

# **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС**

**НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

**Серія 12**

**ПСИХОЛОГІЧНІ  
НАУКИ**

**ВИПУСК 6(51)**

## ФАХОВЕ ВИДАННЯ

затверджене Колегією Міністерства освіти та науки України –  
протокол №747 від 13 липня 2015 року (*психологічні науки*)  
Державний комітет телебачення та радіомовлення України

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 01.06.2004.

Серія КВ № 8818

**Редакційна рада:**

- В. П. Андрущенко** доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова (*голова Редакційної ради*);
- Г. М. Торбін** доктор фізико-математичних наук, професор (*заступник голови Редакційної ради*);
- В. П. Бех** доктор філософських наук, професор;
- В. І. Бондар** доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
- В. Б. Євтух** доктор історичних наук, професор, академік НАПН України;
- І. І. Дробот** доктор історичних наук, професор;
- М. І. Жалдак** доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
- Л. І. Мацько** доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
- О. С. Падалка** доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
- В. М. Синьов** доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
- М. І. Шут** доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

**Редакційна колегія серії:**

- І. С. Булах** доктор психологічних наук, професор (*НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна, головний редактор*);
- Л. В. Долинська** кандидат психологічних наук, професор (*НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна, відповідальний редактор*);
- М. Г. Іванчук** доктор психологічних наук, професор (*Чернігівський національний ун-т імені Ю. Федьковича, Україна*);
- О. А. Клещова** кандидат психологічних наук, доцент (*Барановичський державний ун-т, Білорусія*);
- В. У. Кузьменко** доктор психологічних наук, професор (*НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна*);
- Г. П. Мозгова** доктор психологічних наук, професор (*НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна*);
- Ю. О. Приходько** доктор психологічних наук, професор (*НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна*);
- Дж. Евжен Ржегулка** кандидат психологічних наук, професор (*Університет Масарика, Чехія*);
- О. С. Сангілбаєв** доктор психологічних наук, професор (*Казахстанський національний пед. ун-т імені Абая, Казахстан*);
- Є. П. Синьова** доктор психологічних наук, професор (*НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна*);
- Л. І. Фомічова** доктор психологічних наук, професор (*НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна*);
- Н. Ф. Шевченко** доктор психологічних наук, професор (*ДВНЗ «Запорізький національний ун-т», Україна*);
- В. М. Чернобровкін** доктор психологічних наук, професор (*Луганський національний ун-т імені Т. Шевченка, Україна*);
- О. В. Темрук** кандидат психологічних наук, професор (*НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна, технічний редактор*)

УДК 159.9(066)

ББК 88я54

Н 34

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**  
імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – № 6(51). – 299 с.

У збірнику представлено проблеми розвитку та формування особистості на різних етапах онтогенезу, особливостей соціальних взаємодій та спілкування людей у сучасному крос-культурному просторі, інноваційних психотехнологій підготовки психолога-консультанта до професійної діяльності.

© Автори статей, 2017

© Редакційна рада та редакційна колегія, 2017

© Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017

ISSN 2412-9968

# **SCIENTIFIC JOURNAL**

**NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**Series 12**

**PSYCHOLOGICAL  
SCIENCES**

**ISSUE 6(51)**

## PROFESSIONAL ISSUE

approved by The Board of Ministry of Education and Science of Ukraine –  
 protocol №747 dated July 13, 2015 (*psychological sciences*)  
 State Committee for television and radio broadcasting of Ukraine  
 Certificate of State registration of print media dated 01.06.2004.  
 Series CV № 8818

**Editorial Board:**

|                   |  |
|-------------------|--|
| V.P.Andrushchenko | Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of National Academy of Sciences of Ukraine, Academician of the NAPS of Ukraine, Rector of the National Pedagogical Dragomanov University ( <i>Chairman of the Editorial Board</i> ); |
| H.M.Torbin        | Doctor of Physics and Mathematics, Professor ( <i>Deputy of Chairman</i> );  |
| V.P. Bekh         | Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine;   |
| V.I.Bondar        | Doctor of Pedagogics, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine;   |
| V.B.Yevtukh       | Doctor of History, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine;  |
| I. I. Drobot      | Doctor of History, Professor;  |
| M.I.Zhaldak       | Doctor of Pedagogics, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine;   |
| L.I.Matsko        | Doctor of Philology, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine;  |
| O.S.Padalka       | Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding member of the NAPS of Ukraine;  |
| V.M.Synyov        | Doctor of Pedagogics, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine;   |
| M.I.Shut          | Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine  |

**Editorial Committee:**

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>I.S.Bulakh</b>         | Doctor of Psychology, Professor ( <i>Dragomanov NPU, Ukraine, Editor-in-chief</i> );                 |
| <b>L.V.Dolynska</b>       | Ph.D. in Psychology, Professor ( <i>Dragomanov NPU, Ukraine, Executive Editor</i> );                 |
| <b>M.H.Ivanchuk</b>       | Doctor of Psychology, Professor ( <i>Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine</i> );  |
| <b>O. A. Kleshchova</b>   | Ph.D. in Psychology, Associated Professor ( <i>Baranovichi State University, Belarus</i> );          |
| <b>V.U. Kuzmenko</b>      | Doctor of Psychology, Professor ( <i>Dragomanov NPU, Ukraine</i> );                                  |
| <b>H.P.Mozhova</b>        | Doctor of Psychology, Professor ( <i>Dragomanov NPU, Ukraine</i> );                                  |
| <b>Yu.O. Pryhodko</b>     | Doctor of Psychology, Professor ( <i>Dragomanov NPU, Ukraine</i> );                                  |
| <b>J. Evgen Rzhelulka</b> | Ph.D. in Psychology, Professor ( <i>Masaryk University, Czech Republic</i> );                        |
| <b>O.S. Sangilbaiev</b>   | Doctor of Psychology, Professor, ( <i>Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan</i> ); |
| <b>Ye. P. Synyova</b>     | Doctor of Psychology, Professor, ( <i>Dragomanov NPU, Ukraine</i> );                                 |
| <b>L.I.Fomichova</b>      | Doctor of Psychology, Professor, ( <i>Dragomanov NPU, Ukraine</i> );                                 |
| <b>N.F.Shevchenko</b>     | Doctor of Psychology, Professor ( <i>Zaporizhzhya National University, Ukraine</i> );                |
| <b>V.M. Chernobrovkin</b> | Doctor of Psychology, Professor ( <i>Luhansk Taras Shavchenko National University</i> );             |
| <b>O.V.Temruk</b>         | Ph.D. in Psychology, Professor ( <i>Dragomanov NPU, Ukraine, technical editor</i> )                  |

UDC 159.9(066)

LBC 88я54

H 34

**SCIENTIFIC JOURNAL of the NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY.** Series 12. Psychological Sciences: collected scientific articles. – K.: National Pedagogical Dragomanov University, 2017. – Issue 6 (51). – 299 p.

The collection presents problems of development and personality formation at different stages of ontogenesis, peculiarities of social interactions and communication of people in the modern cross-cultural space, innovative psychotechnologies, preparation of psychologist-consultant for professional activity.



## Розділ I. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

УДК 159.947.24

© Ю. А. Алексєєва, 2017

Ю. А. Алексєєва (м. Київ)

### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВІРИ І ЦІННОСТЕЙ В ПРОСТОРІ ОСОБИСТОСТІ

**Алексєєва Ю. А. Взаємозв'язок віри і цінностей в просторі особистості.** У статті розглянуто питання взаємозв'язку віри з ціннісним світом, який можна умовно уявити у формі величезної кількості системно організованих матеріальних та ідеальних об'єктів, що становлять ціннісно - функціональну картину світу. Об'єкти віри – це ідеальні цінності, представлені в суспільній та індивідуальній свідомості у формі численних концептів і конструктів. Констатовано, що об'єкти віри виконують: роль цінностей, до володіння якими прагнуть люди; функцію відносин, крізь призму яких особистість із різним ступенем пристрасності (визнання, прийняття або нівелювання і відкидання) розглядає дійсність; роль мотивів-аргументів, за допомогою яких індивід обґрунтовує вибір мети і засобів її досягнення. Встановлено, що віра – це комплекс взаємопов'язаних процесів і станів, супутніх до пошуку значущості та смислу актуальної для особистості цінності, а також її визнання та прийняття. Визначено, що оцінними категоріями об'єкта віри є значущість (узагальнена форма визнання, емоційний компонент ставлення, що виражається у визначенні важливості й актуальності цінності для особистості або оточуючих людей) та смисл, який виражає ставлення особистості до ціннісного об'єкта віри крізь призму оцінки його утилітарності та рентабельності. Визначено, що об'єкти віри у свідомості особистості виступають як ментальні цінності у вигляді концептів (готових поглядів, наявних у суспільній свідомості) і/або конструктів – результатів її власних роздумів, інтерпретацій, уявлень і переконань. Концепти і конструкти віри можуть виконувати позитивну роль – сприяти духовному росту, підвищувати адаптивний потенціал особистості, в інших ситуаціях – заводити людину в глухий кут, породжуючи схильність до ілюзорного сприйняття життєвих ситуацій і можливостей самореалізації. Зроблено висновок, що зв'язок віри з ціннісною системою особистості дозволяє зрозуміти її природу.

**Ключові слова:** віра, цінності, об'єкти віри, смисл, концепти віри, конструкти віри, мотивація, ставлення.

**Постановка проблеми.** Говорити про те, що проблема вивчення віри актуальна, було б банальним. Як і проблема смислу, це вкрай важлива і, мабуть, центральна тема психології, а також інших наук, у той чи інший спосіб пов'язаних із природою людського існування. Незважаючи на те, що віра вже давно не розглядається як винятково релігійний феномен, а її сутність аналізується не тільки філософами, соціологами та мислителями, у психології наявний дефіцит концептуальних позицій стосовно її природи, не вивчено роль і функції, проблеми філота онтогенезу, структурної організації та взаємозв'язку з когнітивною та особистісною сферами, управління процесами формування та корекції віри. Вирішення цих питань особливо важливе в юнацькому віці, коли людина, наближаючись до періоду зрілості, долає низку етапів становлення і зміцнення комплексу інтегрованого розвитку особистості, а також як потужний корекційний і терапевтичний важіль, що дозволяє використовувати віру як інструмент ефективного управління окремою людиною, групами людей і суспільством у цілому.

**Мета статті** полягає в аналізі взаємозв'язку віри і цінностей в структурі особистості.

**Аналіз наукових досліджень та виклад основного матеріалу.** Соціально-психологічні дослідження, проведені останнім часом, вказують на зниження духовного потенціалу сучасної молоді. Відзначено, що у більшості молодих людей слабо розвинені почуття громадянськості, патріотизму, відповідальності, обов'язку. Виявлено недостатнє структурування моральних та інших ціннісних орієнтирів, заповнення свідомості їх сурогатними формами, втрату таких атрибутів духовної культури, як прагнення до пізнання, творчості, розуміння мистецтва. Вказується на відчуження молодих людей від цінностей світової та вітчизняної культури, нівелювання значущості народного та духовного мистецтва [1; 2]. Дослідники звертають увагу на слабку диференціацію в індивідуальній свідомості молодих людей таких понять, як любов, істина, добро, краса тощо. Праця як засіб самореалізації та самоствердження втратила колишнє значення. У той же час домінуюче у молоді прагнення до багатства та комфорту спричиняє нівелювання правових норм і готовність до здійснення протиправних дій. Позитивний образ людини в засобах масової інформації, кіно принижений, у художніх і репортерських «творках» домінують сцени насильства, сексуальної розбещеності, на роль типових представників сучасних героїв претендують цинічні, егоїстичні люди з паразитичними установками [1; 2]. Справжні ж цінності та їх носії поступово і давно відійшли в тінь.

Для протиставлення деструктивним процесам деморалізації, інфантилізації та маргіналізації суспільства, особливо молодого покоління, поряд із необхідністю соціальних і духовних трансформацій, актуальними є дослідження віри як універсального механізму активізації духовних резервів індивіда та суспільства, розробка програм раціонального управління відповідними процесами. Важливість вивчення цього питання продиктована також розумінням того, що віра є основною психологічною умовою прийняття рішень, вибору цілей і засобів їх досягнення. У складному комплексі системно організованих психічних функцій віра посідає одне із центральних місць, що усвідомлюється багатьма дослідниками, проте самі процеси цього найважливішого психологічного механізму через складні, системні та маловивчені взаємини між ціннісною сферою, мотивацією і індивідуально-психологічними якостями особистості донині не досліджені і не з'ясовані. Можна впевнено стверджувати, що віра є саме тією сферою психіки, де поєднуються інтереси як «вершинної», так і «глибинної» психології, «божественне» та «земне».

Вивчена література, присвячена нашій темі та пов'язаним із нею проблемам, а також проведені дослідження дозволили розробити модель розуміння природи віри і представити її в даній публікації у формі окремих взаємопов'язаних концептуальних блоків.

Віру ми розглядаємо як один із базових когнітивних інструментів пошуку та розуміння смислу навколишнього ціннісного світу. Структуризація дійсності на основі тріади знань, досвіду і віри в суспільній свідомості відображається у формі численних різноманітних концептів, а в індивідуальній свідомості – у формі конструктів як результатів суб'єктивних суджень, умовиводів і переконань. Віра, як і мислення, пам'ять, уява, перцептивна сфера, є важливим когнітивним елементом. Проте для людини вона виступає надійним орієнтиром лише тоді, коли завдяки зрілому мисленню концепти перевіряються аналітичними операціями і виниклими сумнівами на основі виявлених протиріч. Відтак доречно навести невелику цитату з книги У. Джемса: «Вірування наші можуть бути шкідливими тільки тоді, коли забувають, що вони – гіпотези, і висувують претензії на раціональність і авторитетність» [3, с. 7].

Тривалий час вчення про когнітивні процеси не розглядало віру і мислення як єдине ціле, в якому можуть мати місце не лише співдружність, а й конкуренція, де саме віра частіше перемагає в ситуації прийняття рішень, вибору цілей і засобів їх досягнення. Саме віра, а не мислення і розум, які беруть активну участь у розумінні й оцінці конкретних життєвих обставин, є основною умовою формування векторних ліній поведінки. Саме віра передує структуризації

ціннісного світу. Не мислення ініціює віру, а, навпаки, віра є тригером для активації мислення. Чим слабкіші особистість і активність деяких компонентів мислення, тим сильніші вплив віри і можливість стати жертвою ілюзій та ілюзієтворчості.

В цій публікації ми зупинимося на питанні взаємозв'язку віри та ціннісного світу, який можна умовно уявити у формі величезної кількості системно організованих матеріальних та ідеальних об'єктів. Цінності – наявні у свідомості суспільства (нації, субкультури, групи, колективу) комплекси уявлень про користь, рентабельність та доцільність застосування в житті людей тих чи інших матеріальних об'єктів, соціальних норм, стандартів і духовних ідеалів, які здійснюють раціональну регуляцію міжособистісних відносин, вмотивовують вибір рішень і оцінок, визначають зміст цілей і засобів їх досягнення. Цінності об'єктивні, залежать від історичних, економічних, політичних умов розвитку суспільства, визначаються його ментальністю, включені в певні ієрархічно організовані класи, групи та підгрупи, які знаходяться в субординаційних відносинах [10].

Щоб систематизувати цінності, потрібно дібрати ключі до питання класифікації життя в усіх його значних і малозначних проявах, і, ймовірно, наразі це успішно зробити неможливо. Спроби їх систематизації не входять в наші завдання, але необхідно послатися на публікації, в яких вони викладені [16; 17; 18]. Наше більш вузьке, але теж складне завдання полягає в тому, щоб показати зв'язок цінностей із вірою, розглянувши цей матеріал через призму різних за змістом психологічних поглядів і теорій.

Дослідження віри в її широкому розумінні потребує розробки раціональної методологічної позиції, яка містила б не тільки традиційні й уже давно виправдані в даному випадку принципи та ідеї системного, діяльнісного та інших підходів, наявних у психології. З нашого погляду, щоб підійти до розкриття таємниць природи віри ближче, необхідно розвивати концепцію ціннісно-функціональної картини світу, розглядаючи цінності та їх конкретне втілення – ціннісні об'єкти – крізь призму виконуваних ними функцій.

Постійно маючи справу із цінностями, людина прагне зрозуміти, що саме є цінним, важливий або не важливий даний ціннісний об'єкт для неї, яку користь і вигоду можна одержати від володіння ним, доцільно чи не вигідно докладати для цього певних зусиль. Для відповіді на подібні запитання цінність об'єкта у свідомості індивіда структурується відповідно до його знань і досвіду. У сприйнятті та оцінках навколишнього і внутрішнього світу людина прагне зробити світ пізнаваним і зрозумілим, і це їй вдається завдяки структуризації – універсальному механізму свідомості. Те, що сприймається як незнайоме, непізнаване, незрозуміле, непередбачуване і тому спричиняє страх і тривогу, завдяки структуризації стає зрозумілим і доступним для подальших оцінок у вигляді комплексів цінностей або антицінностей (концепти, табуйовані суспільством і людиною). Віра в даному випадку є основним інструментом структурування світу і більш економною формою визнання його цінності. Комплекс аналітико-синтетичних операцій, порівнянь і узагальнень, побудованих на логіці й абстрагуванні, потребують від особистості певної активності функцій контролю та самоконтролю. При виникненні сумнівів автоматично актуалізуються переживання тривоги, напруження, власної неадекватності, розчарування, що спричиняє у людини опір процесам визнання цінності. «Вірус» сумнівів починає руйнувати віру, яка може легко визнавати ілюзії та створювати їх, оскільки диктується бажаннями, які є базисом аутистичного або, точніше, дезидеріогенного (від лат. desiderium – бажання) мислення. Це поняття, з нашої точки зору, більшою мірою, ніж аутистичне мислення, розкриває смисл пізнавальної діяльності на основі віри.

Взаємодія віри як когнітивно-перцептивного механізму, що сприймає світ у формі цілісних образів, та раціонального, критичного, заснованого на системному баченні мислення можна метафорично порівняти з різнояцевими близнюками, які перебувають в одній утробі

(особистості), але, незважаючи на подібність і деяку ідентичність, мають різні характеристики, можливості та функції.

Надалі ми будемо дотримуватися головної тези, згідно з якою віру слід розуміти як універсальний інструмент (механізм, «драйвер»-програму, що забезпечує стійкий зв'язок між особистістю та когнітивною сферою) визначення значущості та пошуку смислу цінностей, що відображаються в суспільній та індивідуальній свідомості.

Стикаючись із матеріальними та ідеальними об'єктами, що сприймаються як цінності, індивід автоматично свідомо і підсвідомо розглядає їх з позицій двох оцінних категорій – значущості та смислу. Крім того, об'єкти (в даному випадку концепти і конструкти віри), з нашої точки зору, необхідно розглядати крізь призму декількох вимірів – своєрідних векторотвірних факторів, які беруть участь в організації психічної діяльності і для позначення та виділення яких ми умовно використовували аббревіатуру ЦВМП (цінності, відносини, мотивація, потреби). Це означає, що об'єкти віри виконують: роль цінностей, до володіння якими прагнуть люди; функцію відносин, крізь призму яких особистість із різним ступенем пристрасності (визнання, прийняття або нівелювання і відкидання) розглядає дійсність; роль мотивів-аргументів, за допомогою яких індивід обґрунтовує вибір мети і засобів її досягнення; завдання актуалізації тих комплексів потреб («хочу вірити ...»), які, завдяки наявним у них або передбачуваним функцій, здатні задовольнити запити особистості.

Згідно з нашими поглядами на взаємозв'язок значущості та смислу ціннісних об'єктів віри з мотивацією та ставленням, схематично представлений на Рис. 1, віра – це комплекс взаємопов'язаних процесів і станів, супутніх до пошуку значущості та смислу актуальної для особистості цінності, а також її визнання та прийняття.

Стикаючись із цінністю, індивід прагне визначити її значущість і зрозуміти смисл, яким вона, з його точки зору, наділена. Втрата або відсутність віри – результат нівелювання цінності, неможливість або нездатність бачити в ній сенс. Віра – одна з головних умов і наслідків визнання і прийняття особистістю значущості та смислу цінності при відсутності сумнівів у цьому.

|                  |                               |  |   |                     |                  |
|------------------|-------------------------------|--|---|---------------------|------------------|
| <b>Мотивація</b> | Визначення і вибір мети       | <b>Значущість</b>  |   | Емоційна складова   | <b>Ставлення</b> |
|                  |                               | <u>Важливість</u> –<br>визнання особистістю значущості ціннісного об'єкта віри в цілому, без співвіднесення з конкретними запитам та обставинами | <u>Актуальність</u> –<br>визнання значущості ціннісного об'єкта віри в поточний момент часу залежно від обставин і запитів особистості              |                     |                  |
|                  | Вибір засобів досягнення мети | <u>Утилітарність</u> –<br>прийняття цінності з точки зору її корисності, спектру та змісту тих потреб, які вона може задовольнити                | <u>Рентабельність</u> –<br>прийняття цінності залежно від тієї вигоди, яку можна одержати в результаті її набуття, володіння нею та досягнення мети | Когнітивна складова |                  |
|                  |                               | <b>С м и с л</b>   |   |                     |                  |

**Рис. 1. Взаємозв'язок значущості та смислу ціннісних об'єктів віри з мотивацією та ставленням**

Пошук значущості та смислу – процес, з одного боку, емоційний і переважно мало усвідомлюваний, з іншого – довільний, спирається на знання, факти, досвід і послідовні аналітичні дії. Обґрунтування цінності об'єкта віри за допомогою концептів і конструктів – наслідок вторинних раціоналізацій і включення механізмів психологічного захисту. Розглянемо кожен з елементів значущості та смислу окремо – без співвідношення змісту цих складових із матеріалом оглядового літературного пошуку, тобто висловимо із цих питань власну точку зору.

Однією з оцінних категорій об'єкта віри є його **значущість** – узагальнена форма визнання, емоційний компонент ставлення, що виражається у визначенні важливості й актуальності цінності для особистості або оточуючих людей.

*Важливим* для особистості, колективу або суспільства є те, що має певну ціну, вартість, має високий рівень значення, оскільки позитивно впливає на життя, робить його комфортним, привабливим, розкриває можливості та має велике (першорядне, істотне) значення. Важливість цінності (в нашому випадку – об'єкта віри – концепту або конструкта) позитивно висловлюється в таких емоційно забарвлених словах, як «це респектабельно, прекрасно, амбіційно, значно, авторитетно, це те, про що мріяв, що викликає захоплення, понад усі очікування, є питанням життя і смерті». Важливість цінності у свідомості суб'єкта може виявлятися нейтрально: «Мені все одно, я до цього байдужий, це мене не зачіпає, ніколи не звертав на це увагу». Врешті-решт, ставлення до цінності може бути емоційно-негативним: «Це жахливо, огидно, убивчо, лякливо, важко, трагічно, гірше немає куди. Я все це ігнорую, зневажаю, для мене це порожнє місце, викликає огиду та презирство».

*Актуальність* – це переживання суб'єктом оцінки об'єкта (концепту або конструкта віри) за критерієм його значення для особистості в поточний, теперішній час. Позитивне ставлення до актуальності цінності для особистості або суспільства виражається в таких емоційно насичених словах, як «це своєчасно, життєво, злободенно, гостро, доречно, суттєво для даного моменту». Негативне сприйняття цінності за параметром її актуальності може виражатися в таких словах та ідіомах, як «це не своєчасно, не злободенно, малоцікаво, запізно (або передчасно), недоречно, невпадат, не вчасно. Що було – те загуло, перегоріло, поїзд уже пішов, обставини змінилися» та ін.

Поняття особистісного смислу як базового пояснювального принципу в психології та інших науках було введено О. М. Леонтьєвим ще в сорокових роках минулого століття. На Заході воно розвивалося в таких концепціях, як логотерапія В. Франкла, теорія особистісних конструктів Дж. Келлі, етогенетичний підхід Р. Харре, феноменологічна психотерапія Ю. Джендліна та ін.

О. М. Леонтьєв зазначав, що розшифровка проблеми смислу дозволить краще зрозуміти особистість як особливу форму психологічного виміру. В. Франкл розглядав смислові виміри людини як надбудову над її біологічними та соціальними утвореннями. Значна кількість дослідників цього питання доходять висновку, що вчення про смисл може виконувати в психології функцію базової концептуальної системи, оскільки з її допомогою можна пояснити динаміку формування не тільки відносин всередині особистості, взаємин особистості та соціуму, а й складних трансформацій у масовій психіці в умовах цивілізаційних змін [7; 14].

**Смисл** виражає ставлення особистості до ціннісного об'єкта віри крізь призму оцінки його утилітарності та рентабельності. Пошук смислу дозволяє аргументовано (мотивовано) прийняти та ідентифікувати себе з усією цінністю (тотальна ідентифікація) або з її частиною (фрагментарна ідентифікація). Пошук смислу, як метапотреба, пронизує всі без винятку свідомі дії особистості та відображається на когнітивному рівні, включаючи мислення і його атрибути, уяву, пам'ять. Людина іноді болісно шукає смисл, застосовуючи в цих випадках все можливе: логіку, досвід, знання, вміння, допомогу та підтримку інших. Остаточним результатом пошуку є



прийняття або неприйняття смислу, розуміння того, що він втрачений або відсутній. Смысл може сприйматися і як щось суперечливе, через що людина не знає, радіти їй від цього, бути обережною чи страждати.

Нагадаємо, що віра, поряд з іншими елементами когнітивної сфери, є основним інструментом визнання та прийняття смислу цінності. Розглянемо основні характеристики його складових.

*Утилітарність* – прийняття цінності з точки зору того, наскільки вона ефективна, дозволяє домогтися необхідних результатів, є умовою успішності (покращує, прикрашає, зміцнює, робить необхідним, оберігає) або гармонійного розвитку чи освіти, підвищує самооцінку, престижність, соціальний статус, забезпечує успіх, здоров'я тощо. Інверсійне ставлення до користі об'єкта виражається в тому, що індивід вважає цінність непотрібною або непридатною для використання з огляду на відсутність відповідних функцій, що унеможлиблює досягнення необхідного результату або очікуваного ефекту.

*Рентабельність* – оцінка комплексу якостей і функцій цінності, які, на думку індивіда, дають йому (або значущим іншим) можливість стати більш ефективним і успішним, забезпечують прибуток, дохід, створюють необхідні умови для задоволення певного спектру актуальних потреб. Вигода від придбання цінності або оволодіння нею, оцінка результатів, отриманих від прийняття цінності та ідентифікації з нею, буде залежати від витрат і втрат, вірогідних у випадку необхідності досягти мети. Сферами досягнень або втрат, з якими особистість співвідносить власні цілі або засоби їх досягнення, можливі за умови прийняття цінності, можуть бути: стан здоров'я, професійний, сімейний, моральний статус, ступінь свободи та незалежності, рівень успішності, розвитку, благополуччя. Якщо людина не бачить вигоди від прийняття цінності, вона визначає її як умову виникнення збитків, шкоди, втрати ресурсів, розплати і втрат у згаданих вище сферах. Якщо отримані від досягнення цінності результати вищі за витрати та ймовірні втрати особистості, ціннісний об'єкт може бути визнаний рентабельним, тобто вигідним. Якщо у свідомості суб'єкта втрати і витрати переважають над отриманими результатами, цінність буде сприйматися як мало- або нерентабельна.

