

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 (14)
2018**

Київ – Полтава
2018

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

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

PSYCHOLOGY AND PERSONALITY

Scholarly Journal

Founded in May 2011

Biannual

**№ 2 (14)
2018**

Kyiv–Poltava
2018

ISSN 2226-4078 (Print)
ISSN 2410-3527 (Online)
УДК 159.9 + 37.015.311 (051)

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 № 16 від 27.06.2018 р.*

Головні редактори

Максименко С. Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;
Сєдих 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

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

Редакційна колегія

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

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №23463-13303ПР від 2.07.2018 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*

ISSN 2226-4078 (Print)
ISSN 2410-3527 (Online)
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 № 16 from June 27, 2018*

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. Mustajova – Assist. Prof., St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo (Bulgaria)
E. Nosenko – Prof., Dnepropetrovsk National University
A. Pankalla – Prof., Adam Mickiewicz University (Poznan, Poland)
V. Panok – Prof., Ukrainian Centre of Applied Psychology and Social Work
E. Pomytkin – Prof., Institute of Pedagogical Education and Adult Education
V. Rybalka – Prof., Institute of Pedagogical Education and Adult Education
O. Sannikova – Prof., Odessa National University
B. Stelzer – Karol Marcinkowski University of Medical Sciences (Poznan, Poland)
V. Tatenco – Prof., Institute of Social and Political Psychology
T. Tytarenko – Prof., Institute of Social and Political Psychology
Yu. Shvalb – Prof., G.S. Kostyuk Institute of Psychology
T. Yatsenko – Prof., Crimean Humanitarian University

Testimonial about the state registration: KV № KB №23463-13303IIP from 2.07.2018.

*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*

© G.S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Pedagogical Sciences Of Ukraine, 2018
© Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2018

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Фільц О. О., Седих К. В., Михайлів С. В.

ФІКСОВАНА УЯВА ЯК МЕХАНІЗМ ВИНИКНЕННЯ
УЗАЛЕЖНЕННЯ..... 9

Мирошник О. Г.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ
«ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»:
ДОСВІД ПНПУ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА 23

Бігунов Д. О.

МОВЛЕННЄВА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ:
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ КОНФЛІКТНИХ
КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ 40

Лисенкова І. П.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ.. 59

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Гальцева Т. О.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ
САМОЕФЕКТИВНОСТІ СЛУХАЧІВ
«УНІВЕРСИТЕТУ ТРЕТЬОГО ВІКУ»..... 70

Зозуль Т. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ..... 85

Клочек Л. В.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО
СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗОВНІШНЬОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНОЇ
СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ..... 95

Перетяцько Л. Г., Тесленко М. М.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я
СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ РІЗНОГО
СПРЯМУВАННЯ 108

Сухенко Я. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРТРЕТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ
І ПЕДАГОГІВ: КОНТЕКСТ КОЛЕКТИВНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ..... 121

Тітов І.Г., Шаповал М.О.

ЯКІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СВІТОГЛЯДУ
ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ 136

Харченко А. С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ
ДО МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ІЗ РІЗНОЮ СОЦІОКУЛЬТУРНОЮ АДАПТАЦІЄЮ 156

Цимбаленко О. О.

ЕТАПИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ
ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНОГО
ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 167

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Хоменко З. І.

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ ЯК ПЕРЕДУМОВА
ПІДЛІТКОВОГО КІБЕРБУЛІНГУ В МЕРЕЖЕВМУ
СПІЛКУВАННІ..... 181

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

Помогайбо В.М., Березан О.І., Петрушов А.В.

ГЕНЕТИКА СПЕЦИФІЧНОГО РОЗЛАДУ НАВЧАННЯ..... 197

ДИСКУСІЇ ТА ОБГОВОРЕННЯ

Моргун В. Ф.

ІНОБУТТЯ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ СМЕРТІ
ТА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ
СОЦІОМЕТРИЧНОГО КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ
СТАВЛЕННЯ НАЩАДКІВ ДО ВИДАТНОГО ДІЯЧА 208

КОРОТКІ ПОВІДОМЛЕННЯ

Львов О. О., Жабко Н. В.

МУЗИЧНА ПСИХОДРАМА ТА МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНІ
РОЗСТАНОВКИ 227

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Filts O., Sedych K., Mychailiv S.

FIXED IMAGINATION AS AN ADDICTION FORMATION
MECHANISM..... 9

Myroschnyk O.

DEVELOPMENT OF REFLECTIVE MECHANISMS
OF FUTURE TEACHER WHEN STUDYING
THE COURSE “FUNDAMENTALS OF PEDAGOGICAL
SKILLFULNESS”: EXPERIENCE OF V.G. KOROLENKO
POLTAVA NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY..... 23

Bihunov D.

SPEECH BEHAVIOUR OF THE INDIVIDUAL: CONCEPTUAL
STRATEGIES OF CONFLICT COMMUNICATIVE SITUATIONS..... 40

Lysenkova I.

COGNITIVE APPROACH IN THE STUDY
OF EMOTIONAL SPHERE 59

EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

Galtseva T.

EMPIRICAL STUDY OF THE TRAINING SELF-EFFICACY OF THE
“UNIVERSITY OF THE THIRD AGE” 70

Zozul T.

RESEARCH OF ADAPTATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN
FROM FAMILIES OF FORCED MIGRANTS..... 85

Klochek L.

EMPIRICAL STUDY ON PEDAGOGICAL COMMUNICATION
AS THE EXTERNAL DETERMINANT OF SOCIAL EQUITY
OF PERSONALITY OF A TEACHER 95

Peretiutko L., Teslenko M.

RESEARCH OF THE PECULIARITIES OF STUDENTS’
MENTAL HEALTH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
OF DIFFERENT ORIENTATION 108

Sukhenko Ya.

PSYCHOLOGICAL PORTRAITS OF STUDENTS AND TEACHERS:
CONTEXT OF COLLECTIVE AGENCY 121

Titov I., Shapoval M.

QUALITATIVE STUDY OF ADOLESCENTS' WORLDVIEW..... 136

Kharchenko A.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE ATTITUDE
TO INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS
WITH DIFFERENT SOCIO-CULTURAL ADAPTATION..... 156

Tsymbalenko O.

STAGES AND METHODS OF DEVELOPING SPEECH
IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN
WITH COMMUNICATION DISORDERS 167

PERSONAL ORIENTED APPROACH IN A PRACTICAL PSYCHOLOGY

Khomenko Z.

AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN
AS THE PRECEDENCE OF TEENS CYBERBULLING
IN NETWORKING 181

CLINICAL AND BIOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DISORDERS

Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A.

GENETICS OF SPECIFIC LEARNING DISORDER 197

DISCUSSIONS

Morgun V.

INDIVIDUAL PERSONALITY AFTER DEATH
AND APPROACH OF THE METHOD
SOCIOMETRIC CONTENT ANALYSIS
ADVANTAGES OF SUPPLIERS TO THE PROMINENT FIGURE 208

BRIEF REVIEW

Lvov O., Zhabko. N.

MUSIC PSYCHODRAMA AND MUSIC-THERAPEUTIC
ARRANGEMENTS 227

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922.85

ФІЛЬЦ Олександр Орестович

психотерапевт, доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри психіатрії та психотерапії факультету післядипломної освіти Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

СЕДИХ Кіра Валеріївна

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

МИХАЙЛІВ Світлана Вікторівна

аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ФІКСОВАНА УЯВА ЯК МЕХАНІЗМ ВИНИКНЕННЯ УЗАЛЕЖНЕННЯ

Стаття містить опис особливостей фіксованої уяви як механізму виникнення uzалежнення особистості. Визначена психологічна сутність впливу імагінативного образу на поведінку особисті. Проаналізовані особливості фіксованої уяви у становленні залежності від адиктивного агенту, її зв'язку з процесом мислення, емоційною та мотиваційною сферою. Описаний зв'язок фіксованої уяви із надцінними ідеями у процесі формування адикції. Представлена роль фіксованої уяви на різних етапах формування адиктивного процесу, специфіка фіксованої уяви як механізму виникнення uzалежнення в підлітковому та ранньому юнацькому віці.

Ключові слова: *фіксована уява, система адикції, uzалежнення, надцінні ідеї, адиктивна мотивація, імагінативний образ, механізми виникнення uzалежнення.*

Постановка проблеми. Стрімке зростання кількості осіб з адиктивною поведінкою і висока соціальна значимість проблеми визначає дане питання як одне з центральних у сучасній психологічній та медичній літературі.

Говорячи про фактори залежної поведінки, слід підкреслити, що в її основі лежать природні потреби людини. Схильність до залежності в цілому є універсальною особливістю людини. Однак, за певних умов, деякі нейтральні об'єкти перетворюються на надцінні для особистості, а потреба в них посилюється до неконтрольованого стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній літературі є декілька підходів до дослідження проблеми виникнення адиктивної поведінки. З точки зору даних підходів адикція обумовлюється такими чинниками, як несформованість механізмів адаптації, низька фрустраційна толерантність.

Більшість авторів (А. Ю. Акопов, Ц. П. Короленко, А. С. Тимофєєва ін.), які займаються проблемами адиктивної поведінки, вважають, що це одна з форм деструктивної (руйнуючої) поведінки, яка виражається у прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану через вживання деяких речовин чи постійній фіксації уваги на окремих предметах або активностях (видах діяльності), що супроводжується розвитком інтенсивних позитивних емоцій (Короленко, 1990; Кулаков, 1998).

Зазначають, що адикти мають низьку фрустраційну толерантність. Як спосіб відновлення психологічного комфорту вони вибирають адикцію, прагнучи штучної зміни психічного стану, отримання суб'єктивно приємних емоцій. Таким чином створюється ілюзія вирішення проблеми. Подібний спосіб взаємодії з реальністю закріплюється в поведінці людини і стає стійкою стратегією взаємодії з дійсністю (Уайнхолд, 2009).

Адиктивна поведінка має свою циклічність. До фази одного циклу входить: наявність внутрішньої готовності до адиктивної поведінки; посилення бажання і напруги; очікування й активний пошук об'єкта адикції; отримання об'єкта і досягнення специфічних переживань; розслаблення; фаза відносного спокою.

Об'єктом дослідження виступає механізм формування адикції. Предметом вивчення є місце уяви у когнітивному механізмі формування адикції.

Мета даної статті – теоретично дослідити роль уяви у формуванні механізму формування адикції.

Виклад основного матеріалу дослідження. У виникненні адикції, в першу чергу, підкреслюють нерозвиненість механізмів адаптації до життя, що призводить до формування адиктивної установки як сукупності когнітивних, емоційних та поведінкових особливостей (Кулаков, 1998). Нерозвиненість означених механізмів створює суттєвий емоційний дискомфорт, внаслідок чого людина починає пошуки адиктивного агента, за допомогою якого можна хоча б на деякий час заглибитися в «альтернативний стан». Це може бути гра, фільм, алкоголь, наркотик тощо.

Оскільки в підлітковому та юнацькому віці ці механізми адаптації є недостатньо сформованими, то саме ці вікові періоди є найбільш чутливими для виникнення адикцій. Так, виокремлюють такі фактори, кожен із яких може відігравати певну роль у формуванні адиктивної поведінки підлітків (Седих, Моргун, 2015): загострена пристрасть до спілкування з ефектом угруповання; тяга до опору (конфронтації), впертості, протесту проти виховних авторитетів; амбівалентність і парадоксальність характерологічних реакцій; прагнення до незалежності та відриву від сім'ї; загострений інтерес до незвіданого, глобальних проблем й «універсальних» переживань; прагнення до невідомого, ризику; схильність перебільшувати ступінь складності проблем; криза ідентичності; гедоністичні установки свідомості.

Підлітковий період є віком кардинальних змін у сфері свідомості, діяльності і систем взаємовідносин, і ми вважаємо, що саме тут створюється механізм виникнення узалежнень різного роду, як корисних або нейтральних, так і шкідливих для розвитку людини. Більше того, в цьому віці, завдяки появу загостреного інтересу до незвіданого, глобальних проблем й «універсальних» переживань в особистості обов'язково формуються певні узалежнення (закоханість, спорт, мистецтво, тощо).

Якщо особа стає адиктом пізніше, ніж в підлітковому або юнацькому віці, це означає, на нашу думку, що вона регресує до рівня когнітивно-поведінкових схем, які притаманні підлітковому віку. Наприклад це може відбутися і в зрілому віці (40-45 роках) внаслідок депресії (ушкодженні частини екосистеми).

Так, недооціненність ролі уяви в розвитку цивілізації і культури та її надзвичайну важливість відмічено лише в творах російського філософа ХХ сторіччя Е. Я. Голосовкера (1987), який вводить поняття імагінативного абсолюту в культурі: «Ідеали та людське буття в культурі є імагінативними». І це задовольняє потребу людини в заміні біологічної реальності реальністю імагінативною, ілюзіями «іншого світу», такими як «свобода», «буття», «Бог», «безсмертя» і протистоїть біологічному існуванню.

Проведене теоретичне дослідження феномену утворення адиктивних форм поведінки дозволяє сформулювати **гіпотезу** щодо провідної ролі уяви у формуванні механізму адикції: *в уяві гіпертрофується і добудовується певна частина дійсності, завдяки чому створюється емоційно насичена картинка (образ). Цей образ ми назвали **фіксованою уявою**.*

Як відомо, уява – це психічний процес, що виражається в: 1) побудові образу засобу і кінцевого результату предметної діяльності людини; 2) у створенні програми поведінки, коли проблемна ситуація невизначена; 3) у створенні образів, що замінюють діяльність; 4) у створенні образів, що відповідають описові. Результатом імагінативної діяльності є створення ментального образу чогось, що не представлено в даний час у сприйманні (не існує зараз в реальності або ніколи не існувало).

Т. Рібо вважав, що розвиток уяви проходить дві фази і дуже тісно пов'язаний із розвитком розумової діяльності («крива Рібо»). До 15 років показники уяви та мислення прогресивно збільшуються. Потім розумова діяльність зберігає свій темп розвитку, а уява поступово занепадає. Дитинство й отрочество – періоди панування фантазії, ігор, казок, вимислу; юність – поєднання вимислу і діяльності «тверезого», розважливого розуму; зрілість – підпорядкування фантазії (уяви) розуму, інтелекту.

Синтез уявлень у процесах уяви здійснюється в різних формах: 1) *доповнення* – прийом створення образів уяви, коли образ одного об'єкта береться за основу та до нього приєднуються елементи, взяті з образів інших об'єктів; 2) *аглотинація* – поєднання в одному образі будь-які якості, властивості, частини; 3) *акцентування* – виокремлення будь-якої деталі або частини цілого, що стає домінуючою, набуває

основного навантаження; 4) *гіперболізація* – зміна величини предмета, кількості його частин, їхнє зміщення; 5) *схематизація* – уявлення, з яких формується образ фантазії, зливаються, відмінності згладжуються, а подібні риси виступають на перший план; 6) *типізація* – підкреслення та виділення чогось суттєвого в певних об'єктах і втілення його в одному об'єкті.

Репрезентації реальності в сприйманні, спогаді й т.п. завжди *однозначні*, тобто у свідомості існує тільки одна «картинка» деякої конкретної ситуації або предмету реальності (йдеться саме про «картинні» елементи свідомості й не обговорюються уявні реконструкції та інтерпретації). На противагу цьому, образи уяви завжди *множинні*, тобто в свідомості одночасно співіснують, в одному хронотопі, безліч картинок уяви, що виникають з якогось одного приводу. Істотно те, що кількість цих картинок принципово нічим не обмежена, крім сили індивідуальних здібностей. Той предмет (ситуація), з приводу якого виникають образи уяви, виступає як факт свідомості та завжди однозначно співвіднесений із реальністю, є її чітко ідентифікованим фрагментом. Але він виступає лише *приводом* для виникнення образів уяви та місцем їх «стягування» в свідомості. Це означає, що *конкретна реальність значима для функціонування уяви, проте не задає зміст образів-картинок*. Уява спирається на відображувану миттєву реальність лише як на привід для розгортання своїх власних картин. Реальність є лише вихідним матеріалом. Якщо в площині відображення в свідомості фіксуються наявні та іманентно-імовірнісні стани предмету, то *в площині уяви предмет поданий у фіксуємих, але необмежених можливих станах*. Саме можливе існує в межах «*реально можливе – нереально можливе*» (чи в парадоксальних термінах: від «*можливо можливого*» до «*неможливо неможливого*»), не втрачаючи при цьому своєї якісної визначеності.

Ми вважаємо, що до системи адикції входять такі окремі елементи, як мотивація, уява, емоції, пам'ять, мислення, тілесність і поведінка. При цьому специфічністю цієї системи виступає фіксованість – уяви, відношення, ідеї. Під час формування механізму узалежнення саме уява відіграє провідну роль.

Коли система адикції вже сформована, то тригером для її активізації слугує об'єкт залежності (наприклад, хімічний агент).

Нами створена структурно-динамічна модель механізму адикції, і представлена на рис. 1.

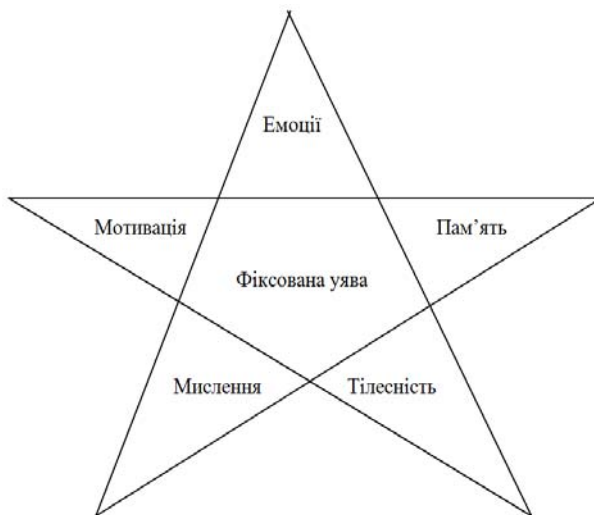


Рис. 1. Структурно-динамічна модель механізму адикції

Як видно з рис. 1, фіксована уява стає центром циркулярних зв'язків (комунікації) між іншими психічними процесами: емоціями – через надцінне емоційне ставлення до об'єкта адикції; пам'яттю, мотивацією та мисленням – через виникнення надцінних ідей.

Розмірковуючи над комунікацією процесів уяви та емоцій, *треба зазначити наявність циркулярного зв'язку між ними*. Так, образи уяви завжди мають емоційне забарвлення, натомість, будь-яке почуття, емоція прагне втілитися в певні образи, що відповідають цьому почуттю. Навіть коли вони не стосуються безпосередньо чи особисто до життєвої ситуації особи, то і тоді вони виразно переживаються нею як позитивні або негативні.

Існують суттєві вікові відмінності у взаємодії між уявою та емоціями. Так, у дитини ще не розвинулося вміння керувати своїми емоціями та уявою, існує слабка критичність стосовно цього. Наприклад, дитина може всерйоз злякатися того, що сама створила. Діяльність уяви в дитинстві *інтенсивніша* та місце

уяви в психічному житті дитини *значніше*, ніж у дорослого (Психологія розвитку..., 2018).

Механізм утворення образу уяви у дитини відбувається по колу: образ породжує емоцію, а емоція – образ, який знову породжує і підсилює ту ж емоцію (там само). Хоча ця схема утворення образу характерна для дитинства, але частково зберігається й у підлітковому віці.

На відміну від утворення образу уяви в дитини утворення образу фіксованої уяви відбувається по спіралі.

Так, на першому етапі фіксована уява відображає емоційно насичений зв'язок між вживанням адиктивного агенту та появою реакції на вживання; потім – фіксована уява регулює емоційні стани та керує сприйманням, спогадами й ін., *формує внутрішній план дій; планування і програмування життя*. При цьому створюються надцінне емоційне ставлення і надцінна ідея щодо об'єкта адикції, що характеризуються домінуванням у психіці та афективною насиченістю. Дані характеристики визначають вагому роль фіксованої уяви у формуванні адикції.

Отже, відчуття задоволення у підлітка виникає внаслідок приєднання до групи, спілкування і отримання незвичних когнітивно-тілесних переживань. Надалі це задоволення «підбирає» окремі елементи дійсності та комбінує їх у такий зв'язок, який обумовлений зсередини вже цим настроєм, а не ззовні, логікою самих цих образів. Така комбінаторика притаманна сновидінням і мріям. Фантазія, керована таким емоційним фактором, – найбільш суб'єктивний, найбільш внутрішній вид уяви.

У розвитку узалежнення важливу роль відіграє така особливість емоційної сфери людини, як генералізація емоційних явищ. Адже, враження чи образи, які мають загальний емоційний знак, тобто емоційно подібно впливають на нас, мають тенденцію поєднуватися між собою, не зважаючи на те, що ніякого зв'язку між ними а ні за подібністю, а ні за суміжністю не існує. Така комбінаторика характерна для сновидінь і мрій.

Зазначають, що ця сфера є особливим «місцем», де фіксуються й існують інтуїтивні *особистісні цінності та змісти*. Саме в цій якості образи уяви перестають бути епіфеноменом реального практичного життя людини. *Сила уяви*

і перевага одного з полюсів (позитивного чи негативного) визначають ставлення індивіда до світу, а точніше, систему таких його ставлень. Саме тут укладений той глобальний особистісний механізм, що задає або узагальнено-інтуїтивний страх перед життям, постійне очікування чогось поганого і відповідно прагнення до запобігання невдач, або настільки ж узагальнено-інтуїтивне очікування радості і відповідно прагнення до досягнення успіху.

Оскільки згідно закону загального емоційного знаку емоція здатна підбирати враження, думки й образи, що співзвучні настрою людини в дану хвилину, то, на нашу думку, це запускає механізм створення такого феномену, як фіксована уява. Взаємодія емоції та образу розвивається по спіралі і поступово зумовлює фіксацію уявного образу. Так, емоція уточнює образ, і сама емоція уточнюється, стаючи фіксованою на уточненому образі. На наступному етапі з'являються вторинні переживання, що виникають із приводу цих образів уяви, і саме ці образи стають емоційно «зарядженими». Створюється специфічна «амальгама» – сплав емоції і образу, який набирає самостійного надцінного значення.

Розглянемо наступний елемент системи адикції – мотивацію. Прийнято вважати, що *мотиваційною основою залежності* є гедоністичне бажання відчувати задоволення, виражене в яскравості, свіжості настрою, незвичайності ілюзорно-ейфорійного стану, свободі від тривоги, страхів, зовнішніх перешкод, обов'язків. Визначають різні форми мотивації вживання психоактивних речовин (Королленко, 1990): атарактична мотивація, яка полягає в прагненні застосувати речовини з метою пом'якшення або усунення явищ емоційного дискомфорту (тривоги, депресії, внутрішньоособових конфліктів, тощо); мотивація гедонізму, що виступає продовженням і розвитком атарактичної мотивації: вона нормалізує емоційний, а гедонізм сприяє підвищенню нормального (не пониженого) настрою (отримання задоволення, відчуття радості, ейфорії); мотивація з гіперактивацією поведінки – близька до гедонізму, але ґрунтується не на ейфоризуючому, а на активуючому ефекті речовини (прагнення людини вивести себе зі стану пасивності, байдужості, апатії і бездіяльності); субмісивна мотивація, що відображає невміння протистояти тиску оточуючих, нездатність

відмовитися від пропонованого оточуючими прийому психоактивних речовин, яка є наслідком специфічних особових особливостей суб'єкта з рисами боязкості, соромливості, конформності, тривожності; псевдокультурна мотивація – ґрунтується на світоглядних установках і естетичних пристрастях. Поведінка індивіда при цьому носить характер причетності до традиції, культури, вибраного кола осіб. При псевдокультурній мотивації важливим є не стільки саме вживання речовин, скільки демонстрація цього процесу оточуючим.

Отже, в результаті аналізу великої кількості досліджень, визначена роль вікових та особистісних особливостей формування залежності, достатньо вивчена роль мотивації у цьому процесі. Артикульована значущість таких психічних процесів як мислення і емоції у формуванні механізму залежності, проте практично відсутні дослідження, присвячені ролі уяви у цьому.

Говорячи про формування адиктивної поведінки в підлітковому віці, ми особливо виділяємо мотив спілкування зі значущими особами (референтною групою) та мотив отримання власної ідентичності.

Для переходу з підлітково-юнацького віку до дорослого необхідний ритуал – ініціація. В сучасному світі – втрачена ця функція суспільства (спільноти). Для переходу необхідно страждання (фізичне і моральне). Це не можуть бути батьки – потрібна стороння фігура старшого віку – посередник (наприклад, жрець, учитель, гуру або психотерапевт). Ритуали в субкультурі залежності виконують символічну функцію переходу до дорослого життя – це і є своєрідна ініціація для підлітка.

Завдяки реалізації мотивів спілкування зі значущими ровесниками та отримання власної ідентичності через відчуття приналежності до цієї групи створюється кататимно-імажинативний образ «бажаного об'єкта». Кожна окремо або декілька разом, ці мотиваційні основи формують наступний етап системи адикції, а саме, адиктивну поведінку – визначається послідовність звертання до засобів адикції. Встановлюється визначена частота реалізації адиктивної поведінки, створюється ритуалізація поведінки. Пізніше і вся субкультура залежності стає кататимним переживанням, формується надцінне ставлення

як до агента, так і до всієї субкультури. Таким чином, об'єкт залежності (наприклад, хімічний агент) стає перехідним об'єктом спілкування, символом стосунку і всієї субкультури, де ритуали окреслюють границі цієї субкультури.

Дослідники адиктивної поведінки зазначають, що на першому етапі виникнення залежності відбувається переживання гострої зміни психічного стану у вигляді підвищеного настрою, почуття радості, екстазу, незвичайного підйому, відчуття драматизму, ризику у зв'язку з певними діями (приймання речовин, які змінюють психічний стан, переживання у зв'язку із ситуацією ризику в азартній грі та ін.) і фіксація у свідомості цього зв'язку. Під час спілкування на біохімічному рівні виділяються ендорфіни (гормони задоволення) і таким чином в тілі та спогадах закріплюються переживання (*тілесний компонент системи адикції*). Під час актуалізації фіксованої уяви ендорфіни також виділяються (без наявності об'єкту бажання в безпосередній реальності). Спогади про спілкування в групі (роль пам'яті) та вживання як символ цього спілкування і додавання фантазій навколо цього створюють ментальний (уявний) образ, а потім фіксують, стереотипізують цей образ і формується *надцінний образ* (уявлення). Ми вважаємо, що фіксована уява і є тією когнітивною інстанцією, що створює вихідно «склеєний» амальгамований образ – *образ-бажання*.

Вже на цьому етапі, об'єкт залежності (наприклад, хімічний агент як адаптоген надшвидкої дії) починає виступати як центральний елемент *системи спілкування* і як «членський квиток» цієї спільноти, і як «посвідчення» особи – позначає ідентичність. Через ритуали та розмови про хімічний агент створюється і підтримується наркоманічна (алкогольна) субкультура.

Наступний етап адиктивної поведінки характеризується формуванням визначеної послідовності звертання до засобів адикції. На нашу думку, на другому етапі формування системи адикції створюються: 1) надцінне емоційне ставлення і 2) надцінна ідея щодо об'єкта адикції.

Таким чином, можна сказати, що початок формування адиктивного процесу відбувається на емоційному рівні

(Кулаков, 1998), але без включення такого виду уяви, як фіксована уява, подальший розвиток залежності не відбудеться.

Отже, ми описали процес спірального циклічного формування фіксованої уяви як системоутворювального фактору для розгортання залежної поведінки. Але для того, щоб така поведінка реалізувалася, до фіксованої уяви повинна доєднатися когнітивна схема поведінки. Як зазначає С. Шехтер, значення переживань залежить від контексту, в якому вони сприймаються. Відповідно до його теорії, будь-яке емоційне переживання припускає: а) незвичайний внутрішній стан, збудження; б) якийсь пояснення, атрибуцію цього стану. Тому, переживання, отримані в результаті залучення особи до адитивної субкультури, інтерпретуються на рівні **мислення** як бажані і включаються механізми, що називаються «мисленням за бажанням».

Якщо врахувати, що образ уяви за змістом є можливістю буття предмета (ситуації), то в сферу «*бажаного* в сполученні з емоційною зарядженістю ми одержуємо *можливого і/або небажаного можливого*». Це проявляється в тому, що людина всупереч логіці причинно-наслідкових зв'язків вважає реальним, допускає до себе, до області своїх переживань те, що відповідає її бажанням, зміст мислення при цьому, в свою чергу, підпорядковується емоціям. Виникає **надцінна ідея**, яка створює базис для планування конкретних дій, вона також формує внутрішній план дій; планування і програмування життя.

Як ми вже зазначили вище, на другому етапі формування системи адикції створюються надцінна ідея щодо об'єкта адикції. Поняття надцинних ідей було висунуто С. Wernicke (1906) для позначення окремих суджень або груп суджень, афективно насичених і носять стійкий, фіксований характер. Зазвичай розрізняють надцинні ідеї, що спостерігаються у психічно здорових, і патологічні, що є ознакою психічного захворювання. Надцінна ідея у своєму розвитку все більше опановує свідомість хворого, до неї приєднуються нові надцинні ідеї. Вона настільки зливається з особою хворого, що сприймається ним як єдине правильне уявлення або система уявлень, які він активно захищає. Е. Kretschmer вважав, що особа повністю поглинається хворобливими надцинними ідеями.

Надцінні ідеї характеризуються такими основними факторами: 1) домінуванням в психіці: особистість (точніше, фіксована уява) і ідея зливаються, ідея і самостійно вироблені правила починають керувати поведінкою особистості. Дотримання ідеї стає домінуючим, інші потреби просто витісняються з психіки; 2) афективна насиченість, «психологічна зрозумілість» ідеї і відсутність остаточної переконаності в тих ідеях, які зрозумілі «виходячи з переживань, ситуації і особистості хворого» (Морозов, 1934). Надцінні ідеї – це штучно створена реальність із множиною лабіринтів. Більшість надцінних ідей – це захист від проблеми вибору.

Розглядаючи фіксовану уяву як чинник формування адикції, ми передбачаємо, що адиктивний агент виступає як тригер, який запускає процес, виникає кататимна прив'язаність до об'єкту – наприклад, хімічної речовини.

Таким чином маємо наступну схему виникнення системи узалежнення: ФІКСОВАНА УЯВА → АПРОБАЦІЯ В РЕАЛЬНІЙ ДІЇ → НАДЦІННА ІДЕЯ ЯК ПЛАНУВАННЯ ПОВЕДІНКИ → ПОВЕДІНКОВИЙ РИТУАЛ ЯК ФІКСОВАНА ПОВЕДІНКА ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІКСОВАНОЇ УЯВИ.

Визначена роль фіксованої уяви у процесі формування узалежнення дозволяє по-новому оцінити співвідношення різних сфер психічного в становленні адитивних механізмів, вперше акцентуючи увагу на центральній ролі механізмів уяви у цьому процесі. Визначена модель узалежнення задає нові рамки розуміння адитивних механізмів та побудови практичної роботи з їх подолання з представниками підліткового віку.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, введено новий термін – фіксована уява і сформульовано підґрунтя її ролі у формуванні механізму адикції. Фіксована уява є центром комунікації між іншими психічними процесами: емоціями, пам'яттю, мотивацією та мисленням. Фіксована уява визначена нами як емоційно насичений образ, що створюється на основі процесу гіпертрофування частини дійсності в уяві та її добудування у фантазії. Взаємодія емоції та образу розвивається по спіралі і поступово зумовлює фіксацію уявного образу. Створюється специфічна «амальгама» – сплав емоції і образу, який набирає самостійного надцінного значення. Перспективу подальших

наукових розвідок ми вбачаємо у проведенні емпіричного дослідження особливостей процесу уяви у осіб, що мають певне узалежнення. А також вивченні ролі фіксованої уяви в певних психічних феноменах, де фіксована уява може бути також ключовим механізмом їх утворення, наприклад, ПТСР (посттравматичного стресового розладу).

Список використаних джерел

- Голосовкер Я. Э. Логика мифа / Я. Э. Голосовкер. – М., 1987. – С. 114–165.
- Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе. Деструктивные формы поведения в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 192 с.
- Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков / С.А. Кулаков. – М. : Фолиум, 1998. – 70 с.
- Морозов В.М. К вопросу о сверхценных идеях / В. М. Морозов // Труды института им. П. Б. Ганнушкина – М., 1934. – С. 338–349.
- Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Н. О. Гончарова, Ю. Л. Горбенко, Ю. І. Калюжна, та ін.] ; за ред. К. В. Седих. – Полтава : Астрія, 2018. – 342 с.
- Седих К.В. Делінквентний підліток. Навч. посібн. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К. : Видавн. дім «Слово», 2015. – 272 с.
- Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд / пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолин. – Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. – 328 с.
- Wernicke C. Grundriss der Psychiatrie in klinischen Vorlesungen / Wernicke C. – Zweite revidierte Auflage. Verlag von Georg Thieme Leipzig. –1906.

References

- Golosovker, Ya.E. (1987). Logika mifa [The Logic of Myth]. Moscow, 114–165 [in Russian].
- Korolenko, C. P., Donskyh, T. A. (1990). Sem' putej k katastrofe. Destruktivnye formy povedenija v sovremennom mire [Seven ways to disaster. Destructive forms of behavior in the modern world]. Novosibirsk : Nauka [in Russian].
- Kulakov, S. A. (1998). Diagnostika i psihoterapija addiktivnogo povedenija u podrostkov [Diagnosis and psychotherapy of addictive behavior in adolescents]. Moscow : Folium [in Russian].

- Morozov, V. M. (1934). K voprosu o sverhcennyyh ideyah [To the question of supervalued ideas]. Trudy instituta im. P. B. Gannushkina [Science works of P. B. Gannushkin institute], 338-349 [in Russian].
- Goncharova, N. O., Gorbenko Yu. L., & Kaliuzhna, Yu.I. (2018). Psihologija rozvitku osobistosti u pidlitkovomu ta rann'omu junac'komu vici. Navchal'nij posibnik dlja studentiv vishhih navchal'nih zakladiv [Psychology of personality development in adolescence and early adolescence. A manual for students in higher education]. Poltava : Astraya [in Ukrainian].
- Sedych, K. V. (2015). Delinkventnij pidlitok. Navchal'nij posibnik dlja studentiv vishhih navchal'nih zakladiv [Delinquent teenager. A manual for students in higher education]. Kyiv : Publishing House «Slovo» [in Ukrainian].
- Winehold, B. (2009). Protivozavisimost': begstvo ot blizosti [Counteraddiction: escaping from intimacy]. Kamianets-Podilskyi : Axioma [in Russian].
- Wernicke, C. (1906). Grundriss der Psychiatrie in klinischen Vorlesungen. Leipzig. [in Deutch].

O. Filts, K. Sedych, S. Mychailiv

FIXED IMAGINATION AS AN ADDICTION'S FORMATION MECHANISM

Article deals with the problem of fixed imagination as a as an addiction's formation mechanism. The peculiarities of addictive process and its correlation with the main vectors of personal and social becoming in teenagers are analyzed. The new term – fixed imagination – is proposed. The role of such imagination in the addiction's formation mechanism is revealed. We define fixed imagination as emotionally loaded image which is formed on the base of hypertrophying of some part of reality and its completion. Fixed imagination is considered to be a center of communication between other mental processes such as emotions, memory, motivation, and thinking. The structural-dynamic model which describes the addiction's mechanism and the role of fixed imagination in it was elaborated. The peculiarities of the fixed imagination, its connections with cognitive and emotional-motivational spheres, and overvalued ideas when the addiction is forming were analyzed. The affective loading and dominating of such overvalued ideas play main role in the addiction's forming.

Key words: *fixed imagination, addiction, system of addiction, overvalued ideas, addictive motivation, imaginative image, addiction's formation mechanism.*

Надійшла до редакції 1.06.2018 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*

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»: ДОСВІД ПНПУ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

У статті надано аналіз психологічної природи професійної рефлексії вчителя та інструментів її розвитку в системі професійної підготовки. Розглянуто можливості курсу «Основи педагогічної майстерності» в розвитку рефлексивних процесів, що забезпечують суб'єктну спрямованість професіоналізації майбутнього вчителя, проаналізовано досвід його організації у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

***Ключові слова:** рефлексивні процеси, професійна рефлексія вчителя, педагогічна майстерність, засоби розвитку професійної рефлексії вчителя.*

Постановка проблеми. Розробка концепту педагогічна майстерність, починаючи з 70–80-х років ХХ сторіччя, відбувалася в умовах гострої наукової полеміки, пов'язаної з усвідомленням шляхів і засобів перебудови педагогічної освіти як такої. На зміну знаннєвої парадигми професійної-педагогічної підготовки майбутнього вчителя приходить гуманістична. Науковці та практики вищої школи починають створення моделі професійної підготовки, що забезпечує творчий розвиток особистості, зміцнює саморегуляційні механізми професійної поведінки, оптимізує процес набуття професійно-значущих властивостей студентами педагогічного вишу.

Вагомий внесок в упорядкування концептуального поля педагогічної майстерності належав інституціям вищої освіти, з-поміж яких вирізняється досвід Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (ПНПУ), очолюваний на той час І. А. Зязюном.

Група викладачів кафедри педагогічної майстерності (Н. М. Тарасевич, Л. В. Крамущенко, Л. О. Савенкова, В. А. Семиченко, О. Г. Мирошник, Н. М. Пивовар, А. В. Ткаченко, Г. В. Брагіна, О. Г. Штепа, Т. Г. Дмитренко), зосередила зусилля на побудові теоретичних засад для розроблення спецкурсу «Основи педагогічної майстерності», який у майбутньому увиразнив дослідницьку позицію полтавчан щодо концептуальної сутності педагогічної майстерності і шляхів її формування. Означена позиція знайшла своє втілення в усіх програмах і підручниках з педагогічної майстерності, що вийшли друком останніми роками (2005, 2008, 2009), й оприлюднила своє визначення: «Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, які забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» (Зязюн, 2008, с.25).

Мета статті полягає у визначенні ролі рефлексивних процесів у становленні педагогічної майстерності вчителя та аналізі методичних засобів їх розвитку при вивченні курсу «Основи педагогічної майстерності» на прикладі досвіду ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна рефлексія педагога одноставно визнається представниками психолого-педагогічної науки як процес, стан, професійно значуща властивість та акмеологічний механізм особистості вчителя. Інтегруючою різноманітних площин аналізу професійної рефлексії є ідея про те, що рефлексивні процеси є умовою переживання суб'єктності вчителя у педагогічній взаємодії. Дослідники зосереджують свою увагу на визначенні сфер професійної активності педагога, де ці переживання виявляються та аналізують ті рефлексивні процеси, що їх забезпечують. С. В. Кондратьєва (1990), А. О. Реан (1994), А. К. Маркова (1996), О. Н. Ткач (2000) наголошують, що педагогічна рефлексія є компонентом соціально-перцептивних здібностей вчителя, що здійснюють процес адекватного сприймання вчителем своїх учнів та через них і самого себе. О. Б. Орлов (1989) аналізує рефлексію у зв'язку з центраціями як ціннісно-смысловими утвореннями особистості вчителя, що визначають стиль педагогічної взаємодії. О. В. Піскунова (2005) досліджує роль рефлексії в функціонуванні основних

компонентів педагогічної діяльності: визначенні мети, проектуванні та конструюванні засобів педагогічної діяльності, контролі та оцінці реалізації проекту. Аналіз педагогічно рефлексії у статусі діяльності представлено в дослідженні І. А. Стеценко (2006). Значна увага приділяється розробці поняття рефлексивної компетентності вчителя та визначенні її складових (Желанова, 2015; Ермакова, 1999). Рефлексія як важливий механізм становлення творчого розвитку особистості вчителя розглядається у дослідженнях О. С. Анісімова (1994), І. М. Семенова, Г. Ф. Похмелкіної (2008). Статус рефлексії як дослідницької позиції педагога, спрямованої на вивчення власного професійного досвіду та самого себе з метою самовдосконалення, визначався в працях Ю. М. Кулюткіна, Г. С. Сухобської (1990), А. О. Бізяєвої (2004). Узагальнено роль рефлексії у становленні педагогічної майстерності вчителя зазначена у відомій формулі Г. Познера, на думку якого поєднання досвіду професіонала і його рефлексії є передумовою розвитку професійної майстерності: «досвід + рефлексія = розвиток» (Posner, 1985, с.19).

Більшість дослідників звертає увагу на необхідність розвитку рефлексивних процесів протягом професійного навчання у вищому освітньому закладі. Наукові підходи, методи та методичні прийоми щодо їхнього розвитку визначаються відповідно до концептуальних положень у розумінні природи педагогічної рефлексії. У науковій літературі активно коментується західний досвід розвитку професійної рефлексії вчителя. Зокрема такі моделі рефлексивного навчання, як «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер), методика «рефлексивних уроків» американського дослідника Д. Крукшенка (у апробації А. О. Бізяєвої). Достатньо поширеною є «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген). Ф. Кортхаген (Korthagen, 1999) розглядає рефлексію як пізнавальний процес, спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблеми, наявних знань або уявлень особистості. Перші літери слів позначають етапи рефлексії вчителя: Action – дія; Looking back on the action – погляд назад на виконану дію; Awareness of essential actions – усвідомлення істотних аспектів; Creating of

alternative methods of action – створення альтернативних методів дії; Trial – апробація нової дії.

Удосконалення існуючих та створення авторських підходів притаманно сучасному етапу психології розвитку рефлексії. О. С. Анісімовим (1994) розроблена концепція акмеологічних основ рефлексивної самоорганізації педагога. І. М. Семеновим (2015) запропоновано поняття рефлепрактики, що характеризує сукупність методів та прийомів розвитку рефлексивних процесів у ході вирішення проблемно-конфліктних ситуацій. М. Марусинець (2013) апробовано програму рефлексивних прийомів задля формування рефлексивної позиції майбутнього вчителя на заняттях з предметів фахового циклу та педагогічної практики. В. М. Галузьяком (2013) запропоновано програму стимуляції рефлексивних процесів майбутнього вчителя з метою розвитку їх особистісної зрілості. І. А. Мушкиної (1999) обґрунтовано організаційно-педагогічні аспекти розвитку педагогічної рефлексії як основи удосконалення професійної майстерності вчителя.

Узагальнюючи теоретичні моделі, методи та прийоми розвитку рефлексії вчителя слід зазначити, що вони включають інструменти самопізнання та самозмін через самотворення. Самопізнання здійснюється за допомогою інструментів діагностики та вмінь фіксувати, накопичувати інформацію про себе (тести, самоспостереження, щоденники професійного зростання, де студенти фіксують події, що трапились під час роботи з учнями, свої переживання та поведінку з подальшим аналізом; опорні програми для самоспостереження за своїми діями тощо). До технологій, що допомагають осмислити свої професійні позиції та скорегувати їх, на разі неефективності, належать ігрові методи, що передбачають прийняття учасниками на себе ролі у змодельованих ситуаціях та наступний її аналіз учасниками гри (мікронавчання, рольові ігри); відеозапис реальної поведінки майбутнього вчителя під час його взаємодії з учнями та подальший його самоаналіз та аналіз разом із методистом; метод кейсів (метод аналізу ситуацій), що передбачає вирішення реальної проблеми учасниками групи із подальшим обговоренням їхніх спільних дій. Поширеним також є досвід проведення «рефлексивних консилиумів» – обговорення учасниками якоїсь конкретної

професійної проблеми, варіантів її вирішення та прогноз ефективності результатів; «рефлексивні дебати» ігровий прийом за методом сократівського діалогу, що стимулює професійне мислення і дії учасників групової взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення результатів наукових досліджень професійної рефлексії вчителя надав можливість розглядати її як здатність до усвідомленого самоуправління власною професійною діяльністю, що дозволяє педагогу повністю розкрити свій професійний потенціал та досягти суб'єктності як готовності до творчого вирішення професійних завдань та відповідального ставлення до наслідків власних рішень. Рефлексивність дозволяє вчителю піднятися над самим собою, звичними формами та способами поведінки, переосмислити їх, позбавитися від стереотипних непродуктивних програм, скорегувати власні дії відповідно до вимог ситуації. Водночас, результати аналізу існуючих підходів виявили ряд невирішених проблем. Так, увага дослідників прикута до окремих форм та типів рефлексивних процесів. Найпоширенішими є процеси рефлексії, що обслуговують професійну самосвідомість, професійне мислення та особливості соціального пізнання. Однак, у сучасній психології рефлексії все більшої актуальності набувають питання системного аналізу рефлексивних процесів. Зокрема, дослідження В. П. Зінченка (2008), В. О. Лефевра (2003), В. А. Карпова (2006), свідчать про те, що рефлексивні процеси обслуговують різні рівні психіки. Відповідно до ієрархічної будови рефлексивних процесів Т. М. Буякас та А. В. Міхеєв (2017) пропонують визначати рефлексивні процеси високого рівня Его-свідомості (образ себе як професіонала), субрефлексивні процеси, що відбуваються на рівні тілесної організації у фоновому (неусвідомлюваному) режимі (вони забезпечують почуття безперервної тотожності та самості людини) та рефлексивні процеси «глибинної свідомості», яким відповідає живий процес професійної діяльності. На цьому рівні «розуміння себе не є наслідком попереднього досвіду, а «кожний раз в самому же досвіді й народжується» (М. Мамардашвілі), тобто виникає усередині самої роботи на кожному її кроці» (Буякас, Міхеєв, 2017, с.111-112). Ця ідея співзвучна положенню про існування психічного стану, що отримало назву усвідомлена присутність

(mindfulness). У цьому стані людина рефлексивно аналізує те, що відбувається в ситуації тут і тепер, узгоджує свою поведінку з особистісними цінностями, потребами та інтересами. На думку дослідників, оптимальність становлення рефлексивної системи професіонала в процесі професійної підготовки потребує задіяння всіх її рівнів.

Предметом нашої уваги стали рефлексивні процеси, що забезпечують усвідомлення педагогом власної суб'єктності та суб'єктності учня в процесі самої (поточної) педагогічної дії. Теоретичні засади нашого дослідження будувалися на ідеях спів-бутевої природи педагогічної діяльності [В. І. Слободчиков (1995), А. К. Маркова (Маркова, 1996)], що онтологічно включає такі сфери психічної активності, як спілкування, самосвідомість, практико-технологічні аспекти діяльності; системної природи рефлексії [В. О. Лефевр (2003), В. П. Зінченко (2008), Т. М. Буякас (2017), Г. П. Щедровицкий (2001)], яка має різні рівні, види та форми рефлексивних процесів, виявляється у їхній синергії; регулятивній функції рефлексії [Ю. М. Кулюткін (1990), А. В. Карпов (2006), А. С. Шаров (2000)], що забезпечує цілісність власного *Я* через узгодження своєї поведінки з мотиваційно-потребовими та ціннісними складовими особистості, етичної сутності педагогічної дії (І. А. Зязюн (2008), Г. О. Балл (2015), І. Д. Бех (2011), Е. О. Помиткін (2007)), що передбачає проектування, здійснення та оцінку педагогом власних дій з позиції духовних цінностей. Свій підхід до розгляду природи педагогічної рефлексії ми назвали системно-регуляційним (Мирошник, 2018). Регуляційним, тому що від підкреслює базову функцію рефлексивних процесів – усвідомлену саморегуляцію психічної активності, що забезпечує переживання цілісності та суб'єктності вчителя у професійній діяльності. Системним – тому що ця регуляція забезпечується узгодженням роботи усіх рівнів рефлексивних процесів (від тілесної чутливості до ціннісно-сислової).

Із позиції системно-регуляційного підходу професійна рефлексія вчителя уявляє собою патерни рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування,

виявляти складові професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості, здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності. Завдяки такій роботі рефлексивних процесів вчитель досягає реальної суб'єктності у сфері професійної діяльності, він може відкривати та створювати себе у кожній ситуації педагогічної взаємодії через розуміння суб'єктності учнів.

Рефлексія в предметно-діяльній сфері здійснює презентацію в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які відносяться до предмету та методичних засобів навчально-пізнавального або виховного впливу з урахуванням професійної позиції та групових ролей усіх суб'єктів освітнього процесу. Соціально-психологічні процеси рефлексії забезпечують усвідомлення та розуміння мотивів поведінки учнів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того, як учитель сприймається учнем. Рефлексія професійно-особистісної сфери забезпечує презентацію в свідомості вчителя особливостей свого професійного досвіду (наприклад, педагогічної техніки, методичних засобів, основ своєї професійної концепції), визначає наявну та актуальну зони професійного розвитку, свою професійну ідентичність як усвідомлення себе представником педагогічної професії. Рефлексивні процеси морально-етичної сфери відображають усвідомлення вчителем своєї позиції в конкретній педагогічній ситуації та оцінку своїх професійних дій у вимірах етичної системи (добра та зла). Ця складова рефлексивної системи вчителя функціонує у сфері його професійної совісті. Патерни рефлексивних процесів, з одного боку, забезпечують інтеграцію різних сфер психічного особистості вчителя, а з іншого, – виконують функцію фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної діяльності.

Отже, з позиції системно-регуляційного підходу професійна рефлексія вчителя є професійною властивістю, що забезпечує функціонування регуляційних механізмів його професійної діяльності в режимі гуманістичної взаємодії із діяльністю учня та на основі усвідомлення ним меж власного *Я* та *Я* особистості учня.

Проблема розвитку професійної рефлексії майбутнього вчителя розглядається в дослідженнях багатьох авторів, які поділяють думку про те, що становлення професійної рефлексії зумовлено наявністю рефлексивного середовища, де формується майбутній фахівець. Це середовище створюється організаційними (форми навчальних занять), дидактичними (зміст та структура навчальних завдань), виховними (досвід життя в академічній групі), розвивальними (тренінги, групи особистісного росту тощо) інструментами. Недоліком існуючих програм, приклади яких зазначені вище, є їхнє недостатнє врахування онтологічних аспектів суб'єктності вчителя у сфері професійної діяльності та участі професійної рефлексії в їхньому функціонуванні. Спробою вирішення цієї проблеми з урахуванням вказаних вимог є програма курсу «Основи педагогічної майстерності», що розроблена колективом викладачів ПНПУ імені В. Г. Короленка під керівництвом академіка І. А. Зязюна.

На думку розробників, майстерність майбутнього вчителя уявляє собою систему професійно-значущих властивостей, набуття яких передбачає усвідомлення студентом основ своїх способів дії у ситуації педагогічної взаємодії, аналіз існуючих перешкод, що є похідними його професійних установок, практико-технологічних та соціально-психологічних компетентностей, розвитку особистісної моральності. Курс педагогічної майстерності спрямовано також на вдосконалення психотехнічних можливостей майбутнього вчителя, що є основою його педагогічної техніки як складової професійної майстерності. Колектив кафедри педагогічної майстерності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка протягом тридцяти років працював над створенням навчально-методичного забезпечення нової дисципліни. Було укладено навчальну програму, підручник, словник термінології, хрестоматію, комплект тестів для визначення рівня засвоєння навчального матеріалу та діагностики особливостей розвитку професійно значущих властивостей особистості майбутнього вчителя. Своєрідність дисципліни «Основи педагогічної майстерності» полягає в особливостях організації навчальної взаємодії. Заняття проходять із використанням методу моделювання

(мікрОВикладання, рольових ігор), виконання психотехнічних вправ. Укладання навчально-методичного забезпечення для організації навчання з основ педагогічної майстерності здійснено з урахуванням основних принципів професійної підготовки у вищому навчальному закладі: гуманістичної орієнтації професійно-педагогічного навчання, що передбачено Національною Доктриною розвитку освіти в Україні, згідно з якою стверджується підготовка вчителя не як предметника, а як людини культури; діяльнісного підходу у визначенні логіки навчання та контролю професійно-педагогічної підготовки вчителя як активного творчого суб'єкта педагогічної діяльності; полідисциплінарності у виокремленні базових понять; активізації пізнавальної діяльності студентів, забезпечення їхньої суб'єктної позиції; варіативності завдань, надання можливостей їх вибору для викладача з урахуванням індивідуальних особливостей та запиту студента; створення умов для рефлексивного управління професійним розвитком майбутнього вчителя.

Програма «Основи педагогічної майстерності» розрахована на три роки навчання, її завдання включено до змісту навчальних та виробничих педагогічних практик. Викладач у роботі зі студентами використовує широкий спектр діагностичних методик на визначення особистісної та професійної компетентності, роботу зі щоденником професійного становлення. Під час практичних занять із педагогічної майстерності викладач за допомогою методу мікронавчання (мікроурок) відпрацьовує окремі моделі професійної діяльності (педагогічна розповідь, педагогічна бесіда, урок). Для студентів перших курсів – моделювання фрагменту педагогічної розповіді, других – індивідуальна бесіда, третіх – етап уроку з фаху. Таке розчленування педагогічної діяльності на ситуації педагогічної взаємодії, які входять до складу професійної діяльності, дало змогу організувати систему вправ на усвідомлення та діагностику студентами стратегії поведінки у визначеному контексті. В такий спосіб, педагогічна діагностика професійного становлення майбутнього вчителя є органічно включеною в освітній процес із урахуванням специфіки професійної діяльності, вона дозволяє надавати майбутньому вчителю педагогічну допомогу в

переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності та є засобом супроводу процесу професійного становлення майбутнього вчителя. Кожен окремий практичний етап роботи студента завершується самоаналізом та груповим аналізом результатів діяльності. В ході ведення аудиторних занять викладач забезпечує реалізацію принципів інтенсивної комунікації, постійної рефлексії в навчальній групі, створенні умов для організації ефективного зворотного зв'язку. Власні досягнення студенти підсумовують під час конкурсу педагогічної майстерності, що проводиться по завершенню кожного окремого етапу роботи.

Варіативність моделей педагогічної взаємодії, в яких перебуває студент під час мікронавчання, досвід рефлексивних інверсій із позиції вчителя та з позиції учнів, рефлексивне узагальнення в процесі групового обговорення роботи студента, рефлексивний аналіз власних здобутків та проблем, визначення зон особистісного розвитку та, головне, тривалість цих впливів у часі дозволяє сформуванню досвіду самотворення майбутнім вчителям себе як майстра педагогічної праці, розвинути систему рефлексивних процесів, що є основою його професійної рефлексії як результату їхньої синергії.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Становлення педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі потребує особливої організації професійної підготовки майбутнього вчителя, в системі якої існує можливість для розвитку базової професійної властивості – рефлексивності. З позиції системно-регуляційного підходу професійна рефлексія вчителя є професійною властивістю, що забезпечує функціонування регуляційних механізмів його професійної діяльності в режимі гуманістичної взаємодії з навчальною діяльністю учня та на основі усвідомлення ним меж власного *Я* та *Я* особистості учня. Ця властивість складається з патернів рефлексивних процесів, які, з одного боку забезпечує інтеграцію різних сфер психічного особистості вчителя, а з іншого – виконує функцію фіксації обмежень, що враховуються вчителем при організації власної професійної діяльності. Вони дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати у

свідомості вчителя ментальні презентації предметно-практичної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, виявляти складові професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості, здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності. Викладачами кафедри педагогічної майстерності під керівництвом академіка І. А. Зязюна розроблена програма розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя з урахуванням онтологічних аспектів існування його суб'єктності в професійній діяльності. Навчання за програмою «Основи педагогічної майстерності» побудовано на використанні варіативних моделей педагогічної взаємодії, що враховують індивідуально-вікові особливості розвитку самосвідомості студентів та відображають базові типи психологічної взаємодії в освітньому процесі, набутті досвіду рефлексивних інверсій із позиції вчителя та з позиції учнів, його узагальнення у процесі групового обговорення, вмінь рефлексивного аналізу власних здобутків та визначення зон актуального розвитку в різних сферах професійної активності. Перевагою цієї програми є тривалість та наступність цих впливів протягом усього професійного навчання у вищому освітньому закладі, що дозволяє опанувати майбутнім вчителям технології самотворення себе як майстра педагогічної праці, розвинути систему рефлексивних процесів, що є основою його усвідомленої присутності у взаємодії з учнем.

Список використаних джерел

- Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления. Автореф. дис... д-ра психол. наук / О. С. Анисимов. – М., 1994. – 86 с.
- Балл Г. О. Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки / Г.О. Балл // Психологія і особистість. – 2015. – №2 (8). – Частина 1. – С.6-22.
- Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
- Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Тексты / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

- Буякас Т. М. Системная рефлексия и ее психотехническое обеспечение в процессе профессионального становления / Т. М. Буякас, А. В. Михеев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №1. – С.105-117.
- Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – 2013. – Вип. 39. – С. 59-65.
- Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога. Автореф. дис... канд. пед. наук / Г. Г. Ермакова. – Оренбург, 1999. – 26 с.
- Желанова В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації / В. Желанова // Компетентно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія ; редкол.: Хоружа Л. Л., Сисоєва С. О. – К. : Ун-т Б. Гринченка, 2015. – С.272-291.
- Зинченко В. П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле cogito»/ В. П. Зинченко // Когнитивный подход ; Отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : «Канон+», 2008. – С. 375-434.
- Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : ВВ ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – 2008. – С. 404-405.
- Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – №6. – С.18-28.
- 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.
- Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 284 с.
- Марусинець М. М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя / М. М. Марусинець // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8-9. – С. 93-97.
- Мирошник О. Г. Патерни рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя / О. Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2018. – №1 (13). – С.149-160.
- Мушкина И. А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя

- (организационно-педагогический аспект) : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Мушкина. – М., 1999. – 152 с.
- Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат ; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
- Орлов А. Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – №2. – С.54-55.
- Педагогічна майстерність : Підручник ; за ред. І. А. Зязюна. 3-те вид., допов. і перероб. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
- Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е. В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Выпуск 1 (45). Серия: Психология. – С. 62-66.
- Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
- Похмелкина Г. Ф. Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии / Г. Ф. Похмелкина, И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т.5. – № 1. – С. 121–138.
- Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск, 1994. – 412 с.
- Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
- Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 318 с.
- Ткач Е. Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Ткач. – Хабаровск, 2000. – 168 с.
- Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография/ А.С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
- Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. Международный научно-практический междисциплинарный журнал. – 2001. – Том 1. – №1. – С.47-54.
- Korthagen F. Linking Theory and Practice : Changing the Pedagogy of Teacher Education / F. Korthagen, J. Kessels // Educ. Res. – 1999. – Vol. 28. – №4.

