовно нейтралізації ризиків і загроз для фахового потенціалу, що підвищує рівень захисту. Образ «Я»-фахівець спрямований на вміння володіти своїми емоційними станами, на оптимальний прояв своїх індивідуально-типологічних властивостей, на створення стійкого і позитивного ставлення до професії. Внаслідок цього виникає особистісна задоволеність професійною діяльністю.

*Стратегія емоційного спротиву* спрямована на бурхливі реакції стосовно кадрових змін і переходу до іншої сфери діяльності. При невдачах фахівці намагаються прагматично оцінювати виробничу ситуацію і завдяки своєму позитивному життєвому балансу з впевненістю розраховують на відновлення емоційних ресурсів.

*3. Поведінкова стратегія* характеризується стійкістю патернів у поведінці і звичках, прагненням реалізації можливостей для подолання слабких сторін фахового потенціалу, прагненням до перегляду бізнес-плану або до репрофільювання виробничої діяльності, прагненням до самозабезпечення або до прийняття допомоги від інших. Поведінковий рівень професійної адаптації містить здатність до толерантного висловлювання та готовність до толерантного ставлення стосовно висловлювань інших, відстоювання власної позиції та здатність до конструктивної взаємодії. Фахівець відчуває задоволення не тільки від того, що він щось добре робить, а й від того, що він обрав певну справу, діяльність і робить її гарно. Таким чином проявляється його індивідуальність і його власний вибір.

*Стратегія поведінкового спротиву* спрямована на прагнення зануритись у свою діяльність і відгородитись від членів колективу. Вона пов'язана з намаганням створити нові партнерські зв'язки, змінити свою виробничу діяльність, а також з можливістю переорієнтації на новий вектор розвитку в інших сферах діяльності.

*4. Рефлексивна стратегія* характеризується самоаналізом фізіологічних і психічних змін, спрямованістю внутрішньої діяльності на осмислення свого професійного і життєвого шляху, прагненням обмірковувати шляхи рішення проблем і можливостей найповнішої самореалізації себе в діяльності. Така стратегія передбачає

використання рефлексивної інтуїтивності та інверсійності у конкурентній політиці, що є ціннісно-сисловою системою, в якій чільне місце посідають самоповага і повага до інших, цінності прав і свобод людини та рівноправність у виборі світогляду і життєвої позиції, відповідальність за власне життя та визнання такої за кожною людиною.

*Рефлексивна стратегія спротиву* спрямована на намагання аналізувати шляхи протидії ризикам і загрозам професійної діяльності. Така стратегія передбачає ідентифікацію себе з професійною моделлю «Я»-фахівець, шляхом усвідомлення фахової діяльності як цінності в ієрархії власних мотивів, співставлення особистих мотивів з професійно значущими, а також взаємна відповідність особистісної та професійної картин світу.

Відстоювання фахівцем своєї адаптивної поведінки і професійного саморозвитку здійснюється в процесі професійної самореалізації, який призводить до подальшого розвитку психології виробничого середовища і створення у ході перетворень виробничого середовища нових форм адаптивних/неадаптивних стратегій, що тим самим обумовлює появу нових особистісних новоутворень. Збурений значимими цінностями фахівець бореться за те, щоб вони не тільки зовнішньо визнавалися виробничим середовищем, а й реально мотивували спільну діяльність, що тим самим змінює соціальну ситуацію розвитку в цілому. У виробничому середовищі неадаптивна стратегія фахівця перетворюється на адаптивну тоді, коли створені такою активністю в процесі професійного саморозвитку норми і цінності стають нормами і цінностями відповідного середовища. При цьому фахівець припиняє виконувати функцію зміни виробничого середовища, а починає реалізувати функцію її збереження та стабілізації.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Можемо зазначити, що основний пафос нашої публікації полягає в твердженні, що розвиток особистості фахівця (його «Я»-базового і «Я»-ситуаційного) визначає його стратегію професійної адаптації і, водночас, професійна адаптація визначає стратегію розвитку особистості фахівця. Кожна особистість у процесі усвідомлення змін постійно рухається від себе попередньої до себе іншої, коли відбувається модифікація власної оцінки дійсності. Стратегія професійної адаптації – це здебільшого вибір між стратегією фахівця підкоритися виробничому середовищу і стратегією вивільнити власні внутрішні ресурси особистісного розвитку, яка включає здатність протидіяти виробничому середовищу. Тому можна відмітити, що

професійна адаптація на різних етапах життєдіяльності фахівця є то результатом, то засобом розвитку особистості.

Запропонований нами диспозиційно-рефлексивний підхід дозволяє трансформувати модель адаптивної поведінки у модель професійного саморозвитку фахівця через запропоновані нами адаптивні стратегії фахівця. Ця модель передбачає стратегію зближення «Я»-базового і «Я»-ситуаційного, в результаті чого зовнішня детермінація професійної адаптації змінюється на внутрішню.

Отже, психологія виробничого середовища формує площину корінних змін у реалізації адаптивних стратегій фахівця з урахуванням впливу соціально-економічних ризиків і загроз. А це, в свою чергу, зумовлює необхідність у проведенні із вмотивованими фахівцями семінарів-тренінгів із формування в них адаптивних стратегій, застосовуючи спеціально розроблені програми в інтерактивному режимі (наприклад, створення персонального SWOT-аналізу для діагностики своїх сильних і слабких професійно-важливих якостей, проведення тренінгових занять, ділових і рольових ігор тощо).

#### *Список використаних джерел*

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2006. – 512с.
2. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки / М.К. Мамардашвили. – М. : Изд-во «Лабиринт», 1996. – 432с.
5. Солнышкина М.Г. Профессиональные стратегии личности: Монография / М.Г. Солнышкина. – М. : Маркетинг, 2006. – 119 с.
6. Чайкіна Н.О. Вплив «Я»-базового і «Я»-ситуаційного на адаптивну стратегію особистості / Н.О. Чайкіна. // Психологія і особистість. – 2013. – № 1(3). – С.45-58.
7. Чайкіна Н.О. Адаптивні стратегії підприємців в умовах економічних ризиків і загроз / Н.О. Чайкіна, А.О. Чайкіна // Person, Family, and Society: Interdisciplinary Approach to the Harmonization of Interests [Monograph] // Authors of articles edited by O. Bilychenko, M. Duczmal, I. Ostapolets. – Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016. – P. 296-303.

*N. Chaykina*

#### **MODEL OF ADAPTIVE STRATEGY OF SPECIALIST**

*In this article we focus on the relationship between processes of becoming of "self-specialist" image with the periods of professional adaptation that meet certain levels of assimilation. These levels include preadaptive (training), initial period of*

*adaptation (reproduction), period of the second “real” adaptation (usefulness), potential mobility period (satisfaction).*

*The meaning of professionalization and psychology of working environment was revealed. Professionalization of personality causes the development of its “self-specialist” image formation. The “self-specialist” image considered as a system component that integrates personal and professional potential.*

*Adaptive strategy of specialist determined by subjective level of compliance (release or suppress of internal resources) and objective (assign or convert environment) elements of adaptation in relation to the degree of match of his/her expectations with the real situation, i.e. how close “basic self” and “situational self» are.*

*Model of adaptive strategy of specialist includes strategy of readiness for professional activity, strategy of adaptive behavior and strategy of professional self-development. Strategy of readiness to professional activities is capacity and ability of the individual to effective action in the working environment that support and enhance professional potential, awareness of its competitive advantages.*

*The strategy of adaptive behavior is ability to constructive entering into industrial and technological process, to learn the necessary communication algorithms, to fit the system of business and interpersonal relations with team members. Strategy of professional self-development is ability to resist the flow of everyday life, to see his or her own work in a whole and turn it into a subject of professional self-development.*

*Professional adaptive strategies include cognitive, emotional, behavior, reflexive form, and appropriate strategies of resistance to working environment.*

*Strategy of professional adaptation is the selection between strategy of professional environment and strategy of releasing of one’s own internal resources of the individual development. Proposed model predicts convergence strategy of “basic self” and “situational self”, resulting in external determination of professional adaptation to changing internal world.*