Одним з найважливіших аспектів оцінки рентабельності є уявлення особистості про власні можливості. Людина визначає вигоду від володіння цінністю по тому, чи є у неї можливості досягти бажаних цілей. Можливості – характеристики доступності коштів, внутрішніх і зовнішніх ресурсів реалізації цілей, комплекси якостей, які є умовами успішності для вирішення поставлених завдань. Досягнення цілей можливе за наявності таких комплексів якостей:

а) *фізичні можливості* – стан здоров'я, що дозволяє вирішувати поставлені перед індивідом завдання; енергетичні характеристики, які визначають витривалість індивіда, стійкість до психічних і фізичних навантажень; фізична привабливість, принадність, що покращують процес спілкування внаслідок виниклої симпатії та прийняття;

б) *когнітивні якості* – рівень інтелекту, наявні знання, необхідні для вирішення завдань; конфігурація когнітивних функцій за участю уяви, творчих і прогностичних здібностей, критичності та ін.;

в) *особистісні якості* – вольові процеси, вміння організовуватися та концентруватися на поставленому завданні; властивості темпераменту – активність, рухливість психічних процесів, вольові якості, адекватна здатність контролювати динаміку розвитку зовнішніх ситуацій і внутрішніх станів, оптимістичне світосприйняття; здатність до емпатії та рефлексії;

г) *умови допомоги та підтримки* – можливості матеріальної (фінансової) підтримки, інтелектуальної, моральної та емоційної допомоги у формі схвалення, похвали, заспокоєння, перерозподілу навантаження.

Об'єкти віри є джерелами формування мотиваційних процесів і базовими елементами системи аксіоперсональних відносин, фактично ядра особистості. Коротко розглянемо кожен із цих аспектів.

Якщо торкнутися сутнісних якостей відносин, то до них можна віднести такі характеристики, як цілісність, активність, свідомість і вибірковість. Це означає, що у відносинах відображається цілісний зв'язок людини з дійсністю. Відносини формуються в результаті активної діяльності особистості та відображаються у свідомості. Вибірковість означає суб'єктивність ставлення індивіда до чогось (або когось) і ґрунтується на тому, що він згідно зі своїми особистісними позиціями вибирає або відкидає, схвалює або заперечує і нівелює цінність, з якою стикається [9].

Під ставленням ми розуміємо суб'єктивну позицію особистості, групи людей або суспільства, яка відображає ступінь прихильності (причетності) до певних цінностей. В. М. М'ясищев і його послідовники виділяють три основні компоненти, в яких закладено зміст відносин, що відповідає уявленням психології про структуру психічних станів і процесів як єдність взаємодії емоційної, когнітивної та конативної (мотиваційно-поведінкової) складових [9]. Ставлення до цінності може проявлятися у формі позитивних і негативних оцінок. Позитивне ставлення до цінностей виражається у формі таких емоційно-когнітивних тенденцій і реакцій, як прихильність, інтерес, захоплення, радість, любов, вірність, дружба, повага, здивування тощо. Негативне ставлення, невизнання і неприйняття цінностей проявляється в нівелюванні їх властивостей і якостей, нігілізмі, ксенофобії, негативізмі, переживаннях образи, заздрості тощо. Ставлення до цінностей здійснюється крізь призму оцінки особистістю їх функцій, які можуть задовольняти поодинокі потреби або різноманітні комплекси потребових станів індивіда.

Отже, ставлення є інтегрованим утворенням, що містить емоційний (визнання) та когнітивний (прийняття) компоненти пристрасності до цінності, які є основою сформованих (або тих, що формуються) поглядів і позицій особистості. Комплекси ставлень до цінностей формують риси характеру – тенденції, що є наслідком інтеграції з компонентами конативного тренда, які утворюють те, що можна назвати стилем поведінки особистості.

Мотиви – аргументи, за допомогою яких індивід обґрунтовує причини поведінки на користь тих або інших цінностей і виконуваних ними функцій, які він співвідносить, зважає і вибирає для досягнення мети. Причинами (поштовхом, тригером) поведінки є актуальні комплекси потребових станів, які орієнтують індивіда на реалізацію кінцевої та проміжної мети. В одних випадках мотиви містять справжні причини вчинків, тобто особистість у своїх аргументах відображає саме ті потреби, які є реальними спонуками дій або замаскованими і несвідомими через втручання механізмів психологічного захисту. В цих випадках за допомогою захисних механізмів особистість або раціоналізує свій вибір, або витісняє його зі свідомості, або видаляє шляхом проекції, а також на основі безлічі інших прийомів роботи несвідомого приховує від свідомості справжні потреби та інші причини, що лежать в основі неефективної поведінки [4; 15]. На особистісну аргументацію можуть впливати мотиви різних груп: сцієнтогенні (лат. scientiae – знання), в основі яких лежать достовірні знання та факти; квестіогенні (лат. quaestio – сумнів, питання), базисом яких є усвідомлювані протиріччя, невідповідності та логічні помилки і внаслідок цього – переживання сумнівів; фідемогенні (лат. fides – віра), які визнаються і приймаються індивідом за допомогою механізму віри.

Формування мотиваційного процесу можна умовно розділити на два етапи, що впливають один на одного: 1) мотивація вибору цілей, аргументація особистості щодо значущості та смислу термінальних цінностей (за М. Рокичем), які індивід вибирає в якості цілей (наприклад, внутрішня гармонія, надійність сім'ї, визнання оточуючих, безпека тощо); 2) мотивація вибору засобів досягнення цілей (інструментальних цінностей), що виражається в

обґрунтуванні особистістю вибору комплексу надійних і ефективних інструментів (наприклад, особистісних, когнітивних якостей, умов ситуації, чиєсь підтримки і под.), які є корисними і доцільними для оптимальної реалізації вибраних цілей. В організації процесів, що забезпечують взаємозв'язок мотивації та ціннісної системи, віра виконує системотвірну, адаптивну та ресурс-активуючу функції. Концепти і конструкти віри можуть виконувати позитивну роль – сприяти духовному та когнітивному росту, підвищувати адаптивний потенціал особистості, в інших ситуаціях – заводити людину в глухий кут, породжуючи схильність до ілюзорного сприйняття життєвих ситуацій і можливостей самореалізації.

Для розуміння деяких аспектів природи досліджуваних проблем нами використовується поняття форми віри. Поняття *форма* в різних напрямках науки має різні значення, відображає як зовнішні, так і внутрішні якості елементів системи, які забезпечують сталість й інтегрованість її структури. Критеріями оцінки форми може бути зовнішній вигляд предметів, їх розміри, обсяг, пропорції, колір. Внутрішні критерії форми ґрунтуються на оцінці узагальнених характеристик, що забезпечують ефективність системи в певних видах діяльності.

Під формами віри ми розуміємо узагальнені комплекси цінностей, актуальні для специфічних видів діяльності, визнання та прийняття яких сприяє задоволенню базових потреб особистості. До форм віри можна віднести: духовно-релігійну – за сутністю трансцендентну і надособистісну; інтерперсональну – відображає систему цінностей, що регулюють міжособистісні відносини; аутоперсональну – віру в себе і власні можливості; віру в соціальні цінності; непродуктивні та ірраціональні форми віри і вірувань, які породжують ілюзорне сприйняття світу та ілюзієтворчість. В однієї й тієї самої особистості віра може мати різний зміст. Людина здатна вірити одночасно в Бога, диявола, містичні явища, визнавати дружбу, любов, вірність, власну успішність або, навпаки, спиратися на протилежні соціальні, аутоперсональні та інші цінності.

Перш ніж перейти до поняття об'єкт віри, потрібно зрозуміти, який смисл вкладається в поняття «об'єкт» у цілому. У філософських словниках під об'єктом розуміють предмет дослідження, існуючий у колективній або індивідуальній свідомості в матеріальній або ідеальній формі, що активує пізнавальну та практичну діяльність суб'єкта. Універсальною характеристикою будь-якого матеріального або ідеального об'єкта є об'єктивна та суб'єктивна цінність [13].

*Об'єктами віри* є конкретні, концептуально пов'язані між собою, інтегровані в єдине ціле елементи форм віри. Наприклад, об'єктами духовно-релігійної віри є Бог, душа, вищі сили, віра в безсмертя і т. д. Таким чином, об'єкти віри у свідомості індивіда виступають як ментальні цінності у вигляді *концептів* (готових поглядів, наявних у суспільній свідомості) і/або *конструктів* – результатів його власних роздумів, інтерпретацій, уявлень і переконань.

Коротко зупинимось на понятті концепт у літературі. Слово «концепт» у різних мовах має різне, хоча і близьке значення. В латинській мові слово *conceptus* означає «запліднене яйце, зачаток», тобто думка як зародкова істина. З італійської та іспанської це слово перекладається як «начерк», у російській мові воно за змістом ближче до слова «конспект».

У філології різні автори вкладають у це слово різні значення. Відзначено, що концепти є наслідком відображення у свідомості та мисленні певних уявлень у формі образів, понять, описуваних дій і станів, важливих для життя і спілкування людей, що мають стійку в часі всезагальну, національну або ментальну значущість. Сукупність концептів утворює взаємопов'язані між собою комплекси – *концептосфери*, які відображають різні форми картин світу у вигляді інтегрованих та узагальнених понять та емоційних станів [6; 8; 11].

Природа концептів залежно від елементів, що їх об'єднують, розглядається науковцями в різних площинах. Концепт може бути одиницею ментальності, свідомості, мови думки,



бачення світу або інформації про світ [12]. На думку Н. Д. Арутюнової, концепти утворюють своєрідний культурний шар, що є посередником між людиною та світом, «згустком культури», базовою одиницею культури, що входить у ментальний світ і свідомість людини [8].

Якою, на думку дослідників, є структура концепту? Згідно з позицією Є. Я. Кубякової, концепт розглядається як сполучна ланка між мисленням і мовою, інформаційна структура, яка відображає людський досвід [6]. Інші автори розглядають концепт як базове перцептивно-когнітивно-афективне утворення динамічного характеру, «квант структурованого знання», який заміщає нам у процесі мислення невизначену кількість однорідних предметів. У структурному плані концепт розглядається як розумова картинка, схема, фрейм, сценарій – кожен із власним ядром і периферією. За масштабом інформаційного охоплення виділяють супер-, макро-, мікроконцепти, а залежно від соціального та ментального середовища, у якому домінують ті чи інші концепти, – культурні, професійні, моральні, наукові, етнічні, вікові, гендерні, індивідуальні та ін. [8; 11; 12].

Що слід розуміти під концептами віри? Це готові, сформовані в процесі еволюції уявлення про природу тієї чи іншої картини світу, загальноприйняті ідеї, погляди, що існують у соціальному середовищі у формі установок суспільної свідомості (атитюдів) або колективного несвідомого (архетипів) і відображають сподівання людей на можливості існування вищих принципів, ідеальних відносин, норм і правил раціональної взаємодії. Концепти об'єктивні, є готовим, сформованим у суспільній свідомості інтелектуальним продуктом, що вміщує уявлення багатьох мислителів. Людина в процесі соціалізації, залучення до духовних цінностей та інших предметів віри, інтеріоризуючи їх, виробляє до них особисте ставлення й ідентифікує себе з ними залежно від того, які актуальні потреби при цьому можуть бути задоволені.

Центральним для підходу теорії особистісних конструктів Дж. Келлі є поняття особистісного конструкту – ідеї про те, як людина конструює (інтерпретує) події на основі власного досвіду і набутих знань. Конструкт, якщо представити поняття в узагальненій формі, – це патерн, шаблон мислення, ґрунтований на поглядах, позиціях, переконаннях особистості, за допомогою якого вона прагне вирішувати власні життєві проблеми, надає їм смисл, прилаштовується до світу. Відповідно до цієї теорії, наповнені смислом конструкти пов'язують минуле та майбутнє і в такий спосіб створюють переживання часового континууму. З огляду на це одне з основних завдань психології Дж. Келлі вбачає у вивченні того, як люди конструюють власний світ і уявлення про самих себе. Фундаментальний постулат цієї теорії стверджує, що поведінка людини визначається тим, як вона прогнозує майбутні події. Дж. Келлі порівнює людину з дослідником і вважає, що люди спрямовують свої психічні процеси до передбачення майбутнього, використовуючи для цього різноманітні конструкти. Намагаючись пояснити дійсність, індивід навчається передбачати події, що впливають на його життя, і дивиться на теперішнє так, щоб передбачати майбутнє за допомогою унікальної системи своїх особистісних конструктів [5].

Система конструктів особистості побудована за дихотомічним принципом, тобто передбачається, що в конструкті міститься інформація про альтернативні характеристики подій і фактів, які людина розрізняє, стикаючись із ними. Конструкти, таким чином, відіграють роль покажчиків при розмежуванні, ідентифікації, розумінні та очікуванні подій. Конструктна система індивіда змінюється відповідно до ефективності інтерпретації повторюваних подій. Набір гіпотез (конструктів) в умовах постійно мінливих явищ і фактів перевіряється досвідом. Зворотний зв'язок, який дозволяє робити висновки про ефективність гіпотез, що допомагають прогнозувати майбутнє, веде до зміни конструктів. Останні, у свою чергу, використовуються як нові гіпотези, і ті з них, які є корисними, зберігаються, інші переглядаються або відкидаються. Таким чином, людина не здатна накопичувати досвід тоді, коли в процесі інтерпретації нових подій, при

зіткненні з незвичайними явищами та фактами користується старими, непроникними конструктами. У середині конструктної системи кожної людини є центральна структура, за допомогою якої вона висловлює свої засадничі погляди, приходять до розуміння найбільш фундаментальних положень стосовно навколишнього світу і самої себе. Ця структура містить когнітивні елементи, які дозволяють індивіду прогнозувати та контролювати важливі аспекти спілкування (названі Дж. Келлі центральною роллю) з іншими людьми і соціальними групами. Це означає, що людина в процесі соціалізації реалізує свою поведінку відповідно до тих конструктів, з якими себе ідентифікує.

*Конструкти віри* – думки, ідеї, уявлення, переконання, якими індивід аргументує значущість, користь, доцільність визнання і прийняття предмета віри. За допомогою конструктів він прагне вирішувати власні життєві проблеми, робить особистий вибір. Згідно з поглядами Дж. Келлі, викладеними в його теорії, індивід намагається пояснити дійсність, щоб навчитися передбачати події, що впливають на його життя, дивиться на сучасне так, щоб передбачати майбутнє за допомогою унікальної системи своїх особистісних конструктів, у тому числі й за допомогою конструктів віри.

**Висновки.** Викладений матеріал, що відображає зв'язки віри (як базового інструменту визнання значущості та смислу ціннісних об'єктів) зі структурними елементами ціннісної системи особистості, дає можливість розвивати закладені в ньому ідеї та робити певні узагальнення.

Наше повідомлення – всього лише частина концептуальних уявлень і позицій, що дозволяють розкрити проблему природи віри. В наступних публікаціях ми розглянемо взаємозв'язок віри та реалістичного мислення з виділеними в психоаналізі принципами організації психічної діяльності (задоволення та реальності), первинними і вторинними процесами організації пізнання, основними погребовими тенденціями (бажаннями і прагненням уникати дисонансних переживань). З нашої точки зору, проблему віри необхідно вивчати одночасно з психологічними аспектами формування сумнівів, які, будучи наслідком дисонансних переживань, виконують стосовно віри бар'єрну функцію. Потрібно визначити зв'язок віри і сумнівів із регуляторними та адаптивними механізмами психічної діяльності.

### Література

1. *Асмолов А.Г.* Культурно – историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. *Двойнин А. М.* Психология верующего: Ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности: Монография / А. М. Двойнин. – СПб.: Речь, 2011. – 224 с.
3. *Джеймс У.* Воля к вере / У. Джеймс. – М.: Республика, 1997. – 431 с.
4. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
5. *Келли Дж.* Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
6. *Курбьякова Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Курбьякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
7. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев; [2-е, испр. изд.]. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
8. *Логический анализ языка: ментальные действия.* – М.: Наука, 1993. – 176 с.

9. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев ; [ред. А. А. Бодалева]. – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
10. *Непомнящая Н. И.* Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование. / Н. И. Непомнящая. – М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 176 с.
11. *Попова З. Д.* Концептосфера и картина мира // Язык и национальное сознание / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2002. – Вып. 3. – С. 4 – 8.
12. *Прохоров Ю. Е.* В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров; [2-е изд.]. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 176 с.
13. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 391 – 392.
14. *Франкл В.* Воля к смыслу / В. Франкл. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 368 с.
15. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2002. – 860 с.
16. *Худякова Н. Л.* Аксиологические основы поведения человека : учеб. пособие / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.
17. *Эрштейн Л. Б.* Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов / Л. Б. Эрштейн. – СПб, 2008. – 122 с.
18. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Asmolov A.G.* Kul'turno – istoricheskaja psihologija i konstruirovanie mirov / A. G. Asmolov. – М.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «MODJeK», 1996. – 768 s.
2. *Dvojnin A. M.* Psihologija verujushhego: Cennostno-smyslovyje orientacii i religioznaja vera lichnosti: Monografija / A. M. Dvojnin. – SPb.: Rech', 2011. – 224 s.
3. *Dzhejms U.* Volja k vere / U. Dzhejms. – М.: Respublika, 1997. – 431 s.
4. *Il'in E.P.* Motivacija i motivy / E. P. Il'in. – SPb: Piter, 2000. – 512 s.
5. *Kelli Dzh.* Psihologija lichnosti. Teorija lichnostnyh konstruktov / Dzh. Kelli. – SPb. : Rech', 2000. – 249 s.
6. *Kurbjakova E.S.* Kratkij slovar' kognitivnyh terminov / E.S. Kurbjakova, V. Z. Dem'jankov, Ju. G. Pankrac, L. G. Luzina. – М.: Filol. f-t MGU im. M. V. Lomonosova, 1997. – 245 s.
7. *Leont'ev D. A.* Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev; [2-e, ispr. izd.]. – М.: Smysl, 2003. – 487 s.
8. *Logicheskij analiz jazyka: mental'nye dejstvija.* – М.: Nauka, 1993. – 176 s.
9. *Mjasishhev V. N.* Psihologija otnoshenij. Izbrannye psihologicheskie trudy / V. N. Mjasishhev ; [red. A. A. Bodaleva]. – М.: Izd-vo Instituta prakticheskoy psihologii, Voronezh: NPO «MODJeK», 1995. – 356 s.
10. *Nepomnjashhaja N. I.* Cennostnost' kak lichnostnoe osnovanie: Tipy. Diagnostika. Formirovanie. / N. I. Nepomnjashhaja. – М.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut. Voronezh: Izd-vo NPO «MODJeK», 2000. – 176 s.
11. *Popova Z. D.* Konzeptosfera i kartina mira // Jazyk i nacional'noe soznanie / Z. D. Popova, I. A. Sternin. – Voronezh: Istoki, 2002. – Vyp. 3. – S. 4 – 8.

12. *Prohorov Ju. E. V poiskah koncepta / Ju. E. Prohorov; [ 2-e izd.]. – M.: Flinta, Nauka, 2009. – 176 s.*
13. *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'. – M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1983. – S. 391 – 392.*
14. *Frankl V. Volja k smyslu / V. Frankl. – M.: Aprel'-Press, 2000. – 368 s.*
15. *Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost' / H. Hekhauzen. – SPb. : Piter; M. : Smysl, 2002. – 860 s.*
16. *Hudjakova N. L. Aksiologicheskie osnovy povedenija cheloveka : ucheb. posobie / N. L. Hudjakova. – Cheljabinsk : Izd-vo Cheljab. gos. un-ta, 2010. – 109 s.*
17. *Jershtejn L. B. Zapretnaja teorija cennostej: psihologicheskie i sociologicheskie sledstvija predstavlenija cennostej kak dinamicheskikh zapretov / L. B. Jershtejn. – SPb, 2008.–122 s.*
18. *Janickij M. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaja sistema / M. S. Janickij. – Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000. – 204 s.*

**Алексеева Ю. А. Взаимосвязь веры и ценностей в пространстве личности.**

В статье, которая отражает один из фрагментов понимания природы веры, рассматриваются вопросы взаимосвязи веры с ценностным миром, который условно можно представить в форме огромного количества системно организованных и интегрированных материальных и идеальных объектов, составляющих ценностно - функциональную картину мира. Объекты веры – это идеальные ценности, представленные в общественном и индивидуальном сознании в форме многочисленных концептов и конструктов. Констатировано, что объекты веры выполняют: роль ценностей, к обладанию которыми стремятся люди; функции отношений, через призму которых личность с разной степенью пристрастия - признания, принятия или нивелирования и отвержения оценивает действительность; роль мотивов – аргументов, с помощью которых индивид обосновывает выбор цели и средств её достижения. Установлено, что вера - это комплекс взаимосвязанных процессов и состояний, инструмент, позволяющий осуществлять поиск значимости и смысла актуальной для личности ценности. Определено, что оценочными категориями объекта веры является значимость (обобщенная форма признания, эмоциональный компонент отношения, выражающийся в определении важности и актуальности ценности для личности) и смысл, который выражает отношение личности к ценностному объекту веры через призму оценки его утилитарности и рентабельности. Определено, что объекты веры в сознании личности выступают как ментальные ценности в виде концептов (готовых взглядов, имеющихся в общественном сознании) и / или конструктов - результатов размышлений, интерпретаций, представлений и убеждений, формирующихся и существующих в индивидуальном сознании. Концепты и конструкты веры в одних случаях могут выполнять позитивную роль - способствовать духовному росту, повышать адаптивный потенциал личности, в других ситуациях - вести человека в тупик, порождая склонность к иллюзорному восприятию жизненных ситуаций и возможностей самореализации. Сделан вывод, что связь веры с ценностной системой личности позволяет лучше понять природу как веры, так и личности.

**Ключевые слова:** вера, ценности, объекты веры, смысл, концепты веры, конструкты веры, мотивация, отношение.

**Aliksieieva Iu. A. Interrelation of faith and values in the space personality.** The article, which reflects one of the fragments of understanding the nature of faith, deals with the relationship between faith and the value world, which can be conditionally represented in the form of a huge number of systematically organized and integrated material and ideal objects that make up the value-

functional picture of the world. The objects of faith are the ideal values presented in the public and individual consciousness in the form of numerous concepts and constructs. It is stated that the objects of faith fulfill: the role of values to the possession of which people aspire; the functions of relations, through the prism of which the personality with varying degrees of predilection - recognition, acceptance or leveling and rejection – assesses the reality; the role of motives - the arguments by which the individual justifies the choice of the goal and the means to achieve it. It is established that faith is a complex of interrelated processes and states, a tool that allows to perform the search of the meaning and sense of a value relevant to the individual. It is determined that the evaluative categories of the object of faith is the significance (the generalized form of recognition, the emotional component of the relationship, expressed in the determining of the importance and relevance of value for the individual) and the meaning that expresses the attitude of the individual to the value object of faith through the prism of assessing its utility and profitability. It is defined that the objects of faith in the consciousness of the individual act as mental values in the form of concepts (ready-made views that are in the public consciousness) and / or constructs-the results of reflections, interpretations, ideas and beliefs that are formed and exist in the individual consciousness. Concepts and constructs of faith in some cases can perform a positive role - to promote the spiritual growth, to increase the adaptive potential of the individual, in other situations - to lead a person into a deadlock, giving rise the inclination to a tendency of the illusory perception of life situations and the opportunities for self-realization. It is concluded that the relationship of faith with the value system of personality allows for a better understanding of the nature of both faith and personality.

**Keywords:** faith, values, objects of faith, meaning, concepts of faith, constructs of faith, motivation, attitude.

#### **Відомості про автора:**

**Алексеева Юлія Аркадіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [yulya-alekseeva-74@ukr.net](mailto:yulya-alekseeva-74@ukr.net).

#### **Information about the author:**

**Aliksieieva Iulia Arkadiivna** – candidate of psychological sciences, Associate Professor, PhD, Department of the Theoretical and consulting psychology of the faculty of psychological sciences NPU n. a. M.P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine, [yulya-alekseeva-74@ukr.net](mailto:yulya-alekseeva-74@ukr.net).

*Статтю подано до друку 15.06.2017.*

УДК 159.923.3 (091)

© Н. І. Бігун, 2017

Н. І. Бігун (м. Київ)

### **ФЕНОМЕН САМОДОСТАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У КЛАСИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

**Бігун Н. І. Феномен самодостатності особистості у класичній психології.** Стаття присвячена актуальній проблемі становлення особистості в умовах сьогодення. На сьогодні у суспільстві неабиякого значення набувають особистісні якості людини, які забезпечують її здатність ефективно адаптуватися до динамічних соціальних, економічних, культурних, політичних, глобальних змін; спроможність самостійно визначати вектор власної життєдіяльності та самореалізації, обирати для цього адекватні конструктивні засоби і шляхи; бути життєстійкою та психологічно благополучною в умовах підвищеної стресогенності життя у



functional picture of the world. The objects of faith are the ideal values presented in the public and individual consciousness in the form of numerous concepts and constructs. It is stated that the objects of faith fulfill: the role of values to the possession of which people aspire; the functions of relations, through the prism of which the personality with varying degrees of predilection - recognition, acceptance or leveling and rejection – assesses the reality; the role of motives - the arguments by which the individual justifies the choice of the goal and the means to achieve it. It is established that faith is a complex of interrelated processes and states, a tool that allows to perform the search of the meaning and sense of a value relevant to the individual. It is determined that the evaluative categories of the object of faith is the significance (the generalized form of recognition, the emotional component of the relationship, expressed in the determining of the importance and relevance of value for the individual) and the meaning that expresses the attitude of the individual to the value object of faith through the prism of assessing its utility and profitability. It is defined that the objects of faith in the consciousness of the individual act as mental values in the form of concepts (ready-made views that are in the public consciousness) and / or constructs-the results of reflections, interpretations, ideas and beliefs that are formed and exist in the individual consciousness. Concepts and constructs of faith in some cases can perform a positive role - to promote the spiritual growth, to increase the adaptive potential of the individual, in other situations - to lead a person into a deadlock, giving rise the inclination to a tendency of the illusory perception of life situations and the opportunities for self-realization. It is concluded that the relationship of faith with the value system of personality allows for a better understanding of the nature of both faith and personality.

**Keywords:** faith, values, objects of faith, meaning, concepts of faith, constructs of faith, motivation, attitude.

#### Відомості про автора:

**Алексеева Юлія Аркадіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [yulya-alekseeva-74@ukr.net](mailto:yulya-alekseeva-74@ukr.net).

#### Information about the author:

**Aliksieieva Iulia Arkadiivna** – candidate of psychological sciences, Associate Professor, PhD, Department of the Theoretical and consulting psychology of the faculty of psychological sciences NPU n. a. M.P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine, [yulya-alekseeva-74@ukr.net](mailto:yulya-alekseeva-74@ukr.net).