Posner G. F. *Field Experience: A Guide to Reflective Teaching* / G. F. Posner. – New York, 1985.

References

- Anisimov, O. S. (1994). Akmeologicheskie osnovy reflektivnoi samoorganizatsii pedagoga: tvorchestvo i kul'tura myshleniya [Acmeological bases of the reflective self-organization of the teacher: creativity and culture of thinking]. Moscow: Rossiiskaya akademiya upravleniya [in Russian].
- Ball, H. O. (2015). Ratsiohumanistychnyi pidkhid do vyznachennia zasad tsinnisno nalashтовanoi sotsialnoi povedinky [Rational-humanistic approach to determining of the fundamentals of value-oriented social behavior]. *Psykholohiia i osobystist*. [Psychology and personality], 2(8), 6-22 [in Ukrainian].
- Bekh, I. D. (2011). Psykholohichni mekhanizmy skhodzhennia osobystosti do dukhovnykh tsinnosti [Psychological mechanisms of personality ascent to spiritual values]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and psychology], 2, 37-44 [in Ukrainian].
- Bizyaeva, A. A. (2004). Psikhologiya dumayushcheg ouchitelya: pedagogicheskaya refleksiya. Teksty [Psychology of the thinking teacher: pedagogical reflection. Texts]. Pskov : PGPI im. S. M. Kirova [in Russian].
- Buyakas, T. M., & Mikheev, V. A. (2017). Sistemnaya refleksiya i jeje psikhotekhnicheskoe obespechenie v protsesse profesional'nogo stanovlennya [System reflection and its psychotechnical support in the process of professional becoming]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University], 1, 105-117 [in Russian].
- Haluziak, V. M. (2013). Aktyvizatsiia refleksyvykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv [Activation of reflexive processes as a condition of development of a personal maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika ipsykholohiia»* [Scientific notes of M. Kotsubinsky Vinnitsa State Pedagogical University. Series: "Pedagogy and Psychology"], 39, 59-65 [in Ukrainian].
- Ermakova, G. G. (1999). Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noi refleksii pedagoga [Pedagogical conditions for the development of teacher's professional reflection]. (Ph. D. diss.). Orenburgskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, Orenburg [in Russian].
- Zhelanova, V. (2015). Motyvatsiia, smyslova sfera ta profesiina sub'iektnist maibutnoho pedahoha u konteksti yikh refleksyvnoi determinatsii [Motivation, semantic sphere and professional subjectivity of the future teacher in the context of their reflective determination]. In

- L. L. Khoruzha, & S. O. Sysoieva, Kompetentno zorientovana osvita: yakisni vymyry [Competently oriented education: qualitative extinctions: monograph]. (pp. 272-291). Kyiv, un-t B. Hrynchenka [in Ukrainian].
- Zinchenko, V. P. (2008). Geterogenez tvorcheskogo akta: slovo, obraz i deistvie v «kotle cogito» [Heterogeneity of the creative act: the word, image and action in the “cogito cauldron”]. In V. A. Lektorskii, Kognitivnyi podkhod [Cognitive approach]. (pp. 375-434). Moscow: «Kanon+» [in Russian].
- Ziazium, I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action: Monograph]. Cherkasy: VV ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
- Karpov, A. V. (2006). Zakonomernosti strukturnoi organizatsii refleksivnykh protsessov [Laws of the structural organization of reflexive processes]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal], 6, 18-28 [in Russian].
- Kondrat'eva, S. V., Krivosheev V. A. (1990). Sovershenstvovanie refleksivnykh umenii studentov pedvuza v protsesse podgotovki ikh k professional'noi pedagogicheskoi deyatel'nosti [Perfection of reflective skills of students of a teacher training university in the course of their preparation for professional pedagogical activity]. Refleksivnye protsessy i tvorchestvo [Reflexive processes and creativity]. (pp. 115-118). Novosibirsk [in Russian].
- Lefevr, V. A. (2003). Refleksiya [Reflection], Moscow: Kogito-Tsentr [in Russian].
- Markova, A. K. (1996). Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism], Moscow: In-t prakticheskoi psikhologii; Voronezh: NPO «MODEK» [in Russian].
- Marusynets, M. M. (2013). Refleksyvna pozytsiia u formuvanni profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Reflexive position in the formation of a professional becoming of future teacher]. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat [Mountain School of Ukrainian Carpathians]. 8-9, 93-97 [in Ukrainian].
- Myroshnyk, O. H. (2018). Paterny refleksyvnykh protsesiv u profesiinii diialnosti vchytelia [Patterns of reflective processes in the professional activity of the teacher]. Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality], 1(13), 149-160 [in Ukrainian].
- Mushkina, I. A. (1999). Pedagogicheskaya refleksiya kak osnova sovershenstvovaniya professional'nogo masterstva uchitelya (organizatsionno-pedagogicheskii aspekt) [Pedagogical reflection as a basis for improving the professional skill of the teacher (organizational and pedagogical aspect)]. Moscow [in Russian].
- Kulyutkin, Yu. N., Sukhobska, G. S. (1990). Myshlenie uchitelya: lichnostnye mekhanizmy i ponyatiinyi apparat [Teacher's thinking: personal mechanisms and conceptual apparatus]

- personal mechanisms and conceptual apparatus]. Moscow :Pedagogika [inRussian].
- Orlov, A. B. (1989). Psikhologicheskie tsentratsii v professional'noi deyatel'nosti uchitelya [Psychological centrations in the professional activity of the teacher]. Novye issledovaniya v psikhologii i vozrastnoi fiziologii [New research in psychology and age physiology], 2, 54-55 [in Russian].
- Ziazium, I. A. (Ed.) (2008). Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk [Pedagogical Skills: Textbook]. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].
- Piskunova, E. V. (2005). Professional'naya pedagogicheskaya refleksiya v deyatel'nosti i podgotovke pedagoga [Professional pedagogical reflection in the activity and training of a teacher]. Vestnik TGPU Seriya: Psikhologiya [Bulletin of TSPU. Series: Psychology], 1(45), 62-66 [in Russian].
- Pomytkin, E. O. (2007). Psykhohohiia dukhovnoho rozvytku osobystosti [Psychology of spiritual development of personality], Kyiv: Nash chas [in Ukrainian].
- Pokhmelkina, G. F., & Semenov, I. N. (2008). Refletekhnologii mediatsii v sovremennoi zarubezhnoi prakticheskoi psikhologii i konfliktologii [Reflection technologies of mediation in modern foreign practical psychology and conflictology]. Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 5, 1, 121-138 [in Russian].
- Rean, A. A. (1994). Psikhologiy pedagogicheskoi deyatel'nosti [Psychology of pedagogical activity], Izhevsk [in Russian].
- Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (1995). Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to the psychology of subjectivity. Textbook for high schools]. Moscow: Shkola-Press [in Russian].
- Stetsenko, I. A. (2006). Pedagogicheskaya refleksiya : teoriya i tekhnologiya razvitiya [Pedagogical Reflection: Theory and Technology of Development].(Extended abstract of PhD dissertation). Taganrofskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut, Taganrog [in Russian].
- Tkach, E. N. (2000). Sotsial'naya refleksiya uchitelya kak uslovie i sredstvo ego professional'nogo samorazvitiya [Social reflection of a teacher as a condition and means of his professional self-development]. (Ph.D. diss.). Khabarovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut, Khabarovsk [in Russian].
- Sharov, A. S. (2000). O-granichennyi chelovek: znachimost', aktivnost', refleksiya: Monografiya [O-Bounded Man: Significance, Activity, Reflection: Monograph]. Omsk: Izd-vo OmGPU [in Russian].

- Shchedrovitskii, G. P. (2001). Refleksiya i ieiye problemy [Reflection and its problems]. Refleksivnyye protsessy i upravlenie. Mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii mezhdistsiplinarnyi zhurnal [Reflexive processes and management International scientific and practical interdisciplinary journal], 1, 47-54 [in Russian].
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. Educ. Res, 28, 4 [in English].
- Posner, G. F. (1985). Field Experience: A Guide to reflective teaching. – New York [in English].

O. Myroshnyk

**DEVELOPMENT OF REFLECTIVE MECHANISMS OF FUTURE
TEACHER WHEN STUDYING THE COURSE “FUNDAMENTALS OF
PEDAGOGICAL SKILLFULNESS”: EXPERIENCE OF V.G. KOROLENKO
POLTAVA NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

The article gives an analysis of the psychological nature of the teacher's professional reflection and the tools of its development in the system of professional training. The pedagogical skillfulness is a complex of person's qualities that provide high level of self-organization of teacher's professional activity. Among these professional qualities the basic one is reflectivity. According to system-regulative approach teacher's reflection is a professional quality that provides functioning of regulative mechanisms of his/her professional activity in a mode of humanistic interaction with pupil. This interaction is based on teacher's awareness of boundaries of his/her and pupil's Self. Reflectivity encompasses the pattern of reflective processes that provide an integration of different psychic spheres of teacher's personality as well as a limitation of teacher's own professional activities. These patterns allow to create and simultaneously integrate in teacher's consciousness mental presentations of subject grounds of professional activity, to reflect social-psychological of pedagogical communication, to reveal constituents of the professional self-consciousness and personal identity, to analyze his/her behavior in the terms of moral norms and personal morality. The possibilities of course “Fundamentals of pedagogical skill” in the development of reflective processes that provide the subject orientation of the future teacher's professionalization are considered and the experience of its organization in V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University is also discussed.

Key words: reflexive processes, professional reflection of the teacher, pedagogical skill, means of development of professional reflection of the teacher.

Надійшла до редакції 17.05.2018 р.

БИГУНОВ Дмитро Олександрович

*пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету*

МОВЛЕННЕВА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ КОНФЛІКТНИХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ

Стаття розглядає дослідження мовленнєвої поведінки особистості в конфліктній комунікативній взаємодії. Як прояв мовленнєвої поведінки особистості було виокремлено та проаналізовано концептуальні положення конфліктних комунікативних ситуацій. Було зазначено, що перше концептуальне положення стосується ситуативних та динамічних характеристик конфліктної комунікативної ситуації, друге положення стосується психологічної природи конфлікту, а третє – соціометричного статусу особистості.

Ключові слова: *конфліктна комунікативна ситуація, мовленнєва поведінка особистості, конфліктність особистості, концептуальне положення, інтеракція, конфлікт.*

Постановка проблеми. Комунікативна поведінка людини визначається соціальними (в т. ч. економічними і політичними) факторами, котрі впливають як на психологічний стан особистості, так і на мовленнєву свідомість. Опис факторів, котрі зумовлюють мовленнєву поведінку особистості в зоні конфлікту, а також дослідження лінгвістичної, соціальної та психологічної природи мовленнєвого конфлікту відносяться до пріоритетного та перспективного напрямку різних галузей знань. При всій широті і розмаїтті досліджень ефективної комунікативної поведінки, дана проблема не отримала свого повного висвітлення в психологічній літературі. Отже, дослідження мовленнєвої поведінки комунікантів є одним з актуальних напрямків досліджень у вітчизняній і зарубіжній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на значну кількість наукових праць провідних вчених, котрі описують особистість як суб'єкт довільної активності (Б. Г. Ананьев, М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський,

© Д. О. Бігунов, 2018

orcid.org/0000-0001-6100-7765

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1342329>

О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. А. Роменець, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.), розглядають особистісно орієнтовані підходи до особистісного зростання у подоланні життєвих криз та проблемних ситуацій (П. В. Лушин, В. О. Моляко, Н. І. Пов'якель, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко) та формулюють методологічні положення психологічного вивчення та подолання конфліктів (А. Я. Анцупов, Ф. М. Бородкін, Ф. Ю. Василюк, О. О. Єршов, А. Т. Ішмуратов, Л. М. Карамушка, Я. Л. Коломінський, І. Н. Коряк, Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель, К. Н. Поліванова, В. І. Слободчиков, Н. В. Чепелева та ін.), залишається певне коло питань, які потребують додаткового опрацювання.

Таким чином, **завданнями** статті є: 1) виокремити концептуальні положення конфліктних комунікативних ситуацій як прояву мовленнєвої поведінки особистості; 2) експлікувати виокремлені концептуальні положення конфліктної комунікативної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи психологічні теорії та концепції, описані в наших попередніх публікаціях (Бігунов, 2018), а саме виокремлені вченими динамічні характеристики конфліктної комунікативної ситуації, типи конфліктних ситуацій, структурні характеристики та складові конфліктної комунікативної ситуації, зробимо спробу виокремити концептуальні положення конфліктних комунікативних ситуацій.

Перше концептуальне положення стосується ситуативних та динамічних характеристик конфліктної комунікативної ситуації.

У конфлікті обов'язково діє дві або більше сторін, які проявляють несумісні інтереси, цілі або погляди, причому в однієї зі сторін виникає бажання так чи інакше, але з вигодою для себе змінити поведінку іншої сторони, в результаті чого перший суб'єкт починає діяти проти іншого, на шкоду йому. Так починається конфлікт. Інша ж сторона робить відповідні дії, усвідомлюючи навмисність дій проти своїх інтересів. Відбувається розвиток конфлікту. Важливо відзначити, що виникає конфлікт тільки за наявності комунікативного контакту і на його базі, тобто учасник конфлікту має висловити своє ставлення (позицію) до предмету розбіжностей або до свого супротивника вербально або невербально. Н. Г. Комлев

відзначає два випадки, коли за наявності протиріч конфлікт відсутній: по-перше, за ідеально злагодженої інтеракції на підставі повної взаємної відповідності стратегічних і тактичних інтересів комунікуючих індивідів і колективів; по-друге, за відсутності будь-якого контакту між ними (Комлев, 1978, с.90).

Немає конфлікту і в тому випадку, коли діє тільки один учасник. *«Доповідач помічає, що колега його не слухає»*. Є об'єктивні ознаки конфліктної ситуації: невідповідність цілей, інтересів, але це ще не конфлікт. *«Доповідач вирішує пізніше сказати колезі про його неетичну поведінку, неповагу до себе, але пізніше змінює думку»*. І це також не є конфліктом, оскільки уявна дія, не виражена фізично або вербально, не є елементом розпочатого конфлікту. Конфлікт може мати місце лише тоді, коли обидва його учасники не лише усвідомлюють наявність протиріччя, але і починають активно протидіяти один одному. Отже, конфлікт – це стан протиборства двох сторін (учасників конфлікту) в області цілей, інтересів, поглядів, в результаті чого кожна зі сторін свідомо і активно протидіє іншій фізично або вербально.

Крім того, на нашу думку, перше концептуальне положення вміщує також причини виникнення конфліктів. Дослідники виокремлюють низку класифікацій причин конфліктів, однак жодна з них не є строгою, що пояснюється різноманіттям причин конфліктів та їх взаємодією в конкретній ситуації (напр. об'єктивні, організаційно-управлінські, соціально-психологічні та особистісні причини конфліктів) (Агишева, 2007; Анцупов, 2016; Зеркин, 1998). Можна сказати, що перші дві групи факторів мають об'єктивний характер, третя і четверта – суб'єктивний.

Таким чином, до *об'єктивних* підстав відносять ті обставини соціальної взаємодії людей, які призводили до зіткнення інтересів, думок, настановлень.

Організаційно-управлінські причини конфліктів – невідповідність структури організації вимогам діяльності, якою вона займається, неоптимальність функціональних зв'язків організації з зовнішнім середовищем між структурними елементами організації, між окремими працівниками; неповна відповідність працівника за професійними, моральними або іншими якостями займаній посаді, помилки, які допускаються

керівниками і підлеглими в процесі розв'язання управлінських та інших задач.

Соціально-психологічними причинами конфліктів є: можливі суттєві втрати та спотворення інформації у процесі міжособистісного спілкування; незбалансована рольова поведінка при взаємодії двох людей; нерозуміння, що під час обговорення проблеми, особливо складної, незбіг позицій може бути пов'язаний не з дійсною розбіжністю у поглядах, але з підходом до проблеми з різних сторін; різні способи взаємної оцінки результатів діяльності та особистості; внутрішньогруповий фаворитизм; конкурентний характер взаємодії з іншими людьми і групами; обмежені здібності до децентралізації, тобто, зміни своєї позиції в результаті співставлення її з позиціями інших людей; усвідомлене або неусвідомлене бажання отримувати від оточуючих більше, ніж віддавати їм; прагнення до влади; психологічна несумісність та ін.

Особистісні причини конфліктів – відсутність достатньої психологічної стійкості до негативного впливу на психіку стресових факторів соціальної взаємодії (конфліктостійкості); погано розвинута здатність до емпатії, завищений або занижений рівень домагань та пов'язаний із ним рівень самооцінки; акцентуації характеру; участь в конфлікті конфліктної особистості. Саме цього стосуватиметься друге концептуальне положення.

Друге концептуальне положення стосується психологічної природи конфлікту.

В процесі вивчення конфлікту психологи ставлять в центр уваги особистість: одні – індивідуальні внутрішні механізми вчинків, відмінності між індивідами (психологія особистості), інші – поведінку індивідів в групі, вплив соціальних умов на поведінку індивіда, вплив групи на окремих її членів і індивіда на групу (соціальна психологія). Конфлікт в цьому випадку розуміється як ситуація, в якій наявна несумісність дій, цілей, прагнень чи бажань у двох чи більше осіб (міжособистісний конфлікт) (Варон, 2004, с. 281; Myers, 2012, с. 676). Розглядаючи особистість в конфлікті, вчені пов'язують вибір поведінки особистості з індивідуальними детермінантами властивостей особистості, такими як емоційна чутливість, дратівливість, агресивність, схильність до насильства – з одного боку, і

стриманість, спокій, поступливість, конформізм – з іншого. Особливості поведінки в конфлікті вчені-психологи пов'язують також із соціальними факторами, які склалися в об'єктивній ситуації. Ці зовнішні чинники впливають на психіку людей, актуалізуючи ті чи інші їх властивості, викликаючи або гасячи стресогенні переживання. Соціальні психологи обговорюють питання про те, чому відбувається те, що відбувається, особливо коли вони стикаються з чимось негативним або несподіваним. Наприклад, у хлопчика, який б'ється зі своїми однокласниками, ворожість – особистісна характеристика, чи це відповідь на жорстоке ставлення до нього, безжальне дражнення, постійні ображення? Як ситуація впливає на поведінку? Як люди потрапляють в пастку деструктивних стратегій поведінки? Під впливом яких соціальних факторів людина звертається до агресивних моделей поведінки?

Концептуальну базу досліджень грузинської психологічної школи становить проблема цілісної структури особистості, яка досягається завдяки психологічному механізму, що обумовлює поведінку людини – настановленню (Надирашвили, 1979; Норакидзе, 1975; Узнадзе, 2001). Відповідно до даної концепції, формула активності людини складається з трьох компонентів: середовище – суб'єкт (настановлення) – поведінка. Це означає, що середовище не стільки обумовлює безпосередньо поведінку людини, скільки впливає на психіку індивіда, змінюючи її відповідно до ситуації, формуючи в неї настановлення на певну поведінку (Норакидзе, 1975, с. 9). Наставлення виникає на ґрунті єдності потреби особистості і відповідного їй середовища та являє собою цілісно-особистісний стан – модус суб'єкта (Узнадзе, 2001).

Центральне положення настановлення в мовленнєвій діяльності, зокрема в діалозі, отримало підтвердження в дослідженнях В. Г. Норакидзе. Він виявив, що структура особистості комуніканта в цілому є кореляцією між структурою настановлення і структурою характеру особистості. Визначивши основні типи фіксованого (закріпленого через повторення) настановлення, дослідник на їх основі виокремив три характерологічних типи людей: люди динамічного настановлення (підтипи: з пластично-динамічним і грубо-динамічним настановленням); люди статичного настановлення (підтип: з грубо-статичним настановленням) і люди

варіабельного настановлення (підтип: з варіабельно-стабільним і варіабельно-лабільним настановленням). Кожен тип характеризується своїм набором ознак, які обумовлюють не лише характерологічні риси, але і вербальну поведінку індивіда. Так, особистість, у якої фіксоване настановлення є пластично-динамічною, експериментально підтверджує цілісний гармонійний тип поведінки і переживання, коли в наявності узгодженість між окремими компонентами її особистісної структури. У спілкуванні її відрізняють наявність вольової поведінки, яка спирається на глобальні мовленнєві стратегії, домінування фатичної макроінтенції, прагнення до дотримання семантичної когерентності обговорюваної теми, переважання модальності впевненості, позитивне ставлення до мовної інтеракції, до партнера по спілкуванню, дотримання соціальних норм, здатність до пластичної адаптації під впливом мовленнєвої ситуації і т.п. (Норакидзе, 1975, с.119-127). На наш погляд, даний комунікативний тип особистості можна було б визначити як гармонійний.

Іншим типом особистості, який був для нас особливо цікавим, є особистість з грубо-статичним настановленням. Її характеризують внутрішні і зовнішні конфлікти, глибокі та інтенсивні емоції, швидке їх виникнення, яке реалізується в вербальній поведінці через конфліктні мовленнєві стратегії, у відсутності планування поведінки. Особистість такого типу схильна до домінування в комунікативній взаємодії, зосередженості на самій собі у висловлюванні, схильності до самоаналізу, до тем морального аспекту, до порушення семантичної когерентності теми діалогу, до відступу від соціальних норм, переважання модальності невпевненості в діалозі, до песимістичності, дифузійної тривожності, до конфліктного зіткнення інтенцій. Наявність негативно забарвлених інтенцій викликає потребу агресії, що може призводити до помилкової інтерпретації комунікативної ситуації, зокрема інтенцій і поведінки співрозмовника, викликаючи непорозуміння у відносинах з партнером по спілкуванню (Норакидзе, 1975, с.123-124). Виходячи зі сказаного, ми вважаємо, що даний комунікативний тип можна визначити як конфліктний, конфронтаційний.

Виявлені характерологічні типи людей – цілісні з динамічним настановленням, конфліктні зі статичним

настановленням і імпульсивні з варіабельним настановленням – відрізняються один від одного не лише типологічними, але й унікальними рисами, врахування яких має велике значення для характеристики особистості як носія певної ролі в суспільстві. Отримані результати можуть бути основою для вивчення цілей і мотивів спілкування, комунікативних стратегій, особистісних властивостей, що регулюють механізм спілкування. Теорія настановлення, розроблена грузинськими вченими, є важливою організуючою ланкою дослідження структури комунікантів в мовному спілкуванні.

До психологічних факторів можна також віднести «відмінність тезаурусів мовця і слухача, відмінність асоціативно-вербальної мережі мовця і слухача, різноманітність засобів референції» (Ильенко, 1996, с.9), ігнорування одним із співрозмовників прагматичного компоненту в семантиці слова, порушення стереотипних зв'язків між категоріями смислів, наявність стереотипів мовленнєвої поведінки і мислення (Ермакова, 1993, с.55-60), а також недосконалість володіння мовними знаками учасниками комунікативного акту, різні рівні чуттєвих оцінок мовних знаків кожного з учасників комунікації і деякі інші. Всі ці фактори можна назвати також лінгвопрагматичними, оскільки розумінню сенсу судження, висловленого адресантом, і яке сприймається адресатом, перешкоджають як характер використовуваної в комунікації мовної структури, так і самі учасники комунікації, які здійснили її вибір.

Також, коли йдеться про психологічні особливості конфліктних комунікативних ситуацій, слід врахувати думку Б. Г. Ананьева, який вказував, що структура особистості будується одночасно за двома принципами: *субординаційним* (ієрархічним), під час якого більш складні та загальні соціальні властивості особистості підпорядковують собі більш елементарні та окремі соціальні і психофізіологічні властивості, і *координаційним*, за якого взаємодія здійснюється на паритетних засадах, які допускають низку ступенів свободи для корелюємих властивостей і відносну автономію кожного з них (Ананьев, 2001).

Друге концептуальне положення, виокремлене нами, також зумовлює врахування психологічних праць, які так чи інакше пов'язують мовленнєву поведінку індивіда в конфліктних

комунікативних ситуаціях із психологічними характеристиками особистості. Зокрема, екзистенціалісти Р. Ленг, Ж.-П. Сартр, В. Франкл розглядали конфліктність як порушення автентичності особистості, невідповідність буття в соціальному світі її внутрішній природі. Сприйняття власного *Я* та внутрішня мотивація такої особистості суперечлива, і її дезадаптованість приводить до конфлікту (Франкл, 1990). З іншого боку, в роботі Л. А. Петровської конфліктність визначається як перманентна риса особистості, яка акумулюється її природними задатками та соціальним досвідом (Петровская, 1977).

У свою чергу, А. Я. Анцупов під конфліктністю особистості розуміє її інтегральну властивість, яка відображає частотність вступу в міжособистісні конфлікти. За високої конфліктності індивід стає постійним ініціатором напружених стосунків з оточуючими незалежно від того, чи передують цьому проблемні ситуації. Конфліктність особистості визначається комплексною дією психологічних (темперамент, рівень агресивності, психологічна стійкість, рівень домагань, актуальний емоційний стан, акцентуація характеру і т.п.), соціально-психологічних (соціальні настановлення та цінності, ставлення до опонента, спрямованість у взаємодії « на себе», компетентність у спілкуванні та ін.) і соціальних факторів (умови життя та життєдіяльності, можливості релаксації, соціальне оточення, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб і т.п.) (Анцупов, 2016). Подібне визначення дає і Н. В. Гришина, яка під конфліктністю особистості розуміє інтегральну властивість, яка відображає частотність її вступу в міжособистісні конфлікти та яка визначається її природними задатками і соціальним досвідом, і інші автори (Гришина, 2008, с.191).

З точки зору Д. В. Колесова, конфліктність особистості базується на невмінні комуніканта чітко оцінити, прийняти та усвідомити свої реальні інтереси, як і співвіднести цей інтерес з усією їх системою. Конфліктній поведінці при цьому сприяють неповага до потреб іншої сторони, відмова їй у праві мати власні інтереси; підвищена збудливість індивіду; перевага об'єктно-казуальною атрибуції, коли опоненти приписують злі наміри відносно себе; наявність комплексу образи або погрози; принципіальна нездатність до компромісу; внесення у конфлікт

духу змагання і його домінування над фактичними інтересами; невміння ефективно контактувати з оточуючими (Колесов, 2005).

На думку Н. У. Заїченко, конфліктність як особистісна якість характеризується відсутністю відповідності між природними потребами та цільовими імпульсами їх задоволення (підвищена амбіційність, честолюбство), завищеною самооцінкою та страхом не виправдати її, хронічним психічним дискомфортом, зумовленим занадто високою емоційністю та наявністю почуття невпевненості в собі, стереотипністю поведінки та стосунків, різного типу деформаціям особистості та патологіями психіки (Зинченко, 2000).

У дослідженні Н. В. Нижегородцевої та Т. В. Черняєвої дається наступне авторське визначення: конфліктність – це інтегральна властивість індивідуальності, яка акумулює його індивідні, суб'єктні та особистісні якості й визначає особливості конфліктної поведінки (частота конфліктів, взаємопов'язана з використанням стратегій поведінки у конфлікті) (Черняєва, 2008).

В свою чергу Є. С. Кузьмін підкреслює, що конфліктність є властивістю будь-якої особистості, оскільки постійна гармонія особистості з суспільством, найближчим оточенням і самим собою можлива лише в ідеальному соціально-психологічному сенсі (Кузьмін, 1977).

Аналіз даних підходів показав, що конфліктність найчастіше розглядається як негативна якість, наявність якої визначає схильність особистості до деструктивних конфліктів. Проте, на нашу думку, кожна конфліктна ситуація може бути одночасно як деструктивною, так і конструктивною для людини. Навіть якщо конфлікт є деструктивним, це може бути мати позитивні наслідки, адже навіть деструктивні характеристики можуть вміщувати досить позитивний сенс та фасилітувати майбутні позитивні рішення, які сприятимуть гармонійній поведінці особистості, тощо.

Третє концептуальне положення стосується соціометричного статусу особистості. Дане положення дозволяє розглядати особистість у системі міжособистісних стосунків у соціальній групі, описує характеристики становлення індивіда через ставлення до нього інших та навпаки.

Традиційно виокремлюють три компоненти між-особистісних стосунків: когнітивний компонент, який передбачає пізнання, розуміння та усвідомлення інформації, яка має місце в системі міжособистісних стосунків; афективний компонент, який висвітлює емоційні переживання особистості стосовно взаємостосунків – позитивні, негативні або нейтральні тощо; поведінковий компонент, який окреслює конкретні дії особистості в соціумі. При цьому, якщо розглядати особливості мовленнєвої поведінки особистості саме в конфліктних комунікативних ситуаціях, то на перший план виходить категорія соціометричного статусу індивіда в значущій соціальній групі.

На думку В. С. Мерліна, соціометричний статус – один з метаіндивідуальних показників. Під інтегральною індивідуальністю він розумів всю сукупність індивідуальних властивостей людини, які утворюють велику ієрархічну саморегульовану систему. Біохімічні властивості нервової системи, темпераменту, властивості особистості та особистісні статуси являють собою різні ієрархічні рівні цієї системи. В поняття метаіндивідуальності автор включив індивідуально-особистісні статуси, які проявляються в оцінках індивідуальності членами контактної соціальної групи в будь-якому типі стосунків: емоційно-особистісний статус, який виражається в симпатії-антипатії, слухняності-володарюванні; ціннісно-орієнтаційний статус, який проявляється в оцінці соціально-моральних властивостей індивідуальності; референтометричний статус, який проявляється в оцінці авторитетності думок та суджень даної людини (Мерлін, 2005).

В інтеракціоністських концепціях (В. Аллен, Т. Сарбін, Т. Шибутані) поняття особистісного статусу було диференційовано від поняття соціального статусу (Шибутані, 1999). Але в цих концепціях спілкування розглядалось поза і незалежно від предметної продуктивної діяльності та тих соціально-історичних умов, які визначають його зміст та характер, а людина не розглядалась як активний суб'єкт продуктивної діяльності.

Представником іншої точки зору на походження та соціальну функцію особистого статусу є Дж. Морено. Для нього основною характеристикою статусу є ступінь емоційної

привабливості або відрази, котра проявляється у виборі бажаного партнера для спілкування (Морено, 2004).

Слід згадати, що емоційні стосунки в соціальних групах як найважливіші вперше визначив З. Фрейд. Група, за Фрейдом, складається на основі двох видів емоційних зв'язків її членів – первинних та вторинних. Первинні – це зв'язки кожного члена групи з лідером (розміщення в ньому свого ідеального Я). На основі первинних зв'язків виникають вторинні стосунки – між членами групи – це взаємне прийняття, прихильність («закоханість», за Фрейдом), яке виникає із загальної любові до лідера (Фрейд, 2010).

Ми погоджуємось з твердженням М. Р. Бітянової та інших авторів, які вважають, що в соціометричному дослідженні виявляється саме емоційний статус особистості, і, в цілому, структура емоційних стосунків в групі, що відповідає початковій ідеї Дж. Морено про пріоритет саме цих стосунків (мікроструктури суспільства) перед макроструктурою (середовищем життєдіяльності) (Бітянова, 2005; Кондратьєв, 2014; Морено, 2004). Статус людини в структурі емоційних вподобань можна розглядати як певний вираз ступеня привабливості, симпатичності його особистості для інших. Чим вищим є статус, тим привабливішим є даний член групи для інших, тим вищою є потреба у спілкуванні з ним, увазі з його боку.

На думку М. Р. Бітянової, емоціональна (соціометрична) структура групи – це сукупність супідрядних позицій членів групи в системі емоційних міжособистісних вподобань, яка має низку характеристик, які необхідно враховувати при аналізі емоційного клімату колективу: конфігурація емоційних статусів членів групи (які статусні категорії і в якому співвідношенні наявні в групі); взаємність соціометричних виборів (чи є в групі взаємні вибори, навіть за великої кількості відторгнень у окремих членів); система відторгнень в групі (чи є в групі «відторгнуті», чи є «несумісні» вибори); взаємостосунки всередині стійких мікрогруп (яким чином мікрогрупи взаємодіють між собою – конфліктні або позитивні, ізольовані чи ні та ін.) (Бітянова, 2005). Хоча при цьому неможливо не враховувати поєднання ділових та особистісних стосунків і те, що симпатії і антипатії об'єктивно опосередковані досвідом сумісного життя та діяльності в колективі, що підкреслюють в

дослідженнях Ю. Є. Алешіної, А. С. Коноводової, І. Г. Кокуриної, Я. Л. Коломінського та ін. (Алешина, 1988; Коломинский, 2000).

Говорячи про симпатію, варто згадати М. М. Обозова, який визначає її як емоційне позитивне настановлення на об'єкт. За умов взаємної симпатії такі настановлення створюють цілісний внутрішньогруповий (внутрішньопарний) стан задоволення взаємодією (безпосередньо чи опосередковано) (Обозов, 1990).

Отже, кожен член групи оцінює інших та оцінюється ними, в результаті чого може виникнути взаємна або одностороння приязнь або неприязнь, симпатія або антипатія, байдужість, двоякі або невизначені почуття. Таким чином, складаються міжособистісні стосунки. Соціометричний статус особистості в групі (далі – статус), в традиційному розумінні, може бути високим, середнім або низьким – залежно від того, які почуття відчувають інші члени групи відносно даного суб'єкта. Статус експериментально виявляється шляхом застосування різноманітних соціально-психологічних методів, в тому числі – шляхом соціометричної техніки.

У працях різних авторів, які розглядають проблему соціометричної структури групи, використовується різноманітна, часто суперечлива і не завжди визначена термінологія для позначення статусу особистості в групі: «зірки», «переважні», «прийняті», «нехтувані», «ізольовані», «відторгнуті», «вигнанці»; «високостатусні», «середньостатусні», «низькостатусні»; «популярні», «середні», «непопулярні» і т.п. (Андриенко, 2008; Битянова, 2005; Коломинский, 2000; Морено, 2004).

Статус, за визначенням, визначається за результатами аналізу кількості позитивних та негативних виборів, які отримують члени групи в ході соціометричного опитування, однак у роботах дослідників є принципіальні розбіжності, як у термінології, так і в формулах підрахунку статусу.

Так, родоначальник методу Дж. Морено виокремлює наступні групи: «зірки», які мають найбільшу популярність в групі; «відторгнуті», які отримали більше негативних виборів, ніж позитивних; «ізольовані», яких інші члени групи не помічають ані з позитивного, ані з негативного боку; «соціальний пролетаріат» – переважна кількість членів, які мають достатньо позитивне ставлення групи (Морено, 2004).

В свою чергу М. Р. Бітянова (2005) визначає 3 категорії: «популярні», які мають значну кількість позитивних виборів, «середні» і «непопулярні» члени групи.

Найбільш популярною є класифікація статусів Я. Л. Коломінського (2000): члени групи, які в результаті експериментів отримують найбільшу кількість виборів (в два рази і більше за середню кількість виборів, яку могли отримати досліджувані), називаються «зірками». Якщо досліджуваний отримує середню і вище середнього кількість виборів – його відносять до категорії «прийнятих» та «переважних»; якщо менше середньої кількості виборів – «нехтувані». Тих досліджуваних, яких ніхто не вибрав, вважають «ізольованими». «Відринуті» – ті, хто отримав тільки негативні вибори. Однак, в інших роботах автора є й інші варіанти.

О. В. Андрієнко (2008) виокремлює як окрему категорію «соціометричних зірок». Далі йдуть високостатусні, середньостатусні та низькостатусні члени групи, які визначаються за кількістю позитивних виборів за невеликої кількості негативних. «Зірки» – це члени групи, які мають максимальну кількість позитивних виборів за невеликої кількості негативних. На більш низькому шаблі міжгрупових стосунків знаходяться «ізольовані» – суб'єкти, у яких відсутні будь-які вибори, як позитивні, так і негативні. І, нарешті, «відринуті» – такі члени групи, які мають найбільшу кількість негативних виборів та малу кількість вподобань. На останньому шаблі ієрархічної драбини соціальних вподобань знаходяться «нехтувані» або «вигнанці» – член групи, які не мають жодного позитивного вибору за наявності негативних.

Усі ці соціометричні характеристики, безперечно, визначатимуть позицію особистості в конфліктних комунікативних ситуаціях та зумовлюватимуть її мовленнєву поведінку.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи все сказане вище, варто вказати, що було виокремлено та проаналізовано три концептуальні положення конфліктних комунікативних ситуацій. Було зазначено, що перше концептуальне положення стосується ситуативних та динамічних характеристик конфліктної комунікативної ситуації, друге положення стосується

психологічної природи конфлікту, а третє – соціометричного статусу особистості.

Отже, спираючись на описані вище концептуальні положення, нам здається доцільним розглянути і описати в наступній нашій публікації типи мовленнєвої поведінки старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях. Все це, в свою чергу, дозволить побудувати нормативну модель мовленнєвої поведінки старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях. Дана модель включатиме типи мовленнєвої поведінки, складові конфліктної ситуації та стратегії виходу з такої ситуації тощо. Більш докладно ці явища будуть проаналізовані в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

- Агишева Н. К. Конфликт как предмет научного анализа / Н. К. Агишева // Медицинская психология. – 2007. – № 3. – с. 3-10.
- Алешина Ю. Е. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе / Ю. Е. Алешина, А. С. Коноводова // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 64-71.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
- Андрюченко Е. В. Социальная психология : учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Андрюченко ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 264 с.
- Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2016. – 528 с.
- Битянова М. Р. Как измерить отношения в классе : Социометрический метод в школьной практике / М. Р. Битянова. – М. : ООО Чистые пруды, 2005. – 32 с.
- Бігунов Д. О. Комунікативна конфліктна взаємодія: етапи та стадії розвитку / Д. О. Бігунов // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць ; за ред. Ірини Савенкової. – №1 (19), квітень 2018. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С.12-16.
- Бігунов Д. О. Мовленнєва поведінка особистості: комунікативні стратегії та тактики / Д. О. Бігунов // Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць. – Вип. 10 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне : РДГУ, 2018. – С. 31-37.

- Бігунов Д. О. Психологічний аналіз конфліктних комунікативних ситуацій / Д. О. Бігунов // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 41. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – С.40-53.
- Гришина Н.В. Психология конфликта / Н. В.Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
- Заиченко Н. У. Психология конфликта. Часть II. Психологические аспекты и возможности разрешения межличностных конфликтов / Н. У. Заиченко. – М. : МГУПС, 2000. – 60 с.
- Зеркин Д. П. Основы конфликтологии : курс лекций / Д. П. Зеркин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 480 с.
- Ермакова О. П. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О. П. Ермакова, Е. А. Земская // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект / Отв.ред. Е. А. Земская, Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1993. – С. 30-64.
- Ильенко С. Г. К поискам ориентиров речевой конфликтологии // Аспекты речевой конфликтологии: Сб. науч. ст. / Под ред. С. Г. Ильенко. – СПб., 1996. – С. 3-12.
- Колесов Д. В. Конфликт и компромисс / Д. В. Колесов // Развитие личности. – 2005. – № 2. – С. 32-49.
- Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
- Комлев Н. Г. Лингво-семантические мотивы возникновения и разрешения межперсонального конфликта / Н. Г. Комлев // Тез. VI всесоюз. симп. по психолингвистике и теории коммуникации. – М. : Ин-т языкознания АН СССР, 1978. – С. 87-99.
- Кондратьев М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. – М.: МПСУ, 2014. – 288 с.
- Кузьмин Е. С. Социально-психологические особенности личности в свете теории отношений / Е. С. Кузьмин // Психология личности и малых групп. Экспериментальная и прикладная психология. – Вып. 8. – Л. : ЛГУ, 1977. – С. 23-30.
- Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 542 с.
- Морено Дж. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе / Дж. Морено. – М. : Академический проект, 2004. – 315 с.

- Надирашвили Ш. А. Вопросы инженерной и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1979. – 146 с.
- Норакидзе В. Г. Методы исследования характера личности / В. Г. Норакидзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1975. – 244 с.
- Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : «Лыбидь», 1990. – 192 с.
- Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – С. 126-143.
- Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : ЮНИТИ, 1990. – 351 с.
- Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2010. – 198 с.
- Черняева Т. В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.05 / Т. В. Черняева. – Ярославль, 2008. – 23 с.
- Шибутани Т. Маргинальный статус и внутренние конфликты / Т. Шибутани / Социальная психология. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – С. 489-496.
- Baron R. A. Human Aggression / Robert A. Baron, Deborah R. Richardson. – New York: Springer Science & Business Media, 2004. – 420 p.
- Myers D. Social Psychology / David G. Myers. – McGraw-Hill Education, 2012. – 768 p.

References

- Agisheva, N. K. (2007). Konflikt kak predmet nauchnogo analiza [Conflict as a subject of scientific analysis]. *Meditcinskaia psikhologiiia* [Medical psychology], 3, 3-10 [in Russian].
- Aleshina, Iu. E. & Konovodova, A. S. (1988). Vzaimootnosheniia podrostkov v shkolnom kollektive [Relationships of the teenagers in the school collective]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 3, 64-71.
- Anan'ev, B. G. (2001). Chelovek kak predmet poznaniia [Human as a subject of cognition]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Andrienko, E. V. (2008). *Sotsialnaia psikhologiiia* [Social psychology]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiia» [in Russian].
- Antcupov, A. Ia. & Shipilov, A. I. *Konfliktologiiia* [Conflictology]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

- Baron, R. A. *Human Aggression* / Robert A. Baron, Deborah R. Richardson. – New York: Springer Science & Business Media, 2004. – 420 p.
- Bitianova, M. R. (2005). *Kak izmerit otnosheniia v klasse : Sotciometricheskii metod v shkolnoi praktike* [How to measure relationships in the class : a sociometric method in the school practice]. Moscow: OOO Chistye prudy [in Russian].
- Bihunov, D. O. (2018). *Komunikatyvna konfliktna vzaïmodiia: etapy ta stadii rozvytku* [Communicative conflict interaction: phases and stages]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O.Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky* [Scientific journal of Mykolaiv national university named after V.O. Sukhomlynskyi. Psychological sciences]. 1 (19), 12-16 [in Russian].
- Bihunov, D. O. (2018). *Movlennieva povedinka osobystosti: komunikatyvni stratehii ta taktyky* [Speech behaviour of an individual: communicative strategies and tactics]. *Psykhohohiia: realnist i perspektyvy* [Psychology: reality and perspectives]. 10, 31-37 [in Ukrainian].
- Bihunov, D. O. (2018). *Psykhohohichni analiz konfliktnykh komunikatyvnykh sytuatsii* [Psychological analysis of conflict communicative situations]. *Problemy suchasnoi psykhohohii* [Issues of the modern psychology]. 41, 40-53 [in Ukrainian].
- Cherniaeva, T. V. (2008) *Individualno-psykhologicheskie determinanty konfliktного povedeniia studentov vuza* [Individual and psychological determinants of conflict behaviour of college students] (Extended abstract of PhD dissertation). Iaroslavl.gos.ped.un-t im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl [in Russian].
- Grishina, N. V. (2008). *Psikhohohiia konflikta* [Psychology of the conflict] / Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Ermakova, O. P. & Zemskaiia, E. A. (1993). *K postroeniiu tipologii komunikativnykh neudach (na materiale estestvennogo russkogo dialoga)* [To the building of the typology of communicative failures (on the materials of the natural Russian dialogue)]. In E. A. Zemskaiia & D.N. Shmelev (Eds), *Russkii iazyk v ego funkcionirovanii: Kommunikativno-pragmaticheskii aspekt* [Russian language in its functioning: communicative-pragmatic aspect]. (pp. 30-64). Moscow: Nauka [in Russian]
- Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's Search for Meaning]. Moscow: IuNITI [in Russian].
- Freid, Z. (2010) *Psikhohohiia bessoznatelnogo* [Psychology of the unconscious]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Ilenko, S. G. (1996). *K poiskam orientirov rechevoi konfliktologii* [To the search of the landmarks of the speech conflictology]. *Aspekty*

- rechevoi konfliktologii [Aspects of the speech conflictology]. 3-12 [in Russian].
- Kolesov, D. V. (2005). Konflikt i kompromiss [Conflict and compromise]. Razvitiie lichnosti [Personality development]. 2, 32-49 [in Russian].
- Kolominskii, Ia. L. (2000). Psikhologiiia vzaimootnoshenii v malykh gruppakh (obshchie i vozrastnye osobennosti) [Psychology of relationships in the small groups (general and age-related features)]. Minsk: TetraSistems [in Russian].
- Komlev, N. G. (1978). Lingvo-semanticheskie motivy vozniknoveniia i razresheniia mezhpersonalnogo konflikta [Linguo-semantic motives of the interpersonal conflict origin and resolution]. VI vsesoiuz. simp. po psikholingvistike i teorii kommunikatsii [6th All-union symposium on the psycholinguistics and communication studies], Moscow: Institute of Linguistics of the USSR Academy of Sciences [in Russian].
- Kondratev, M. Iu. & Kondratev, Iu. M. (2014). Psikhologiiia otnoshenii mezhlchnostnoi znachimosti [Psychology of relationships of interpersonal significance]. Moscow: MPSU [in Russian].
- Kuzmin, E. S. (1977). Sotcialno-psikhologicheskiiie osobennosti lichnosti v svete teorii otnoshenii [Social-psychological features of personality from the point of view of theory of relations]. Psikhologiiia lichnosti i malykh grupp. Eksperimentalnaia i prikladnaia psikhologiiia [Psychology of the personality and small groups. Experimental and applied psychology]. 8, 23-30 [in Russian].
- Merlin, V. S. Psikhologiiia individualnosti [Psychology of individuality]. Moscow: Mosk. psikhol.-sotcial. in-t; Voronezh: MODEK [in Russian].
- Moreno, Dzh. (2004). Sotciometriia. Eksperimentalnyi metod i nauka ob obshchestve [Sociometry. Experimental method and science about society]. Moscow: Akademicheskii proekt [in Russian].
- Myers, D. Social Psychology / David G. Myers. – McGraw-Hill Education, 2012. – 768 p.
- Nadirashvili, Sh. A. (1979). Voprosy inzhenernoi i sotcialnoi psikhologii [Questions of engineering and social psychology] / Tbilisi : Metcniereba [in Russian].
- Norakidze, V. G. (1975). Metody issledovaniia kharaktera lichnosti [Methods of personality character research]. Tbilisi: Metcniereba [in Russian].
- Obozov, N. N. (1990). Psikhologiiia mezhlchnostnykh otnoshenii [Psychology of interpersonal relations]. Kyiv: «Lybid» [in Russian].
- Petrovskaia, L. A. (1977) O poniatiinoi skheme sotcialno-psikhologicheskogo analiza konflikta [About the conceptual scheme of social-psychological analysis of the conflict]. Teoreticheskie i metodologicheskiiie problemy sotcialnoi

- psikhologii [Theoretical and methodological problems of social psychology]. Moscow: Izd-vo MGU.
- Uznadze, D. N. (2001). Psikhologіia ustanovki [Psychology of the attitude]. Saint Petersburg. : Piter [in Russian].
- Shibutani, T. (1999) Marginalnyi status i vnutrennie konflikty [Marginal status and inner conflicts]. In T. Shibutani, (Ed.), Sotsialnaia psikhologіia. (pp. 489-496.) Rostov-na-Donu: Feniks. [in Russian]
- Zaichenko, N. U. (2000). Psikhologіia konflikta. Chast II. Psikhologicheskie aspekty i vozmozhnosti razresheniia mezhlichnostnykh konfliktov [Psychology of the conflict. Part II. Psychological aspects and ways of resolving the interpersonal conflicts]. / Moscow: MGUPS. [in Russian]
- Zerkin, D. P. (1998). Osnovy konfliktologii : kurs lektcii [Conflictology Basics : lecture course]. Rostov-na-Donu: Feniks. [in Russian]

D. Bihunov

SPEECH BEHAVIOUR OF THE INDIVIDUAL: CONCEPTUAL STRATEGIES OF CONFLICT COMMUNICATIVE SITUATIONS

The article examines the study of the individual's speech behaviour in the conflict communicative interaction. As a manifestation of the individual's speech behaviour, conceptual strategies of conflict communicative situations were identified and analyzed.

It was noted that the first conceptual strategy concerns the situational and dynamic characteristics of the conflict communicative situation. In our opinion, the first conceptual strategy also contains the reasons for the emergence of conflicts.

The second conceptual strategy concerns the psychological nature of the conflict. Considering the individuality in conflict, psychologists associate the individual choice of behaviour with individual determinants of personality traits such as emotional sensitivity, irritability, aggressiveness, propensity for violence – on the one hand, and restraint, calmness, compliance, conformity – on the other. Also scientists associate the peculiarities of behaviour in conflict with social factors prevailing in the objective situation.

In addition, the third conceptual strategy deals with sociometric status of the individual. This strategy allows us to consider the individual in the system of interpersonal relations in a social group. Also it describes the characteristics of the formation of the individual due to the attitude of others to him and vice versa. Consequently, the basis of the third conceptual position is the characteristic of "attitude". At the same time, if to consider the peculiarities of speech behaviour of the individual in conflict communicative situations, then the category of sociometric status of an individual in a meaningful social group is emerging.

Key words: *conflict communicative situation, speech behaviour of the individual, proneness to conflict of the individual, conceptual strategy, interaction, conflict.*

Надійшла до редакції 5.06.2018 р.

УДК 376.3-053.4-056.313:7

ЛИСЕНКОВА Ірина Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та спеціальної освіти Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ

У статті проаналізовано основні когнітивні теорії та місце емоційної сфери, емоцій, почуттів у них. До когнітивних теорій емоцій і особистості можна віднести щонайменше два великі класи теорій. Це так звані теорії Я, або теорії самосвідомості, і теорії, що вважають першопрічиною або компонентом емоції когнітивні процеси. Двохфакторна теорія емоцій С. Шахтера пропонує розглядати емоцію як поєднання двох компонентів: фізіологічного збудження і когнітивної інтерпретації цього збудження. В контексті теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера емоція розглядається як процес, чия якість визначається узгодженістю взаємодіючих систем. Теорія диференціальних емоцій К. Ізарда полягає в тому, що емоція виникає як відгук на конкретний ментальний образ, будь то символ, поняття або думка.

Ключові слова: : емоції, почуття, емоційна сфера, дитина, психологія емоційної сфери.

Постановка проблеми. Об'єктом інтересу прихильників когнітивних теорій, з одного боку, залишаються принципи та механізми управління процесом пізнання, в якому відбувається сприйняття, збереження, обробка, інтерпретація та набуття нових знань, з іншого – вивчення основоположних когнітивних процесів та відмінностей у сприйнятті, осмисленні. Організації й оцінці людьми свого досвіду (J. Atkinson, A. Bandura, C. Hull, J. Kuhl, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.). Дослідники роблять акцент на вивченні психічних процесів та свідомості, що обумовлюють поведінку чи діяльність. Такий підхід дає можливість зробити висновки, які психічні процеси включені в діяльність, і яким чином вони задіяні в процесі розвитку емоційної сфери та прояву емоцій у людини.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі когнітивного підходу в дослідженні емоційної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Еволюційна теорія походження емоцій Ч. Дарвіна опублікована в книзі «Вираз емоцій у людини і тварин» в 1872 році (1972). У ній еволюційний принцип застосовується до психологічного розвитку живого організму і доводиться, що між поведінкою тварини і людини є подібні закономірності. Як показав Ч. Дарвін, в зовнішньому виразі різних емоційних станів, в експресивно-тілесних рухах багато загального в антропоїдів і сліпонароджених дітей. Ці спостереження лягли в основу його теорії. Емоції, згідно цієї теорії, з'явилися в процесі еволюції живих істот як життєво важливі механізми пристосування, що сприяли адаптації організму до умов і ситуацій його життя. Тілесні зміни, що супроводжують різні емоційні стани, зокрема, пов'язані з відповідними емоціями рухи, за Ч. Дарвіним, є не що інше, як рудименти реальних адаптивних реакцій організму (Colzato, Sellaro, Beste, 2017; Gordillo-Garcia, 2016).

Двохфакторна теорія емоцій С. Шахтера пропонує розглядати емоцію як поєднання двох компонентів: фізіологічного збудження і когнітивної інтерпретації цього збудження. Згідно теорії, продукти процесу пізнання використовуються для інтерпретації значення фізіологічних реакцій на зовнішні події». Ілюструє дану теорію наступний експеримент: «Чотири групи студентів здавали іспит. Заздалегідь із цими студентами проводили експеримент, в якому дві групи опитувалися в умовах ворожості, а дві інші в умовах дружнього ставлення. На іспиті одна з кожної пари груп отримала ін'єкцію адреналіну, а інша контрольну ін'єкцію фізіологічного розчину. Студенти зробили звіт про свої переживання. Як очікувалося, перша група відчувала переважно негативні емоції, а друга – позитивні. Вплив же адреналіну виявився несподіваним. Він підсилював як позитивні, так і негативні емоції. Який би фізіологічний стан не викликала ін'єкція, його знак визначався установкою соціального оточення студентів, а не введеною речовиною (Schachter, 1959). Емоція, з одного боку, зумовлюється енергетичним компонентом свідомості, а з іншого – її якість визначається взаємодією змісту свідомості і можливою програмою дій. Двохфакторна теорія

побічно відокремлює проблему сили і знаку емоції від її якісного змісту. Власне, на енергетичний компонент емоцій указують багато дослідників, але залишається неясним механізм його реалізації в системі інших психічних явищ. Наприклад, ідею про рівень збудливості мозку як модифікатор поведінки тварин знаходимо у Л. Крушинського. Ця гіпотеза ґрунтувалася на дослідях, в яких штучне підвищення збудливості нервової системи боязких і злобних собак введенням фармакологічних засобів приводило до значного посилення активно- і пасивнозахисних реакцій (Erdmann, Lanke, 1978; Schachter, 1959; Крушинский, 1991).

У контексті теорії когнітивного дисонансу Л. Фестингера емоція розглядається як процес, якість якого визначається узгодженістю взаємодіючих систем. Позитивне емоційне переживання з'являється тоді, коли план дій, що реалізовується, не зустрічає на своєму шляху перешкод. Негативні емоції пов'язані з незбігом між поточною діяльністю і очікуваним результатом. Дисонанс, невідповідність між очікуваними і дійсними результатами діяльності припускає існування двох основних емоційних станів, які безпосередньо пов'язані з ефективністю когнітивної діяльності, побудовою планів активності та їхньою реалізацією. Таке розуміння емоцій, обмежене поясненням їхнього позитивного або негативного компоненту, дещо односторонньо розкриває природу емоцій як сигнальної системи, що реагує на якість програм поведінки та вуяює активну, енергетичну сторону емоцій, а також їх якісне різноманіття. У той же час дана теорія підкреслює залежність знаку емоцій від якості програми дії, а не від якості емоційного відчуття (Coutinho, 2010; Fontanari, Bonniot-Cabanac et al., 2012; Izard, 1971).

Теорія диференціальних емоцій К. Ізарда (1971) полягає в тому, що емоція виникає як відгук на конкретний ментальний образ, чи то символ, поняття або думка. Можна говорити про виникнення зв'язку між відчуттям і думкою або про афектно-когнітивну структуру. У дорослої людини емоції дуже часто пов'язані з ментальними образами, і тому вбачається необхідним акцентувати увагу на цій тезі: регулярне виникнення певної емоції у відповідь на певний образ врешті-решт призводить до формування афектно-когнітивної

структури. Афектно-когнітивні структури можуть бути комбінацією драйву й когнітивного процесу або комбінацією драйву, емоції та когнітивного процесу. Афектно-когнітивна структура може виявлятися як цінність, мета або ідеал, а комплекс таких структур може стати основою світогляду або ідеології. Мотиваційна сила афектно-когнітивної структури криється в її афектній складовій, у драйві, в емоції або в їхній комбінації. Емоція – надзвичайно складний феномен, який активізує нейронні, когнітивні і моторні процеси. Емоція припускає співпрацю психічного і тілесного, що задіює всі рівні особистості.

Деякі сучасні теорії розглядають емоцію в основному як реакцію або комплекс реакцій, обумовлених когнітивними процесами. Подібний погляд на природу емоцій, вельми характерний для представників західної культури, очевидно, породжений тими уявленнями про природу людини, які йдуть своїм корінням до Аристотеля, Ф. Аквінського, Д. Дідро, І. Канта та інших філософів. Ці уявлення полягають в наступному: а) людина перш за все і найбільшою мірою – істота раціональна; б) раціональний початок корисний, благодатний для людини, емоційний - шкодить і заважає їй; в) розум (когнітивні процеси) повинен служити чинником контролю і заміщення емоцій (Вилюнас, 2008).

Найбільш розробленою з теорій емоцій і особистості, збудованою в межах вищеназваної традиції, є теорія М. Арнольда (1960). Згідно цієї теорії, емоція виникає в результаті дії якоїсь послідовності подій, що описуються в категоріях сприйняття і оцінок. Термін «сприйняття» М. Арнольд тлумачить як «елементарне розуміння». В даному випадку «сприйняти» об'єкт – означає деяким чином «зрозуміти» його, незалежно від того, як він впливає на того, хто сприймає. Для того, щоб представлений у свідомості образ отримав емоційне забарвлення, об'єкт необхідно оцінити щодо його впливу на того, хто сприймає. Емоція таким чином не є оцінкою, хоча і може нести її в собі як невід'ємну, необхідну складову. Якщо говорити точніше, емоція є неусвідомлюваним потягом до об'єкта або відторгненням його, що виникає в результаті оцінки об'єкта як хорошого або поганого для індивіда.