**Keywords:** *professional adaptation, the “self-specialist” image, strategy of adaptive behavior and professional self-development, cognitive, emotional, behavioral and reflective forms of adaptive strategies.*

Надійшла до редакції 23.03.2017 р

# ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 159.923 (092) (072.2)

**ШЕВЧУК Вікторія Валентинівна**

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

## НАУКОВА ШКОЛА БАГАТОВИМІРНОЇ ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ: до 70-літнього ювілею професора Володимира Моргуна



*Редакція часопису «Психологія і особистість» приєднується до привітань на адресу ювіляра, який належить до засновників журналу, і замість традиційного для цієї рубрики вітання пропонує нарис історика психології В.В. Шевчук, що присвячений В.Ф. Моргуну.*

*У статті розкрито життєвий та творчий шлях Володимира Федоровича – кандидата психологічних наук, професора, заслуженого працівника освіти України. Вчений відомий своїми численними працями у сфері психології особистості, вікової та педагогічної психології. Досить вагомим є також його внесок у вивчення психолого-педагогічної спадщини А.С. Макаренка (біля 100 публікацій).*

***Ключові слова:** багатовимірна психологія особистості, науковий доробок В.Ф. Моргуна, історія української психології та педагогіки.*

**Постановка проблеми.** Українська психологічна наука на сучасному етапі характеризується активними дослідженнями, які репрезентують закономірності та особливості її становлення. Вивчення історії поступу вітчизняної психологічної науки неможливе без дослідження внеску окремих персоналій в розвиток теоретичних та прикладних основ науки. Визначні постаті в науці, які є фундаторами наукових напрямків чи наукових шкіл формують навколо себе творчі колективи односторонців та послідовників. Лідером однієї з сучасних полтавських психологічних шкіл є В.Ф. Моргун, відомий своїми фундаментальними працями в галузі психології особистості, психодіагностики, вікової і педагогічної психології.

Моністична теорія багатовимірного розвитку особистості розробляється ним спочатку на факультеті психології МДУ імені М.В. Ломоносова (1976-1980 рр.), потім – на кафедрі психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (з 1984 р. і дотепер). Вперше вона була опублікована в тезах Ленінградсько-Московської збірки конференції молодих вчених «Психологічні проблеми індивідуальності» (за ред. Б.Ф. Ломова) у 1984 [5], у 2014 році досягла свого 30-річчя. За цей час теорія отримала широку географію публікацій та індекс цитування в працях українських учених – академіків, членів-кореспондентів НАПН України, докторів та кандидатів наук: філософів – І. Зязюна (Київ), С. Клепка (Полтава), історика – В. Пащенко (Полтава), медика – Л. Дубової (Полтава), педагогів – Н. Білик, Л. Гоженко, М. Гриньової, К. Гуза, В. Ільченко, Н. Карапузової, М. Лебедика, П. Матвієнка (Полтава), С. Карпенчук (Рівне), О. Киричука, Б. Федоришина (Київ), А. Самодрина (Кременчук), психологів – І. Беха, Л. Бурлачука, О. Губенка, О. Губка, М. Дригус, А. Коняєвої, П. Лушина, С. Максименка, В. Москаленко, В. Моляко, Т. Пазюченко, В. Панка, Н. Побірченко, Е. Помиткіна, Л. Проколієнко, Ю. Трофімова, Г. Балла, М. Боришевського, В. Рибалка, В. Семиченко, М. Слюсаревського (Київ), Р. Білоус, О. Куца (Кременчук), Н. Гончарової, Ю. Калужної, В. Колінька, М. Мельничук, К. Седих, І. Тітова, Т. Тітової, Т. Устименко, А. Харченко, Н. Чайкіної, Н. Юдіної, С. Яланської, Т. Яновської (Полтава), О. Дусавицького, О. Іванової, В. Кришталія, О. Лактіонова, Г. Середи (Харків), Н. Жигайло (Львів), І. Філіпкової (Зубкової), В. Хомика (Луцьк), В. Ковальова (Чернівці), А. Фурмана (Тернопіль), А. Кленчу (Сизоненко), О. Чебикіна, (Одеса), Т. Яценко (Черкаси) та ін., а також за кордоном – у працях академіків або докторів, кандидатів наук І. Фастовець (Англія), філософів – Л. Буєвої (Росія), Б. Чендова (Болгарія), педагогів – М. Дароці (Угорщина), Е. Меттіні (Італія), М. Нікандрова, А. Остапенка, П. Підкасістого, А. Фролова, Ф. Ялалова (Росія), Г. Хілліга (Німеччина), психологів – М. Мутафової (Оракової) (Болгарія), О. Бодальова, М. Гамезо, М. Гарунова, Г. Дьяконова, Є. Клімова, О. Кріуліної, Б. Ломова, І. Домашенко, І. Кулагіної, О. Кушніра, В. Петровського, Л. Фрідмана (Росія) та ін. [3, с. 24].

Наукову основу дослідження персоналій в історії української психології складає запропонована ним методика історико-психологічного автопортрету фахівця [2; 10]. Дана методика, модифікована автором, передбачає вивчення життєвого шляху, наукового доробку вченого у сфері психології, дала можливість зібрати матеріали для написання цього матеріалу.



**Завданнями даної статті є,** по-перше, коротко проаналізувати багатовимірну теорію особистості; по-друге, подати життєвий шлях та науковий доробок професора В.Ф. Моргуна.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналізу багатовимірної теорії особистості В.Ф. Моргуна присвячено ряд досліджень, серед останніх із них доцільно виділити наступні. Доктор педагогічних наук А. О. Остапенко, який вважає себе учнем В.Ф. Моргуна, аналізуючи його багатовимірну концепцію та її прикладні аспекти, наголошує на широкому застосуванні методологічної ідеї багатовимірності. На думку А. О. Остапенка, дана концепція дає приклад прагнення до створення психолого-педагогічних моделей, на основі яких можна будувати повноцінну педагогічну практику, уникаючи категоричності думок та обмеженості трактувань [6, с. 72]. Як зазначає доктор психологічних наук В. В. Рибалка, універсальність, евристичність, продуктивність, прогностичність розробленої В. Ф. Моргуном моністичної теорії багатовимірного розвитку особистості є своєрідним феноменом вітчизняної наукової психології [7, с. 446]. Кандидат психологічних наук В. М. Заїка на основі багатовимірної теорії особистості обґрунтував і представив типологію життєвих криз людини, типологію ініціальних тенденцій трансформації особистості в ході подолання кризових станів людини, систему обрядів та ритуалів у давніх культурах як засобу психопрофілактики кризових періодів та станів у розвитку особистості [1, с. 29].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** 23 березня 2017 року виповнилося 70 років Володимир Федоровичу Моргуну – кандидату психологічних наук, професору, завідувачу кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка 1980-2012 років, члену редколегій журналів «Постметодика», «Імідж сучасного педагога», «Естетика і етика педагогічної дії», «Психологія і особистість», почесному професору Всесвітньої науково-освітньої академії (Болгарія), члену ради Товариства психологів України і співзасновнику його Полтавського обласного осередку, члену правління Міжнародної та Української асоціацій Антона Макаренка, члену Полтавського відділення «Асоціації політичних психологів України» (2002), «Екологічної ради Полтавщини» (2008), Полтавського обласного відділення «Всеукраїнського об'єднання ветеранів» (2015), почесному члену та представникові регіонального відділення «Всеукраїнської психодіагностичної асоціації» в Полтавській обл. (2016).

Народився В.Ф. Моргун 23 березня 1947 року в м. Сталіно (тепер Донецьк), але дитинство пройшло на двох хуторах Красноармійського (тепер Покровського) району Донеччини – Омелянівка, де жили дідусь Олізар та бабуся Векла (батьки мами Олександрі), та Іванівка, де

мешкали дідусь Трохим і бабуся Векла (батьки тата Федора). Предки Володимира Федоровича – з майстрових селян. Сімейні легенди донесли відомості про те, що вони козацького роду, Полтавського полку (коша). Коли Катерина II розігнала Запорізьку Січ, то його предки були виселені у Дике поле на Донеччині й заснували престольне село Родівку (Гродівку), від якого з часом відділилися чисельні хутори, зокрема й Омелянівка, а через кілометр й Іванівка.