*Статтю подано до друку 15.06.2017.*

УДК 159.923.3 (091)

© Н. І. Бігун, 2017

Н. І. Бігун (м. Київ)

### ФЕНОМЕН САМОДОСТАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У КЛАСИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

**Бігун Н. І. Феномен самодостатності особистості у класичній психології.** Стаття присвячена актуальній проблемі становлення особистості в умовах сьогодення. На сьогодні у суспільстві неабиякого значення набувають особистісні якості людини, які забезпечують її здатність ефективно адаптуватися до динамічних соціальних, економічних, культурних, політичних, глобальних змін; спроможність самостійно визначати вектор власної життєдіяльності та самореалізації, обирати для цього адекватні конструктивні засоби і шляхи; бути життєстійкою та психологічно благополучною в умовах підвищеної стресогенності життя у

сучасному світі. Чільне місце серед перелічених властивостей займає самодостатність особистості.

У статті обґрунтовано актуальність проблеми «самодостатності» як предмету наукового пошуку: вказано на необхідність визначення «самодостатності» як наукової категорії у соціокультурному і психологічному вимірах, дослідження «самодостатності особистості» як феномена психології; визначення критеріїв, рівнів та показників розвитку самодостатності особистості, умов і механізмів її формування; на потребу в розробці ґрунтовного діагностичного комплексу, який дав би можливість різностороннього, системного дослідження цього феномена. Здійснено теоретичний аналіз феномена самодостатності особистості на основі огляду особливостей його презентації у працях психологів-класиків.

Автор пропонує підхід до розуміння самодостатності, не як певного завершеного здобутку психічного розвитку людини, фіксованого тій чи іншій віковій стадії, а як безперервного процесу становлення якісно своєрідних властивостей особистості, що забезпечують її здатність до повноцінного задоволення вікових потреб розвитку, максимально можливого вивільнення і застосування внутрішнього потенціалу, та оптимального його використання для успішної адаптації і продуктивної життєдіяльності.

**Ключові слова:** самодостатність, особистість, самодостатність особистості, розвиток, особистісний розвиток, цінності, потреби, установки, психологічне благополуччя.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві неабиякого значення набувають такі особистісні якості людини як самостійність, незалежність, автентичність, «пошук опори в собі», впевненість у власних силах і можливостях, самоефективність, здатність брати на себе відповідальність за власні рішення та дії, усвідомлене життєве проектування і самореалізація. Чільне місце серед перелічених властивостей займає самодостатність особистості. Все частіше у контексті соціальної та наукової полеміки піднімається питання про самодостатність, як необхідну особистісну якість сучасної людини, як провідну психологічну умову її ефективності у різних сферах життєдіяльності.

**Аналіз наукових досліджень.** Упродовж ХХ століття поняття «самодостатність» почало активно входити в науковий обіг, різні галузі практичної діяльності, сферу масової комунікації та міжособистісного спілкування. Зокрема, у зв'язку з процесами світової глобалізації помітно зріс науковий і суспільний інтерес до проблем політичної, економічної, суспільної, національної самодостатності, що простежується у працях зарубіжних (А.Х. Бурганов, Дж. Кейнс, К.Х. Момджян, Т. Парсонс, В.А. Успенський, А.Ю. Юданов та ін.) і вітчизняних (І.С. Боршош, Б.Ф. Заблоцький, І.О. Дробот, А.М. Поручник, М.А. Скринник, В.В. Трофімова та ін.) вчених [2; 3; 4; 6; 7; 8].

Проте, переважно питання самодостатності піднімається у зв'язку з різноманітною проблематикою особистості, у контексті аналізу її індивідуального та соціального буття. Тому можна сказати, що галуззю, котра найчастіше апелює до самодостатності, як феномена і наукової категорії, є психологія. Так, безпосередньо поняття «самодостатність» зустрічаємо у працях зарубіжних і вітчизняних науковців: А. Адлер, К. Бартоломью і Л. Горовітц, Р. Кеттела, А. Маслоу, Р. Уайт і Н. Уотт, К. Хорні, І.Д. Беха, А.С. Білошицької, О.Є. Гречаник, О.В. Мельник, В.О. Татенко та інших [1; 5; 9 – 14].

Однак, слід зазначити, що не зважаючи на широке використання терміну «самодостатність», тривалу історію філософських, релігійних, наукових диспутів щодо феномена самодостатності, на сьогодні він залишається швидше непізнаним ніж вивченим, у його розумінні більше запитань ніж відповідей: немає єдиного теоретичного підходу до його розуміння; недостатньо обґрунтовано поняття «самодостатності», як наукової категорії загалом,

і «самодостатності особистості» зокрема; не визначено критерії, рівні та показники розвитку самодостатності особистості, умови і механізми її формування; існує потреба в розробці ґрунтового діагностичного комплексу, який дав би можливість різностороннього, системного дослідження цього феномена.

**Метою статті є** окреслення теоретичних засад розуміння феномена самодостатності особистості у працях психологів-класиків.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** І психологи-класики, і сучасні науковці неодноразово використовували та використовують термін «самодостатність» у контексті професійного дискурсу. Так, А. Адлер, обґрунтовуючи теоретичні засади концепції індивідуальної психотерапії, акцентував увагу на тому, що цей метод психологічної допомоги сприяє розвитку самодостатності (self-sufficiency) та незалежності клієнта [14]. На думку автора, становлення самодостатності особистості є необхідною умовою усунення різних форм психологічного неблагополуччя, наприклад, неврозу. Ідея про те, що сприяння розвитку самодостатності клієнта є одним з базових завдань індивідуальної психотерапії, продиктована позицією А. Адлера в розумінні феномена особистості. Рушійною силою особистісного розвитку людини з ранніх років її життя є почуття неповноцінності, що провокується суб'єктивним відчуттям власної психологічної чи соціальної неспроможності (здібностей, можливостей, потенціалу тощо). У прагненні подолати це почуття людина намагається досягти досконалості, завершеності, повноти у тій чи іншій сфері життя. Це прагнення А. Адлер назвав «прагненням до домінування» [14]. Цікаво що, на думку автора, найбільш ймовірними напрямками реалізації «прагнення до домінування» будуть ті, в яких людина відчуває обмеженість природженого потенціалу. Така обмеженість сприймається нею як недостатність власних ресурсів, здібностей, можливостей, тобто усього того, що дозволяє бути ефективною та повноцінною.

Спрямування і характер розвитку особистості залежить від того, яку форму компенсації почуття неповноцінності обирає людина. Адекватні форми (успішна компенсація, гіперкомпенсація) сприяють зниженню почуття неповноцінності, розвитку своїх здібностей та соціального інтересу. Так званий, «соціальний інтерес» А. Адлер розумів, як своєрідне почуття солідарності із соціумом, яке дозволяє знаходити баланс між власними егоїстичними потребами та потребами інших, допомагає конструктивно розвивати свої здібності [14]. Неадекватні форми компенсації, наприклад занурення у хворобу, посилюють почуття неповноцінності, обмежують потенціал і можливості особистості.

Отже, відштовхуючись від позиції А. Адлера, можемо сказати, що людина у намаганні компенсувати свою неповноцінність прагне до самодостатності. Адже компенсаторні процеси запускаються у відповідь на суб'єктивне переживання часткової недосконалості, обумовленої відчуттям недостатності власних можливостей та потенціалу для виживання і повноцінної самореалізації. Досягти самодостатності людина може лише у взаємодії із соціумом, оскільки, володіючи цілісною особистістю, вона разом з тим є невід'ємною частиною суспільства, індивідуальне та соціальне особистості співіснують у інтегральній єдності.

Автор соціокультурної теорії особистості К. Хорні вказала «потребу в самодостатності і незалежності», як одну з десяти невротичних потреб людини [10]. Ці потреби являють собою специфічні стратегії подолання особистістю почуття базальної тривоги та виконують функцію психологічного захисту. Базальна тривога виникає в результаті неблагополучних стосунків між дитиною і батьками, та проявляється у відчутті самотності, безпомічності, страху щодо можливих загроз оточуючого світу. На думку автора, вплив батьків відіграє ключову роль у розвитку особистості дитини, саме від них залежить реалізація її базових потреб: фізичне виживання безпосередньо пов'язане з «потребою задоволення» (біологічних нужд), психологічне благополуччя та психічне здоров'я – з «потребою у безпеці».



Потреба в безпеці базується на мотивах любові та прийняття з боку значущих дорослих (передусім батьків), захисту від ворожого небезпечного оточуючого світу. Здорова особистість формується, якщо дитина у батьківському ставленні до себе відчуває безумовну любов, схвалення, піклування, почуває себе в безпеці поряд з ними. Разом з тим, гіперопіка дитини чи нехтування батьками її потреб, зневажливе ставлення, приниження, знецінення обумовлюють ризик патологічного розвитку дитячої особистості. Подібне батьківське ставлення формує також установку базальної ворожості і вищезгадану базальну тривогу, які є джерелом внутрішніх конфліктів особистості.

Внутрішні особистісні конфлікти, згідно К.Хорні, виникають на базі амбівалентних, суперечливих почуттів, прагнень, бажань, інтересів спочатку малої дитини, а згодом – дорослої людини. З подібними конфліктами люди стикаються кожен день, часто навіть не усвідомлюючи цього. Переважно, будучи пасивними, вони не намагаються свідомо розв'язувати внутрішні конфлікти, і діють навмання згідно обставин чи тих стратегій психологічного захисту, які сформувалися в дитинстві [10].

Групу невротичних потреб (невротичних тенденцій), до яких на думку К.Хорні, люди вдаються з метою подолання почуттів тривожності, ворожості, відторгнутості, безпомічності, складають такі: потреба в любові і схваленні, потреба в партнерові-керівнику, потреба в чітких обмеженнях, потреба у владі, потреба в експлуатації інших, потреба в суспільному визнанні, потреба у захопленні собою, потреба у честолюбстві, потреба в бездоганності і незаперечності, потреб в самодостатності та незалежності [10]. Обґрунтовуючи свою позицію, автор підкреслила, що ці стратегії властиві усім людям та виконують функцію оптимізації міжособистісних стосунків, досягнення почуття безпеки, психологічного захисту від неврозогенних установок, почуттів тощо. Однак, якщо людина проявляє ригідність, стереотипність, фіксованість, надмірність, неадекватність у їх застосуванні це – провокує розгортання внутрішньо особистісного конфлікту, невротичного стану.

К.Хорні запропонувала типологію особистості, яка ґрунтується на аналізі домінуючих невротичних потреб (стратегій) та установок щодо стосунків з іншими людьми. Вона охарактеризувала три типи особистості: поступливий (орієнтація на людей), відособлений (орієнтація від людей), ворожий (орієнтація проти людей) [10]. Надмірно виражена потреба в самодостатності властива для відособленого типу особистості та призводить до невротичного уникнення людиною будь-яких соціальних відносин, зобов'язань у цих відносинах, дистанціювання від близьких стосунків з оточуючими. Разом з тим, нерішучість, безпорадність, конформність, гостра потреба в любові, прийнятті, близькому партнерові, характерні для поступливого типу особистості, обумовлюють її неадекватно високу залежність від інших людей, соціального схвалення, підтримки.

Виходячи з логіки суджень К.Хорні, можемо говорити, що існує певний оптимальний рівень потреби особистості в самодостатності, який дозволяє їй ефективно вибудовувати теплі, довірливі, відповідальні стосунки з оточуючими і, при цьому, зберігати необхідну автономію та самостійність, не вдаючись до невротичних стратегій подолання базальної тривоги. Зауважимо, що самостійність є однією із складових самодостатності особистості, але не тотожна їй. Оскільки, людина з низьким рівнем самодостатності є певною мірою спроможною до самостійних рішень і дій, однак це часто відбувається на фоні невротичної тривожності, обумовленої невпевненістю у їх правильності. Вона потребує підтримки від оточуючих людей у вигляді схвалення її рішень і дій, як своєрідного соціального дозволу на їх реалізацію. Це, у свою чергу, провокує особистісний конфлікт, спричинений дихотомією «потреба в гіперпротекції – потреба в автономії». К.Хорні наголошувала на тому, що свідоме розв'язання внутрішньо-особистісних конфліктів може бути дуже болючим для людини, однак, має позитивні наслідки:

чим частіше вона самостійно шукає шляхів розв'язання своїх конфліктів, тим більшою силою і внутрішньою свободою володіє [10].

А. Маслоу розглядав самодостатність, як одну з цінностей Буття (Б-цінності) [6]. У розумінні фундатора гуманістичного напрямку в психології, спрямованість розвитку самоактуалізованої особистості визначається метацінностями – вищими цінностями, які обумовлюють самовизначення людської сутності та об'єктивне розуміння істинності Буття. Метацінності автор протиставляє, так звані, дефіцитарні цінності (Д-цінності), завдяки яким людина суб'єктивно сприймає світ виключно через призму задоволення власних потреб, «перетворюючи світ ні в що інше, як у засіб досягнення ... мети» [5, с. 116]. На думку А. Маслоу, люди, керуючись дефіцитарними цінностями, позбавляють себе об'єктивного сприйняття світу: «...ми насправді сприймаємо не світ, а себе в ньому або його в нас» [5, с. 116]. У свою чергу, здатність людини вийти за межі власних дефіцитарних цінностей та піднятися до рівня цінностей Буття, робить її богоподібною, тобто спроможною до цілісного об'єктивного пізнання Буття (Б-пізнання), його істинної сутності. Така людина сприймає Буття як «добре, справедливе, необхідне»; зло - як «продукт обмеженого чи егоїстичного бачення і розуміння». Він писав: «Як би ми були богоподібними в цьому сенсі, ми теж володіли б вселенським розумінням і ніколи б нічого не засуджував та не зневажали, ні від чого не жахалися і ні в чому б не розчаровувалися. Ми могли б відчувати тільки співчуття, любов до ближнього, милосердя і, можливо, сумне чи веселе здивування (у високому розумінні цього слова) від недосконалості інших людей» [5, с. 114].

Згідно А. Маслоу, цінностями Буття є: цілісність, досконалість, завершеність, справедливість, життєвість, повнота, простота, краса, праведність, унікальність, невимушеність, гра, істинність, чесність, реальність, самодостатність. Останню автор трактує, як автономність, незалежність, вміння бути самим собою без участі інших, самовизначення, вміння піднятися над навколишнім. Самодостатність, поряд з іншими цінностями Буття, на переконання автора, є природною властивістю людини, потенційним прагненням до якої володіє кожне новонароджене немовля. Проте, це зерно може прорости лише за наявності сприятливих соціальних умов (свобода, можливості для повноцінного розвитку та самореалізації, звільнення від забобонів тощо) [13, с. 153-199].

Завдяки орієнтації на метацінності, самоактуалізована особистість здатна сягнути переживання вищих станів Буття та сприймати світ безвідносно до себе, не проектуючи на нього власних інтересів. Такі стани є самодостатніми у своїй глибинній сутності, оскільки вони, з одного боку, нескінченні, не потребують схвалення, не підпорядковуються досягненню досконалості чи якоїсь кінцевої цілі, а з іншого – позбавлені примітивних егоцентричних бажань, дефіцитарної обумовленості, відкриті до необмеженого, цілісного, істинного пізнання самого Буття і світу такими, якими вони є.

Стани Буття доступні і несамоактуалізованим людям в моменти їх пікових переживань, котрі А. Маслоу називав «моментами найвищого злету», коли людина схильна дивитися на природу як таку, що «існує сама по собі і заради самої себе, а не як ігрову площадку, побудовану виключно для людини», тобто – самодостатню [6, с. 104]. Він акцентував увагу на тому, що і стани Буття, і самоактуалізація є феноменами вільними від будь-яких статичних чи типологічних обмежень. Оскільки, такі обмеження призводять до розуміння самоактуалізації, як своєрідного пантеону, котрого можуть досягти лише поодинокі люди старші шестидесяти років. Самоактуалізація – це тільки певний епізод, «прорив», у якому всі сили особистості надзвичайно ефективно зливаються воедино, даруючи інтенсивне задоволення; коли людина досягає єдності, долаючи розірваність; вона стає більш відкритою до безпосередніх вражень, характеризується неповторністю, експресією і спонтанністю, більш повно функціонує, володіє

більшими творчими здібностями і більшим почуттям гумору, здатна піднятися над Его, більш незалежна від нижчих потреб. Під час цих «проривів», на думку А. Маслоу, людина більшою мірою стає самою собою, краще реалізує власні потенційні можливості, наближається до самого серця свого Буття, стає більш повноцінною особистістю. [6]

Таке трактування А. Маслоу самоактуалізації відкриває вихід на розуміння самодостатності, не як певного завершеного здобутку психічного розвитку людини, фіксованого тій чи іншій віковій стадії, а як безперервного процесу становлення якісно своєрідних властивостей особистості, що забезпечують її здатність до повноцінного задоволення вікових потреб розвитку, максимально можливого вивільнення і застосування внутрішнього потенціалу, та оптимального його використання для успішної адаптації і продуктивної життєдіяльності.

**Висновки.** Аналіз особливостей презентації феномена самодостатності у працях вищезгаданих психологів-класиків дає підстави для висновку про те, що самодостатність є природною властивістю особистості, завдяки якій людина здатна компенсувати суб'єктивне переживання часткової недосконалості, обумовленої відчуттям недостатності власних можливостей та потенціалу для виживання і повноцінної самореалізації; ефективно вибудовувати теплі, довірливі, відповідальні стосунки з оточуючими і, при цьому, зберігати необхідну автономію та самостійність, не вдаючись до невротичних стратегій подолання базальної тривоги. Досягнення самодостатності являє собою безперервний процес становлення якісно своєрідних властивостей особистості, що забезпечують її здатність до повноцінного задоволення вікових потреб розвитку, максимально можливого вивільнення і застосування внутрішнього потенціалу, та оптимального його використання для успішної адаптації і продуктивної життєдіяльності. Слід також підкреслити, що кожна історична епоха, кожне соціокультурне середовище вимагає специфічних, відповідних їм складових і показників самодостатності особистості, завдяки яким людина має можливість бути максимально ефективною, адаптованою та самореалізованою адекватно до вимог часу і простору, у котрому вона живе.

### Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – С. 256.
2. Боршош І.С. Шляхи забезпечення фінансово-економічної самодостатності територіальних громад малих міст / І.С. Боршош, Ю.О. Чернецький // Теорія та практика державного управління: зб. наук. праць. – Харків: Магістр, 2009. – Вип. 2 (25). – 468 с.
3. Бурганов А. Х. Человек свободный: философия источников саморазвития (самодостаточности) человека / Агдас Бурганов. – Москва: [Каллиграф], 2011. – 347 с.
4. Заблоцький Б.Ф. Економічна самодостатність регіону / Б.Ф. Заблоцький // Регіональна економіка. – 2001. – №1. – С. 40 – 50.
5. Маслоу А. Мотивация и личность: перев. с англ. / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999 – 478 с.
6. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу; перев. с англ. – М.: «Refl-book», Киев: «Ваклер», 1997 – 304 с.
7. Момджян К.Х. Введение в социальную философию: Учеб. Пособие / К.Х. Момджян. – М.: Высш. шк., КД "Университет", 1997. – 448 с.
8. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс; пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева / Под. ред. М.С. Ковалевой. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

9. *Поручник А.М.* Національний інтерес України: економічна самодостатність у глобальному / А вимірі: монографія. М. Поручник; ДВНЗ "Київ. нац. екон. ун-т ім. В.Гетьмана". – К., 2008. – 352 с.
10. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
11. *Bartholomew, K., & Horowitz, L. M.* (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
12. *Keynes J. M.* National Self-Sufficiency. *The New Statesman and Nation*, 1933, No. 8, pp. 35-68.
13. *Maslow A. H.* A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life // *Sutich A. J., Vich M. A.* (eds). *Readings in humanistic psychology*. N.Y.: Free Press, 1969. P. 153-199.
14. *The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from His Writings*. Ed. By [Heinz Ludwig Ansbacher](#), [Rowena R. Ansbacher](#). – Harper & Row, 1964, 503 P.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Beh I.D.* Osobistlst u prostori duhovnogo rozvitku: navch. poslb. / I.D. Beh. – K.: Akademvidav, 2012. – S. 256.
2. *Borshosh I.S.* Shlyahi zabezpechennya finansovo-ekonomichnoyi samodostatnosti teritorialnih gromad malih mlst / I.S. Borshosh, Yu.O. Chernetskiy // *Teoriya ta praktika derzhavnogo upravlinnya: zb. nauk. prats.* – Harkiv: Maglstr, 2009. – Vip. 2 (25). – 468 s.
3. *Burganov A. H.* Chelovek svobodnyiy: filosofiya istochnikov samorazvitiya (samodostatochnosti) cheloveka/ Agdas Burganov. – Moskva: [Kalligraf], 2011. – 347 s.
4. *Zablotskiy B.F.* Ekonomichna samodostatnlst regionu / B.F. Zablotskiy // *Regionalna ekonomika.* – 2001. – #1. – S. 40 – 50.
5. *Maslou A.* Motivatsiya i lichnost: perev. s angl. / A. Maslou. – SPb.: Evraziya, 1999 – 478 s.
6. *Maslou A.* Psihologiya byitiya / A. Maslou; perev. s angl. – M.: «Refl-book», Kiev: «Vakler», 1997 – 304 s.
7. *Momdzhyan K.H.* Vvedenie v sotsialnuyu filosofiyu: Ucheb. Posobie / K.H. Momdzhyan. – M.: Vyssh. shk., KD "Universitet", 1997. – 448 s.
8. *Parsons T.* Sistema sovremennyih obschestv / T. Parsons; per. S angl. L.A. Sedova i A.D. Kovaleva / Pod. red. M.S. Kovalevoy. – M.: Aspekt Press, 1998. – 270 s.
9. *Poruchnik A.M.* Natsionalniy Interes UkraYini: ekonomichna samodostatnlst u globalnomu / A vimlrl: monografiya. M. Poruchnik; DVNZ "KiYiv. nats. ekon. un-t Im. V.Getmana". – K., 2008. – 352 s.
10. *Horni K.* Nashi vnutrennie konfliktyi. Konstruktivnaya teoriya nevroza / K. Horni. – SPb.: Lan, 1997. – 240 s.
11. *Bartholomew, K., & Horowitz, L. M.* (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
12. *Keynes J. M.* National Self-Sufficiency. *The New Statesman and Nation*, 1933, No. 8, pp. 35-68.
13. *Maslow A. H.* A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life // *Sutich A. J., Vich M. A.* (eds). *Readings in humanistic psychology*. N.Y.: Free Press, 1969. P. 153-199.

14. *The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from His Writings*. Ed. By Heinz Ludwig Ansbacher, Rowena R. Ansbacher. – Harper & Row, 1964, 503 R.

**Бигун Н. И. Феномен самодостаточности личности в классической психологии.**

Статья посвящена актуальной проблеме становления личности в условиях современности. На сегодня в обществе немалое значение приобретают личностные качества человека, которые обеспечивают его способность эффективно адаптироваться к динамичным социальным, экономическим, культурным, политическим, глобальным изменениям; способность самостоятельно определять вектор собственной жизнедеятельности и самореализации, выбирать для этого адекватные конструктивные средства и пути; быть жизнестойким и психологически благополучным в условиях повышенной стрессогенности жизни современного мира. Ведущее место среди перечисленных свойств занимает самодостаточность личности.

В статье обоснована актуальность проблемы «самодостаточности» как предмета научного поиска: указано на необходимость определения «самодостаточности» как научной категории в социокультурном и психологическом измерениях, исследования «самодостаточности личности» как феномена психологии; определения критериев, уровней и показателей развития самодостаточности личности, условий и механизмов ее формирования; на потребность в разработке детального диагностического комплекса, который дал бы возможность разностороннего, системного исследования этого феномена. Осуществлен теоретический анализ феномена самодостаточности личности на основе обзора особенностей его презентации в трудах психологов-классиков.

Автор предлагает подход к пониманию самодостаточности, не как завершенного достижения психического развития человека, фиксированного на той или иной возрастной стадии, а как непрерывного процесса становления качественно своеобразных свойств личности, обеспечивающих ее способность к полноценному удовлетворению возрастных потребностей развития, максимально возможного высвобождения, применения внутреннего потенциала и оптимального его использования для успешной адаптации, продуктивной жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** самодостаточность, личность, самодостаточность личности, развитие, личностное развитие, ценности, потребности, установки, психологическое благополучие.

**Bigun N. I. The phenomenon of self-sufficiency in classical psychology of personality.**

The article is devoted to the actual problem of personality in today's conditions. Today the personal qualities of a person in society acquire considerable significance which ensure its ability to quickly adapt to dynamic social, economic, cultural, political and global changes; to determine the vector of its own life and self-realization, to choose for this purpose adequate constructive means and ways; be resilient and psychologically safe in conditions of increased stressorogeneity of life in the modern world. The leading place among the listed properties is the self-sufficiency of the personality.

The article substantiates the relevance of "self-sufficiency" as a subject of scientific research: pointed to the need to define "self-sufficiency" as a scientific category in sociocultural and psychological dimensions, the study of "self-sufficiency of personality" as a phenomenon of psychology; definition of criteria, levels and indicators of development of self-sufficiency of the person, conditions and mechanisms of its formation; on the need for the development of a detailed diagnostic complex that would enable of a comprehensive, systemic study of this phenomenon. A theoretical



analysis of the phenomenon of self-sufficiency of personality based on a review of the features of its presentation in the works of psychologists-classics

The author offers an approach to understanding of self-sufficiency, not as definite complete achievement of human mental development, fixed in this or that age stage, but as a continuous process of the formation of qualitatively distinctive properties of personality that ensure its ability to the full satisfaction of age-related development needs, The maximum possible release and application of internal potential, and its optimal use for successful adaptation and productive livelihoods.

**Keywords:** self-sufficiency, personality, self-sufficiency of personality, development, personal development, values, needs, attitudes, psychological well-being.

#### **Відомості про автора:**

**Бігун Неля Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної і консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, nelabigun@gmail.com.

#### **Information about the author:**

**Bigun Nelia** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University named after MP Dragomanov, Kyiv, Ukraine, nelabigun@gmail.com.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.5

© В. В. Волошина, Ю. В. Бакка, 2017

В. В. Волошина, Ю. В. Бакка (м. Київ)

### **СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

**Волошина В. В., Бакка Ю. В. Специфіка розвитку ціннісних орієнтацій особистості підліткового віку.** У статті розглядається сутність розвитку ціннісних орієнтацій у підлітковому віці.

Ціннісні орієнтації – це найбільш дієвий психологічний механізм регуляції поведінки особистості, який підтверджує усталеність її психічних властивостей. Ціннісні орієнтації індивіда визначають шлях привласнення духовного потенціалу суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви поведінки. Вони зорієнтовують діяльність та поведінку особистості. Ціннісні орієнтації є особливими психологічними утвореннями, що мають ієрархічну природу та входять в структуру особистості як її складники.

Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Вершина її цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості. Система ціннісних орієнтацій не є чимось абсолютно упорядкованим і сталим, вона є суперечлива і динамічна, відбиває як головні, істотні, стрижневі зміни взаємозалежності особистості зі світом, так і зміну поточних, швидкоплинних, у відомій мірі випадкових життєвих ситуацій.

Ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Таке розуміння ціннісних орієнтацій дає змогу пояснити та емпірично вивчати спрямованість діяльності особистості у будь-який момент її життя.

**Ключові слова:** підліток, цінності, ціннісні орієнтації, розвиток, соціальна адаптація.

analysis of the phenomenon of self-sufficiency of personality based on a review of the features of its presentation in the works of psychologists-classics

The author offers an approach to understanding of self-sufficiency, not as definite complete achievement of human mental development, fixed in this or that age stage, but as a continuous process of the formation of qualitatively distinctive properties of personality that ensure its ability to the full satisfaction of age-related development needs, The maximum possible release and application of internal potential, and its optimal use for successful adaptation and productive livelihoods.

**Keywords:** self-sufficiency, personality, self-sufficiency of personality, development, personal development, values, needs, attitudes, psychological well-being.

#### **Відомості про автора:**

**Бігун Неля Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної і консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, nelabigun@gmail.com.

#### **Information about the author:**

**Bigun Nelia** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University named after MP Dragomanov, Kyiv, Ukraine, nelabigun@gmail.com.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.5

© В. В. Волошина, Ю. В. Бакка, 2017

В. В. Волошина, Ю. В. Бакка (м. Київ)

### **СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

**Волошина В. В., Бакка Ю. В. Специфіка розвитку ціннісних орієнтацій особистості підліткового віку.** У статті розглядається сутність розвитку ціннісних орієнтацій у підлітковому віці.

Ціннісні орієнтації – це найбільш дієвий психологічний механізм регуляції поведінки особистості, який підтверджує усталеність її психічних властивостей. Ціннісні орієнтації індивіда визначають шлях привласнення духовного потенціалу суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви поведінки. Вони зорієнтовують діяльність та поведінку особистості. Ціннісні орієнтації є особливими психологічними утвореннями, що мають ієрархічну природу та входять в структуру особистості як її складники.

Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Вершина її цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості. Система ціннісних орієнтацій не є чимось абсолютно упорядкованим і сталим, вона є суперечлива і динамічна, відбиває як головні, істотні, стрижневі зміни взаємозалежності особистості зі світом, так і зміну поточних, швидкоплинних, у відомій мірі випадкових життєвих ситуацій.

Ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Таке розуміння ціннісних орієнтацій дає змогу пояснити та емпірично вивчати спрямованість діяльності особистості у будь-який момент її життя.

**Ключові слова:** підліток, цінності, ціннісні орієнтації, розвиток, соціальна адаптація.

**Постановка проблеми.** Проблема ціннісних орієнтацій у психології розглядається у зв'язку з соціалізацією особистості, яка залежить, як від зовнішніх соціальних, так і від внутрішніх особистісних факторів. Становлення і розвиток особистості в онтогенезі загалом неможливе без формування ціннісних орієнтацій. Кожному віковому періоду розвитку особистості притаманні свої особливості й трансформації ціннісних орієнтацій, а процес соціалізації особистості спрямовується на формування вершинного конструкту ціннісних орієнтацій, які є відображенням домінуючих соціальних та особистісних цінностей того найближчого оточення, в якому зростає особистість.

Інтенсивні соціальні перетворення, які притаманні сучасному українському суспільству суттєво позначаються на системі ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. Відповідно, виникає потреба в переосмисленні вже наявного наукового досвіду в аналізі ціннісних уподобань і орієнтирів особистості та проведення нових досліджень з метою розширення уявлень стосовно визначення специфіки формування ціннісних орієнтацій підлітків третього тисячоліття.

**Аналіз наукових досліджень.** Ціннісна тематика сьогодні у вітчизняній та зарубіжній психології є актуальною і достатньо розробленою: сформовано понятійний апарат, запропоновано багато теорій, концепцій, моделей та класифікацій системи особистісних та соціальних цінностей. Так, вивченню психологічних особливостей ціннісних орієнтацій і рис особистості підлітків сприяли наукові здобутки ряду вчених: вікові аспекти особистісних змін М. Боришевський, Д. Ельконін, І. Кон, Ю. Приходько, А. Шамне та інші; ціннісні орієнтації особистості О.Асмолов, А.Петровський, М.Рокич, О.Фанталова. Вивченню особливостей формування ціннісних орієнтацій у підлітковому віці присвячені дослідження М.Алексєєвої, І.Булах, Н.Волкової, І.Дубровіної, В.Крутецького, Ж.Піаже, Д.Фельдштейна, К.Роджерса та ін.

Водночас, на сьогодні у психологічній літературі відсутні чіткі дані стосовно змістових та структурно-динамічних характеристик системи ціннісних орієнтацій сучасних підлітків, недостатньо презентовано сутність впливу соціальних умов, навчально-виховного процесу на формування ціннісних орієнтацій підлітків та їх ієрархізованість, не окреслено специфіку взаємозв'язку ціннісних орієнтацій з особистісними властивостями підростаючої особистості тощо.

**Метою статті є** презентація результатів теоретичного аналізу проблеми специфіки формування ціннісних орієнтацій особистості підліткового віку та визначення рівня їх детермінації особистісного розвитку підростаючої особистості.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Цінністю вважається те, що для людини особливо значуще в житті, те, чому вона надає особливого, позитивного життєвого сенс. Імплантація цінностей у процес пізнання соціального світу існує упродовж усього становлення соціалізації особистості, однак, при деяких умовах роль цінностей в цьому процесі стає особливо значущою. Це проявляється тоді, коли самі цінності зазнають змін. Поки вони незмінні, нова інформація відбирається й інтерпретується так, щоб «підтвердити» і «підтримати» структуру ціннісно-навантажених категорій, при цьому нова інформація не використовується, для того щоб «виправити» старі уявлення. Водночас виникає два типи помилок: «надвключення» і «надвиключення». Їх властивість полягає в тому, що при «надвключенні» в категорію включаються об'єкти, які насправді до неї не належать. [2] Логіка тут у тому, щоб в негативно навантажену категорію обов'язково включити всіх, хто має негативні в термінах цінностей якості. Наприклад, якщо підліток пофарбував волосся у яскравий колір, то він автоматично потрапляє у категорію хуліганів.

Найважливіший компонент контексту соціального пізнання – соціальні цінності. Їх вплив на процес категоризації особливо значущий тому, що порівняно з тими спотвореннями



інформації, які пов'язані з недоліками або з індивідуальними психологічними особливостями суб'єкта, «суб'єктивність» оцінок під впливом соціальних цінностей має більшу розгалуженість. Це зумовлено тим, що диференціація явищ в термінах цінностей в соціальному світі поширена значно більше, ніж у фізичному. Тому проблема цінностей завжди посідає чільне місце в структурі як соціологічного, так і психологічного знання.

У психології цінності розглядаються як абстрактні цілі, які потрібні людині для того, щоб мати певну «точку відліку» для конкретного оцінювання тих чи інших подій. Цінності виступають як регулятори соціальної поведінки особистості та групи. Однак вони не діють безпосередньо: цінності реалізуються в системі ціннісних орієнтацій людини як найважливішого елемента загальної структури диспозицій особистості [1].

Ю. Жуков визначав ціннісні орієнтації як «добре усвідомлені цінності». Тому розуміння цінностей у психології тісно пов'язане з проблемою соціальної установки, причому цінність може розумітися і як «більш широкий» аттюд, а іноді як його елемент [4].

Таким чином, у психологічній науці при аналізі цінностей охарактеризовується їх значення для особистості з позиції їх регуляторного впливу на мотивацію, поведінку і діяльність. Втім, це не має зводити всю проблематику цінностей тільки до їх психологічного аспекту. Соціальна природа цінностей очевидна і в контексті соціального пізнання. Цінності справедливо розглядаються як один з елементів «соціального складника» цього процесу.

Деяка неоднозначність у психологічному трактуванні поняття «цінності» спонукала науковців до систематичі існуючих уявлень. Так М. Рокич і С. Шварц запропонували теорію універсального змісту і структури цінностей, де цінності трактувалися як уявлення людей про цілі, що слугують керівними принципами життя. У характеристиці цінностей особистості М. Рокич звертав увагу на: 1) джерела цінностей, що прослідковуються в культурі, суспільстві й особистості; 2) загальне число цінностей, які є надбаннями особистості, але є порівняно невеликим, оскільки всі люди володіють однаковими цінностями, які проявляються по різному; 3) ієрархізованість системи цінностей. Такою постановкою питання цінності неминуче пов'язуються з проблемами соціального пізнання: вони є деякими уявленнями, тобто категоріями, за допомогою яких людина позначає ті чи інші явища світу [13].

Формування системи ціннісних орієнтацій особистості є для дослідників предметом пильної уваги і різнопланового вивчення. Дослідження подібних питань особливого значення набуває в підлітковому віці, оскільки саме з цим періодом онтогенезу пов'язаний той рівень розвитку ціннісних орієнтацій, який забезпечує їх функціонування як особливої системи, яка надає визначальний вплив на спрямованість особистості, її активну соціальну позицію. Розвиток ціннісних орієнтацій у підлітковому віці відбувається у той період, який характеризується наявністю протиріччя між некритичним засвоєнням групових моральних норм і прагненням обговорювати прості правила; певним максималізмом вимог; зрушенням оцінки окремого вчинку на особистість в цілому.

Початок підліткового періоду вирізняється якісними зрушеннями у розвитку самосвідомості особистості: в підлітка починає формуватися позиція дорослої людини, поява якої означає, що він суб'єктивно вже вступив у нові стосунки з оточуючим світом дорослих, зі світом їх ціннісних орієнтацій. Підліток активно засвоює їх, вони складають новий зміст його свідомості, проявляються в цілях і мотивах поведінки й діяльності, як вимоги до себе та інших, як критерії оцінок і самооцінки. Підліток прагне осмислити свої домагання на визнання; оцінити себе як майбутнього юнака чи дівчину; визначити для себе своє минуле, значення особистого сьогодення, заглянути у своє майбутнє; визначитися в соціальному просторі, осмислити свої права і обов'язки. Підліток зацікавлено рефлексує на себе та інших, співвідносячи властиві йому

особливості з проявом однолітків і дорослих. Підліток сензитивний до свого духовного розвитку, тому він починає інтенсивно просуватися в розвитку всіх ланок самосвідомості [11].

Підлітковий вік характеризується початком формування стійкого кола інтересів, які є психологічною базою ціннісних орієнтацій. До особливостей психічного життя підлітка відносять залежність самоставлення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі ціннісних орієнтацій і відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду (Л. Божович, І.Булах, І. Кон, В. Крутецький, В. Мухіна, Н. Соловійова, Р. Павелків, Д. Фельдштейн та інші), що зумовлює суттєві зміни в осмисленні підлітками життя.

Німецький філософ і психолог Е. Шпрангер, який започаткував системне дослідження самосвідомості, ціннісних орієнтації, світогляду підлітків відмічав, що головні психологічні новоутворення підліткового віку пов'язані з відкриттям «Я», виникненням рефлексії, усвідомленням підлітком своєї індивідуальності [3].

Теоретичний аналіз літератури дозволяє виділити три основні напрямки дослідження ціннісних орієнтацій підлітків. Насамперед, ціннісні орієнтації багато в чому задають життєву позицію і світогляд підлітка. При цьому постановка питання про значущі для школяра життєві цінності вимагає врахування тих вікових змін, які, як вважається, відбуваються в ціннісно-нормативній сфері учнів при переході від молодшого підліткового віку до старшого. Тут особливого значення набуває пубертатний період, коли важливу роль починають відігравати процеси, пов'язані зі статево-рольовим самовизначенням [8].

Також слід відзначити вплив соціально-стратифікаційних чинників на процес формування життєвих цінностей підростаючого покоління, коли велику значущість набувають питання, пов'язані зі встановленням соціальної ідентичності та соціальної диференціації. У зв'язку з цим можна припустити, що ціннісні орієнтації сучасних підлітків будуть змінюватися залежно від рівня освіти їхніх батьків, а також від позиції, яку займає сам школяр у навчальному класі.

Становлення ціннісних орієнтацій підлітка відбувається в ситуації серйозних соціальних, економічних і політичних змін у сучасному суспільстві [3]. Подібні трансформації соціокультурних реалій, на яких багато в чому базується самовизначення підлітка, призводять до того, що його життєві цінності формуються не просто в ситуації соціально-економічної нестабільності, коли серйозно порушені, характерні для стабільного суспільства, механізми передачі цінностей від старшого покоління молодшому. У зв'язку з цим можливим є зниження значущості одних життєвих цінностей підлітків і збільшення значущості інших. Так, П. Якобсон, виділяючи психологічні аспекти дозрівання особистості і досліджуючи критерії її соціальної зрілості, відзначав важливу роль динамічних зрушень у ядрі особистості, пов'язаних з відкриттям та засвоєнням норм, вимог та правил суспільства, а в певний момент часу і ціннісних орієнтацій. Найбільш цікавим з точки зору формування системи ціннісних орієнтацій особистості є старший підлітковий і перехідний до юнацького вік. Його особливе значення для формування ціннісної структури визначається характерною для цього періоду специфічною ситуацією розвитку. У підлітковому віці відбувається переключення інтересів з внутрішнього та конкретного на абстрактне і загальне, спостерігається зростання інтересу до питань світогляду, релігії, моралі та етики. Розвивається інтерес до власних психологічних переживань і переживань інших людей. Найчастіше період переходу від підліткового до юнацького віку припадає на старші класи школи і тому перехід від дитинства до дорослості і, пов'язана з ним необхідність самовизначення і вибору життєвого шляху після закінчення школи, ускладнюється тим, що для школярів середнього шкільного віку залишається актуальною проблема формування самосвідомості як центрального новоутворення підліткового віку [7].

Ще Ж. Піаже виявив, що у період між 12 і 13 роками моральний розвиток, а разом з ним і розвиток ціннісних орієнтацій особистості, набуває нового сенсу, коли значущими стають цінності та ідеали, що виходять за рамки її конкретного життя. Соціальна справедливість, свобода, дружба, любов, щирість – всі ці поняття як ціннісні орієнтації для підлітків є емоційно забарвленими та особистісно значущими.

Г. Дюпон, розвиваючи погляди Ж. Піаже, пов'язував формування ціннісних орієнтацій зі стадіями емоційного розвитку людини, що відображають динаміку його емоційної оцінки власних взаємин з іншими людьми. Психологічна стадія визначається побудовою підлітком класифікацій людей з підстав, що мають яскраве емоційне забарвлення, – сміливості, чесності, доброти тощо. На думку Г. Дюпона, така емоційна оцінка себе та інших людей систематизує уявлення підлітків про ціннісні орієнтації. Невідповідність системи особистих ціннісних орієнтацій їх системі соціального оточення призводить або до формування негативізму, або до адаптації власних уявлень до реальних умов життя [8].

На думку М. Хоффмана, процес морального розвитку в підлітковому віці визначається побудовою і переоцінкою системи ціннісних орієнтацій та йде трьома різними, які не виключають один одного, шляхами, заснованими на новоутвореннях підліткового віку. Перший – це «засноване на тривозі стримування», тобто поведінка, що визначається спочатку страхом покарання, потім, внаслідок інтерналізації заборон, – почуттям провини. Другий шлях полягає в «заснованій на емпатії турботі», пов'язаній з розвитком здатності розуміти почуття інших людей. Третій шлях заснований на розвитку «мислення на рівні формальних операцій», появі здатності до переоцінки інформації та переформулювання понять [8].

За словами Г. Крайг, у допідлітковому періоді діти не в змозі створити свою систему ціннісних орієнтацій, навіть якщо хочуть цього, тому що не мають відповідних когнітивних здібностей [8]. Створення власної ціннісної системи супроводжується зверненням підлітків до вічних філософських проблем, до ідеальних уявлень про моральність. На думку Е. Рибалко, ускладнення комплексу особистісних властивостей підлітка відбувається за рахунок включення в систему його ціннісних орієнтацій різного роду моральних якостей [10]. Усвідомлення невідповідності проголошуваних батьками, або навіть суспільством в цілому, моральних принципів реальної дійсності проявляється в різкій і категоричній їх критиці, «бунтарстві», в ряді випадків – в ідеалізації моралі свого покоління, яке виступає для підлітка зразком «совісті суспільства». Ці та подібні їм особливості підліткової поведінки, що описуються, зокрема, А. Лічко [5] як прояви реакцій групування з однолітками і емансипації, частіше не втілюються в реальні справи, залишаючись на рівні загальних міркувань.

В. В. Крутецький [6] та Д. Фельдштейн [9] у своїх працях акцентують увагу на тому, що існують суттєві відмінності у ціннісних орієнтаціях молодших підлітків, вік яких 11-12 років і старших підлітків, вік яких 14-15 років. Зокрема, Д. Фельдштейн наводить конкретні дані експериментального дослідження ідеалів підлітків, які «проявляються і через їх ціннісні орієнтації» [9]. Так ідеали молодших підлітків у 91% мають конкретний характер, наприклад, «ідеал чоловіка» – це буде конкретна людина, в той час як у старших підлітків ідеал має синтетичний характер, в якому об'єднуються найкращі людські якості окремих людей.

Д. Фельдштейн визначав ціннісні орієнтації як інтегральну інформативно-емоційно-вольову властивість і стан готовності особистості до того, щоб свідомо визначити і оцінити своє положення у часі і просторі природного і соціального середовища, обирати свій стиль поведінки та спрямованість діяльності відповідно до конкретних умов, ситуацій, що постійно змінюються. В межах теорії про суспільно-корисну діяльність як провідну діяльність у підлітків, Д. Фельдштейн розглядає ціннісні орієнтації як регулятор поведінки і діяльності підлітків.

Емпіричне дослідження системи значущих ціннісних орієнтацій підлітків за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації» було проведено Ю. Сошиною. Дослідниця виявила, що для хлопчиків-підлітків важливими є цінності «самовизначення», «безпека», «соціальність» та «зрілість». Для дівчаток-підлітків найголовнішими є такі цінності: «насолада», «самовизначення» та «безпека». Щодо ціннісних орієнтацій, то на першому місці знаходиться свобода, далі йде здоров'я, розваги, активне діяльне життя, любов, впевненість у собі, цікава робота, решта цінностей зайняли у респондентів останні позиції. Інструментальні цінності були розподілені так: на першому місці – незалежність, на другому місці – сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів, на третьому – чуйність [12].

**Висновки.** За результатами теоретичного аналізу, можемо стверджувати про те, що підлітковий вік є сенситивним для формування стійкого кола інтересів та переконань, що створюють підґрунтя для оформлення ціннісних орієнтацій особистості. Відбувається переключення інтересів з часткового та конкретного на абстрактне і загальне, спостерігається зростання інтересу до проблем світотворення, релігії, моралі, етики тощо. Розвивається інтерес до власних психологічних переживань і переживань інших людей. У цей період ціннісні орієнтації виступають як важливий механізм регуляції провідної діяльності підлітка, зокрема, громадській діяльності, спілкуванні та навчанні, у яких можливе засвоєння та переоцінка наявної системи цінностей.

Наші подальші наукові розвідки будуть зорієнтовані у сферу визначення міри залежності формування системи ціннісних орієнтацій підлітка від соціально-економічної стабільності-нестабільності, що впливає на механізми передачі цінностей від старшого покоління молодшому та збільшення-зменшення значущості окремих життєвих цінностей.

### Література

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. - М., 2000.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 2002.
3. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 26-33.
4. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решений // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. М., 1976.
5. Захарова О. В. Ценностные ориентации учащихся 8-9 классов / О. В. Захарова // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – Выпуск №10 – 2009. – с. 65-68
6. Крутецкий В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий ;Н.С. Лукин. – 2-е изд., испр. и допол. – Москва : Просвещение, 1965. – 316 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
8. Крайг Г. Психология развития: Пер. с англ. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
9. Психология современного подростка / Под. ред. Д. И. Фельдштейна; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. .
10. Решмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
11. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія, 2001.
12. Смирнов Л. М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей // Психол. журн. – 1996. – Т.27. – № 1. – С.257-168.
13. Хьелл Л. Теории личности / Л.Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс,2007. – 608 с.



**Транслітераційний переклад використаних літературних джерел**

1. *Andreeva G.M.* Psihologiya sotsialnogo plznannya. - M., 2000.
2. *Andreeva G.M.* Sotsialna psihologiya. - M., 2002.
3. *Borishvskiy M.Y.* Psihologichni mehanizmi rozvitku osobistosti / M.Y. Borishvskiy // Pedagogika i psihologiya. – 1996. – #3. – S. 26-33.
4. *Zhukov Yu.M.* Tsennosti kak determinanty prinyatiya resheniy // Psihologicheskie problemy sotsialnoy regulyatsii povedeniya / Otv. red. E.V. Shorohova, M.I. Bobneva. M., 1976.
5. *Zaharova O. V.* Tsennostnyie orientatsii uchashchihhsya 8-9 klassov / O. V. Zaharova // Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta. – Vyipusk #10 – 2009. – s. 65-68
6. *Krutetskiy V.A.* Psihologiya podrostka / V.A. Krutetskiy ;N.S. Lukin. – 2-e izd., ispr. i dopol. – Moskva : Prosveschenie, 1965. – 316 s.
7. *Kon I.S.* Psihologiya ranney yunosti: Kniga dlya uchitelya. – M.: Prosveschenie, 1989. – 225 s.
8. *Krayg G.* Psihologiya razvitiya: Per. s angl. – SPb. : Piter, 2000. – 992 s.
9. *Psihologiya sovremennogo podrostka* / Pod. red. D. I. Feldshyteyna; Nauch.-issled. in-t obschey i pedagogicheskoy psihologii. – M.: Pedagogika, 1987. – 240 s. .
10. *Reshmidt H.* Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast: Problemy stanovleniya lichnosti. – M.: Mir, 1994. – 320 s.
11. *Skripchenko O.V., Dolinska L.V., Ogorodnychuk Z.V.* Vlkova ta pedagogichna psihologiya, 2001.
12. *Smirnov L. M.* Analiz opyita razrabotki eksperimentalnyih metodov izucheniya tsennostey // Psihol. zhurn. – 1996. – T.27. – # 1. – S.257-168.
13. *Hell L.* Teorii lichnosti / L.Hell, D. Zigler. – SPb. : Piter-Press,2007. – 608 s.

**Волошина В. В., Бакка Ю. В. Специфика развития ценностных ориентаций личности подросткового возраста.** В статье рассматривается сущность развития ценностных ориентаций в подростковом возрасте.

Ценностные ориентации – это наиболее действенный психологический механизм регуляции поведения личности, который подтверждает устойчивость ее психических свойств. Ценностные ориентации индивида определяют путь присвоения духовного потенциала общества, преобразования культурных ценностей в стимулы и мотивы поведения. Они ориентируют деятельность и поведение личности. Ценностные ориентации являются особыми психологическими образованиями, имеют иерархическую природу и входят в структуру личности как ее составляющие.

Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее ценности, связанные с идеалами и жизненными целями личности. Система ценностных ориентаций не является чем-то абсолютно упорядоченным и устойчивым, она противоречива и динамична, отражает как главные, существенные, стержневые изменения взаимозависимости личности с миром, так и изменение текущих, сиюминутных, в известной степени случайных жизненных ситуаций.

Ценностные ориентации являются важным компонентом структуры личности, в них будто резюмируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии. Такое понимание ценностных ориентаций позволяет объяснить и эмпирически изучать направленность деятельности личности в любой момент его жизни.

**Ключевые слова:** подросток, ценности, ценностные ориентации, развитие, социальная адаптация.

**Voloshina V. V., Backa U. V. The specifics of individual value orientations adolescence. In the article the essence of value orientation in adolescence.** In the article the essence of value orientation in adolescence.

Values – the most effective psychological mechanism of regulation of individual behavior, confirming the sustainability of mental properties. Values determined by assigning individual spiritual potential of society, the transformation of cultural values in the incentives and motives. They zorientovuyut activities and individual behavior. Values are specific psychological formations that are hierarchical in nature and include personality structure as its components.

System of value orientations has layered structure. Top of values associated with the ideals and life goals of the individual. System of value orientations is nothing quite orderly and stable, it is contradictory and dynamic reflects a basic, essential, pivotal personality change interdependence with the world and changing the current, fleeting, to a certain extent random situations.

Values are an important component of personality structure, they seemed summarized all the experience gained in its individual personality development. This understanding enables value orientations and explain empirically study the orientation of the individual at any time of life.

**Keywords:** teenager, values, values, development, social adaptation.

#### **Відомості про авторів:**

**Волошина Валентина Віталіївна** – доктор психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна;

**Бакка Юлія Валеріївна** – практичний психолог спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови № 264 м. Києва, магістр.

#### **Information about the authors:**

**Voloshyna Valentina V.** – Doctor of Psychology, assistant professor of theoretical psychology and counseling psychology department of the National Pedagogical University named after Dragomanov, m. Kyiv, Ukraine;

**Bakka Yulia V.** – practical psychologist specialized school with advanced study of English Kyiv number 264, mahistr.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.942:177.61

© Н. І. Бігун, А. А. Антонова, 2017

Н. І. Бігун, А. А. Антонова (м. Київ)

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧУТТЯ ЗАКОХАНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА**

Любов довго терпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не надимається, не поводить нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить! Ніколи любов не перестане! Хоч пророцтва й існують, та припиняться, хоч мови існують, замовкнуть, хоч існує знання, та скасується.

Перше послання апостола Павла до Коринтян 13:4-14:5

**Бігун Н. І., Антонова А. А. Теоретичні засади дослідження почуття закоханості як психологічного феномена.** Стаття присвячена проблемі дослідження кохання та закоханості

**Voloshina V. V., Backa U. V. The specifics of individual value orientations adolescence. In the article the essence of value orientation in adolescence.** In the article the essence of value orientation in adolescence.

Values – the most effective psychological mechanism of regulation of individual behavior, confirming the sustainability of mental properties. Values determined by assigning individual spiritual potential of society, the transformation of cultural values in the incentives and motives. They zorientovuyut activities and individual behavior. Values are specific psychological formations that are hierarchical in nature and include personality structure as its components.

System of value orientations has layered structure. Top of values associated with the ideals and life goals of the individual. System of value orientations is nothing quite orderly and stable, it is contradictory and dynamic reflects a basic, essential, pivotal personality change interdependence with the world and changing the current, fleeting, to a certain extent random situations.

Values are an important component of personality structure, they seemed summarized all the experience gained in its individual personality development. This understanding enables value orientations and explain empirically study the orientation of the individual at any time of life.

**Keywords:** teenager, values, values, development, social adaptation.

#### **Відомості про авторів:**

**Волошина Валентина Віталіївна** – доктор психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна;

**Бакка Юлія Валеріївна** – практичний психолог спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови № 264 м. Києва, магістр.