С. Шахтер і його колега Дж. Зінгер припустили, що емоції виникають на основі фізіологічного збудження і когнітивної оцінки ситуації, що викликала це збудження. Якась подія або ситуація викликає фізіологічне збудження, й у індивіда виникає необхідність оцінити зміст збудження, тобто ситуацію, яка його викликала. Тип або якість емоції, що переживається індивідом, залежить не від відчуття, що виникає при фізіологічному збудженні, а від того, як індивід оцінює ситуацію. Оцінка («по пам'яті або за відчуттям») ситуації дозволяє людині визначити збудження як радість або гнів, страх або огиду або як будь-яку іншу, відповідну до ситуації, емоцію. За С. Шахтером, одне і те ж саме фізіологічне збудження може переживатися і як радість, і як гнів (і як будь-яка інша емоція), залежно від трактування ситуації. О. Мандлер і О. Лазарус (1968) дотримуються подібної точки зору при поясненні процесів емоційної активації.

У експерименті С. Шахтер і Дж. Зінгер перевіряли свою теорію таким чином: одній групі випробовуваних вводили адреналін, що викликає збудження, іншій – плацебо. Кожна з груп була розбита на три підгрупи – одним респондентам давали справжню інформацію про дію препарату, іншим – помилкову, а третім нічого не розповідали про можливий вплив препарату. Після введення препарату всі помилково інформовані респонденти, частина респондентів, які мали в своєму розпорядженні точну інформацію, і частина респондентів, які не мали в своєму розпорядженні ніякої інформації, потрапляли в товариство людини, що демонструвала ейфоричну поведінку; решта респондентів же опинялася в суспільстві людини, яка зображала лють. Дослідники виявили, що дезінформовані респонденти і респонденти, що не отримали ніякої інформації, були схильні імітувати настрій і поведінку актора, як ейфоричну, так і гнівну. Респонденти, які мали в своєму розпорядженні точну інформацію про дію адреналіну, були менш схильні до стороннього впливу. В групі, яка слідувала ейфоричній моделі, дезінформована частина респондентів, що не отримала інформації, мала набагато вищі оцінки стану радості, що переживається ними, ніж респонденти, які були вірно інформовані, але ці оцінки мало чим відрізнялися від оцінок респондентів з плацебо-групи. У групі, що йшла за «гнівною» моделлю, найбільш високі оцінки стану гніву, що

переживається, дали неінформовані респонденти, але члени плацебо-групи знов не підтвердили модель С. Шахтера. Їхні оцінки за шкалою самозвіту гніву не відрізнялися від оцінок дезінформованих і не інформованих респондентів.

Роботи С. Шахтер стимулювали теоретичне і експериментальне вивчення емоцій, хоча багато дослідників критикують його методологічний підхід (Izard, 1971). Підсилює враження і те, що два експерименти, що відтворювали експеримент С. Шахтера та Дж. Зінгера, не підтвердили його результатів (Schachter, 1959). Х. Маслах продемонструвала, що нероз'яснене, гіпноотично нав'язане збудження вегетативної нервової системи викликає в людини бажання інтерпретувати свій внутрішній стан і свої відчуття негативно. Не було виявлено значущої залежності між діями актора і тим, що повідомляти респонденти про свої переживання. Г. Маршалл, услід за С. Шахтером і Дж. Зінгером, використовував у своєму експерименті техніку наркотичного збудження і отримав результати, аналогічні результатам Х. Маслах. Останні теоретичні розробки когнітивного і соціально-когнітивного напрямів схожі з біосоціальними теоріями в своєму підході до мотиваційної і адаптивної ролі емоцій, але відрізняються від них тим, що пріоритетну роль в процесі виникнення емоцій відводять когнітивним процесам. Проте і для тих, і для інших безперечним є той факт, що когнітивні процеси слугують необхідною ланкою в ланцюзі подій, що активують емоцію (Крушинский, 1991).

Головний внесок когнітивних теорій у справу вивчення емоцій полягає в описі емоційно-специфічних когнітивних процесів – особливого роду висновків, що викликають специфічну емоцію. Вони також поглибили наше розуміння взаємин між емоціями і когнітивними процесами.

К. Вайнер (цит. за: Смирнов, 1985) пояснює когнітивні antecedentes емоцій в термінах каузальної атрибуції. За К. Вайнер, причина емоції – це функція персональної атрибуції каузальної або причини активуючої події. Він пропонує три вимірювання каузальності: локус (внутрішній - зовнішній), стабільність (стійкість - нестійкість) і контроль (керованість - некерованість).

Розроблені і витонченіші схеми каузальних вимірювань різних науковців, таких, як Roseman (цит. за: Duffy, 1962), Smith та Ellsworth (цит. за: Lidsley, 1957). Так, деякі теоретики пропонують доповнити параметр контролю параметром відповідальності. Вони вважають, що атрибуція відповідальності і контролю важлива для розмежування емоцій здивування (зовнішня відповідальність / контроль) і провини (внутрішня відповідальність / контроль).

Деякі дослідники, йдучи за традиціями представників когнітивного напрямку, зробили спроби розділити процес емоційної активації на етапи. У своїх дослідженнях вони доводять, що дійсними попередниками емоції є оцінки / атрибуції. Оскільки емоція виникає протягом мілісекунд після внутрішньої або зовнішньої події, то виявлення когнітивного процесу, що передувало емоції, справа надзвичайно важка. Проте, незалежно від того, яке місце займають когнітивні процеси в каузальному ланцюжку, вони, без сумніву, беруть участь у процесі виникнення емоції і є частиною загальної феноменології, пов'язаної з емоціями. Таким чином, прихильники когнітивного напрямку, як теоретики, так і практики, продовжують робити істотний внесок у розвиток психології емоцій.

Р. Плутчик розглянув емоції як засіб адаптації, що відіграє важливу роль у виживанні на всіх еволюційних рівнях. Нижче наводяться базові прототипи адаптивної поведінки і відповідні їм емоції (афектно-когнітивні структури). Р. Плутчик визначає емоцію як комплексну соматичну реакцію, пов'язану з конкретним адаптивним біологічним процесом, загальним для всіх живих організмів.

Первинна емоція, за Р. Плутчиком, обмежена в часі та ініціюється зовнішнім стимулом. Кожній первинній та кожній вторинній емоції (під якою мається на увазі комбінація двох або декількох первинних емоцій) відповідає певним фізіологічним та експресивно-поведінковим комплексам. На думку Р. Плутчика, постійне блокування адекватних моторних реакцій у конфліктних або фруструючих ситуаціях викликає хронічну напругу в м'язах, яка може служити показником поганої адаптації; він наводить низку експериментальних даних на підтвердження цієї тези. На думку Р. Плутчика, його теорія

емоцій може виявитися корисною у сфері вивчення особистості, а також у психотерапії. Він запропонував розглядати особистісні риси як комбінацію двох або декількох первинних емоцій, навіть тих, які взаємовиключають одна одну. Такий підхід – аналіз способу змішування емоцій – може сприяти кращому розумінню багатьох важливих емоційних феноменів. Наприклад, Р. Плутчик пропонує наступні формули: гордість = гнів + радість; любов = радість + схвалення; цікавість = здивування + схвалення; скромність = страх + схвалення; ненависть = гнів + здивування; провина = страх + радість або задоволення; сентиментальність = схвалення + горе.

Соціальні регулятори (феномени суперего) можуть розумітися в системі Р. Плутчика як поєднання страху та інших емоцій, а тривожність – як поєднання страху й очікування. На його думку, аналіз ситуацій, що породжують у людині страх, і виявлення очікувань людини щодо таких ситуацій допомагає зрозуміти динаміку тривоги (цит. за: Tomkins, 1962).

Згідно Дж. Зінгера, в основі щільних взаємин між афектом і пізнавальними процесами лежать спроби пристосування дитини до нового та постійно змінюваного навколишнього середовища. Дж. Зінгер, так само як і К. Ізард (1971), вважає, що новизна навколишнього середовища активує емоцію інтересу, яка, в свою чергу, підкріплює дослідницьку активність дитини. Пізнання навколишнього середовища й успішне пристосування знижують рівень збудження та активують емоцію радості, тоді як велика кількість складного матеріалу, недоступного для асиміляції, може викликати переляк, смуток або страх.

Найважливішим результатом досліджень Дж. Зінгера стало впровадження його розробок в сфері уяви та афекту в практику психотерапії. Він підкреслює важливість використання уяви у поєднанні з дією (наприклад, у рольовій грі), за допомогою яких пацієнт навчається розбиратися в різноманітних афективних проявах, контролювати свої емоції, думки та поведінки. На думку Дж. Зінгера, робота уяви та фантазії допомагає сформувати відчуття компетентності, розвиває самоконтроль. Ця техніка набула поширення в психодинамічній терапії, яка дозволила зрозуміти механізми успіху цієї методики (цит. за: Arnold, 1960).

Теорія диференціальних емоцій сходить до багатої інтелектуальної спадщини та претендує на спорідненість із класичними роботами Дюшена, Дарвіна, Спенсера, Кьєркегора, Вундта, Джеймса, Кеннона, Макдугала, Дюма, Дьюї, Фрейда, Радо і Вудворта, а також з сучаснішими роботами Якобсона, Синнота, Маурера, Гельгорна, Харлоу, Боулбі, Симонова, Екмана, Холта, Сингера і багато інших. Усі ці вчені, представляючи різні теорії і точки зору, в цілому схильні визнавати центральну роль емоцій у мотивації, соціальній комунікації, пізнанні та поведінці.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Якщо звернутися до наукових досліджень, присвячених проблемі емоцій, то можна відзначити деякі традиції, що склалися в самих підходах до вивчення проблеми емоцій. Такими традиціями стали, по-перше, посилення на незначну кількість досліджень в цій області (дійсно, в нашій країні кількість наукових досліджень в області емоцій вельми поступалася числу робіт, виконаних в будь-якому іншому напрямі психології); по-друге, посилення на теоретичну неопрацьованість проблеми (порівняно, наприклад, із численними теоретичними розробками і науковими підходами в області пізнавальних процесів); по-третє, посилення на відірваність багатьох досліджень в області емоцій від запитів практики навчання, виховання, життя в цілому.

Без сумніву, ці посилення відображали ситуацію, що склалася. Але разом із тим це віддзеркалення було далеко не повним і не враховувало низки обставин. Одна з обставин, що перешкождала розгортанню психологічних досліджень емоцій на всіх етапах, полягає в самій природі емоційних процесів, що заявляють про себе суперечністю між уявною ясністю і доступністю емоційної сфери для наукового вивчення, з одного боку, та результатами такого вивчення, що розчаровують, із іншого.

Список використаних джерел

- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Colzato, L.S., Sellaro, R., & Beste, C. (2017). Darwin revisited: The vagus nerve is a causal element in controlling recognition of other's emotions. *Cortex*, vol. 92, 95-102.

- Coutinho, E. (2010). Cognitive dissonance, knowledge instinct and musical emotions. In *Physics of Life Reviews*, 1(6), 30-32.
- Darvin, Ch. (1972). *Virazhenie iemocii u cheloveka i zhivvnyh* [The expressions of emotions of man and animals]. Moscow: Nauka [In Russian].
- Duffy, E. (1962). *Activation and behavior*. New York: John Wiley.
- Erdmann, G., & Janke, W. (1978). Interaction between physiological and cognitive determinants of emotions: Experimental studies on Schachter's theory of emotions. *Biological Psychology*, 1(6), 61-74.
- Fontanari J.F., Bonniot-Cabanac, M.-C., Cabanac, M., & Perlovsky, L. I. (2012). A structural model of emotions of cognitive dissonances. *Neural Networks*, 32, 57-64.
- Gordillo-Garcia, A. (2016). The challenge of instinctive behaviour and Darwin's theory of evolution. *Endeavour*, 1(40), 48-55.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Krushinskii, L. V. (1991). *Jevoliucionno-geneticheskie aspekty povedeniia* [The evolutionary and genetic aspects of behavior]. Moscow: Nauka [In Russian].
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. Arnold, (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 175-270). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Lindsley, D. B. (1957). Psychophysiology and motivation. In M.R. Jones, (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 44-105). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Schachter, S. O. (1959). *Metamorphosis*. New York: Basic Books.
- Smirnov, S. D. (1985). *Psihologija obraza: problema aktivnosti psicheskogo otrazheniia* [Psychology of image: the problem of psychic reflection's activity]. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta [In Russian].
- Strien T., & Ouwens, M. A. Counterregulation in female obese emotional eaters: Schachter, Goldman, and Gordon's (1968) test of psychosomatic theory revisited. *Eating Behaviors*, 3-4 (3), 329-340.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness*. New York, Springer.
- Viljunas, K. (2008). *Psihologija iemocij* [Psychology of emotions]. St.-Petersburg: Piter [In Russian].

I. Lysenkova

COGNITIVE APPROACH IN THE STUDY OF EMOTIONAL SPHERE

For the adherents of cognitive theories, on the one hand, the principles and mechanisms of managing the process of cognition, in which the perception, conservation, processing, interpretation and acquisition of new knowledge takes place and, on the other hand, the study of fundamental cognitive processes and differences in perception and comprehension are the objects of the interest. Many researchers (J. Atkinson, A. Bandura, C. Hull, J. Kuhl, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman, etc.) focus on the study of mental processes and consciousness that determine behavior or activity. Such approach makes it possible to draw conclusions about which mental processes are included in the activity, and how they are involved in the development of the emotional sphere and the manifestation of human emotions.

Cognitive theories of emotions and personality can be divided to at least two broad classes of theories. These are the so-called self-theories, or theories of self-consciousness, and theories that consider the root cause or component of emotion to be cognitive processes.

The central and prevailing notion of all self-theories is the one's self- concept. Self-concept is a holistic, integrated phenomenon, consisting of the perception and knowledge of the individual himself, and it is given a huge explanatory meaning in the self-theories. Within these theories behavior is seen as a function of perception and especially of the individual's perception.

Schachter's two-factor theory of emotions suggests that emotion should be considered as a combination of two components: physiological excitation and a cognitive interpretation of this excitation. According to the theory, "products of the cognitive process are used to interpret the significance of physiological reactions to external events".

In the context of Festinger's theory of cognitive dissonance, emotion is seen as a process whose quality is determined by the coherence of the interacting systems. A positive emotional experience appears when the action plan that is being implemented does not meet obstacles in its path. Negative emotions are associated with a mismatch between the current activity and the expected result. Dissonance, discrepancy between the expected and actual results of activity, implies the existence of two main emotional states, which are directly related to the effectiveness of cognitive activity, the construction of activity plans and their implementation.

The theory of differential emotions of K. Izard postulates that emotion arises as a response to a specific mental image, whether a symbol, concept or thought. It is considering the emergence of a connection between feeling and thought, or about the affective-cognitive structure. In an adult, emotions are often associated with mental images, and therefore it seems necessary to focus attention on this thesis: the regular occurrence of a certain emotion in response to a certain image eventually leads to the formation of affective and cognitive structure. Affective-cognitive structures can be a combination of drive and cognitive process or a combination of drive, emotion and cognitive process.

Keywords: *emotions, feelings, affects, cognitive development, emotional development, emotional sphere.*

Надійшла до редакції 3.04.2018 р.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК :159.9.072

ГАЛЬЦЕВА Тетяна Олексіївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СЛУХАЧІВ «УНІВЕРСИТЕТУ ТРЕТЬОГО ВІКУ»

У статті подано результати емпіричного дослідження навчальної самоефективності слухачів «Університету третього віку» (УТВ), що включало анкетування та діагностику за авторською методикою. У процесі дослідження визначено життєві смисли навчання літніх людей, структура самооцінки, вміння орієнтуватися в освітньому просторі, психологічні бар'єри, що заважають ефективному навчанню.

Ключові слова: *навчальна самоефективність, рефлексія, самооцінка, життєві смисли навчання, психологічні бар'єри.*

Постановка проблеми. Освіта дорослих (adult education) є складовою неперервної освіти. У багатьох країнах світу досягнення соціально-економічної стабільності та інноваційний розвиток суспільства пов'язують з освітою дорослих, за допомогою якої дорослі люди розвивають свої здібності, удосконалюють професійну кваліфікацію, набувають необхідні компетентності. Результат освіти дорослих – це не тільки отримання професійних або життєво важливих знань та вмінь, а й зміцнення віри у власні навчальні здібності, усвідомлення своєї компетентності, самоповаги, розвиток уміння проектувати власний розвиток, психологічна готовність до самозміни та самовдосконалення через освіту.

Освіта у літньому віці виконує задачу компенсації втрачених когнітивних функцій, сприяє продуктивному старінню, що допомагає затримати інволюційний процес, зберегти набутий інтелектуальний рівень, відчувати себе самодостатньою людиною і не відставати від постійно зростаючого соціального прогресу. С. Г. Вершловський підкреслює, «якщо на етапі активної творчої діяльності навчання виступає переважно як засіб рішення важливих проблем у різних сферах життя (і, насамперед, у виробничій сфері), то у старості воно приваблює своєю самоцінністю, тобто здатністю робити життя більш повноцінним» (Вершловський, 2003, с.15).

В останні роки все більшого значення набуває організована (формальна, неформальна) освіта для людей старшого віку. У різних країнах світу створюються школи, академії та «університети для пенсіонерів», «університети третього віку», «університети третьої генерації», «університети людей похилого віку», завданнями яких є задоволення конкретних освітніх проблем літніх людей, соціальна і психологічна адаптація до суспільного життя, подовження творчої та психологічної активності, розвиток особистості, і головне – покращення якості їхнього життя.

Ефективність навчання літніх людей залежить від віри у себе, впевненості у власних навчальних компетенціях. Навчальна самоефективність дозволяє представникам пізньої дорослості стати суб'єктом власного розвитку, адаптуватися до власних вікових змін, спонукає до активності, стає джерелом подолання психофізичних процесів старіння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню впливу самоефективності на пластичність когнітивних процесів, емоційний стан людей похилого віку присвячені роботи А. Бандури, Бренан Р.Пейн, Д.О. Шапошник-Домінської та інших. Згідно з результатами їх досліджень, сприйняття власної ефективності підвищує успішність виконання літніми людьми завдань, спрямованих на якість запам'ятовування, мислення, увагу, знижує тривожність відносно власних можливостей і здібностей, покращує емоційний стан.

Д. О. Шапошник-Домінська виявила позитивний кореляційний зв'язок між рівнем самоефективності, аналітичним мисленням та ефективністю пізнавальних процесів літніх людей. Досліджуючи взаємозв'язок самоефективності з

ситуативною та особистісною тривожністю, дослідниця дійшла висновку, що у літньому віці зникає зворотний зв'язок між самоефективністю та тривожністю, тривога вже не блокує самоефективність, а низька самоефективність не породжує тривогу (Шапошник-Домінська, 2015).

Дослідник Бренан Р.Пейн та його колеги встановили взаємозв'язок між організованим навчанням, самоефективністю і пізнавальною активністю людей похилого віку. Науковець підкреслює, що навчання підвищує самоефективність людей похилого віку, впливає не тільки на початкову пізнавальну активність, а й на довготривале підтримання пізнавального інтересу (Payne, 2011).

Отже, згідно висновків науковців, організоване навчання сприяє підвищенню рівня самоефективності, який впливає на пізнавальну активність та когнітивні процеси людей похилого віку, допомагає запобіганню передчасного старіння.

Завдання дослідження: 1) емпірично дослідити уявлення слухачів «Університету третього віку» (УТВ) щодо власної навчальної успішності, життєвих смислів навчання, наявності потреби у навчанні і саморозвитку; 2) вивчити психологічні детермінанти та психолого-педагогічні умови, що впливають на ефективність навчальної діяльності людей старшого віку; 3) з'ясувати психологічні та організаційно-педагогічні бар'єри, що утруднюють функціонування навчальної самоефективності літніх людей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилося серед слухачів «Університету третього віку» м. Дніпра. Вибірку склали 82 особи у віці від 65 до 78 років. Дослідження включало два етапи: 1) складання анкети та проведення опитування; 2) діагностика рівня навчальної самоефективності літніх людей за авторською методикою.

Відповідно до побудованої структурно-функціональної моделі навчальної самоефективності дорослих, що включала смисловий, оціночний, мотиваційний, цільовий, прогностичний та рефлексивний компоненти ми склали анкету та провели опитування слухачів «Університету третього віку» м. Дніпра.

Опитування слухачів щодо життєвих смислів свого навчання в університеті (смисловий компонент навчальної самоефективності) представлено на рис.1.

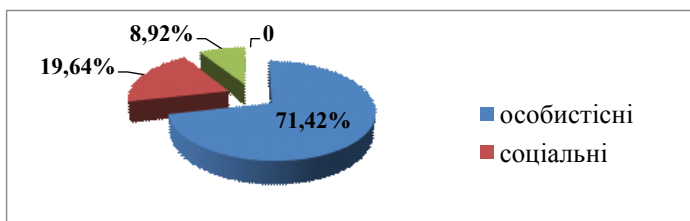


Рис. 1. Життєві смисли навчання людей літнього віку (% від загальної кількості всіх визначених смислів)

Згідно діаграми важливого значення слухачі надають особистісним смислам навчання в «Університеті третього віку» (71,42 %), на другому місці знаходяться соціальні смисли (19,64 %) і на третьому – інформаційні смисли (8,92 %).

Категорії та підкатегорії життєвих смислів освіти слухачів університету представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Уявлення слухачів УТВ щодо життєвих смислів власного навчання

Категорії життєвих смислів освіти	Підкатегорії життєвих смислів освіти	Приклади життєвих смислів освіти	Кількість слухачів у %
<i>особистісні</i>	саморозвитку	не зупиняти свій розумовий розвиток, розширити світогляд, тренувати мозок, потреба вчитися все життя	51,21
	самовдосконалення	підвищити рівень знань, умінь	19,21
	попередження інволюційних процесів	затримати старість, зберегти пам'ять та не перетворитися на «овоч», не відчувати стагнації у розвитку, не втрачати інтелектуальні можливості, інтерес до життя	17,07
	самопізнання	зрозуміти, пізнати себе	4,87
	самореалізації	займати активну життєву позицію	2,43

Продовження таблиці 1

Категорії життєвих смислів освіти	Підкатегорії життєвих смислів освіти	Приклади життєвих смислів освіти	Кількість слухачів у %
<i>особистісні</i>	емоційні	отримати задоволення від навчання	2,43
<i>соціальні</i>	соціалізації	не відчувати себе у відриві від людей, мати повноцінне життя у соціумі, бути цікавим для себе та оточуючих, корисним для близьких та інших	21,95
	комунікативні	розширити коло спілкування	4,87
<i>інформаційні</i>		пізнати щось нове для себе	12,19

Відповідно до даних таблиці, можна стверджувати, що в основному слухачі УТВ навчаються для особистісного розвитку (51,21 %), соціалізації (21,95 %), самовдосконалення (19,21 %), попередження інволюційних процесів (17,07 %). Це зрозуміло, навчання не є провідною діяльністю дорослих. Однак, завдяки навчанню, люди поважного віку прагнуть зберегти активність, розширити свої потенційні можливості та запобігти передчасному старінню.

У процесі опитування вивчалася самооцінка навчальної успішності слухачів УТВ (самооцінковий компонент навчальної самоефективності). Згідно результатів опитування 60,97 % респондентів вважають себе успішними у навчанні, 39,02 % не змогли відповісти на запитання, що вказує на їх невпевненість у власних навчальних здібностях. Вважаємо, літні люди можуть втрачати впевненість у власних навчальних здібностях унаслідок переживань, пов'язаних з віковими змінами, які відбуваються у фізичній та інтелектуальній сферах, а також через значну перерву у навчальній діяльності (особливо після виходу на пенсію).

Для вивчення критеріїв самооцінки навчальної успішності (ефективності), ми запропонували слухачам «Університету

третього віку» надати відповіді, щодо їх розуміння поняття «власна навчальна успішність (ефективність)». 31,95 % опитаних поняття «власна навчальна успішність» трактують як постійне прагнення до знань та саморозвитку (прагнення вчитися все життя, прагнення до постійного самовдосконалення); 29,11 % респондентів визначили її як інтелектуальні здібності (вміння сприймати навчальну інформацію, високий пізнавальний потенціал, пізнавальні здібності); 19,51 % – вміння застосовувати отримані знання на практиці, у взаємодії з оточуючими, навчаючи інших; 19,02 % опитаних не відповіли на запитання, що, на наш погляд, вказує на їх небажання відповідати або інволюційні процеси, що заважають здійснювати аналіз власної навчальної успішності.

Таким чином, відповіді слухачів УТВ засвідчують, що для них характерні внутрішні критерії самооцінки навчальної успішності, такі як наявність пізнавальних мотивів, мотивів саморозвитку, високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, вміння застосовувати отримані знання у повсякденному житті.

Більш детальний аналіз відповідей опитаних щодо особистісних якостей, які забезпечують навчальну ефективність дав можливість виділити 4 групи якостей, які визначають респонденти: поведінкові – 58,52 % мотиваційно-цільові – 36,58 %, інтелектуальні – 24,39 %, комунікативні – 4,87 % (табл. 2).

Таблиця 2

Уявлення слухачів УТВ щодо особистісних якостей, які забезпечують навчальну успішність (ефективність)

Назви груп якостей	Якості	Кількість літніх людей у %
<i>поведінкові</i>	відповідальність за власний розвиток	36,58
	впевненість у собі	19,51
	наполегливість	2,43
<i>мотиваційно-цільові</i>	цілеспрямованість	12,19
	інтерес до нового, прагнення до знань	24,39

Продовження таблиці 2

Назви груп якостей	Якості	Кількість літніх людей у %
<i>інтелектуальні</i>	високий рівень інтелекту, логіка, гарна пам'ять, широта кругозору	24,39
<i>комунікативні</i>	вміння спілкуватися	4,87

Отже, забезпечують навчальну успішність слухачів УТВ, в основному, поведінкові, мотиваційні та інтелектуальні якості, комунікативним якостям респонденти надають значно менше уваги. Серед поведінкових якостей слухачі університету особливу увагу надають відповідальності за власний розвиток, що характерно майже для всіх категорій дорослих.

Самооцінка навчальних компетентностей за п'ятибальною шкалою представлена у таблиці 3.

Таблиця 3

Самооцінка слухачів університету впевненості у власних навчальних компетентностях

№ з/п	Зміст навчальних компетентностей	Середній бал
1.	вміння знаходити, переробляти, здійснювати критичний аналіз навчальної інформації	4,07
2.	вміння застосовувати навчальний та життєвий досвід для рішення учбових задач	4,07
3.	здатність до ефективного самокерування навчальним процесом	4,04
4.	вміння працювати з цифровими носіями, комп'ютерна грамотність	2,68

За результатами опитування можна стверджувати, що слухачі університету третього віку вважають себе компетентними в умінні знаходити, переробляти, здійснювати критичний аналіз навчальної інформації, в умінні застосовувати навчальний та життєвий досвід для рішення учбових задач, ефективно управляти власним навчальним процесом, проте, не відчувають себе компетентними у роботі з цифровими носіями та комп'ютером. Слухачі прагнуть освоїти комп'ютерну грамотність, щоб не відчувати себе ізольованими від

суспільства, не відставити в інформованості й власному розвитку від соціального оточення, дітей та онуків.

Самооцінка слухачами університету уміння орієнтуватися в освітньому просторі за п'ятибальною шкалою представлена у таблиці 4.

Таблиця 4

Самооцінка слухачів університету третього віку уміння орієнтуватися в освітньому просторі

№ з/п	Показники освітнього простору	Середня оцінка
1.	володіє Інтернет-простором для задоволення власних освітніх потреб	2,02
2.	володіє інформацією, щодо задоволення власних освітніх потреб в - місті, - інших містах України, - в країнах ЄС (світу)	3,17 0,80 0,31
3.	вміє знаходити консультантів, експертів для рішення задач власного розвитку (освіти)	2,90

Дані таблиці свідчать, що слухачі УТВ мають труднощі щодо орієнтації у сучасному освітньому просторі. Вони не володіють інформацією щодо задоволення навчальних потреб в Інтернет-просторі, інших містах країни, країн ЄС. Для них проблемою є знаходження консультантів, експертів для рішення задач власного розвитку. Це зрозуміло, на сьогодні в Україні не створена мережа консультативних або розвивальних центрів для людей поважного віку. Незначна кількість навчальних центрів (переважно приватних) найчастіше дає рекламу через Інтернет, яким, у більшості своїй, люди старшого віку не володіють.

Успішний навчальний досвід є важливим показником, що забезпечує навчальну успішність людини. За результатами опитування 34,14 % слухачів УТВ мали успішний навчальний досвід у різних навчальних закладах (школі, ВНЗ, інших навчальних закладах), 39,02 % опитаних відмічають успіх у двох навчальних закладах і 26,84 % – лише в одному навчальному закладі (рис. 2).

Усі опитані вказують на наявність успішного навчального досвіду, що, на наш погляд, є однією з причин вибору людьми поважного віку навчання в «Університеті третього віку».

До внутрішніх психологічних бар'єрів, що впливають на навчальну успішність опитані віднесли: лінощі (21,95 %), низьку самооцінку (14,63 %), проблеми зі здоров'ям (14,63 %), страхи (не зрозуміти матеріал, страх швидкого темпу викладання), соціальні стереотипи (7,31 %), низьку навчальну мотивацію (7,31 %), вікові зміни – зниження зору, слуху (4,87 %), неорганізованість (2,43 %), недостатність зусиль (2,43 %).

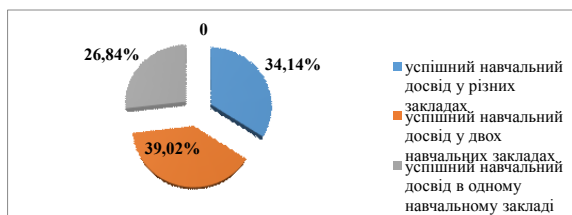


Рис. 2. Навчальний досвід слухачів «Університету третього віку»

Серед зовнішніх бар'єрів, що перешкоджають навчальній успішності (ефективності) опитані визначили: особистісні та професійні якості викладача (відсутність доброзичливості, не цікавий виклад навчального матеріалу, швидкий темп мови, неготовність широко відповідати на запитання, низький рівень володіння методикою викладання, недостатній професіоналізм тощо) – 21,95 %, проблеми з організацією навчального процесу (заорганізованість, підвищений контроль, неможливість внести зміни у зміст або організацію навчання) – 17,07 %, економічну кризу в суспільстві та відсутність миру в країні (7,31 %), нестача часу (7,31 %), непередбачені обставини (2,43%). 46,34 % респондентів психологічні бар'єри не виділяють. Отже, майже половина опитаних вважає, що «ніщо не може перешкоджати у прагненні до знань».

Вивчалися також психологічні інструменти самомотивації та емоційної саморегуляції, які застосовують слухачі «Університету третього віку» для подолання психологічних бар'єрів та розвитку стресостійкості (табл. 5).

Таблиця 5

**Психологічні інструменти самомотивації, самопідтримки слухачів
«Університету третього віку»**

№ з/п	Психологічні інструменти самопідтримки, самомотивації	Кількість літніх людей у %
1.	самопереконавання, самопідбадьорення	85,36
2	візуалізації (уявляю як «Я переборюю власні страхи», «Досягаю своєї мети»)	18,53
3	заняття творчістю	18,53
4.	приклади з соціального оточення	17,07
5.	спілкування з онуками, друзями, минулими колегами природою, тваринами	15,65
6.	інше	2,11

Більшість слухачів «Університету третього віку» (85,36 %) у ситуації невпевненості використовують прийоми самопереконавання, самопідбадьорення, проте, менше орієнтуються на візуалізацію, творчість, приклади соціального оточення, спілкування з природою, тваринами, онуками, друзями, минулими колегами тощо. Серед інших прийомів самомотивації та самопідтримки були названі читання афоризмів, анекдотів, звернення до бога (молитва).

Дослідження цільової спрямованості (цільовий компонент навчальної самоефективності) у навчанні слухачів УТВ показало, що 83,65 % опитаних визначають конкретні цілі власного розвитку, самовдосконалення (вивчити англійську, українську мови, оволодіти комп'ютерною грамотністю, навчитися профілактичним діям щодо запобігання захворюванням) та сімейні (стати хорошим «психологом» для близьких, вміти надавати першу допомогу при хворобі онукам тощо). 16,34 % слухачів університету не визначили цілі навчання, що може бути пов'язано з не готовністю до самоаналізу. Вважаємо, що неготовність до самоаналізу та відсутність диференціації цілей навчання і саморозвитку, на наш погляд, знижує рівень власної навчальної ефективності особистості.

Серед соціально-психологічних чинників та умов, що детермінують власну навчальну ефективність, слухачі «Університету третього віку» виділяють: 1) особистісні та професійні якості викладача – 34,14%, 2) організацію

навчального процесу (комфортні умови, актуальність навчальних тем та програми, вчасна інформованість) – 26,82 %, 3) створення атмосфери психологічної захищеності слухачів – 9,75 %, 4) економічну та політичну стабільність в країні – 4,87 %.

Здатність до навчальної рефлексії (рефлексивний компонент навчальної самоєфективності) вивчалася за допомогою контент-аналізу. Респондентам було запропоновано написання есе «Які особистісні зміни відбулися у процесі навчання в «Університеті третього віку». У таблиці 6 подано результати контент-аналізу есе слухачів університету.

Таблиця 6

**Результати контент-аналізу есе слухачів
«Університету третього віку»**

№ з/п	Категорії контент-аналізу	Підкатегорії контент-аналізу	Одиниці аналізу та частота згадувань у %
1	зміни в знаннях та навчальних компетентностях	знання	підвищення рівня знань з психології, права, медичної допомоги, з іноземних мов тощо (58,53 %)
		навчальні компетентності	вміння працювати з комп'ютером (19,51 %), вміння доглядати рослини (12,19 %), вміння робити дихальну гімнастику (12,19 %), вміння в'язати та робити вишивку (4,87 %)
2	зміни в особистісних характеристиках	емоційний стан	покращення емоційного стану (26,82 %)
		саморозвиток	інтелектуальний розвиток (17,07 %), розширення світогляду (12,19 %), розвиток творчих здібностей (12,19 %)
		самооцінка	підвищення впевненості у собі (17,07 %)
		самовдосконалення	самовдосконалення (9,75 %)
		поведінка	підвищення рівня активності (7,32 %),самоорганізації (4,87 %)

Продовження таблиці 6

№ з/п	Категорії контент-аналізу	Підкатегорії контент-аналізу	Одиниці аналізу та частота згадувань у %
3	зміни, пов'язані з соціалізацією	взаємодія з іншими учасниками навчального процесу	розширення кола спілкування (29,26 %), більше друзів (4,87 %), став більш цікавою людиною інших (2,43 %)
		соціальна захищеність	відчуття соціальної захищеності (4,87 %)

Слухачі УТВ відзначають зміни у знаннях (58,53 %), навчальних компетентностях (48,76 %), в емоційному стані (26,82 %), у взаємодії з оточуючими (29,26 %), інтелектуальному розвитку (17,07 %), підвищенні впевненості у собі (17,07 %) та ін. Аналіз есе показав, що слухачі «Університету третього віку», в основному, схильні виділяти по 6-8 змін (найчастіше пов'язаних зі знаннями та вміннями), що вказують на середній рівень розвитку рефлексивних вмінь.

Другий етап емпіричного дослідження проводився за авторською методикою «Дослідження навчальної самоефективності дорослих». Аналіз показників навчальної самоефективності за рівнями подано у таблиці 7.

Таблиця 7

Дослідження навчальної самоефективності слухачів УТВ (у %)

Шкали навчальної самоефективності та рівні	Слухачі УТВ	
загальна навчальна самоефективність	високий	27,50
	середній	67,5
	низький	2,50
ціннісно-сміслові ставлення до навчання	високий	34,72
	середній	65,18
	низький	-
впевненість у власній навчальній здатності	високий	22,5
	середній	75,0
	низький	2,50

Продовження таблиці 7

Шкали навчальної самоефективності та рівні	Слухачі УТВ	
мотиваційно-цільова спрямованість у навчанні	високий	2,50
	середній	45,0
	низький	52,50
прогностично -рефлексивна здатність до навчання	високий	2,5
	середній	67,5
	низький	30,0
відповідальність за навчання та розвиток	високий	45,0
	середній	47,50
	низький	7,50

Згідно результатів таблиці можемо констатувати, що слухачі УТВ мають середньо-високий загальний рівень навчальної самоефективності. Наявність респондентів з високим рівнем ціннісно-сміслового відношення до навчання (34,72%) та респондентів з низьким рівнем мотиваційно-цільової спрямованості у навчанні (52,50%) вказує на внутрішнє протиріччя. Слухачі усвідомлюють цінність знань і необхідність навчальної діяльності, проте, цілеспрямованість їх у навчанні невисока і залежить від організації навчального процесу, стану здоров'я та інших факторів. Присутність слухачів УТВ з низьким рівнем прогностично-рефлексивної здатності до навчання вказує на необхідність проведення розвивальних заходів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, для слухачів «Університету третього віку» провідними є особистісні смисли навчання, серед яких переважають смисли саморозвитку, самовдосконалення, соціалізації, попередження інволюційних процесів. Це період життя людини, коли професійна діяльність втрачає актуальність, літня людина навчається за власним бажанням, вільно обирає предмети, що її цікавлять та прагне власного розвитку. Структура самооцінки навчальної успішності слухачів «Університету третього віку» складатиметься тільки з внутрішніх критеріїв. Люди поважного віку мають труднощі щодо орієнтації у просторі вітчизняної формальної і неформальної освіти, більшість не вміє працювати з комп'ю-

тером, знаходити консультантів, для рішення задач власного розвитку. Найбільш поширеними психологічними бар'єрами, що заважають здійснювати освітню діяльність є лінощі, низька самооцінка, проблеми зі здоров'ям, страхи, негативні соціальні стереотипи, вікові проблеми (зір, слух тощо); серед організаційно-педагогічні бар'єрів – низький рівень професіоналізму викладача, проблеми з організацією навчального процесу. Навчальні цілі більшості слухачів УТВ стосуються розвитку конкретних життєво важливих компетентностей: вивчити англійську, оволодіти комп'ютерною грамотністю, навчитися профілактичним діям щодо запобігання захворюванням тощо. Властивістю навчальної рефлексії опитаних є готовність детально аналізувати зміни у знаннях, вміннях, значно менше відмічають зміни, що пов'язані з особистісними характеристиками. Особливістю загальної навчальної самоефективності слухачів УТВ є середньо-високий рівень ціннісно-смыслового відношення до навчання та середньо-низький рівень мотиваційно-цільової спрямованості у навчанні та прогностично-рефлексивної здатності до навчання.

Перспективу подальших досліджень ми бачимо у розробці психологічної моделі розвитку навчальної самоефективності слухачів «Університету третього віку».

Список використаних джерел

- Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003, №8. – С. 15-21
- Шапошник-Домінська Д. О. Психологічні особливості розвитку самоефективності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01/ Д. О. Шапошник-Домінська. – Київ, 2015. – 202 с.
- Payne B. R. In the zone: Flow state and cognition in older adults / J. J. Jackson, S. R. Noh, E. A. L. Stine-Morrow. – Psychology and Aging, 26, 2011. – P.738-743.

References

- Vershlovskij, S. G. (2003). Vzroslyj kak subjekt obrazovanija [Adult as a subject of education]. Pedagogika [Pedagogy], 8, 15-21 [in Russian].
- Shaposhnyk-Domins`ka, D. O. (2015). Psychologichni osoblyvosti rozvytku samoefektyvnosti osobystosti [Psychological features of self-efficacy development] (kand. psychol. nauk. diss.). Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv. [in Ukrainian].

Payne, B. R. (2011). In the zone: Flow state and cognition in older adults / J.J. Jackson, S. R. Noh, E. A. L. Stine-Morrow. – Psychology and Aging, 26, 738-743.

T. Galtseva

**EMPIRICAL STUDY OF THE TRAINING SELF-EFFICACY OF THE
“UNIVERSITY OF THE THIRD AGE”**

In the article an analysis of modern researches on the influence of education on the activity of elderly people is carried out. The role of education in the active coping with stress related to aging and social adaptation of elderly people is shown. The role of "Universities of the Third Age" in improving the quality of life of the elderly is noted. The results of the empirical research on the educational self-efficacy of the students of the "Third Age University" (UTV) were presented, which included questioning and diagnostics according to the author's technique. In the process of questioning, the vital senses of elderly people were identified, among which the leading ones are personal. The structure of self-estimation of educational success, which includes internal criteria, such as the availability of cognitive motives, motives of self-development, high level of development of intellectual abilities, ability to apply the obtained knowledge in everyday life, is determined. It was revealed that there is a disability of elderly people to navigate the educational space due to lack of computer skills.

There were identified psychological barriers that interfere with effective training including laziness, low self-esteem, health problems, fears, negative social stereotypes, age problems (sight, hearing, etc.) and organizational and pedagogical barriers – low level of professionalism of the teacher, problems with the organization of the educational process. A feature of educational reflection is shown: readiness to analyze in detail changes in knowledge, skills and lack of readiness to observe changes related to personal characteristics. The psychological features of the educational self-efficacy of the elderly were determined. The prospect of further research, the author sees in the development of a psychological model of development of educational self-efficacy of the elderly.

Keywords: *educational self-efficacy, reflection, self-esteem, motives, vital senses of learning.*

Надійшла до редакції 29.05.2018 р.

УДК 159.9.

ЗОЗУЛЬ Таміла Володимирівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації
ПВНЗ МНТУ ім. Ю. Бугая (м. Полтава)*

ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Статтю присвячено комплексному дослідженню адаптованості дітей із сімей вимушених переселенців до нових соціально-психологічних умов життя. На основі теоретичного аналізу означено зміст поняття «адаптація» та описано основні структурні компоненти даного процесу як окремі системи, що включають у себе: зовнішні умови, ставлення, відносини та зв'язки, внутрішні ресурси особистості. Проаналізовано підходи до визначення поняття «соціальна адаптація», «психологічна дезадаптація», виділені деякі психологічні особливості дезадапованих особистостей.

Представлено результати емпіричного дослідження соціально-психологічної адаптації дітей-переселенців. Подано порівняльний аналіз рівня адаптованості дітей із сімей вимушених переселенців та інших учнів Полтавських шкіл, їх емоційного ставлення до школи як показника адаптованості.

Ключові слова: *вимушені переселенці, діти із сімей вимушених переселенців, адаптаційний процес, адаптація, психічна адаптація, соціально-психологічна адаптація, дезадаптація, соціально-психологічна дезадаптація.*

Постановка проблеми. Геополітичне протистояння, яке відбувається в Україні протягом останніх років, загибель великої кількості людей породили виражені стресові ситуації та суттєво змінили життя значної частини українських громадян. Особливою гостроти набула проблема надання психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам. Особливо травматичною є дана ситуація для дітей з огляду на обмеженість їх життєвого досвіду, вразливість та незрілість психіки. Для дитини складно зрозуміти, що сталося в родині, місті, країні, чому їм разом із сім'єю необхідно змінювати місце проживання, що призводить до переживання безпорадності, тривоги, страхів, порушень адаптації, появи стресових розладів. З огляду на це, проблема вивчення адаптації дітей із сімей вимушених переселенців є актуальною і потребує вирішення.

© Т. В. Зозуль, 2018

orcid.org/0000-0003-0097-7113

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1342335>

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес адаптації тривалий час виступає об'єктом наукового дослідження. Посилена увага до даного явища визначається, перш за все, його універсальністю, адже адаптаційні процеси об'єктивно обумовлені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах.

Процес адаптації є інтеграцією впливів різноманітних факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, дія яких має бутити взаємоузгодженою або суперечливою. Адаптування йде водночас на декількох ієрархічних рівнях, кожен з яких може мати власну тенденцію і темпи змін, що відбуваються (Александровский, 1976). Психологічний аспект адаптації полягає у пристосуванні особистості до потреб суспільства, з урахуванням власних мотивів інтересів.

Зміст адаптації розкривається такими допоміжними термінами як: а) адаптування – власне процес адаптації; б) адаптованість – стан організму в результаті успішного здійснення цього процесу; в) адаптивний цикл – сукупність процесів від початкового стану організму і до кінцевого; г) адаптивний ефект – відмінності в стані організму до початку і завершення процесу адаптації; д) адаптивна ситуація – конкретний момент взаємодії організму та середовища, що відображає необхідність адаптивних перебудов (Ю. Клочан, 2007).

В. Семиченко (2002) запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації. В її основі лежить ідея про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини суттєво залежить від інтеграційних тенденцій особистості. Таким чином, загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру, складається із багатьох відносно незалежних процесів. Кожен із них обслуговує певну систему відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент. На думку автора, кожен структурний компонент процесу адаптації є системою, яка включає в себе: а) об'єктивне явище і його умови (так звані, зовнішні умови); б) відносини, що виникають у людини, яка адаптується з відповідним явищем (ставлення, відносини, зв'язки); в) індивідуальні особливості

самої людини, що відповідають чи не відповідають вимогам (внутрішні умови або власні ресурси людини).

Серед адаптаційних процесів і явищ особлива роль належить соціально-психологічному її аспекту, адже життя особистості реалізується у соціумі. Соціально-психологічна адаптація по-різному розглядається авторами. Одні автори розглядають її як процес освоєння та засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки та системи цінностей (Андреева, 2003; Мирошников, 1971; Сарджвеладзе, 1989), інші вбачають у ній процес засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому та макросередовища, до якого вона належить (Рубін, Колесников, 1968).

Розглядаючи соціальну адаптацію як безперервний процес, вчені пов'язують її з кардинальними змінами діяльності індивіда та його соціального оточення (Виготский, 1991; Леонтьев, 1975; Рубинштейн, 2008); процесом поступового перетворення суспільних норм та ідеалів в особистісні установки і цінності (Г. Дьяконов, О. Мороз, Л. Шпак та ін.).

Адаптація, у контексті нашого дослідження, визначається, як пристосування дитини до існування в освітньому середовищі нового навчального закладу згідно з його вимогами та відповідно до власних потреб, мотивів та інтересів. Така адаптація здійснюється шляхом освоєння норм і цінностей нового освітнього середовища.

У свою чергу, дезадаптація особистості є складною соціально-психологічною проблемою, що по-різному трактується психологами.

Одні вчені вважають дезадаптацію процесом дис-гармонійного розвитку особистості, коли виникає незгодженість цілей і результатів, коли вона стає джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту, нестабільності перебігу психічних процесів (Фурман, 2000). Інші вважають дезадаптацією хід внутрішньо-психічних процесів, що призводить не до розв'язання проблемної ситуації, а до її посилення, зростання труднощів і викликаних нею неприємних переживань (Налчаджян, 1998).

За Н. Сарджвеладзе (1989), дезадаптація – це непристосованість до інших і до себе, складний соціально-психологічний процес, що характеризується неадекватністю комунікативних

навичок та дезорганізацією поведінки, невпевненістю у власних силах і недовірливим внутрішньо-особистісним відношенням.

Соціально дезадаптованим особистостям, як свідчать дослідження (Сабанадзе, 1997), властиві певні психологічні особливості. Зокрема, такі особистості мають викривлений та дещо спотворений «Я-образ», що призводить до зміни уявлень індивіда про себе, перегляду цінностей і цілей, збільшення соціально-психологічної дезадаптивності, втрати свого місця в соціумі. Це відбувається через порушення гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з того, що адаптованість особистості є одним із чинників, що найбільш яскраво демонструє її психологічне благополуччя, нашим завданням стало вивчення особливостей адаптації дітей-переселенців. У дослідженні адаптації даної категорії дітей, взяли участь дві групи досліджуваних: експериментальна група – 90 дітей-переселенців та контрольна група – 90 дітей – учні полтавських шкіл. Загальна кількість випробуваних склала 180 осіб (середній вік 13 років). Тож, розглянемо результати вивчення адаптованості представників експериментальної та контрольної груп за методикою визначення особистісної адаптованості до внутрішнього та зовнішнього світу школярів (Фурман, 2000), представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості адаптованості досліджуваних експериментальної та контрольної групи

Групи досліджуваних	Рівні адаптації			t
	адаптація	неадаптованість	дезадаптація	
ЕГ	41%	37%	22%	2,47, p<0,05
КГ	83%	17%	0%	

Як бачимо з таблиці 1, дітям із сімей вимушених переселенців властиві зменшені показники адаптованості, порівняно з дітьми контрольної групи. Зокрема, серед представників експериментальної групи дезадаптованих – 22 % та неадаптованих дітей – 37 %. Натомість, серед представників контрольної групи неадаптованих – 17%, а дезадаптовані діти – взагалі відсутні. Більшість представників контрольної групи (83 %) мають високий рівень адаптованості, що характерний лише 41 % представників експериментальної групи. Отже, діти-

переселенці істотно відрізняються за рівнем адаптованості від інших учнів полтавських шкіл.

Тобто, 59 % досліджуваних-переселенців характеризуються проблемами у адаптації до нових умов життя. При цьому, 22% дітей мають посередньо виражені проблеми в адаптації, схильні відчувати деякі проблеми у стосунках з однолітками та вчителями; їх перебування у школі часто викликає внутрішню напругу та тривогу. Їм складно пристосуватися до нових умов життя і навчання у школі, що відзначається у зменшенні мотивації відвідування навчального закладу після переселення із зони бойових дій. Незважаючи на це, недостатньо висока адаптованість таких учнів, по-перше, не є всезагальною і стосується окремих аспектів життя, коли до певних його сфер, наприклад, стосунків з вчителем чи однокласником, тощо, зберігається позитивне ставлення на фоні негативної адаптованості в інших; по-друге, може бути тимчасовою або ситуативною, вони можуть адаптуватися з часом або ж за створення сприятливих психологічних умов у колективі.

При цьому, 37 % дітей переселенців характеризуються явно вираженою дезадаптацією, що є більш стійкою та глибокою, порівняно з порушеннями пристосування дітей із попередньої підгрупи. Ці досліджувані відчувають яскраво виражені та тривалі труднощі у пристосуванні до усіх сфер життя у школі – навчання, стосунків з педагогами та однокласниками, пристосування до режиму навчання, життя поза школою, стосунків з іншими людьми. Неспроможність таких дітей пристосуватися до нових умов життя узагальнюється у негативному ставленні до самих себе, негативному образі «Я», що виникає внаслідок усвідомлення дитиною свого негативного становища у соціумі і нестачі адаптаційних ресурсів для його підвищення.

Натомість, для 83 % представників контрольної та 41 % – експериментальної групи властива виражена адаптованість. Вони позитивно почуваються у школі, готові до засвоєння знань, мають розвинену шкільну мотивацію, сформовані навички спілкування з однолітками та дорослими, мають більш адекватні уявлення про себе, як суб'єкта навчальної діяльності та міжособистісних відносин, порівняно з групою дітей, яким властива дезадаптація.

Отже, дітям-переселенцям властиві знижені показники адаптованості, порівняно з іншими дітьми, що пояснюється впливом негативних чинників їх переселення – бойовими діями, необхідністю змінювати уклад життя, відсутністю впевненості у майбутньому, що є травматичними для дитячої психіки. Окрім того, часто такі діти є свідками смерті інших людей, можливо, їх близьких, тривалий час перебували в умовах підвищеної психологічної напруги, загрози своєму життю, що викликає у них виражену нестачу адаптивних механізмів.

Приймаючи до уваги те, що успішність процесу адаптації дітей-переселенців до нового освітнього середовища виражається в їх емоційному стані (Седих, 2016), нами визначені особливості ставлення до школи даної категорії дітей за методикою кольорових виборів М. Еткінда, що подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Особливості ставлення до школи представників експериментальної та контрольної групи

група	ставлення			χ^2
	позитивне	індиферентне	негативне	
ЕГ	30%	30%	40%	3,63
КГ	25%	58%	17%	

Як свідчать дані таблиці 2, дітям-переселенцям властиве переважання негативного емоційного ставлення до школи, зафіксоване у 40 % даної групи, порівняно з показниками контрольної групи, де даний показник властивий 17%. Ці діти відчувають негативні емоції, пов'язані з відвідуванням занять, процесом навчання, стосунками з вчителями. Натомість, діти контрольної групи до школи ставляться, переважно, індиферентно (58 %). Таке ж ставлення до навчального закладу характерне для 30 % дітей-переселенців. У школі вони займаються сторонніми справами, а навчання і спілкування у закладі оцінюється у них ситуативно – залежно від оцінки, ситуації спілкування, тощо.

Позитивне ставлення до школи властиве 30 % експериментальної та 25 % контрольної групи, які із задоволенням відвідують школу, мають позитивні емоції, перебуваючи на уроках та у стосунках з однокласниками і

вчителями. Процес навчання викликає у них зацікавленість і позитивні емоції.

Отже, ставлення до школи у переселенців переважно індіферентно-негативне, а у представників другої групи – індіферентне.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Процес адаптації є складним явищем, що охоплює широкий спектр процесів і показників пристосування особистості до мінливих умов життя. Найбільш складним і багатогранним є процес соціальної адаптації особистості, що відображає можливість людини пристосуватися до нового соціального середовища, узгодити його вимоги із власними потребами, цінностями, тощо. Дане явище особливо важливе і складне у дитячому віці з огляду на незрілість дитячої психіки.

Адаптація дитини-переселенця розглядається нами як пристосування дитини до існування в освітньому середовищі нового навчального закладу згідно з його вимогами та відповідно до власних потреб, мотивів та інтересів. Особлива вагомість вивчення адаптаційного процесу даної категорії дітей обумовлюється наявним у них травматичним досвідом.

Результати емпіричного дослідження показали, що дітям-переселенцям Полтавського регіону властиві знижені показники адаптованості, порівняно з іншими досліджуваними, що пояснюється впливом негативних чинників їх переселення – бойовими діями, необхідністю змінювати уклад життя, відсутністю впевненості у майбутньому, що є травматичними для дитячої психіки. Окрім того, значна кількість таких дітей є свідками смерті інших людей, можливо, їх близьких, тривалий час перебували в умовах підвищеної психологічної напруги, загрози своєму життю, що викликає у них виражену нестачу адаптивних механізмів. Проблеми в адаптації дітей-переселенців визначаються і в їх емоційному ставленні до нового освітнього середовища, яке визначено нами як негативно-індіферентне. Отже, діти-переселенці характеризуються вираженими труднощами адаптації, що, однак, потребують подальшої конкретизації через співвідношення показників емоційної сфери досліджуваних, їх стосунків у сім'ї та навчальному середовищі як чинників адаптаційного процесу

даної категорії дітей. Саме це і є перспективою подальших досліджень автора у даному напрямку.

Список використаних джерел

- Александровский Ю. А. Состояния психологической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1976. – 317 с.
- Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX века / Г. М. Андреева, М. М. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
- Клочан Ю. Концепції зарубіжних та радянських учених щодо проблеми соціальної адаптації / Ю. Клочан // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 1. – С. 63–71.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304с.
- Мирошников М. П. Одна из концепций психического стресса по данным зарубежных исследований / М. П. Мирошников // Проблемы психологии спорта. – М., 1971. – Вып. 1. – С. 137–165
- Рубин Б. Г. Студент глазами социолога / Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников. – Ростов-на-Дону : Изд, Рост, ун-та, 1968. – 277 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2008. – 713 с.
- Сабанадзе І. О. Соціально-психологічні фактори дезадаптивності та її корекція у підлітків : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. О. Сабанадзе ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 260 с.
- Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : «Мецниереба», 1999. – 145 с.
- Седих К.В. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти / К.В. Седих, В.А. Лаврінченко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Психологія. Вип. 52. – Х. : ХНПУ, 2016. – С. 124–133.
- Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. – К., 2002. – 248с.
- Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. (Формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван, 1988. – 263 с.
- Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості вчителів і учнів / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.