По лінії батька двоюрідним дідом Володимира Федоровича був Мойко Феофіл Тимофійович, який служив на броненосці «Потьомкін» і брав участь у відомих революційних подіях, поневірявся на чужині, але повернувся до свого рідного Гришина, яке пізніше стало районним центром – Красноармійськом. По лінії мами мав прадіда Максима, який був чудовим майстром-краснодеревщиком. Різна шафа його роботи й досі прикрашає родинний будинок в Омелянівці. Дід по батькові – Трохим Остапович Моргун – і селянин, і плотник, і механізатор на току, одразу після Другої світової-ВВ війни у 1945-1946 рр. обирався головою колгоспу. Носив у носі німецьку кулю з Першої світової війни. Дід по матері – Олізар Максимович Безручко – безвідмовний колгоспний і кожного двору на хуторах округи висококваліфікований ветеринарний фельдшер. У Другу світову війну мобілізований у 1941, був командиром важкої самохідної артилерійської установки, декілька разів поранений, брав Берлін, учасник параду Перемоги на Червоній площі у Москві в 1945 році, кавалер трьох орденів бойового Червоного прапора, багатьох інших орденів і медалей. Їх дружини Векли (Фьокли) вихідці з російських родин, які переселилися з сусідніх областей Росії. Обидві мали золоті руки, оволоділи українською мовою, знали та чудово співали безліч українських та російських пісень [9, с. 220].

Родина батька (Федора Трохимовича) мала п'ятьох дітей – Галину, Марію (фронткову медсестру), Володимира – бойового військового офіцера, кавалера багатьох орденів, який закінчив свою кар'єру начальником пожежної служби м. Костянтинівка, Федора, Варвару (вчительку російської мови та літератури).

Родина мами мала трьох дочок – Олександру, Галину (виховательку дитячого садочку) та Марію (вчительку математики).

Батько – Моргун Федір Трохимович (9.05.1924-7.07.2008) народився на хуторі Олександрівка Красноармійського району Донецької області. Опанував багато сільськогосподарських робіт, пережив німецьку окупацію, звільняв Україну від Донбасу до Карпат, на Дуклінському перевалі сержантом-мінометником був утретє поранений і комісований до нестройової служби. Після війни закінчив Дніпропетровський сільськогосподарський інститут, працював агрономом на Полтавщині, піднімав цілину в Кочетавській, Павлодарській та Цілиноградській областях Північного Казахстану (1954-1965 рр.). пройшов шлях від директора радгоспу

«Голбухінський», першого секретаря Ленінського району Кочетавської області, до другого секретаря Павлоградського обкому КП Казахстану і Начальника управління сільського господарства Цілинного краю (площа якого перевищувала площу сучасної України). Потім працював завідувачем сектору Сибіру та Алтайського краю сільгоспвідділі ЦК КПРС у Москві, першим заступником Голови Ради міністрів Киргизької РСР, а в 1973-1988 рр. обирався першим секретарем Полтавського обкому КПУ. Ф.Т.Моргун розглядався (разом із В.В.Щербицьким) як ймовірний кандидат у президенти України, що стало однією з причин призначення в 1988-1989 рр. головою Держкомітету СРСР із охорони природи («усунули на підвищення» міністром екології). У Москві за принципову позицію проти будівництва екологічно шкідливих і економічно надвитратних заводів білково-вітамінних концентратів із парафінів нафти був відправлений М.Горбачовим і М.Рижковим у відставку. На пенсії завершив та захистив у Тимирязівській академії докторську дисертацію присвячену ґрунтозахисту на Полтавщині, цикл науково-публіцистичних праць: «Безсмертна душа України», «Переорані покоління», «Селянин – світова душа», «Керівники держав, не бійтеся бути святими», «Куди йдеш, Україно?», «Сталінсько-гітлерівський геноцид українського народу: факти і наслідки», «Вибір України – порятунок природи і села», «Правда про кривду» (яка, на жаль, стала гостро актуальною сьогодні, під час наклепницької гібридної війни проти України) тощо.

Мати – Моргун Олександра Олізарівна (9.05.1925-19.10.1992), лікар-терапевт, чудова дружина, матір трьох дітей і бабуса шістьох онуків.

Моргун В.Ф. має двох менших сестер. Алла (1954 р.н.) – англійський філолог, живе у Москві, автор трьох збірок поезій. Має двох дітей і чотирьох онуків. Наталя (1960 р.н.) – російський філолог, живе в Полтаві, має чоловіка, двох синів і двох онуків.

Володимир Федорович має дружину Моргун (Ахметову) Зайтуну Камілівну, з якою познайомився на факультеті психології МДУ, вона також психолог, але кандидат біологічних наук. Син Максим – лікар-психіатр, психотерапевт, разом із дружиною Мариною (лор-лікарем) виховують онука Владіслава. Донька Анна Моргун разом із чоловіком Володимиром відкрили і працюють у невеличкій поліграфічній установі «Формат», виховує онука на ім'я Марко.

Моргун В.Ф. навчався у Полтавській загальноосвітній школі № 27 у Параски Якимівни Гайдаєнко, а закінчив СШ № 3 м. Цілінограда у 1965 році із золотою медаллю та кваліфікацією слюсаря-авторемонтника. Батько хотів, щоб він обрав сільськогосподарський ухил, але не заперечував проти фізико-математичного факультету Ціліноградського педагогічного, потім допомагав у переводі на біофак, а через рік – на психологічний факультет МДУ імені

М.В. Ломоносова у Москві, куди переїхала сім'я після ліквідації Цілинного краю.

За період навчання у школі брав участь у художній самодіяльності, танцював народні танці, зокрема – українські, співав у хорі, іноді – солістом, фотографував, грав у волейбол, баскетбол, футбол, займався легкою атлетикою – біг на середні дистанції, грав у шахи (2-й дорослий розряд). Студентом виконав III-й розряд зі спортивної гімнастики, опанував хокей із шайбою, лижі. Брав участь у студентському драмгуртку, керував факультетським комсомолом на 4-му курсі, брав активну участь у студентських будівельних загонах: Москва, Кошалін (Польща), Сахалін, Підмосков'є, Бранденбург-Магдебург (Східна Німеччина).

Теми курсових на факультеті психології були присвячені наступним проблемам: на другому курсі – здібностям (керівник проф. О.І. Нікіфорова, учениця С.Л. Рубінштейна), на третьому – вибору професії (доц. Ю.В. Котелова, соратниця О.М. Леонтєва), на четвертому та п'ятому курсах – співвідношенню інтелекту та якостей особистості (де отримав цікаву залежність: старшокласникам, що мали високий рівень інтелекту, ровесники приписували як характерну рису особистості – нескромність (!?)) (доц. О.С. Махлах, соратниця Л.І. Божович, О.О. Смірнова). Після закінчення МДУ імені М.В. Ломоносова у 1971 році, отримав розподіл на кафедру педагогічної психології та педагогіки факультету психології, де впродовж 1971-1980 рр. був асистентом, аспірантом, працював старшим викладачем.

Кандидатську дисертацію на тему: «Психологічні умови виховання пізнавального інтересу учнів до навчального предмету» (1979) готував під керівництвом тоді – професора, завідувача кафедрою педагогічної психології факультету психології МДУ імені М.В. Ломоносова, а тепер – академіка РАО Ніни Федорівни Тализіної, учениці П.Я. Гальперіна та О.М. Леонтєва.

Із 1980 до 2012 року – завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. З 1982 року – доцент, а з 2001 року – професор вищевказаного навчального закладу.