#### **Information about the authors:**

**Voloshyna Valentina V.** – Doctor of Psychology, assistant professor of theoretical psychology and counseling psychology department of the National Pedagogical University named after Dragomanov, m. Kyiv, Ukraine;

**Bakka Yulia V.** – practical psychologist specialized school with advanced study of English Kyiv number 264, mahistr.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.942:177.61

© Н. І. Бігун, А. А. Антонова, 2017

Н. І. Бігун, А. А. Антонова (м. Київ)

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧУТТЯ ЗАКОХАНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА**

Любов довго терпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не надимається, не поводить нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить! Ніколи любов не перестає! Хоч пророцтва й існують, та припиняться, хоч мови існують, замовкнуть, хоч існує знання, та скасується.

Перше послання апостола Павла до Коринтян 13:4-14:5

**Бігун Н. І., Антонова А. А. Теоретичні засади дослідження почуття закоханості як психологічного феномена.** Стаття присвячена проблемі дослідження кохання та закоханості

як психологічних феноменів. Автори акцентують увагу на розмежуванні цих понять і їх науковому вивченні; зауважують на тому, що інтерес людства до теми кохання має глибоке коріння та тривалу історію спроб осмислити, пізнати цей феномен. Ставлення до нього далеко неоднозначне, навіть дихотомічне: від заперечення самого факту існування кохання до його піднесення та возвеличення, як однієї з найвищих чеснот людини, сенсу її життя. Дослідженню феномена закоханості присвячено значну кількість публікацій, але досі він залишається предметом гострих дискусій філософів, психологів, соціологів, педагогів. У статті презентовано різні підходи до розуміння феномена «кохання», «закоханості»; здійснено огляд тлумачень «кохання», «закоханості» у філософських, психологічних, етичних словниках; охарактеризовано деякі психологічні аспекти кохання.

Авторами обґрунтовано актуальність проблеми «кохання», «закоханості» як предмету наукового пошуку; вказано на те, що довгий час науковці обходили своєю увагою тему кохання, вважаючи її позбавленою предмету наукового пошуку. Та і саме поняття «кохання» вважалося як надто абстрактне, відносне, невизначене. Зокрема, психологи не так давно звернули увагу на кохання як об'єкт наукового дослідження. Здійснено теоретичний аналіз феномена закоханості на основі огляду особливостей його презентації у міфології, релігії, працях філософів і психологів; прослідковано хронологію ставлення до кохання як багатоаспектного явища, що пронизує різні сторони життя людини.

**Ключові слова:** закоханість, кохання, почуття, переживання, емоції, особистість, цінності, потреби, потяги, психологічний феномен, емоційна сфера, психологічні аспекти кохання.

**Постановка проблеми.** Інтерес людства до теми кохання має глибоке коріння та тривалу історію спроб осмислити, пізнати цей феномен. Ставлення до нього далеко неоднозначне, навіть біполярне: від заперечення самого факту існування кохання до його піднесення та возвеличення як однієї з найвищих чеснот людини, сенсу її життя. Довгий час науковці обходили своєю увагою тему кохання, вважаючи її позбавленою предмету наукового пошуку. Та і саме поняття «кохання» вважалося надто абстрактним, відносним, невизначеним. Зокрема, психологи не так давно звернули увагу на кохання як об'єкт наукового дослідження. Перші експериментальні дослідження любові припадають на другу половину ХХ століття.

**Аналіз наукових досліджень.** Різноманітні аспекти феномена «кохання», «закоханості» презентовано у міфології, релігії, працях з філософії, етики та психології. Зокрема, до теми кохання і закоханості не залишилися байдужими як психологи-класики, так і сучасні дослідники вітчизняні та зарубіжні (В. Альбісетті, А. Бичко, М. Варій, Л. Гармаш, О. Забужко, М. Пек, Р. Стернберг, В. Татенко, З. Фрейд, Е. Фромм, Е. Хетфілд, О. Чабан та ін.). Так, З. Фрейд акцентував увагу на сексуальності любовних стосунків, Е. Фромм на здатності людини кохати (любити), Р. Стернберг на когнітивних та поведінкових складових любові, С. Рубінштейн – ціннісно-смыслових.

**Метою статті є** окреслення теоретичних засад дослідження кохання та закоханості як психологічних феноменів.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Одну з найбільш давніх згадок про кохання, яка сягає сорок три століття у минуле, знаходимо в пантеоні шумерської цивілізації. Шумери поклонялися богині Іннана (Іштар), яку вважали покровителькою родючості й кохання. Цікаво, що постать Іштар така ж неоднозначна, як і неоднозначне ставлення людей до кохання: вона одночасно богиня війни та дітонародження, може бути сповненою любові і підступною, зрадливою, непостійною [3]. Очевидно, що давні шумери наділяли своє божество тими недоліками і чеснотами, які вбачали у людських взаємостосунках.



В пантеоні древніх греків уособленням кохання є богиня Афродіта та її син Ерос. В Афінах до Афродіти зверталися як до покровительки закоханих, шлюбу, сімейного щастя. Сила авторитету, котрим вона була наділена з-поміж інших богів пантеону відображена в своєрідному культі Афродіти, який панував у мистецтві древньої Греції та Риму. У космогонічній міфології Ерос згадується серед богів-творців Всесвіту. В більш пізніх міфах він постає сином Афродіти та Зевса, символом еротизму, пристрасті, тілесного начала, життєвої сили [7]. В такій персоніфікації вбачається розмежування древніми греками любові духовної, емоційної і тілесної.

Любов посідає центральне місце в християнстві. «Хто не любить, той Бога не пізнав, бо Бог є любов!», - знаходимо у першому посланні Іоанна [1, с.1342]. І знову в Іоанна – «А над усім тим зодягніться в любов, що вона союз досконалости!» (Колосянам 3:14). В першому посланні Петра 4:8 читаємо: «Найперше майте щирю любов один до одного, бо любов покриває багато гріхів!» [1, с. 1335]. Майже в усіх книгах Нового Заповіту йдеться про любов. І, нарешті, головний моральний закон християнина у Євангелії від Іоанна (Римлянам 13:8-10): «Бо заповіді: Не чини перелюбу, Не вбивай, Не кради, Не свідкуй неправдиво, Не пожадай що у ближнього твого, – вони містяться всі в цьому слові: Люби свого ближнього, як самого себе!» [1, с.1187]. Як бачимо, в християнстві розуміння любові багатоаспектне, різноманітне, трансцендентне. Воно виходить за межі сфери міжособистісних стосунків, тілесності, людського розуміння закону і сягає рівня основоположного закону Буття Всесвіту. Християнська позиція любові пропонує людині піднятися над інтересами власного Я заради любові до ближнього та Бога.

«Кохання», «любов», «закоханість» - усі ці поняття застосовуються в науковій полеміці, щоденному спілкуванні, мистецтві для позначення широкого кола почуттів, емоцій, ставлень, поведінки тощо. Часто їх вживають по відношенню до протилежних і суперечливих явищ, феноменів, що провокує термінологічну плутанину та різноманітні непорозуміння. Тому важливо зважати на необхідність розмежування та науково і стилістично коректного використання цих категорій.

В українській мові для позначення досліджуваного нами феномену є два синонімічні слова (поняття) – «любов» і «кохання». Поняття любові більш широке, оскільки відображає прихильне ставлення людини до різних явищ, феноменів, об'єктів. Наприклад, ми говоримо про любов як кохання між чоловіком і жінкою, про любов материнську чи батьківську, любов дитини до батьків, любов до батьківщини, природи тощо. До поняття «кохання», як правило, звертаються коли йдеться про прихильні інтимно-особистісні стосунки. В академічному тлумачному словнику української мови кохання визначається як «почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі»; любов – і як «почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі», і як «почуття глибокої сердечної прив'язаності до кого-, чого-небудь», «глибока повага, шанобливе ставлення до людини», «глибока приязнь, викликана родинними зв'язками», «внутрішній, духовний потяг до чого-небудь», «пристрасть до чого-небудь» [8, с. 313].

У цьому ж словнику запропоновано таке тлумачення поняття «закоханість»: «Стан за значенням «закоханій»... Який кохає кого-небудь, закохався..., виражає кохання, захопленість..., захоплений, зачарований чимсь, кохається в чому-небудь» [8, с. 161].

Автори філософських словників переважно акцентують увагу на понятті «любов». Так, у словнику за редакцією В.І. Шинкарука знаходимо: «любов – екзистенціал людського буття, який окреслює найглибше відчуття повноти особистісного буття і переживання цілісності у з'єднанні з іншою особистістю та світом. Саме в любові найбільшою мірою проявляється принципова відкритість буття людини, що знаменує вихід за межі буденних та граничних ситуацій у

метаграчине буття» [9, с. 348]. Тут також акцентовано на тому, що в українській мові для позначення любові використовується кілька понять. У їх вживанні прослідковується певна ієрархія: слова «закоханість», «кохання», «милість» використовуються тоді, коли йдеться про часові обмеження, конечність почуття; у слові «любов» відображено вічне «почуття-цілісність» [9].

А.А. Гусейнов та І.С. Кон, у словнику з етики, зазначили, що любов – це почуття, якому складно дати формальне визначення. У відносинах між людьми любов характеризується вищим емоційно-духовним напруженням та оснований на відкритті максимальної цінності конкретної людини. Вона не скута навіть моральними оцінками, і цим відрізняється від дружби. Люблять не «тому, що», а «не дивлячись ні на що» [2].

У психологічному словнику за редакцією А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського, любов визначено як:

- «висока ступінь емоційно позитивного ставлення, що виділяє його об'єкт серед інших і поміщає в центр життєвих потреб та інтересів суб'єкта (Любов до батьківщини, до матері, до дітей, до музики і т.д.);
- інтенсивне, напружене і відносно стійке відчуття суб'єкта, обумовлене сексуальними потребами, що виражається в соціально сформованому прагненні бути своїми особистісно значущими рисами з максимальною повнотою представленим у життєдіяльності іншого таким чином, щоб пробуджувати в нього потребу у відповідному почутті тієї ж інтенсивності, напруженості і стійкості» [6, с.198].

На думку А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського, любов у своїх інтимних психологічних характеристиках є суспільно та історично обумовленим почуттям, яке своєрідно відображає соціальні відносини і особливості культури, відіграє роль моральної основи взаємин в інституті сім'ї. Любов (кохання) відіграє велику роль у формуванні особистості, становленні «Я-концепції»; фрустрація потреби в коханні (любві) призводить до погіршення соматичного та психічного стану людини [6].

І філософи, і психологи часто сходяться на тому, що складно дати чітке визначення поняттям «любов», «кохання», «закоханість», їх розмежувати та конкретизувати. В оксфордському тлумачному словнику з психології йдеться: «психологи, можливо, вчинили б мудро, якби відмовилися від аналізу цього терміну та віддали його поетам» [6]. Однак, попри термінологічну плутанину мислителі ще з Античних часів і до сьогодні роблять спроби класифікувати різні види любові. Найчастіше виділяють любов еротичну (тілесну, пов'язану із сексуальним збудженням), платонічну (позбавлену сексуальних контактів), любов до себе, надеротичну любов (виходить за межі егоїзму люблячої пари, складає екзистенційний фундамент любові до ближнього, позбавлена невротичних та інфантильних деформацій) [9].

Одним з перших серед психологів до теми кохання звернувся З. Фрейд. Він не стільки акцентувався на питанні різновидів любові, скільки на аналізі її ролі у психічному розвитку людини. Фундатор психоаналізу розглядав любов переважно як феномен сексуальності, прояв лібідо, який є основним рушієм розвитку особистості [10].

У класифікації Е. Фромма виокремлено братерську любов (відображає принципову здатність любити іншу людину на рівноправних умовах, проявляти турботу, повагу, допомагати), материнську любов (жертвна любов матері, що передбачає безумовне прийняття дитини, задоволення її потреб, сприяння становленню дитини як автономної повноцінної особистості), любов до себе (в здоровій, позбавленій егоїзму любові до себе проявляється здатність людини до любові як такої: хто не може любити себе, не здатен полюбити іншого), любов до Бога (релігійна, за характером, любов, яка започаткована в особистісному прагненні

подолати відчуженість і досягти цілісності), еротична любов (проявляється у прагненні до повного злиття та єдності з іншою людиною).

Е. Фромм наголошував на розмежуванні еротичної любові та закоханості. Останню він порівнював зі станом ілюзії кохання, який базується на раптовому, короточасному, сильному сексуальному бажанні, що призводить лише до руйнування фізичного бар'єру між двома людьми, залишаючи бар'єр психологічний. Таким чином виникає ілюзорне відчуття «близькості» сексуального партнера, яке швидко згасає і має мало шансів на те, аби перерости у справжнє кохання [11]. Коли новий об'єкт кохання стає «близьким», знову наступає сильне почуття закоханості, яке поступово згасає і призводить до пошуку нового завоювання, що супроводжується сексуальним бажанням. Саме тому вчений вважав закоханість однією з форм псевдокохання. За Е. Фроммом, кохання може спонукати до сексуального бажання, але у ньому немає прагнення підкоряти, воно сповнене ніжності [11].

На думку американської дослідниці Е. Хатфілд та її колег, «закоханість» є синонімічним поняттям «пристрасної любові», яка являє собою стан інтенсивного, майже одержимого, нав'язливого (*obsessive element*) прагнення до союзу з іншим [4].

Р. Стернберг, також американський психолог-дослідник, вважав, що кохання включає три провідних компоненти – інтимність, пристрасть, рішення/зобов'язання. Він запропонував таку систематику любовних стосунків: симпатія, «пусте» кохання, романтичне кохання, товариське кохання, сліпе кохання, досконале кохання, пристрасне кохання [12].

М. Пек у книзі «Непроторена дорога. Нова психологія любові, традиційних цінностей і духовного розвитку» обґрунтував думку про те, що серед усіх помилок в розумінні кохання, найпоширенішою є ототожнення його із закоханістю. Насправді, закоханість суб'єктивно переживається так само яскраво, як і кохання; почуття закоханого теж виражаються словами «Я її (його) люблю», але це два зовсім різних почуття. Закоханість являє собою специфічне, сексуально орієнтоване переживання. Адже люди не закохуються у своїх батьків, дітей, хоча можуть сильно їх любити; не закохуються в представників однієї з ними статі (за винятком гомосексуалістів), хоча можуть бути відданими друзям і піклуватися про них. Люди, на думку автора, закохуються лише тоді, коли це сексуально мотивовано, і не завжди усвідомлено. Закоханість не може тривати вічно, вона швидкоплинна, цей стан з часом проходить. Людина не обов'язково перестає любити іншого (об'єкт закоханості), просто зникає бурхливе почуття до нього [5].

Суть феномена закоханість, на думку М. Пек, полягає у тому, що руйнуються кордони «Его», дві закоханих особистості ніби поєднуються в одну і це почуття переживається як екстаз. Проте згодом під натиском щоденних проблем «Его» заявляє про себе. В цей момент закоханий починає розуміти, що він повністю не належить об'єкту симпатій, в якого є власні інтереси, бажання, звички, смаки, і саме тоді розпочинається або знищення усіх попередніх стосунків, або ж довготривала праця над справжнім коханням. Пек приходиться до висновку, що закоханість – це обман, який гени роблять з розумом людини, щоб заманити її в пастку одруження [5].

**Висновки.** Аналіз особливостей презентації феномена «закоханості» в міфології, релігії, працях філософів і психологів дає підстави для висновку про складність і неоднозначність його наукового розуміння. На сьогодні існують різні підходи до осмислення «кохання» і «закоханості», їх розмежування, тлумачення, аналізу. Тривала історія вивчення та розмаїття концептуальних підходів у пізнанні феноменів «кохання», «закоханості» свідчать про невичерпність їх актуальності для людства в усі часи і всі епохи.

P.S. Нову заповідь Я вам даю: Любіть один одного! Як Я вас полюбив, так любіть один одного й ви! (Євангеліє від Іоанна 13:34).

## Література

1. *Біблія*. Книги Священного Писання Ветхого и Нового Завета в современном русском переводе. / Под ред. М.П. Кулакова и М.М. Кулакова (Серия «Современная библеистика»). – М.: Издательство ББИ, 2015. – 1856 с.
2. *Кон И.С.* Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – 6-е изд., М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
3. *Крамер С.* Шумеры. Первая цивилизация на Земле / Самюэль Крамер; перев. с англ. А.В.Милосердовой. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2002. – 384 с.
4. *Майерс Д.* Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 502с.
5. *Пек Морган Скотт.* Непроторённая дорога: новая психология любви, традиционных ценностей и духовного развития / Морган Скотт Пек; перев. В.Трилиса. – К.: "София", 1999. – 317 с.
6. *Психологический словарь* / Под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. *Словник античної мітології* / Упоряд. Козовик І.Я., Пономарів О.Д. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2006. – 312с.
8. *Словник української мови: в 11 томах.* – Том 4. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1973. – 564 с.
9. *Філософський словник* / За ред. В.І.Шинкарука. – 2. вид. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
10. *Фрейд З.* Психология бессознательного: сб. произв. / З. Фрейд; сост. ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
11. *Фромм Э.* Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм; перев. Л. А. Чернышёвой. – Москва: Педагогика, 1990. – 160 с.
12. *Robert J. Sternberg*, «A Triangular Theory of Love», in H. T. Reis/ C. E. Rusbult eds., *Close Relationships* (2004) p. 258

## Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Bibliya*. Knigi Svyaschennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta v sovremennom ruskom perevode. / Pod red. M.P. Kulakova i M.M. Kulakova (Seriya «Sovremennaya bibleistika»). – М.: Izdatelstvo BBI, 2015. – 1856 s.
2. *Kon I.S.* Slovar po etike / Pod red. A.A. Guseynova i I.S. Kona. – 6-e izd., М.: Politizdat, 1989. – 447 s.
3. *Kramer Samyuel.* Shumeryi. Pervaya tsivilizatsiya na Zemle / Samyuel Kramer; perev. s angl. A.V.Miloserdovoy. – М.: ЗАО Tsentrpoligraf, 2002. – 384 s.
4. *Mayers D.* Sotsialnaya psihologiya / D. Mayers. – SPb.: Praym-Evroznak, 2002. – 502s.
5. *Pek Morgan Skott.* NeprotorYonnaya doroga: novaya psihologiya lyubvi, traditsionnyih tsennostey i duhovnogo razvitiya / Morgan Skott Pek; perev. V.Trilisa. – К.: "Sofiya", 1999. – 317 s.
6. *Psihologicheskij slovar* /Pod obsch. red. A.V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. – 2-e izd., ispr. i dop. – М.: Politizdat, 1990. – 494 s.
7. *Slovnik antichnoYi mltologYi* / Uporyad. Kozovik I.Ya., Ponomarlv O.D. – Ternopll: Navchalna kniga - Bogdan, 2006. – 312s.
8. *Slovnik ukraYinskoYi movi: v 11 tomah.* – Tom 4. / [red. koleg. I. K. Bllodld (golova) ta ln.]. – К.: Naukova dumka, 1973. – 564 s.



9. *Filosofskiy slovník* / Za red. V.I.Shinkaruka. – 2. vid. I dop. – K.: Golov. red. URE, 1986. – 800 s.
10. *Freyd Z. Psihologiya besoznatelnogo: sb. proizv.* / Z. Freyd; sost. red. M.G. Yaroshevskiy. – M.: Prosveschenie, 1990. – 448 s.
11. *Fromm E. Iskusstvo lyubit. Issledovanie prirody lyubvi* / E. Fromm; perev. L. A. ChernyishYovoy. – Moskva: Pedagogika, 1990. – 160 s.
12. *Robert J. Sternberg, «A Triangular Theory of Love»*, in H. T. Reis/ C. E. Rusbult eds., *Close Relationships* (2004) p. 258

**Бигун Н. И., Антонова А. А. Теоретические основы исследования чувства влюбленности как психологического феномена.** Статья посвящена проблеме исследования любви и влюбленности как психологических феноменов. Авторы акцентируют внимание на разграничении этих понятий и их научном изучении; отмечают то, что интерес человечества к теме любви имеет глубокие корни и длительную историю попыток осмыслить, познать этот феномен. Отношение к нему далеко неоднозначное, даже дихотомическое: от отрицания самого факта существования любви к его превозвышению и восхвалению, как одной из самых высоких добродетелей человека, смысла его жизни. Исследованию феномена влюбленности посвящено значительное количество публикаций, но до сих пор он остается предметом острых дискуссий философов, психологов, социологов, педагогов. В статье представлены различные подходы к пониманию феномена «любовь», «влюбленности»; осуществлен обзор толкований «любовь», «влюбленности» в философских, психологических, этических словарях; охарактеризованы некоторые психологические аспекты любви.

Авторами обоснована актуальность проблемы «любовь», «влюбленности» как предмета научного поиска; указано на то, что долгое время ученые обходили своим вниманием тему любви, считая ее лишеной предмета научного поиска. Да и само понятие «любовь» считалось как слишком абстрактное, относительное, неопределенное. В частности, психологи не так давно обратили внимание на любовь как объект научного исследования. Осуществлен теоретический анализ феномена влюбленности на основе обзора особенностей его презентации в мифологии, религии, трудах философов и психологов; прослежено хронологию отношение к любви как многоаспектному явлению, пронизывающему разные стороны жизни человека.

**Ключевые слова:** влюбленность, любовь, чувства, переживания, эмоции, личность, ценности, потребности, влечения, психологический феномен, эмоциональная сфера, психологические аспекты любви.

**Bigun N. I., Antonova A. A.** Theoretical bases of a research feeling of love as psychological phenomenon. The article is devoted to a problem of a research of love and love as psychological phenomena. Authors focus attention on differentiation of these concepts and their scientific studying; notice that interest of mankind in a subject of love has deep roots and long history of attempts to comprehend, learn this phenomenon. Attitude towards him far ambiguous, even bipolar: from denial of the fact of existence of love to his rise and praise, as one of the highest virtues of the person, sense of his life. A significant amount of publications is devoted to a research of a phenomenon of love, but still it remains a subject of heated debates of philosophers, psychologists, sociologists, teachers. Various approaches to understanding of a phenomenon "love" are presented to "love" in the article; the review of interpretation "love", "lovely" in philosophical, psychological, ethical dictionaries is carried out; some psychological aspects of love are characterized.



Authors have proved relevance of a problem "love", "lovely" as a subject of scientific search; it is specified that long time scientists ignored the love subject, including her deprived of a subject of scientific search. And the concept "love" was considered as too abstract, relative, uncertain. In particular, psychologists have paid attention to love as subject to scientific research not so long ago. The theoretical analysis of a phenomenon of love on the basis of the review of features of his presentation in mythology, religion, works of philosophers and psychologists is carried out; are tracked chronology the relation to love as the multidimensional phenomenon penetrating different aspects of life of the person.

**Keywords:** love, lovely, feelings, experiences, emotions, personality, values, requirements, inclinations, psychological phenomenon, emotional sphere, psychological aspects of love.

#### **Відомості про авторів:**

**Бігун Неля Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної і консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна;

**Антонова Анна Анатоліївна** – лаборант кафедри теоретичної і консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

#### **Information about the authors:**

**Bigun Nelia** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University named after MP Dragomanov, Kyiv, Ukraine, [nelabigun@gmail.com](mailto:nelabigun@gmail.com);

**Antonova Anna** – laboratory assistant of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University of M. P. Dragomanov, Kiev, Ukraine, [a.anatolevnaa12@gmail.com](mailto:a.anatolevnaa12@gmail.com).

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.9:35

© Ю. Ю. Бойко-Бузиль, 2017

Ю. Ю. Бойко-Бузиль (м. Харків)

### **ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНОЇ ЛАНКИ ОРГАНІВ І ПІДРОЗДІЛІВ МВС УКРАЇНИ ДО САМОРОЗВИТКУ**

**Бойко-Бузиль Ю. Ю. Готовність керівної ланки органів і підрозділів МВС України до саморозвитку.** Обґрунтовано важливість безперервного вдосконалення та роботи над собою в площині саморозвитку особистості. Подано узагальнені результати теоретичного аналізу наукових уявлень про готовність особистості до саморозвитку. Охарактеризовано сутнісні особливості поняття саморозвитку. Визначено зміст готовності в рамках двох основоположних підходів: функціонального та особистісного. Сформульовано авторський погляд на трактування саморозвитку як інтегративного утворення, що передбачає самоусвідомлену та самоконтрольовану активність особистості на шляху до самовдосконалення.

Розкрито зміст та методику емпіричного дослідження готовності до саморозвитку на прикладі співробітників органів і підрозділів МВС України. Схарактеризовано рівні сформованості (низький, середній, високий) та динаміку готовності до самопізнання, готовності

Authors have proved relevance of a problem "love", "lovely" as a subject of scientific search; it is specified that long time scientists ignored the love subject, including her deprived of a subject of scientific search. And the concept "love" was considered as too abstract, relative, uncertain. In particular, psychologists have paid attention to love as subject to scientific research not so long ago. The theoretical analysis of a phenomenon of love on the basis of the review of features of his presentation in mythology, religion, works of philosophers and psychologists is carried out; are tracked chronology the relation to love as the multidimensional phenomenon penetrating different aspects of life of the person.

**Keywords:** love, lovely, feelings, experiences, emotions, personality, values, requirements, inclinations, psychological phenomenon, emotional sphere, psychological aspects of love.

#### **Відомості про авторів:**

**Бігун Неля Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної і консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна;

**Антонова Анна Анатоліївна** – лаборант кафедри теоретичної і консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

#### **Information about the authors:**

**Bigun Nelia** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University named after MP Dragomanov, Kyiv, Ukraine, [nelabigun@gmail.com](mailto:nelabigun@gmail.com);

**Antonova Anna** – laboratory assistant of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University of M. P. Dragomanov, Kiev, Ukraine, [a.anatolevnaa12@gmail.com](mailto:a.anatolevnaa12@gmail.com).

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.9:35

© Ю. Ю. Бойко-Бузиль, 2017

Ю. Ю. Бойко-Бузиль (м. Харків)

### **ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНОЇ ЛАНКИ ОРГАНІВ І ПІДРОЗДІЛІВ МВС УКРАЇНИ ДО САМОРОЗВИТКУ**

**Бойко-Бузиль Ю. Ю. Готовність керівної ланки органів і підрозділів МВС України до саморозвитку.** Обґрунтовано важливість безперервного вдосконалення та роботи над собою в площині саморозвитку особистості. Подано узагальнені результати теоретичного аналізу наукових уявлень про готовність особистості до саморозвитку. Охарактеризовано сутнісні особливості поняття саморозвитку. Визначено зміст готовності в рамках двох основоположних підходів: функціонального та особистісного. Сформульовано авторський погляд на трактування саморозвитку як інтегративного утворення, що передбачає самоусвідомлену та самоконтрольовану активність особистості на шляху до самовдосконалення.

Розкрито зміст та методику емпіричного дослідження готовності до саморозвитку на прикладі співробітників органів і підрозділів МВС України. Схарактеризовано рівні сформованості (низький, середній, високий) та динаміку готовності до самопізнання, готовності

до самовдосконалення та загальної готовності до саморозвитку. Визначено актуальний стан готовності особистості до саморозвитку за блоком А (можу самовдосконалюватися, але не хочу знати себе), блоком Б (хочу знати себе і можу змінитися), блоком В (не хочу знати себе і не можу змінюватися), блоком Г (хочу знати себе, але не можу себе змінити).