References

- Aleksandrovskii, Ju. A. (1976) Sostoianiiia psihologicheskoi dezadaptatsii i ih kompensatsia [The state of psychological maladaptation and its compensation], Moscow: Nauka [in Russian].
- Andreeva, G. M., Bogomolova, M. M. & Petrovskaja L. A. (2003) Zarubezhnaia social'naiia psihologiiia XX veka [Foreign social psychology of the twentieth century], Moscow : Aspekt Press [in Russian].
- Vygotskii, L. S (1991) Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology], Moscow : Pedagogika [in Russian].
- Klochak, Ju. (2007) Konceptii zarubizhnykh ta radians'kykh uchenykh shhodo problemy social'noi adaptatsii [Concepts of foreign and Soviet scientists on the issue of social adaptation]. Social'na pedagogika : teoriia ta praktika [Social pedagogy: theory and practice], 1, 63–71 [in Ukrainian].
- Leont'ev, A. N. (1975) Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality], Moscow: Politizdat [in Russian].
- Miroshnikov, M. P. (1971) Odnia iz koncepcii psihicheskogo stressa po dannym zarubezhnykh issledovaniy [One of the concepts of mental stress according to foreign studies]. Problemy psihologii sporta [Problems of the psychology of sports], 1, 137–165 [in Russian].
- Rubin, B. G. & Kolesnikov, Ju. S. (1968) Student glazami sociologa [A student with the eyes of a sociologist], Rostov-na-Donu : Izd, Rost, un-ta [in Russian].
- Rubinshtein, S. L. (2008) Osnovy obshchei psihologii [Fundamentals of General Psychology], St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Sabanadze, I. O. (1997) Social'no-psihologichni faktori dezadaptivnosti ta ii korektsiia u pidlitkiv [Socio-psychological factors of maladaptation and its correction in adolescents], Kyiv [in Ukrainian].
- Sardzhveladze, N. I. (1999) Lichnost' i ee vzaimodeistvie s social'noi sredoi [Personality and its interaction with the social environment], Tbilisi : «Mecniereba» [in Russian].
- Sedih, K. V. & Lavrinenko, V. A. (2016) Formuvannia metakognitivnoi kompetentnosti u praktichnykh psihologiv sistemi osvity [Formation of metacognitive competence in practical psychologists of the education system]. Visnik Harkivskogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni G.S. Skovorodi. Psihologiiia [Scientific Journal of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University], 52, 124–133 [in Ukrainian].
- Semichenko, V. A. (2002) Psihologija dejatel'nosti [Psychology of activity], Kyiv [in Russian].
- Nalchadzhian, A. A. (1988) Social'no-psihologicheskaiia adaptatsiia lichnosti. (Formy, mehanizmy i strategii) [Socio-psychological personality. (Forms, mechanisms and strategies)] [Socio-psychological

- adaptation of personality. (Forms, mechanisms and strategies)], Erevan [in Russian].
- Furman, A. V. (2000) Psihodiagnostika osobistisnoї adaptovanosti vchiteliv i uchniv [Psychodiagnostics of personal adaptation of teachers and students], Ternopil' [in Ukrainian].

T. Zozul

RESEARCH OF ADAPTATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN FROM FAMILIES OF FORCED MIGRANTS

The article is devoted to a comprehensive study of the adaptability of children from the families of forced migrants to the new socio-psychological conditions of life.

Based on the theoretical analysis, the content of the concept "adaptation" is indicated. The specifics of the system adaptation process are revealed. The main structural components of the adaptation process as the separate systems, including: 1) external conditions, 2) attitude, relations and connections, 3) internal resources of the individual are described

Approaches to the definition of the concept "psychological maladjustment" are analyzed, some psychological peculiarities of maladaptive personalities are highlighted.

The results of an empirical study of the socio-psychological adaptation of migrant children are presented. A comparative analysis of the level of adaptation of children of the families of forced migrants and other pupils of Poltava schools is presented.

Key words: forced migrants, children from families of forced migrants, adaptation process, adaptation, psychological adaptation, social and psychological adaptation, disadaptation, social and psychological disadaptation.

Надійшла до редакції 2.06.2018 р.

КЛОЧЕК Лілія Валентинівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗОВНІШНЬОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті презентуються результати теоретичного дослідження стилю педагогічного спілкування як одного з зовнішніх чинників розвитку соціальної справедливості особистості вчителя. Обґрунтовуються емпіричні методи його вивчення. Презентується модифікована методика Є. П. Львіна «Схильність до певного стилю керівництва», де видозмінений зміст тверджень відповідно до специфіки дослідження. Їх аналіз дозволяє виявити, який стиль є найбільш прийнятним для вчителя у взаємодії з учнями. Описуються результати застосування модифікованої методики. Наводиться кількісний та якісний аналіз дослідних даних. Пояснюється, як демократичний стиль педагогічного спілкування детермінує розвиток у вчителя його якості (цінності) соціальної справедливості та позначається на характері педагогічної взаємодії з учнями.

Ключові слова: соціальна справедливість, педагогічна взаємодія, демократичний стиль спілкування.

Постановка проблеми. Вивчення психології соціальної справедливості в педагогічній взаємодії віднедавна стало предметом вивчення сучасної вікової та педагогічної психології. Інтерес до цього явища викликаний змінами, що відбуваються в нашому суспільстві, коли кожна людина прагне отримати за результати своєї діяльності гідну винагороду. Перші переживання, пов'язані з цим, виникають у шкільні роки, під час отримання учнями оцінок за якість навчання та поведінку. Досягнення соціальної справедливості у взаємодії учнів і вчителя стає можливим за умови виявом останнього своєї особистісної цінності соціальної справедливості, яка утворилася шляхом інтеріоризації соціальної цінності соціальної справедливості та виокремилася в професійну якість (цінність).

Розвиток соціальної справедливості педагога обумовлюється рядом зовнішніх і внутрішніх чинників. Згідно нашої наукової концепції, демократичний стиль педагогічного спілкування є однією з зовнішніх детермінант (поряд із полісуб'єктністю зв'язків у навчально-виховному процесі та співтворчістю вчителя й учнів), яка потребує всебічного психологічного вивчення. Для здійснення емпіричного дослідження означеної детермінанти варто застосовувати ряд психодіагностичних методів, а саме спостереження, бесіду, аналіз продуктів діяльності вчителя, а також психодіагностичну методiku, спрямовану на виявлення домінуючого стилю спілкування вчителя з учнями. Зважаючи на таку потребу, серед методик, що досліджували особливості соціальної взаємодії, ми обрали таку, яка після модифікації дала можливість виявити, який стиль педагогічного спілкування є оптимальним для досліджуваних та як це позначається на характері їх взаємодій із учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Побудова відносин між учасниками навчально-виховного процесу відбувається у форматі педагогічного спілкування. Стиль, який обирає вчитель у взаємодії з учнями, визначає ефективність його діяльності, виступає зовнішнім чинником соціальної справедливості в освітньому середовищі, задає вектор особистісного розвитку учнів. У вітчизняній психологічній науці стиль розглядається як особливість, де інтегруються вимоги діяльності людини та її індивідуальні властивості. Як зазначила Т. М. Лисянська (2012), в широкому контексті поняття «стиль» можна розглядати як стиль поведінки, стиль діяльності, стиль керівництва, стиль спілкування тощо. І. О. Зимня (1997) висловлювалася про співвідношення стилю педагогічного спілкування та стилю педагогічної діяльності вчителя, розглядаючи стиль педагогічного спілкування як складник стилю педагогічної діяльності, поряд зі стилем управління, стилем саморегуляції та когнітивним стилем. С. А. Мулькова (2001) висловлювала думку, що однією з особливостей стилю педагогічного спілкування вчителя є його установка на учня, що виявляється в поведінкових проявах педагога як його ставлення до дитини. Тому під стилем педагогічного спілкування останнім часом розуміється стиль ставлення педагога до школярів.

Використовуючи певну систему способів, прийомів взаємодії з учнями для отримання очікуваних результатів своєї навчально-виховної діяльності, вчитель визначає особливості педагогічних відносин, які або будуються на засадах соціальної справедливості, або унеможливають її встановлення в системі педагогічних взаємодій. Так, демократичний стиль (на протигагу авторитарному і ліберальному), який є одним із різновидів стилів педагогічного спілкування у загально-прийнятій класифікації К. Левіна, передбачає співпрацю вчителя й учнів. Він орієнтований на ціннісне ставлення до особистості школяра, визнання та підвищення його суб'єктності. Роль учителя зводиться до того, що він виступає як наставник: вказівки з його сторони висловлюються як пропозиції, а схвальні відгуки чи зауваження щодо досягнень чи недопрацювань учнів здійснюються у вигляді порад і настанов. Не заперечується ведення дискусій у спірних питаннях. Кожен учасник взаємодії має право на власну думку та можливість її висловити. М. В. Савчин (2007) серед ознак цього стилю називав сприйняття вчителем учня як рівноправного партнера у виконанні спільної діяльності. За такого стилю взаємодії з педагогом школярі усвідомлюють свою відповідальність за покладені на них учителем обов'язки. Високий рівень професіоналізму, який виявляє педагог у питаннях організації роботи школярів та оцінювання її результатів, позначається на формуванні високої самооцінки в учнів, їхньої віри та впевненості у своїх силах. Побудова взаємин учителя й учнів на засадах справедливості, рівності, поваги до особистості кожного є оптимальним шляхом досягнення ефективності педагогічної діяльності.

Протилежний результат досягається при застосуванні вчителем авторитарного чи ліберального стилів педагогічного спілкування. За формальними позитивними результатами авторитарного стилю (висока навчальна успішність учнів, їхня дисциплінованість) приховуються невизнання учителем цінності дитини, що пов'язане з суб'єктивізмом схвальних відгуків чи осуду на адресу не стільки результатів діяльності школярів, скільки їхньої особистості. У відносинах педагога й учнівської групи немає щирості й відкритості. Вчитель, якому властивий авторитарний стиль педагогічного спілкування, схильний

одноосібно приймати рішення, ігнорувати пропозиції окремих учнів, а щодо іншої категорії школярів виявляти прихильність. Таке вибіркове ставлення заперечує ідею соціальної справедливості у педагогічній взаємодії (Савчин, 2007).

Ліберальний стиль педагогічного спілкування відрізняється слабкістю позиції вчителя в педагогічній взаємодії. Віддаючи ініціативу в прийнятті професійних рішень колегам, батькам, учням, він повною мірою не може здійснювати функції контролю та оцінки результатів діяльності школярів. Педагог не висловлює ані схвалення, ані критичні справедливі зауваження, адресовані учням. Відсутність належної вимогливості та стратегії педагогічної поведінки вчителя стають причиною хаотичності дій школярів. Відсутність співробітництва не створює умови для діалогічного спілкування педагога й учнів, а отже для конструктивного налагодження педагогічної взаємодії, де актуальними є проблеми справедливих винагород і покарань, ціннісного ставлення її учасників один до одного (Савчин, 2007).

Якщо розглядати педагогічне спілкування як явище, що виникає під впливом професійно-етичних установок учителя, то однією з його ознак є взаємна захопленість сторін спільною діяльністю. У класифікації стилів педагогічного спілкування В. А. Кан-Калика, М. Д. Нікандрова можна виділити такі, що їх використання учителем обумовлюють утвердження соціальної справедливості в педагогічній взаємодії (В. А. Кан-Калик, 1990).

Зокрема, стиль захопленості спільною творчою діяльністю передбачає наявність високого професіоналізму педагога, який співвідноситься з етичними установками щодо учнів. Захопленість учителя й учнів спільним пошуком оптимальних способів здійснення спільної діяльності спонукає обох учасників співіснувати в діяльнісно-діалоговій системі координат, де вони виступають як партнери, які сумісними зусиллями реалізують мету своєї діяльності. Ставлення педагога до учнів відбувається на паритетних засадах, змістовно наближає цей стиль спілкування до дружнього стилю, в основі якого лежить ширий інтерес педагога до особистості учня, повага. Ділове спілкування обох сторін регулюється взаємним почуттям товариськості. Для того, щоб зі сторони вчителя це було доцільно, той вдається до педагогічно виправданої

дистанції. Вона дозволяє педагогу позиціонувати себе як старшого наставника, який має повноваження контролювати й оцінювати прояви школярів у межах навчально-виховного процесу (Маркова, 1993).

Отже, обраний учителем стиль педагогічного спілкування, залежно від своїх індивідуальних особливостей чи вимог педагогічної ситуації, визначає його прояви щодо учнів. Встановлення соціальної справедливості в педагогічній взаємодії залежить від домінування демократичного стилю спілкування, який співвідноситься зі стилем захопленості спільною творчою діяльністю, дружньої прихильності та зі стилем із педагогічно доцільною дистанцією у взаєминах учасників навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначалося вище, третьою соціальною умовою, яка детермінує розвиток соціальної справедливості особистості вчителя, є демократичний стиль педагогічного спілкування, який представляє індивідуально-типологічні особливості певного характеру взаємодії вчителя й учнів. При цьому досягається такий рівень взаємин учасників навчально-виховного процесу, коли виявляється індивідуальний творчий підхід учителя до учнів та встановлюється між ними зворотний зв'язок (Кан-Калик, 1990). В. С. Мерлін (1982) підкреслював вплив стилю спілкування на результативність діяльності людини, яка реалізує управлінські функції. Саме стиль педагогічного спілкування зумовлює якість взаємодії вчителя з учнями.

Демократичний стиль педагогічного спілкування передбачає взаємодію двох рівноправних партнерів, котрі у цьому процесі виступають як колеги при обговоренні нагальних робочих проблем. Незважаючи на різні соціальні статуси вчителя й учнів, демократичний формат взаємин унеможливорює виникнення психологічних бар'єрів у спілкуванні (Б. Ф. Поршнев) вчителя й учнів, відкриває їх один одному як співрозмовників і як особистостей.

А. К. Маркова (1993) в характеристиці демократичного стилю педагогічного спілкування виокремлювала такі його особливості як спільне обговорення учасниками усіх питань, врахування думки кожного, визнання самостійних суджень, колегіальність у прийнятті рішень, колективна відповідальність,

що не виключає індивідуальної відповідальності сторін педагогічної взаємодії тощо.

На відміну від авторитарного стилю педагогічного спілкування, де в стосунках його учасників повністю домінує вчитель, та ліберального стилю (потурання), при якому педагогом ігноруються його професійні управлінські функції, і владні повноваження перебирають учні (Маркова, 1993), за демократичного стилю спілкування визнається повноправна домінантність обох сторін педагогічної взаємодії. Вчитель і учні, спільно вирішуючи навчально-виховні завдання, реалізують потреби в розумінні своєї особистості іншим, визнанні досягнень у діяльності.

Солідаризуючись із науковою позицією ряду дослідників, котрі висловлювалися про оптимальність демократичного стилю спілкування вчителя і школярів (Бех, 2003; Маркова, 1993), ми схильні вважати, що він спонукає педагога вдаватися до збалансованого застосування ним методів винагороди і покарання учнів за результати їхньої діяльності. Вчитель взаємодіє з усім класом на засадах партнерства і паритету, організуючи діяльність кожного учня і виявляючи до нього персональний інтерес та увагу. Розвиток здатностей, які виявляються у форматі демократичного спілкування вчителя з учнями, а саме розуміння індивідуальних обставин життя школяра, визнання авторитету його особистості, співпереживання успіхам і невдачам кожного учня тощо сприяють розвитку соціальної справедливості особистості вчителя. В умовах відкритого, чесного, щирого спілкування ніщо не стоїть на заваді прийняття соціально-справедливого рішення та дій, які за ним сліднують, щодо будь-якого учня.

Для виявлення схильності вчителів до демократичного стилю педагогічного спілкування як зовнішнього чинника соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ми скористалися методикою «Схильність до певного стилю керівництва» (Ильин, 2008, с.457), яку модифікували, виходячи зі специфіки нашого дослідження та завдань, які перед собою ставили. Ми вирішили взяти за основу саме цю методику, тому що стиль спілкування особистості зазвичай співвідноситься зі стилем її керівництва, оскільки здійснення управлінських функцій передбачає використання комунікативних умінь і нави-

чок, здатність донести до іншої людини важливу інформацію за допомогою вербальних засобів і вплинути на неї як на суб'єкта своєї діяльності й об'єкта впливу. Ми передбачали, що модифікована методика дозволить виявити схильність педагогів вибудовувати стосунки з учнями на демократичних, авторитарних чи ліберальних засадах, видозмінивши запропоновані досліджуваним ситуації педагогічного спілкування та варіанти поведження в них учителів. Зміст модифікованої нами методики подано нижче.

Перед її застосуванням досліджуваним пропонується текст опитувальника, де презентуються певні ситуації його спілкування та варіанти поведження у них, що позначені літерами а, б, в. Пропонується вибрати по кожному пункту той варіант, який відповідає особливостям спілкування вчителя з учнями.

Після застосування презентованого опитувальника здійснюється обробка даних згідно «ключа», запропонованого автором методики.

У процесі використання модифікованої нами методики було задіяно 503 вчителів загальноосвітніх шкіл м. Кропивницького, Кіровоградської та Миколаївської областей, з яких: 147 учителів, що мають педагогічний стаж до 5-ти років; 170 педагогів зі стажем від 6-ти до 20-ти років; 186 учителів, педагогічний стаж яких перевищує 21 рік. Виокремлення вказаних категорій ми здійснювали з огляду на те, що у перші п'ять років педагогічної діяльності вчитель набуває вміння і навички навчати, оцінювати, виховувати школярів, будувати з ними стосунки. Набування професійного досвіду, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, досягнення професійної зрілості приходить орієнтовно на період від 6-ти до 20-ти років. Вчителі зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року, маючи великий життєвий і професійний досвід, як правило, досягають професійної майстерності, високого рівня професіоналізму не тільки відносно своїх дидактичних можливостей, але й здатностей до якісних педагогічних взаємодій з учнями. Отримані результати зведені у презентованій таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісні показники схильності педагогів до певного стилю педагогічного спілкування

Стиль педагогічного спілкування	Педагоги, які мають стаж 0-5 років (n = 147)		Педагоги, які мають стаж 6-20 років (n = 170)		Педагоги, які мають стаж більше 21 року (n = 186)	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Демократичний	15	10,2	78	45,9	87	46,8
Ліберально-демократичний	16	10,9	46	27,1	45	24,2
Авторитарно-демократичний	44	29,9	16	9,4	22	11,8
Змішаний	72	49,0	30	17,6	32	17,2
Всього:	147	100,0	170	100,0	186	100,0

Як видно з таблиці 1, досліджуванам властивий у «чистому» вигляді демократичний стиль педагогічного спілкування, а також поєднання демократичного з авторитарним і ліберальним стилями. Була визначена категорія вчителів, які в спілкуванні з учнями вдавалися до засобів усіх трьох стилів одночасно, демонструючи змішаний стиль педагогічного спілкування. Кількісно ці результати виражені наступним чином.

Демократичний стиль спілкування властивий 46,8 % учителям із педагогічним стажем від 21 року та 45,9 % учителям, педагогічний стаж яких у межах від 6-ти до 20-ти років. Як бачимо, майже половина педагогів указаних категорій тяжіють до домінування такого спілкування, коли учні залучаються до спільного з учителями обговорення завдань, прийняття рішень. Такі досліджувані створюють атмосферу співпраці та товариськості, розуміють проблеми й переживання школярів. Тому останні охоче спілкуються з педагогом, відкриті до міжособистісної взаємодії з ним, із розумінням сприймають усі прийняті й реалізовані вчителем педагогічні рішення.

Натомість лише 10,2 % молодих учителів, професійний стаж яких не перевищує 5-ти років, застосовують у спілкуванні з учнями демократичний стиль і більшою мірою (49,0 %) тяжіють до змішаного стилю. Щодо цього стилю, невеликий відсоток учителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років (17,6 %) і вчителів зі стажем більше 21 року (17,2 %) застосовують у взаємодії з

учнями одночасно демократичний, ліберальний і авторитарний стилі. Ми вважаємо, що неприродне поєднання авторитарного і ліберального стилів разом з демократичним має місце тому, що педагоги спілкуються з учнями і діють у відповідності до ситуації. Відтак вони демонструють свою непослідовність у педагогічній взаємодії. Зменшується ймовірність адекватного обговорення з учнями конфліктних питань і відповідно прийняття справедливих рішень. Той факт, що майже половина учителів-початківців вдаються до змішаного стилю педагогічного спілкування, застосування якого ускладнює справедливість спілкування з учнями, свідчить про те, що недостатній професійний досвід стоїть на заваді прояву вчителем справедливості.

Стосовно стилів спілкування педагогів, де спостерігається поєднання демократичного стилю з ліберальним чи демократичного з авторитарним, то ми виявили наступні особливості. Ліберально-демократичний стиль педагогічного спілкування властивий 10,9 % учителям зі стажем до 5-ти років, 27,1 % учителям, стаж яких становить від 6-ти до 20-ти років, та 24,2 % педагогам зі стажем більше 21 року. Ці досліджувані у взаємодії з учнями виявляють недостатню вимогливість, принциповість і належний контроль. Тому проблемним є питання справедливості таких учителів. Їм властиво керуватися не єдиною, а декількома стратегіями поведінки. У стосунках із учнями використовують прохання і вмовляння. Такий підхід не є конструктивним, і той факт, що доволі значний відсоток досвідчених учителів застосовують у спілкуванні з учнями саме цей стиль, свідчить, що вони, вийшовши за межі демократичності, надають надміру необмеженої свободи учням. Це унеможливує застосування адекватних контрольних заходів, які б дали можливість здійснювати педагогічну взаємодію у відповідності до загальноприйнятих в освітньому середовищі норм справедливості.

Застосування авторитарно-демократичного стилю педагогічного спілкування властиве незначній частині вчителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років (9,4 %) і вчителів зі стажем від 21 року (11,9 %). Натомість молоді педагоги, стаж яких не перевищує 5-ти років (29,9 %), більшою мірою схильні виявляти свої авторитарні здібності в спілкуванні з учнями. Такі

досліджувані застосовують жорсткі методи керівництва діяльністю учнів та контролю за її результатом. Останні виступають переважно у ролі виконавців і не беруть участі в обговоренні проблем і в прийнятті рішень. У взаємодії зі школярами педагоги, які керуються цим стилем, недооцінюють їхні позитивні риси та переоцінюють негативні. Схильні вдаватися до застосування переважно методів покарання учнів, аніж винагороди чи заохочення. Серед окремих школярів мають «улюбленців», до яких ставляться з симпатією, а інші заслуговують на надмірну критику і несправедливе ставлення.

Отже, в результаті проведення методики, спрямованої на діагностику провідного стилю спілкування вчителя з учнями, ми встановили, що демократичний стиль педагогічної взаємодії, який переважає у вчителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років і у вчителів зі стажем більше 21 року, та незначною мірою виражений у молодих педагогів зі стажем до 5-ти років, спонукає обидві сторони взаємодії оцінювати справедливість процесу спілкування. Демократично налаштовані педагоги схильні до обговорення конфліктних питань і прийняття соціально справедливих рішень щодо учнів.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Демократичний стиль педагогічного спілкування, як зовнішня детермінанта соціальної справедливості у взаємодії вчителів і учнів, передбачає стосунки двох психологічно рівноправних партнерів, які при обговоренні актуальних проблем спільної діяльності виступають як колеги. За результатами емпіричного дослідження, до застосування демократичного стилю у своїй взаємодії з учнями тяжіють більшою мірою вчителі зі стажем від 6-ти до 20-ти років і педагоги, стаж яких перевищує 21 рік. Їхня здатність збалансовано застосовувати методи винагороди і покарання учнів за результати учбової діяльності та поведінкові прояви, бути достатньо вимогливим до школярів і об'єктивним в оцінюваннях дозволяє вдаватися до соціально справедливих дій. Значно менше таких досліджуваних було виявлено серед категорії учителів, стаж яких менше 5-ти років. Ми можемо узагальнити, що здатність до застосування демократичного стилю педагогічного спілкування вчителя з учнями розвивається у процесі набуття професійного досвіду.

Список використаних джерел

- Бех І. Д. Виховання особистості: В 2-х кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех.– К. : Либідь, 2003.– 280 с.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997. – 480 с.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
- Кан-Калик В. А., Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 141 с.
- Лисянська Т. М. Педагогічна психологія / Т. М. Лисянська. – К. : Каравела, 2012, – 264 с.
- Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 190 с.
- Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения / В. С. Мерлин // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – № 4. – С.26–36.
- Мулькова С. А. Современные подходы к стилям педагогического общения [Электронный ресурс] / С. А. Мулькова. – Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/spspo.htm>
- Савчин М. В. Педагогічна психологія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.

References

- Beh, I. D. (2003). Vihovannja osobistosti [The upbringing of personality]. Kyiv: Libid' [in Ukrainian].
- Zimnjaja, I. A. (1997). Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Rostov-na-Donu [in Russian].
- Il'in, E. P. (2008). Motivacija i motivy [Motivation and motives]. St.-Petersburg: Piter [in Russian].
- Kan-Kalik, V. A., & Nikandrov, N. D. (1990). Pedagogicheskoe tvorcestvo [Pedagogical creativity]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Lisjans'ka, T. M. Pedagogichna psihologija [Pedagogical psychology]. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
- Markova, A. K. (1993). Psihologija truda uchitelja [Psychology of teacher's labour]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Merlin, V. S. (1982). Individual'nyj stil' obshhenija [Individual style of communication]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal], 4, 26–36 [in Russian].
- Mul'kova, S. A. (2001). Sovremennye podhody k stiljam pedagogicheskogo obshhenija [Modern approaches to the styles of pedagogical communication]. Retrieved from <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/spspo.htm> [in Russian].

Savchyn, M. V. (2007). *Pedagogichna psychologija* [Pedagogical psychology]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

ДОДАТОК

Текст опитувальника

1. При прийнятті важливих рішень, пов'язаних із життям класу, Ви: а) порадитесь з учнями; б) будете намагатися брати на себе відповідальність за прийняття рішення; в) приймете рішення одноособово.

2. При організації виконання завдання учнями, Ви: а) надасте свободу вибору способу виконання завдання учням, залишивши за собою лише загальний контроль; б) не будете втручатися у хід виконання завдання, зважаючи на те, що учні самі все виконують як треба; в) будете регламентувати діяльність учнів, вказуючи їм, як потрібно виконувати завдання.

3. При здійсненні контролю за діяльністю учнів Ви: а) будете жорстко контролювати кожного з них; б) будете їх спонукати до здійснення відповідального самоконтролю; в) вважатимете, що контроль не є обов'язковим.

4. В екстремальній для учнів ситуації, Ви: а) будете з ними радитися; б) візьмете все керівництво на себе; в) ініціативу в керівництві повністю віддасте лідеру класу.

5. Будуючи стосунки з учнями, Ви: а) самі ініціюєте з ними спілкування; б) спілкуватиметесь з ними, якщо вони до Вас звертатимуться самі; в) підтримуєте свободу спілкування між вами та учнями.

6. Керуючи діяльністю учнів, Ви: а) надасте особисто допомогу кожному учневі; б) вважаєте, що у справи учнів немає необхідності втручатися; в) цікавитесь справами кожного учня, підкреслюючи свою ввічливість.

7. У стосунках з учнями Ви: а) намагаєтесь підтримувати хороші особисті стосунки, навіть не на власну користь; б) підтримуєте тільки ділові стосунки; в) намагаєтесь підтримувати і ділові, й особисті стосунки однаковою мірою.

8. Стосовно зауважень учнів, Ви: а) не допустите зауважень на свою адресу; б) прислухаєтесь і врахуєте зауваження; в) виявите байдужість до зауважень.

9. Для підтримання дисципліни, Ви: а) будете прагнути до абсолютної слухняності учнів; б) зможете підтримувати дисципліну без зайвого нагадування про неї учням; в) будете виходити з того, що це не ваша перевага і не будете «тиснути» на учнів.

10. Стосовно того, що подумают про Вас учні: а) Вам буде байдуже; б) намагаєтесь бути хорошим для учнів, не загострюючи з ними стосунки; в) внесете корективи у свою поведінку, якщо оцінка буде негативною.

11. Розподіливши за певних умов повноваження між собою та учнями, Ви: а) будете вимагати постійної від них звітності; б) будете покладатися на їхню відповідальність; в) будете здійснювати тільки загальний контроль.

12. При виникненні труднощів при прийнятті педагогічного рішення, Ви: а) зважатимете на погляди учнів; б) зважати на погляди учнів не будете, так як все одно Вам потрібно буде приймати рішення особисто; в) будете зважати на погляди учнів, навіть якщо в цьому особливої потреби не буде.

13. Контролюючи діяльність учнів, Ви: а) будете їх хвалити, відмічати позитивні результати; б) будете в першу чергу шукати недоліки в роботі, відмічати помилки, які необхідно виправити; в) здійснювати контроль будете фрагментарно (навіщо втручатися в хід діяльності).

14. Здійснюючи управління діяльністю учнів, Ви: а) зможете так наказати, що завдання виконуватимуться безумовно; б) переважно будете застосовувати прохання, аніж накази; в) взагалі не схильні наказувати.

15. За умови недостатності знань для прийняття педагогічного рішення: а) все вирішуватимете самі, адже Ви – учитель; б) не боїтиметеся порадитися з учнями; в) відкладете рішення з думкою про те, що все налагодиться саме собою.

16. Оцінюючи себе як людину, яка управляє діяльністю учнів, Ви: а) вважаєте себе суворим; б) вважаєте себе вимогливим, але справедливим; в) на жаль, є не дуже вимогливим.

17. Стосовно нововведень у процес взаємодії з учнями: а) залишаєтеся консервативним; б) якщо вони доцільні, то їх впроваджуєте; в) якщо вони корисні, то в наказовому порядку долучатимете до них учнів.

18. Ви вважаєте, що у взаємодії з учнями: а) їх варто спонукати працювати самостійно, жорстко не контролюючи; б) потрібно постійно здійснювати жорсткий контроль, так як розраховувати на прояви совісті не варто; в) учні можуть самі визначати хід роботи.

L. Klochek

EMPIRICAL STUDY ON PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS THE EXTERNAL DETERMINANT OF SOCIAL EQUITY OF PERSONALITY OF A TEACHER

The results of the theoretical study of the style of pedagogical communication as one of the external factors of the development of social equity of personality of a teacher have been presented in the article. There have been given grounds to the empirical methods of the study. The modified method called 'Tendency towards a certain style of management' by Ye. P. Ilin, with the modified content of the statements depending on the specifics of the study, has been presented. Having analyzed them it is possible for us to determine the most appropriate style for a teacher in the process of interaction with students. The practical results of the modified method have been described. There have been given the quantitative and qualitative analysis of the data of the study. There have been explained how the democratic style of pedagogical communication determines the development of a teacher's features (values) of social equity and influences the nature of pedagogical interaction with students.

Key words: *social equity, pedagogical interaction, democratic style of communication.*

Надійшла до редакції 16.03.2018 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*

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ РІЗНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розглядається специфіка психічного здоров'я студентів педагогічного та технічного спрямування. Здійснено визначення критеріїв психічного здоров'я особистості, описані найбільш типові ознаки психічного нездоров'я. Проводиться розмежування категорій психічного здоров'я та патології. В емпіричному дослідженні було про діагностовано психічне здоров'я студентів педагогічного та технічного спрямування; виявлено особливості за якими психічне здоров'я відрізняється у студентів різної фахової спрямованості.

Ключові слова: *психічне здоров'я, студентська молодь, навчально-виховна діяльність, особистість.*

Постановка проблеми. Проблема психічного здоров'я останнім часом набуває особливої актуальності у зв'язку з дослідженнями особистісних дисгармоній, дискусією щодо норм та відхилень психічного здоров'я, поширення різних психотерапевтичних та психолого-педагогічних практик. У сучасній педагогічній та віковій психології проблема вивчення психічного та психологічного здоров'я студентської молоді є досить актуальною. Зокрема, це стосується соціально-психологічної адаптації студентів у закладах вищої освіти, екзаменаційної сесії, необхідності особистісного самовизначення в майбутньому професійному середовищі, тощо. Емоційні стани, що переживаються під час цього, та їхні наслідки складають серйозну загрозу психологічному здоров'ю молоді

©Л. Г. Перетяцько, М. М. Тесленко, 2018
orcid.org/0000-0002-9033-5300
orcid.org/0000-0003-4676-7736
<http://doi.org/10.5281/zenodo.1342343>

людини. Разом із тим в умовах ЗВО, психологічне здоров'я є дуже важливим фактором, який визначає успішність студентів у навчальній діяльності, що сприяє їхньому саморозвитку та безконфліктному спілкуванню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психічного здоров'я особистості не є у психології новою. Різні аспекти психічного здоров'я, розглядали, зокрема, О. В. Алексєєв (настрій і здоров'я); М. Й. Боришевський (психологія самоактивності та суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи); І. В. Дубровіна (психологічне здоров'я учасників освітнього процесу); Л. Д. Дьоміна, І. О. Ральникова (психічне здоров'я та захисні механізми особистості); Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич, О. В. Наскова, І. В. Толкунова (психологія здоров'я людини); С. Д. Максименко (генетична психологія); Г. С. Нікіфоров (психологія здоров'я); В. М. Панкратов (саморегуляція психічного здоров'я); Д. Д. Федотов (збереження психічного здоров'я); О. В. Хухлаєва (особливості психічного здоров'я студентів); О. Я. Чебикін (проблема емоційної стійкості) та інші. Відповідно до поширених поглядів психічне здоров'я розглядається як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації, адекватного самоприйняття себе та світу.

Проблема розуміння психологічного та психічного здоров'я постає у працях таких українських та російських учених, як Б. С. Братусь, Л. Ф. Бурлачук, І. В. Дубровіна, О. В. Завгородня, В. А. Лищук, Л. В. Лушин. Переважають наукові погляди, згідно яких психологічне здоров'я розуміється як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації, адекватного самоприйняття себе та світу. Важливою складовою психологічного здоров'я особистості є наявність сенсу життя (І. В. Дубровіна, А. Маслоу, В. Франкл); приділяється увага аспекту міжособистісних стосунків як важливому критерію психічного та психологічного здоров'я (А. Адлер, Б. С. Братусь, Е. Фромм).

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначення критеріїв психічного здоров'я – складна комплексна проблема філософії, соціології, психології та медицини. Низка дослідників намагається реалізувати ідею комплексного підходу до оцінки психічного і соціального здоров'я (Фролова, 2010).

В. Б. Шапарь до основних критеріїв психічного здоров'я відносить відповідність суб'єктивних образів відображуваним об'єктам дійсності та характеру реакцій – зовнішнім подразникам, значенню життєвих подій; адекватний віковий рівень зрілості особистісної емоційно-вольової та пізнавальної сфер; адаптивність у мікросоціальних відносинах; здатність особистості до самостійного керування поведінкою, розумного планування життєвих цілей і підтримки активності в їхньому досягненні (Галецька, 2009).

На основі аналізу джерел можна виділити критерії психічного здоров'я, розподіливши їх на певні групи. Серед психічних процесів найбільш часто виділяють: адекватність психічного відображення; адекватність сприйняття самого себе; здатність концентрувати увагу на предметі; збереження інформації у пам'яті; здатність до логічного опрацювання інформації; критичність мислення; креативність; управління мисленнєвим потоком. У сфері психічних станів до критеріїв психічного здоров'я зараховують емоційну стійкість; зрілість почуттів згідно віку; самовладання щодо негативних емоцій (найбільш руйнівні з них – страх, гнів, скупість, заздрість); вільний, природний вияв почуттів та емоцій; здатність радіти; збереження звичного (оптимального) самопочуття. Серед властивостей особистості: оптимізм; зосередженість (відсутність метушливості); врівноваженість; моральність (чесність, справедливість тощо); адекватний рівень домагань; почуття відповідальності; впевненість у собі; вміння звільнитися від потаємних образ; незалежність; почуття гумору; доброзичливість; самоповага; адекватна самооцінка; самоконтроль; воля; енергійність, активність; цілеспрямованість (Березовская, 2010).

Особливе значення серед критеріїв психічного здоров'я особистості надається ступеню її інтегрованості, консолідованості, врівноваженості, а також таким складовим її спрямованості, як духовність (доброта, справедливість тощо); орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості. Соціальне здоров'я знаходить відображення у таких характеристиках: адекватне сприйняття соціальної дійсності; інтерес до навколишнього світу; адаптація до фізичного і суспільного середовища; спрямованість на суспільно корисну

справу; культура споживання; альтруїзм; емпатія; відповідальність перед іншими; демократизм у поведінці (Шувалов, 2009).

Найбільш типовими ознаками психічного нездоров'я у сфері психічних процесів найчастіше виділяють: неадекватне сприйняття самого себе, свого Я; нелогічність; зниження когнітивної активності; хаотичність (неорганізованість) мислення; категоричність (стереотипність) мислення; підвищена навіюваність; некритичність мислення. До психічних станів відносять афективну тупість; безпідставну злість; ворожість; підвищену тривожність. Серед властивостей виділяють: залежність від шкідливих звичок; уникнення відповідальності; втрата віри у свої можливості; пасивність («духовне нездоров'я»). У цілому нездорова особистість достатньо дезінтегрована; для неї характерна втрата інтересу, любові до близьких; пасивна життєва позиція. Щодо самоуправління, то вона характеризується неадекватністю самооцінки; послабленим чи, навпаки, невиправдано гіпертрофованим самоконтролем; послабленням волі. Соціальне неблагополуччя особистості виявляється у неадекватному сприйнятті навколишньої дійсності; дезадаптивній поведінці; конфліктності; ворожості; егоцентризмі; прагненні до влади (як самоціль) (Баякіна, 2009).

Ознаками психологічного здоров'я студентів є їхня активність, життєрадісність, спостережливість, адаптованість до умов навчальної діяльності у ЗВО, низька тривожність, емоційна стабільність, здатність сприймати та аналізувати інформацію. Психологічне здоров'я студентів ЗВО залежить від педагогічних та психологічних чинників. До педагогічних чинників можна віднести: умови навчання; умови проживання; організація навчальної діяльності; навчальне навантаження.

Особливо актуально на сьогоднішній день стає проблема збереження психологічного та психічного здоров'я студентів педагогічних університетів. Встановлено, що у багатьох студентів педагогічних ЗВО процес навчання супроводжується емоційною напругою, що сприяє виникненню у них погіршення результатів навчальної діяльності, зниження працездатності, збільшення помилок, зниження показників психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги); наприкінці навчального тижня багато студентів відчувають розбитість, пригніченість, бажання

заспокоїтися. В окремих випадках такий стан може досягати критичного моменту, включно до втрати самовладання і самоконтролю.

До того ж хронічно несприятливі емоційні стани можуть призводити до закріплення негативних особистісних якостей (дратівливості, тривожності, песимізму і т.д.), що може негативно позначитися на ефективності навчальної діяльності, взаємостосунках студента з викладачами, перешкоджати професійному становленню майбутнього педагога. Як результат, у певній частині студентів процес адаптації до навчання затягується, супроводжується небажаним станом незадоволеності.

Психічне здоров'я студентів педагогічних ЗВО залежить від впливу ряду чинників, що визначають чи його сприятливий стан, чи порушення здоров'я.

У сучасних умовах в Україні склалася критична ситуація зі станом фізичного здоров'я молоді. Майже 90 % дітей, учнів та студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку, низький та нижчий за середній рівень фізичного здоров'я мають 61% молоді у віці 16-19 років, 67,2% – у віці 20-29 років. Тільки протягом останніх п'яти років на 41% збільшилась кількість учнівської та студентської молоді, віднесеної за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Такі особливості фізичного здоров'я сучасної української молоді неодмінно впливають на загальні тенденції стосовно рівня їх психічного здоров'я.

Основні види чинників, що призводять до розвитку дезадаптації студентів під час професійного навчання, а згодом і до емоційного виснаження, що негативно позначається на їх психологічному здоров'ї, які поділяються на групи:

1) чинники, пов'язані з навчальним процесом: велике навчальне навантаження; різка зміна змісту і об'єму матеріалу – одна лекція може мати інформацію в об'ємі п'яти-десяти шкільних уроків; поява нових (у порівнянні зі шкільними) форм і методів викладання (лекції, семінари, колоквиуми, заліки і т.д.); складна мова наукового та лекційного матеріалу – студент може бути невідповідно до сприйняття інформації таким чином; відсутність навичок самостійної роботи; необхідність прискореної обробки інформації в умовах дефіциту часу;

недостатня кількість інформації, її протиріччя, надмірна різноманітність чи монотонність; відсутність підручників; нецікаві підручники; небажання вчитися або усвідомлення неправильного вибору професії; навчання вночі; недостатньо сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатись самостійно, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності; невпевненість у своїх знаннях; переживання про можливі непорозуміння з викладачем; зниження уваги, пам'яті та мислення; погана концентрація уваги; невизначені вимоги щодо оцінювання компетентностей студента.

2) біологічні та фізіологічні чинники: невміння правильно організувати свій режим дня; відсутність раціонального харчування – вживання речовин, які збуджують ЦНС, наприклад, кофеїн та нерегулярний прийом їжі; поганий сон; зниження працездатності та швидка втома.

3) психологічні чинники: відчуття безпорадності, неможливості вирішити проблеми; дратливість, гнів, образливість, страх, напади агресії та афективні стани; поганий настрій, туга, тривога, депресія; втрата впевненості, зниження самооцінки; негативний прогноз виникаючих ситуацій.

4) соціальні чинники: умови життя без батьків (для іногородніх); невміння правильно використовувати обмежені фінансові можливості; проблеми сумісного проживання разом із іншими студентами; конфлікт у навчальній групі; тимчасова ізоляція від спілкування з друзями; відсутність контролю за подіями; проблеми в особистому житті; звичка до паління, вживання алкоголю; порушення соціальних контактів, проблеми у спілкуванні (Березовская, 2010).

Змінити ситуацію можливо лише за активної та свідомої участі молодих людей, в особистісному зростанні і розвитку, у творчій самореалізації та професійному вдосконаленні. У зв'язку з цим питання про формування ставлення до власного здоров'я як до неминущої цінності стає важливим суспільним завданням.

Провівши емпіричне дослідження психічного здоров'я студентів ЗВО за «Методикою самооцінки фізичного, психічного і соціального здоров'я» (за С. С. Степановим), ми з'ясували, що більшість студентів (39 %) оцінюють власне

фізичне здоров'я на середньому рівні, ще третина (35 %) – на низькому і 26 % – на високому. При цьому в студентів педагогічних спеціальностей «педагогічного ЗВО» переважає низький та середній рівень самооцінки власного фізичного здоров'я. Для студентів технічних спеціальностей «непедагогічного ЗВО» найбільшу частку складає середній рівень самооцінки власного фізичного здоров'я, далі – високий та низький.

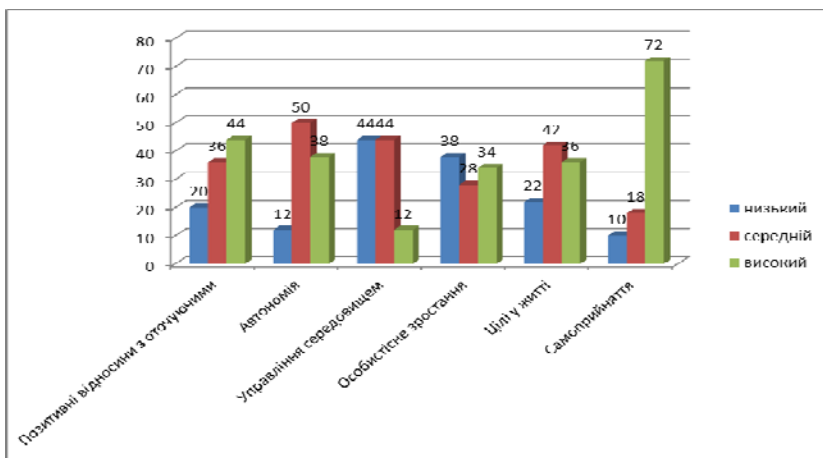
Таким чином, вищий рівень самооцінки фізичного здоров'я у студентів непедагогічного ЗВО у процентному співвідношенні дещо більший, ніж у майбутніх педагогів. Проте насторожує той факт, що 35 % молодих людей оцінюють своє здоров'я як незадовільне.

Щодо свого *психічного здоров'я*, то його студенти оцінюють наступним чином: найбільша кількість досліджуваних студентів оцінюють власне психічне здоров'я на високому рівні, ще 23 % – на середньому і 16 % – на низькому. При цьому як у студентів непедагогічного ЗВО, так і у майбутніх вчителів переважає високий рівень самооцінки власного психічного здоров'я, з переважанням відсотків в останніх.

Схожі результати ми отримали досліджуючи *соціальне здоров'я* студентів ЗВО. Найбільша кількість досліджуваних студентів оцінюють власне соціальне здоров'я на високому рівні, ще 23 % – на середньому і 15 % – на низькому. У майбутніх учителів переважає високий рівень самооцінки власного соціального здоров'я, тоді як середній рівень соціального здоров'я представлений показником у 22 %, а низький – 10 %. При цьому для студентів непедагогічного ЗВО також найбільш характерний високий рівень самооцінки власного соціального здоров'я, хоча ці показники дещо нижчі ніж у студентів-педагогів.

Досліджуючи психологічне благополуччя студентів (методика «Шкала психологічного благополуччя» (за К. Ріфф, адаптація А. М. Абдраязкової)), було з'ясовано, що для більшості опитаних студентів-педагогів характерні *позитивні стосунки з оточуючими*. Це говорить про наявність у них близьких, приємних, довірливих відносин із оточуючими, про бажання проявляти турботу про інших людей, здатність до емпатії, любові і близькості, уміння знаходити компроміси у

взаєминах. На середньому рівні цей показник виявляється у більш ніж третини студентів педагогічного ЗВО. Низький рівень позитиву в стосунках із оточуючими виявляє п'ята частина опитаних. Можемо припустити відсутність у них достатньої кількості близьких, довірливих відносин, труднощі в проявах теплоти, відвертості і турботи про інших людей. Високий рівень *автономії* притаманний для більш, ніж третини майбутніх вчителів. Їм властива незалежність, здатність протистояти соціальному тиску у своїх думках і вчинках, а також можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з власних стандартів. Половині опитаних студентів притаманний середній рівень автономії, а ще невеликій частині – низький. Опитані з низькими показниками проявляють заклопотаність



очікуваннями і оцінками інших (рис. 1).

Рис. 1. Розподіл студентів групи А за показниками психологічного благополуччя (у %)

Невеликому відсотку опитаних студентів педагогічного вишу притаманне відчуття упевненості та компетентності в *управлінні повсякденними справами*, здатність ефективно використовувати різні життєві обставини, уміння самому обирати і створювати умови, що задовольняють особистісні потреби і цінності. Високі показники *особистісного зростання*, які властиві для більш, ніж третини майбутніх педагогів, можуть бути показником процесу їх безперервного саморозвитку.

Середні оцінки за цією шкалою властиві приблизно для третьої частини опитаних студентів-педагогів, а низькі – дещо більшій частині досліджуваних.

Для більш ніж третини досліджуваних студентів педагогічного ЗВО притаманна наявність *цілей* і відчуття свідомості життя. Середні показники за цією шкалою властиві більшості опитаних студентів, а низькі – приблизно п'ятій частині опитаних, тобто можна припустити розмитість їхніх цілей в житті. Високий рівень *самоприйняття* притаманний для переважної частини опитаних, а середній – лише для невеликої частини студентів педагогічного вишу. Для цих опитаних характерна підтримка позитивного ставлення до себе, визнання і ухвалення всього власного особистісного розмаїття, що включає як хороші, так і погані якості, а також позитивна оцінка свого минулого. Низький рівень самоприйняття притаманний лише для десятої частини досліджуваних.

За результатами проведеного нами дослідження можемо зробити наступний висновок, що переважна більшість майбутніх педагогів має достатньо високий рівень психологічного благополуччя, особливо такі показники психологічного благополуччя як самоприйняття. Варто також відмітити, що у такого показника психологічного благополуччя як управління середовищем лише 12 % майбутніх вчителів мають високий рівень. Це свідчить, що більшості майбутнім вчителям властива нездатність справлятися з повсякденними справами, відчуття неможливості зарадити або поліпшити умови свого життя та відчуття безсилля в управлінні навколишнім світом.

Аналізуючи результати дослідження студентів непедагогічного ЗВО, ми виявили, що вони є досить подібними до результатів дослідження попередньої групи, проте в цій групі спостерігаються дещо вищі показники за рядом ознак. Так, для переважної більшості опитаних характерні позитивні *стосунки з оточуючими*. На середньому рівні цей показник виявлений у майже третини досліджуваних. Низький рівень позитиву у стосунках з оточуючими виявляє менше чверті опитаних студентів непедагогічного вишу, що є свідченням відсутності близьких відносин, труднощів у вияві турботи про інших людей. Високий рівень *автономії* властивий 40 % досліджуваних

студентів. Для них характерна можливість регулювати власну поведінку й оцінювати себе, виходячи з власних стандартів. Майже половині опитаних студентів притаманний середній рівень автономії, а ще 14 % – низький. Саме цим досліджуваним притаманна орієнтація на думку інших людей при ухваленні важливих рішень, нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках (рис. 2).

Високі значення *управління середовищем* властиві лише для 16 % опитаних. Середні показники за даною шкалою мають 44 % досліджуваних. Дещо менша кількість досліджуваних має низькі значення за цією шкалою. Високі показники *особистісного зростання*, які притаманні 38 % досліджуваних, можуть бути свідченням процесу їхнього безперервного саморозвитку. Середні оцінки за цією шкалою характерні для третини опитаних. Низькі значення притаманні 32 % досліджуваних.

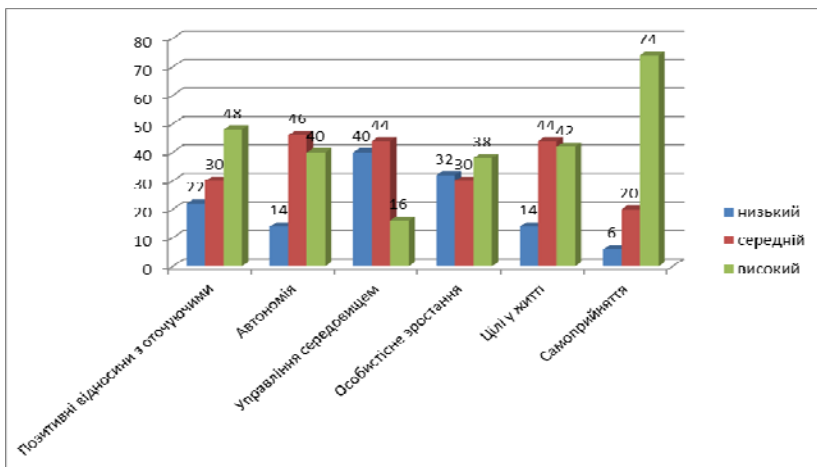


Рис. 2. Розподіл студентів групи Б за показниками психологічного благополуччя (у %)

Для 42 % досліджуваних властиві наявність *цілей* і відчуття свідомості *життя*, присутність переконань, що додають життю осмисленість. Середні показники притаманні більшості опитаних студентів непедагогічного ЗВО – 44 %. Низькі значення за даною шкалою характерні для 14 % опитаних. Їм притаманна відсутність відчуття, що сьогодення і минуле

осмислене. Високий рівень *самоприйняття* притаманний для переважної частини опитаних, а середній – для 20 % студентів. Низький рівень самоприйняття характерний лише для 6 % досліджуваних. Можемо говорити, що їм властива стурбованість деякими рисами власної особистості, неприйняття себе та бажання бути іншими, а не такими, якими є насправді.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року, схвалена урядом в кінці 2017 року, спрямована на підвищення рівня обізнаності щодо психічного здоров'я у суспільстві та подолання стигматизації передбачається за рахунок співпраці МОЗ із громадськістю та засобами масової інформації щодо ролі психічного здоров'я у громадському здоров'ї, активного обговорення на суспільному рівні зазначених питань, розвитку просвітницьких ресурсів, виконання просвітницьких програм та програм подолання стигми на національному та регіональному рівні.

Розвиток системи популяризації психічного здоров'я та профілактики психічних розладів планується за рахунок проведення заходів, що спрямовані на зміцнення інституту сім'ї, підвищення психологічної компетентності педагогів.

Тому в закладах вищої освіти педагогічного спрямування слід надалі посилити систему фахової підготовки на засадах психогігієни, шляхом діагностування нозологічного стану та впровадження профілактичних і реабілітаційних заходів. Збільшення частки дисциплін психологічного циклу у системі вищої освіти стане підґрунтям формування здорового мікроклімату в освітньому середовищі, що сприятиме поліпшенню психічного здоров'я студентської молоді.

Список використаних джерел

- Баякина О. А. Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности / О. А. Баякина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, 4 (5). – С. 1195–1200.
- Березовская Р. А. Концепция психологии отношений личности и её методологическая значимость для развития психологии здоровья / Р. А. Березовская // Актуальные вопросы теории и практики психологии отношений: материалы всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24-27 мая 2010 г. / Урал. гос. пед.

ун-т ; науч. ред. С. А. Минюрова, С. В. Духновский. – Екатеринбург, 2010. – С. 36–39.

Галецька І. Загальна характеристика структури психологічного здоров'я / І. Галецька // Психологічні перспективи. – Вип. 13. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2009. – С. 47–54.

Фролова Ю.Г. Психология общественного здоровья: проблемное поле и методологические основания исследований / Ю. Г. Фролова // Философия и социальные науки. – 2010. – № 3. – С. 50–54.

Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник ПСТГУ. – Серия IV: Психология. Педагогика. – 2009. – Вып. 4. – С. 87–101.

References

Baiakina, O.A. (2009). Sootnoshenie poniatii psikhicheskogo i psikhologicheskogo zdorovia lichnosti [Correlation of the concepts of mental and psychological health of the personality]. Izvestiia Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk [News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 11 (5), 1195–1200 [in Russian].

Berezovskaia, R.A. (2010). Kontseptsiiia psikhologii otnoshenii lichnosti i ee metodologicheskaia znachimost dlia razvitiia psikhologii zdorovia [The conception of the psychology of personality relations and its methodological significance for the development of the psychology of health]. Aktualnye voprosy teorii i praktiki psikhologii otnoshenii: materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Actual issues of theory and practice of psychology of relations: materials of all-Russian scientific-practical conference], 36–39 [in Russian].

Haletska, I. (2009). Zahalna kharakterystyka struktury psykhologichnoho zdorovia [The general characteristic of the psychological health structure]. Psykhologichni perspektyvy [Psychological Perspectives], 13, 47–54 [in Ukrainian].

Frolova, Y.G. (2010). Psikhologiiia obshchestvennogo zdorovia: problemnoe pole i metodologicheskie osnovaniia issledovaniia [The psychology of public health: the problem field and the methodological foundations of research]. Filosofiiia i sotsialnye nauki [Philosophy and Social Sciences], 3, 50–54 [in Russian].

Shuvalov, A.V. (2009). Psikhologicheskoe zdorove cheloveka [Psychological health of a person]. Vestnik PSTGU [PSTGU Bulletin], IV (4), 87–101 [in Russian].

L. Peretiakko, M. Teslenko

RESEARCH OF THE PECULIARITIES OF STUDENTS' MENTAL HEALTH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF DIFFERENT ORIENTATION

The article presents the results of theoretical analysis of the mental health problem. The authors indicate that the mental health problem has recently become particularly topical due to the studies of personal disharmonies, discussion about norms and deviations in mental health, the spread of various psychotherapeutic, psychological and pedagogical practices. In this regard, under higher education institution conditions, psychological health is a very important factor that determines the students' success in learning activities, which contributes to their self-development and non-conflict communication.

Basing on the analysis of scientific literature and available researches, it has been established that today the following criteria of mental health can be distinguished: well-developed reflection, stress resistance, ability to find own resources in difficult situations (I.V. Dubrovina), completeness of emotional and behavioral manifestations of personality (V.S. Khomyk), relying on one's own inner essence (A.E. Sozonov, F. Perls), self-acceptance and ability to cope with one's emotional difficulties without harm to others, «self-objectivity» as a clear idea of one's strengths and weaknesses, the existence of values system, which contains the main purpose and gives meaning to everything that person does (G. Allport).

In the article there have been distinguished the main types of factors that lead to the development of students' disadaptation during vocational training, and subsequently to emotional exhaustion, which negatively affects their psychological health: the factors related to the educational process; biological and physiological factors; psychological factors; social factors.

The results of the empirical research prove that the vast majority of students in the non-pedagogical higher education institution have a higher level of mental health by all components, comparing with students-pedagogues.

Therefore, taking into account the Conception of Mental Health Care Development in Ukraine for the period up to 2030, approved by the Government in the end of 2017, it would be worthwhile to increase the part of psychological disciplines in higher education institutions in order to create a healthy microclimate in the educational environment, which will contribute to improvement of student youth mental health.

Key words: *mental health, student youth, educational activity, personality.*

Надійшла до редакції 17.05.2018 р.

УДК 159.99

СУХЕНКО Яна Валеріївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
та особистісного розвитку Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРТРЕТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ І ПЕДАГОГІВ: КОНТЕКСТ КОЛЕКТИВНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

У статті представлені результати порівняльного дослідження психофізичних, характерологічних, регуляторних, ціннісних характеристик старшокласників і педагогічних працівників. Зроблено висновки щодо їх потенційності та компліментарності в динаміці колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії.

Ключові слова: екстраверсія, акцентуації, толерантність до невизначеності, копінг-стратегії, усвідомлена саморегуляції, осмисленість життя, колективний суб'єкт.

Постановка проблеми. Педагогічні працівники доволі часто висловлюють думку про те, що сучасні учні абсолютно інші та їх не можна порівнювати навіть із тими, що приходили до школи ще 5-10 років тому. «Вони з іншого тіста – у них інші цінності, переконання, вони по-іншому сприймають та засвоюють навчальний матеріал, їх мотивація до навчання є невисокою», – такий вислів одного з вчителів на курсах підвищення кваліфікації є досить промовистим і характерним для педагогічної спільноти в цілому. Сьогоднішні тенденції проявляються й у тому, що педагогічні вимоги до виконання учнями регламентованих і традиційних навчальних планів, програм часто не спрацьовують, що розрив в уявленнях про навчання між вчителями та учнями поглиблюється, що педагогічні дискусії стосовно індивідуальних освітніх траєкторій учнів (далі – ІОТ), на реалізації яких відповідно до Концепції Нової української школи має ґрунтуватися освітній процес, мають більше запитань ніж відповідей та позначають зону найближчого професійного розвитку фахівців. При цьому вчителі визнають, що учні краще за них пристосовані до умов сучасного світу, більш обізнані в сучасних ІТ-технологіях,

© Я.В. Сухенко, 2018

orcid.org/0000-0001-7440-2537

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1342347>

гаджетах, мережевих ресурсах тощо. Самі ж учні небажання навчатися пов'язують з такими 10 топ-чинниками: учителі, страх оцінки, страх помилки, тролінг, безглузді тести, обсяг домашніх завдань, заборона на унікальність, школа не вчить бути щасливим, школа не вчить працювати з інформацією, школа не готує до дорослого життя (10 причин..., 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню психологічних особливостей учнів в аспекті навчальної діяльності присвячені наукові роботи Є. Головахи, В. Знакова, С. Кондратьєвої, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Паніної, В. Рибалки. Особливості психолого-педагогічної взаємодії та педагогічного спілкування досліджували В. Андрієвська, А. Андреев, Г. Балл, М. Бахтін, А. Бодальов, Г. Буш, В. Кан-Калік, Л. Петровська, В. Семиченко, А. Співаковська, Т. Титаренко, І. Тодорова, А. Хараш, Н. Чепелева. Проблематика колективної суб'єктності в освітньому процесі розкрита в дослідженнях І. Вачкова, А. Журавльова, П. Лушина, Л. Найдь-нової.