Упродовж 1981-1992 рр. В.Ф. Моргун був керівником регіональних науково-прикладних проектів «Профорієнтація молоді на робітничі професії» на замовлення Полтавського турбомеханічного заводу (1981-1983 рр.), регіонального управління «Полтаванафтогазгеологія» (1984-1988 рр.) та Кременчуцького автомобільного заводу (1989-1992). У 1983-1985 рр. очолював українську частину міжнародного науково-прикладного проекту «Професійна орієнтація в середній школі як частина діяльності ВНЗ по формуванню свого контингенту» на замовлення Комісії ЮНЕСКО в Україні та Міністерства освіти України. Упродовж 1997-1998 рр. –

співвиконавець проекту «Роль міжнародних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні» на замовлення німецького Фонду Еберта.

В.Ф. Моргун має патент на винахід: Моргун В.Ф., Гольденберг Ю.М., Дузенко В.М. Спосіб визначення невротичності, екстравертивності та рівня розвитку особистості: Деклараційний пакет на винахід. – (11) 30042 А. – (51) 6 А 61В 10/00. – 15.11.2000. – Бюл. № 6. Є автором, співавтором або редактором понад 300 праць, серед яких 9 монографій, 16 посібників, 5 збірок віршів (лідер університету за світовим індексом цитування Гірша – 12). Має напрацювання з таких напрямків, як вікова психологія; військова психологія; глибинна психологія; викладання психології, підготовка психологів; педагогічна психологія; диференціальна психологія; екологічна психологія; економічна психологія; психологія особистості; етнічна та національна психологія; історія психології та педагогіки; конфліктологія; кримінальна психологія; медична психологія; психодіагностика; мотивація кохання; мотивація навчання; практична психологія; профорієнтація; психологія вчителя, викладача, педагогічної освіти; психологія гри; психологія комп'ютеризації; релігійна психологія; соціальна психологія, політична психологія, психологія спілкування. Крім того, вчений є автором літературної збірок поезій, зокрема, «Дотики душі» (2007), «Октава кохання» (2011), «Поетична психологія та психологічна поезія» (2014), «Україна: Майдан чи... ешафот?» (2017). Працює над докторською дисертацією, яка присвячена проблемі розробки багатовимірної теорії особистості та її застосувань.

Поряд із усім вищезазначеним В.Ф. Моргун є засновником наукової школи кафедри психології психолого-педагогічного факультету ПНПУ імені В.Г. Короленка – «Психологія багатовимірної особистості». Якщо за точку відліку взяти публікацію її лідера, де вперше була викладена концепція багатовимірної особистості, то «роком заснування» школи є 1984 рік [4; 5]. Науковий напрям школи визначає розробка загальної наукової теми кафедри психології: проблема періодизації розвитку особистості в ході життя.

Головні здобутки розроблюваних тем:

- створена *багатовимірною теорією особистості*, структуру якої складають п'ять інваріантів: 1) просторово-часові орієнтації; 2) потребо-вольові емоційні переживання; 3) змістовні спрямованості особистості; 4) рівні опанування досвідом; 5) форми реалізації діяльності;

- розроблені *методики психодіагностики особистості*: опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини; багатовимірний аналіз вільних словесних асоціацій; аналіз досягнень людини для профілювання та профорієнтації; полімотивації учнів; мотивації кохання; експертної співбесіди з абітурієнтами; історико-психологічний портрет фахівця тощо;

– визначено *п'ять типів інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання*: темпова, емоційна, профільна, рівнева, формодіяльна;

– досліджена *динаміка полімотивації школярів з I до XI класу*: встановлено драматичне падіння навчальної мотивації з першого на 10 (останнє) місце після четвертого класу і трудової мотивації, що стає провідною у V-VI кл., але, на жаль, опускається на 5-6 місця до випуску; водночас, гра зберігає потужну спонукальну силу протягом усіх років навчання;

– запропоновано *сім критеріїв кохання*: «кристалізації» (за Стендалем); «Ромео і Джульєтти» (за В. Шекспіром); «дивитися в один бік» (за А. де Сент-Екзюпері); «самовідречення» (за біблійним царем Соломоном); «перевтілення душ» (за Ведами); «терпіння і терпимості» (за Е. Рязановим); «продовження роду»;

– узагальнена *система вікової профорієнтації*: гармонійний розвиток задатків і здібностей немовлят; самообслуговуюча праця та ігрова профорієнтація дошкільників; суспільно-корисна праця, профосвіта і трудове навчання молодших школярів; політехнічна освіта (опанування технологіями), виробнича праця і профагітація у підлітковому віці; профконсультація (включаючи й експрес-формуючу діагностику здібностей), профільне навчання, профпідбір і профкваліфікація старшокласників; профвідбір, професійна освіта і профадаптація юнацтва; підвищення кваліфікації, перекваліфікація і реорієнтація у зрілому віці тощо.

Під керівництвом В.Ф. Моргуна захистили кандидатські дисертації: А.О. Чунаєв, В.В. Колинько, Л.І. Дубова, Н.О. Чайкіна, А.С. Харченко, Н.О. Гончарова, Р.М. Білоус, О.С. Куш. Отримали неформальні консультації аспіранти і здобувачі докторських та кандидатських ступенів: А.М. Бойко, Л.І. Гоженко, В.Р. Ільченко, Ю.І. Калюжна, М.П. Лебедик, К.В. Седих, Т.А. Устименко, В.В. Шевчук (Колодочка), Н.О. Юдіна, С.П. Яланська, Т.А. Яновська (Полтава), Н.І. Жигайло (Львів), І.Ю. Філіппова (Зубкова) (Луцьк), А.П. Коняєва, Т.М. Траверсе, І.І. Юрас (Київ), М.Є. Мутафова (Оракова) (Благоєвград, Болгарія), Н.Ю. Ткачова (Белгород), І.В. Фастовець (Charpell Hill, USA), Н.І. Юдашина (Москва) та ін. [8; 9, с. 247].

Під час роботи на посаді завідувача кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка розкрилися й організаторські здібності Володимира Федоровича. Під його керівництвом був сформований творчий і дружній колектив викладачів-психологів.

Має нагороди, серед яких: *державна* – почесне звання «Заслужений працівник освіти України» (2014); *відомчі* Міністерства освіти і науки України: нагрудний знак – «За наукові та освітні досягнення» (2017), знак «А.С. Макаренко» (2007), нагрудний значок «Відмінник народної освіти» (1984); ПНПУ імені В.Г. Короленка –

медаль «За особистий вагомий внесок у розбудову університету» (2014); *громадських об'єднань та організацій*: Міжнародного проекту «Україна й українці – цвіт нації, гордість країни» – орден «Патріот України» (2016); Міжнародної академії освіти і науки та Міжнародного форуму «Сучасний стан освіти і науки в Україні. Стратегія розвитку» – медаль «За заслуги в галузі освіти і науки» (2016); Міжрегіональної суспільної організації педагогічної громадськості – «Медаль А.С.Макаренка за педагогічну звитягу» (2007).

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, по-перше, багатовимірна теорія особистості, виходячи з системно-діяльнісної парадигми, зробила вагомий крок у напрямку побудови цілісної структури особистості.

По-друге, життєвий шлях В.Ф.Моргуна є багатовимірним прикладом служіння і відданості Україні, колективам, у яких йому довелося працювати, власній родині, принаймні з п'яти поколінь (від дідусів, бабусь до онуків), і самому собі як особистості професійного науковця і викладача-психолога.

Отримані результати дозволяють надати наступні *рекомендації*: в наукових пошуках враховувати евристичні надбання багатовимірної теорії особистості; в практиці освіти, менеджменту, політики спиратися на інваріанти і параметри її структури, розроблені методики психодіагностики і корекції.

Р.С. Автору даної теорії, ювілярові В.Ф. Моргуну, засвідчуємо від усього професорсько-викладацького та студентського складу ПНПУ імені В.Г. Короленка найсердечнішу шану і повагу. Зичимо ще багато років бути натхненим сячем на психолого-педагогічній ниві, з успіхом втілювати в життя свої благородні задуми і мрії. Бажаємо міцного здоров'я, довгих років успішної праці, всіяких гараздів та родинного щастя.