Доведено важливість та доцільність корекції та формування готовності до саморозвитку в системі професійного та особистісного становлення керівної ланки органів і підрозділів МВС України.

**Ключові слова:** готовність, розвиток, саморозвиток, готовність до саморозвитку, керівник, співробітник, органи і підрозділи МВС України.

**Постановка проблеми.** Нині, в час складних національно-політичних та соціально-економічних змін стрімко зростають вимоги до керівників як представників управління. Кожен керівник будучи взірцем для підлеглих повинен бути самодостатнім, вмотивованим, конкурентним тощо. Розв'язання цієї проблеми варто шукати в площині безперервного саморозвитку керівника. Безперечно саморозвиток є рухом або вперед або назад, що обумовлює або прогрес як самовдосконалення або самодеградацію та вдоволення наявним. Тому об'єктивно в основі саморозвитку лежить готовність до змін та постійної роботи над собою.

**Аналіз наукових досліджень.** Психологічні аспекти готовності, з різних теоретико-методологічних позицій, піднімалася О.Г. Асмоловим, Г.О. Баллом, О.О. Бодальовим, О.Ф. Бондаренко, Ф.Н. Гоноволіним, М.І. Д'яченко, Л.В. Долинською, Л.А. Кандибовичем, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.Г. Панком, Н.І. Пов'якель, М.В. Папучою, В.А. Семиченко, Д.М. Узнадзе, Н.В. Чепелевою та ін. Паралельно вивчення психологічних особливостей розвитку здійснювали Н.С. Глуханюк, А.О. Деркач, С.О. Дружилов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, Є.О. Клімов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.І. Осьодло та ін. Однак, незважаючи на помітні досягнення науковців, мають місце деякі прогалини у проблемі дослідження готовності до саморозвитку саме управлінців. Відтак, **метою статті є** теоретико-емпіричне дослідження готовності до саморозвитку на прикладі керівної ланки органів і підрозділів МВС України.

**Виклад основного матеріалу.** Загально визнано, що саморозвиток особистості – одна із центральних проблем психологічної проблематики формування та становлення особистості. Увага до феномену саморозвитку обумовлює необхідність упорядкування існуючих дефініції та експлікації визначення, близького до нашого розуміння.

Саморозвиток розглядається як саморух (Г.С. Костюк, І.О. Логінова, Г.С. Сковорода); діяльність, внутрішня активність (Г.О. Балл, М.І. Боришевський, Г.С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, П.Р. Чамата); потреба (М.О. Бердяєв, І.С. Булах, С.Д. Максименко, Е.О. Помиткін); здатність, характеристика (Є.І. Ісаєв, Н.І. Пов'якель, В.І. Слободчиков); зміна (М. Гайдеггер, П.В. Лушин, М.К. Мамардашвілі, О.В. Суворов, Г.А. Цукерман); процес (Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо); механізм (З.С. Карпенко, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницький); технологія (П.Ф. Каптерев, Ю.О. Лобейко, Г.К. Селевко, Т.В. Тихонова) [2, с. 171; 4, с. 65].

В українському академічному тлумачному словнику вказано, що «само» – це перша частина складних слів, яка вказує: 1) на скерованість дії, названої другою частиною слова, на самого себе (самовинищення, самовисміювання); 2) на здійснення чогось без стороннього впливу, без будь-якої допомоги або мимоволі (самовизволення, самовилікування); 3) на те, що щось відбувається автоматично або приводиться в рух механізмом (самобійний, самовимикальний) [5, с. 28]. Звертаючись до терміну саморозвиток тут же знаходимо, що це: 1) розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами; 2) розвиток кого-, чого-небудь власними силами, без впливу, сприяння яких-небудь

зовнішніх сил; 3) те саме, що саморух [5, с. 48]. Паралельно в англо-російському психоаналітичному словнику існують два трактування поняття саморозвиток: як спонтанний розвиток та як розвиток через удосконалення внутрішніх якостей [2, с. 172].

Особистісний саморозвиток – це цілеспрямована активність індивіда, яка полягає у саморефлексії, саморозумінні, самокритичності [3, с. 371], самозміні в позитивному напрямі [2, с. 175], що і забезпечує особистісне зростання та самовдосконалення.

Науковці розглядають саморозвиток як такий, в якому суб'єкт ставить власну мету розвитку, і використовує для її досягнення різні можливості та потенціал – як власний особистісний, так і такий, що пропонує зовнішнє середовище [4, с. 23]. Саморозвиток – це завжди зміна. Коли людина втрачає інтерес до зміни, не відчуває особистісного зростання, втрачає мету, вона починає замислюватися про життєвий сенс – сенс того, що оточує, та сенс себе власного [4, с. 70]. Відтак, саморозвиток слушно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку особистості [4, с. 24].

Саморозвиток охоплює різні заходи, які покращують усвідомлення та ідентичність, розвивають можливості та таланти, можуть підвищити якість життя і зробити реальними свої мрії та прагнення, допомагають набути нових соціальних ролей. Саморозвиток може сприяти: поглибленню самосвідомості та самоусвідомлення; покращенню самопізнання; удосконаленню навичок та набуття нових; актуалізації відчуття власної гідності; розвитку духовності; виявленню власного потенціалу; підвищенню якості життя; покращенню здоров'я; здійсненню мрій; відновленню та ініціюванню особистих та життєвих перспектив; реалізації особистих планів особистісного розвитку; удосконаленню соціальних навичок. Саморозвиток може також включати в себе і розвиток інших людей, через виконання професійної діяльності, особисту компетентність [4, с. 71].

Ми ж саморозвиток розглядаємо як інтегративне утворення, що передбачає самоусвідомлену та самоконтрольовану активність особистості на шляху до самовдосконалення.

Звертаючись до саморозвитку особистості доцільно апелювати до категорії готовності. Питання готовності людини є вельми актуальним. Вона визначається, переважно, через категорії сформованості самосвідомості та конгруентності Я. Готовність в сучасній психологічній літературі розглядається як цілеспрямоване вираження рівня розвитку особистості, який охоплює її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, настанови, налаштованість на певну поведінку. Саме поняття готовність трактується як наявність здібностей, набуття якостей особистості, їх своєрідний синтез.

Слушно нагадати про існування двох основних підходів до визначення змісту готовності керівника до саморозвитку: функціонального та особистісного. У межах функціонального підходу готовність трактується як певний психічний стан, що спонукає керівника до досягнення високих результатів власного розвитку. З самого поняття стає зрозумілим, що в ході виконання професійних функцій у керівника виникає необхідність у своєму самовдосконаленні та саморозвитку. З погляду особистісного підходу готовність слід розглядати як особистісне утворення, багаторівневу структуру якостей та властивостей керівника, які у своїй сукупності дозволяють діставатися вершин власного розвитку. Тобто готовність як риса особистості керівника визначає саму необхідність та шляхи саморозвитку. Стає зрозумілим, що саме функціонально-особистісний вектор є ідеальним сполученням, однак практика дослідження показує, що дане з'єднання можливе лише за умови безпосереднього або принаймні перспективного виконання управлінських функцій та свідомого розуміння роботи над собою.

**Результати дослідження.** В нашому дослідженні прийняло участь 564 респонденти (співробітники Національної поліції України та Національної гвардії України), які були

розподілені на чотири великі групи відповідно до етапу професійного та особистісного становлення керівників (далі ПОС): I етап – початковий (163 особи), II етап – кваліфікації (146 осіб), III етап – компетенції (124 особи), IV етап – професіоналізму (125 осіб). Відповідно до виконання/не виконання управлінських функцій кожна група респондентів була розподілена на 2 підгрупи, а саме контрольну – КП, до якої потрапили співробітники, які не виконують управлінські функції; та експериментальну – ЕП, до якої потрапили керівники різного рівня управління.

З метою емпіричної реалізації поставленої мети, було використано тест «Готовність до саморозвитку» В. Павлова [1, с. 190–193]. Тест містить 14 суджень, на які необхідно дати однозначну відповідь «так» або «ні». Далі одержані результати співвідносяться з ключем, де за кожний збіг нараховувався один бал. Тест має три шкали, які відображають рівень розвитку готовності (низький, середній, високий) до самопізнання, самовдосконалення та сумарну шкалу готовності до саморозвитку. Узагальнені результати наведені в табл. 1.

Таблиця 1

### Результати дослідження рівня розвитку шкал готовності, у %

| Шкали                           | Рівень | Досліджувані у % |              |              |              |              |              |              |              |
|---------------------------------|--------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                                 |        | I етап ПОС       |              | II етап ПОС  |              | III етап ПОС |              | IV етап ПОС  |              |
|                                 |        | КП               | ЕП           | КП           | ЕП           | КП           | ЕП           | КП           | ЕП           |
| Готовність до самопізнання      | н      | 40,43            | 43,48        | 35,53        | <b>47,14</b> | <b>49,25</b> | 40,35        | <b>70,77</b> | 34,85        |
|                                 | с      | <b>48,94</b>     | <b>44,93</b> | <b>55,26</b> | <b>47,14</b> | 46,27        | <b>56,14</b> | 29,23        | <b>59,09</b> |
|                                 | в      | 10,64            | 11,59        | 9,21         | 5,71         | 4,48         | 3,51         | 0            | 6,06         |
| Готовність до самовдосконалення | н      | <b>40,43</b>     | 26,09        | <b>38,16</b> | 17,14        | 22,39        | 19,29        | 20           | 6,06         |
|                                 | с      | 34,04            | <b>42,03</b> | 23,68        | 34,29        | 37,31        | 38,59        | 26,15        | 37,88        |
|                                 | в      | 25,53            | 31,88        | <b>38,16</b> | <b>47,14</b> | <b>40,29</b> | <b>42,10</b> | <b>53,85</b> | <b>56,06</b> |
| Готовність до саморозвитку      | н      | 14,89            | 7,25         | 21,05        | 10           | 13,43        | 8,77         | 13,85        | 6,06         |
|                                 | с      | <b>51,06</b>     | <b>55,07</b> | 31,58        | 44,28        | <b>44,78</b> | 42,11        | <b>63,08</b> | 28,79        |
|                                 | в      | 34,04            | 37,68        | <b>47,37</b> | <b>45,71</b> | 41,79        | <b>49,12</b> | 23,08        | <b>65,15</b> |

Отримані дані дозволяють стверджувати, що в загальному респонденти мають середній та низький рівні готовності до самопізнання, яке є вкрай необхідним не тільки для вивчення себе, своїх якостей та можливостей, але й передбачає планування роботи над собою з метою подальшого самовдосконалення. Порівнюючи досліджуваних за етапами ПОС бачимо, що в підгрупах керівників з кожним наступним етапом становлення зменшується низький (від 43,48% до 34,85%) рівень готовності на користь середнього (від 44,93% до 59,09%) рівня. В підгрупах співробітників, які не виконують управлінські функції виявлена протилежна тенденція, а саме знижуються показники високого (від 10,64% до 0%) та середнього (від 48,94% до 29,23%) рівнів й підвищуються показники низького (від 40,43% до 70,77%) рівня. Отже, у керівників в процесі виконання управлінських функцій зростає готовність до самопізнання як засобу оволодіння власним досвідом, що дозволяє повно використовувати свої можливості в процесі виконання управлінської професійної діяльності та застосувати власні можливості і здібності з реально-адекватним вибором найефективніших шляхів та модусів самовдосконалення.

Якщо самопізнання є своєрідним механізмом особистісно-пізнавальної діяльності, в основі якого лежить рефлексія самого себе, то самовдосконалення є свідомим процесом підвищення власного особистісного розвитку, в ході якого цілеспрямовано формуються та розвиваються якості й здібності. Стає зрозумілим, що даний процес можливий лише за умови готовності особистості до самовдосконалення. Результати усіх підгруп досліджуваних, без детермінації етапом становлення, доводять, що як керівники (від 31,88% до 56,06%) так і



співробітники (від 25,53% до 53,85%) у більшій мірі готові до самовдосконалення. З кожним етапом ПОС підвищуються показники високого рівня та знижуються показники низького рівня готовності. Єдиною відмінністю є те, що в групах керівників готовність до самовдосконалення превалює більше ніж у групах осіб, які не виконують управлінські функції. Отримані дані є цілком зрозумілими зважаючи на те, що сьогодні, в час жорстких ринкових відносин, конкурентоздатність є чи не найважливішим чинником успіху в професійному житті, особливо в управлінській професійній діяльності.

Що ж стосується загальної готовності до саморозвитку, яка складається з двох попередніх шкал, дані показують – керівники більше готові до роботи над собою у порівнянні зі співробітниками, які не виконують управлінські функції, в останніх переважає середній рівень готовності до саморозвитку. Ми це пояснюємо тим, що в цілому саморозвиток є самостійною роботою над формуванням та розвитком себе. Співробітники не завжди спроможні самостійно обирати шляхи та засоби досягнення успіху та руху вперед, оскільки найчастіше виконують вказівки та не завжди спроможні приймати самостійні творчі рішення без погодження з керівництвом. Це накладає відбиток не лише на професійний розвиток, але й і на особистісний.

В цілому отримані дані дають змогу визначити наступні якісні характеристики рівнів готовності до саморозвитку керівників органів і підрозділів МВС України:

- низький рівень готовності до саморозвитку – керівник має поверхнево-фрагментарні знання про себе, свої властивості, якості та здібності; не прагне пізнати себе; не орієнтований на самовдосконалення та активну особистісну позицію; не працює над собою; йому необхідна допомога та підтримка на шляху до саморозвитку, оскільки саморозвиток не є ціллю та найчастіше має формальний характер;

- середній рівень готовності до саморозвитку – керівник має несистематизовані знання про себе, свої властивості, якості та здібності; прагне пізнати себе; ситуативно орієнтований на самовдосконалення та активну особистісну позицію; прагне працювати над собою, але даний процес детермінується зовнішніми або внутрішніми, суб'єктивними або об'єктивними чинниками;

- високий рівень готовності до саморозвитку – керівник має ґрунтовні знання про себе, свої властивості, якості та здібності; свідомо та цілеспрямовано прагне пізнати себе; чітко орієнтований на постійне самовдосконалення та активну особистісну позицію; повсякчас працює над собою; має орієнтовно-перспективну програму свого розвитку на основі якої формує індивідуальний план саморозвитку та покроково його втілює.

На основі показників шкал самопізнання та самовдосконалення було визначено актуальний стан готовності керівників до саморозвитку за блоками А, Б, В, Г, де: блок А – можу самовдосконалюватися, але не хочу знати себе; блок Б – хочу знати себе і можу змінитися; блок В – не хочу знати себе і не можу змінюватися; блок Г – хочу знати себе, але не можу себе змінити. Отримані результати представлені в табл. 2.

Таблиця 2

## Результати дослідження актуального стану готовності до саморозвитку, у %

| Блоки  | Досліджувані у % |              |              |              |              |              |              |              |
|--------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|        | I етап ПОС       |              | II етап ПОС  |              | III етап ПОС |              | IV етап ПОС  |              |
|        | КП               | ЕП           | КП           | ЕП           | КП           | ЕП           | КП           | ЕП           |
| Блок А | 25,53            | 36,23        | 18,42        | 37,14        | 35,82        | 31,58        | <b>56,92</b> | 28,79        |
| Блок Б | <b>34,04</b>     | <b>37,68</b> | <b>47,37</b> | <b>44,28</b> | <b>41,49</b> | <b>49,12</b> | 23,08        | <b>65,15</b> |
| Блок В | 14,89            | 7,25         | 21,05        | 10           | 13,43        | 8,77         | 13,85        | 6,06         |
| Блок Г | 25,53            | 18,84        | 13,16        | 8,57         | 8,95         | 10,53        | 6,15         | 0            |

Отримані дані засвідчують, що загалом в усіх підгрупах досліджуваних переважає Блок Б, що є найбільш благоприємним поєднанням для подальшого особистісного розвитку та полягає у прагненні більш глибоко пізнати себе, що поєднується з потребою у реальному самовдосконаленні. Однак, починаючи з II етапу ПОС даний показник у співробітників, які не виконують управлінські функції знижується (від 47,37% до 23,08%), а у керівників навпаки збільшується (від 44,28% до 65,15%). Тобто з початком безпосередньої управлінської діяльності у керівників зростає розуміння необхідності саморозвитку та з кожним наступним етапом ПОС підвищується.

Другим за інформативністю показником виявився блок А, в підгрупах керівників даний показник є дещо вищим ніж у співробітників, які не виконують управлінські функції. Даний блок характеризує наявність великих можливостей до саморозвитку в поєднанні з недостатнім бажанням пізнання самого себе. Часто керівники виконуючи управлінські функції та оперуючи при цьому кредитом наданої їм влади, почувають себе впевненіше у порівнянні з підлеглими та не зовсім замислюються над тим, що саморозвиток є безкінечним процесом власного удосконалення та не терпить перерв та відпочинку.

Показники Блоку Г свідчать про бажання пізнати себе у поєднанні з відсутністю навичок самовдосконалення. За даним показником в усіх підгрупах прослідковується тенденція до зниження, зокрема в підгрупах працівників, які не виконують управлінські функції від 25,53% до 6,15%, а в підгрупах керівників від 18,84% до 0%. З часом виконання професійної діяльності та особистісним дорослішанням відшліфовується індивідуальний стиль власного вдосконалення та роботи над собою.

Найнижчі показники отримали досліджувані за Блоком В, який характеризує небажання працювати над собою. Але, було з'ясовано, що в групах співробітників, які не виконують управлінські функції даний показник дещо вищий ніж у підгрупах керівників. Управлінці розуміють необхідність роботи над собою, відтак не бажаючи змінювати себе виявилось досить мало.

Принадно вище представлені дані доводять доцільність провадження заходів корекції та формування готовності до саморозвитку в системі професійного та особистісного становлення керівної ланки органів і підрозділів МВС України.

**Висновки.** Саморозвиток особистості – це інтегративне утворення, що передбачає самоусвідомлену та самоконтрольовану активність особистості на шляху до самовдосконалення. Суб'єктом та об'єктом готовності до саморозвитку є особистість керівника як соціального суб'єкта та агента соціального інституту управління. Засобами готовності до саморозвитку є самопізнання як механізм особистісно-пізнавальної діяльності та самовдосконалення як процес підвищення власного особистісного розвитку.

Отримані дані показують доцільність впровадження програми корекції та формування готовності до саморозвитку в системі професійного та особистісного становлення керівної ланки органів і підрозділів МВС України, що і вбачаємо в **перспективах подальших розвідок.**

### Література

1. *Баріхашвілі І.І.* Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення / Під заг. наук. ред. І.М. Старікова: Навчальний посібник / І.І. Баріхашвілі, М.П. Ворона, Г.В. Грищенко, І.М. Старіков – К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 208 с.
2. *Кузікова С.Б.* Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття / С.Б. Кузікова // Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2013. – Т. 2. – Вип. 10. – С. 171–176.
3. *Мельник Ю.С.* Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної

психології / Ю.С. Мельник // Проблеми сучасної психології. – 2016. – Вип. 33. – С. 365–375.

4. *Психологія саморозвитку особистості: збірник наукових праць* / За ред. Н.В. Чепелевої, Я.Ф. Андреєвої. – Чернівці – Київ, 2016. – 284 с.
5. *Словник української мови: в 11 т.* / Редкол.: І.К. Білодід (голова) та ін.; Акад. наук Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні.– К.: Наукова думка, 1978. – Т.9.–920с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Barixashvili I.I.* Psycholohichni osnovy proforiyentaciyi i profesijnoho samovyznachennya / Pid zah. nauk. red. I.M. Starikova: Navchal"nyj posibnyk / Barixashvili, M.P. Vorona, H.V. Hryshhenko, I.M. Starikov – K.: «Vydavnychyj dim «Profesional», 2009. – 208 s.
2. *Kuzikova S.B.* Fenomenolohiya samorozvytku osobystosti: vyznachennya ponyattya / S.B. Kuzikova // Naukovyj visnyk MDU imeni V.O. Suxomlyns"kooho. Seriya: Psycholohichni nauky. – 2013. – Т. 2. – Vyp. 10. – S. 171–176.
3. *Mel"nyk Yu.S.* Ponyattya osobystisnoho samorozvytku v konceptual"nomu poli suchasnoyi psycholohiyi / Yu.S. Mel"nyk // Problemy suchasnoyi psycholohiyi. – 2016. – Vyp. 33. – S. 365–375.
4. *Psycholohiya samorozvytku osobystosti: zbirnyk naukovyx prac"* / Za red. N.V. Chepelyevoyi, Ya.F. Andreyevoyi. – Chernivci – Kyiv, 2016. – 284 s.
5. *Slovyuk ukrayins"koyi movy: v 11 t.* / Redkol.: I.K. Bilodid (holova) ta in.; Akad. nauk Ukr. RSR, In-t movoznavstva im. O.O. Potebni.– K.: Naukova dumka, 1978. – Т. 9. – 920 s.

**Бойко-Бузыль Ю. Ю. Готовность руководящего звена органов и подразделений МВД Украины к саморазвитию.** Обоснована важность непрерывного совершенствования и работы над собой в плоскости саморазвития личности. Представлены обобщенные результаты теоретического анализа научных представлений о готовности личности к саморазвитию. Охарактеризованы сущностные особенности понятия саморазвития. Определено содержание готовности в рамках двух основных подходов: функционального и личностного. Сформулирован авторский взгляд на трактовку саморазвития как интегративного образования, которое предусматривает самоосознанную и самоконтролируемую активность личности на пути к самосовершенствованию.

Раскрыто содержание и методику эмпирического исследования готовности к саморазвитию на примере сотрудников органов и подразделений МВД Украины. Охарактеризованы уровни сформированности (низкий, средний, высокий) и динамика готовности к самопознанию, готовности к самосовершенствованию и общей готовности к саморазвитию. Определено актуальное состояние готовности личности к саморазвитию по блоку А (могу совершенствоваться, но не хочу знать себя), блоку Б (хочу знать себя и могу измениться), блоку В (не хочу знать себя и не могу меняться), блоку Г (хочу знать себя, но не могу себя изменить).

Доказана важность и целесообразность коррекции и формирования готовности к саморазвитию в системе профессионального и личностного становления руководящего звена органов и подразделений МВД Украины.

**Ключевые слова:** готовность, развитие, саморазвитие, готовность к саморазвитию, руководитель, сотрудник, органы и подразделения МВД Украины.

**Boiko-Buzyl Yu.Yu. Readiness of Heads of Agencies and Departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine for the Self-Development.** The importance of continuous improvement

and self-cultivation through the lens of the self-development of a personality has been determined. The summarised results of a theoretical analysis of scientific notations about the readiness of the personality for the self-development have been presented. The peculiarities of the notion of the self-development have been characterised. The content of the readiness within the framework of two fundamental approaches has been defined: the functional and the personal. The author's view on the interpretation of the self-development as an integrative formation, which foresees the self-conscious and self-controlled activity of the personality on the way to the self-improvement has been represented.

The content and the methodology of an empirical investigation of the readiness to the self-development as exemplified on the employees of agencies and departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine have been clarified. The levels of formation (low, medium and high) and dynamics of readiness to the self-cognition, the readiness to the self-perfection and general readiness to the self-development have been determined. The actual state of readiness of the personality to the self-development under block A (I can improve myself, but do not want to know myself), block B (I want to know myself and can be changed), block C (I do not want to know myself and cannot be changed), a block D (I want to know myself, but cannot be changed) has been established.

The importance and necessity of the correction and formation of readiness to the self-development within the system of professional and personal socialisation of heads of agencies and departments of the MIA of Ukraine has been proved.

**Keywords:** readiness, development, self-development, readiness to the self-development, head, employee, agencies and departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

#### **Відомості про автора:**

**Бойко-Бузиль Юлія Юріївна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Харків, Україна, b-byu@ukr.net

#### **Information about the author:**

**Boiko-Buzyl Yuliya Yuriivna** – candidate of Psychology, Associate Professor, Doctoral student of Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, Ukraine, b-byu@ukr.net.

*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 159.922.7

© О. Ю. Бондарчук, 2017

О. Ю. Бондарчук (м. Київ)

### **СПЕЦИФІКА СТАНОВЛЕННЯ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Бондарчук О. Ю. Специфіка становлення сором'язливості у дітей дошкільного віку.** У статті розглядається сутність та специфіка становлення сором'язливості у дошкільному віці.

Сором'язливість є складним багатоаспектним феноменом різних психологічних станів особистості: тривожності, страху, збентеження тощо. На сьогодні у психологічній науці немає єдиного вичерпного розуміння та розвитку сором'язливості особистості. Одні вчені пов'язують його із генетичною спадковістю, інші кажуть, що це – соціально-набута форма поведінки.

Сором'язливість вперше починає проявлятися ще в ранньому віці, коли дитина уникає контактів, червоніє, має високу тривожність та невпевненість у власних силах. У залежності від типу особистості малюк може бути зовнішньо чи внутрішньо сором'язливим. На основі

and self-cultivation through the lens of the self-development of a personality has been determined. The summarised results of a theoretical analysis of scientific notations about the readiness of the personality for the self-development have been presented. The peculiarities of the notion of the self-development have been characterised. The content of the readiness within the framework of two fundamental approaches has been defined: the functional and the personal. The author's view on the interpretation of the self-development as an integrative formation, which foresees the self-conscious and self-controlled activity of the personality on the way to the self-improvement has been represented.

The content and the methodology of an empirical investigation of the readiness to the self-development as exemplified on the employees of agencies and departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine have been clarified. The levels of formation (low, medium and high) and dynamics of readiness to the self-cognition, the readiness to the self-perfection and general readiness to the self-development have been determined. The actual state of readiness of the personality to the self-development under block A (I can improve myself, but do not want to know myself), block B (I want to know myself and can be changed), block C (I do not want to know myself and cannot be changed), a block D (I want to know myself, but cannot be changed) has been established.

The importance and necessity of the correction and formation of readiness to the self-development within the system of professional and personal socialisation of heads of agencies and departments of the MIA of Ukraine has been proved.

**Keywords:** readiness, development, self-development, readiness to the self-development, head, employee, agencies and departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

#### **Відомості про автора:**

**Бойко-Бузиль Юлія Юріївна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Харків, Україна, b-byu@ukr.net

#### **Information about the author:**

**Boiko-Buzyl Yuliya Yuriivna** – candidate of Psychology, Associate Professor, Doctoral student of Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, Ukraine, b-byu@ukr.net.

*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 159.922.7

© О. Ю. Бондарчук, 2017

О. Ю. Бондарчук (м. Київ)

### **СПЕЦИФІКА СТАНОВЛЕННЯ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Бондарчук О. Ю. Специфіка становлення сором'язливості у дітей дошкільного віку.** У статті розглядається сутність та специфіка становлення сором'язливості у дошкільному віці.

Сором'язливість є складним багатоаспектним феноменом різних психологічних станів особистості: тривожності, страху, збентеження тощо. На сьогодні у психологічній науці немає єдиного вичерпного розуміння та розвитку сором'язливості особистості. Одні вчені пов'язують його із генетичною спадковістю, інші кажуть, що це – соціально-набута форма поведінки.