Мета дослідження полягає в порівняльному аналізі психологічних портретів сучасних старшокласників і педагогів, визначенні їх ресурсності у динаміці колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії.

В емпіричному дослідженні використано: п'ятифакторний опитувальник особистості «Велика п'ятірка» (Х. Тсуйі, адаптація А. Хромова), тест визначення акцентуацій характеру (Г. Шмішек, Х. Леонгард), новий опитувальник толерантності-інтолерантності до невизначеності (Т. Корнілова), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – 98» (В. Моросанова), методика «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан, адаптація Н. Сирота, В. Ялтонський), тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв), шкалу суб'єктивного щастя (S. Lyubomirsky, Н. Lepper, адаптація Д. Леонтьєва, Є. Осіна), шкалу задоволеності життям (E. Diener, R. Emmons, R. Larsen, S. Griffin, адаптація Д. Леонтьєва, Є. Осіна). Статистичний аналіз проведено за описовими статистиками та *U*-критерієм Манна-Уїтні з використанням SPSS (версія 17.0).

До вибірки досліджуваних увійшло 957 осіб віком від 14 до 60 років: 205 учнів 9-х – 11-х класів (середній вік 16 років) і 698 педагогічних працівників (керівники навчальних закладів,

вчителі, практичні психологи, соціальні педагоги, середній вік 41 рік; далі – педагоги).

Виклад основного матеріалу дослідження. В психології існують різні моделі комплексного дослідження особистості та однією з високо інформативних і популярних є п'ятифакторна модель «Велика п'ятірка» (Хромов, 2000). Результати порівняльного аналізу (за *U*-критерієм Манна-Уїтні) психологічних профілів учнів і педагогів за 5-ма основними факторами та 25-ма первинними шкалами методики наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння психологічних профілів учнів, педагогів

Досліджувані параметри	Рівень розвитку (середній ранг)		<i>p</i>
	учні, n=205	педагоги, n=698	
<i>Екстраверсія-інтроверсія</i>	452,9	453,0	0,99
Активність-пасивність	438,0	457,4	0,35
Домінування-підпорядкованість	403,0	467,7	0,00
Товариськість-замкненість	461,3	450,6	0,60
Пошук-уникнення вражень	496,8	440,2	0,01
Привернення-уникнення уваги	470,8	447,8	0,27
<i>Прив'язаність-відокремленість</i>	329,1	489,3	0,00
Теплота-байдужість	364,0	479,1	0,00
Співпраця-суперництво	315,0	493,4	0,00
Довірливість-підозрілість	404,7	467,2	0,00
Розуміння-нерозуміння	350,9	482,9	0,00
Повага інших-самоповага	355,6	481,5	0,00
<i>Контролювання-природність</i>	327,3	489,8	0,00
Акуратність-неаккуратність	389,7	471,5	0,00
Наполегливість-відсутність	340,8	485,9	0,00
Відповідальність-відсутність	325,3	490,4	0,00
Самоконтроль-імпульсивність	394,0	470,3	0,00

Продовження таблиці 1

Досліджувані параметри	Рівень розвитку (середній ранг)		<i>p</i>
Передбачливість- безтурботність	339,5	486,2	0,00
<i>Емоційність-стриманість</i>	431,5	459,3	0,18
Тривожність-безтурботність	403,4	467,5	0,00
Напруженість- розслабленість	430,4	459,6	0,16
Депресивність-емоційний комфорт	439,3	457,0	0,39
Самокритика- самодостатність	480,7	444,9	0,08
Емоційна лабільність- стабільність	451,2	453,5	0,91
<i>Грайливість-практичність</i>	484,7	443,7	0,05
Цікавість-консерватизм	515,4	434,7	0,00
Мрійливість-реалістичність	488,6	442,6	0,03
Артистичність- неартистичність	435,6	458,1	0,28
Сензитивність-нечутливість	397,4	469,3	0,00
Пластичність-ригідність	526,5	431,5	0,00

За фактором «екстраверсія – інтроверсія» і за первинними показниками активності, товариськості та привертання уваги досліджувані підгрупи не відрізняються, проте, педагоги виявилися більш схильними до домінування в поведінці та діяльності, а учні – до пошуку нових вражень. Значення фактору «прив’язаність – відокремленості» та всіх первинних компонентів є вищими у педагогів: вони більшою мірою ніж учні відчувають потребу бути поруч з іншими, допомагати; краще розуміють людей, відчувають особисту відповідальність за їх добробут; краще вміють співпереживати і радіти успіхам інших; активніше підтримують колективні заходи, відчувають відповідальність за спільну справу; частіше ніж учні намагаються уникати розбіжностей, менше вдаються до конкуренції й частіше – до співпраці. Натомість, учням більшою мірою притаманні прагнення до незалежності та самостійності, до збереження дистанції, бажання мати відокремлену позицію при взаємодії з іншими. За фактором «контролювання – природ-

ність» та всіма його компонентами показники розвитку в учнів є нижчими ніж у педагогів. Останнім властива більша сумлінність, відповідальність, обов'язковість, точність, акуратність у справах; вони більше цінують порядок і комфорт, більш наполегливі в діяльності та зазвичай досягають високих результатів; частіше дотримуються моральних принципів і не порушують загальноприйнятих норм поведінки. Але, педагоги рідше за учнів відчувають себе розкутими настільки, щоб давати волю почуттям. Афективну сферу характеризує четвертий фактор «емоційність – емоційна стриманість» і відмінності проявилися окремими компонентами: нижчою самокритичністю та вищою тривожністю у педагогів порівняно з учнями. Фактор «практичність – грайливість» свідчить, що педагоги є більш практичними та водночас більш сензитивними ніж учні, а вища грайливість старшокласників ґрунтується на краще розвинених ніж у педагогів цікавості, мрійливості, пластичності.

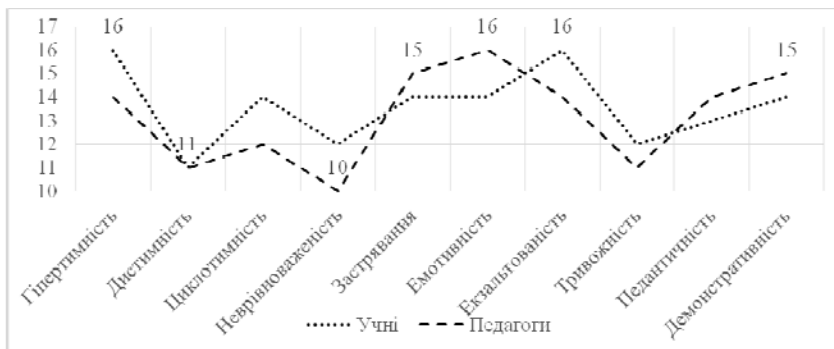


Рис. 1. Акцентуації характеру в учнів, педагогів

Результати діагностики за методикою «Велика п'ятірка» доповнюються результатами аналізу акцентуацій характеру та узгоджуються з ними (рисунок 1). При інтерпретації результатів Ю. Кортнева (2004, с.11) рекомендує визначати рівень середніх значень в діапазоні між 5 і 6 рангом. У нашому випадку зона середніх значень для учнів – лінійна межа в 16 балів, для педагогів – інтервал від 15 до 16 балів, а отже, обидва графіки характеризуються підвищеними середніми ($\mu > 15$). Екстремуми графіків для учнів акцентуються точками: гіпертимність, екзальтованість (16 балів), дистимність (11 балів); для педагогів – нерівноваженість (10 балів), емотивність (16 балів),

показники застрявання та демонстративності у педагогів знаходяться на нижній межі інтервалу середніх значень (15 балів).

Означені показники вказують на тенденції до прояву відповідних акцентуацій. Учні виглядають більш активними ніж педагоги через більшу ймовірність прояву піднесеного настрою, жаги до діяльності, сприйняття власної ролі та позиції як активної, підприємливої. Дистимність в учнів і педагогів виражена рівною мірою, але при цьому учні є більш нестійкими у плані прояву активності та більш схильними до циклотимності. Аналіз за діадою реактивності дозволяє оцінювати та прогнозувати особливості реагування досліджуваних на поточні події: учні виглядають більш схильними до неврівноваженої, непередбачуваної поведінки, проте, відповіддю на сильний стимул у вчителів ймовірно буде більш тривала стійка афективна реакція. За шкалами емоційної сфери учні виглядають більш схильними до екзальтації, до співвіднесення переживань із зовнішніми подіями, тоді як педагоги – більш емотивними, їхні переживання мають скоріше інтровертовану природу, є глибшими, опосередковуються особистісними смислами, визначають мотиваційну структуру й проявляються відносно всієї діяльності. Порівняння показників за шкалами контролю дозволяють вважати, що педагоги виявляють більшу схильність до демонстративної поведінки та педантичності ніж учні. Порівняльний аналіз за *U*-критерієм Манна-Уїтні підтвердив статистичну значущість відмінностей у групах старшокласників і педагогів у проявах тенденцій до гіпертимності (508,5>435,4; $p=0,00$), циклотимності (520,1>431,9; $p=0,00$), неврівноваженості (540,9>425,9; $p=0,00$), застрявання (399,5<467,4; $p=0,00$), емотивності (365,9<477,28; $p=0,00$), екзальтованості (511,9>434,4; $p=0,00$), педантичності (399,3<467,5; $p=0,00$).

З огляду на нестабільність, невизначеність, непередбачуваність та складність сучасного VUCA-світу, актуальним показником для порівняльного аналізу (за *U*-критерієм) в досліджуваних підгрупах є особливості розвитку толерантності до невизначеності (таблиця 2) та стратегій подолання стресових ситуацій.

Толерантність до невизначеності за визначенням Т. Корнілової (2010) відображає особливості прагнення до змін, новизни, оригінальності, готовність прокладати нові шляхи, віддавати перевагу більш складним завданням, мати можливість самостійності та подолання обмежень і є більш розвинутою в учнів. Показники ж інтолерантності до невизначеності (як прагнення до визначеності в ставленні до світу) та у міжособистісних відносинах (прагнення до ясності і контролю, нестійкості, монологічності, статичності в міжособистісних стосунках) більшою мірою виражені у педагогів.

Таблиця 2

Порівняння толерантності до невизначеності учнів, педагогів

Параметри толерантності-інтолерантності	Рівень розвитку (середній ранг)		p
	учні (n=205)	педагоги (n=698)	
Толерантність до невизначеності	486,5	443,2	0,04
Інтолерантність до невизначеності	393,3	470,5	0,00
Міжособистісна ІТН	382,2	473,7	0,00

П. Лушин пов'язує освоєння теперішнього VUCA-світу зі здатністю толерувати невизначеність і визначає декілька типів ставлення до неї: толерантне (активне, пасивне), інтолерантне (активне, пасивне) й «недефіцитарне», при якому невизначеність та хаос розглядаються як джерела зростання та розвитку особистості. Прояв і домінування того або іншого типу ставлення до невизначеності розглядається ним в процесуально-смысловому контексті перехідних ситуацій, що має таку специфіку: пасивно інтолерантний етап/тип ставлення пов'язаний зі стражданням, емоціями горя, відчаю, депресії; активно інтолерантний – зі спробами регламентувати, впорядкувати власні реакції у межах наявних смислів і засобів опанування; толерантний – з прагненням до використання переваг невизначеності та хаосу; посттравматичне зростання – з усвідомленням хаотичного та невизначеного стану як конструктивної реакції на хаос та невизначеність (Лушин, 2016, с. 37-39). У даному контексті отримані статистики можуть бути проінтерпретовані таким чином, що учням краще ніж педагогам вдається опанувати ситуації невизначеності, характерні для

сучасної повсякденності, бути більш «просунутими» й активними у використанні їх ресурсності для особистісного зростання та розвитку.

Подальші міркування спираються на результати дослідження копінг-стратегій (на основі U-критерія). Вони свідчать, що учні у подоланні стресових ситуацій вдаються до стратегії уникнення частіше ніж педагоги (таблиця 3).

Таблиця 3

Порівняння копінг-стратегій учнів, педагогів

Копінг-стратегії	Показник прояву (середній ранг)		p
	учні (n=205)	педагоги (n=698)	
Вирішення проблем	246,1	258,0	0,45
Пошук соціальної підтримки	262,7	253,6	0,57
Уникнення проблем	330,1	235,9	0,00

Хоча, традиційно перевага й надається «активним» копінгам, але ті події, що унеможливають зміни, не мають виходу та варіантів розв'язання проблеми, характеризуються приреченістю, актуалізують здатність особистості до відновлення емоційного благополуччя, зниження емоційної напруги за рахунок уникання взаємодії з існуючою проблемою. Така начебто пасивна стратегія є логічною та ситуативно доцільною і в динаміці перехідних ситуацій за П. Лушиним. Тож, стратегія до уникання від вирішення проблем, які в сучасному світі скоріше претендують на статус «хронічних», аніж ситуативних, також може набувати нейтрального або позитивного характеру.

Отже, учні виявляють вищу ніж педагоги толерантність до невизначеності й частіше дозволяють собі вдаватися до стратегії уникнення у вирішенні проблем, «заплющувати на неї очі». Натомість педагогам невизначеність дається важче, вони прагнуть до більшої конкретики у ставленні до світу, до інших людей та рідше ніж учні «ховаються» від вирішення проблем, надаючи перевагу активним і соціально ресурсним стратегіям.

Результати попередніх діагностик дають підстави припустити, що й розвиток усвідомленої саморегуляції поведінки у педагогів буде вищим ніж в учнів старших класів,

що й підтверджується статистиками (за U -критерієм) за методикою В. Моросанової (таблиця 4).

Проте, вищий загальний рівень усвідомленої регуляції у педагогів очевидно досягається не стільки за рахунок особистісних регуляторних якостей, скільки завдяки краще розвиненим функціональним ланкам регуляторного процесу – моделюванню (передбачає розвиненість уявлень про зовнішні та внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомлення, деталізованості й адекватності), а також адекватності в самооцінці результатів своєї поведінки, діяльності.

Таблиця 4

Порівняння усвідомленої саморегуляції поведінки учнів, педагогів

Параметри саморегуляції	Показник розвитку (середній ранг)		p
	учні (n=205)	педагоги (n=698)	
Планування	237,1	260,3	0,14
Моделювання	210,6	267,3	0,00
Програмування	235,8	260,7	0,11
Оцінка результатів	225,7	263,3	0,02
Гнучкість	289,7	246,5	0,01
Самостійність	299,7	243,9	0,00
Загальний рівень	226,4	263,1	0,02

Учні ж досягають цілей переважно завдяки особистісній гнучкості, здатності перебудувати, вносити корективи в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, самостійності та автономності у плані організації власної активності.

Поглибити уявлення про специфіку смисложиттєвих орієнтацій та суб'єктивного благополуччя в учнів і педагогів дають можливості результати діагностики за тестом смисложиттєвих орієнтацій (рисунок 2, таблиця 5), за шкалами «суб'єктивне щастя», «задоволення життям» (таблиця 5).

Осмисленість життя є неоднорідним конструктом і включає власне смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, інтерес та емоційну насиченість життя, результативність та задоволеність життям, а також локус-контролю щодо загальних світоглядних переконань про реалістичність контролю в цілому та віри у власну здатність його реалізувати (Леонтьєв, 2006). Всі

показники осмисленості життя у педагогів є вищими ніж в учнів, проте «архітектура» смисложиттєвих орієнтацій у них є подібною: всі досліджувані більше орієнтовані на процес життя «тут і тепер» ніж на досягнення віддалених цілей, при цьому результативність прожитого життя оцінюється ними не досить високо, що ймовірно позначає її потенційність і перспективність у майбутньому. Співвідношення показників локусу-контролю свідчить, що абстрактні переконання про контрольованість життя є більш вираженими ніж віра у власні сили, у здатність контролювати своє життя, вільно приймати та втілювати рішення.

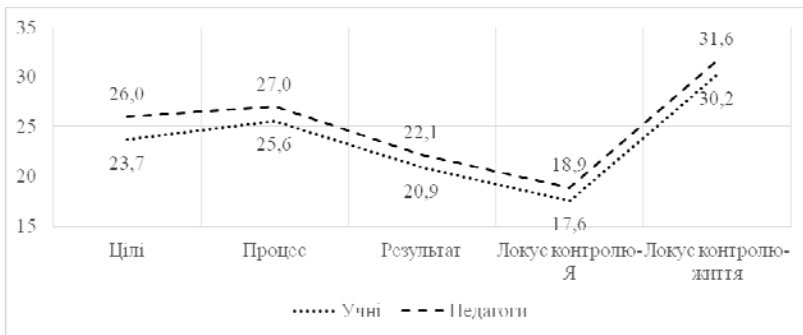


Рис. 2. Смисложиттєві орієнтації учнів, педагогів

Шкала суб'єктивного щастя вимірює емоційне переживання власного життя як цілісності, що відображає загальний рівень психологічного благополуччя (Осин, 2008).

Таблиця 5

Порівняння осмисленості життя, суб'єктивного благополуччя учнів і педагогів

Досліджувані параметри	Рівень розвитку (середній ранг)		p
	учні, n=106	педагогі, n=404	
Загальна осмисленість життя	198,5	270,5	0,00
Суб'єктивне щастя	213,0	266,7	0,00
Задоволення життям	351,0	256,7	0,72

Шкала задоволеності життям – інтегральний вимірювальний конструкт, проте, в ньому домінує когнітивна оцінка відповідності життєвих обставин очікуванням індивіда, він

більш тісно корелює з об'єктивними показниками успішності життя (там само).

Виходячи з цього, можемо зазначити, що рівень задоволеності життям як раціональне співвідношення очікувань і реалій в учнів і педагогів є тотожними, тоді як емоційно забарвлена оцінка щастя є більш вираженою у педагогів, тобто вони почуваються більш щасливими (таблиця 5). Отримані результати узгоджуються з результатами інших досліджень у плані того, що найбільш суттєво на переживанні щастя та задоволеності життям в юнацькому віці позначаються евідемоністичні характеристики особистості (на відміну від гедоністичних, акцентується увага не на афективних переживаннях, а на процесах самореалізації особистості) – віра в себе, зрілість і цінність позитивних відносин з іншими. При цьому реалізація власного потенціалу виступає центральним фактором гедоністичних аспектів суб'єктивного благополуччя (Рикель, 2017).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасні педагоги та учні у плані особистісно-психічної організації мають значущі відмінності. Ресурсність емпіричних даних пов'язуємо з міркуваннями щодо особливостей розвитку колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії.

А. Журавльов (2002, с.66) виділяє три критеріальні властивості групи при описанні колективного суб'єкта: взаємозв'язки між членами групи, що не обмежується просторово-часовими зв'язками, а являють собою основу формування психологічної готовності до спільної активності; власне спільна активність та групова саморефлексивність. Композиції цих параметрів і домінування певної ознаки дозволяють виділяти різні прояви суб'єктності: потенційної, реальної та групової саморефлексії як якісно іншої форми спільної активності, що виявляється далеко не кожною групою та забезпечує соціальний розвивальний ефект. Учні і педагогічних працівників у реальному процесі передачі-засвоєння накопичених суспільством знань поєднують освітні цілі (особистісний розвиток, набуття відповідних часу компетенцій, здатність вибудовувати та реалізовувати ІОТ та ін.) й тому можемо розглядати спільноту учнів і педагогів крізь

призму колективної суб'єктності – як колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії (далі – КСППВ) різного рівня розвитку/організації. Акцентуємо й на психологічному аспекті не випадково, оскільки, психологічна служба діє на всіх рівнях системи освіти України та відіграє в навчальному процесі значущу роль.

Представлені психологічні характеристики учнів і педагогів в аспекті динаміки КСППВ логічно доповнюються й у своїй єдності на просунутих рівнях репрезентують найширший діапазон психологічних характеристик, які є високо потенційними в плані адаптації до нових умов, подолання перешкод, адекватної відповіді на виклики розвитку. Тобто можна говорити не стільки про відмінності, скільки про компліментарність психологічних характеристик, розподілених між учасниками КСППВ. Наприклад, схильність педагогів до домінування в поведінці та діяльності може врівноважуватися здатністю учнів до підпорядкування, так звана «прив'язаність» педагогів у плані взаємодії з іншими – прагненням учнів до незалежності та самостійності; вольова поведінка та практичність дорослих – здатністю юнаків бути розкутими та давати волю почуттям, їх грайливістю, зацікавленістю, мрійливістю, пластичністю; гіпертимність, активна зміна настроїв, невірноваженість і непередбачуваність, здебільшого екстравертовані переживання учнів – почасти стабільним настроєм, емотивністю, педантичністю, глибшими інтровертованими переживаннями педагогів; вища інтолерантність до світу, прагнення до визначеності в міжособистісному спілкуванні, активні й соціально орієнтовані стратегії вирішення проблем у педагогів, чіткіше означені їхні смисложиттєві орієнтації та яскравіше почуття суб'єктивного щастя – вищою толерантністю до невизначеності учнів, їхньою орієнтацією на уникання проблем на фоні раціональної зосередженості на самореалізації як значущому факторі суб'єктивного благополуччя.

Характеристики, за якими досліджувані групи різняться, можуть розглядатись і як такі, що позначають зону найближчого розвитку для досліджуваних груп. При цьому прояв певних особистісних якостей, демонстрація поведінки однією зі сторін, може сприйматись як модель для наслідування іншою, або,

навпаки – відкидатися як неприйнятна, недоречна, неактуальна і, навіть, створюючи ситуації протиріччя (внутрішньо особистісні, міжгрупові), виступати джерелом рефлексії, самопізнання, розвитку особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з дослідженням ресурсів колективної суб'єктності та недирективних форм психологічного супроводу навчального процесу щодо реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистості.

Список використаних джерел

- Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта / А. Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М. И. Воловиковой. – М. : ПЭР СЭ, 2002. – 368 с.
- Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Корнилова Т. В. // Психологический журнал / Ред. А. Л. Журавлев. – 2010. – Том 31 январь-февраль 2010. – С. 74-86.
- Кортнева Ю. Диагностика актуальной проблемы / Кортнева Ю. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 240 с.
- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2 изд. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.
- Лушин П. В. Неопределенность и типы отношения к ней: ситуация психологической помощи / П. В. Лушин. // Психологічне консультування і психотерапія. – 2016. – Т. 1. – Вип. 5. – С. 33–40.
- Осин Е. Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М. : Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. – С. 171–173.
- Рикель А. М. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах / Рикель А. М., Тунианц А. А., Батырова Н. П. // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 2017. – № 2. – С. 64–82.
- Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : Учебно-методическое пособие / Хромов А. Б. – Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2000. – 23 с.
- 10 причин, чому діти не хочуть ходити до школи : Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://womo.ua/10-prichin-pochemu-ditine-hotvat-hodit-v-shkolu/>. – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 10.06.2018. – Загол. з екрану.

References

- Zhuravlev, A. L. (2002). Psihologiya kollektivnogo subjekta [Psychology of collective subject]. In A. V. Brushlinskiy & M. I. Volovikova (Eds.), Psihologiya individual'nogo i gruppovogo subjekta [Psychology of individual and collective subject]. Moscow: PEHR SHE [In Russian].
- Kornilova, T. V. (2010). Novyj oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti [New questionnaire of tolerance-intolerance to ambiguity]. Psihologicheskij Zhurnal [Psychological Journal], 31, 74-86 [In Russian].
- Kortneva, Y. U. (2004). Diagnostika aktual'noj problemy [Diagnostics of the actual problem]. Moscow: Institut Obshchegumanitarnyh Issledovanij [In Russian].
- Leont'ev D. A. (2006). Test smyslozhiznennyh orientacyj (SZHO) [Test of life-meaning orientations]. Moscow: Smysl [In Russian].
- Lushin, P. V. (2016) Neopredelennost' i tipy otnosheniya k nej: situaciya psihologicheskoy pomoshchi [Ambiguity and types of attitude towards it: situation of psychological assistance]. Psihologichne Konsultuvannya i Psihoterapiya [Psychological consulting and psychotherapy], 1(5), 33-40 [In Russian].
- Osin E. N., Leont'ev D. A. (2008). Aprobaciya russkoyazychnyh versij dvuh shkal ehkspress-ocenki subjektivnogo blagopoluchiya [Approbation of two Russian-language scales of express evaluation of subjective well-being]. In: Materialy III Vserossijskogo Sociologicheskogo Kongressa [Materials of III all-russian Sociological congress]. (pp.171-173) [In Russian].
- Rikel' A. M., Tuniyanc A. A., Batyrova N. P. (2017). Ponyatie subjektivnogo blagopoluchiya v gedonisticheskom i ehvdemonisticheskom podhodah [The notion of subjective well-being within hedonistic and eudemonic approaches]. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Psihologiya [Bulletin of Moscow university. Psychology], 2, 64-82 [In Russian].
- Khromov A. B. (2000). Piatyfaktornyi oprosnyk lychnosti: Uchebno-metodycheskoe posobyе [Five-factors personality questionnaire: Handbook]. Kurhan : Yzd-vo Kurhanskoho hos. Unyversyteta [In Russian].
- WOMO (2017) 10 prychyn, chomu dity ne khochut khodyty do shkoly [10 reasons why children don't want to go to school]. Retrieved from <http://womo.ua/10-prichin-pochemu-deti-ne-hotyat-hodit-v-shkolu> [In Ukrainian].

Ya. Sukhenko

PSYCHOLOGICAL PORTRAITS OF STUDENTS AND TEACHERS: CONTEXT OF COLLECTIVE AGENCY

Article deals with the results of comparative study of psychophysical, regulative, value features of senior pupils and teachers, and features of their character. It has been concluded that these features within the dynamics of collective agent of psychological-pedagogic interaction are potential and complimentary. In particular, pedagogues' inclination to domination could be balanced/added with pupils ability to submission; so called "pedagogues attachment" – with pupils aspiration for independency and individuality; adults' volitional and pragmatic behavior – with pupils relaxedness, their ability to give way to emotions, imagination; frequent changing of pupil's' emotions and their extraversion – with teacher's stable mood and pedantry; pedagogues' intolerance to the world and their striving for distinctness in interpersonal communication – with pupils' tolerance to ambiguity, their orientation for escaping the problems and rational concentration on self-realization.

Key words: *extraversion, accentuation, tolerance of ambiguity, coping strategy, conscious self-regulation, meaningfulness of life, collective agency.*

Надійшла до редакції 2.06.2018 р.

УДК 159.922.84

ТИТОВ Іван Геннадійович

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

ШАПОВАЛ Марина Олександрівна

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

**ЯКІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СВИТОГЛЯДУ
ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

Стаття присвячена проблемі світогляду особистості в юнацькому віці. Окреслюються напрямки психологічного дослідження світогляду в контексті психології та зазначається специфіка якісного підходу до його вивчення. Подано аналіз результатів дослідження світоглядних уявлень хлопців та дівчат юнацького віку, які стосуються тлумачення сутності людини; ставлень до природи, інших людей, суспільства; поглядів на учіннево-професійну діяльність; смислів та переживань, пов'язаних з екзистенційними проблемами.

Ключові слова: *світогляд, якісне дослідження, світоглядний дискурс, смисл, юнацький вік.*

Постановка проблеми. В останні роки у психології спостерігається посилення інтересу до проблеми світогляду, яка є однією з центральних у дослідженні психологічних механізмів функціонування внутрішнього світу людини, життєвого самовизначення особистості, ціннісно-нормативної регуляції поведінки (Г. Є. Залеський, Д. О. Леонтьєв, Н. О. Менчинська та інші). Однак, незважаючи на змістовну, перш за все філософську, традицію у вивченні світогляду (Р. А. Арцишевський, М. Г. Ашманіс, Є. К. Бистрицький, В. П. Іванов, Г. Ф. Усольцева та інші), його психологічний зміст і досі залишається недостатньо розкритим. Крім цього, залишається відкритою проблема методології психологічного дослідження світогляду особистості. Й хоча на сьогодні психологи

© І.Г. Тітов, М.О. Шаповал, 2018
orcid.org/0000-0002-5529-1568
orcid.org/0000-0001-6871-1245

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1342349>

використовують достатньо багатий арсенал експериментальних, психометричних, проєктивних та ін. методів, усе більше спеціалістів погоджуються з тим, що психологічне вивчення світогляду потребує міждисциплінарної парадигми, котра б інтегрувала існуючі підходи до дослідження цього складного феномену. Однією зі складових такої парадигми стає методологія «якісних досліджень», що ґрунтуються на використанні глибинних інтерв'ю та польових спостережень, аналіз переживань та дискурсів, способів розуміння та тлумачення світу. Необхідність вирішення вказаних проблем і зумовлює *актуальність* пропонованого емпіричного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнюючи наявні у філософській та психологічній літературі дефініції поняття «світогляд» (Мировоззренческая культура..., 1986; Леонтьев, 2000; Леонтьев, Моспан, 2017; Швалб, 2015), будемо виходити із розуміння останнього як системи генералізованих та суб'єктивно ціннісних уявлень людини про найзагальніші властивості та закономірності, притаманні об'єктам та явищам дійсності, їх взаємовідношенням, а також діяльності та взаємостосункам людей. У світогляді виражаються сповідувані людиною смисложиттєві переконання та ідеали, життєві позиції та настанови, погляди та ціннісні орієнтації, котрі являють собою квінтесенцію її соціокультурного досвіду та є наслідком її теоретичного й духовно-практичного освоєння дійсності (Тітов, 2011). Як ядерні компоненти образу світу (Тітов, 2016) світоглядні уявлення, утворюючи нормативно-рефлексивний вимір свідомості людини, не лише визначають «загальну мотиваційну основу поведінкової спрямованості, але й детермінують процес формування типу мислення, тобто стають провідною інтенцією мислення індивіда» (Швалб, 2015, с.33).

Семіотичний характер світоглядних генералізацій, їхня ціннісно-смилова насиченість, здатність об'єктивуватись у мовленні і надалі вбудовуватись у різного роду вербальні структури (тексти, дискурси, наративи тощо) дозволяє здійснити конкретно-психологічне дослідження світогляду шляхом застосування якісних, описово-інтерпретативних діагностичних процедур (Бусыгина, 2013; Улановский, 2009), завдяки яким уможливлується реконструкція онтологічних, гносеологічних, етичних, ціннісних та ін. основ світоглядної свідомості особи. У

здійсненні такої якісної реконструкції світоглядних уявлень осіб юнацького віку, ґрунтованої на аналізі їхніх суб'єктивних звітів, й полягало основне завдання даної розвідки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Задля реалізації поставленого завдання нами на вибірці, що складалася з 15 юнаків та 15 дівчат віком від 18 до 24 років, була проведена серія з напівструктурованих інтерв'ю (Квале, 2003), тривалість кожного з яких варіювалася від 40 до 60 хвилин. Схема інтерв'ю містила блоки питань за такими темами: 1) сутність людини; 2) відношення «людина-природа»; 3) соціальні ставлення (уявлення про відносини «людина – інші люди; суспільство»); 4) учіннево-професійна діяльність; 5) ставлення до екзистенційних проблем (сенс та мета життя, ставлення до смерті, можливість впливати на власну долю, переживання релігійного досвіду тощо). Дотримуючись при проведенні кожного інтерв'ю послідовності та загальної логіки сформульованих питань, ми, залежно від перебігу розмови та характеру відповідей респондентів, просили їх розповісти про щось докладніше, ставили додаткові питання, уточнювали певні формулювання тощо. При цьому ми виходили зі своєрідних *етичних принципів якісних досліджень*: повага до переконань респондентів; урахування соціокультурного контексту життя; уникнення інтерпретацій, котрі можуть зашкодити досліджуванім; утримання від висловлювань з експертної позиції, позиції людини, яка знає більше, ніж повідомляють досліджувані; відкрито-неупереджений характер дослідження, виключення будь-яких конотацій, які можна проінтерпретувати як прояв симпатії або антипатії; розгляд самих досліджуваних як експертів власного життя (Улановский, 2009).

Усі отримані інтерв'ю транскрибувалися відповідно до загальних правил транскрипції даних інтерв'ю (Квале, 2003). Після попереднього перегляду кожного інтерв'ю з метою ознайомлення з його основним змістом здійснювалася (1) розмітка тверджень – виокремлення значущих, завершених за смыслом висловлювань, що стосувалися світоглядних уявлень досліджуваних. Цим твердженням присвоювалися умовні назви-коди (2), котрі відображали та резюмували їх основний зміст зі збереженням слів та формулювань самих респондентів. На наступному етапі подібні твердження у кожній групі досліджуваних (окремо дівчат та хлопців) групувалися в більш

загальні – базові – категорії (3), котрі в подальшому змістовно оброблялися, узагальнювалися та інтерпретувалися (4). Як приклад описаних процедур наведемо фрагменти аналізу теми «Ставлення до екзистенційних проблем» у вибірці хлопців (табл. 1).

Таблиця 1
Аналіз теми «Ставлення до екзистенційних проблем»
(вибірка хлопців)

Категорія	Код	Твердження
Сенс життя – у щасті, самореалізації та задоволеності життям	Щастя	Людина живе для того, аби бути щасливою . Треба прагнути щастя та робити все можливе, аби прожити сповнене щастям і радістю життя.
	Задоволення	Сенс життя – жити в радість : задовольняти свої фізіологічні, матеріальні, духовні потреби, втілювати власні бажання. Прожити своє життя «класно», у власне задоволення , оскільки життя одне. Отримувати нові відчуття, максимально насолоджуватись життям і просто жити «на повну».
	Джерело щастя – люди та матеріальний достаток	Щасливою людину можуть зробити інші люди (насамперед рідні та друзі), їхні дії, слова, а також матеріальні речі, гроші . Людина живе для того, щоб отримувати задоволення від спілкування з іншими – це робить всіх щасливими. Але і без грошей важко уявити собі нормальне, повноцінне життя.
	Саморозвиток, самореалізація	Важливим у житті є саморозвиток і самореалізація , щоб залишити по собі слід для майбутніх поколінь. Лише в такий спосіб можна пізнати себе, зрозуміти своє місце в світі, своє покликання.

Продовження таблиці 1

Категорія	Код	Твердження
Людина сама творить свою долю	Доля зумовлена власними вчинками	Доля не впливає на життя людини, адже все залежить насамперед від неї самої , її бажань, цілей, прагнень, дій, старань та зусиль, яких вона докладає.
	Людина здатна впливати на долю	Людина сама вирішує свою долю, впливає на неї. Доля – це те, що людина вчинила в минулому, і те, що стало теперішнім, тому все зроблене людиною є її доля. Людина сама творить свою долю.
Інбуття в інших людях	Біологічна смерть неминуча та природня	Смерть являє собою кінець біологічного життя, уникнути якого не можливо. Людина безсила перед обличчям смерті. Нічого вдіяти з цим не можливо – це природний, закономірний і незворотний процес. Смерть – це крапка, все, що залишається – лише бездиханне тіло.
	Життя після смерті в спогадах людей	Смерть – це лише початок іншого життя . Людина продовжує жити після смерті в пам'яті, спогадах інших людей, рідних, близьких, нащадків.
«Пасивна» релігійність	Віра в існування надприродного	Існує Бог та існує душа . Я в це вірю . Бог – це шлях до себе, до самопізнання. Бог відчиняє нам двері до правильного, морального життя.
	Другорядність релігії	Релігія не відіграє в моєму житті головної ролі . Вона посідає другорядне місце та не є надто важливою для мене, адже сучасний світ вимагає від людини насамперед віри в саму себе, власні сили, змушує спиратись лише на себе.

Інтерпретація результатів якісного дослідження дозволила виявити деякі особливості світоглядних уявлень досліджуваних про *сутність людини*. Обстоюючи ідеї *еволюціонізму* в питанні походження людини, респонденти визначають її як *складну біосоціальну істоту*, якісно своєрідна природа якої, на думку хлопців, визначається здатністю «мислити», «переживати», «уявляти» та «діяти», а з точки зору дівчат – «неповторним поєднанням внутрішніх якостей» та «унікальною єдністю особистісних рис». При цьому атрибутивними властивостями людини хлопці здебільшого вважають розвинені *вольові* («відповідальність», «врівноваженість», «цілеспрямованість», «наполегливість», «завзятість» тощо), а дівчата – *позитивні моральні* («доброта», «чесність», «справедливість», «відкритість», «щирість», «товариськість» та ін.) *якості*. Також хлопці переконані в тому, що *людина здатна змінюватися* протягом життя» під впливом «оточення» та «власних зусиль», в той час, як дівчата наголошують на *«відносній незмінності, сталості людської природи»*.

Подібні розбіжності у трактуванні істотних проявів людини з яскраво вираженою ідеалізацією та переоцінкою значущості її окремих якостей є типовими для осіб юнацького віку та здебільшого пов'язані з індивідуально-варіативними способами рефлексивного вироблення «власної моделі особистості, за допомогою якої вони визначають своє ставлення до себе та інших» (Сапогова, 2005, с.352). Саме метафори *ідеальної людини, еталонної особистості*, що часто зустрічаються в текстах інтерв'ю, можуть слугувати загальними категоріями для опису психологічного змісту таких суб'єктивних моделей. «Людина повинна бути відповідальною, вихованою, цілеспрямованою, справедливою. Це – своєрідний взірєць, ідеал, якого треба прагнути кожному аби жити щасливо» (протокол №7).

Інша тема, що превалює в протоколах, – *принципова здатність людини керувати своїм життям, активно впливати через здійснювані вільні та відповідальні вибори на власне майбутнє*. Переважна більшість досліджуваних має спільну переконаність у тому, що людина «сама несе відповідальність за своє життя», котре залежить, в першу чергу, «від неї самої»: її «прагнень» та «бажань», «цілей» та «зусиль», які вона докладає

для досягнення цих цілей, «дій» та «вчинків», «досвіду», «знань» та «особистісних якостей». «Людина є режисером того, що відбувається навколо неї, в її житті. Все – в її руках. Вона здатна впливати на перебіг подій, на своє теперішнє та майбутнє, змінювати їх. Із більшістю обставин життя людина в принципі може впоратись та більшість планів може зреалізувати, але це залежить передусім від її вибору» (протокол № 7). Такі світоглядні переконання досліджуваних – змістовно багата тема, котра дозволяє краще зрозуміти внутрішні, власне психологічні чинники, що визначають їхній оптимізм, зорієнтованість на майбутнє, готовність активно скеровувати своє життя відповідно до поставлених цілей, приймати більш-менш адекватні обставинам рішення та реалізовувати їх. По суті йдеться про усвідомлення юнаками та дівчатами власної *особистісної суб'єктності*, критеріями якої, зокрема, є здатність долати будь-яку фактичну заданість та протистояти тиску зовнішніх обставин, інтегрувати та мобілізувати психічні ресурси задля досягнення свідомо визначених цілей, здійснювати довільну саморегуляцію тощо (Тітов, 2010).

У текстах запротокольованих інтерв'ю виявлено також низку спільних тем, що відображають *ставлення досліджуваних до світу природи*. З-поміж цих тем слід насамперед указати на їхні світоглядні уявлення про *походження Всесвіту, природи та життя на Землі*, а також про те, *якими силами вони управляються*.

Описуючи власне розуміння Всесвіту, більшість юнаків та дівчат пропонують дві основні його трактовки. З одного боку, це – «безмежний простір із розміщеними у ньому галактиками, планетами та іншими космічними об'єктами», з іншого – «природний і соціальний світ, в якому живе людина, який безпосередньо її оточує». В першому випадку, виникнення Всесвіту пов'язується з «Великим вибухом», який запускає «процеси взаємодії різних речовин, атомів та молекул» і врешті-решт призводить до виникнення Землі та всього живого на ній. Відповідно, все, що відбувається у Всесвіті, підкорюється «законам фізики та хімії», скеровується ними. В другому випадку, «Всесвіт твориться діяльністю людей» і тому істотно залежить від «дій та вчинків кожного». Поряд із цими сучо

матеріалістичними уявленнями про походження світу в низці протоколів (особливо у вибірці дівчат) зустрічаються релігійні, зокрема креаціоністські, погляди, які загалом зводяться до того, що основні форми органічного світу, людство, планета Земля, а також світ у цілому створені «Богом», «Творцем» та, відповідно, управляються «вищими», «божественними», «надприродними», «якимись надзвичайними духовними силами». На перший погляд може видатися, що такий синкретизм є свідченням внутрішньо суперечливої картини світу досліджуваних, сформованої внаслідок недостатньої когнітивної відрефлексованості ними власних світоглядних уявлень. Проте, якщо припустити, що онтологічна первинність матеріального тут поєднується зі ствердженням «основоположної цінності духовного начала, його аксіологічної первинності» (Балл, 2006, с.35) задля полегшення побудови моделі світу, котра «домірна людині й тим самим дозволяє їй якнайповніше розкрити свої можливості» (там само, с.48), то описані вище світоглядні орієнтації не стільки суперечать, скільки доповнюють одне одного. Вибудовування юнаками такого *універсального образу природи, в якому особливим чином єднаються науково-біологічні та духовно-моральні смисли існування суб'єктів життя* (рослин, тварин, людини), стає основою їхнього світоглядного ставлення до оточуючого природного світу та до самих себе як його невід'ємної частини, прийняття ними самоцінності природи та її можливості бути суб'єктом комунікативної взаємодії з людиною (Гагарин, Фокин, 2012).

Аналіз уявлень досліджуваних про *соціальні відносини* уможливив опис характерних особливостей їхнього генералізованого ставлення до суспільних (відношення «людина-суспільство») та міжособистісних (відношення «людина-інші люди») реалій. Так, і юнаки, і дівчата в цілому вказують на нестабільність соціально-економічного розвитку суспільства, невизначеність загальних орієнтирів для такого розвитку, наявність постійних, але не завжди позитивних змін і трансформацій, підкреслюючи при цьому надмірність діючих у суспільстві ідеологічних, правових, політичних, фінансових та ін. обмежень. Останні, на їхню думку, «здійснюють значний тиск на людину», «змушують вчиняти відповідним чином», «зменшують її права та свободи», «позбавляють можливості

приймати самостійні рішення». Відмітимо, що подібне ставлення є характерним для осіб юнацького віку та може бути пояснене їхнім прагненням увійти в діалогічну взаємодію з суспільством шляхом *проблематизації та критичного осмислення існуючих соціокультурних експектацій, стандартів і норм та в такий спосіб самовизначитись відносно них, виробити щодо них власну внутрішню позицію*. Правомірність такого пояснення підтверджується результатами останніх досліджень, присвячених особливостям психосоціального розвитку сучасної молоді (див., наприклад: Шамне, 2015).

Описуючи своє бачення того, яким має бути політичне життя в державі, досліджувані вказують на необхідності *налагодження продуктивної співпраці, кооперативної взаємодії громадян із владними органами та політичними елітами, спрямованої на «економічне зростання», «забезпечення миру», «соціальної справедливості» та «добробуту людей*». Саме у створенні умов, за яких «кожний громадянин працював би на благо країни», досліджувані вбачають *відмінності гарної політики від поганої*. Інша важлива тема, виявлена в текстах інтерв'ю, – уявлення досліджуваних про стратегічні перспективи розвитку країни. Як юнаки, так і дівчата мають спільне переконання, що *Україна може стати успішною та процвітаючою державою, якщо, реалізуючи демократичну політику, буде спиратися на досвід передових західних країн*. «На сьогодні життя людей у нашій країні важко назвати щасливим. Єдиний шанс виходу із складної ситуації, в якій опинилась держава, – запровадити зміни у владі та почати змінюватись самим. Подивіться, як це відбувається в інших, більш розвинутих європейських країнах» (протокол №6). У реалізації такої стратегії провідну роль досліджувані відводять лідерам держави, який, на їх погляд, задля цього повинен мати «розвинені особистісні якості» – моральні («добрий», «чесний», «патріот»), вольові («сильний», «наполегливий», «відповідальний») та інтелектуальні («аналітик», «розумний», «розсудливий»). «Передусім на політичному лідері країни лежить відповідальність за добробут народу. Тому він має бути не лише відповідальним та цілеспрямованим політиком, а й розумною, доброю та чесною людиною, здатною відстоювати інтереси свого народу» (протокол №11). Таким чином, спираю-

чись на отримані дані, можна констатувати наявність у досліджуваних оформлених ціннісних уявлень про соціально-політичне життя країни та більш-менш стійкої переконаності в кращості тих чи інших цінностей, цілей та засобів політичної діяльності порівняно з іншими.

Особливого обговорення, з огляду на ту важливу роль, яку відіграє у цьому віці потреба в спілкуванні та оволодіння способами його побудови, заслуговують **уявлення досліджуваних про інших людей (дорослих та однолітків) та специфіку взаємовідносин із ними**. Ці уявлення, як виявилось, дещо відрізняються в юнаків та дівчат, але загалом відповідають описаним у літературі тенденціям, з одного боку, до розширення сфери спілкування та уподібнення себе з іншими людьми (соціально-психологічна ідентифікація), а з іншого – до відокремлення, відчуження себе від соціуму внаслідок психологічного прагнення до індивідуалізації та соціального відособлення. Так, поряд із підкресленням *цінності спілкування як способу пізнання іншої людини, самопізнання та самопрезентації* («спілкування відіграє найважливішу роль у житті», «надає можливість отримати новий досвід», «пережити нові емоції», «відчутти зв'язок з іншими людьми», «дозволяє краще пізнати співрозмовника», «розкрити свою особистість, власні здібності, власне Я» тощо) у значній кількості протоколів (особливо у вибірці хлопців) містяться висловлювання, які відображають вибірковість у контактах, високу вимогливість до партнерів по спілкуванню, бажання відгородити свій внутрішній світ від вторгнення сторонніх і навіть близьких людей, психологічно дистанціюватись від них задля збереження власної індивідуальності та реалізації домагань у суспільному визнанні. «Спілкування посідає надзвичайно важливе місце в житті кожної людини. Це одна з її базових потреб, як потреба у їжі чи сні. Однак, все залежить від того, з ким мені доводиться спілкуватись: мої рідні та близькі є важливими для мене, а на інших взагалі не звертаю уваги» (протокол №15).

Із цими тенденціями тісно пов'язане й уявлення досліджуваних про дружбу як такі *взаємовідносини між людьми, що базуються на відкритості, довірі, взаєморозумінні, повазі, підтримці та взаємодопомозі*. Тут немає необхідності детально висвітлювати всі запропоновані юнаками та дівчатами

змістові описи цієї форми прояву людських відносин, наведемо лише один із уривків інтерв'ю, який так чи інакше повторюється в усіх протоколах: «Дружба – це щирі, довірчі відносини між людьми. Вони є надзвичайно важливими в житті кожного, важко уявити життя без друзів. Основою дружби виступають безкорисність, вірність, підтримка в будь-яких обставинах життя. Не менш важливими є збіг думок, інтересів та самовіддача іншій людині, яка дарує тобі щастя та радість» (протокол №3). Примітно, що смисл та цінність справжньої дружби пов'язується як юнаками, так і дівчатами виключно з *духовною єдністю*: вони говорять про важливість «спільності поглядів, ідеалів, інтересів та життєвих цілей», «внутрішньої близькості», «здатності поділитись інтимним, потаємним, глибоко особистим», «взаємного визнання рівності та поцінування свободи одне одного», «відданості та вірності».

Насамкінець, достатньо велике значення поряд із дружбаю досліджувані надають *стосункам між чоловіком і жінкою* та сутнісному почуттєво-смысловому виміру цих стосунків – *коханню*. Так, наголошуючи на тому, що *взаємини чоловіка та жінки можуть бути побудованими лише на основі рівноправності, взаємної поваги, довірливості та щирості*, дівчата акцентують важливість «взаєморозуміння», «відданості», «чуттєвості» та «готовності допомогти»; хлопці зпоміж іншого вказують також і на значущість сексуальних стосунків. Відмітимо, що вказані уявлення досліджуваних екстраполюються й на ідеал кохання, слугуючи своєрідним еталоном вибору і критерієм оцінки того, якою повинна бути кохана людина. І хоча описи такого ідеалу в протоколах інтерв'ю є достатньо різноманітними, проте якщо спробувати знайти певну загальну категорію, то можна сказати, що досліджувані апелюють *до переживання цінності іншої людини в її неповторності, унікальності та глибинній сутності*. «Любов – це глибокі стосунки між двома людьми, які турбуються одне про одного. Головне у стосунках – підтримка, турбота. Кожен має свій омріяний ідеал, на який він спирається при виборі партнера, тому знайти саме свою особливу людину серед інших є найбільшим щастям» (протокол №12). Майже усі юнаки та дівчата, судячи з протокольних текстів, переконані в тому, що в основі щасливого, сповненого піднесеного смислу

кохання лежить своєрідне спільне почуття, котре можна назвати *почуттям «Ми»* – цілісною формою емоційної єдності, що виявляється у «взаємній проникливості, прийнятті, близькості», готовності «віддавати та отримувати турботу, розуміння, ніжність, підтримку, довіру», здатності «вирішувати життєві проблеми разом, ідучи на поступки один одному», «спільно реалізовувати цілі та долати перешкоди». «Любов – це вміння піклуватись про іншу людину, жертвувати собою, не втрачаючи власної свободи. Вона наділяє кожного теплом, радістю та переживанням за іншу людину і в той же час вимагає великої роботи над собою» (протокол №4). Тому цілком зрозуміло, що, спираючись саме на такі уявлення про кохання, досліджувані обирають собі пару та створюватимуть *сім'ю*. «Кохання є потребою в іншому, прив'язаність та вимагає здатності жертвувати собою. Кожен має свій ідеал, на який він спирається при виборі партнера, однак обирати майбутню дружину необхідно, слухаючи своє серце і бачити майбутнє разом. Основою гарних стосунків та щасливої сім'ї перш за все є взаємоповага та взаєморозуміння, любов і ласка, довіра та підтримка між партнерами» (протокол №15).

Враховуючи те, що *учіннево-професійна діяльність* є провідною в юнацькому віці, окремо зупинимось на аналізі уявлень хлопців та дівчат про професійне самовизначення та особливості його зв'язку з учінням як специфічною формою пізнавальної активності суб'єкта. Під час інтерв'ю хлопці та дівчат підкресливали, що «засвоєння нових знань», «здатність знаходити необхідну для вирішення проблемних ситуацій інформацію», «відкриття чогось нового, невідомого у зовнішньому світі та в самих собі» є, на їх погляд, тими факторами, котрі багато в чому визначають вибір професії та подальше опанування обраного фаху. «Професія є надзвичайно важливою для мене, адже я маю намір пов'язати з нею своє життя. Я впевнена в своєму виборі навчального закладу та задоволена ним, адже знання, які я отримаю тут в майбутньому допоможуть мені отримати соціально значиму, престижну, корисну, добре оплачувану професію. Найважливіше під час навчання – це інтерес, розуміння специфіки майбутньої професії та набуття необхідних знань. Сама ж професія необхідна насамперед для того, щоб стати гарним спеціалістом, що

передбачає самоосвіту, здобуття необхідних знань та практичних навичок» (протокол №6). *Зв'язок та взаємобумовленість учіння та професійної діяльності* в подальшому конкретизується досліджуваними в уявленнях про *важливість наявності відповідних здібностей та розвиненості професійно важливих особистісних якостей*, що дозволять максимально продуктивно залучитися до трудової діяльності та якнайповніше самореалізуватись у ній. У протоколах інтерв'ю, зокрема, йдеться про «належний рівень теоретичного та практичного інтелекту», «необхідність знання специфіки та особливостей професії», «сформованість конкретних професійних знань, умінь та навичок», «професіоналізм» (вибірка хлопців), а також про «яскраво виражений інтерес до професії», «здатність самовдосконалюватись в обраній спеціальності», оволодіння комунікативними навичками – «вмінням слухати», «знаходити спільну мову з колегами», «працювати в команді», «відповідально ставитись до своїх професійних обов'язків» тощо (вибірка дівчат). Відмітимо, що у переважній більшості інтерв'ю рефреном звучить тема пошуку досліджуваними глобального та універсального сенсу своєї професії, котрий можна пов'язати з *ідеалом служіння людям*: «Для будь-якої професії найважливішими є знання її специфіки та особливостей, розвиток конкретних професійних вмінь та навичок, необхідних для успішного її опанування. Наприклад, особливістю обраної мною професії є те, що вона покликана приносити користь людям. Саме тому, я намагаюсь добре вчитися, щоб у подальшому принести користь іншим своєю працею. Можливо, згодом, здобувши професійний досвід, я зможу зробити щось значне для майбутніх поколінь і залишити по собі слід» (протокол №5). Таким чином, загальні світоглядні пошуки осіб юнацького віку, як бачимо, істотно впливають на процес вирішення завдань професійного самовизначення, формування пізнавальних та професійних інтересів особистості, вибір соціально-професійного статусу та осмислення реальних способів його досягнення тощо.

Іншим центральним фокусом значущості всіх світоглядних проблем в юності стають так звані смисложиттєві проблеми, з-поміж яких чільне місце посідають пошуки відповідей на граничні питання: «Навіщо я прийшов у цей світ?», «Для чого я

живу?», «Як мені жити?», «Що мені зробити для того, аби жити так, як я хочу?», «Що буде зі мною після смерті?» та ін. (Донцов, Донцова, 2013). Майже в кожному інтерв'ю зустрічаються згадки досліджуваними власного пошуку відповідей на такі питання, що уможливило з'ясування їхнього генералізованого **ставлення до низки екзистенційних проблем**. Аналіз даних указує на те, що й хлопці, й дівчата вбачають *сєнс життя у пов'язаному із самореалізацією та саморозвитком (самодійсненнєм) переживанні повноти буття – щасті*. Разом із цим у вибірці хлопців достатньо чітко простежується ґрунтована на принципі максимізації користності світу *гедоністична складова прагнення до щастя* («сєнс життя – жити в радість: задовольняти свої фізіологічні, матеріальні, духовні потреби, втілювати власні бажання», «максимально насолоджуватись життєм, жити «на повну», «отримувати задоволення – задоволення від спілкування з рідними та друзями, задоволення від отримання нових відчуттів та вражень, просто задоволення від того, що живеш» тощо), тоді як для дівчат важливими смисловими аспектами щасливого життя є також *«створення сім'ї» та «продовження роду»*.

В інтерв'ю досліджуваних зустрічаються й достатньо розгорнуті описи характеру впливу людини на перебіг її життя та власну долю. Лейтмотивом переважної більшості з них є впевненість у тому, що доля людини, її успіхи та невдачі, досягнення та помилки тощо не визначені наперед якимись містичними силами (зірками, кармою, фатумом та ін.), а складаються залежно від конкретних обставин та умов її життя, її оточення, соціальної ситуації та, найголовніше, – від її власних дій. *Кожна людина – особистість, яка сама творить свою долю, історію власного життя*. «Все залежить насамперед від самої людини, її бажань, цілей, прагнень, дій, старань та зусиль, яких вона докладає. Людина сама керує своїм життєм, відтак її доля залежить тільки від неї самої. Доля – це те, що людина вчинила в минулому, і те, що стало теперішнім, тому все зроблене людиною є її доля» (протокол №7).

Аналіз протокольних записів дозволив виокремити те, що умовно можна назвати базовою, усталеною формою смислового переживання досліджуваними власного релігійного досвіду. До однієї з його складових може бути віднесена *віра в існування*

*надприродного (трансцендентного) сакрального начала, котра задає лише формальні моральні орієнтири в їхньому житті. «Існує Бог та існує душа. Я в це вірю. Бог – це шлях до себе, до самопізнання. Бог відчиняє нам двері до правильного, морального життя» (протокол №3). Проте, враховуючи, що релігія (особливо її догматичні обрядові норми), зі слів юнаків та дівчат, має *другорядне значення та не є надто важливою*, ми віднесли подібні світоглядні уявлення досліджуваних до категорії *«пасивна» релігійність*. Така інтерпретація видається нам виправданою з огляду на переконаність досліджуваних у тому, що «сучасний світ вимагає від людини не постійного відвідування церкви, дотримання ритуальних обрядів та читання молитов, а насамперед віри в себе, власні сили, змусує активно діяти, розраховуючи виключно на саму себе» (протокол №1).*

Останнє, на чому ми зупинимось, розглядаючи дану тему, – ставлення досліджуваних до скінченності людського життя та смерті. Це, по-перше ставлення до *смерті як до неминучого та природного явища*, а по-друге – переконаність у можливості *«продовження себе»* в інших людях (Петровський, 1996), *переходу до інобуття в них*. «Смерть є кінцем біологічного життя, уникнути якого неможливо. Людина безсила перед обличчям смерті. Нічого вдіяти з цим не можливо – це природний, закономірний і незворотний процес. Разом із тим, смерть – це лише початок іншого життя – життя в пам'яті, спогадах інших людей, рідних, близьких, нащадків» (протокол №3).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, представлений аналіз наочно демонструє багатогранність світогляду осіб юнацького віку та дозволяє виокремити низку його специфічних особливостей, які стосуються тлумачення сутності людини; ставлень до природи, інших людей, суспільства в цілому; поглядів на учіннево-професійну діяльність; смислів та переживань, пов'язаних з екзистенційними проблемами. Так, людина у світоглядних уявленнях респондентів постає як складна біосоціальна істота з розвиненими вольовими й моральними якостями, здатна керувати своїм життям, активно впливати через здійснювані вільні та відповідальні вибори на власне майбутнє. В основі світоглядного ставлення осіб юнацького віку до оточуючого

природного світу лежить такий його універсальний образ, в якому особливим чином єднаються науково-біологічні та духовно-моральні смисли існування суб'єктів життя. Світоглядні уявлення досліджуваних про засадничі принципи суспільно-політичного устрою країни характеризуються переконаністю в необхідності орієнтації на демократичні цінності, опертя при розбудові держави на досвід передових західних країн, налагодження продуктивного діалогу та кооперативної взаємодії громадян із владними органами та політичними елітами. В системі інтерперсональних відносин – чи то з іншими людьми, чи то з особами протилежної статі, чи то в межах сім'ї – респонденти наголошують на визначальній цінності рівноправного та щирого спілкування як способу пізнання Іншого в його унікальності й глибинній сутності та вибудовування ґрунтованих на взаєморозумінні, довірі, взаємній повазі та підтримці міжособистісних стосунків. Переконаність досліджуваних у нерозривному зв'язку та взаємообумовленості учіння та професійної діяльності, впевненість у їхньому визначальному впливі на формування здібностей (інтелектуальних, комунікативних) та професійно важливих якостей особистості, зорієнтованість на ідеал служіння людям характеризує в цілому світоглядне ставлення юнаків та дівчат до провідної учіннево-професійної діяльності. Насамкінець, світоглядні ставлення досліджуваних до екзистенційних проблем виявляються в їхньому суб'єктивно заломленому смислі власного існування (прагнення до щастя як пов'язаного із самоздійсненням переживання повноти буття); у переконаності в можливості впливати на свою долю та творити історію власного життя; у «пасивній» релігійності; у переживанні смерті як переходу до інобуття в інших людях.