### *Список використаних джерел*

1. Заїка В. М. Типологія життєвих криз та ініціальних тенденцій трансформації людини на основі багатовимірної теорії особистості / В. М. Заїка, В. Ф. Моргун // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10). – Ч. 2. – С. 29–44.
2. Колодочка В. В. Історико-психологічний портрет фахівця. Методичні матеріали та рекомендації / В.В. Колодочка, В.Ф. Моргун. – Полтава : ПДПУ, 2006. – 50 с.
3. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – 2015. – № 2 (8). – Ч. 1. – С. 23–44.
4. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 2. – С. 27–40

5. Моргун В.Ф. Многомерная монистическая концепция развития личности // Психологические проблемы индивидуальности / В.Ф. Моргун; под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1984. – Вып. 2. – С. 24–28.

6. Остапенко А.А. Монистическая концепция многомерного развития личности / А.А. Остапенко // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С.59 – 72.

7. Рыбалка В.В. Монистическая теория многомерного развития личности в трудах В. Ф. Моргуна // Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике / В. В. Рыбалка. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015 – С. 432–448.

8. Седих К.В. Здобутки кафедри психології Полтавського педагогічного університету в психозойську еру людства / К.В. Седих, В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – К. – Полтава, 2014. – № 1. – С. 5-30.

9. Шевчук В.В. Историко-культурні передумови становлення Полтавської психологічної школи у XVIII-XX століттях / В.В. Шевчук, М.-Л.А. Чепя. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 256 с.

10. Шевчук В.В. Методики дослідження наукових кіл та напрямків у психології / В.В. Шевчук // Навчально-методичні проблеми розробки сценаріїв реалізації конструктивних функцій етнокультури в інформаційному суспільстві: посібник / М.-Л.А. Чепя, М.І. Савіна, С.Є. Солодчук [та ін.]; за редакцією Чепи М.-Л.А. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 5–15.

*V. Shevchuk*

#### **SCIENTIFIC SCHOOL OF MULTIDIMENSIONAL THEORY OF PERSONALITY: ON PROFESSOR'S V. MORGUN 70-YEAR JUBILEE**

*The article deals with the life and career of Vladimir Morgun – candidate of psychological sciences, professor. A scientist known for his numerous works in the field of personality psychology, developmental and educational psychology. Quite significant is his contribution to the study of psycho-pedagogical heritage of A.S. Makarenko. V. Morgun focuses on such research areas as theoretical and applied problems of personality psychology, developmental, educational and social psychology, motivation and creative thinking in students, psychological support of career designing, psychological conditions of pedagogical reflection, personal development of ethnopsychology, teens' delinquent behavior, empathy and attraction in a system «teacher – student», love motivation, motivation of socio-political activity of young people.*

**Keywords:** *multidimensional theory of personality, scientific contributions of V.F. Morgun, Ukrainian history of psychology and pedagogy.*

Надійшла до редакції 25.04.2017 р.





## **СМУЛЬСОН МАРИНА ЛАЗАРІВНА**

– доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувачка лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України 19 квітня 2017 року святкує славетний ювілей.

М.Л. Смутьсон народилася 1947 року у Києві, де і здобула середню освіту. Після закінчення факультету кібернетики Київського університету імені Т.Г. Шевченка (1970) постійно працює в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України, з 1972 р. – на наукових посадах: 1972-1985 рр. – молодший науковий співробітник, 1985-1995 рр. – старший науковий співробітник. З 1995 р. з перервою на навчання в докторантурі (1997-2000 рр.) очолює лабораторію нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Загальний науково-педагогічний стаж – 45 років.

У 2002 році захистила докторську дисертацію на тему «Психологія розвитку інтелекту в ранній юності». Доктор психологічних наук (2002), професор (2007), дійсний член НАПН України (2016), завідувачка лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

М.Л. Смутьсон є відомим в Україні та за її межами психологом, яка визнана як фахівець у галузі загальної, педагогічної та вікової психології, психології інтелекту та психологічних проблем комп'ютеризації освіти.

М.Л. Смульсон є авторкою оригінальної проектуально-технологічної концепції розвитку інтелекту і творчості в ранній юності, теоретико-методологічних засад проектування інформаційно-комунікаційних технологій навчання, ефективного дистанційного навчання і психологічної підготовки вчителів до їх застосування. Розроблені колективом очолюваної нею лабораторії новітні підходи до проектування інформаційно-комунікаційних технологій навчання одержали визнання в Україні і за кордоном. Марина Лазарівна започаткувала новий напрям досліджень у вітчизняній віковій психології, створивши систему наративних технологій психологічної підтримки людей похилого віку.

М.Л. Смульсон бере активну участь у підготовці науково-педагогічних кадрів, керує роботою аспірантів очної та заочної форм навчання, консультує докторантів. Марина Лазарівна є заступником голови спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських дисертацій при Інституті психології імені Г.С.Костюка НАПН України та членом спеціалізованої вченої ради по захисту докторських дисертацій при цьому Інституті. У 2002-2007 рр. – член експертної ради з психології ВАК України. Наукові здобутки професора М.Л. Смульсон знайшли своє впровадження у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Вона багато виступає у ЗМІ, на конференціях, семінарах, круглих столах тощо, здійснює велику роботу з організації та проведення наукових та науково-практичних конференцій і семінарів (у тому числі міжнародного рівня).

Марина Лазарівна є співредактором наукового збірника «Психологічна теорія і технологія навчання» (Актуальні проблеми психології, т. 8), редактором електронного фахового журналу «Технологія розвитку інтелекту», членом редакційної ради журналу «Психологія і особистість» та редакційної колегії інших фахових наукових збірників серії «Актуальні проблеми психології».

М.Л. Смульсон нагороджена Почесними грамотами НАПН України, Міністерства освіти і науки України, Інституту психології НАПН України, Подякою Прем'єр-міністра України, медалями імені М.П.Драгоманова, імені Г.С.Костюка та ін., дипломом першого ступеня і першою премією НАПН України за кращу наукову роботу в номінації «Електронні засоби навчального призначення» (2010 р.).

Вона плідно працює на теренах теоретичної, прикладної та практичної психології, про що свідчать наукові праці (понад 270, серед яких 4 монографії, підручник, 31 навчальний і навчально-методичний посібник, 4 інформаційно-довідкових видання, 98 статей у наукових журналах і збірниках). Особливо вагомими є такі її роботи: монографії

«Психологія розвитку інтелекту» (К., 2001, 2003); «Проблеми психологічної герменевтики» (К., 2004), «Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації. особистого досвіду» (К., 2008); «Проблемы психологической герменевтики» (К., 2009); підручник «Психологія» для вищих навчальних закладів (5 видань, К., 1999-2003), «Наративні психотехнології» (К., 2007), «Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти. Навчально-методичний посібник» (К., 2008), «Телекомунікаційні технології у навчальному процесі: Методичні рекомендації» (К., 2009, ред.) тощо.

Поздоровляючи Марину Лазарівну з ювілеєм, сердечно бажаємо їй здоров'я, щастя, благополуччя та довгих років плідної творчої праці!



## **ВАЛЕНТИН ОЛЕКСІЙОВИЧ МОЛЯКО**

– академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України 24 липня 2017 року відзначив 80-річний ювілей.

Народився Валентин Олексійович в с. Веремейка Градизького району Полтавської області. Після закінчення Київського політехнічного інституту працював конструктором в Інституті автоматики. Із 1962 р. починає наукову роботу як психолог. Психологічні проблеми творчої обдарованості Валентин Олексійович почав розробляти ще будучи аспірантом НДІ психології УРСР. Захистивши кандидатську дисертацію «Психологія конструкторського замысла», він працює в тому самому Інституті спочатку молодшим, далі – старшим науковим співробітником, а з 1975 р. – завідувачем лабораторії. Із 1991 р. відомий вчений є ще й науковим керівником Центру «Творча обдарованість».