Сором'язливість вперше починає проявлятися ще в ранньому віці, коли дитина уникає контактів, червоніє, має високу тривожність та невпевненість у власних силах. У залежності від типу особистості малюк може бути зовнішньо чи внутрішньо сором'язливим. На основі



теоретичного аналізу літератури також виділено кілька аспектів розвитку дитячої сором'язливості: властивість особистості, особистісна риса, соціально-набута модель поведінки.

Сором'язливість у дошкільника має не лише вроджений, а й соціальний характер. Серед детермінант становлення сором'язливості у дитини виділяють: наслідування поведінки інтровертованої матері, авторитарний стиль виховання, незацікавленість емоційними потребами малюка, сімейні кризи, занижена самооцінка, критичне ставлення дорослого до дитячих починань тощо. Ці фактори викликають у дошкільника не лише зовнішній, а й внутрішній дискомфорт, що заважає гармонійному розвитку підростаючої особистості у найбільш сприятливі сензитивні періоди, під час яких активно формуються мова, поведінка та усвідомлення власного Я.

**Ключові слова:** дитина, дошкільний вік, сором'язливість, сором, батьки, виховання, особистість, тривожність, соціальні навички, невпевненість.

**Постановка проблеми.** Розвиток суспільства в XXI століття зазнає змін. Урбанізація міст, відхід від авторитарного стилю взаємодії у суспільстві, швидкоплинність взаємин між людьми, велика кількість інформації та ін., змушують особистість постійно переглядати свої позиції та інтереси, що, безумовно, супроводжується появою нових потреб, спричинюючи відповідні проблеми на шляху адаптації та пошуку свого місця у соціумі. Не залишаються осторонь вище зазначених соціальних трансформацій не тільки дорослі, а й діти, особливо дошкільного віку, які тільки починають власний шлях життєтворення. Наслідуючи дорослих та реалізуючи своє прагнення до пізнання, допитливі малюки намагаються швидко засвоїти нормативні моделі поведінки соціуму. Аля орієнтація на зміст та характер дорослих стосунків не завжди співпадає з потребами підростаючої особистості, що породжує невпевненість у собі, емоційне невдоволення, боязливість, тривожність, намагання уникати контактів із однолітками та інше. Поряд з цим, у дошкільному віці виникає сором'язливість, яка проявляється в результаті збентеження та дискомфорту, наприклад, у присутності вихователя. Невиявлені самодетермінанти сором'язливості в подальшому можуть призвести до серйозної психологічної проблеми для повноцінної життєдіяльності дитини.

**Аналіз наукових досліджень.** Питання детермінованості сором'язливості особистості знаходить своє відображення у ряді психологічних теорій. Так, представники психоаналітичного напрямку (Д.Каплан, М.Кляйн) вважали, що сором'язливість формується внаслідок порушення гармонії між компонентами структури особистості. Прихильники теорії вродженої сором'язливості (Г.Айзенк, Р.Кеттел, Дж. Каган) звертали увагу на її біологічну зумовленість та залежність від міри збудженості нервової системи людини. Біхевіористи ж, навпаки, вважали, що це реакція страху на соціальні стимули, які долаються в процесі оволодіння особистістю соціальними навичками (Дж. Уотсон, Е.Толмен).

Вагомі дослідження проблеми сором'язливості належать відомому психологу Ф. Зімбардо, який наголошував на тому, що цей феномен є складовою ряду психологічних станів особистості: збентеження, тривожність, боязливість, страх, що, у свою чергу, ускладнює вивчення його генези [3]. Ж. ван ден Брук, висловлювався стосовно того, що сором'язливість є ні чим іншим, як сукупністю цінностей, які засвоїла особистість від батьків [1]. У свою чергу, К. Ізард розглядав сором'язливість як особистісну рису, наголошуючи на тому, що вона разом зі страхом, соромом та провинною відіграє одну з головних ролей у процесі соціалізації та розвитку особистості [5].

Аналіз психологічної літератури з означеної проблеми, зокрема у дітей дошкільного віку, засвідчив відсутність у наукових позиціях єдиного чіткого розуміння виникнення, розвитку, а,

отже, й понятійного визначення сором'язливості, ототожнюючи його з різноспрямованими векторами особистісного розвитку, зокрема: емоційною сферою, аксіологічною складовою, поведінковими проявами, що потребує уточнення та детального, поглибленого вивчення.

**Метою статті є** теоретичне вивчення проблеми сором'язливості та специфіки її становлення у дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** У психолого-педагогічних дослідженнях поняття сором'язливості пов'язують із боязливістю, тривожністю, невпевненістю, некомунікабельністю особистості, переживанням сорому [1; 3; 6]. Термін «сором'язливий» зустрічався у німецькій культурі ще в XVI столітті, де *schuchter* (n) означало «бути лякливим, боязким, боягузливим» [8]. Згідно Оксфордського словника, поняття «сором'язливий» (*shy*) почали застосовувати для характеристики людини лише на початку XVII століття у значенні «легко лякливий» [9]. На сьогодні, у психологічній науці означене поняття вченими трактується у трьох аспектах: властивість особистості, особистісна риса та соціально-набута модель поведінки. Так, К. Платонов сором'язливість розглядав як «властивість особистості, що, як правило, тяжко переживається; емоційний стан, обумовлений наявністю вираженого психологічного бар'єру, що заважає позитивному спілкуванню, і знижує комунікативні здібності» [6; ст.239].

В. Куніцина зазначала, що сором'язливість – це властивість особистості, яка характеризується труднощами у ситуаціях міжособистісного неформального спілкування; проявляється в стані нервово-психічної напруги й відрізняється різноманітними порушеннями вегетатики, психомоторики, мовної діяльності, емоційних, вольових, розумових процесів і специфікою розвитку самосвідомості [6, с. 240].

Як зазначав К. Ізард, поява сорому та сором'язливості в особистості спричинені ситуаціями, де наявні збудження та задоволення, при цьому сором, на думку вченого, слід розглядати як емоцію, а сором'язливість – як особистісну рису [5]. Щодо фізіологічних симптомів, то, як правило, для сором'язливих людей властиве підвищення пульсу, прискорене серцебиття, пітливість, почуття дискомфорту у шлунку, збентеження та почервоніння обличчя, яке не вдається приховати. Таким чином, сором'язливість є складним психологічним станом особистості, який супроводжується як моральним, так і фізіологічним дискомфортом та проявляється від легкого сорому до цілковитої замкнутості.

З позиції генетичного підходу [3; 4], сором'язливість трактується як вроджена риса особистості, що спостерігається у дитини вже на перших тижнях життя, зокрема в емоційній сфері, а у 2 роки з'являються перші прояви сором'язливості у вигляді безпричинного уникання дорослих, потребі у підтримці тощо [1; 7]. Цьому, зокрема, сприяє тип темпераменту та потреба в спілкуванні. Малюки з чутливою нервовою системою занадто інтенсивно реагують на подразники зовнішнього середовища, обережно поведуть себе у незвичних ситуаціях, мають мінливий настрій, уникають взаємодії з іншими дітьми під час спільних ігор.

Натомість, сором'язливість у дитини може мати не лише вроджений, а й соціальний характер. Розвиток та виховання маленької особистості нерозривно пов'язані з процесом соціалізації, який у малюка починається з перших хвилин життя. Взаємодія з навколишнім світом, його пізнання спочатку відбуваються в процесі тісної емоційної взаємодії з матір'ю та іншими членами родини, а згодом – за допомогою ігрової діяльності з однолітками та вихователями у дитсадку.

До соціальних детермінант становлення сором'язливості відносять також сім'ю, яка виступає одним із основних каталізаторів формування дитячої сором'язливості і головне місце в ній належить матері. Д. Денієлс, Р. Пломін акцентують увагу на тому, що сором'язливість є нічим іншим як наслідуванням підростаючою особистістю поведінки інтровертованої матері [1;

4; 7]. Психологічний зв'язок мати-дитина зберігається до 3 років, а у гіперчутливих дітей – до молодшого шкільного віку. Такі малюки не лише відчувають, а й переживають на поведінковому рівні емоційний стан матері. Підвищена тривожність, нервовість, боязливість матері миттєво сприймаються дитиною та спричиняють у неї плаксивість, істерики, боязкість, внутрішню тривогу, що може стати поштовхом до розвитку сором'язливості.

Також дитячу сором'язливість розглядають як наслідок батьківського виховання [1; 3; 4; 7]. Серед основних помилок у вихованні, які спричиняють появу сором'язливості у дошкільному віці, виділяють: байдуже ставлення до дитини з боку батьків, незацікавленість її емоційними потребами; як наслідок, дошкільник стає закритим та може проявляти агресію до своїх однолітків; розлучення батьків, сімейні кризи та емоційно-напружена ситуація у родині детермінують нервозність, заляканість, скритість і т. д. у дитини; авторитарний стиль виховання провокує у дошкільника відчуття страху перед дорослою людиною, породжуючи інтровертованість та в подальшому інтернальний локус-контроль; критичне ставлення батьків до дитячих починань, сумніви щодо можливостей дитини закріплюють у поведінці дошкільника невпевненість у власних діях, страх та боязливість перед будь-якими власними діями та занижену самооцінку, породжуючи несамостійність та не самодостатність; завищена увага до особистості малюка, його поведінки, не реалістичні очікування батьків стосовно його спроможностей, порівняння з іншими дітьми можуть спричинити сором'язливість тоді, коли дошкільник вже буде не в змозі відповідати соціальним очікуванням.

Ф. Зімбардо зазначав, що існує ймовірність спадковості у формуванні сором'язливості дітей. Так, у сором'язливих тат  $2/3$  дітей також сором'язливі. Діти ( $\approx 60\%$ ) також частіше сором'язливі у тих матерів, які вважають себе сором'язливими. Вцілому приблизно у 70 % випадків діти як і їх батьки є сором'язливими [3, с. 66]. Цікавим є й той факт, що малюки, які виховуються прийомними батьками, не тільки наслідують їх поведінку, а й «приміряють» на себе «образ сором'язливого» [7].

Варто зазначити, що у сім'ях, де є двоє чи більше дітей, як правило, один із них є сором'язливим. Сором'язливість особистості, в якій є рідні брати чи сестри, зазвичай залежить від порядку народжуваності. Найчастіше сором'язливою є старша дитина у сім'ї, молодші члени родини рідше стають сором'язливими, оскільки батьки до них менш вимогливі. У старшої дитини сором'язливість розвивається внаслідок різкого зниження уваги до неї, особливо у віці 2-3 років, коли вона ще потребує батьківської опіки та турботи. Проте, сором'язливість не надто характерна для дітей, у яких різниця у віці складає 6 років і більше, оскільки старша дитина відчуває свою значущість у родині, наглядаючи за меншим [1; 4].

Дослідження вказують на те, що сором'язливість властива для дошкільників, які мають труднощі у спілкуванні з однолітками, проте вони залюбки контактують із старшими або молодшими за себе, обдарованим дітям, тим, які випереджають у своєму розвитку однолітків, проживають в ізольованих місцях, мають фізичні вади та діти, які вважають, що вони відрізняються від інших [5].

Дітей, для яких властива сором'язливість, поділяють на дві групи: *зовнішньо сором'язливі* та *внутрішньо сором'язливі* [6].

Зовнішньо сором'язливим дошкільникам складно розповісти іншим про свої страхи, переживання. Вони бояться звернутися за допомогою, уникають тісної взаємодії з дітьми та вихователями, не активні на заняттях та під час гри, конформні. Такий вид сором'язливості характерний для дітей-інтровертів.

Внутрішня сором'язливість більш властива екстравертам, які переживають її глибоко у собі, не демонструючи її оточуючим. Такі малюки часто приховують свої переживання, їм

притаманна мотивація уникнення невдачі, бояться проявити себе, натомість у групі однолітків не виділяються.

Серед факторів, які викликають ситуації прояву сором'язливості у дошкільників, виділяють наступні: незнайомі люди; авторитетні люди (вихователі, няні і т. д.); інші діти (переважно однолітки); перебування у центрі уваги великої або малої кількості людей; ситуації, де потрібно проявляти впевненість у собі; нова ситуація; ситуації, коли потрібна допомога іншого; участь у спільній діяльності з іншими дітьми [4].

Таким чином, про сором'язливість згадують у ситуаціях наявності певних відхилень у поведінці особистості або комунікативних труднощів з іншими людьми, які супроводжуються фізіологічними проявами. Водночас, «сором'язлива дитина» застосовується у ситуації набутої форми поведінки, внаслідок прикріплення ярлику. Постійне повторення батьками, які є для малюка у дошкільному віці авторитетом, при нагоді або для «пояснення» іншим того, що їх малюк соромиться, є замкнутим, боязливим тощо, навіть якщо це не так, призводить до того, що чутлива та навіювана дитина сприймає такі твердження як аксіому та підсвідомо починає вибудовувати власну поведінку відповідно до очікувань батьків. Згодом, коли форма поведінки «я – сором'язливий» міцно закріпиться у свідомості дитини, її буде складно змінити, адже у оточуючих сформований певний стереотип сприймання особистості, а факти, які вказуватимуть про протилежне, просто не будуть сприйматися [1].

Виникнення дитячої сором'язливості у деяких психологічних джерелах пов'язують із недоречним або раннім процесом соціалізації, який може формувати скритність та замкнутість особистості. Найчастіше це відбувається у сензитивні періоди розвитку, коли активно формуються мова, мислення, поведінка, усвідомлення власного Я, та носить соціально-обумовлений характер [7].

У дошкільному віці, починаючи з 3 – 3,5 років, активно формується мовлення дитини, криза цього вікового періоду сприяє відокремленню власного «Я», становленню усвідомленості своєї індивідуальності тощо. У 3 роки сором'язливість у дошкільника може виникнути через труднощі у відділенні свого «Я» від «Я» емоційно близької людини, якою найчастіше виступає мама [4; 7].

Під час раннього дошкільного віку у дитини може з'явитися усвідомлена боязнь інших людей. Найчастіше вона виникає, коли батьки занадто залякують своїх малюків незнайомими людьми або негативними казковими персонажами, формуючи таким чином, спочатку страх, потім скритність та замкнутість і, як наслідок, – сором'язливість.

За віковою періодизацією Д. Ельконіна провідним видом діяльності дошкільників є гра. Перехід до предметної діяльності відбувається поступово, однак у дітей, яким притаманна сором'язливість, цей процес відбувається дещо повільніше. Їм більше до вподоби повільні ігри, бажано не групові, тому що такі дошкільники не готові до відкритого діалогу навіть у ігровій формі [7].

Л. Катаєва висловлювала думку про те, що феномен сором'язливості є реакцією на емоцію страху, яка виникає у дитини під час взаємодії з дорослими та закріплюється у поведінці. Є і такі ситуації, коли особистість дошкільного віку залишається за межами дитячого колективу. Це пов'язано як з її невпевненістю, низькою самооцінкою, так і з відсутністю соціальних навичок взаємодії з іншими, страхом, який є супутником відчуття сором'язливості.

Л. Галігузова розглядала сором'язливість як один із видів амбівалентного ставлення дитини до інших і до себе самої. Сферою маніфестації такого ставлення, на думку вченої, виступає спілкування. Лонгітудне дослідження з вивчення особливостей спілкування сором'язливих дітей 3-7 років із дорослими засвідчило, що сором'язливість є феноменом, який упродовж дошкільного віку поширюється на всі основні сфери життєдіяльності дітей, найбільш

яскраво проявляючись у тих видах діяльності, які знаходяться на стадії становлення. Серед основних причин сором'язливості, які були виокремлені у дослідженні, є особливості уявлень про власний образ «Я», дисгармонічне ставлення до себе та занижена самооцінка [2].

**Висновки.** Теоретичний аналіз літератури засвідчив, що сором'язливість є складним психологічним утворенням особистості, природа походження якого має різні причини. Одні дослідники одноставні в тому, що цей феномен є вродженою властивістю особистості та передається генетично, інші ж вважають, що сором'язливість є соціально-набутою формою поведінки, яка проявляється у ранньому дитинстві, а у дошкільному віці може стати однією з моделей поведінки. Сором'язливість як особистісна риса дошкільника є соціально набутиим явищем, яке здебільшого закладається у батьківській родині.

Серед причин формування сором'язливості у підростаючої особистості вчені виділяють наявність у одного з батьків малюка сором'язливості, порядок народження дитини у сім'ї, авторитарний стиль виховання та непослідовність виховних дій, занадто завищені вимоги та очікування від дошкільника. Також джерелом дитячої сором'язливості може слугувати занижена самооцінка, недостатній рівень розвитку соціальних навичок, наявність фізичних вад, страхів, які сформувалися під впливом залякувань або ж стали набутою формою поведінки дитини внаслідок нав'язування батьками ярликів сором'язливості та їхнього позитивного схвалення такої «соціально бажаної», «зручної» поведінки дитини-дошкільника.

Подальші наші наукові пошуки будуть орієнтовані на дослідження відмінностей у поняттях дитячого сорому, соромливості та сором'язливості, а також поглиблене теоретичне та емпіричне вивчення психологічних особливостей прояву та розвитку сором'язливості у дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку.

### Література

1. *Богачкина Н.* Застенчивый малыш / Н.Богачкина – М.: Научная книга, 2007 – 306 с.
2. *Галигузова Л.Н.* Застенчивый ребенок / Галигузова Л.Н. – Дошкольное образование [Електронний ресурс] –Режим доступу: [http://www.portal-slovo.ru/pre\\_school\\_education/36590.php](http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36590.php).
3. *Зимбардо Ф.* Застенчивость: Пер. с англ./ Ф. Зимбардо – М.: Педагогика, 1991. – 208с.
4. *Зимбардо Ф.* Застенчивый ребенок / Ф.Зимбардо, Ш.Рэдл: пер. с англ. Е Долинской. – М.: АСТ Астрель, 2005. – 294 с.
5. *Изард К.Э.* Психология эмоций: Перев. с англ. / К.Э.Изард – СПб: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
6. *Куницына В. Н.* Межличностное общение. Учебник для вузов. / Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М – СПб.: Питер, 2001. – 544с.
7. *Мишина Е.* Застенчивый ребенок/ Е.Мишина – СПб.: Питер, 2012. – 128 с.
8. *Duden.* Das Herkunftswörterbuch. – Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Meyers Lexikonverlag, 1989.
9. *Oxford living dictionaries* [Електронний ресурс] – 2017 – Режим доступу: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/shy>.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Bogachkina N.* Zastenchivyy malysh / N.Bogachkina – М.: Nauchnaya kniga, 2007 – 306 s.



2. Galiguzova L.N. Zastenchivyy rebenok / Galiguzova L.N. – Doshkol'noye obrazovaniye [Elektronnyy resurs] –Rezhym dostupu: [http://www.portal-slovo.ru/pre\\_school\\_education/36590.php](http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36590.php).
3. Zimbardo F. Zastenchivost': Per. s angl./ F. Zimbardo – M.: Pedagogika, 1991. – 208s.
4. Zimbardo F. Zastenchivyy rebenok / F.Zimbardo, SH.Redl: per. s angl. Ye Dolinskyoy. – M.: AST Astrel', 2005. – 294 s.
5. Izard K.E. Psikhologiya emotsiy: Perev. s angl. / K.E.Izard – SPb: Izdatel'stvo «Piter», 1999. – 464 s.
6. Kunitsyna V. N. Mezhlchnostnoye obshcheniye. Uchebnik dlya vuzov. / Kunitsyna V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M – SPb.: Piter, 2001. – 544 s.
7. Mishina Ye. Zastenchivyy rebenok/ Ye.Mishina – SPb.: Piter, 2012.– 128s.
8. Duden. Das Herkunftswörterbuch. – Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Meyers Lexikonverlag, 1989.
9. Oxford living dictionaries [Elektronnyy resurs] – 2017 – Rezhym dostupu: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/shy>.

**Бондарчук О. Ю. Специфика становления застенчивости у детей дошкольного возраста.** В статье рассматривается сущность и специфика становления застенчивости в дошкольном возрасте.

Застенчивость является сложным многоаспектным феноменом различных психологических состояний личности: тревожности, страха, смущения и т.д. На сегодня в психологической науке нет единого исчерпывающего понимания и развития застенчивости личности. Одни ученые связывают его с генетической наследственностью, другие говорят, что это – социально-приобретенная форма поведения.

Застенчивость впервые начинает проявляться еще в раннем возрасте, когда ребенок избегает контактов, краснеет, имеет высокую тревожность и неуверенность в собственных силах. В зависимости от типа личности малыш может быть внешне или внутренне застенчивым. На основе теоретического анализа литературы также выделено несколько аспектов развития детской застенчивости: свойство личности, личностная черта, социально-приобретенная модель поведения.

Застенчивость у дошкольника имеет не только врожденный, но и социальный характер. Среди детерминант становления застенчивости у ребенка выделяют: подражание поведению интровертированной матери, авторитарный стиль воспитания, незаинтересованность эмоциональными потребностями малыша, семейные кризисы, заниженная самооценка, критическое отношение взрослого к детским начинаниям и т.д. Эти факторы вызывают у ребенка не только внешний, но и внутренний дискомфорт, мешает гармоничному развитию личности дошкольника в наиболее благоприятные сензитивные периоды, во время которых активно формируются речь, поведение и осознание собственного Я.

**Ключевые слова:** ребенок, дошкольный возраст, застенчивость, стыд, родители, воспитание, личность, тревожность, социальные навыки, неуверенность.

**Bondarchuk O. Specificity of becoming shyness in preschool children.** The article considers the essence and specifics of becoming shyness in preschool children.

Shyness is a complex multidimensional phenomenon different psychological states of personality: anxiety, fear, embarrassment. Today in psychological science isn't uniform comprehensive understanding and development of shyness personality. Some scientists associated shyness with genetic heredity, others say it – socially acquired behavior.

Shyness first begins to appear in early childhood, when the child begins to avoid contact, blush, has high anxiety and lack of confidence in own abilities. Depending on the type of personality the baby can be externally or internally shy. Based on the theoretical analysis of the literature also emphasis some aspects of children's shyness: property of the individual, personal trait, acquired behavior pattern.

Shyness in preschooler is not only innate but also social character. Among the determinants of becoming shyness in a child distinguished: imitation behavior introvert mother, authoritarian parenting style, disinterest emotional needs baby, family crisis, low self-esteem, critical attitude to children's beginning. These factors cause in preschool child not only external but also internal discomfort that interferes the harmonious development of personality preschooler in the most favorable sensitive periods, during which actively forming language, behavior and awareness own self-image.

**Keywords:** child, preschool age, shyness, shame, parents, upbringing, personality, anxiety, social skills, uncertainty.

#### **Відомості про автора:**

**Бондарчук Оксана Юріївна** – аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, bondarchuk\_oxana@email.ua.

#### **Information about the author:**

**Bondarchuk Oksana** – postgraduate student of the Department of Theoretical and counseling psychology, Faculty of Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, bondarchuk\_oxana@email.ua.

*Статтю подано до друку 12.06.2017.*

УДК 159.923.2

© І. С. Булах, 2017

Булах І.С. (м. Київ)

### **ВИТОКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ЛЮДИНИ**

**Булах І. С. Витоки особистісного зростання людини.** У статті проводиться теоретичний пошук витоків ідей, думок та наукових позицій і положень тих мислителів, філософів та психологів, які поступово виявляли сутнісні потенціали змінювань та особистісного розвитку людини. Починаючи зі східних вчень, зокрема ідей буддизму, індуїзму, суфізму, і, завершуючи західними вченнями, зокрема позиціями екзистенціалістів та феноменологів, простежується логіка ускладнення змісту та сутності поняття «особистісне зростання» людини, виокремлюються його подібність і розбіжність з термінами «розвиток особистості» та «особистісний розвиток». Якщо «розвиток особистості» більшість психологів пов'язують з динамікою соціальних, емоційних, інтелектуальних, моральних змін, які обумовлюються зовнішніми і внутрішніми детермінантами, то «особистісне зростання» – це свобода, відповідальність, духовність, соціальна інтегрованість і, разом з тим, особистісна автономія. Саме в основі останньої – в «Я» - знаходиться ресурс власної відповідальності та потенціали особистісного зростання людини. Визначаються також базисні одиниці зростання людської особистості, які кристалізуються у такому психологічному утворенні особистості як її «Я-концепція» і самість. Епіцентром «Я-концепції» є самість, як змінне, плінне й цілісне

Shyness first begins to appear in early childhood, when the child begins to avoid contact, blush, has high anxiety and lack of confidence in own abilities. Depending on the type of personality the baby can be externally or internally shy. Based on the theoretical analysis of the literature also emphasis some aspects of children's shyness: property of the individual, personal trait, acquired behavior pattern.

Shyness in preschooler is not only innate but also social character. Among the determinants of becoming shyness in a child distinguished: imitation behavior introvert mother, authoritarian parenting style, disinterest emotional needs baby, family crisis, low self-esteem, critical attitude to children's beginning. These factors cause in preschool child not only external but also internal discomfort that interferes the harmonious development of personality preschooler in the most favorable sensitive periods, during which actively forming language, behavior and awareness own self-image.

**Keywords:** child, preschool age, shyness, shame, parents, upbringing, personality, anxiety, social skills, uncertainty.

#### **Відомості про автора:**

**Бондарчук Оксана Юріївна** – аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, bondarchuk\_oxana@email.ua.

#### **Information about the author:**

**Bondarchuk Oksana** – postgraduate student of the Department of Theoretical and counseling psychology, Faculty of Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, bondarchuk\_oxana@email.ua.

*Статтю подано до друку 12.06.2017.*

УДК 159.923.2

© І. С. Булах, 2017

Булах І.С. (м. Київ)

### **ВИТОКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ЛЮДИНИ**

**Булах І. С. Витоки особистісного зростання людини.** У статті проводиться теоретичний пошук витоків ідей, думок та наукових позицій і положень тих мислителів, філософів та психологів, які поступово виявляли сутнісні потенціали змінювань та особистісного розвитку людини. Починаючи зі східних вчень, зокрема ідей буддизму, індуїзму, суфізму, і, завершуючи західними вченнями, зокрема позиціями екзистенціалістів та феноменологів, простежується логіка ускладнення змісту та сутності поняття «особистісне зростання» людини, виокремлюються його подібність і розбіжність з термінами «розвиток особистості» та «особистісний розвиток». Якщо «розвиток особистості» більшість психологів пов'язують з динамікою соціальних, емоційних, інтелектуальних, моральних змін, які обумовлюються зовнішніми і внутрішніми детермінантами, то «особистісне зростання» – це свобода, відповідальність, духовність, соціальна інтегрованість і, разом з тим, особистісна автономія. Саме в основі останньої – в «Я» - знаходиться ресурс власної відповідальності та потенціали особистісного зростання людини. Визначаються також базисні одиниці зростання людської особистості, які кристалізуються у такому психологічному утворенні особистості як її «Я-концепція» і самість. Епіцентром «Я-концепції» є самість, як змінне, плінне й цілісне

утворення. Вона включає в себе ціннісні якості, досвід, цілі, здібності, перцептивні й когнітивні потенціали. Самість актуалізує зростання особистості. Це процес самореалізації людиною протягом всього життя власного потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Основною стратегічною лінією становлення людини як особистості виступають природні тенденції до самоактуалізації та самореалізації в процесі життєтворення.