Закінчуючи виклад, зазначимо, що цією роботою ми прагнули показати можливості включених, польових якісних психологічних досліджень, що спираються на суб'єктивні самозвіти, інтерв'ю, спостереження, рефлексію дослідника тощо, в розкритті особливостей інтерпретації та опису сучасною молоддю власних світоглядних уявлень. У розширенні та збільшенні кількості такого роду досліджень ми вбачаємо *перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.*

Список використаних джерел

- Балл Г. А. Противоречит ли материалистическое мировоззрение религиозному? / Г. А. Балл // Психология в раиоигуманистической перспективе: Избранные психологические труды. – К. : Изд-во Основа, 2006. – С. 31-52.
- Бусыгина Н. П. Методология качественных исследований в психологии. Учебное пособие / Н. П. Бусыгина. – М. : НИЦ Инфра-М, 2013. – 304 с.
- Гагарин А. В. Экологизированное мировоззрение личности как акмеологический феномен: сущность, содержание, критерии развития / А. В. Гагарин, А. И. Фокин // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVII симпозиума ; под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. А. Поповой. – М. : ФГНУ «Психологический Институт РАО», 2012. – С. 44-46.
- Донцов Д. А. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. – 2013. – №2. – С.34-42.
- Квале С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М. : Смысл, 2003. – 301 с.
- Леонтьев Д. А. Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного / Д. А. Леонтьев, А. Н. Моспан // Мир психологии. – 2017. – №2. – С. 12-19.
- Леонтьев Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность / Д. А. Леонтьев // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе ; под ред. В. И. Кабрина и О. И. Муравьевой. – Томск : Томский государственный университет, 2004. – С.11-29.
- Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования. – К. : Наукова думка, 1986. – 294 с.
- Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
- Сапогова Е. Е. Психология развития человека. Учебное пособие / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
- Титов И. Г. Мировоззрение в структуре сознания / И. Г. Титов // Мир психологии. – 2016. – №2. – С. 114-122.
- Тітов І. Г. Психологічні аспекти світогляду особистості / І. Г. Тітов // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №11. – С. 2-5.
- Тітов І. Г. Психологічні виміри суб'єктності особистості / І. Г. Тітов // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник

наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Т. XII. част. 5 – К., 2010. – С. 313-321.

- Улановский А. М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы / А. М. Улановский // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 18-28.
- Шамне А. В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці : монографія / А. В. Шамне. – К. : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. – 397 с.
- Швалб Ю. М. Психологічна будова зовнішнього простору життєдіяльності / Ю. М. Швалб // Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю. М. Швалб, О. Л. Вернік, О. О. Вовчик-Блакитна, О. В. Рудоміно-Дусяцька [та ін.] ; за ред. Ю. М. Швалба. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 16-44.

References

- Ball, G. A. (2006). Protivorechit li materialisticheskoe mirovozzrenie religioznomu? [Does materialistic worldview contradict the religious one?]. In G. A. Ball, Psihologija v raciogumanisticheskoy perspektive: Izbrannye psihologicheskie Trudy [Psychology in ratio-humanistic perspective: Selected works]. (pp. 31-52). Kyiv : Izd-vo Osnova [In Russian].
- Busygina, N. P. (2013). Metodologija kachestvennyh issledovanij v psihologii. Uchebnoe posobie [The methodology of qualitative study: Handbook]. – Moscow : NIC Infra-M [In Russian].
- Gagarin, A. V., Fokin, A. I. Jekologizirovannoe mirovozzrenie lichnosti kak akmeologicheskij fenomen: sushhnost', sodержanie, kriterii razvitija [Ecological worldview of personality as acmeological phenomenon: essence, content, criteria of development]. In G. A. Vajzer, N. V. Kisel'nikova, T. A. Popova (Eds.), Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme: Jelektronnyj sbornik materialov XVII simpoziuma [Psychological problems of meaning of life and acme: electronic compilation of the materials of XVII symposium]. (pp. 44-46). Moscow : FGNU «Psihologicheskij Institut RAO» [In Russian].
- Doncov, D. A., Doncova, M. V. (2013). Psihologicheskie osobennosti junosheskogo (studencheskogo) vozrasta [Psychological peculiarities of adolescence (students)]. Obrazovatel'nye tehnologii [Educational Technologies], 2, 34-42 [In Russian].
- Kvale, S. (2003). Issledovatel'skoe interv'ju [Research Interview]. Moscow. : Smysl [In Russian].

- Leont'ev, D. A., Mospan, A. N. (2017). Kartina mira, mirovozzrenie i opredelenie neopredelennogo [World image, worldview and the definition of uncertain]. *Mir psihologii* [World of Psychology], 2, 12-19 [In Russian].
- Leont'ev, D. A. (2004). Mirovozzrenie kak mif i mirovozzrenie kak dejatel'nost' [Worldview as a myth and worldview as an activity]. In V. I. Kabrina, O. I. Murav'eva (Eds.), *Mentalitet i kommunikativnaja sreda v tranzitivnom obshhestve* [Mindset and communicative environment in transitive society]. (pp.11-29). Tomsk : Tomskij gosudarstvennyj universitet [In Russian].
- Mirovozzrencheskaja kul'tura lichnosti: filosofskie problemy formirovanija (1986). [Personality's worldview culture]. Kyiv : Naukova dumka [In Russian].
- Petrovskij, V. A. (1996). Lichnost' v psihologii: paradigma subjektivnosti [Personality in psychology: paradigm of subjectivity]. Rostov n/Donu : Izd-vo «Feniks» [In Russian].
- Sapogova, E. E. (2005). Psihologija razvitija cheloveka. Uchebnoe posobie [Psychology of human development]. Moscow : Aspekt Press [In Russian].
- Titov, I. G. (2016). Mirovozzrenie v strukture soznanija [Worldview in personality structure]. *Mir psihologii* [World of Psychology], №2, 114-122 [In Russian].
- Titov, I. G. (2011). Psihologichni aspekti svitogljadu osobistosti [Psychological aspects of personality's worldview]. *Praktichna psihologija ta social'na robota* [Applied psychology and social work], 11, 2-5 [In Ukrainian].
- Titov, I. G. (2010). Psihologichni vimiri sub'ektivnosti osobistosti [Psychological dimensions of personality's agency]. In S. D. Maksimenko (Ed.), *Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii*. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im NAPN Ukraïni. [Problems of general and educational psychology. Compilation of scientific works of G. S. Kostjuk Institute of psychology NAPS of Ukraine], vol. XII, part V, (pp.313-321). Kyiv [In Ukrainian].
- Ulanovskij, A. M. (2009). Kachestvennye issledovanija: podhody, strategii, metody [Qualitative study: approaches, strategies, methods]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], vol.30, 2, 18-28 [In Russian].
- Shamne, A. V. (2015). Teorija ta praktika psihosocial'nogo rozvitku u pidlitkovo-junac'komu vici : monografija [Theory and practice of psychological and social development in adolescence : monography]. Kyiv : TOV VNP «Interservis» [In Ukrainian].

Shvalb, Ju. M. (2015). Psihologichna budova zovnishn'ogo prostoru zhittjedijal'nosti [Psychological composition of the outer space of lifespan]. In SJu. M. Shvalb (Ed.), Social'no-psihologichni zasadi stanovlennja ekologichno orientovanogo sposobu zhittja osobistosti : monografija [Social-psychological foundations of ecology-centered way of personality's life: monography]. (pp. 16-44). Kyiv : Pedagogichna dumka [In Ukrainian].

Titov I., Shapoval M.

QUALITATIVE STUDY OF ADOLESCENTS' WORLDVIEW

Article deals with the problem of personality's worldview in adolescence. The main trends of its psychological investigation as well as the specific of qualitative approach to its study are revealed. The results of such study that concern adolescents' ideas about the essence of human being, their attitude towards nature, other people, society, studying and professional activities, their existential experience are represented. So in their worldview respondents consider human being as a biosocial creature that has well-developed volitional and moral qualities, is able to manage his/her life and to influence his/her future by means of free and responsible choices. In the base of respondents' attitude towards nature lies an universal worldview image that unites scientific-biological and moral-spiritual meanings of life's subjects existence. Respondents' worldview ideas about fundamental principles of social-political life in Ukraine could be characterized as a conviction in the necessity of orientation on democratic values, experience of economically advanced countries, providing of productive dialogue and cooperative interaction between citizens and political elite. Respondents claim the great value of equal and sincere communication as a way of understanding of his/her unique and profound essence. Adolescents are convicted that studying and professional activity are closely interconnected and affect considerably the process of intellectual and communicative abilities and personality's professional qualities formation. At last, respondents' worldview attitudes towards existential problems manifest themselves in subjective meaning of life (in our case it is eudemonic striving), in conviction that one could influence his/her own fate, in so called "passive" religiosity, in consideration of death as a passage to afterlife existence in memories of other people.

Key words: *worldview, qualitative study, worldview discourse, meaning, adolescence.*

Надійшла до редакції 1.06.2018 р.

УДК 159.922.8:61

ХАРЧЕНКО Анжела Станіславівна

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНОЮ СОЦІОКУЛЬТУРНОЮ АДАПТАЦІЄЮ

У статті викладені результати емпіричного дослідження, що висвітлюють психологічні особливості ставлення до міжнародної академічної мобільності студентів із різною соціокультурною адаптацією. Подано розуміння цього ставлення у сукупності когнітивного, емоційного, мотиваційного і поведінкового компонентів. Встановлено, що в ставленні до міжнародної академічної мобільності студентів із різною соціокультурною адаптацією існують як схожі, так і відмінні ознаки, які виявляються в когнітивному, емоційному, мотиваційному і поведінковому компонентах. Доведено, що студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації мають вищий рівень розвитку компонентів ставлення, ніж студенти з ностальгічним, депресивним та відчуженим типами цієї адаптації. У ставленні до міжнародної академічної мобільності студенти з інтерактивним типом соціокультурної адаптації мають найвищі за інші типи показники, а з відчуженим – найнижчі.

Ключові слова: *ставлення, соціокультурна адаптація, академічна мобільність, ставлення до міжнародної академічної мобільності, особистість студента.*

Постановка проблеми. Навчання студентів у закладах вищої освіти є значущим періодом у процесі їхньої професіоналізації. Тому актуальним в освіті України є визначення шляхів підвищення конкурентоспроможності студентів у майбутній професійній діяльності (Гончарова, 2015; Харченко, 2014, 2015; Юдіна, Білоус, 2017). Одним з таких шляхів визначається участь студентів у програмах міжнародної академічної мобільності.

Академічна мобільність студента є складним процесом його особистісного та професійного розвитку, «...при розгортанні

якого особистість щохвилини зустрічає необхідність вирішення динамічних життєвих ситуацій, актуалізуючи широкий спектр специфічних навичок: здатність до міжкультурної комунікації; вміння мислити у термінах толерантності, дистанціюючись від будь-яких проявів дискримінації; здатність до саморефлексії; екзистенціальну відкритість тощо» (Свириденко, 2014, с. 6-7).

Крім цього, у сучасних студентів у закладах вищої освіти склалося й певне ставлення до міжнародної академічної мобільності, яке може визначатися особливостями їх соціокультурної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища є предметом вивчення психологів Г. Андрєєвої, Л. Анн-Вілсон, І. Данилюка, М. Іванової, В. Мухіної, Т. Стефаненко, О. Сухарева, І. Шолохова та інших. В їхніх працях обґрунтовано її сутнісні ознаки, функції, чинники, типи, а також важливість психологічної допомоги за умов міжкультурної дезадаптації. Дослідженню процесу та схильності адаптації українських студентів за кордоном присвячено незначну кількість робіт науковців (праці О. Біляковської, І. Галяна, А. Гірника, Г. Черушевої).

Мобільність є міждисциплінарним терміном, який розуміється як готовність, рух, адаптація, здатність до швидкої зміни стану, тощо. Для нашого дослідження особливо важливими ракурсами міждисциплінарного розгляду мобільності є педагогічний і психологічний. Із точки зору педагогіки, мобільність «...вивчається з позиції здатності особистого розвитку людини і суспільства, організації неперервної освіти, можливості адаптації до нових умов (протидія старінню знань), пошуку кращих умов навчання, у тому числі зі зміною місця перебування (регіону, країни)» (Біль, 2016, с. 647). Психологічні аспекти мобільності пов'язані з розкриттям особливостей поведінки особи у ході її формування і реалізації. «... Окремий важливий напрям розгляду мобільності полягає у вивченні інтеграційних та адаптаційних особливостей у ході руху (зміни), трансформації цінностей як на особистісному, так і на суспільному рівні» (Біль, 2016, с. 647).

У вітчизняній науці академічна мобільність розглядається у контексті реформування вищої освіти як фактор підвищення

конкуреноспроможності закладу вищої освіти і майбутнього фахівця. Також досліджуються критерії та бар'єри академічної мобільності, різні компоненти готовності до неї студентів. Проте в українській психології бракує досліджень, що присвячені психологічним особливостям ставлення до міжнародної академічної мобільності студентів, які мають різний тип соціокультурної адаптації.

На нашу думку, ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності слід розглядати в сукупності когнітивного (знання сутності, структури, факторів та основних тенденцій міжнародної академічної мобільності; розуміння її ролі як у контексті єдиного європейського освітнього простору, так і професійному розвитку майбутніх фахівців), емоційного (почуття та емоції, пов'язані з виїздом за межі країни з метою навчання до іншого закладу вищої освіти на певний період часу), мотиваційного (сформованість мотивації до планування та участі в програмах міжнародної академічної мобільності) і поведінкового (відповідність дій і вчинків студентів вимогам програм міжнародної академічної мобільності).

Мета статті полягала в аналізі результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей ставлення до міжнародної академічної мобільності студентів з різною соціокультурною адаптацією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У ньому взяли участь 206 студентів 1 - 4 та 6 курсів психолого-педагогічного факультету. Критеріями їх відбору були наступні: високий рейтинг успішності, участь у науковій та громадській роботі, знання іноземної мови.

Нами було використано такі методики: «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (за Л. Янковським), а також авторську анкету «Ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності».

Опитувальник «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (за Л. Янковським) призначено для визначення типу адаптації, що домінує, – адаптивного, конформного, інтерактивного, депресивного, ностальгічного чи відчуженого. Цей опитувальник було адаптовано до мети

нашого дослідження, що відбиває специфіку минулого досвіду студентів, набутого в умовах тієї культури, в якій вони виховувалися. Модифікований у такий спосіб опитувальник дозволяє вивчити схильність студентів адаптуватися до нового соціокультурного середовища.

До анкети «Ставлення студентів до міжнародної академічної мобільності» увійшли питання, що стосуються як загальних відомостей про студента, так і різних компонентів його ставлення до міжнародної академічної мобільності.

Так, найбільш поширеним типом соціокультурної адаптації студентів виявився інтерактивний – 35,0% осіб. Студенти готові до прийняття і активного входження до нового середовища та налаштовані на розширення соціальних зв'язків. Вони впевнені у власних можливостях, критично ставляться до власної поведінки. Молоді люди мають велике бажання самовдосконалюватися й реалізувати себе шляхом досягнення матеріальної незалежності. Вони виявляють спрямованість на співпрацю з іншими і схильні контролювати власну поведінку з урахуванням соціальних норм, ролей і соціальних установок нового суспільства.

Дещо менша кількість студентів (30,6 % осіб) має адаптивний тип. Їм властиве особисте задоволення, позитивне ставлення до навколишніх людей та їх прийняття. Вони за потреби здатні відчувати себе соціально і фізично захищеними, приналежними і причетними до нового суспільства. Також ці студенти, виявляючи високий рівень активності, прагнуть до самореалізації. Вони впевнені у відносинах із іншими людьми. Грунтуючись на власних можливостях і минулому досвіді, планують своє майбутнє.

Конформний тип соціокультурної адаптації виявили 19,4 % студентів. Для цих молодих людей характерним прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з іншими. Вони орієнтовані на соціальне схвалення, залежні від групи. Їм властива потреба в прихильності та емоційних відносинах з людьми, що підсилює прагнення прийняти систему цінностей і норм поведінки нового середовища. Поведінка студентів формується під впливом очікувань групи залежно від ступеня зацікавленості в досягненні власної мети і планованої винагороди.

Проте в нашому дослідженні було виявлено студентів, яким властиві ностальгічний, депресивний та відчужений типи соціокультурної адаптації. Так, ностальгічний тип характерний для 9,2 % студентів. Вони схильні втрачати зв'язок із культурою, причетність до неї. У новому суспільстві їм може бути властивий внутрішній розлад і сум'яття, що виникають через роз'єднання з традиційними цінностями і нормативами та неможливість знаходження нових. Часто вони відчують безпритульність, що знаходяться «не на своєму місці». Емоційний стан цих молодих людей у новій культурі здебільшого характеризується мрійливістю, тугою, меланхолією, спустошеністю.

У незначній кількості досліджуваних (3,4 % осіб) виявлено депресивний тип соціокультурної адаптації. За нових умов увесь світ для них забарвлюється в похмурі тони і сприймається як позбавлений сенсу та цінностей. Вони мають занижену самооцінку. Їм важко реалізувати власний рівень очікувань, пов'язаний із соціальною та професійною позицією, оскільки вони впевнені в безперспективності. Неоптимальний вияв власних здібностей, пов'язаний у них з неприйняттям себе та інших. Безпорадні перед життєвими труднощами, студенти можуть переживати почуття провини, сумнів, тривогу щодо соціальної ідентичності. Загалом, їм більше притаманні пригніченість, спустошеність та ізольованість.

Відчужений тип соціокультурної адаптації виявлений у найменшій кількості студентів – у 2,4 % осіб. Утверджуючи норми, установки і цінності свого звичного суспільства, вони не приймають новий соціум. Їм властива низька самооцінка. Неузгодженість домагань і реальних можливостей, заклопотаність власними ідентичністю і статусом, вплив зовнішнього контролю на загальне неприйняття себе та інших призводять до переконання студентів, що власні зусилля можуть лише незначно вплинути на ситуацію. Для цих студентів характерні занепокоєння з приводу нездатності задовольнити власні потреби, паніка, безпорадність, нетерплячість, відчуття нехтування з боку інших.

Проаналізуємо ставлення студентів із різним типом соціокультурної адаптації до міжнародної академічної мобільності.

Студенти з інтерактивним типом соціокультурної адаптації переконані в перевагах міжнародної академічної мобільності здебільшого в мовленнєвій практиці, обміні досвідом, культурному обміні, налагодженні міжнародних зв'язків та засвоєнні нових знань. На їхню думку, для підвищення якості освіти навчання у межах таких програм може бути корисним. Студенти вважають, що навчання в закордонному університеті дасть можливість отримати корисний досвід життя в іншій країні, освоїти міжкультурну комунікацію, добре засвоїти іноземну мову, створити мережу професійних знайомств, розширити коло корисних контактів із різними людьми, освоїти нові технології роботи і комунікації. Для навчання за кордоном, на думку студентів, треба бути готовим до усної комунікації (як загальної, так і професійної), а також до поїздки пройти курси мовної підготовки, отримати відповідний сертифікат. Причому вони висловлюються як за вивчення мови на безкоштовній основі, так і на платній. Для участі в програмах академічної мобільності ці студенти намагатимуться отримати гроші для навчання від різних фондів та, у разі необхідності, готові повністю сплатити всі витрати.

Для студентів із адаптивним типом в академічній мобільності важливим є переважно обмін досвідом, засвоєння нових знань та мовленнєвої практики. Причому вони переконані у корисності академічної мобільності. Навчання в закордонному університеті приваблює їх можливістю отримати освіту вищої якості, проводити наукові дослідження і розробки, а також створити корисну для їхньої кар'єри мережу професійних знайомств. Плануючи поїздку за кордон у межах програми академічної мобільності, як вважають ці студенти, треба володіти різними видами писемної комунікації. Можливою є самостійна підготовка, зокрема, вивчення мови, проте, головне – підвищена мотивація. Вони вважають за можливе вивчення іноземної мови як безкоштовно основі, так і платно. Зароблятимуть на навчання за кордоном паралельно з навчанням в університеті в Україні.

Студенти з конформним типом соціокультурної адаптації вважають, що перевагами міжнародної академічної мобільності є обмін досвідом, культурний обмін, налагодження міжнародних зв'язків, а також можливість потім знайти роботу. З метою

підвищення якості освіти навчання за програмами академічної мобільності в університеті іншої країни може бути корисним. Навчання в закордонному університеті дає можливість отримати важливий досвід життя в іншій країні, освоїти міжкультурну комунікацію, добре засвоїти іноземну мову, отримати освіту вищої якості. На думку студентів, перш ніж їхати навчатися за кордон, треба бути готовим, здебільшого, до усної комунікації. Вони виступають за вивчення іноземної мови лише на безкоштовній основі; вважають, що участь у програмах міжнародної академічної мобільності повинна оплачуватися державою чи зацікавленими університетами.

Студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації наполягають на обов'язковості вивчення на спеціальних курсах в університеті особливостей культури, освіти і науки країни, куди планується поїздка. Також вони охоче брали б участь у навчальних семінарах, присвячених інформуванню про різні види стипендій для участі в програмах міжнародної академічної мобільності.

Для студентів із ностальгічним типом соціокультурної адаптації в міжнародній академічній мобільності важливим є переважно засвоєння нових знань та мовленнєва практика. Проте вони нейтральні в ставленні до програм академічної мобільності за кордоном. Досвід навчання в закордонному університеті, на їхню думку, дасть можливість добре засвоїти іноземну мову. І тому вони висловлюються лише за початковий рівень усної і писемної комунікації, а оволодіння мовою станеться в процесі навчання в іншій країні. Проте іноземну мову готові вивчати до поїздки на безкоштовній основі. Фінансово брати участь в організації своєї поїздки для навчання у межах академічної мобільності ці студенти не бажають.

Студенти з депресивним типом соціокультурної адаптації до позитивів міжнародної академічної мобільності відносять здебільшого мовленнєву практику і менше – засвоєння нових знань. Вони не є позитивно налаштованими до навчання за її програмами. Навчання в закордонному університеті є привабливим для студентів саме по собі лише як корисний життєвий досвід, і знання іноземної мови може бути, на їхнє переконання, лише на початковому рівні. Вивчення іноземної

мови вони можуть здійснювати на безкоштовній основі; не готові нести витрати за навчання за кордоном самостійно.

Для студентів із відчуженим типом соціокультурної адаптації важливим у міжнародній академічній мобільності є засвоєння нових знань, проте, висловлюються сумніви щодо необхідності навчання за кордоном. Воно, на думку студентів, може дати лише корисну мережу професійних знайомств. На їхнє переконання, засвоєння мови на початковому рівні для навчання у закордонному закладі вищої освіти є достатнім. Вивчати іноземну мову з метою участі у програмах міжнародної академічної мобільності вони не бажають. Щодо фінансової участі в організації своєї поїздки для навчання студенти взагалі не дали відповіді.

Студенти з ностальгічним, депресивним та відчуженим типами соціокультурної адаптації вважають, що вивчення особливостей культури, освіти і науки країни, куди планується поїздка в межах міжнародної академічної мобільності, на спеціальних курсах в університеті не є обов'язковим. Стосовно участі у навчальних семінарах, присвячених інформуванню про різні види стипендій для участі в її програмах, вони відповідали або «не знаю», або «швидше, ні», або «ні».

При називанні студентами закладів вищої освіти, найпривабливіших для міжнародної академічної мобільності, 80,6 % осіб змогли назвати такий заклад. Це – студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації. Зокрема, називались Оксфордський, Кембріджський та Бристольський університети, Варшавська Вища Гуманітарна Школа ім. Болеслава Пруса, Поморський університет у місті Слупську, Гданьський Університет, Краківський Педагогічний Університет (Педагогічний університет ім. Комісії громадської освіти), Вища школа суспільної психології у Варшаві, Сорбонна, Гарвардський університет, Університет Баррі, Чиказький університет, Білоруський державний педагогічний університет імені М. Танка. В окремих випадках студенти не називали закордонний заклад вищої освіти, проте, виявляли бажання навчатися неодмінно в певній країні. Лише 19,4 % опитаних осіб не дали відповіді на це питання.

Студенти обізнані щодо міжнародних стипендій і програм підтримки. Так, 75,2 % осіб знають про Campus Franc, Erasmus, DAAD, Fulbright. Вони є студентами з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації. На їхню думку, пошук таких стипендій і програм вони можуть проводити в Інтернеті самостійно, а також у цьому має допомагати відповідний відділ університету (допомогти визначитися з програмами; ретельно проаналізувати умови і можливостей кожного зарубіжного університету, куди планується поїздка).

Проте, 24,8 % студентів (із ностальгічним, депресивним, відчуженим типами соціокультурної адаптації та половина осіб із конформним типом) стосовно міжнародних стипендій і програм обізнаності не виявляли. Вони вагалися й у відповіді на питання про суб'єкта їхнього пошуку.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, отримані нами результати дозволяють констатувати те, що в ставленні до міжнародної академічної мобільності студентів із різною соціокультурною адаптацією існують як схожі, так і відмінні ознаки, які виявляються в когнітивному, емоційному, мотиваційному і поведінковому компонентах. Студенти з інтерактивним, адаптивним та конформним типами соціокультурної адаптації мають вищі рівні розвитку компонентів ставлення до міжнародної академічної мобільності, ніж студенти з ностальгічним, депресивним та відчуженим типами цієї адаптації. Причому в ставленні до міжнародної академічної мобільності студенти з інтерактивним типом соціокультурної адаптації мають найвищі за інші типи показники, а з відчуженим – найнижчі.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в докладному вивченні кожного компоненту ставлення до міжнародної академічної мобільності в тих студентів, які мали досвід навчання за її програмами.

Список використаних джерел

Біль М. М. Мобільність населення: теоретична сутність і видова різноманітність / М. М. Біль // Економіка і суспільство. – 2016. – № 7. – С. 645–652.

- Гончарова Н. О. Кар'єрне проектування як фактор професійної підготовки майбутніх учителів / Н. О. Гончарова // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(1). – С. 258–271.
- Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Д. Б. Свириденко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 279 с.
- Харченко А. С. Психологічні особливості особистості майбутнього вчителя / А. С. Харченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2014. – Вип. 1. – Т. 1. – С. 263–269.
- Харченко А. С. Психологічний аналіз професійної спрямованості студентів-педагогів / А. С. Харченко // Наука і освіта. – 2015. – № 1. – С. 177–183.
- Юдіна Н. О. Дослідження полімотивації студентів у контексті теорії багатовимірної особистості / Н. О. Юдіна, Р. М. Білоус // Психологія і особистість. – 2017. – № 2 (12). – С. 194–203.

References

- Bil, M. M. (2016). Mobilnist naseleennia: teoretychna sutnist i vydova riznomanitnist [Mobility of population : theoretical essence and specific variety]. *Ekonomika i suspilstvo [Economy and society]*, 7, 645-652 [in Ukrainian].
- Honcharova, N. O. (2015). Kar'ierne proektuvannia yak faktor profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv [The career designing as a factor in professional training of future teachers]. *Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(1), 258-271 [in Ukrainian].
- Svyrydenko, D. B. (2014). Akademichna mobilnist: vidpovid na vyklyky hlobalizatsii [Academic mobility is answer for the calls of globalization]. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Kharchenko, A. S. (2014). Psykholohichni osoblyvosti osobystosti maibutnoho vchytelia [Psychological features of the personality of the future teacher]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykholohichni nauky» [Scientific Journal of Kherson State University Series: Psychological Sciences]*, 1(1), 263-269 [in Ukrainian].
- Kharchenko, A. S. (2015). Psykholohichniy analiz profesiinoi spriamovanosti studentiv-pedahohiv [Psychological analysis of professional orientation of pedagogical students]. *Nauka i osvita [Science and education]*, 1, 177-183 [in Ukrainian].
- Yudina, N. O. & Bilous, R. M. (2017). Doslidzhennia polimotyvatcii studentiv u konteksti teorii bahatovymirnoi osobystosti [The study of students' polymotivation in the framework of the theory of

multidimensional personality]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2 (12), 194–203 [in Ukrainian].

A. Kharchenko

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE ATTITUDE TO INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT SOCIO-CULTURAL ADAPTATION

The article presents the results of an empirical study that enlighten the psychological peculiarities of the attitude to international academic mobility of students with different socio-cultural adaptation.

Academic mobility of students is seen as a complex process of their personal and professional development. The attitude to international academic mobility is understood in the aggregate of the following components: cognitive (knowledge of the essence, structure, factors and main tendencies of international academic mobility; understanding of its role both in the context of a united European educational space and professional development of future specialists), emotional (feelings and emotions, connected with leaving the country for the purpose of studying at another educational institution for a certain period of time), motivational (the formation of motivation to plan and participate in the international academic mobility programs) and behavioral (accordance of students' actions and deeds with the requirements of international academic mobility programs).

It has been established that in the attitude to the international academic mobility of students with different socio-cultural adaptation there are similar and distinctive features, that are manifested in the cognitive, emotional, motivational and behavioral components.

It has been proved that students with interactive, adaptive and conformal types of socio-cultural adaptation have a higher level of attitude components development than students with nostalgic, depressive and estranged types of this adaptation. Moreover, students with the interactive type of socio-cultural adaptation have the highest rates in the attitude to international academic mobility, and students with the estranged type have the lowest.

Key words: *attitude, sociocultural adaptation, academic mobility, attitude to international academic mobility, student's personality.*

Надійшла до редакції 22.03.2018 р.

УДК 159.947.5

ЦИМБАЛЕНКО Олена Олександрівна

*аспірантка Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
директор ГО «Центр АВА-терапії» (м. Київ)*

ЕТАПИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуті особливості формування в процесі психолого-педагогічної корекційної роботи вокального мовлення у дітей, що мають порушення спілкування, від повної відсутності мови до розгорнутого мовлення та вміння відстежувати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки. Наведено періодизацію та послідовність формування мовленнєвих навичок та розуміння причинно-наслідкових зв'язків у дітей із порушеннями спілкування, розроблену на підставі тривалого практичного досвіду. Представлено аналіз чинників, що можуть спричиняти вплив на формування вокального мовлення в дитини та практичні рекомендації щодо шляхів формування мовлення та необхідних мовленнєвих навичок у дітей, що мають порушення спілкування та інші вади розвитку дошкільного віку. Зокрема зроблено огляд засобів формування таких необхідних мовленнєвих навичок, як називання предмету, опис, вміння відповідати на питання та ін.

Ключові слова: порушення спілкування, відсутність мовлення, викликання мовлення

Постановка проблеми. Розвиток мовлення у дітей, що мають порушення спілкування, на сьогодні є однією з провідних складових психолого-педагогічної корекційної роботи з такими дітьми. Часто діти з порушеннями спілкування мають суттєві порушення мовного розвитку, які не піддаються логопедичній корекції саме через основну проблему – відмову від комунікативної взаємодії. Трапляються випадки, коли такі діти тривалий час займаються з логопедом постановкою звуків і навіть досягають значних успіхів на цьому шляху. Проте, незважаючи на наявність у репертуарі дитини всіх необхідних звуків, далі розвиток не просувається, дитина так і залишається на етапі ехо-реакції. Тобто вона повторює на вимогу звуки, але дану навичку не можна вважати мовленням, адже жодної

функції мовлення – ані комунікативної, ані функції мислення – вона не виконує. Часто ми можемо спостерігати, коли мовні навички в дітей із порушеннями спілкування наявні лише у вигляді ехолалій – дитина постійно чи час від часу повторює окремі слова, фрази чи вислови або навіть цитує напам'ять великі уривки з віршів, казок чи мультфільмів. Буває, що дитина підставляє цитати настільки вдало, що оточуючі сприймають дану навичку як повне розуміння контексту. Проте, як показує досвід, це не зовсім так. Саме у випадках, коли дитина не розуміє питання та смислового контексту, вона починає підставляти готові «шаблони» і те, що часом вони підходять, є більше співпадінням, ніж закономірністю. Внаслідок таких особливостей навіть питання наявності або відсутності мовлення у конкретної дитини, що має порушення спілкування, здатне викликати суперечки між різними спеціалістами або спеціалістами та батьками. Отже, питання формування та розвинення мовлення у дітей даної групи є вкрай важливим і потребує детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування та розвинення мовлення у дітей із аутизмом та порушеннями комунікації займають провідне місце в численних публікаціях вітчизняних та зарубіжних фахівців з корекційної педагогіки. Так, Л. Г. Нурієва пропонує навчати дітей із розладами аутистичного спектру через читання. При цьому вона радить починати саме з політерного читання, поступово переходячи до глобального. У своїй роботі «Развитие речи аутичных детей. Методические разработки» Л. Г. Нурієва пропонує певну послідовність дій щодо формування вокального мовлення у дітей із розладами аутистичного спектру, починаючи з відсутності вокального мовлення та навичок навчальної поведінки (Нурієва, 2006). Запропонована методика, на наш погляд, має певні недоліки, а саме: подається лише один можливий сценарій розвитку подій, хоча всі діти з аутизмом мають суто індивідуальні особливості розвитку, зокрема розвитку мовлення. Також у даній методиці передбачається, що дитина з легкістю починає відтворювати звуки та слова на прохання, проте з нашого досвіду ми знаємо, що саме перехід від вокалізацій чи довільного звуконаслідування до ехо-реакції на прохання викликає серйозні ускладнення та протестні реакції. Ґрунтовно питання формування мовлення у дітей із

порушеннями розвитку розглядається у роботах Ромени Августової «Говори! Ты это можешь!» (Августова, 2015) та «В начале было слово» (Августова, 2014). У роботі «Говори! Ты это можешь!» Р. Августова (2015) представляє загальний огляд проблем формування та розвитку вокального мовлення у дітей з порушеннями розвитку, зокрема з синдромом Дауна. Автор зауважує на тому, що має значення не лише вміння говорити, але й те, про що говорити, тобто саме поєднання розвитку мовлення з когнітивним розвитком: «Я особливо підкреслюю неподільність і одночасність процесу оволодіння активним словником з оволодінням просторовими, часовими та іншими поняттями, здатністю до абстрагування і узагальнення, з підвищенням рівня уявлень від примітивних до все більш і більш складних» (Августова, 2015, с.3). Р. Августова також велику увагу приділяє читанню, але зосереджується на відміні від Л. Г. Нурієвої не стільки на технічному боці навички, скільки на розумінні текту, формуванні розуміння причинно-наслідкових зв'язків у дитини за допомогою аналізу текстів. Книга Р. Августової «В начале было слово» є логічним продовженням попередньої книги «Говори! Ты это можешь!». «В начале было слово» Р. Августової є детальним викладенням її методики, яка має певну логіку і послідовність та може використовуватися не лише для роботи з дітьми з синдромом Дауна, але і для інших категорій дітей, що мають порушення спілкування та порушення розвитку.

Велике практичне значення мають статті фахівців з прикладного аналізу поведінки за результатами експериментів щодо методик навчання низки мовних навичок дітей з порушеннями спілкування, опубліковані в «Journal of Applied Behavior Analysis». Так, у статтях висвітлюються способи роботи з недоречними вокалізаціями (Colon, Ahearn et al., 2012), формування вокального прохання за допомогою питання «що ти хочеш?» (Bowen, Shillingsburg, Carr, 2012), формування вокальних описів за допомогою питання «що це?» (Marchese, Carr, LeBlanc et al., 2012), формування довільних прохань та описів (Finn, Miguel, Ahearn, 2012), формування інтра-вербальних навичок (Fuchtman, Paden, 2012) і т.ін. Дані рекомендації мають не лише практичне значення, але й наукове, адже кожен експеримент є підтвердженням того, що навчання вокальної мови є можливим та ефективним за умови активної

комунікативної взаємодії між дитиною та учителем та чітко визначеної стратегії тренінгів.

На даний момент серед корекційних педагогів та спеціальних психологів поширена думка щодо переважно комунікативної функції мовлення, а відтак часом у тематичній літературі обстоюється необхідність надання дитині з порушеннями спілкування простіших порівняно з вокальною мовою інструментів для здійснення комунікації. Найвідомішою працею, що обстоює подібне твердження є книга Л. Фрост, Е. Бонді «Система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS)» (Фрост, Бонди, 2011). Автори наполягають на тому, що первинною навичкою, з якої починається формування мовлення та заохочення дитини до комунікативної взаємодії, є вміння просити. Саме тому вони пропонують навчання дитини мовних навичок починати з навчання просити за допомогою карток із зображенням бажаної дії чи предмета. До цього твердження пристають вітчизняні фахівці Т. О. Куценко (2013), Т. Є. Єжова (2011) та ін. Виходячи зі свого практичного досвіду, ми дійшли висновку, що впровадження альтернативної системи комунікації для дітей з порушеннями спілкування потребує тих самих часових та трудових затрат, що й навчання їх вокальної мови. Проте вокальна мова має значно більший потенціал із точки зору соціальної значущості. Саме тому, працюючи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, ми не звертаємося до альтернативних засобів комунікації. Часом вони використовуються лише як допоміжні на певних етапах навчання.

Отже, наукові публікації щодо проблем формування та розвинення мовлення дітей із порушеннями спілкування охоплюють досить широке коло питань. Проте досі існує необхідність дослідження особливостей та послідовності формування мовних навичок у дітей, що мають порушення спілкування з урахуванням можливих індивідуальних відмінностей. Внаслідок цього корекційні заходи з формування мовлення у таких дітей часто мають несистематизований характер, важливі навички не формуються через відсутність чіткого плану дій та розуміння послідовності процесів із боку спеціалістів та бітьків. Саме тому ми вбачаємо за необхідне висвітлити свої напрацювання в цьому напрямку, які, на наш погляд, висвітлюють саме послідовні етапи формування

вокального мовлення у дітей із порушеннями спілкування та враховують індивідуальні особливості всіх груп дітей, у яких порушення спілкування супроводжуються порушеннями мовного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою статті є узагальнення та висвітлення власного практичного досвіду щодо формування вокального мовлення у дітей з порушеннями спілкування, а також надання рекомендацій щодо структури психолого-педагогічної корекційної роботи з формування вокального мовлення від повної його відсутності до розгорнутої фрази та вміння пояснювати причинно-наслідкові зв'язки.

Працюючи з дітьми, що мають порушення спілкування, ми можемо спостерігати певні особливості мовленнєвого та когнітивного розвитку, що є характерними практично для всіх дітей даної групи. Так, характерною є наявність власної системи комунікації, за допомогою якої дитину розуміють батьки та близьке оточення. Часто при спілкуванні з такою дитиною може бути присутнє навіть відчуття діалогу, коли дитина за допомогою виразу обличчя, небажаної поведінки та певних жестів чітко вказує на свої бажання, які оточуючі зазвичай миттєво виконують. У такій ситуації залучення засобів альтернативної комунікації, покликаних спростити для дитини висловлення її побутових потреб, видається дещо недоцільним. Крім того, варто зважати на те, що мовлення має не лише комунікативну функцію, а й функцію мислення, яка є не менш, а часто й більш важливою для повноцінного розвитку дитини і є однією з найбільш соціально значущих навичок. Зазвичай діти з порушеннями спілкування потребують не лише навчання мовлення, а й у подальшому цілеспрямованого розвинення когнітивних здібностей, навчання основних розумових операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і т.ін. Використання з цією метою простих засобів альтернативної комунікації (піктограми, друкування, прості жести), є дуже незручним і майже неможливим. Навчання дітей із порушеннями спілкування повноцінної жестової мови потребує тих самих часових та трудових затрат, що й навчання дитини вокальної мови. При цьому сфера застосування та зручність саме вокальної мови є незрівнянно більшою. Тому ми, проводячи психолого-педагогічну корекційну роботу з дітьми з порушеннями спілкування дошкільного та молодшого шкіль-

ного віку, прагнемо зосередити зусилля на формуванні у них саме вокальної мови.

Протягом п'яти років ми проводили корекційну роботу з дітьми, що мають порушення спілкування та виявили певні закономірності у формуванні мовленнєвих навичок та розуміння причинно-наслідкових зв'язків у таких дітей, які спробували узагальнити. Важливим є те, що ці етапи виокремлені у тій послідовності, в якій відбувалась робота щодо розвитку мовлення дітей, що мають порушення спілкування, під час психолого-педагогічної корекційної роботи. Ми не мали контрольної групи, проте з огляду на тенденції та відомі ускладнення щодо мовленнєвого розвитку дітей даної категорії, вірогідно, що цей розвиток не міг відбутися без психолого-педагогічного втручання. Також необхідно пам'ятати, що всі етапи узагальнені приблизно і всі діти розвиваються індивідуально. Описуючи навички, якими має володіти дитина на певному етапі, ми не мали на увазі ехололії, які не є мовленнєвими навичками, а лише проявом стереотипної поведінки.

У розвитку мовлення та причинно-наслідкових зв'язків у дітей, що мають порушення спілкування раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку можна виділити наступні етапи:

I. Наявні вокалізації. Імітація на прохання голосних звуків та складів із губними приголосними: *м, б, п* (можливі варіанти з іншими приголосними, які дитині простіше вимовляти). Зазвичай у цей момент робота над ехо-реакцією потребує значних зусиль і стикається зі спротивом із боку дитини. Перехід до другого етапу здійснюється поступово, коли з коротких слів дитина починає називати перший склад: *мак – ма, бик – би* і т.ін. Традиційно робота з дитиною у цей період потребує найбільших зусиль через потужний спротив та протест, або навпаки ухилення та саботаж з боку дитини будь-яких вимог. Найважливішим завданням для психолого-педагогічної корекції на цьому етапі є робота не лише безпосередньо над мовними навичками, але й заходи, спрямовані на формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування. Тому робота з дитиною, яка не говорить, має починатися зі встановлення керівного контролю, що передбачає вміння дорослого мотивувати дитину на виконання певних дій та вимог. Зазвичай робота починається з

висування дитині найпростіших вимог: сісти на стілець, скласти пірамідку, пазл, та ін. Важливо розуміти, що в даному контексті ми не навчасмо дитину сидінню, складанню пазлів чи пірамідки тощо, ми маємо переконати її, що виконання прохання дорослого є необхідним. Для досягнення цієї мети ми даємо найпростіші інструкції та наполягаємо на їх виконанні. Часом дитині можна допомагати фізично та пам'ятати, що на даному етапі нашою метою є співпраця з боку дитини, тому погоджуємося навіть на наближене виконання інструкцій. Цінним для нас має бути намагання дитини виконати прохання, а не точність виконання. В жодному випадку не варто відмінити інструкцію та переходити до наступної через те, що дитина «не хоче». Подібна реакція тільки закріпить поведінку дитини з метою ухилення і не дозволить нам просуватися у психолого-корекційній роботі до більш складних навичок. Дуже часто діти з порушеннями спілкування з легкістю і задоволенням погоджуються виконувати вправи, що передбачають маніпуляції з предметами, натомість вправи на моторну імітацію та ехо-реакцію викликають у них потужний протест. Знаючи дану особливість дітей, що мають порушення спілкування, доречним є чередування вправ на імітацію зі вправами, що передбачають маніпуляцію предметами (нанизування намиста, складання та перекладання предметів, сортер і т.ін.) і можуть використовуватися як мотиваційна діяльність. Також дуже радимо переходити до вправ на ехо-реакцію лише після того, як дитина почала без або з мінімальною фізичною допомогою виконувати вправи на моторну імітацію, адже навичка ехо-реакції є ускладненою формою навички моторної імітації. Починати роботу над ехо-реакцією, варто з голосних звуків та відкритих складів, що містять губні приголосні. Це обумовлено тим, що за виникнення ускладнень дитина може задіяти пальці та скласти губи потрібним чином для вимовлення звуку чи складу. Таким чином ми допомагаємо дитині зробити перші кроки в оволодінні вокальним мовленням. Репертуар звуків та складів поступово розширюється і можна переходити до другого етапу.

II. Повторення по складах чи звуках коротких слів: *мак, бик, дім, ему* і т.ін. Частина звуків можуть бути змазаними чи викривленими. Найявна старанність із боку дитини у повторенні звуків та складів. Навчання навички поєднувати склади та звуки

у слово під керівництвом педагога. Вміння вимовляти короткі слова «м'яч», «суп», «гуска», «на», «дай», «віддай» і т.ін. та використовувати їх у побуті з підказкою. Напрацювання словникового запасу з різних категорій предметів: тварини, їжа, іграшки і т.ін. На цьому та подальшому етапах дуже важливою є роль сім'ї. Жодні мовленнєві навички не будуть закріплюватись, якщо батьки не покажуть дитині, що з цими новими для неї знаннями робити в повсяденному житті, не будуть заохочувати її до використання мови протягом дня. Маючи певні шаблони щодо спілкування у родині, дитина буде продовжувати користуватися звичними засобами комунікації як такими, що потребують від неї менших зусиль. Лише зацікавлена родина може заохотити дитину робити над собою постійні зусилля для закріплення та автоматизації мовних навичок. Перш за все необхідно перестати сприймати з боку дитини будь-які звертання та прохання крім словесних, заохочувати дитину називати предмети, що її оточують, називати на її прохання те, на що вона показує і т.ін., таким чином розширюючи словниковий запас дитини та формуючи навичку навчатися мові з натурального середовища.

III. Формування навички будувати просте речення і коротку фразу: «*Миша спить*», «*муха летить*», «*великий дуб*», «*синій м'яч*» і т.ін. Відпрацювання та ускладнення навички. В цей період для дитини важливо навчитися описувати за фотографією свої дії: я мию руки, я чищу зуби, я їм і т.ін., а потім перенести цю навичку в життя. І знову ж таки найважливіша роль тут належить дорослим, що оточують дитину з порушенням спілкування. Саме вони протягом дня мають звертати увагу дитини на все, що відбувається навколо, та вчити її описувати побачене фразами та короткими реченнями. Також дуже важливо протягом дня ставити дитині питання «що ти зараз робиш?» та за потреби допомагати сформулювати відповідь. У цей момент ми не лише вчимо дитину будувати речення, але й допомагаємо їй навчитися усвідомлювати та контролювати власні дії.

IV. Вміння описувати малюнки реченнями та відповідати на прості питання. Наприклад: *Хлопчик миє руки. Хто миє руки? – Хлопчик. Що хлопчик робить? – Миє руки.* Вміння відповідати на питання «Що ти робиш?» стосовно себе. Вміння сортувати предмети за категоріями з поясненням: «суп – це їжа», «кінь –

це тварина» і т.ін. Вміння відповідати на прості питання за прослуханою казкою. Зазвичай це мають бути прості історії з невеликою кількістю тексту і великими реалістичними малюнками з невеликою кількістю деталей. Наприклад казки Сутєєва «Три котенка», «Утенок и цыпленок», «Мышонок и карандаш» або казки «Курочка Ряба», «Ріпка» і т.ін. Питання ставляться в процесі читання: *скільки було кошенят? Якого кольору кошенята? Кого вони побачили?* І т.ін. Відповідь дається з візуальною підказкою. На даному етапі дуже доречним є не лише читати дитині вголос, але й почати вчити дитину читання. Адже саме читання є важливим джерелом розширення мовного репертуару та поповнення інформації про світ для дитини з порушеннями розвитку. Працюючи з текстом, дитині з порушеннями спілкування легше оволодіти певними мовними конструкціями, навчитися відслідковувати причинно-наслідкові зв'язки та ін.

V. Формування навички відстежувати та посплювати причинно-наслідкові зв'язки. Вміння пояснити функціональне призначення предметів: чашка щоб пити, молоток щоб забивати цвяхи і т.ін. Вміння відповідати на питання про місце, пору року, цілі дії за малюнком. Наприклад: *Діти катаються на санчатах. Де вони катаються на санчатах? – На вулиці (гірці і т.ін.) А яка це пора року? – Зима. Чому ти так вважаєш? – Тому що лежить сніг і т.ін. Відповіді на питання щодо причин тих чи інших подій у казках чи побуті: Чому кошенята стали мокрими? – Бо стрибнули у воду. А навіщо вони стрибнули у воду? – Щоб піймати рибу. А де живе риба? – У воді. Кошенята піймали рибу? – Ні. А чому? – Тому що риба упливла.* Вміння переказувати невеличкі тексти з візуальними підказками, складати логічні ланцюжки з 3-4 малюнків і оповідання за ними. Даний етап є дуже важливим не лише для розширення мовного репертуару дитини, але й для формування в неї продуктивного мислення. Адже на початкових етапах психолого-педагогічна корекційна робота більше спрямована на навчання дитини з порушеннями спілкування певних шаблонів, як у поведінці, так і інших сферах, зокрема у мовленні. Наслідком цього є формування у такої дитини переважно репродуктивного мислення, спрямованого на відтворення знайомих шаблонів у всіх знайомих ситуаціях. Проте для формування самодостатньої автономної особистості цього є абсолютно недостатньо. Саме

тому ми маємо відійти від шаблонів та навчити дитину знаходити свої власні, доречні та соціально прийнятні рішення. Навчаючи дитину відстежувати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки у творах, картинах, побуті та ін. Ми закладаємо підґрунтя для формування у неї продуктивного мислення.

VI. Вміння знаходити спільні риси та відмінності предметів, виконувати завдання «що зайве» та пояснювати свою думку. Наприклад: червоний помідор і оранжевий апельсин. Спільне: форма (круглі). Відрізняються кольором та смаком. *Кінь, коза, м'яч, баран. Зайвий м'яч, адже це іграшка, а все інше – свійські тварини.* Вміння грати в асоціативне доміно і знаходити зв'язок між предметами, не прив'язуючись до шаблонів. Наприклад: *до зображення дощу підійде і парасолька, бо вона захищає від дощу, і морква, бо дощ поливає моркву і вона росте і т.д.* Важливим є вміння вибудовувати логічні ланцюжки. Відгадування загадок: *велике, червоне, кругле, росте на городі. – Помідор.* Вміння ставити прості питання: *де мама? хто це? що це?* І т.ін. На даному етапі дитина має навчитися не лише відповідати на поставлені питання, а й пояснювати власні асоціації та формулювати запит на необхідну інформацію, тобто задавати питання. Саме навичка задавати питання є однією з найскладніших для дітей, що мають порушення спілкування, адже в цьому випадку вони мають виступати ініціаторами комунікації. Часто відбувається так, що навичка задавати питання формується у процесі роботи над усіма попередніми етапами випадковим чином. Але часті випадки, коли дана навичка потребує цілеспрямованого навчання. Однією із ефективних вправ для навчання дитини навички задавати питання є гра в загадки. Дитина за допомогою педагога демонструє іншій дитині або дорослому картки із зображенням предметів, тримаючи картки зворотнім боком до себе. Таким чином дитина не бачить малюнку і за підказкою дорослого запитує другого учасника «що це?». Учасник відповідає, після чого дитина перевіряє, чи відповідь вірна. Для заохочення дитина, гра має бути емоційною, супроводжуватись жартами або врешті решт дитина почала ставити питання самостійно, без підказки.

Засвоївши вищезазначені навички, дитина матиме мовний репертуар, що дозволить їй спілкуватися з дорослими та

однолітками, висловлювати свої думки та побажання, отримувати потрібну інформацію та успішно інтегруватися в соціальне середовище.

Варто пам'ятати, що всі навички, про які йдеться, передбачають наявність комунікативної взаємодії з боку дитини та виконання тих чи інших дій на прохання. Наприклад: у випадку, коли у дитини наявні довільні ехोलалії у вигляді речень та коротких фраз, проте на прохання вона не може назвати тварин, ми не можемо віднести рівень мовленнєвих навичок такої дитини до четвертого етапу. Проте починати з такою дитиною роботу з імітації звуків, тобто першого етапу, також не актуально. В цьому випадку доцільніше починати роботу з третього етапу, тобто з навчання дитини називати предмети на прохання. Аналогічно у випадку наявності дитини вокалізацій у вигляді складів «ба-ба-ба», «ма-ма-ма», це не означає автоматично необхідність переходу до другого етапу, адже необхідно навчити дитину повторювати ці склади на прохання. Подібна психолого-педагогічна корекційна робота з дитиною, що має порушення спілкування, стає можливою у випадку усталення педагога як референтної особи. У протилежних випадках ми спостерігатимемо з боку дитини небажану поведінку з функцією уникання та не матимемо змоги ефективно розвивати в неї мовленнєві навички.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зважаючи на численні теоретичні та практичні дослідження щодо особливостей формування та розвитку мовлення в дітей, а також власний практичний досвід формування та розвитку мовлення в дітей з порушеннями спілкування, ми визначили певні закономірності в послідовності формування мовних навичок у дітей даної категорії. Зазначена систематизація сприяє більш ефективному плануванню психолого-педагогічної корекційної роботи та заходів, спрямованих на формування саме вокального мовлення як такого, що є найбільш адаптивною та доцільною формою мовної поведінки для успішної соціальної інтеграції дитини з порушеннями спілкування. Особливої уваги заслуговує той фкт, що робота з формування та розвинення вокального мовлення тісно пов'язана з заходами щодо формування навичок системного мислення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, знаходження та пояснення асоціацій та ін., а також формуван-

ням продуктивного мислення натомість репродуктивного, що формується внаслідок особливостей психолого-педагогічної корекційної роботи на ранніх етапах. Важливим аспектом корекційної роботи з формування і розвинення мовлення є залучення батьків до педагогічного процесу. Лише в поєднанні з родиною можливе перенесення в життя навичок, сформованих у штучному середовищі. В протилежному випадку сформовані навички не будуть закріплюватись і за відсутності занять через певний час розпадатимуться. На жаль, ми маємо численні приклади подібних прикрих ситуацій. Особливої уваги заслуговує процес формування вокальної мови в дітей старших семи років. Ми маємо одиничні вдалі випадки, проте наразі дане питання заслуговує більш детального вивчення.

Список використаних джерел

- Августова Р. В начале было слово / Р. Августова. – М.: Изд-во «Этерна», 2014. – 384 с.
- Августова Р. Говори! Ты это можешь! / Р. Августова. – М.: Изд-во «Этерна», 2015. – 368 с.
- Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Изд-во «Теревинф», 2017. – 512 с.
- Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності / Т. Є. Єжова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. Праць. – 2011. – Вип. 10 (8). – С. 77-84.
- Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра / Т. О. Куценко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4 (2). – С. 209-218.
- Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие и наглядные материалы / Л. Г. Нуриева. – М.: Изд-во «Теревинф», 2006. – 112 с.
- Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). Руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Изд-во «Теревинф», 2011. – 416с.
- Bowen, C. N., Shillingsburg, M.A., & Carr, J.E. (2012). The effects of the question «What do you want?» on mand training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 833–838.
- Colón, C. L., Ahearn, W. H., Clark, K. M., & Masalsky, J. (2012). The effects of verbal operant training and response interruption and

redirection on appropriate and inappropriate vocalizations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 107–120.

- Finn, H. E., Miguel, C. F., & Ahearn W. H. (2012). The emergence of untrained mands and tacts in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 265–280.
- Fuchtmann, R., & Paden, A. (2012). A comparison of intraverbal training procedures for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 155–160.
- Marchese, N. V., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Rosati, T. C., & Conroy, S.A. (2012). The effects of the question «What is this?» on tact-training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 539–547.