Технічна творчість учнів, принципи, механізми, особливості різних видів творчої діяльності, підготовка до творчої праці, творча особистість, творча обдарованість, талант – основні питання, які В.О. Моляко досліджує ось уже 50 років. Валентин Олексійович започаткував новий напрям досліджень на перетині конструкторської діяльності, розвитку творчої обдарованості та психологічної безпеки творчості особистості. Він опублікував понад 300 концептуально-теоретичних і навчально-методичних праць. Серед них монографії: «Психологія конструкторської

діяльності», «Психологія розв'язування школярами творчих задач», «Технічна творчість і трудове виховання», «Психологія готовності до праці», «Психологічні проблеми творчої обдарованості» та ін. На основі його наукової концепції в 1991 р. було ухвалено республіканську програму «Творча обдарованість», спрямовану на виявлення й виховання обдарованих дітей та молоді. Він є автором оригінальної діагностико-тренінгової системи «КАРУС» для виявлення творчих здібностей, прояву і розвитку творчого мислення. Численні учні й послідовники Валентина Олексійовича – а це понад 45 науковців, які під його керівництвом підготували й успішно захистили дисертації, викладачі вузів, наукові співробітники, спеціалісти-психологи, вчителі з різних регіонів України – далі розробляють проблеми творчої обдарованості, що є свідченням формування окремої наукової школи В.О. Моляко. Справі всього життя Валентин Олексійович віддає свою невичерпну енергію, знання й досвід. Він активно працює в численних комісіях, редколегіях. У колі інтересів вченого не лише проблеми творчої обдарованості. Він володіє ще й поетичним даром. Вірші Валентина Олексійовича почали друкуватися на сторінках преси з 1965 р., а в 1972 р. побачила світ його перша збірка поезій «Криголам».

Щиро вітаєм Валентина Олексійович зі славетним ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я, творчої наснаги та подальших успіхів у наймудріші роки життя!

## НАУКОВА ПОДІЯ

### КОНФЕРЕНЦІЯ З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ «QUINTA ESSENTIA ПСИХОТЕРАПІЇ; ДІАЛОГ МЕТОДІВ У ПОШУКУ “ДІЮЧОЇ РЕЧОВИНИ”»

16 червня 2017 року у м. Львів відбулася конференція з міжнародною участю «**Quinta Essentia психотерапії; діалог методів у пошуку “діючої речовини”**», в якій взяли участь провідні практикуючі психологи та психотерапевти. Під час роботи конференції було обговорено широке коло актуальних питань теорії і практики психотерапії. Нижче наведено найцікавіші доповіді учасників конференції.

*Борщевська Анжела (м. Львів) «Школа як активний учасник процесу у дитячій та підлітковій психотерапії або психічне здоров'я дітей і підлітків та українська школа – оксюморон?»*

10-12 років свого життя дитина проводить у школі. Згідно даних літератури, 25-30% дітей у початковій школі не дають раду з освоєнням соціальної ролі учня; в підлітковому віці 21% учнів мають низький адаптаційний рівень; 50% візитів до психіатра в США пов'язані зі скаргами на шкільну неуспішність, поведінкові та емоційні проблеми у стосунках із однокласниками та вчителями.

На жаль, сучасна система освіти в нашій країні передбачає недиференційований підхід до дітей, що забезпечує їм перманентний стрес у процесі навчання, який, за великим рахунком, треба вирішувати не зміною шкільної програми, а глобальною зміною педагогічних технік та підходів до подачі інформації.

Для підвищення рівня адаптації дитини до школи застосовують «Метод соціальної терапії», який включає використання наступних прийомів: систематичне заохочення дорослим усіх без винятку, навіть найбільш незначних, успіхів дітей з депривацією претензій на соціальне визнання; спрямування дитини на ті завдання, в котрих вона демонструє успіх та достатньо високі результати. Мистецтво вибору таких завдань полягає в тому, щоб ці завдання були не занадто легкими, але, в той же час, посилені для дитини. Досягнення результату має бути соціально значимо та високо оцінюватися референтною для дитини групою, зразком для наслідування.

У тих випадках, коли очікування успіху дитини в достатньо короткі терміни є сумнівне, в доповнення до соціальної терапії використовують «Метод статусної психотерапії».

«Метод статусної психотерапії» базується на вікових переміщеннях дитини, що дозволяють регулювати її статус у групі і спрямовано впливати на відносну успішність її діяльності. Зміна відносної успішності дитини може бути двоякою і виступати як підвищення успішності чи як її пониження порівняно з членами групи.

**Кечур Роман** (м. Львів) *«Через спеціальне до незрозумілого. Роздуми з висоти незнання»*

Важливим для розуміння внутрішнього світу людини стала теорія дефолт системи мозку. У 2001 році Маркус Рейчл з співавторами вперше сформулювали концепцію так званої дефолт системи мозку (ДСМ, default mode network). Переважна більшість присвячених ДСМ досліджень виконано за допомогою методів ПЕТ і фМРТ. Ці методи, як відомо, дозволяють оцінити рівень метаболічної активності у різних частинах мозку, використовуючи в якості показників споживання глюкози, або оксигенації крові.

У типових ПЕТ і фМРТ експериментах вимірюється рівень метаболічної активності в спокої і при виконанні будь-якого завдання. Збільшення активності порівняно з фоном інтерпретується як показник участі відповідних структур мозку у виконанні завдання. Однак, в деяких структурах при виконанні більшості завдань рівень метаболічної активності не збільшується, а знижується. Рейчл зі співавторами припустили, що ці структури беруть участь в розумових процесах, що протікають в періоди спокою, коли мозок не зайнятий переробкою інформації, котра надходить ззовні. До цих структур належать медіальна префронтальна кора, задня поясна звивина, медіальна, латеральна і нижня частини тім'яної кори.

ДСМ знаходиться в реципрокних відносинах з системами мозку які обробляють інформацію, що надходить із зовнішнього світу.

Збалансованість цих реципрокних відносин необхідна для успішної орієнтації в світі, для своєчасного перемикання від однієї активності до іншої, для вибору з потоку зовнішньої інформації того, що є істотним для особистості. Як надмірна, так і недостатня активність ДСМ супроводжуються порушенням поведінки. Недостатню активність ДСМ виявлено у осіб з аутизмом. У той же час продуктивна симптоматика при шизофренії пов'язана з надмірною активністю ДСМ, при якій породження власного розуму сприймаються як реально існуючі явища.

Також для психотерапевтичного процесу як процесу навчання (як і для будь-якого навчання взагалі) є важливою наступна інформація. Леві-Монтальчіні разом з біохіміком Стенлі Коеном виділила білок, що стимулює зростання нервової тканини і назвала його фактором росту нервів, або NGF. За виконану ними роботу Леві-Монтальчіні і

Коен отримали Нобелівську премію з фізіології і медицини 1986 року.

Протягом критичного періоду BDNF активує базальне ядро – ту частину нашого мозку, яка дозволяє нам фокусувати увагу і підтримує його в активованому стані протягом усього критичного періоду

Базальне ядро допомагає нам не тільки концентрувати увагу, а й запам'ятовувати те, що ми переживаємо, допомагає диференціації мозкової карти. Ці дані дозволяють зрозуміти біохімічне підґрунтя тих змін, що відбуваються з клієнтом під час психотерапії.

**Мироненко Олександр** (м. Львів) *«Нове значення етики терапевтичних та міжлюдських стосунків»*

Терапевтичний ефект виникає внаслідок нового досвіду (переживань) в стосунках з терапевтом, який проявляє готовність реагувати специфічним терапевтичним чином як на страждання клієнта, так і на його зусилля, спрямовані на досягнення змін і поставленої життєвої мети. Цей інтерналізований досвід стає запорукою змін у стосунках з самим собою і світом.

Загальні аспекти терапевтичної комунікації: Logos, Pathos, Ethos. Партнерський стосунок між терапевтом і пацієнтом і зріла кооперація між ними вимагає активного обміну й участі. У комунікації з пацієнтами терапевти тим чи іншим чином застосовують елементи Арістотелівської риторики:

- Logos (логіка, здоровий глузд) – здатність ясно висловлювати свої думки і сприяти цьому ж у пацієнта. Апеляція до здорового глузду.

- Pathos (емоції, емпатія, цінності, переконання) – комунікація свого співпереживання (співчутливого розуміння), емоційного стану, страхів і стурбованості пацієнтів. Емпатія.