References

- Avgustova, R. (2014). V nachale bylo slovo [There was a word at the beginning]. Moscow: Izd-vo «Jeterna» [In Russian].
- Avgustova, R. (2015). Govori! Ty jeto mozhes'! [Talk! You can do this!]. Moscow: Izd-vo «Jeterna» [In Russian].
- Grinspen S., & Uider, S. (2017). Na ty s autizmom. Ispol'zovanie metodiki Floortime dlja razvitiya otnoshenij, obshhenija i myshlenija [Tutoyer with autism. The using of method “Floortime” for the development of attitude, communication and thinking]. Moscow: Izd-vo «Terevinf» [In Russian].
- Czhova, T. Ye. (2011). Al'ternativna komunikacija jak zasib social'noj reabilitacii ditej z obmezhenimi mozhlivostjami zhittedijal'nosti [Alternative communication as a tool of social rehabilitation of children with limited possibilities of vital activity]. Aktual'ni problemi navchannja ta vihovannja ljudej z osoblivimi potrebami : zb. nauk. Prac' [Actual problems of studying and upbringing of people with special needs: collection of scientific works], 10(8), 77-84 [In Ukrainian].
- Kucenko, T. O. (2013). Viktoristannja dopomizhnoï al'ternativnoï komunikacii pri navchanni ditej z rozladami autichnogo spektra [The use of supporting alternative communication while teaching children with autistic spectrum disorder]. Osvita osib z osoblivimi potrebami: shljahi rozbudovi [Education of persons with specific needs: ways of elaboration], 4(2), 209-218 [In Ukrainian].
- Nurieva, L. G. (2006). Razvitie rechi u autichnyh detej. Metodicheskoe posobie i nagljadnye materialy [The development of speaking of autistic children. Methodical hand-book and visual materials]. – Moscow: Izd-vo «Terevinf» [In Russian].
- Frost, L., & Bondi, Je. (2011). Sistema al'ternativnoj kommunikacii s pomoshh'ju kartoček (PECS). Rukovodstvo dlja pedagogov [The system of alternative communication by means of cards (PECS).

- Hand-book for pedagogues]. – Moscow: Izd-vo «Terevinf» [In Russian].
- Bowen, C. N., Shillingsburg, M.A., & Carr, J.E. (2012). The effects of the question «What do you want?» on mand training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 833–838.
- Colón, C. L., Ahearn, W. H., Clark, K. M., & Masalsky, J. (2012). The effects of verbal operant training and response interruption and redirection on appropriate and inappropriate vocalizations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 107–120.
- Finn, H. E., Miguel, C. F., & Ahearn W. H. (2012). The emergence of untrained mands and tacts in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 265–280.
- Fuchtman, R., & Paden, A. (2012). A comparison of intraverbal training procedures for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 155–160.
- Marchese, N. V., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Rosati, T. C., & Conroy, S.A. (2012). The effects of the question «What is this?» on tact-training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 539–547.

O. Tsymbalenko

STAGES AND METHODS OF DEVELOPING SPEECH IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH COMMUNICATION DISORDERS

The article discusses the development of vocal speech in children with social disorders from complete lack of speech to lack of detailed speech, ability to track and explain cause and effect relationships. The article also explores stages and order of speech development and understanding of cause and effect in those children, based on extended practical experience.

The article analyses the influences on development of verbal speech, and gives practical recommendations regarding therapies for development of speech and important speech skills in pre-school children with communication disorders.

In particular, the article gives an overview of therapies for developing skills such as: naming objects, describing objects, answering questions, etc. The offered system is aimed at increasing the effectiveness of psycho-educational therapy for children with communication disorders, in particular for children on autistic spectrum. A systematic approach to developing speech and cognitive skills allows for a more effective education and incorporation of such skills into daily life.

Keywords: *communication disorder, lack of speech, speech therapy, cause and effect, autism, autistic spectrum, autistic syndrome disorder.*

Надійшла до редакції 12.03.2018 р.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 316.624.3:364.636-053.6]:004

ХОМЕНКО Зоя Іванівна

*аспірантка кафедри загальної, вікової та практичної психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПІДЛІТКОВОГО КІБЕРБУЛІНГУ В МЕРЕЖЕВОМУ СПІЛКУВАННІ

У статті в контексті психологічного аналізу проблеми агресивної поведінки підлітків у соціальних мережах розкрито особливості підліткового віку, визначено його специфіку в обставинах мережевого спілкування. Розглянуто причини агресивної поведінки підлітків і її вплив на спілкування в соціальних мережах. Уточнено зміст поняття «кібербулінг» як новітньої форми агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо); систематизовано наукові позиції вітчизняних та зарубіжних учених щодо розуміння сутності кібербулінгу в мережевому спілкуванні підлітків. З'ясовано сукупність індивідуальних і соціально-психологічних чинників підліткової агресії та її характерні ознаки при створенні проблемних ситуацій щодо кібербулінгу.

Ключові слова: *мережеве спілкування, підлітки, агресія, кіберагресія, латентна агресія, кібербулінг.*

Постановка проблеми. Специфікою світового глобального інформаційного середовища є те, що нинішні інформаційні мережі надають такі можливості для спілкування людей, які не можуть бути застосовані в реальній дійсності. Сучасні діти та молоді люди активно користуються соціальними мережами, оскільки веб-сайти забезпечують соціальну взаємодію. До популярних належать сайти соціальних мереж Facebook, MySpace, Twitter, Vkontakte.com, Odnoklassniki.ru, відео-сайти, блоги тощо. Можливості для спілкування, розваг та проведення вільного часу в мережах постійно розвиваються, впливаючи на

свідомість значних мас людей, водночас у різних категорій користувачів їх ресурси забирають все більше і більше часу та навіть становлять певну загрозу завдяки наявності чинників агресивної поведінки й небезпеки у віртуальному просторі. У зв'язку з цим виникає низка особистісних та соціальних негараздів, з'являються труднощі в комунікативній сфері та соціальна дезадаптація.

Для позначення новітніх явищ переслідування людей у мережах застосовують термін «кібербулінг», що походить із англійської мови, та утворений від двох слів: «кібер» (позначає віртуальне, опосередковане комп'ютером середовище) і «булінг» (від англ. bull – бик, бугай, а в переносному значенні – дуже велика, сильна та агресивна персона; позначає процес лютого, завзятого нападу; близькими за змістом є дієслова українською мовою – роз'яструвати, задирати, прискіпуватися, провокувати, дошкуляти, тероризувати, цькувати тощо). В українській мові найближчим аналогом є сленгове слово «бикувати», що включає змістовий відтінок тупості, обмеженості, незграбності, неоковирності в переслідуванні іншого. Кібербулінг іще перекладають як кіберзалежування. Кібербулінгом, таким чином, називають новітню форму агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів (мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо). До цього явища нині прикута значна увага психологів, педагогів, соціальних працівників та людей інших професій, які відповідають за розвиток і безпеку майбутніх поколінь.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня теоретична, методична і практична розробленість зумовили вибір теми статті «Агресивна поведінка дітей як передумова підліткового кібербулінгу в мережевому спілкуванні».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні зарубіжні дослідники (А. Гольдберг, Н. Спапіра, К. Янг та ін.) називають глобальну комп'ютеризацію приватного життя «хворобою ХХІ століття». Першим значущим аспектом аналізу вважаємо проблему Інтернет-залежності, відображену в працях науковців як різновид адиктивної поведінки (Б. Браун, В. Лоскутова, М. Холл, О. Шайдуліна, М. Шоттон та ін.). Цьому питанню присвячено значну кількість сучасних наукових праць,

у яких звернуто увагу на небезпеку надмірного користування мережами (О. Арестова, Ю. Бабаєва, К. Боярова, О. Войскунський, А. Гольдберг, А. Жичкіна, М. Іванов, О. Сміслова, Н. Чудова, та ін). Особливості психічних станів користувачів мереж досліджено І. Белавіною, Дж. Грохол, О. Дроздовим, Т. Мігельовим, Л. Подригало, І. Тютюнник та ін. Психологічні наслідки зловживання комп'ютерною інформацією розглянуто в роботах Л. Гур'євої, Е. Мулика, О. Шинкаренко, О. Якушиної та ін.

Вивчення проблеми викликає достатній інтерес у вітчизняних учених (О. Дроздов, Т. Карабін, В. Лоскутова, Л. Юр'єва та ін), проте, на наш погляд, не завжди враховується той факт, що переважно в мережах спілкуються підлітки, а психологи вважають підлітковий вік складним періодом щодо формування будь-якої залежної поведінки, оскільки, по-перше, для цього віку притаманне прагнення до пізнання всього нового, незвичайного (І. Кон), «почуття дорослості», яке виявляється у гіпертрофованій потребі самостійності, самоствердження, відмови від дитячої «моралі успіху» (Н. Максимова), бажання копіювати звички і способи поведінки старших, страх відрізнятись від однолітків, здаватися в їхніх очах смішним (М. Кондратьєв, В. Мухіна); по-друге, вікові особливості підлітків характеризуються негативізмом як крайнім проявом реакції емансипації (А. Лічко). Головну причину занурення дитини у світ віртуальних подій закордонні дослідники вбачають у комунікативній депривації (М. Джуммер), коли підліток стає закритим для відвертого спілкування з однолітками, часто втрачає емоційний контакт із батьками або педагогами, які на цьому етапі відіграють основну роль у його соціально-психологічному становленні (С. Іванов). Дорослі ж не завжди розуміють важливість відвертого спілкування з дитиною та не відчувають загроз від мережевої комунікації (Ф. Астанціні).

Метою цієї статті вбачаємо необхідність виявити в процесі розгляду особливостей мережевого спілкування підлітків психологічні аспекти проявів кібербулінгу як явища переслідування і форми агресії, у виразити проблему формування мережевої культури дітей цього віку в контексті чинників соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості підліткового віку в психології, педагогіці і фізіології розкриті в роботах Л. Виготського, Л. Божович, І. Кона, О. Леонтьєва, А. Мудрика, Е. Рогова, В. Сухомлинського, С. Сисоєвої, Г. Цукерман та Б. Мастєрова й ін. Учені наголошують, що в онтогенезі школяра підлітковий вік є одним зі складних періодів, коли відбувається не лише докорінна перебудова раніше сформованих психологічних структур, але й виникають нові психологічні якості, закладаються основи свідомої поведінки, кристалізується загальна стратегія формування моральних цінностей і соціальних установок особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить: науковцями спостережено, що в наш час вікова межа відображує не стільки рівень біологічного розвитку, скільки соціальний статус особистості, її поінформованість про навколишнє середовище. Найбільш часто при аналізі проблеми соціалізації особистості вчені виділяють межі підліткового віку від 13-14 до 15-16 років, тому, на нашу думку, наявність електронної комунікаційної мережі (Інтернет, мобільний телефон, контактні групи) значною мірою впливає на сучасну соціалізацію школяра, виокремлюючи цю вікову межу. Вважаємо, що, розглядаючи проблему формування мережевої культури підлітка, необхідно звертати увагу на те, що цей вік значущий – не тільки біологічно, але й соціально; що саме в цей період життя відбувається усвідомлення провідних соціальних цінностей, становлення життєвої позиції особистості. Варто взяти до уваги позицію дослідників, котрі підкреслюють, що психологічні й особистісні процеси в цьому віці проходять імпульсивно та часто є гострими або конфліктними (Милковска-Олейничак, 2001; Поташник, 1999).

Підтвердженням зазначеного є роботи Л. Виготського, де учений довів, що перехідний вік включає в себе два паралельних процеси: натуральний (фізіологічний) і соціальний (суспільний). До натуральних ним віднесені процеси біологічного дозрівання організму, включаючи статеву зрілість; соціальні процеси – це навчання, виховання, соціалізація особистості, їхню сукупність Л. Виготський назвав «соціальною ситуацією» (Выготский, 1984). Учений підкреслював особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, яке є типовим для кожного вікового етапу й визначає динаміку психічного розвитку

впродовж відповідного вікового періоду, а також якісно нові психологічні утворення, що з'являються в кінці періоду. Тому акцентуємо: якщо до появи електронних комунікаційних мереж особливості віку дітей від 13-14 до 15-16 років визначалися переважно в біологічному сенсі, то з появою мережевого спілкування його змістовим складником став соціальний статус підлітка, зростає роль «соціальної ситуації» кожного учасника такого спілкування.

Нині значною мірою свої уявлення про соціальні ролі і життєві цінності підлітки отримують саме з соціальних мереж. Діти цього віку живуть у світі різноманітних ролей, пропорованих їм соціальним оточенням – сім'єю, друзями, соціальними інститутами. Існуючи як «віртуальна» реальність, сучасне інтернет-середовище дозволяє підліткові безпечно апробувати ті ролі, виконання яких у реальному житті не є для нього можливим, але в «проживанні» яких він відчуває потребу. У процесі апробації таких ролей підліток аналізує необхідність прийняти або відкинути ті цінності, установки й ідеали, які ця роль передбачає, особливо тому, що така специфіка інтернет-середовища як анонімність створює всі передумови для різнопланового рольового експериментування. За дослідженнями російського педагога-психолога Н. Лук'янової яскраво простежуються підліткові риси саме в тому, як здійснюється самопрезентація підлітків в Інтернеті: вона є більш розкутою, епатажною і менш соціально бажаною порівняно з тим, яким підліток є в реальному житті. Віртуальна самопрезентація, що відрізняється від реального образу, створюється підлітком для того, щоб отримати новий досвід, обумовлена пошуком себе, прагненням випробувати щось раніше не відоме. Зважаючи на специфіку соціальних мереж, підлітки поєднують суперечливі можливості: можливість бути схожим на всіх завдяки формі подачі інформації (однакові для всіх віконця акаунтів «Facebook», «Instagram» та інших соціальних мереж); можливість відрізнятись від інших завдяки вмістові (величезний вибір стилів оформлення, музичного, текстового та відеонаповнення, фотографій, аватарок, розміру й кольору букв, ігор тощо) (Особенности..., 2013).

Психологічно підлітковий вік – це період протиріч; однією з важливих психологічних особливостей цього віку є прагнення дорослості, яке виражається в тому, що рівень претензій

підлітка не відповідає його реальному статусові в суспільстві. Це стає головною проблемою зовнішніх конфліктів дітей із батьками, педагогами, друзями і з самими собою (внутрішньо-особистісних конфліктів). Наявність мережевого спілкування, де можна приховати свій реальний вік і стан справ, дозволяє підліткові анонімно приміряти на себе роль дорослого, різні професії, соціальні статуси тощо, що породжує багато зовнішніх і внутрішніх невідповідностей.

У фундаментальних наукових працях Л. Божович показано, що статева дозрівання, як і інші зміни, пов'язані з розвитком організму, значно впливає на розвиток дитини, але цей вплив існує в рамках ставлення підлітка до оточення, коли він порівнює себе з друзями або дорослими. Крім того, в інформаційному суспільстві, коли йдеться про статус особистості, головними є не її біологічні особливості, а місце в соціумі, володіння (доступ) до обмеженої, непублічної інформації, уміння розпорядитися наявною інформацією віртуально, через інформаційну мережу, приміряти на себе будь-які ролі й від їх імені спланувати свою поведінку. При цьому агресивність, характерна частині підлітків, набуває зазвичай стійкого характеру у процесі стихійно-групового спілкування, але таке спілкування, як і систему відповідних цінностей, прийняту окремою групою й побудовану на ґрунті жорстких асоціальних законів, вважають наслідком не якоїсь генетичної спадковості, вродженої агресивності тощо, а в більшості випадків як дію ситуації заміщення, коли світ дорослих не сприймає окрему дитину чи її здається, що її не сприймають. Тому нерозуміння або ігнорування дорослими справжніх мотивів поведінки підлітка, реагування лише на зовнішні результати його діяльності створюють умови для несприйняття підлітком заходів дорослих, спрямованих на порозуміння (Божович, 1998).

Членство в групі однолітків (товариство, колектив) стає надзвичайно важливим у розвитку статусу школяра в період пізнього дитинства та ранньої юності. У цей період розвитку групи однолітків формуються на основі спільних інтересів, цінностей, схожості у фізіологічному розвитку та навчальних досягненнях. Так, у своїй праці А. Бандура стверджує, що статус учнів при переході з молодших класів у середню школу вимагає від них переглянути їхні стосунки з однокласниками з точки

зору домінування, і тоді агресія (булінг) вважається продуманою стратегією, яка використовується для забезпечення домінування (самоствердження) в заново створених групах однолітків (Bandura, 1985). Серед факторів формування спільнот (груп) однолітків дослідник виділяє такий феномен як «приязнь»; він розкриває мотиви виникнення дитячої дружби і пояснює те, що підлітків, які все менше контактують із батьками, більше приваблюють індивіди-однолітки, котрі володіють рисами, які «уособлюють» незалежність (правопорушення, агресія, непослух, самостійність у виборі власної майбутньої трудової траєкторії, доступ до непублічної інформації тощо) і менше приваблюють індивіди, які володіють рисами, притаманними дитинству (поступливість, послух) (Бандура, 1999). Експериментальне підтвердження складної взаємозалежності між потребою в домінуванні, змінами в соціальному оточенні та структурі групи однолітків і бажанням взаємодіяти з особами протилежної статі в статусі лідера знаходимо в роботі З. Скорні (Skorny, 1998).

Усвідомлення групової належності підлітка, його солідарності з однолітками не тільки полегшує його автономізацію від дорослих, але й дає надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя, стабільності. Головною для самоповаги підлітка стає необхідність заслужити повагу серед рівних собі (Skorny, 1998). Спілкування, таким чином, будується на протиріччі двох потреб: індивідуального відособлення від дорослих і належності до певної групи друзів. Аналіз наукових джерел та власних педагогічних спостережень показав, що потреба в спілкуванні підлітків, включених у групу, перетворюється у багатьох із них у необхідність: діти не можуть навіть незначний проміжок часу прожити без своєї спільноти.

Науковці неодноразово підкреслюють: мотиви соціальної поведінки є індивідуальними для кожного підлітка. До найбільш характерних із них відносять: самоповагу, визнання своєї значущості й цінності; відчуття емоційного єднання з групою; можливість отримати потрібну інформацію і комунікативні навички; потребу в керівництві своїми однолітками. Причому переважно ці мотиви не завжди усвідомлюються дітьми й часто переплітаються. Типовою ознакою підліткових груп є їхня надзвичайно висока конформність. Агресивно відстоюючи свою незалежність від старших, підлітки часто абсолютно некритично

ставляться до думки своєї групи і її лідерів. Психологи переконують, що слабке *Я* потребує сильного *Ми*, яке, своєю чергою, підтримують *Вони*. Бажання бути «як усі» (зазвичай, «свої») поширюється й на одяг, і на стиль поведінки, і на систему цінностей. Цієї однаковості чітко дотримуються в групі, і той, хто хоче щось змінити, попадає в категорію підлітків, стосовно яких підбурюються агресивні дії, при цьому самі групи зазвичай не є монолітними щодо агресивної поведінки (Бандура, 1999; Кон, 1967; Милковска-Олейничак, 2001).

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних й інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя підлітків. Характерним для них стає порушення емоційних відносин із оточуючими людьми, вони попадають під сильний вплив підліткової групи, що нерідко формує асоціальну шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб життя, середовище, стиль та коло спілкування сприяють розвитку й закріпленню девіантної поведінки. Таким чином, негативний мікроклімат, що має місце, в багатьох сім'ях обумовлює виникнення відчуженості, грубості, неприязні певної частини підлітків, прагнення робити все на зло, всупереч волі тих, що оточують, що створює об'єктивні передумови для появи демонстративної непокори, агресивності та руйнівних дій. Інтенсивний розвиток самосвідомості і самокритичності призводить до того, що дитина в підлітковому віці виявляє суперечності не тільки в навколишньому світі, але й уявлення про себе.

Підлітковий віковий період характеризується також складними естетичними почуттями, формуванням естетичних ставлень до дійсності. При значній схильності до романтизму в підлітків більш реалістичною і критичною стає уява. Їм притаманні підвищений інтерес до своєї особи, потреба в усвідомленні й оцінці своїх особистих якостей. Аналізуючи й оцінюючи свою поведінку, підліток постійно порівнює себе з поведінкою оточуючих людей, у першу чергу своїх ровесників. Водночас підлітковий вік характеризується певною імпульсивністю, часто підлітки спочатку щось роблять, а потім думають, хоча при цьому вже усвідомлюють, що треба було зробити по-іншому.

Отже, вчені виділяють низку положень, які вирізняють основні ознаки підліткового періоду:

– становище підлітків, їхні життєві цінності й орієнтації в більшості випадків пов'язані з загальним розвитком суспільства, сучасним технокультурним процесом і тими цінностями, які характерні для нього,

– підліток має необхідність перебувати в групі друзів, вважатися її членом, жити за її правилами і принципами; самі ж групи, досить замкнуті, складно приймають до себе нових членів, у них зберігається строга ієрархія і структура, забороненою є індивідуальність членів, яка не відповідає груповим інтересам; поряд із тим група є гарантом соціального захисту її членів, включає підлітка в систему соціальних відносин, допомагає досягнути нові соціальні ролі, які часто носять асоціальний характер; підлітки в групі переважно вступають стихійно, на основі особистих симпатій і мрій,

– підліток намагається бути дорослим, незалежним, але попри реальні можливості впливу на оточення залишається дитиною; при цьому зростає недовіра до старших, які є в його оточенні,

– для підлітка характерне намагання відстоювати своє право на індивідуальність, унікальність, у той же час він намагається бути «як усі» і «ні на кого не схожим» (Божович, 1998; Особенности..., 2013; Skornu, 1998).

Усі названі чинники дають змогу розглядати підлітків як соціально-вікову групу, що швидко піддається впливу, проявляє агресію поряд із тривожністю та часто здатна до насильницької поведінки. Підліткова агресія характеризується імпульсивністю та неадекватністю агресивних реакцій; як навмисна дія, вона спрямована на заподіяння шкоди.

Агресивна поведінка підлітків обумовлена сукупністю індивідуальних і соціально-психологічних факторів, серед яких домінуючими є індивідуальний досвід переживання або спостереження факту насильства, низький соціально-економічний статус сім'ї та негативні стратегії сімейного виховання (Вакуліч, 2006). Особистісні характеристики також відіграють важливу роль у формуванні агресивної поведінки. До них відносимо підвищений рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється в підвищеній збудженості, дратівливості, а також схильність до депресії, яка призводить до підвищення рівня тривожності, скутості, невпевненості в собі.

Дослідження причин і характеристик агресивної поведінки підлітків у мережевому спілкуванні зумовлює вивчення зразків класифікацій підлітків, їх умовної типології за різними ознаками. Так, Л. Божович (1998), проводячи класифікацію складних підлітків, в основу типології покладає мотивацію їхньої поведінки, що дозволило вченій виділити: а) підлітків, які активно намагаються задовольнити свої елементарні потреби; б) слабовольних дітей, які піддаються впливу друзів; в) діючих під впливом істерії. Л. Семенюк (1991) пропонує поділяти підлітків на основі певного типу поведінки з урахуванням їхніх особистісних потреб; серед виділених чотирьох груп нас особливо цікавлять дві. Першу групу підлітків характеризує конфлікт між деформованими й позитивними потребами, цінностями, відношеннями, поглядами; у них переважає односторонність інтересів, пристосованість; ці діти не намагаються досягнути успіху, апатичні, в їхній поведінці спостережено вербальну агресивність. Другу групу підлітків вирізняє відсутність певних інтересів, недеформовані потреби, обмежене коло спілкування; діти мають слабку волю, залежні від більш сильних товаришів; для них характерні типова боягузливість і мстивість; у поведінці таких підлітків переважає вербальна агресивність і негативізм.

Запропоновані орієнтовні класифікації агресивної поведінки підлітків дозволяють нам дослідити причини подібної поведінки дітей цієї вікової категорії в інформаційних мережах та розробити психологічні заходи впливу, корекції і попередження кібербулінгу в мережевому спілкуванні підлітків. Аналіз психолого-педагогічної літератури також уможливило визначити характерні риси підліткового віку, які можуть створювати найбільш проблемну ситуацію щодо кібербулінгу. Це, в першу чергу, прагнення підлітка до самостійності, звільнення від опіки дорослих, відносини з дорослими аж до агресії як форми самоствердження; агресія як прояв групової солідарності підлітків; проблеми підліткових субкультур; копіювання агресії дорослих (агресивний як дорослий); відмова від звичних норм поведінки; агресія як реакція протесту на складні взаємовідносини з однолітками, недостатня сформованість життєвих орієнтирів. Тому розуміння специфічних ознак поведінки підлітків нерозривно пов'язане зі специфікою розвитку дитини в цьому віці й особливостями умов

формування кожної особистості окремо (Про віртуальну освіту...,2001; Семенюк, 1991).

Нині часто буває важко собі уявити, наскільки шкільні проблеми спілкування в епоху інформаційних технологій стали складнішими і небезпечнішими. Раніше діти, йдучи зі школи, йшли й від проблем – від сварок, які назавтра вже втрачали гостроту, від неприємних людей, від інтриг і насильства – в свій позитивний домашній або дворовий світ. Сьогодні, йдучи зі школи, діти продовжують переживати свої шкільні конфлікти, образи й інтрижки в соціальних мережах. Для них це так само реально, як відповідь біля дошки. Але там, у віртуальному світі, подібне обростає додатковою жорстокістю, діти продовжують шкільне спілкування і не можуть із нього вирватися тому, що це теж один із законів соціальної мережі. Більше того, усі їхні підліткові травми, образи, страхи, емоції міцно входять у спілкування, коли до слабких місць дитини отримує доступ кожен бажаний, у будь-який момент він може завдати удару по вже, здавалося б, загоєній рані, використати стару травму або напівзабуту неприємну таємницю (Про віртуальну освіту...,2001).

Віртуальна агресія виникає на тлі певного психічного стану, в якому можна виділити три компоненти агресивності: 1) пізнавальний – допомагає зорієнтуватися в ситуації, виділити об'єкт й обрати засоби нападу; 2) емоційний – характеризується наявністю гніву, який доволі часто, але не завжди, супроводжує агресію й іноді набуває форми афекту люті. Серед інших емоційних складників агресивності доцільно назвати недоброзичливість, злість, мстивість, а в окремих випадках – силу й упевненість; 3) вольовий – як спроможність особистості здійснювати самоконтроль власних агресивних станів та агресивних дій.

Аналіз праць Г. Грачова, Л. Найдьонової, Л. Пережогина, Л. Чуприни, М. Robin, Р. Susan, W. Patricia засвідчив, що можливість людей ховатися за псевдо-іменами в Інтернеті, коли вони вчиняють агресію стосовно інших членів електронної мережі, сприяла виникненню такого явища, як кібербулінг. Проведене вивчення літературних джерел показало, що серед науковців існує значна кількість трактувань «кібербулінгу», які визначаються такими факторами, як мета, методологія, методики вивчення явища, особисті психологічні відчуття

учасників кібербулінгу. Незалежно від конкретного значення терміну, який використовують для пояснення його сутності, кібербулінг у широкому сенсі відноситься до агресії шляхом залякування, маніпулювання інформацією з використанням комунікаційних можливостей електронної мережі Інтернет або обміну миттєвими повідомленнями через мобільні телефони.

Віртуальну агресію в мережах за засобами поділяють на пряму (відкриту) і приховану (латентну). Відкриту агресію західні дослідники ще називають кібербулінгом, характеризуючи її як відкритий напад із метою завдання психологічної шкоди, агресивну поведінку у широкому діапазоні – від грубих жартів до віртуального терору, який може призвести навіть до суїциду жертви. Значущим фактом, який нам довелося констатувати в результаті вивчення різноманітних інформаційних джерел, є численні спроби «стихійного» аналізу питання самими учасниками віртуального спілкування, що набувають форм текстів у блогах, повідомлень на форумах, записів у спільнотах. Серед таких феноменів вирізняємо вербальну кіберагресію як дію, спрямовану на завдання різних видів психологічного дискомфорту учасникам Інтернет-спілкування за допомогою розміщення відповідних текстових Інтернет-повідомлень (у широкому розумінні, включно із записами у блогах) чи образів.

Прихована (латентна) агресія виявляється у дещо інших формах: така агресія ніколи не позиціонує себе як власне агресія, маскуючись під дискусію, обмін думками та інші нормативні форми спілкування. Її основними зняряддями стають іронія, сарказм, замасковані образи, провокаційні висловлювання тощо. Якщо пряму агресію можна порівняти з ударом по голові, то прихована – це укол у больову точку. На перший погляд такі уколи менш небезпечні, але тривалий вплив прихованої агресії завдає значно більшої психологічної шкоди. Прихована агресія стає добрим підґрунтям для виникнення багатьох страхів: страху залежності від стосунків, страху бути відкинутим, інтимофобії (побоювання емоційної близькості), страху зіткнутися зі своїми й чужими емоціями. Це породжує захисну реакцію: емоційне дистанціювання, уникнення близькості в реальних відносинах. Коли підліткові страшно, він плаче, кричить, втікає, ховається (Дзюба, 2015).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі аналізу комплексу літературних джерел нами визначено специфіку підліткового віку в контексті мережевого спілкування у таких аспектах: тісний зв'язок життєвих цінностей і орієнтацій дітей цього віку з загальним розвитком суспільства та сучасним технокультурним процесом; намагання підлітків перебувати в групі друзів, жити за її поняттями і принципами (хоча групи в соціальних мережах бувають різними); прагнення дорослості й незалежності, зростання при цьому недовіри до старших, намагання одночасно бути «як усі» і «ні на кого не схожим». Досліджено психологічні особливості кібербулінгу (агресивних проявів приниження і переслідування у мережевому спілкуванні) як явища деструктивності, яке, на противагу інформаційній культурі і позитивним аспектам мережевого спілкування, істотно негативно впливає на психологічний комфорт дітей у різних життєвих ситуаціях. Провівши опитування підлітків за методикою психолога В. Вздутьської, ми встановили, що 92 % опитуваних користуються інтернетом, а, отже, є потенційними сторонами кібербулінгу (жертвами або агресорами), 40 % дітей були свідками кібербулінгу, поведінка 30 %, як вони самі вважають, могла призвести до цього явища.

На жаль, детальних систематичних досліджень, які дали б змогу кількісно оцінити масштаби явища і потенційну небезпеку кібербулінгу в Україні досі немає. Проте точно відомо, що різноманіття небезпек в Інтернеті набирає обертів, тому батьки, працівники шкіл, інші дорослі в громаді можуть допомогти дітям запобігати знуцанням, обговорюючи це, створюючи безпечне шкільне середовище та в перспективі – загальнонаціональну стратегію попередження кіберзалякування.

Список використаних джерел:

- Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1998. – 175 с.
- Вакуліч Т. М. Провідні патерни адиктивної поведінки підлітків з Інтернет-залежністю //Актуальні проблеми психології. Том. I. : Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна

- психологія: Зб-к наук. праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. – Київ: Міленіум, 2006. – Част. 18. – С. 100–105.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах / Выготский Л. С. – М., 1984. – Т. 4.
- Дзюба Т. М. Віртуальна агресія підлітків: причини і наслідки / Психологічна профілактика насилля і ворожості в суспільному та приватному житті: тези доповідей учасників Круглого столу (Івано-Франківськ, 5 травня 2015 року) / [редактор упорядник З. С. Карпенко]. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2015. – С.20–24.
- Клейберг Ю. А. Социальные нормы и отклонения / Клейберг Ю. А. [2-е изд. доп.]. – М. : Вир-га-Пресс, 1997. – 178 с.
- Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
- Милковска-Олейничак Г. Социально-педагогические факторы агрессивного поведения учащихся современных образовательных учреждений на примере средних школ Польши : дисс. ... д-ра пед. наук / Г. Милковска-Олейничак. – Санкт-Петербург, 2001. – 465 с.
- Найдьонова Л. А. Кібер-булінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини / Л. А. Найдьонова // Методичні рекомендації / Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. – К., 2011. – 34 с.
- Особенности общения подростков в социальных сетях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/ap/ap/drugoe/2013/04/25/osobennosti-obshcheniya-podrotskov-vsotsialnykh-setyakh>
- Поташник М. Как различать результаты образования / М. Поташник, А. Моисеев // Народное образование. – № 9. – 1999. – С. 137.
- Про віртуальну освіту і соціалізацію в мережі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.racurs.ua/5-pro-virtualnu-osvitu-i-socializaciu-v-mereji>
- Семенюк Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявление у детей подросткового возраста: Метод. рекомендации в помощь педагогам-практикам / Семенюк Л. М. – М., 1991. – 58 с.
- Bandura A. Influence of models's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses Journal of Personality & Social Psychology / Bandura A. – 1985. – № 1.
- Skorny Z. Psychologiczna analiza agresywnego zachowania sie II Warszawa // Skorny Z. – 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lubimyczytac.pl/ksiazka/98566/psychologiczna-analiza-agresywnego-zachowania-sie>

References

- Bandura A. Podrozkovaia ahressyia. Yzuchenye vliyaniya vospytaniya y semejnykh otnosheniy [Teenage aggression. Studying the influence of upbringing and family relationships] / A. Bandura, R. Uolters; per. s anhl. Yu. Briantsevoi y B. Krasovskoho. – M. : Aprel-Press; ЭКСМО-Press, 1999. – 512 s.
- Bozhovych L. Y. Lychnost y ee formirovanye v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood] / L. Y. Bozhovych. – M. : Prosveshchenye, 1998. – 175 s.
- Vakulich T. M. Providni paterny adyktivnoi povedinky pidlitkiv z Internet-zalezhnosti [Leading patterns of addictive behavior of adolescents with Internet addiction] // Aktualni problemy psykholohii. Tom. I.: Sotsialna psykholohiia. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia: Zb-k nauk. prats instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy / Za red. Maksymenka S. D., Karamushky L. M. – Kyiv: Milenium, 2006. – Chast. 18. – S. 100–105.
- Vyhotskyi L. S. Sobrane sochynenyi v 6-ty tomakh [Collected works in 6 volumes] / Vyhotskyi L. S. – M., 1984. – T. 4.
- Dziuba T. M. Virtualna ahresiia pidlitkiv: prychny i naslidky [Virtual aggression for teens: causes and consequences] / Psykholohichna profilaktyka nasyllia i vorozhosti v suspilnomu ta pryvatnomu zhytti: tezy dopovidei uchasnykiv Kruhloho stolu (Ivano-Frankivsk, 5 travnia 2015 roku) / [redaktor uporiadnyk Z. S. Karpenko]. – Ivano-Frankivsk: Symfoniia forte, 2015. – S.20–24.
- Kleiberh Yu. A. Sotsyalnye normy y otklonyeniya [Social norms and deviations] / Kleiberh Yu. A. [2-e yzd. dop.]. – M. : Vyr-ha-Press, 1997. – 178 s.
- Kon Y. S. Sotsyolohiia lychnosti [Sociology of personality] / Y. S. Kon. – M. : Polytyzdat, 1967. – 383 s.
- Mylkovska-Oleinychak H. Sotsyalno-pedahohycheskye faktory ahressyvnoho povedeniya uchashchykhsia sovremennykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy na primere srednykh shkol Polshy [Socio-pedagogical factors of aggressive behavior of students of modern educational institutions on the example of secondary schools of Poland] : dyss. ... d-ra ped. nauk / H. Mylkovska-Oleinychak. – Sankt-Peterburh, 2001. – 465 s.
- Naidonova L. A. Kiber-bulinh abo ahresiia v interneti: sposoby rozpoznavannia i zakhyst dytyny [Cyber-bullying or aggression on the Internet: ways to recognize and protect the child] / L. A. Naidonova // Metodychni rekomendatsii / Seriia: Na dopomohu vchyteliu. Vyp. 4. – K., 2011. – 34 s.
- 1 Osobennosti obshcheniya podrozkov v sotsyalnykh setiakh [Электронны resurs] [Features of communication of adolescents in social networks]. – Rezhym dostupa:

- <http://nsportal.ru/ap/ap/drugoe/2013/04/25/osobennosti-obshcheniya-podrozkov-vsotsialnykh-setyakh>
- Potashnyk M. Kak razlychat rezultaty obrazovaniya [How to distinguish the results of education] / M. Potashnyk, A. Moiseev // Narodnoe obrazovaniye. – № 9. – 1999. – S. 137.
- Pro virtualnu osvitu i sotsializatsiiu v merezhi [Elektronnyi resurs] [About virtual education and socialization in the network]. – Rezhym dostupu: <http://ua.racurs.ua/5-pro-virtualnu-osvitu-i-socializaciu-v-mereji>
- Semeniuk L. M. Psykholohycheskaia sushchnost ahressyvnosti y ee proiavlennye u detei podrostkovogo vozrasta [The psychological essence of aggression and its manifestation in children of adolescence]: Metod. rekomendatsyy v pomoshch pedahoham-praktykam / Semeniuk L. M. – M., 1991. – 58 s.
- Bandura A. Influence of modelss reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses Journal of Personality & Social Psychology / Bandura A. – 1985. – № 1.
- Skorny Z. Psychologiczna analiza agresywnego zachowania sie II Warszawa // Skorny Z. – 1998 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://lubimyczytac.pl/ksiazka/98566/psychologiczna-analiza-agresywnego-zachowania-sie>

Z. Khomenko

AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN AS THE PRECEDENCE OF TEENS CYBERBULLING IN THE NETWORK

In the article in the context of psychological analysis of the problem of eyymi aggressive behavior in social networks the peculiarities of adolescence are revealed. The reasons of aggressive behavior of adolescents and its influence on communication in social networks are considered. The content of the concept of "cyberbullying" as the newest form of aggression, which involves violent acts aimed at persecuting, harming, humiliating a person using information and communication means of mobile phones, e-mail, social networks, etc. is specified. The position of native and foreign psychologists about the essence of cyberbullying is systematized.

The entity of individual and socio-psychological factors of teens' aggression in the network are revealed.

Key words: network communication, teenagers, aggression, cyberragression, latent aggression, cyberbullying.

Надійшла до редакції 17.05.2018 р.

КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

УДК 37.015.3 : 575

ПОМОГАЙБО *Валентин Михайлович*

кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

БЕРЕЗАН *Олексій Іванович*

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

ПЕТРУШОВ *Андрій Васильович*

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

ГЕНЕТИКА СПЕЦИФІЧНОГО РОЗЛАДУ НАВЧАННЯ

Специфічний розлад навчання характеризуються стійкими і зростаючими труднощами в засвоєнні фундаментальних академічних навичок читання, письма та/або математики і не пов'язаний із іншими психічними або неврологічними захворюваннями. Він може бути складним і мультифакторним, маючи полігенний та гетерогенний характер успадкування. Найкраще досліджені генетичні аспекти специфічної нездатності до читання. У теномі людини виявлено принаймні 9 кандидатних локусів та 14 кандидатних генів у них із різними рівнями достовірності. Генетичні дослідження специфічної нездатності до письма не проводяться, У сучасному технізованому та комп'ютеризованому світі все більше цінується здатність до математики, тому дослідників цікавить природа не нездатності до математики, а природа математичного таланту. Виявлено принаймні два тені та один домен послідовностей, варіанти яких пов'язані з математичними здібностями. Для розуміння генетичної природи специфічного розладу навчання необхідні подальші молекулярно-генетичні дослідження на достатньо великих вибірках.

© В.М. Помогайбо, О.І. Березан, А.В. Петрушов, 2018

orcid.org/0000-0002-9828-2565

orcid.org/0000-0002-4959-3594

orcid.org/0000-0002-1269-2978

[http://doi.org/10.5281/zenodo.1342361](https://doi.org/10.5281/zenodo.1342361)

Ключові слова: специфічний розлад навчання, читання, дислексія, письмо, дисграфія, математика, дискалькулія, математичний талант, кандидатні локуси та тени.

Постановка проблеми. Специфічний розлад навчання (CPH; specific learning disorder, SLD) діагностується у випадках, коли є конкретні недоліки в здатності індивіда сприймати чи ефективно та точно обробляти інформацію і не пов'язаний із іншими психічними та неврологічними захворюваннями (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013). Ознаки цього розладу розвитку нервової системи з'являються впродовж навчання в школі і характеризуються стійкими і прогресуючими труднощами в засвоєнні фундаментальних академічних навичок читання, письма та/або математичних дій. CPH відрізняється від загальної нездатності до навчання, яка пов'язана з інтелектуальною недостатністю, бо може виникнути в інтелектуально нормальних осіб у випадку, коли вимоги до навчання та способи оцінювання створюють бар'єри, які не може подолати їхній природний інтелект і компенсаторні механізми. Поширеність CPH серед дітей шкільного віку становить 5-15% залежно від рівня культури та критеріїв тестування. Поширеність розладу серед дорослих невідома, але припускається, що вона складає близько 4%. CPH більш поширений серед чоловіків, ніж серед жінок зі співвідношенням, яке варіюється у межах від 2:1 до 3:1 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013).

Генеалогічні дослідження засвідчили досить значний вплив генетичної складової на успадкування CPH. Так, у родинах із пробандом ризик захворювання для осіб першого ступеня спорідненості приблизно в 7 разів вищий, ніж у контрольних родинах. Коефіцієнт успадкованості CPH становить близько 60%. Деякі фактори навколишнього середовища збільшують ризик розвитку CPH. Найнебезпечнішими серед них є пренатальний вплив нікотину, передчасні пологи та недостатня вага дитини при народженні. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013). Ця публікація є продовженням нашої серії оглядів із генетики ментальних та поведінкових розладів людини (Pomahaibo V. M. et al., 2017; 2018).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі даних сучасних генетичних досліджень специфічного розладу навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення генетики СРН здійснювалось шляхом мета-аналізу публікацій сучасних досліджень щодо специфічної нездатності до читання, письма та математичних дій.

Специфічна нездатність до читання. Специфічна дислексія, або специфічна нездатність до читання (СНЧ; specific reading disabilities, SRD) полягає у неспроможності правильно вимовляти зображені слова, розпізнавати їх та розуміти зміст прочитаного. Вона поширена серед школярів із частотою 5-10% залежно від культури та критеріїв тестування (Katusic S.K. et al., 2001; Shaywitz S.E. et al., 1990).

Гендерні відмінності для СНЧ не характерні (Berninger V.W. et al., 2008). Численні генеалогічні дослідження практично впродовж усього минулого століття виявили родинну кластеризацію нездатності до читання, що свідчить про генетичну складову цього розладу (Raskind W.H. et al., 2013).

Рівень успадкованості СНЧ за результатами близнюкових досліджень становить близько 60% (Hawke J.L. et al., 2006), що свідчить про полігенний характер ризику розладу читання та вплив на його розвиток чинників навколишнього середовища, зокрема й педагогічних. Попри складність генетичних механізмів специфічної дислексії, на цей час у геномі людини виявлено принаймні 9 кандидатних локусів і 14 кандидатних генів із різними ступенями достовірності (Poelmans G. et al., 2011). СНЧ за окремими генетичними чинниками ризику накладається на інші розлади мовлення (Newbury D.F. et al., 2014; Pennington B.F. et al., 2009).

Кандидатні локуси схильності до СНЧ позначені DYX (Dyslexia Susceptibility) та пронумеровані від 1 до 9 у порядку їх виявлення. Для прикладу подаємо коротку характеристику локусів, що містять кандидатні гени дислексії. При цьому були використані дані сайтів GeneCards (2017) та MalaCards (2017), а також огляди (Carrion-Castillo A. et al., 2013; Poelmans G. et al., 2011).

Локус *DYX1* (15q21) містить кандидатний ген *DYX1C1* (15q21.3), що кодує поліпептид, який взаємодіє з естрогенними рецепторами і бере участь у міграції нейронів до кори головного мозку в процесі її розвитку. Виявлені дві найбільш достовірні мутації цього гена у вигляді одонуклеотидних поліморфізмів

(ОНП; single nucleotide polymorphisms, SNPs), які пов'язані із СНЧ, – rs3743205 і rs57809907 (rs, replacement site – заміщений сайт). Окрім дислексії, цей ген причетний до понад 10 захворювань, серед яких кілька форм циліарної дискінезії, специфічний розлад розвитку, рак молочної залози та інші.

У локусі *DYX2* (6p21–p23) було виявлено два кандидатні гени дислексії – *DCDC2* і *KIAA0319*. Ген *DCDC2* (6p22.3) кодує протеїн, який, вочевидь, бере участь у регуляції міграції нейронів. Найбільш достовірними мутаціями цього гена, причетними до СНЧ, пропонуються ОНП rs793862, rs807701 та rs807724, а також делеція розміром 2445 bp. Різноманітні варіанти гена *DCDC2* причетні також до понад 20 захворювань, серед яких розлад письма, недостатність уваги з гіперактивністю, глухота, кілька форм раку тощо. Ген *KIAA0319* (6p22.3) кодує протеїн, який бере участь у розвитку кори головного мозку шляхом регулювання міграції нейронів і клітинної адгезії. Найбільш достовірними варіантами гена, причетними до СНЧ, вважаються ОНП rs2038137 і rs4504469. Різні варіанти гена *KIAA0319* причетні також до декількох захворювань, серед яких розлад мовлення та комунікації, недостатність уваги з гіперактивністю, нейроніт та інші.

У локусі *DYX3* (2p16-p15) були запропоновані кілька кандидатних генів дислексії, наприклад, *MRPL19* і *C2ORF3*, але поки що їхня достовірність не підтверджена. У локусі *DYX4* (6q13-q16.2) на цей час кандидатних генів СНЧ не запропоновано.

Найбільш вірогідним кандидатним геном дислексії в локусі *DYX5* (3p12–q13) вважається ген *ROBO1* (3p12.3), який кодує мембранний протеїн, що бере участь у регуляції міграції клітин-попередників нейронів та у формуванні аксонів. Запропоновано кілька мутацій гена, пов'язаних із СНЧ, переважно у вигляді ОНП. Однак ці дані поки-що не підтверджені іншими авторами. Варіанти гена *ROBO1* причетні до майже 20 інших захворювань, серед яких домінують онкологічні хвороби.

У локусі *DYX6* (18p11.2) запропоновано кандидатні гени *MC5R*, *DYM*, *NEDD4L* і *VAPA*, але поки-що бракує повторного підтвердження цього іншими дослідниками. У локусах *DYX7* (11p15.5), *DYX8* (1p36-p34) і *DYX9* (Xq27.3) кандидатних генів СНЧ на цей час не виявлено.

Ознаки дислексії досить часто наявні в інших розладах розвитку, таких як синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, інші розлади мовлення, специфічна нездатність до математики. Природа такого накладання ознак залишається невідомою, але припускається, що причиною цього частково є спільні генетичні фактори означених розладів розвитку (Carrion-Castillo A. et al., 2013).

Не зважаючи на значні зусилля дослідників із ідентифікації генів, безпосередньо причетних до СНЧ, запропоновані на цей час кандидатні гени не виявляють чіткого зв'язку з розладом, тому, скоріше за все, вони є модифікаторами невиявлених основних генів. Але навіть розкриття генетичної природи дислексії не вирішить практичної проблеми допомоги дітям із цим розладом. Щоб досягти цієї мети, потрібно не лише виявити гени-кандидати, а й зрозуміти їхній вплив на молекулярні механізми, які здійснюються в нейронному плетиві головного мозку, задіяному в процесі читання.

Специфічна нездатність до письма. Специфічна дисграфія, або специфічна нездатність до письма (СНП; specific writing disabilities, SWD) полягає в стійкій неспроможності навчитися писати. На відміну від СНЧ, генетичні дослідження СНП не проводяться. В усякому разі, ми не виявили публікацій, присвячених пошукам генетичних зчеплень із розладом, кандидатних генів чи загальногеномних асоціацій. Більше того, СНП розглядається переважно разом із СНЧ (Berninger V. W. et al., 2008; Costa L.-J.C. et al., 2016; Svensson I., 2011). Це викликає здивування, бо ретельний аналіз ознак свідчить, що СНЧ і СНП – два окремі розлади, що підтверджується дослідженнями низки авторів (Giordano G., 1984; Yates C. M. et al., 1995; Lauffer K. A., 1999; Gvion A. & Friedmann N., 2010).

Поширеність СНП, за результатами досліджень С.К. Кейтюзик з колегами (2009), проведених на вибірці розміром до 6 тис. дітей шкільного віку, варіюється в межах 6-13%. При цьому хлопчиків із розладом було у 2-3 рази більше, ніж дівчаток. Успадковуваність дисграфії за даними різних авторів варіюється в межах 50-60%, що свідчить про генетичну природу схильності до розладу (Schulte-Körne G. et al., 2006). На сайті MalaCards: The human disease database (2017) пропонується 15 генів, ймовірно пов'язаних із дисграфією, наприклад,

MAP4K5 (14q22.1), *PSENI* (14q24.2), *GRN* (17q21.31) і *TARDBP* (1p36.22). Оскільки ці гени були виявлені у процесі дослідження інших різноманітних захворювань, які мали супутньою ознакою дисграфію, їх не варто вважати кандидатними генами СНП. До того ж, функції продуктів більшості цих генів вивчені недостатньо.

Специфічна нездатність до математики. Специфічна дискалькулія, або специфічна нездатність до математики (СНМ; specific math disability, SMD) характеризується порушеннями усвідомлення структури чисел та утрудненнями в діях із числами, особливо зі складними.

Поширеність СНМ серед молодших школярів варіюється в межах 2-14% залежно від культури та критеріїв тестування (Desoete A., 2015).

У родовах із пробандами цей показник зростає до 40-66%, що свідчить про значну генетичну складову розладу (Shalev R. S. et al., 2001). Дівчатка в середньому постійно випереджають хлопчиків в опануванні математикою (Wei W. et al., 2012). Коефіцієнт успадкованості СНМ становить у середньому 56% (Haworth C. M. A. et al., 2009), що свідчить про можливість корекції розладу педагогічними засобами.

Генетика нездатності до математики практично не вивчається, бо цей розлад не є такою значною проблемою, як нездатність до читання чи письма. Педагогів, психологів та генетиків цікавить насамперед природа здатності до математики і математичного таланту. Про це свідчать розпочаті декілька років тому молекулярно-генетичні дослідження здатності до математики (ЗМ).

На цей час виявлено принаймні два гени та один домен послідовностей, варіанти яких можуть бути пов'язані з нездатністю до математики. Коротка характеристика цих генів подається за даними сайтів GeneCards (2017) та MalaCards (2017).

Перший кандидатний ген здатності до математики запропонував S.J. Docherty з колегами у 2010 році. Це ген *NRCAM* (7q31.1), який кодує протеїн, що бере участь у адгезії нейронів та сприяє передачі сигналів по аксону. Його варіанти можуть бути причетні до декількох захворювань, серед яких

аутизм, шизофренія, нейроніт, катаракта тощо (Docherty S. J. et al., 2010).

Невдовзі було виявлено другий кандидатний ген – *FAM43A* (3q29), який експресується в головному та спинному мозкові (Baron-Cohen S. et al., 2014). Функції його продукту та зв'язок із хворобами невідомі.

У геномі людини домен послідовностей протеїну з невідомими функціями DUF1220 (195-249 bp) представлений 272 копіями в кількох десятках генів. Практично всі його копії знаходяться у 21 гені сімейства *NBPF* з різною кількістю повторів: від 1 в гені *NBPF21p* до 52 в гені *NBPF20*. 8 генів цього сімейства – псевдогени, які мають найменшу кількість повторів DUF1220 – 1-3. Одним із таких генів є *NBPF21p* (3p22.2), який вважається причетним до виникнення нейробластоми. Ген *NBPF20* (1q21.1) кодує протеїн, функції якого ще не визначені. Відомо лише те, що він експресується практично в усіх тканинах тіла людини, але найбільшою мірою в ендокринній системі та чоловічій статевій системі (The Human Protein Atlas, 2017). Ген *NBPF20* пов'язаний із виникненням нейробластоми.

254 повтори DUF1220 (93%) у складі 19 генів *NBPF* локалізовані в 1-й хромосомі. Домен DUF1220 значною мірою експресується в зонах головного мозку, пов'язаних із вищими когнітивними функціями і присутній переважно в тілах і дендритах нейронів. Він наявний лише в геномах ссавців, і кількість його копій чітко корелює з рівнем когнітивної організації виду. Наприклад, у шимпанзе їх 125, у горили – 99, у мартишки – 30, у дельфіна – 4, у миші – 1 (Popesco M. C. et al., 2006; O'Bleness M. S. et al., 2012).

У дослідженні J. M. Davis із колегами (2015) показано прямий зв'язок кількості копій домена DUF1220 із величиною коефіцієнту інтелекту та математичними здібностями. Цікаво, що збільшення повторів цього домену разом із покращенням когнітивних показників спричиняє зростання симптомів розладів аутистичного спектру.

Ці нечисленні результати генетичних досліджень здатності до математики свідчать про значну полігенність математичного фенотипу та незначний ефект кожного окремого гена.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Із трьох складових специфічного розладу навчання найкраще досліджена генетика нездатності до читання як найважливіший показник освіченості практично в усіх культурах. Здатність правильно і чітко писати не вважається значною проблемою, особливо в сучасному комп'ютеризованому світі. У цьому світі все більше цінується здатність до математики, переважно з позицій створення електронних програм для автоматизації різноманітних процесів практично в усіх галузях науки і техніки. Для розуміння генетичної природи специфічного розладу навчання необхідні подальші молекулярно-генетичні дослідження на достатньо великих вибірках.

Список використаних джерел

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th ed. (pp. 66-74). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baron-Cohen, S., Murphy, L., Chakrabarti, B., Craig, I., Mallya, U., Lakatosova, S... Warrier, V. (2014). A genome wide association study of mathematical ability reveals an association at chromosome 3q29, a locus associated with autism and learning difficulties : a preliminary study. *PLoS One*, 9(5), e96374.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 46(2), 151-172.
- Carrion-Castillo, A., Franke, B., Fisher, S. E. (2013). Molecular genetics of dyslexia: an overview. *Dyslexia*, 19, 214-240.
- Costa, L.-J C., Edwards, C. N., & Hooper, S. R. (2016). Writing disabilities and reading disabilities in elementary school students: rates of co-occurrence and cognitive burden. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 17-30.
- Davis, J. M., Searles, V. B., Anderson, N., Keeney, J., Raznahan, A., Horwood, L.J. ... Sikela, J. M. (2015). DUF1220 copy number is linearly associated with increased cognitive function as measured by total IQ and mathematical aptitude scores. *Human Genetics*, 134(1), 67-75.
- Desoete, A. (2015). Predictive indicators for mathematical learning disabilities/dyscalculia in kindergarten children. In S. Chinn (Ed.), *The Routledge international handbook of dyscalculia*

- and mathematical learning difficulties (pp. 90-100). London: Routledge.
- Docherty, S.J., Davis, O.S.P., Kovas, Y., Meaburn, E. L., Dale, P. S., Petrill, S. A. ... Plomin, R. (2010). A genome-wide association study identifies multiple loci associated with mathematics ability and disability. *Genes, Brain, and Behavior*, 9(2), 234-247.
- GeneCards®: The human gene database. (2017). Retrieved from <http://www.genecards.org/>.
- Giordano, G. (1984). Analyzing and remediating writing disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 17(2), 78-83.
- Gvion, A., & Friedmann, N. (2010). Letter position dysgraphia. *Cortex*, 46(9), 1100-1113.
- Hawke, J. L., Wadsworth, S. J. & DeFries, J. C. (2006). Genetic influences on reading difficulties in boys and girls: the Colorado twin study. *Dyslexia*, 12(1), 21-29.
- Haworth, C. M. A., Kovas, Y., Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Petrill, S. A., Dale, Ph. S., & Plomin, R. (2009). Generalist genes and learning disabilities: a multivariate genetic analysis of low performance in reading, mathematics, language and general cognitive ability in a sample of 8000 12-year-old twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1318-1325.
- Katusic, S.K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., & Jacobsen, S. J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976–1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, 76(11), 1081-1092.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313.
- Lauffer, K. A. (1999). Accommodating students with specific writing disabilities. *Journalism & Mass Communication Educator*, 54(4), 29-46.
- MalaCards: The human disease database. (2017). Retrieved from <http://www.malacards.org/>.
- Newbury, D. F., Monaco, A. P., & Paracchini, S.(2014). Reading and language disorders: the importance of both quantity and quality. *Genes*, 5(2), 285-309.
- O'Bleness, M. S., Dickens, C. M., Dumas, L. J., Kehrer-Sawatzki, H., Wyckoff, G. J. & Sikela, J. M. (2012). Evolutionary history and genome organization of DUF1220 protein domains. *Genes, Genomes, Genetics*, 2(9), 977-986.

- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306.
- Poelmans, G., Buitelaar, J. K., Pauls, D. L., & Franke, B. (2011). A theoretical molecular network for dyslexia: Integrating available genetic findings. *Molecular Psychiatry*, 16(4), 365-382.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2017). Henetyka rozladiv autystychnoho spektru [Genetics of specific learning disorder]. *Svit medytsyny ta biolohii [World of Medicine and Biology]*, 1(59), 208–212.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018). Henetyka syndromu defitsytu uvahy z hiperaktyvnistiu [Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder]. *Psykhohohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(13), 171–182.
- Pomohaibo, V. M., & Berezan, O. I. (2017). Psvkhohenetvchni aspekty pidhotovky spetsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z deviantamy [Psycho-genetical aspects of training of special educators and social workers to work with deviants]. In N. H. Pakhomova & V. A. Pohrebniak (Eds.). *Spetsialna osvita i sotsialna robota: teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsia: monohrafiia [Special Education and Social Work: Theory and Practice of Specialist Training: Monograph]* (pp. 227-245). Poltava: TOV «ASMI».
- Popesco, M. C., Maclaren, E. J., Hopkins, J., Dumas, L., Cox, M., Meltesen, L. ... Sikela, J. M. (2006). Human lineage-specific amplification, selection, and neuronal expression of DUF1220 domains. *Science*, 313(5791), 1304-1307.
- Raskind, W. H., Peter, B., Richards, T., Eckert, M. M., & Berninger, V. W. (2013). The genetics of reading disabilities: from phenotypes to candidate genes. *Frontiers in Psychology*, 3(601). Retrieved from <https://europepmc.org/abstract/med/23308072>
- Schulte-Körne, G., Warnke, A., & Remschmidt, H. (2006). Zur Genetik der Lese-Rechtschreibschwäche. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*, 34(6), 435-444.
- Shalev, R. S., Manor, O., Kerem, B., Ayali, M., Badichi, N., Friedlander, Y., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia is a familial learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 59-65.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M. & Escobar, M. D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the Connecticut Longitudinal Study. *The Journal of the American Medical Association*, 264(8), 998-1002.