- Ethos (цілісність) – здатність встановлювати стосунки довіри зі своїми пацієнтами (клієнтами).

Якщо logos і ethos апелюють до нашої психічної здатності, до логіки (осмислення), то pathos апелює до нашої уяви і почуттів, сприяючи у наданні значення.

Простір і час – важливі чинники психотерапевтичного процесу. Сприйняття того, що можна назвати «годинниковим часом», відоме як *chronos* – плин миттєвостей, що спливають, які клікають, секунда за секундою, на наших годинниках і електронних приладах в усьому світі. Час, який розпочався тисячі років тому з руху сонця навколо Землі, став центральним у керуванні нашим життям.

*Kairos* – це моменти часу, коли людина діє, завдяки чому вона може змінити хід свого життя або життя своєї дитини (D. Stern).

Більшість моментів *kairos* під час взаємодії з дітьми, тривають не довше, ніж 10 секунд (D. Stern). Моменти *Kairos* у взаємодії з дітьми з



боку батьків включають прийняття рішень (D.Stern).

Це дозволяє поставити під сумнів думку звичного домінування перспективи часу *chronos*, зокрема у сенсі часу, необхідного для надання значення (сенсу) нашим переживанням. Грецьке поняття часу *kairos* сприяє нам краще розуміти і перебувати у теперішньому моменті.

Час *Kairos* – це тривалість переживання необхідна для надання нового значення цьому переживанню. Ми переживаємо моменти *kairos* подібно до того, як ми переживаємо музичну фразу – як щось цілісне, а не послідовність окремих нот, що відділені між собою секундами.

Головна відмінність між *chronos* і *kairos* полягає у тому, що *chronos* сприймається як мінання секунд, а *kairos* сприймається як набуття значення (сенсу).

***Седих Кіра*** (м. Полтава) *«Культурно-еротичний код у роботі з подружньою парою»*

Потреба створити пару активізує індивідуальний еротичний код особистості для реалізації цієї мети. Коли мета реалізована і створена подружня пара (сім'я), на перший план виходять інші життєві завдання як для кожного з індивідів, так і спільно для пари. Йдеться про виховання дітей, спільне господарство, добробут, соціальна успішність, екзистенційні потреби тощо. Реалізація домінуючих завдань призводить до зміни поведінки як в соціумі, так і в сім'ї, що впливає на еротичну поведінку подружжя (або одного з них). Особливо вірогідною є зміна індивідуального еротичного коду при змінах соціальної ролі в соціумі одного з подружньої пари. Наприклад, жінка після народження дитини продовжує працювати, а чоловік бере декретну відпустку по догляду за дитиною.

Культурно-еротичний код:

- специфічний тип поведінки для реалізації сексуального завдання;

- меседж іншим особам протилежної статі.

Індивідуальний еротичний код (ІЕК) і ритуал залицяння, як його частина, характеризує індивідуально-культурні уявлення про міжстатеву поведінку, які засвоєні жінками та чоловіками у процесі їхнього життя, отримання власного досвіду, соціально-культурних наративів та саморозвитку.

Такі уявлення визначають співвіднесеність поведінки своєї і партнерки (чи претендента на партнерство) з ідеальними уявленнями про любовні стосунки.

У формуванні ІЕК важливе значення має механізм імпринтингу, що особливо актуальний у ранньому дитинстві та у підлітковому віці.

ІЕК реалізується за рахунок внутрішньопсихічних (сценарій

еротичної поведінки) та зовнішньопсихічних (мета і завдання поведінки) регуляторів. Цікавим для розуміння сутності ІЕК є співвідношення його біологічної чи соціальної обумовленості. Так, ІЕК у тварин є видовим кодом поведінки, а у людей – реалізується через різні культурні коди в різних суспільствах і в різні періоди історичного розвитку.

У ІЕК наявні три рівні – символічний, семантичний і поведінковий.

**Фільц Олександр** (м. Львів) «*Quinta essential psycho therapiae*»

Квінтесенсія, або «діюча субстанція психотерапії» – це код потенційних смислів (душа).

Розвиток життя людини визначається (детермінується) взаємдією двох наданих (вроджених) кодів – біологічного ГЕНЕТИЧНОГО і поведінкового СМИСЛОВОГО.

Душу (у попередніх доповідях) ми визначаємо як ПОТЕНЦІЙНІ СМИСЛИ (за Арістотелем – ДИНАМІС ІДЕЙ), тобто таке нематеріальне начало, яке не актуалізоване або «ще не здійснене» у даний час і в наявному матеріальному просторі, але яке може бути реалізоване при відповідних умовах.

Смисл має на сьогодні 2 класичних і одне неklasичне (Вітгенштайнівське) визначення: 1) суть якогось явища, що передбачає наявність змісту; 2) призначення якогось явища, яке фокусується у ціль та цінність явища; 3) намір або застосування (користування) правила(ом) (Кріпке-Вітгенштайн), що передбачає наявність принципу і правила.

Згідно Вітгенштайна, насправді не існує жодного правила для застосування правил. Вітгенштайн тому постулює, що застосування правила у кожному новому контексті буде «інстинктивним» або «сліпим», хоча й з позицій механіцизму чи диспозиціонізму ми це назвемо природним і спонтанним, тобто нормативно вродженим.

Іншими словами йдеться про ЕКСПЛІКАЦІЮ ІМПЛІЦИТНОГО (УСВІДОМЛЕННЯ НЕСВІДОМОГО) правила, свого роду імпліцитної АБО НЕУСВІДОМЛЮВАНОЇ нормативності (яка і є природною, так би мовити наданою нам природою, а тому і природною).

Кажучи словами Джейсон Бріджіс (Bridges Jason, 2010), будь-яке застосування нового концепту або правила включає в себе два моменти: «forward-looking leap of faith» (скачок у невідоме) і «backward-looking justification» (наступне обґрунтування). Адже концепти і нові правила застосовуються для уявлення чогось, що ще не існує (не дане нам у досвіді). Ми б додали, що це і є потенційним смислом, або душею.

Імпліцитні правила, або принципи

1. Якщо вважатимемо принципи чимось таким, **ЩО ФОРМУЄТЬСЯ НА ОСНОВІ ІДЕЙ І УЯВЛЕНЬ (СВІТОГЛЯДНИХ КОНЦЕПТІВ)**, то правилами будуть форми застосування цих принципів в існуючій реальності.

2. Переформулюючи парадокс Кріпке-Вітгенштайна і базуючись на уявленнях психоаналітичної практики, можемо сказати, що ми **ПЕРЕВОДИМО ІМПЛІЦИТНІ (НЕУСВІДОМЛЮВАНІ) ПРИНЦИПИ У ЕКСПЛІЦИТНІ (СВІДОМІ) ПРАВИЛА**.

3. **ПСИХОАНАЛІТИЧНО** ми скажемо те саме, але звичними термінами – приховані або **ЛАТЕНТНІ СМИСЛИ** ми переводимо в усвідомлені правила функціонування.

Диспозиційний підхід говорить про те, що зв'язок між смыслом (наміром застосування) і майбутньою дією (потенційним смыслом) є **НОРМАТИВНИМ (ІНТУЇТИВНИМ І СПОНТАННИМ)**.

Рефлексивне міркування, навпаки, виводить окремий випадок із загального. При цьому правила, принципи і концепти стають експліцитними (усвідомленими) лише після застосування до них рефлексивного міркування.

Психотерапія є **ТАКИМ СПЕЦИФІЧНИМ** методом суб'єктивної **РЕФЛЕКСІЇ**, тобто методом формування такого стану душі (**СТАНУ ПОТЕНЦІЙНИХ СМИСЛІВ**), який спонукає до того, аби відкривати суб'єктивні умови, при яких ми можемо знаходити **ІММАНЕНТНІ ПРАВИЛА ПОВЕДІНКИ**, тобто **ПРИХОВАНІ ТА НЕУСВІДОМЛЕНІ ДОСІ СМИСЛИ ДЛЯ ЇХНЬОГО ЕКСПЛІЦИТНОГО (СВІДОМОГО) ЗАСТОСОВУВАННЯ, ТОБТО ДЛЯ ОПРИСУТНЕННЯ В РЕАЛЬНІЙ ПОВЕДІНЦІ СВІДОМИХ СМИСЛІВ**.