- Svensson, I. (2011). Reading and writing disabilities among inmates in correctional settings. A Swedish perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 19-29.
- The Human Protein Atlas. (2017). Retrieved from <http://www.proteinatlas.org/ENSG00000162825-NBPF20/tissue>
- Wei, W., Lu, H., Zhao, H., Chen, C., Dong, Q., & Zhou, X. (2012). Gender differences in children's arithmetic performance are accounted for by gender differences in language abilities. *Psychological Science*, 23(3), 320-330.
- Yates, C. M., Berninger, V. W. & Abbott, R. D. (1995). Specific writing disabilities in intellectually gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 131-155.

V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov

GENETICS OF SPECIFIC LEARNING DISORDER

Specific learning disorder is characterized by persistent and impairing difficulties with learning foundational academic skills in reading, writing, and/or math and is not associated with other psychiatric or neurological diseases. It may be complex and multifactorial, involving a combination of polygenicity and heterogeneity. There are better investigated genetic aspects of specific reading disability. In the human genome there were discovered at least 9 candidate loci and 14 candidate genes with different significance levels. Genetic studies of specific writing disability were not accomplished. In the modern technological and computerized world there is valued mostly mathematical ability and so researchers are interested in the nature of math ability and math talent, but not of math disability. There were found two genes and a certain domain sequences, variants of which are associated with math abilities. Further molecular genetic researches of sufficiently large samples are necessary to understand the genetic nature of specific learning disorders.

Keywords: *specific learning disorder, reading, dyslexia, writing, dysgraphia, mathematic, dyscalculia, mathematics ability, candidate loci and genes.*

Надійшла до редакції 16.05.2018 р.

ДИСКУСІЇ ТА ОБГОВОРЕННЯ

УДК 172 + 159.9.072.5 + 159.923.4 + 61:2 + 311.2 + 316.66 + 371.47.022

МОРГУН Володимир Федорович

кандидат психологічних наук, професор кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ІНОБУТТЯ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ СМЕРТІ ТА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ СОЦІОМЕТРИЧНОГО КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ СТАВЛЕННЯ НАЩАДКІВ ДО ВИДАТНОГО ДІЯЧА

У статті дається теоретичний аналіз змісту, емоційного знаку переживання та локалізації інобуття особистості після смерті як цінностей людини, що локалізуються в її діяннях, творіннях та спогадах нащадків. Наводиться опис і апробація авторської методики соціометричного контент-аналізу ставлення спільноти сучасних нащадків до видатної історичної постаті на прикладі українського педагога та соціального психолога зі світовим ім'ям А. С. Макаренка. Емпіричне дослідження розподілу авторів сучасного макаренківського збірника методом соціометричного контент-аналізу текстів виявило домінування амбівалентного ставлення попутників до спадщини великого педагога.

Ключові слова: криза смерті, інобуття особистості після смерті, діяння, творіння, пам'ять про людину, методика соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатного діяча, типи нащадків: винищувачі, опоненти, попутники, поминальники, популяризатори, соратники, послідовники.

Постановка проблеми. У часи війни або геноциду зростання техногенних катастроф та тероризму стає особливо актуальною, викликає інтерес проблема **ставлення до смерті**, сприйняття закінчення життя і страху смерті як особливо переживання. Криза смерті на індивідуальному життєвому шляху (Дзюба, Коваленко, 2013; Моргун, Ткачева, 1981) та кризові явища депопуляції суспільства накладаються та призводять до взаємно підсилюючого ефекту.

© В. Ф. Моргун, 2018

orcid.org/0000-0001-8551-5123

<https://doi.org/10.5281/zenodo.1342365>

У моністичній теорії багатовимірною розвитку особистості, розробленої автором, виділено п'ять інваріантів структури особистості, в числі яких – потребо-вольові переживання («пристрасність», за О. М. Леонтьєвим) людини. Потребо-вольові переживання «задаються протиріччям між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю (блокуванням або припиненням обміну речовин, енергії та інформації організму з середовищем)» (Моргун, 1992, с.29).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із огляду на «Біблію», в українському богослов'ї існує чотири терміни на позначення стану людини по смерті: 1) *ад* (або *шеол*, *смерть*, *гріб*, *яма*) – загальний стан мертвих до воскресіння Христового: туди зійшов Христос по смерті, щоб визволити праведників; після воскресіння Христового він лишається як стан нерозкаяних грішників, які очікують остаточного засуду; цей стан тимчасовий; 2) *пекло* (*вогонь вічний*, *вогонь геєнний*) – ідентифікується зі станом сатани-диявола і ангелів його (пор. Мт. 25:41; «ворота пекла» Мт. 16:18); остаточний стан терпіння нерозкаяних грішників після воскресіння мертвих і останнього суду; цей стан вічний; 3) *рай* (*рай небесний*, *лоно Авраама*, *перше небо*) – стан розкаяних грішників (наприклад, розкаяний розбійник, Лк. 23:43) і праведників після воскресіння Христового, які очікують воскресіння мертвих, і остаточне блаженство в Бозі; цей стан тимчасовий і в ньому різні ступені блаженства; 4) *небо* (*небеса*, *царство*) – остаточний стан праведників у Божому блаженстві після воскресіння мертвих і останнього суду; цей стан вічний.

Цікаву притчу про Смерть і Ковалю знаходимо в сучасному православному фольклорі. Якось прийшла стара Смерть із косою до Ковалю. Той подумав, що помер. Не бійся мене, Ковалю, ти – живий, а я прийшла косу виправити та наточити, бо затупилася. Майстер отямився, почав косу лагодити та вголос міркує: «Скільки ж мільйонів людей страчено цим інструментом?». Смерть почула й образилася: «Жодного життя не відібрала! Це ви, люди, війнами, чварами, хворобами, гріхами вкорочуєте собі віку або помираєте від старості. А я після вашої смерті на тому світі виконую волю Божу й лише доправляю – кого до Аду, кого до Раю». Взяла Смерть косу, подякувала за роботу і пішла. А Коваль услід здивовано запитусь: «А чим же

тоді косу затупила?». «Щось останнім часом дорога до раю дуже бур'яном заростає...», – відповіла стара.

Щодо терміну тривалості власного життя, існують декілька позицій. Перша – *невтручання*, «на те – воля Божа».

Масмедіа зафіксували неординарний випадок підготовки до смерті в одній із країн колишнього СРСР. Учителька іноземної мови займалася репетиторством у себе вдома. Раптом по школі поповзли чутки про розбещення одного з учнів. Який же був подив міліціонерів і батьків, які застали вчительку в купальнику біля... труни, а вдягнутого учня з... фотокамерою. На питання – що відбувається, вчителька дала таке пояснення: вона попросила учня зробити фотосесію з нею в труні в різному вбранні, адже жінка і після смерті хоче виглядати... красивою!

Друга позиція – штучне *скорочення терміну життя*. Видатний польський педагог-гуманіст Януш Корчак серед прав дитини декларує: «Право дитини на смерть».

Для полегшення або припинення страждань невиліковно хворих створюються спеціальні заклади – хоспіси, в деяких країнах дозволено скорочувати життя і, як це не парадоксально звучить, практикується гуманна смерть від рук лікарів – евтаназія.

В. А. Роменець стверджує: «Психологія вказує на два механізми, що допомагають людині пристосуватися до своєї хвороби – *регресію* та *самовідречення*» (Роменець, 1989, с. 165).

Хоспіс – заклад для надання медичної та соціальної, психологічної допомоги хворим із обмеженим прогнозом життя. Основне завдання – надати допомогу, знеболити, дати можливість відійти з життя достойно. Іншими словами, забезпечення гідного життя до останнього подиху безнадійно хворої людини.

Евтаназія (грец. «добре» + «смерть») – практика припинення (або скорочення) лікарем життя людини з невиліковним захворюванням, яка відчуває нестерпні муки, на задоволення прохання хворого в безболісній або мінімально болісній формі з метою припинення страждань.

Самогубство, зазвичай, засуджується релігією та суспільством. Пояснюється слабкістю людини перед тиском негативних обставин різного характеру. Але в певних культурах воно, навпаки, героїзується.

Харакірі – японське ритуальне самогубство шляхом розрізання живота мечем. За уявленнями середньовічних японців, людська *душа* розміщується у животі, тому його розтинання було останнім доказом чесності людини. Відповідно, самурай, що вчиняв харакірі, проявляв сміливість і востаннє засвідчував чистоту своїх помислів. Як наслідок цієї героїзації побутові самогубства в сучасній Японії й досі не отримали ані морального осуду, ані кримінального покарання. Звідси і парадоксальна статистика, за даними якої японці є світовими лідерами за тривалістю життя і, водночас, за кількістю... самогубств. Із хокку автора, за японськими мотивами:

«Йти на роботу: вмирати?

Чи – радуватися

Життю!»

«В ситуації самопожертви – пише Роменець – існує ствердження життя як такого, життя інших людей. Воно породжує моральний катарсис, позбавляючи смерть її тупості» (Роменець, 1989, с. 162]. І далі: «Не стільки психотерапія, стільки філософія може запропонувати такі прийоми *перетворення натурального страху смерті в культурний героїчний ентузіазм*, який дозволить людині зберегти гідність перед лицем смерті» (там само, с. 168). «Життя, що присвячене іншим людям, виключає однобічний страх особистого знищення. Хто робить індивідуальний внесок у культуру людства, той за життя переживає почуття безсмертя» (там само, с. 167). Парадокс воєн: слід героїзувати вояків, але війни – слід піддавати анафемі.

Із біографії, наприклад, великого французького письменника Стендаля (Анрі Бейля) дізнаємося, що, помираючи 23 березня 1742 року від другого інсульту, він зробив пророцтво, яке збулося, стосовно того, що Франція оцінить і світ перекладе багатьма мовами його романтичні художні твори лише через 50 років після смерті (авторство його есе в англійських журналах було встановлено через... 100 років!).

Третя позиція – спроба *продовження терміну життя*: за рахунок здорового способу життя, покращення медичного забезпечення. Кріомедицина вже практикує охолодження тіла/мозку клієнта і зберігання його до того періоду у віддаленій перспективі, коли досягнення медико-біологічної науки і

практики зможуть повторно оживити людину і, можливо, навіки.

Переселення душі, реінкарнація (грец. «знову» + «втілення»), *перевтілення* – релігійно-філософська доктрина, згідно з якою на шляху до безсмертя сутність живої істоти перевтілюється знову і знову з одного тіла в інше. Цю безсмертну сутність часто називають духом або душею, «божественною іскрою», «вищим» або «істинним Я». Згідно з подібними віруваннями у кожному житті розвивається нова *індивідуальна особистість* у фізичному світі, але одночасно певна частина «Я» індивідуума залишається незмінною, переходячи з тіла в тіло у низці перевтілень. Також існують уявлення про те, що ланцюг перевтілень має деяку мету і душа в ньому зазнає *еволюції*. Вчення про переселення душ притаманне ряду релігійних систем, а також зустрічається у відриві від якоїсь релігійної системи (в особистому *світогляді*).

У буддизмі, наприклад, махаяни (отримав розвиток у Тибеті, Китаї, Японії та Кореї), залежно від співвідношення праведних та гріховних вчинків, скоєних раніше, душа живої істоти після смерті потрапляє в світ Не-Форм, світ Форм або один із шести станів буття у світі Пристрастей: 1) Оселя богів, 2) Оселя напівбогів, 3) Оселя людства, 4) Тварини, 5) Духи та привиди, 6) нарака – пекельні істоти (Бхактиведанта, 1997).

Благочестиві душі потрапляють до оселі богів, де насолоджуються небесними задоволеннями доти, поки сприятлива карма не вичерпається, і ця насолода також пов'язана зі стражданням – від усвідомлення недовговічності насолоди та неможливості приймати рішення. Розбещені душі потрапляють до світу нараків, де залишаються на деякий час, відповідно до тяжкості скоєних ними гріхів. Напівбогами народжуються агресивні особистості, керовані ревнощами. Жадібність веде до світу голодних духів. Якщо основним затьмаренням людини була пристрасть, але добрі вчинки врівноважують та пересилують недобрі, то вона втілюється в людському тілі. Людське втілення вважається духовно найціннішим, хоча і не найкомфортнішим (Бхактиведанта, 1997).

Отже, палітра ставлення до смерті охоплює всі знаки емоцій: від *негативних* (страхи – потрапити після Аду до пекла; до сирої землі; гріх суїциду), через *амбівалентні* емоції (злиття з

природою у атеїстів; перевтілення душ у давніх греків, у ведичній культурі) до *позитивних* переживань (потрапити до Раю; загинути смертю героя – «на миру и смерть красна»; «харакірі», в японців, як демонстрація величі духу особистості).

Завдання даного дослідження: 1) виклад теоретичного аналізу змісту, емоційного знаку переживання та локалізації інобуття особистості після смерті як цінностей людини, що локалізуються в її діяннях, творіннях та спогадах нащадків; 2) опис і апробація авторської методики соціометричного контент-аналізу ставлення спільноти сучасних нащадків до видатної історичної постаті на прикладі українського педагога та соціального психолога зі світовим ім'ям А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Досить поширеною точкою зору є уявлення про те, що страх смерті супроводжує весь життєвий шлях людини, з'являючись у дитинстві (згадаємо про дві рушійних сили людини – потяг до життя «ерос» і потяг до смерті «танатос» у психоаналізі З. Фрейда). В одній із своїх чудових книг великий український кардіохірург і письменник Микола Амосов розмістив такий епіграф (напевно, авторський, бо без підпису): «Тема смерті сильніша за тему кохання».

Водночас існує й інша позиція, що припускає виникнення важких переживань лише в старості, при незадоволеності прожитим життям і неможливості його змінити (Е. Еріксон). Умови прийняття закінчення життя створюються наявністю сенсу життя протягом життєвого шляху і реалізацією життєвого задуму (Ф. Ю. Василюк) в найбільш продуктивному віковому періоді – зрілості.

За автором статті, «зріла особистість систематично рефлексує своє життя і діяльність, провідні мотиви, аналізує зроблене, беручи з нього уроки, вирішує, на що конкретно витратити час, що залишився, ще раз абсолютно по-новому усвідомлює свою смертність» (Моргун, Ткачева, 1981, с.60).

Т. С. Яценко, О. В. Глузман, І. В. Калашник (2008, с.5) та ін. досліджують феномен «психологічної смерті», який характеризується блокуванням емоційної сфери суб'єкта, соціальним відчуженням, розототоженням власної уяви і реальності. До цих чинників слід додати прискорене «психологічне старіння» (за Є. І. Головахою, О. О. Кроніком) як

дефіцит цілепокладання, що приводить до різкого звуження вчинкового діапазону майбутнього у трансспективі життєвого шляху людини (Вернадськiанська..., 2014; Моргун, Ткачева, 1981; Моргун, 1992).

«Цілісний аналіз комплексу тематичних психомалюнків, – за Яценко, – дозволяє виявити логіку несвідомого та об'активувати деструктивні тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті, що символічно виявляються в тенденціях «повернення в лоно матері», до самопокарання та до саморуйнування.

Використання додаткових методик активного соціально-психологічного навчання (АСПН – роботи з неавторським малюнком, створення протагоністом казки про власне життя, роботи з предметною моделлю) дозволило виявити вплив інфантильного досвіду суб'єкта на виникнення тенденції до психологічної смерті. Вона позначається на характері спілкування, що знаходить вираження в таких явищах: неможливості підтримання оптимальних стосунків із оточуючими людьми; обтяженості ревнощами, заздрощами, ненавистю, почуттям неповноцінності, приниженості; відчуттям безперспективності існування; маніпулювання оточенням; відстороненні, залежності від минулого; депресивності та схильності до суїциду.

Психоаналіз емпіричного матеріалу дозволяє виявити вплив едіпової залежності на виникнення тенденцій до психологічної імпотенції та смерті. Як засвідчує глибинно-психологічний аналіз, для едіпової залежності важливими чинниками є наявність табу на інцест, конкуренція з батьками та водночас залежність від них, що виражається в амбівалентності почуттів та внутрішній суперечливості психіки суб'єкта.

Результативність психокорекції за методом АСПН підтверджується порівняльними результатами тестових методик, що були використані в обстеженні студентів психологічного факультету першого-п'ятого курсів. Отримані дані дозволяють констатувати, що у студентів, які проходили глибинну психокорекцію за методом АСПН, знизилася депресивні, агресивні вияви, відбулося нівелювання деструктивних тенденцій» (Яценко, Глузман, Калашник, 2008, с.82).

Рефлексія, що супроводжує життєвий шлях дорослої людини, і переживання екзистенційних проблем зазвичай пов'язані з певними подіями – зовнішніми і внутрішніми (Ш. Бюлер). Осмислення проблеми в цей період і відповідне переживання можуть призводити до зміни ставлення до життя і смерті, переходу з повсякденного в онтологічний модус (М. Гайдеггер). «Живучи в онтологічному модусі, ми не тільки краще усвідомлюємо буття, смерть та інші невід'ємні якості життя, а й набуваємо більше бажання і можливості значно змінити світ. Ми готові взяти на себе основне завдання людини – побудувати справжнє життя, наповнене сенсом, діяльністю, засновану на почутті спільноти з людьми, що веде до самореалізації» (Ялом, 2012, с. 48). Тому І. Ялом переживання, що пов'язане з «зіткненням зі смертю», називає переживанням, «яке пробуджує».

Зупинемося докладніше на двох питаннях. По-перше, потребо-вольові переживання, які супроводжують усвідомлення закінчення життя, залежать виключно від особливостей індивідуального життєвого шляху, або існують деякі загальні тенденції? Як показало емпіричне дослідження (Кулагина, Сенкевич, 2013), найбільш вираженою є регіональна специфіка, тобто залежність ставлення до смерті від культурно-історичних умов і традицій. Вікові та гендерні відмінності виявляються порізному в різних регіонах.

Зокрема, високе прийняття закінчення життя, яке можна назвати оптимістичним ставленням до даної екзистенційної проблеми, в Італії, в середовищі інтелігенції Риму. Водночас гендерних відмінностей не спостерігається, втім, від юності до зрілості прийняття закінчення життя посилюється.

Потребо-вольові переживання, що пов'язані зі смертю, в середовищі інтелігенції Москви і Єревана, на території пострадянського простору, мають іншу емоційну забарвленість. Популяційна динаміка показників дозволяє визначити загальні вікові тенденції: і в Москві, і в Єревані від юності до зрілості посилюється неприйняття закінчення життя. Якщо в Москві для юності характерно оптимістичне ставлення (невисокого рівня) до екзистенційних проблем, а в зрілості воно стає амбівалентним, то в Єревані і в юнацькому, і в зрілому віці воно амбівалентне, і його рівень знижується з віком. Виразеними є

гендерні відмінності. Поява амбівалентного ставлення до смерті в Москві обумовлена втратою юнацького оптимізму чоловіками. Наростання амбівалентного ставлення до смерті в Єрвані відбувається, навпаки, за рахунок жіночої частини вибірки.

По-друге, якщо виникнення страху смерті в значній мірі обумовлено незадоволеністю пройденим життєвим шляхом, то які потреби стоять за позитивними переживаннями? Мабуть, необхідно, в першу чергу, припустити задоволення двох потреб – «потреби бути самим собою і в злагоді зі світом» (Е. Фромм) та «потреби бути особистістю» (А. В. і В. А. Петровські). Докладніше зупинимося на останній потребі (Кулагина, 2017).

Потреба бути особистістю, згідно з Петровськими, – це потреба існувати в інших людях, відбитися в них і вкласти в них частку свого Я. Без можливості залишити слід у душі іншої людини, без існування в пам'яті інших немає особистості. Із задоволенням цієї потреби пов'язаний феномен ідеального буття людини – «відображеної суб'єктності». В. Петровський визначає відображену суб'єктність як «буття кого-небудь в іншому і для іншого. Сенс твердження: «людина відображена в мені як суб'єкт» – означає, що я більш-менш чітко переживаю її присутність в значущих для мене ситуаціях... Відбиваючись в мені, суб'єкт виступає як активне, діяльне начало, яке змінює мій погляд на речі, що формує нові спонукання, що ставить переді мною нові цілі; підстави та наслідки його активності не залишають мене байдужим, значущі для мене» (Петровський, 1996, с. 180). Із вірша автора «Визнання і небуття, або Кому в науці жити добре» (Моргун, 2014, с. 17):

*«Блажен, хто мав визнання за життя,
бо багатьом траплялось й померати...
З вершин років хочу оглянуть шлях,
що пощастило у науці торувати».*

Відображена суб'єктність проявляється в трьох формах і, одночасно, на трьох рівнях.

Перший рівень – закарбованість суб'єкта в ефектах міжіндивідуальних впливів. На цьому рівні можливий не тільки спрямований вплив однієї людини на іншу (соціальний вплив, влада), але і ненаправлений, зокрема, фасилітація – зміна ефективності діяльності людини завдяки контактам (реальної чи уявної взаємодії) з іншим. Хоча це найпростіший рівень, але тут важливий образ значущої іншої людини, який створюється під

час спілкування з нею. Динаміка потребо-вольових переживань, що стосуються екзистенційних проблем, вимагає більш високого рівня прояву відображеної суб'єктності.

Другий рівень позначається як «ідеальний значимий інший». Значимий інший стає частиною життєвого світу людини, що не поглинаючи його повністю, не зливаючись із *Я*, але стає силою, що діє в особистості та впливає на особистість. Життєвий світ людини включає два полюси – *Я* та Інший в мені.

Третій рівень – «втілення суб'єкту». На останній, вищого ступеня відображений значимий інший настільки глибоко проникає в життєвий світ людини, що *Я* визначається ним, і стає вкрай складно встановити особливості злиття двох *Я*, невіддільних один від одного. Ідеальний значимий інший або втілений суб'єкт може бути реальною близькою людиною, але може бути тими, хто пішли з життя, але продовжують впливати на ставлення до світу.

Задоволеність життям і прийняття його закінчення припускають усвідомлення феномена відображеної суб'єктності, в тому числі можливості своєї присутності в інших (тим самим – продовження життя!) за межею свого фізичного існування. Дорослий або літня людина прагне «позначитися» в своїх діях. Але ідеальним значущим іншим (іноді навіть втіленим суб'єктом) може стати і чоловік/дружина, і близький друг, і учень, тим самим задовольняючи потребу дорослої людини, людини поважного віку бути особистістю.

Слід нагадати і близьке до «відображеної суб'єктності», але більш широке поняття Ялома – «хвильовий ефект». «Тут йдеться про те, що кожна людина, не знаючи і не думаючи про це, поширює навколо себе концентричні кола впливу, які можуть зачіпати інших людей протягом багатьох років, із покоління в покоління. Цей вплив у свою чергу передається від одних людей до інших, як брижі на поверхні ставка... Ми можемо, нехай і без нашого відома, залишити десь частинку самих себе» – в своїх діях, у своїх друзях, у творчих досягненнях тощо. Хвильовий ефект – це «продовження своєї істоти, можливе завдяки турботі, допомозі і любові, яку ми даруємо іншим людям» (Ялом, 2012, с. 108, 111).

Про це і рядки з вірша автора «Чому кохають люди?» (Моргун, 2014, с. 61):

*«Чому кохають люди в самоті?
Щоб в дітях смерть навек перемогти!»*

Ціннісні орієнтації, спрямованість особистості задаються змістом потребо-вольових переживань і в конкретному аналізі розкриваються як потреби, мотиви, відношення, інтереси, сенси (сенси), цілі, установки (Психологія..., 2016, с. 32).

Якось, делегація наших письменників зупинилася в горах Чорногорії біля криниці, відпочити. Неподалік, у тіні дерева, сивочолоий дідусь висікав на надгробному камені надпис. Допитливий письменник спитав, про що він? Старий відповів, що придумав собі на могилу таку епітафію: «Під цим каменем лежать бажання людини, вони рвуться нездійснені...».

2. Виникає проблема психологічного виміру «вдображеної суб'єктності», «хвильового ефекту», зокрема, для історичних постатей, що мають своїх послідовників. Скориставшись класичними методиками соціометрії (Кулагина, 2013) та контент-аналізу текстів (Фролов, 2011), автор пропонує *методику соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатного діяча.*

Термін «соціометрія» виник в кінці XIX ст. у зв'язку з описом можливих способів вимірювання соціального впливу одних груп людей на інші. Теоретичне й ідеологічне обґрунтування соціометрії як методу пізнання та вимірювання соціальних явищ дав відомий американський психіатр і соціальний психолог Я. (Дж). Морено (2001).

Предметна область соціометрії – емоційне ставлення людей у групах (симпатії, байдужість, неприязнь). Метод соціометричних вимірів дозволяє отримати інформацію про: соціально-психологічні відносини у групі; статуси людей у групі; психологічну сумісність і згуртованість у групі.

Соціометричні критерії формуються у вигляді запитань, відповіді на які служать підставою для встановлення відносин у групі. «Соціограма-мішень» – представляє собою систему концентричних кіл. У центральне коло потрапляють члени групи з максимальними виборами з боку інших. У периферійне коло – ті, кого не обирають. Отже, маємо графічну модель соціометричних статусів особистості: *зірки, бажані, ігноровані, ізольовані.*

У результаті соціометричного дослідження отримуємо відомості й узагальнену картину *стану* системи міжособистісних взаємин – *рівень благополуччя взаємовідносин* (РБВ). Високий РБВ – якщо «зірок» і «бажаних» у сумі більше, ніж «ігнорованих» та «ізолюваних»; середній рівень благополуччя групи – у разі рівності («зірки» + «бажані») = («ігноровані» + «ізолювані»). Низький РБВ відзначається при домінуванні в групі осіб із низьким статусом (Морено, 2001).

Вперше формалізований *контент-аналіз тексту* застосував американець Дж. Спід, котрий 1893 року опублікував статтю «Чи дають тепер газети новини?». Він виміряв обсяг тематичних матеріалів газет у дюймах. Виявилось, що газети протягом трьох років стали приділяти більше уваги пліткам та скандалам, але менше – літературі, політиці та релігії.

Одиницями контент-аналізу можуть бути: окремі слова, теми, повідомлення, прізвища історичних діячів, політиків, видатних учених і діячів мистецтва (наприклад, *А. Макаренка*), судження, закінчена думка, логічний ланцюг (наприклад, *ступінь негативності-байдужості-позитивності ставлення нащадків А. Макаренка до його постаті та педагогічної спадщини або його статус*).

Отже, за предметом і соціометричним критерієм – *ступенем негативності-байдужості-позитивності ставлення до постаті та спадщини видатної людини* авторська теоретична модель включає такі типи нащадків.

За негативним ставленням:

– *винищувачі* (заборонити і знищити, наприклад – пам'ятник Макаренку на центральній вулиці Харкова);

– *опоненти* (критики досвіду педагога, наприклад – Н. Крупська, Ю. Азаров);

за байдужим ставленням:

– *ігноранти* («пофігісти») – ігнорують все, що стосується педагога);

– *попутники* (з амбівалентним ставленням – можуть, наприклад, подати тези на макаренківську конференцію, але жодної згадки про педагога);

за позитивним ставленням:

– *поминальники* (згадують ім'я педагога серед інших, у списку);

- *популяризатори* (висвітлюють досвід педагога);
- *соратники* (апологети, втілюють досвід педагога у життя в канонічній формі, без змін);
- *послідовники* (творчо розвивають досвід великого педагога в сучасних умовах).

Результати апробації методики соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатної історичної постаті на прикладі українського педагога та соціального психолога А. С. Макаренка.

Об'єктом дослідження є тексти матеріалів однієї з міжнародних макаренківських конференцій (Матеріали..., 2016).

Судячи з тексту матеріалів, у вказаному збірникові надруковано праці 40 авторів. Згадують ім'я педагога лише... 14 осіб. У підсумку маємо такий розподіл авторів за колами «соціометричної мішені» в діапазоні «попутники – послідовники»: попутники в периферійному колі – 25 осіб (62,5 %); поминальники – 1 особа (2,5 %); популяризатори – 7 осіб (17,5 %); соратники – 4 особи (10 %); послідовники, у центральному колі – 3 особи (7,5 %).

Якщо розташувати результати у вигляді «п'єдесталу пошани» (за ранговими місцями відповідно до числа нащадків), то маємо таку ієрархію (див. табл. 1): **байдуже ставлення**: 1) попутники (62,5 %); **позитивне ставлення**: 2) популяризатори (17,5 %); 3) соратники (10 %); 4) послідовники (7,7 %); 5) поминальники (2,5 %).

Таблиця 1

Розподіл авторів матеріалів конференції, присвяченій А. С. Макаренку, за кількістю типів ставлення до видатного педагога і психолога

Ставлення до видатного діяча	Тип нащадків	Кількість осіб	у %
1. Байдуже	1. Попутники	25	62,5
	2. Популяризатори	7	17,5
2. Позитивне	3. Соратники	4	10
	4. Послідовники	3	7,5
	5. Поминальники	1	2,5

Як видно з отриманих даних, спостерігається низький рівень благополуччя у ставленні сучасників до великого педагога, оскільки байдуже ставлення (62,5 %) посідає перше

місце та майже вдвічі перевищує позитивне (37,5 %). Якщо була б можливість визначити кількість сучасників із негативним ставленням, які не подавали матеріалів до збірника, то картина була б ще сумнішою. Принаймні, з цього стає зрозумілим – чому світовий бестселер «Педагогічна поема» і досі не повернуто до шкільного курсу української літератури, чому й досі не вийшло українською мовою її автентичне видання (без купюр сталінської цензури) тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Цінність інобуття людини після смерті, незалежно від того, чи перетілиться вона у гумус (за атеїзмом), чи у баобаб, тварину, вічне божество тощо (за іншими релігійно-філософськими вченнями), полягає і локалізується не в потойбічному світі, яким би жахливим (пекло) чи чарівним (Царство небесне) він не здавався.

Цінність інобуття вимірюється тим обсягом добрих вчинків, які людина встигла зробити для себе, своїх близьких, своєї країни, землян за життя, завдяки «хвильовому ефекту», «вдображеної суб'єктності». Згадаємо знаменні слова астронавта Ніла Армстронга, котрий, вперше ступаючи на Місяць, вимовив про те – який це маленький крок людини і який великий крок людства. Отже, домінуючими психічними процесами, які реалізують цінність інобуття людини є *пам'ять і вдячність*, що закарбовано у всіх культурах світу.

Цінність інобуття особистості після смерті має інверсійний характер, бо її найпотужніша позитивна спрямованість – начебто, на майбутнє потойбіччя, але найперше – на сьогодні і минуле. Це не «спогади про майбутнє», а скоріше своєрідні «мрії про минуле», чеснотами і здобутками якого і вимірюється така приваблива перспектива безсмертя.

2. Запропонована автором методика соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатної історичної постаті дозволяє впорядкувати їх за такими соціометричними критеріями, як ставлення до певного діяча, його статус.

Емпіричне дослідження розподілу авторів сучасного макаренківського збірника методом контент-аналізу текстів виявило домінування амбівалентного ставлення «попутників» до спадщини великого педагога.

Отримані результати дозволяють *рекомендувати*: по-перше, більш жорсткий відбір статей у персонілогічні збірники; по-друге, аби представників позитивного соціометричного діапазону в ставленні до спадщини Макаренка, користуючись «принципом перспективних ліній» і враховуючи посилення уваги до міжнародних індексів цитування, у майбутньому, ставало якомога більше, і його статус та рівень благополуччя відносин у громадській думці нащадків зростали як в Україні, так і в усьому світі.

Головна рекомендація цієї розвідки полягає в тому, що треба зробити все, аби твердження героя Джонатана Свіфта (із «Подорожей Гуллівера»): «...Жоден тиран не зміг би вгадати кари, якої я з радістю не прийняв би, аби тільки позбутися такого життя», – було не про нас.

Важливою *перспективою подальшого дослідження* є моделювання й вивчення психологічних критеріїв припинення прямого і прихованого геноциду українського народу (Вернадськіанська..., 2014; Моргун, 2017) – не тільки помирати за Україну на ешафоті Майдану-2 чи на війні-АТО/ООС (водночас дуже багато чоловіків намагаються ухилитися від служби у Збройних силах). До речі, чому назва війни стала ще туманнішою – «операція об'єднаних сил»? Ми ж усі виступаємо за прозорість! Наприклад, можна розшифрувати чіткіше – «опір окупації та сепаратизму (ООС)».

*«Гадаю, не допустять Штати,
щоб повбивали всіх українців
руками засланих «путинців»?
А ми – готові всіх... утратити?!»
(Моргун, 2017, с. 33).*

Ще треба і народжувати дітей, повертатися із еміграції, із заробітків, вкладати гроші не в чужі офшори, а у власну економіку тощо. Адже цінність смерті та інобуття у тому – як багато хоршого людина встигла вчинити до смерті.

Список використаних джерел

- Бхактиведанта Свами Прабхупада А.Ч. Путешествие вглубь себя / А.Ч. Бхактиведанта Свами Прабхупада. – Borehamwood, Herst : Bhaktivedanta Book Trast, 1997. – 320 с.
- Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем. Зб. матеріалів IV Всеукраїнських Моргунівських читань із міжнародною участю, присвячених

- 90-річчю від дня народження видатного українця / за ред. В.І. Аранчій; відпов. за вип. П.В. Писаренко, М.М. Опара, В.Ф. Моргун. – Полтава : Дивосвіт, 2014. – 520 с.
- Дзюба Т.М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології / Т.М. Дзюба, О.Г. Коваленко. – К. : ВД «Слово», 2013. – 264 с.
- Кулагина І.Ю. Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия / И.Ю. Кулагина, Л.В. Сенкевич // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 4. – С. 58-64.
- Кулагина І.Ю. Восприятие конечности жизни и страх смерти как потребностно-волевые переживания в многомерной теории личности В.Ф. Моргуна // Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія: С.Д. Максименко, М.І. Степаненко, С.М. Шевчук, Н.В. Сулаєва, К.В. Седих, В.Ф. Моргун (відп. за випуск). – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. – С. 125-129 / 332 с. – Режим доступу: <http://dspase.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803>
- Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна особистість А.С. Макаренка на перетині освітніх парадигм» (м. Полтава, 10-11 березня 2016 р.) / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2016. – 88 с.
- Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. – 84 с.
- Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В.Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – 1992. – № 2. – С. 27-40.
- Моргун В. Поетична психологія та психологічна поезія. Творча зустріч у поетичній лабораторії психолога (ПОУНБ імені І.П. Котляревського, 27 травня 2014 р.) / В. Моргун; організатор і ведуча М. Лагода. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 65 с.
- Моргун В. Україна: Майдан чи... ешафот? Думи скорботи та надії на психопрофілактику війни слов'ян до останнього українця / В. Моргун; епіграф Л.В. Костенко; замість післямови: В.В. Рибалка, Ю.Ч. Кім; Л.М. Овдієнко. – Полтава, 2017. – 46 с.
- Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено; пер. с англ. А. Боковикова. – М. : Академ. проект, 2001. – 384 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
- Психологія. Цінності. Особистість. Міжнарод. зб. наукових праць / за ред. М.З. Степуляка, І.Ю. Філіппової. – Луцьк : Волинь-поліграф, 2016. – С. 29-35.

- Роменец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. [Монографія] / В.А. Роменец. – К. : Здоров'я, 1989. – 192 с.
- Фролов П. Контент-аналіз / П. Фролов // Політична енциклопедія / редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – К. : Парламентське видавництво, 2011. – С. 357.
- Ялом И. Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти / И. Ялом. – М. : Эксмо, 2012. – 352 с.
- Яценко Т.С. Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті. Навч. посіб. / Т.С. Яценко, О.В. Глузман, І.В. Калашник. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – 204 с.

References

- Bkhaktivedanta Svami Prabhupada A.Ch. (1997). Puteshestviye vglub' sebya [Travel deep down yourself], Borehamwood, Herst, USA: Bhaktivedanta Book Trast [in Russian].
- Vernadskianska noosferna revolyutsiya u rozvyazanni ekolohichnykh ta humanitarnykh problem [Vernadskoyan noosphere revolution in solving ecological and humanitarian problems]. Zbirnyk materialiv IV Vseukravinskvykh Morhunivskvykh chvtan iz mizhnarodnovu uchastvu. prvsyvachenykh 90-richchyu vid dnya narodzhennya vydatnoho ukrayintsy (2014) [Collection of Materials of the IV All-Ukrainian Morguniv Readings with International Participation devoted to the 90th anniversary of the birth of a prominent Ukrainian]; za redaktsiyeyu V.I. Aranchiy; vidpovidalni za vypusk P.V. Pysarenko, M.M. Opara, V.F. Morhun, Poltava: Dyvosvit [in Ukrainian].
- Dzyuba, T. & Kovalenko, O. (2013). Psykholohiya doroslости z osnovamy herontopsykholohiyi [Psychology of adolescence with the basics of gerontopsychology]. Avtor vstupu, dodatku i redaktor V.F. Morhun, Kyiv: Vydavnychyy dim «Slovo» [in Ukrainian].
- Kulagina, I. & Senkevich, L. (2013). Otnosheniye k smerti: vozrastnyye, regional'nyye i gendernyye razlichiya [Attitudes towards death: age, regional and gender differences]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], Moskva, 4, 58-64 [in Russian].
- Kulagina, I. (2017). Vospriyatiye konechnosti zhizni i strakh smerti kak potrebnostno-volevyye perezhivaniya v mnogomernoy teorii lichnosti V.F. Morguna [Perception of the finitude of life and the fear of death as needs-volitional experiences in the multidimensional theory of personality V.F. Morgun] / Bahatovvmirist osobystosti: teoriva, psykhodiahnostvka, korektsiya. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukravinskoho naukovopraktychnoho seminaru z mizhnarodnoyu uchastyu (m. Poltava, 23 bereznya 2017 r.) [Multidimensionality of the person: theory, psychodiagnostics, correction. Collection of scientific works on the materials of the

- All-Ukrainian scientific and practical seminar with international participation (Poltava, March 23, 2017)]. [Elektronnyy resurs] / Poltava: PNPu imeni V.H. Korolenka. Rezhym dostupu: <http://dspase.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803> [in Ukrainian].
- Materialy XV Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Pedahohichna osobystist A.S. Makarenka na peretyni osvitych paradyhm» (m. Poltava, 10-11 bereznya 2016 r.) (2016) [Materials of the XV International Scientific and Practical Conference "Pedagogical Personality A.S. Makarenko at the intersection of educational paradigms" (Poltava, March 10-11, 2016)] / za redaktsiyeyu profesora M.V. Hrynovoyi, Poltava [in Ukrainian].
- Morgun, V. & Tkacheva, N. (1981). Problema periodizatsii razvitiya lichnosti v psikhologii [The problem of periodization of personality development in psychology], Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
- Morgun, V. (1992) Kontseptsiya mnogomernogo razvitiya lichnosti i yeye prilozheniya [The concept of multidimensional personality development and its applications]. *Filosofskaya i sotsiologicheskaya mysl'* [Philosophical and sociological thought], Kiev, 2, 27-40 [in Russian].
- Morgun, V. (2014). Poetychna psykholohiya ta psykholohichna poeziya [Poetic psychology and psychological poetry]. *Tvorcha zustrich u poetychniy laboratoriyi psykholoha (POUNB imeni I.P. Kotlyarevskoho, 27 travnya 2014 r.)* / orhanizator i veducha M. Lahoda, Poltava: PNPu imeni V.H. Korolenka [in Ukrainian].
- Morgun, V. (2017). Ukravina: Mavdan chy... eshafot? Dumv skorbotv ta nadivi na psykhoprofilaktyku viyny slov'yan do ostannoho ukrayintsya [Ukraine: Maidan or... scaffold? The dummy of sorrow and the hope of psychoprophylaxis of the Slavs' war to the last Ukrainian]. *Epigraf L.V. Kostenko: zamist dislyamovy: V.V. Rybalka, YU.CH. Kim; L.M. Ovdienko, Poltava* [in Ukrainian].
- Moreno, J. (2001). *Sotsiometriya: Eksperimental'nyy metod i nauka ob obshchestve* [Sociometry: The Experimental Method and the Science of Society]: perevod s angliyskogo A. Bokovikova, Moskva: Akademicheskyy proyekt [in Russian].
- Petrovskiy, V. (1996). Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'yektnosti [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity], Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
- Psykholohiya. Tsinnosti. Osobystist [Psychology. Values. Personality] (2016). *Mizhnarodnyy zbirnyk naukovykh prats / za redaktsiyeyu M.Z. Stepulyaka, I.Yu. Filippovoyi, Lutsk: Volynpolihraf* [in Ukrainian].
- Romenez, V. (1989). *Zhizn' i smert' v nauchnom i religioznom istolkovanii* [Life and death in scientific and religious interpretation]. [Monografiya], Kiyev: Zdorov'ya [in Russian].

- Frolov, P. (2011). Kontent analiz. [Content analysis]. Politychna entsvklopediva. [Political Encyclopedia]. Redaktery: Yu. Levenets, Yu. Shapoval, Kyiv: Parlamentske vydavnytstvo [in Ukrainian].
- Yalom, I. (2012). Vglyadyvayas' v solntse: zhizn' bez strakha smerti [Peering into the sun: life without the fear of death] / perevod s angliyskogo; Moskva: Eksmo [in Russian].
- Yatsenko T. & Hluzman O. & Kalashnyk I. (2008). Hlybvanna psvkhologhiva: diahnostyka ta korektsiya tendentsiyi do psykhologhichnoyi smerti [Depth Psychology: Diagnosis and Correction of the Trend to Psychological Death], Yalta: RVB KSU [in Ukrainian].

V. Morgun

INDIVIDUAL PERSONALITY AFTER DEATH AND APPROACH OF THE METHOD SOCIOMETRIC CONTENT ANALYSIS ADVANTAGES OF SUPPLIERS TO THE PROMINENT FIGURE

The article gives a theoretical analysis of the content, emotional sign of experience and localization of other personality after death as human values, which are localized in its acts, creations and memories of descendants. The description and approbation of the author's method of sociometric content analysis of the attitude of the community of contemporary descendants to the outstanding historical figure is given on the example of the Ukrainian teacher and social psychologist A. Makarenko. An empirical study of the distribution of the authors of the modern makarenkov collection by the method of sociometric content analysis of texts revealed the dominance of the ambivalent attitude of the companions to the legacy of a great teacher. The obtained results allow us to recommend: firstly, a more rigorous selection of articles in personological collections; secondly, in order to ensure that representatives of the positive sociometric range in relation to Makarenko's heritage, using the "principle of promising lines" and taking into account the increased attention to international citation indices, became as much as possible in the future, and his status and the level of well-being of relations in the public opinion of the descendants grew as in Ukraine and all over the world.

Key words: death crisis, other personality after death, act, creation, memory of a person, method of sociometric content analysis of the ratio of descendants to a prominent person, types of descendants: fighters, opponents, companions, memorials, propagators, companions, consecutive.

Надійшла до редакції 5.06.2018 р.

КОРОТКІ ПОВІДОМЛЕННЯ

ЛЬВОВ Олександр Олегович

*голова секції арт-психотерапії Української спілки психотерапевтів,
психолог-психотерапевт, музикотерапевт, психофізіолог*

ЖАБКО Наталія Володимирівна

психолог-психотерапевт

МУЗИЧНА ПСИХОДРАМА ТА МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНІ РОЗСТАНОВКИ

*Я відчуваю, що відтепер музика повинна бути
невід'ємною частиною будь-якого аналізу.
Вона досягає таких глибин архітектурного матеріалу,
про які ми можемо іноді лише мріяти в нашій
аналітичній роботі з хворим.
Це саме надзвичайне!
К. Г. Юнг*

*Коли психодрама інтегрується з музикотерапією,
то результат інтеграції отриманий в результаті
істотно відрізняється від своїх джерел.
Неподільний союз цих двох модальностей
є вже чимось набагато більшим
Дж. Морено «Acting Your Inner Music:
Music Therapy and Psychodrama»*

Музика та дія, або дія та музика – ця інтеграція має силу, тому що є базисним феноменом з моменту виникнення людства. Природа людської прихильності музиці дуже важко піддається раціональному поясненню. Ч. Дарвін був цим здивований цим явищем. Працюючи над книгою «Походження Людини», він писав: «Ні задоволення, ні здатність до творіння послідовності музичних звуків не є умовами, в будь-якій мірі корисними для людини... їх слід віднести до числа найбільш таємничих властивостей, дарованих нашому виду». Але, так звана, неандертальська флейта з Дів'є Бабі (Словенія) – артефакт первісної епохи, стегова кістка печерного ведмедя з просвердленими в ній отворами, виявлена в 1995 році. Вік

знахідки оцінюється приблизно в 43 тис. років тому (див. рис. нижче).



Уже у наш час канадсько-американський науковець, який працює в галузі експериментальної психології та когнітивних наук, Стивен Пінкер писав про музику, як про «сирний тортик для слуху». Він запитував: «Якою користю можна пояснити витрату часу на відтворення музичних шумів? ... З точки зору біологічних причин і поведінкових ефектів слід визнати повну марність музики».

«Ми слухаємо музику нашими м'язами» – писав Ніцше, і сучасні дослідження доводять, що слухання музики включає не тільки механізми сприйняття звуку і центри емоцій, а й моторні центри мозку, відповідальні за рухи тіла і роботу м'язів.

Людство тисячоліттями використовувало образ, звук, ритм, вібрацію, як техніку цілительства та лікування. Люди, які становили первісну общину, заповнювали своє дозвілля іграми, зображуючи в них те, що було найважливішим у їхньому житті. У цих іграх були злиті в одне ціле зачатки поезії, музики, танцю, театральної дії і образотворчого мистецтва. То було напевно, то чим займається сучасний напрямок терапії психодрама.

Традиції лікування мистецтвом продовжувався і пізніше. Наприклад Театр Епідавра, який найкраще зберігся серед інших давньо грецьких театрів та є типовим прикладом елліністичної архітектури. Будівництво театру Епідавра почалося в 4 ст. до нашої ери й закінчилося десь у середині другого століття до нашої ери. Спроектував античний театр архітектор Поліклет. Театр збудували, щоб розважати пацієнтів асклепіона (храм медицини) в Епідаврі, оскільки давні греки вважали, що театр

позитивно впливає на фізичний та психічний стан пацієнтів. Театр міг вмістити 14 тисяч глядачів.

Подальший розвиток цивілізації, а особливо, науково-технічна революція – кардинально змінила духовний та емоційний світ людини. Найбільше вплинув розвиток зброї масового знищення. Кулемет Максима (перша зброя масового знищення), розроблений Стівенсом Максимом у 1883 році, поклав початок не тільки змінам у веденні війни, військової форми (було введено «хакі»), але й вплинув на світогляд цілого покоління, як переусвідомлення людських цінностей. Як далекоглядно висловився, ще у 1769 році, письменник Хорас Уолпол: «Світ – це комедія для тих, хто мислить, і трагедія для тих, хто відчуває».

Як наслідок чи потреба часу, виникли різні напрямки психотерапії, хоча, вперше термін «психотерапія» був введений в кінці XIX століття англійським лікарем Деніелом Хаком Тьюком (Daniel Hack Tuke,). У 1872 році в книзі «Ілюстрація впливу розуму на тіло» (Illustrations of the Influence of the Mind upon the Body) одна з глав мала назву «Психотерапія» (Psychotherapeutics). Цим словом називалась терапевтична дія, при якій дух пацієнта міг мати вплив щодо тіла пацієнта завдяки лікарю, але загальноновживаним термін стає тільки в 90-х рр.

Подальший розвиток технологій привів до аутизації особистості, як заглиблення у свій світ, як найбільш небезпечний та комфортний.

Оскільки психологія і психотерапія – це пізнавальні процеси, то з часом, неминучим виявився інтерес до практик «ірраціонального знання» – у формах арт-терапії, музикотерапії, тілесно підходів, моделей «особистої міфології», методикам, орієнтованим на «архетипічні» моделі. Всі ці практики мають у своїй основі найсильніший естетичний компонент.

Саме мистецтво володіє такими унікальними характеристиками, які дозволяють глибше та повніше осмислити можливості людини в її ставленні до світу, побачити людину не лише в якості істоти, що пізнає світ, а й такої, що його перетворює; в мистецтві людина набуває характеристик істоти, що постає глибоко спорідненою із світом, здатною його переживати, чуттєво-емоційно заглиблюватись в його приховані властивості

і в цілому набувати риси суб'єкта, що перебуває у повноцінному та багатогранному діалозі із світом.

Музична терапія, або *музикотерапія*, має багато напрямків та визначень. Наприклад, Австрійська професійна асоціація музичних терапевтів (ÖBM) декларує наступне: «Музична терапія – це свідоме і плановане лікування людей, особливо з фізичними, психічними, інтелектуальними та соціальними розладами та умовами страждання. Метою є пом'якшення або усунення симптомів, зміна поведінки та ставлення, які потребують лікування, а також сприяння, підтримання або відновлення здоров'я. Музична терапія відбувається у лікувальних стосунках. Музикотерапія тісно пов'язана з іншими суміжними науковими дисциплінами, такими як психотерапія, психологія, медицина, музикознавство та освіта».

Наступний, напевно, найважливіший елемент – то *імпровізація*. В активній музичній терапії імпровізацію інколи називають «Viagegia». Автором цього поняття є З. Фройд («Тлумачення сновидінь», 1900/1977), який називав сновидіння «королівським шляхом» до несвідомого.

Різні аспекти музичних інтеракцій підсилюють дане формулювання: 1) музика має здатність виражати увесь спектр людських почуттів і настроїв; вона є віддзеркаленням стану тіла та душі; 2) тілесна та духовна здатність до резонансу дозволяє нам сприймати відчуття та стани людини, яка імпровізує, включно із її несвідомими та підсвідомими меседжами; 3) активне вираження шляхом музичної імпровізації дає можливість учасникам вступити в контакт і відкриває простір для переживання та свідомого конструювання стосунків.

Дуже рекомендовано, щоб для вираження в рамках музичної терапії у розпорядженні пацієнта була ціла палітра різних звуків у формі найрізноманітніших музичних інструментів. Аналогічно до різноманітних людських почуттів, настроїв, форм комунікації пацієнт повинен отримати змогу виразити свої відчуття або ставлення за допомогою світлих і темних, сильних і ніжних, м'яких і твердих, захопливих і відштовхуючих звуків.

Люди реагують на звуки безпосередньо і спонтанно, не думаючи про них. Щонайменше вони сприймають та оцінюють звуки як приємні або неприємні. Тому, як правило, для пацієнтів

не складає труднощів вибрати із запропонованої звукової палітри відповідний тембр звуку. На практиці музичний терапевт щодня стає свідком того, як пацієнт інтуїтивно вибирає відповідні звуки для вираження своїх відчуттів.

Психодрама – терапевтичний метод, створений Дж. Морено у 1920-ті роки, – визначається як «метод, що допомагає людям виявляти психологічні боки своїх проблем за допомогою розігрування конфліктних ситуацій на відміну від їх промовляння» (Blatner, 1988)

Психодрама сама по собі є рольовою грою, але з імпровізованим сюжетом. Мета психодрами – допомогти людині вирішити актуальні для неї проблеми. Ролями може служити будь-що, починаючи від людей і тварин, і до абстрактних понять та почуттів. Грати ролі може бути будь-хто, без винятків.

Психологічне підґрунтя психодрами – це внутрішні переживання, що є в усіх людей. Психодрама ж має вивести ці внутрішні хвилювання назовні.

У розвитку особистості, енергія спонтанності грає рівноправну роль поряд з генетичною схильністю і соціальним впливом. Дж. Морено доводить, що дитина не могла б розвиватись не маючи енергії спонтанності.

На відміну від «інших» енергій, що існували в психології 20-30-их рр. минулого століття («лібідо» у Фрейда, «оргонна енергія» у Райха та ін.), спонтанність не може накопичуватись, вона існує тільки «тут і тепер». Придушення спонтанності – причина виникнення неврозу (немає «нової реакції, на стару ситуацію», реакції стереотипні).

Основний зв'язок між музикотерапією та психодрамою полягає в тому, що і музична терапія, і психодрама - це способи впливу, які безпосередньо залучають клієнтів до *імпровізації* та активної участі в процесі терапії.

Клієнт в музичній терапії, який висловлює свої почуття через музичну імпровізацію на якомусь інструменті замість того, щоб вербалізувати їх, і головний герой у психодрамі, який присвоює ролі і взаємодіє з допоміжними *Я*, – обидва вони залучені в активну дію.

Музична імпровізація при її використанні в музично-психодраматичній роботі є у вищій мірі особистісне вираження і

саморозкриття, як і розігрування ролей у психодрамі є в тій же мірі особистісним процесом. Цей загальний елемент імпровізації, яка розкриває особистість і в музичній терапії, і в психодрамі, дозволяє зробити цю чудову інтеграцію.

Тому *музична психодрама* може бути визначена як інтеграція музичної імпровізації, образного уявлення і інших технік музичної психотерапії з традиційною психодрамою для того, щоб реалізувати розширений метод, який сягає своїми коріннями в ритуали і звичаї стародавніх культур.

Розстановки набули широкого поширення завдяки Берту Хеллінгеру, який об'єднав декількох напрямків психологічного консультування і розвинув на їх основі новий метод і втому безперечно його величезний вклад. Розстановки – це метод допомоги людям або організаціям через зчитування та зміну інформації в інформаційному полі на стику психотерапії, духовної практики і філософії. Основоположником методу вважається Берт Хеллінгер, хоча сам Б. Хеллінгер себе автором не називав. Свагіто Р. Лібермайстер вказує, що «для свого нового методу Хеллінгер перейняв і модифікував деякі елементи психодрами, спочатку розроблені Якобом Морено, а також елементи сімейної скульптури Вірджинії Сатир». «Сімейна скульптура» Вірджинії Сатир є першопрохідником розстановок – у цій техніці терапевт пропонує клієнтам зробити живий скульптурний портрет, розставивши членів сім'ї в просторі. Свагіто Лібермайстер пише, що саме в групі Сатир був відкритий феномен заміщення сприйняття. Один з членів сім'ї не зміг бути присутнім на занятті та його замінили сторонньою людиною. Тоді і з'ясувалося, що сторонній може відчувати почуття реального члена сім'ї.

Тут варто ще раз згадати Дж. Морено, як засновника соціодрами і соціометрії – робота з темами, загальними для групи. Соціодрама вважається різновидом психодрами і дуже зручна для допомоги врегулювання конфліктних відносин (наприклад, міжетнічних чи релігійних). Соціометрія – це ефективний метод дослідження соціальних груп: їх структури та динаміки.

Соціодрама базується на парадигмі та методології рольової гри, тобто імпровізованої рольової поведінки, обумовленої прийняттям ролі та визначеної її характером, відповідно до

реальних або уявлених обставин. Для неї характерне психологічне перевтілення при виконанні «чужих ролей» (що не є соціальними або життєвими ролями людини), ідентифікація з зображуваним персонажем, супроводжувана рольовим переживанням. Це часто приводить до певної зміни свідомості, але (на відміну від гіпнозу) не втрачається контакт з реальністю.

Враховуючи те, що техніки психодраматичних розстановок – це частина психодраматичного дійства, то додавання музики, ритму та музикотерапевтичних технік додає новий потужний ефект. Найкраще це висловив К. Г. Юнг: «Музика безумовно пов'язана з колективним несвідомим, як і драма; це очевидно, наприклад, у Вагнера. Музика деяким чином висловлює рух почуттів (або емоційних цінностей), пов'язаних з несвідомими процесами. Природа відбувається в колективному несвідомому архетипі, і архетипи завжди мають якість, що виражається в емоційному стресі. Музика виражає в звуках те, що фантазії і бачення висловлюють в візуальних образах. Я не музикант і не зможу розвинути ці ідеї детально. Можу тільки звернути вашу увагу на той факт, що музика представляє рух, розвиток і перетворення мотивів колективного несвідомого».

Список використаних джерел

- Лейтц Г. Психодрама. Теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. – М. : «Когито-Центр», 2007. – 380 с.
- Морено Дж. Включи свою внутреннюю музыку: Музыкальная терапия и психодрама / Дж. Морено. – М. : Когито-Центр, 2009. – 143 с.
- Морено Я. Л. Психодрама / Я. Л. Морено. – М. : Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
- Музикотерапія в Україні. Випуск 1: зб. Статей / [пер. з нім. Галина Котовські, Костянтин Поліщук] ; [заг. ред. Львова Олександра, Вознесенської Олени] ; [вступне слово Андреас Веннінгер; Олександр Львов, Олена Вознесенська]. – Львів : ПП «Видавництво «БОНА», 2018. – 76 с.
- Петрушенко В. Л. та ін. Етика та естетика. Навчальний посібник / В. Л. Петрушенко. – Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2008. – 180 с.
- Харари Ю. Н. Sapiens. Краткая история человечества / Ю. Н. Харари. – М. : Синдбад, 2016. – 520 с.

Надійшла до редакції 2.06.2018 р.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

№ 2 (14)

2018

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*

Літературний редактор – *Б. В. Стороха*

Комп'ютерний набір, дизайн та верстка – *В. А. Лавріненко*

На 1 сторінці обкладинки:

зверху – будівля Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;
портрет засновника інституту, психолога Г. С. Костюка
(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпр'яний;

знизу – будівля Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;
портрет письменника В. Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненко.

Здано до друку 09.08.2018 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.

Обл.-вид. арк. 12,12. Ум.-друк. арк. 13,6

Наклад 300 прим. Зам. № 1820

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.

Web-page: <http://psychpersonality.inf.ua>