По-суті, це стосується всіх видів психотерапії.

*Хомуленко Тамара (м. Харків) «Структурно-функціональна характеристика тілесного я: культурно-історичний підхід»*

Поряд із психосоматичними симптомами (ПСС) виділяють психосоматичні феномени нормального функціонування (ПСФНФ), до яких відносять різні психологічні здатності, процеси, якості, що мають відношення до тілесної інформації. ПСФНФ можуть бути пов'язані з когнітивною та ціннісною сферою. При цьому активність кожної з цих сфер має відношення до того, що діється в тілі людини. У даному випадку йдеться про так зване тілесне Я (bodily self).

Тілесне Я – є компонентом Я-концепції (поряд із соціальним Я, духовним Я, культурним Я, фізичним Я, тощо), який відповідає за когнітивний і емоційний супровід тілесного функціонування, забезпечує його регулятивний ефект, що реалізується в процесі внутрішнього діалогу з тілесним Я, з самим собою про тіло.

Когнітивний компонент тілесного Я включає групу ПСФНФ

базового рівня, представлених такими здатностями і процесами: 1) знання про своє тіло (як продукт пізнання і продукт аналізу тілесного досвіду); 2) здатність фіксувати увагу на внутрішніх відчуттях, міра розвитку інтрацептивної чутливості, здатність моніторити її якісні та кількісні зміни; 3) здатність до вербалізації інтрацептивної чутливості; 4) здатність закарбовувати, зберігати і відтворювати тілесну інформацію; 5) здатність до образного уявлення про тіло, його диференційованість та інтегрованість; 6) здатність маніпулювати образом тіла у власній уяві; 7) активність асоціативного мислення по відношенню до тілесної інформації; 8) здатність сприймати тілесну інформацію як знаково-символічну, що опосередковує розуміння послання без свідомого; 9) здатність приймати раціональні рішення відносно проблемних ситуацій, пов'язаних з тілом.

Ціннісний компонент тілесного Я відображається в таких психічних якостях, як почуття, які переживає людина по відношенню до свого тіла, в позитивності та адекватності переживання цих почуттів: зацікавленість – байдужість, спокій – тривога, турбота – безтурботність, дружелюбність – ворожість, захищеність – незахищеність, впевненість – невпевненість.

Регулятивний ефект тілесного Я забезпечується за рахунок: 1) системи ПСФНФ базового рівня, які відносяться до когнітивного та ціннісного компоненту тілесного Я; 2) знань про механізми саморегуляції тілесного функціонування та умінь їх використовувати.

Внутрішній діалог з тілесним Я передбачає такі два суб'єкта, як «Я в тілі» і «Я тіло». «Я в тілі» є цілісною єдністю організму, що має психіку і тіло, в якому головує психологічний конструкт Я. «Я тіло» – є тілом, яке пройшло у своєму розвитку етап психологізації.

Методика ПАВА спрямована на сприяння розвитку здатності до внутрішнього діалогу з тілесним Я. Використання методики може приводити до усвідомлення символіки тілесних сигналів як джерела інформації про суть внутрішніх конфліктів, які обумовили ефект соматизації.

## **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@gmail.com**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або ttf, 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 рідковими літерами**.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНИМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.

Після назви статті через один інтервал, має бути подана *анотація статті* (не більше 800 знаків) та *ключові слова* (5-10 основних використаних у тексті термінів) *українською мовою*.

Після анотації через один інтервал подається текст статті, який повинен обов'язково містити (згідно Постанови ВАК від 15.01.2003, № 705/1) такі наукові елементи:

– **постановку проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження** (що відповідають поставленим завданням) і **перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок **Список використаних джерел** (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – № 3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище). **Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.**

#### **До статті додається:**

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіреним за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

*Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.*

## **INSTRUCTION FOR AUTHORS**

Journal of Personality and Psychology® publishes original papers in all areas of personality relevant to broad fields of scientific psychology. Appropriate are methodological, theoretical, and review studies; articles on the empirical research results; reports of psychological assessment of personality, measurement theory and methods; programs of applied psychological therapies and interventions; review of the literature (monographs, hand-books etc.); notices and announcements about professional meetings (congresses, conferences etc.); biographical materials related to the outstanding psychologists.

The focus of the journal is the theoretical and methodological problems of the personality psychology; empirical researches and applied investigations in this area; person-centered approach in practical psychology; acme culture of personality; best known contemporary and historic figures associated with the personality psychology. The journal occasionally publishes special sections or special issues on particular topics.

The optimal length of a manuscript is the number of pages needed to effectively communicate the primary ideas of the study, review, or theoretical analysis. The lower bound on the length of articles is 12 pages. The only exceptions to this requirement are literature review – 1-2 pages and announcements – 0.5-1 page.

Articles may be published if they are deemed accurate, clear, concise, and pertinent. Submissions should be current and timely; they should be written in a style that is accessible and of interest to all psychologists, regardless of area of their specialization.

Below are instructions regarding the preparation of journal article.

The preferred typeface for publications is Times New Roman, with 14-point font size script.

Use one-and-a-half space between all text lines of the manuscript and single-spacing in tables or figures.

Indent at 1.25 cm the first line of every paragraph.

Do not divide words at the end of a line, and do not use the hyphenation function to break words at the ends of lines.

Leave uniform margins of 2 cm at the top, bottom, left, and right of every page.

We strongly encourage you to use MathType or Equation Editor 3.0 to construct equations.

Use Word's Insert Table function when you create tables. Do not use spaces or tabs in your table.

Graphics files are welcome if supplied as Tiff or EPS files. The minimum line weight for line art is 0.5 point for optimal printing. When possible, please place symbol legends below the figure instead of to the side. Be certain in figures of all types (graphs, charts, maps, drawings, photographs etc.) that lines are smooth and sharp, typeface is simple and legible, units of measure are provided, axes are clearly labeled, and elements within the figure are explained.

At the top of the page flushed right, indented, bold face, italicized, lowercase heading full name, scientific degree, and occupation of the author (s) should be placed. Below that, the CENTERED, BOLDFACE, AND UPPER HEADING title of the article should be presented.

All manuscripts must include one-spaced abstract containing a maximum of 100 words typed under the title. After the abstract, please supply up to 10 keywords.

Submissions to the journal should include five basic components that reflect the stages in the research process and that appear in the following sequence:

**Introduction:** generally define and clarify the problem, its contribution to the science and practice of psychology;

**Development of the problem under investigation:** summarize previous investigations to inform the reader of the state of research; identify relations, contradictions, gaps, and inconsistencies in the literature; and suggest the next step or steps in solving the problem;

**Statement of the purpose of the investigation;**

**Method:** description of the procedures used to conduct the investigation;

**Results:** report of the findings and analyses;

**Discussion:** summary, interpretation, and implications of the results. The important issues that research has left unresolved should be emphasized.

Each listed reference should be cited in text in brackets (e.g., [1], [2; 3; 4], [5, p. 25]), and each text citation should be listed in the References section.

After the main text of the article the Reference list in alphabetical order must be printed.

*Editor expects authors to adhere to the Ethical Principles. Author is responsible for the facts and cited sources reliability, for plagiarism and self-plagiarism. Editorial staff has the right to edit articles and to send them to external reviewers. Statements contained in the manuscripts are the personal views of the authors and do not constitute journal policy unless so indicated.*



*Наукове видання*

## **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

Науковий журнал

№ 2 (12)

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. Болтівця;

портрет засновника інституту, психолога Г.С. Костюка

(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпрійний;

*знизу* – будівля Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;

портрет письменника В.Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненко.

Здано до друку 29.08.2017 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.  
Обл.-вид. арк. 20,05. Ум.-друк. арк. 20,11  
Наклад 300 прим. Зам. № 1714

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: [psychologyaiiosobystist@gmail.com](mailto:psychologyaiiosobystist@gmail.com)  
Web-page: <http://psychpersonality.inf.ua>