**Ключові слова:** розвиток особистості, особистісне зростання, Я-концепція, самість, відповідальність, конгруентність, досвід, цілісність, самоактуалізація, самореалізація.

**Постановка проблеми.** У сучасному житті людини, попри всі економічні й політичні негаразди, розширюється утвердження гуманістичних ідей як альтернативних до кризових проблем економіки та складних аспектів становлення української національної державності. В різні історичні часи ці ідеї то повільно, то інтенсивно впроваджувалися в життєдіяльність людей завдяки окремим галузям наук, найчастіше гуманітарним. Слід підкреслити, що шістнадцять років нового століття відзначилися тим, що в одній з наук, а саме у вітчизняній психології, помітно зросли апеляції до гуманістичних позицій вчених, згідно з якими відбувається актуалізація основних стратегічних положень особистісного розвитку людини. Ці положення пропагувалися у минулому різними представниками гуманістичного та феноменологічного напрямів у психології. На сьогодні все частіше і частіше гуманістичні стратегії стали покладатися в основу побудови нової освітянської тактики виховання підростаючої особистості.

**Аналіз наукових досліджень.** Гуманістична психологія як науковий напрям виникла в середині ХХ століття, протиставляючи себе двом вже існуючим підходам – психоаналізу і біхевіоризму. З самого початку свого існування гуманістична психологія віддала прерогативу в розвитку людини, її внутрішнім потенціалам. Вона займалася вивченням тих можливостей людини, до яких не зверталися ні психоаналіз, ні біхевіоризм, а саме: творчості, самореалізації можливостей, найвищих цінностей буття, становлення «Я», досвіду, спонтанності, психічного здоров'я тощо. У практичному плані основною лінією гуманістичної психології стало використання внутрішнього потенціалу організму для вивчення і зміни людини як особистості.

Щоб глибше розібратися в сутності гуманістичних ідей, простежимо, звідки вони беруть свій початок. Як відомо, західноєвропейська і американська психологічні думки, при всій різноманітності наукових підходів, завжди мали вплив східних учень. Деякі ідейні паралелі простежуються не тільки в теорії архетипів К.Г.Юнга, які вчений черпав з суфійського вчення, але й у підходах до самореалізації та самовдосконалення як основних моментів системи йоги, практики дзен-буддизму, що знайшли свій відбиток у гуманістичних теоріях Р.Ассаджолі, С.Джурарда, А.Маслоу, Р.Мея, К.Роджерса, В.Франкла та ін. [2; 5; 6; 8; 11 та ін.].

Вчені, які досліджують східний філософсько-психологічний досвід, вважають, що його специфіка полягає у зверненні до трансцендентального, «над-особистого», того, що виходить за межі людини, тобто спрямованого на щось, існуюче поза людською сутністю.

Локально проаналізуємо найвідоміші східні вчення, в яких червоною ниткою проходить вирішення проблеми особистісного зростання людини. Так, Д.Фейдимен і Р.Фрейгер, пропонують у філософсько-психологічному східному досвіді виділяти дві тенденції при визначенні людиною смислу свого буття.

Згідно з першою тенденцією, людина прагне бути центром власного світу і намагається формувати і організовувати життєві події навколо себе. За іншою тенденцією, людина добровільно підкоряє себе світу, стаючи органічною частиною чогось, що вона вважає більшим, ніж вона сама. Остання тенденція можлива лише для тих, хто вже досяг певного ступеня самовизначення, зрілості, самоактуалізації.

Особистісне зростання, виходячи з цих тенденцій, в даному ракурсі пов'язане зі становленням самодостатності й автономності людини. А це вказує на те, що східні вчення, які більше реалізують другу тенденцію, немов би випереджають західні (яким притаманна перша тенденція) за рівнем розвитку особистості. Східні вчення не тільки набагато «старші» за історичним віком, але й досягли фази розширення досвіду «над-особистого» на основі знаходження засобів дослідження цієї трансцендентної сторони свідомості людини [10].

Звернемося до основних положень «над-особистої» орієнтації східних учень, яку їм можна надати в контексті особистісно-орієнтованого підходу.

Так, *буддизм* заснований на тому, що кожна людина володіє природними потенціями, які перетворюючись у здібності, дають їй можливість розвиватися у досконалу особистість. До основи цього вчення покладено три базисні характеристики існування: непостійність, відсутність самості, незадоволеність. Концепція непостійності передбачає розуміння того, що все безперервно змінюється, включаючи ідеї, думки, душевні стани. Тому самість як основа особистісного зростання не може бути зафіксована у своїй визначеності: вона постійно змінюється. Незадоволеність виступає як логічний наслідок притаманних людині прагнень, які роблять неможливим досягнення постійності. Бажання, яке виникає, породжує почуття незадоволеності; задоволення потреб, в свою чергу, породжує нові бажання, отже, і стан незадоволеності. Навіть стан «просвітління» є змінно-динамічним. Тому його тлумачать як подолання свого «єго» і безкінечне сходження від індивідуального буття до буття всезагального, «над-особистого».

У традиціях *індуїзму* практика йоги спирається на елементи філософії, психології і релігії, оскільки всі вони пов'язані з духовними сторонами людини. Мета практичної йоги – єднання індивідуальної самості з космічним Духом, або самореалізація, самоосягнення. Техніка самоосягнення здійснюється засобом заспокоєння розуму і концентрації свідомості на Вищій Самості. Самоосягнення в процесі опанування йоги пов'язане з особистісним і духовним зростанням. Деталі особистісного зростання у різних школах йоги різняться. Так, Карма Йога під особистісним зростанням розуміє розвиток самодисципліни, сили волі, безкорисливого служіння на благо всіх людей. Для Джнана Йоги, зростання особистості – це розвиток розрізнення і самоаналізу. Бхакта Йога особистісне зростання пов'язує з розвитком у собі благодущності, пошани і любові до Бога, який персоніфікований у людську форму [10].

*Суфійське* вчення розвивається в межах *ісламської* релігії, здійснюючи пошук шляхів досягнення найвищих станів свідомості, на основі подолання інтелектуалізму, «емоціоналізму» та сходження до інтуїтивного самопізнання й осягнення Істини. На шляху до особистісного зростання суфійські вчителі описують декілька стадій: первісне пробудження (коли людина переживає особисту кризу і розуміє, що їй треба переглянути своє життя і його цінності), терпіння і шанобливість (як готовність прийняти той факт, що психологічні зміни потребують часу і зусиль), наміри, щирість, правдивість (як турбота про внутрішні наміри, щоб вони були правильні) та ін. Серцевиною особистісного розвитку, згідно з суфізмом, повинна стати людська спільнота, група. Найвищі досягнення неможливі поза обставинами правильно зібраних разом правильних людей у правильний час на правильному місці. Сучасні суфійські вчителі добре розуміють те, що К.Роджерс визначав як «цілюща здатність групи» [4; 10].

Отже, теоретичний аналіз ряду традиційних східних учень, дозволив виділити те специфічне, що їх відрізняє від гуманістичної психології, а також побачити те спільне, що їх об'єднує. Для учень східної психології найважливішою особливістю є їх онтологічна спрямованість. Людина розглядається як невід'ємна частина буття, яка у своєму функціонуванні і розвитку підкоряється його загальним законам. Смісл життя людини пов'язаний з розвитком її творчих потенцій. Особистісне зростання – це пошук шляхів сходження до всезагального,



універсального, «над-особистого». У своїх багаточисленних проявах ці учення спрямовані на те, щоб людина мала можливість скористатися наданою їй від природи свободою волі та оволоділа здібністю долати інтелектуальні та емоційні труднощі, що й відкриває шлях до духовного зростання.

**Метою статті є** теоретичне дослідження витоків гуманістичних ідей та стратегій, які конструюють наукові позиції представників гуманістичної психології та окреслюють для сучасних психологів змістове наповнення феномена «особистісне зростання людини».

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** Гуманістична психологія, так само, як і східні учення (дзен-буддизм, йога, суфізм) в аспектах особистісного і духовного зростання підкреслює наступне: значущість любові та поваги до людей, узгодженість ідеалів і цінностей, свободу і відповідальність за свої дії, самодисципліну і саморегуляцію, розуміння і співчуття іншому, прагнення до самореалізації, самоосягнення, набуття людиною впевненості, прийняття себе такою, яка є, потребу в розширенні самосвідомості та концентрацію на самості, здатність до самовдосконалення і самоздійснення.

Водночас фундамент гуманістичної психології зводився не тільки за рахунок східних учень, в його основу були покладені вагомні «камені знань» західного філософського мислення. Психологія «третьої сили» коріннями сягає глибоко в екзистенціальну філософію, яка була розроблена такими європейськими мислителями, як С.К'єркегор, А.Камю, М.Мерло-Понті, Ж.-П.Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс [4; 9; 10].

Погляд на людину з позицій *екзистенціалізму* полягає в тому, що індивід є «буття-у-світі». Представники цієї філософії вважають, що кожна людина живе як сутність (екзистенція) у світі, усвідомлено осягаючи своє існування і кінцеве неіснування. Людина не є річ, об'єкт чи тіло, яке взаємодіє з іншими речами. Людина також не є продуктом генетичних факторів чи впливу оточуючого середовища. Людина існує у світі через «буття-у-світі», а світ набуває свого існування оскільки є буття, яке його розвиває. Буття і світ суть одне і те ж саме. Отже, людина не існує поза світом і світ не має значення без тих, хто живе в ньому [3; 4; 9; 10; 11].

Провідна ідея першого найважливішого постулату, який покладається в основу майже всіх робіт екзистенціалістів, зводиться до того, що людина є не що інше, як те, чим вона робить себе сама. Це фактично підкреслює моменти відповідальності кожної людини за те, хто вона і ким стає. На паритетних засадах з першою ідеєю виступає друга, в якій наголошується: життя є тим, що ми з нього робимо. Останнім моментом постулюється думка про те, що кожна людина стоїть перед вибором: яким смыслом (альтруїстичним, моральним чи егоїстичним, прагматичним) наповнити своє життя. Екзистенціалісти стверджують, що кожна людина повинна прийняти на себе відповідальність за вибір і напрямок своєї долі, оскільки, хоче того людина, чи ні, але вона прийшла у цей світ і є відповідальною за одне людське життя – своє власне. Уникати свободи і відповідальності – означає бути неістинним (неаутентичним), зраджувати собі й жити у відчаї і безнадії. Єдина «реальність» відома кому-небудь, як стверджують екзистенціалісти, це реальність суб'єктивна, або особиста, але не об'єктивна.

Гуманістична психологія, апелюючи до вказаних положень, доводить, що кожна людина є головним архітектором свого життя, досвіду і поведінки. Людина як усвідомлююча сама себе істота, переживає, приймає рішення і вільно вибирає свої дії і вчинки. Таким чином, гуманістична психологія як основну модель приймає модель відповідальної особистості, що здійснює вільний вибір серед наявних можливостей. Такий особистісний рівень, за Ж.-П.Сартром, можна вмістити у тезу: «Я є мій вибір» [9].

Особливо значущою в контексті особистісного розвитку людини виступає концепція становлення, яку теоретики-гуманісти запозичили з екзистенціалізму. Людина як особистість ніколи не буває статичною, вона завжди перебуває у процесі становлення. Як вільна істота,

особистість відповідальна за реалізацію якомога більшої кількості внутрішніх можливостей (потенцій) і живе істинним життям лише тоді, коли виконує цю умову.

Розв'язання складних питань особистісного розвитку молоді людини неможливе без звернення до гуманістичних ідей вчених психологів.

Треба відзначити також той факт, що у витоків становлення гуманістичного підходу до особистості велику роль відіграли багато відомих психологів, серед яких треба назвати імена А.Адлера, К.Г.Юнга, Г.Оллпорта, Е.Фромма, В.Франкла, Р.Мея.

Саме засновника індивідуальної теорії особистості А.Адлера багато психологів вважають провісником сучасної гуманістичної психології. Запропонувавши індивідуальну теорію особистості, вчений визначив у ній такі основні положення: індивідуум як самоузгоджена цілісність; людське життя як динамічне прагнення до вищості; індивідуум як творча сутність, що здатна до самовизначення. В цю теорію А.Адлер ввів концепцію творчого «Я», яка є головним її конструктом і найвищим досягненням персонолога. У творчому «Я» втілюється активний принцип людського існування, того, що надає їй значущості. Вчений наполягав на тому, що стиль життя формується під впливом творчих здібностей особистості. Кожна особистість має потенції вільно створювати свій стиль життя, що, в кінцевому рахунку, визначає її відповідальність за те, ким вона стає і як себе поводить [1].

Впродовж останніх років серед інтелектуальної і, особливо, психологічної спільноти, помітно збільшилася популярність аналітичної психології К.Г.Юнга, який одним з перших визнав позитивний внесок духовного, релігійного і навіть містичного досвіду в розвиток особистості. Самий суттєвий момент теорії особистості К.Г.Юнга, окрім концепції колективного безсвідомого і його архетипів, пов'язаний з визначенням прогресивного характеру розвитку особистості. Вчений вважав, що люди постійно прогресують (чи намагаються це робити) у напрямку від менш досконалого рівня до більш досконалого. Кінцевою ціллю розвитку є самореалізація, як максимально повна, завершена диференціація і гармонічне співвідношення всіх аспектів цілісної особистості. Це означає, що психіка людини утворила новий центр – самість, замість старого центру – «єго». Самість є найвища повнота людської істоти, центральний архетип порядку і цілісності особистості. Самість означає всю особистість, що охоплює свідоме і безсвідоме; це ядро цієї цілісності, як «єго» – ядро самосвідомості. Для опису особистісного зростання протягом всього життя людини з метою простеження інтеграції всіх структурних взаємодіючих навколо самості, вчений використовував термін «індивідуація». Індивідуація означає становлення людини як єдиного, самототожного ества. Саме індивідуація як процес розвитку цілісності і руху до свободи, дозволяє самості стати центром особистості, що допомагає останній досягнути самореалізації [13].

Не менший вплив на гуманістичні теорії мав автор диспозиціональної теорії особистості Г.Оллпорт. Цей вчений більшою мірою, ніж будь-хто інший, відстоював різнобічний підхід до вивчення особистості і був переконаним прихильником такого досвіду, в якому пропагувалося її здорове і зріле становлення. Особистісне зростання він розглядав як активний процес становлення. В цьому процесі індивідуум бере на себе відповідальність за планування перебігу свого життя. Під контролем «Я» утримується значна частина «динамічної організації» особистості. За Г.Оллпортом, зростання особистості – це зростання пропріуму з дитинства до дорослості. Пропріум – це суб'єктивний досвід, це не що інше, як самість. Вчений визначив вісім різних аспектів самості: тілесна самість, самоідентичність, самоповага, «соціальна» самість, образ себе, керування собою, пропріативні прагнення і, зрештою, пізнання самого себе. Останній аспект розташовується над усіма іншими і синтезує їх. Як стверджував Г.Оллпорт, «пізнання самого себе» презентує суб'єктивну сторону «Я», але таку, яка усвідомлює об'єктивне «Я». Отже, «Я» як регулятор, відіграє центральну роль в особистісному зростанні людини [7].

Багатством оригінальних ідей, які вплинули на свідомість людей ХХ століття, вирізняється теоретичний спадок Е.Фромма. Дотримуючись гуманістичних традицій, Е.Фромм розробив вчення про людину, як істоту соціально обумовлену. Призначення його наукових здобутків, пов'язане з пошуком шляхів «оновлення», «відродження» і «самореалізації» особистості. Вчений перетворює людину на міру всіх речей у тому смислі, що відкидає всі намагання підкорити її якійсь іншій сутності, ніж вона сама. Людина сама по собі не зла і не добра. Вона відкрита для самостворення – її можна співвідносити лише з собою, тобто з нерозкритими в ній потенціалами. Принципова теза Е.Фромма полягала у тому, що розвиток певного типу особистості зумовлюється певними соціальними структурами. Виразно вимальовуючи соціальні детермінанти становлення людини, вчений визначив, що лише особистість з продуктивним типом характеру є творчою, незалежною, відповідальною, здатною на соціально корисні вчинки [12].

Психологічні погляди В.Франкла, завдяки екзистенціальному пафосу його вчення, постійно знаходять логічне й оригінальне втілення у гуманістичній психології. У своїй теоретичній «будові» вчений виділив три основні частини: поняття про смисл життя, прагнення до смислу і свобода волі. Основна теза вчення про прагнення до смислу полягає в тому, що особистість не може існувати без цього прагнення і, якщо воно відсутнє, то життя стає вакуумом, а особистість фрустрованою.

За переконаннями В.Франкла, при будь-яких обставинах особистість не повинна втрачати смисл життя. Людина вільна віднайти і реалізувати смисл навіть тоді, коли її життя обмежене об'єктивними обставинами. Вчений висунув різні формулювання відносно свободи. Проте загальний їх смисл можна презентувати так: свобода притаманна людині первісно і невіддільна від неї; свобода – це не те, що особистість «має», а те, що вона є; свобода – це відповідальність за свою долю; свобода – це здатність слухати свою совість і приймати рішення; свобода і духовність – це основа всього людського життя. Створена В.Франклом теорія логотерапії і екзистенціального аналізу є складною системою філософсько-психологічних поглядів на природу і сутність людини. В цій системі визначальними екзистенціалами особистісного зростання є свобода, відповідальність, духовність, які пронизують основні лінії гуманістичного напрямку [11].

Відомий класик екзистенціально-гуманістичної психології Р.Мей вказував на те, що духовне зростання особистості залежить не стільки від наявності цілі в її житті, скільки від наявності цілі в житті того суспільства, до якого вона належить. Розвиток особистості, за розумінням Р.Мея, це здійснення процесу життя у вільному, соціально інтегрованому індивідумі, який наділений духовною основою. Отже, складові зростання особистості – це свобода, соціальна інтегрованість і духовність. Духовне зростання, за припущеннями вченого, вимагає набуття особистісної автономії, а також почуття особистої відповідальності. Саме в основі основ особистісної автономії – істинному «Я» – лежить момент власної відповідальності (свободи) і можливості творчого розвитку. Свобода – основний принцип і обов'язкова умова існування особистості, а наявність творчих можливостей є її головною властивістю [6].

Таким чином, теоретичний аналіз (в межах екзистенціалізму і феноменології) поглядів провідних учених стосовно особистісного розвитку і зростання людини дав нам можливість повніше і глибше розібратися у витках особистісного зростання людини.

Разом з вище зазначеним варто вказати, що існує ще одна теорія, ідеї якої мали безпосередній вплив на теоретиків гуманістичного напрямку в психології. Це організмична теорія. Основна її лінія пов'язана з тим, що людина – цілісний організм і, щоб зрозуміти функціонування будь-якої його складової, треба відкрити загальні закони функціонування всього

організму. В цій теорії підкреслюється єдність, інтегрованість, узгодженість і когерентність здорової особистості. Відомими її представниками є К.Гольдштейн і А.Ангьял.

К.Гольдштейн висунув положення, згідно з яким індивід мотивується не багатьма, а одним головним мотивом. Він першим ввів у науковий вжиток психології термін само-актуалізація. За К.Гольдштейном само-актуалізація (або само-реалізація) – це єдиний і основний мотив організму. Само-актуалізація – це творча тенденція людського організму і основа особистісного розвитку та удосконалення людини. Вчений був прихильником того, що між організмом та середовищем існує взаємодія і людина повинна прийти до узгодження з середовищем, оскільки останнє або «дає» засоби до само-актуалізації, або може зашкоджувати психологічному зростанню. За К.Гольдштейном, зростання не завжди означає кінець проблем і труднощів. Навпаки, відкриття в собі чогось нового, що не узгоджується з бажаним, може призводити до розчарувань. Відкриття у навколишньому світі складних і часто непослідовних подій, вчинків, поглядів, обіцянок також негативно впливає на сприйняття світу і ставлення до нього. Тобто зростання може приносити не тільки радість, підйом, натхнення, але й біль і страждання [4].

А.Ангьял наполягав на тому, що диференціювати організм і середовище неможливо. Для того, щоб передати своє уявлення про холізм індивіда і середовища не як взаємодіючих частин, не як складових, що володіють незалежним існуванням, а як аспектів єдиної реальності, які можна розділяти лише абстрактно, вчений ввів нове поняття – біосфера. До останньої належать соматичні, психологічні і соціальні процеси, що виступають як неподільне ціле. Організм утворює один полюс біосфери, середовище – інший, і вся динаміка життя складається з інтеракцій між цими двома полюсами. Розвиток особистості, за А.Ангьялом, полягає у формуванні сильного, інтегрованого патерну. Цей процес протікає у трьох вимірах особистості. У плані вертикального виміру особистість зростає, начебто, починаючи від медіанної позиції по шкалі, як ззовні, так і внутрішньо. При цьому особистість у себе розвиває глибинні потреби та досягає досконаліших, вершинних, поведінкових патернів. У плані прогресивного виміру розвиток означає зростаючу ефективність і продуктивність особистості. В горизонтальному вимірі її зростання пов'язане з координуванням і більшою багатогранністю проявів поведінки. Гармонічне зростання особистості у всіх трьох вимірах збагачує і розвиває цілісність людини [4].

Засновником гуманістичної психології у науковому світі психології вважають А.Маслоу. Всі досягнення вченого пов'язані з проблематикою особистісного зростання і розвитку людини. Він стверджував, що узагальнені уявлення про людську природу резонансніше будувати, коли вивчаєш її кращих представників. Лише здорова, творча, інтегрована особистість вирізняється достатньо якісною системою мотивації, емоцій, цінностей, мислення і сприйняття.

В концепції самоактуалізації А.Маслоу, центральне місце займає положення про те, що люди завжди прагнуть до особистісного зростання, вони завжди сконцентровані на тому, щоб стати тим, чим їм дозволяє стати їх потенціал. Характерно, що у ключовому терміні «самоактуалізація», слово «само» бере свої корені з положення суб'єктивності. А.Маслоу був прихильником ідеї, за якою кожна особистість постійно прагне актуалізувати «унікальну себе», яку лише вона сама здатна суб'єктивно оцінити. Для нього людина у своїх коріннях вільна і відповідальна за рішення і той спосіб життя, який вона обирає. Суб'єктивний досвід виступає основним феноменом у вивченні розвитку особистості. Зовнішні прояви поведінки є вторинними щодо безпосереднього досвіду людини. Так, за А.Маслоу: «Ніщо не замінить досвід, абсолютно ніщо» [14, с. 45].

Суспільство, за Маслоу, може деформувати особистісне зростання, нав'язуючи перекохані погляди на людську природу. Наприклад, існує така суспільна думка, що більшість людських інстинктів за своєю суттю агресивні та некеровані. За позицією вченого, таке



негативне ставлення до людської природи фруструє зростання. Цілком правильним є протилежне ставлення: інстинкти людини за своєю суттю добрі, а їх імпульси до зростання створюють основне джерело людської мотивації [5].

На сучасному етапі у психології загально визнано, що життєва філософія, концепції і основні теоретичні положення, які характеризують феноменологічний підхід до особистості, найчіткіше виражені у роботах К.Роджерса [15]. На початку своєї творчості К.Роджерс пильну увагу приділяв концепції самості і переживанням особистості, пов'язаним з «Я-концепцією», а також тому, що в останній визначало тенденції до особистісного зростання людини. Судячи з останніх робіт, переваги вченим надаються всьому організму людини, його цілісності. В них викристалізуються наступні тези: поведінку людини можна вивчати лише в термінах її суб'єктивного сприйняття і пізнання дійсності; людина вільна в рішеннях відносно того, яким повинно бути її життя у контексті природжених потенціалів і обмежень; лише сама людина відповідальна за свою долю і за те, як вона себе в ній уявляє; люди в своїй основі добрі та володіють прагненнями до самовдосконалення. Визначені тези є наріжним каменем феноменологічного підходу до розвитку особистості.

Розвиток особистості, за Роджерсом, означає зміну – перехід від відносно сталої структури до процесу, динаміки. На нижній стадії розвитку індивід не усвідомлює власних проблем, не бажає змінюватися, його особистісні структури ригідні. В процесі терапії при наявності «допомагаючих взаємин» терапевта з клієнтом, у останнього відбуваються особистісні зміни. Лише на вищій стадії розвитку особистості клієнт здатний точно і, повною мірою усвідомлювати і описувати всі почуття, які він переживає у даний час.

К.Роджерс висував положення, згідно з яким розвиток «Я» регулюється виключно організмичним оцінним процесом. Таке оцінювання впливає із спонтанної реакції організму на безпосередні переживання людини. Але з часом, коли «Я» все більше диференціюється і ускладнюється, воно стає соціально сприйнятливим. Отже, зміст «Я-концепції» стає продуктом процесу соціалізації. Звідси впливають умови, які важливі для її розвитку: потреба у позитивній увазі, умови цінності, або обумовлена позитивна увага за поведінку, яку від людини (чи дитини) очікують значущі оточуючі (дорослі) і, нарешті, безумовна позитивна увага, яка надається людині (дитині) незалежно від цінності конкретної поведінки.

Важливо відзначити, що в теорії К.Роджерса існують два прояви особистості – конгруентності-неконгруентності. Один з них – між суб'єктивною реальністю (досвідом) і зовнішньою реальністю (світом як таким). Другий – ступінь відповідності-невідповідності між реальним та ідеальним «Я». Якщо розходження між реальним «Я» та ідеальним «Я» значні, то для особистості «закритий» основний мотив зростання – тенденція до актуалізації. Найважливішим аспектом тенденції актуалізації, з точки зору особистісного зростання, є прагнення до самоактуалізації. Самоактуалізація, за Роджерсом, це процес реалізації людиною протягом всього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Намагаючись досягти цього, людина проживає життя, що наповнене пошуками, хвилюваннями, смислом. На думку вченого, людина в своїй основі первісно мотивована до зростання. Людство в цілому, в основі своїй є активним і самоактуалізованим в силу власної природи. Отже, для Роджерса найсуттєвішим мотивом життя людини є мотив самоактуалізації, тобто прагнення зберігати і розвивати себе, максимально виявляти найкращі якості своєї особистості, закладені від природи. Це єдиний мотиваційний конструкт, який Роджерс постулював протягом всієї творчої діяльності у своїй теорії [8].

**Висновки.** Детальний аналіз і вихід на гуманістичну і феноменологічну парадигми знадобився нам для того, щоб ґрунтовно розібратися у таких питаннях: якими змістовними



конструктами наповнюються в розглянутих межах – найбільш актуальних напрямках – поняття «розвиток особистості» та «особистісне зростання».

А.Маслоу прагнув виявити деякі особливості співвідношення понять «розвиток особистості» і «особистісне зростання». На думку вченого, чітко визначити перше поняття поки що неможливо, оскільки «ми вивчили процеси розвитку ще не настільки добре, щоб мати можливість дати точне його визначення. Смысл цього поняття можна скоріше показати, ніж визначити, частково виявивши його позитивний напрямок, частково через його заперечення, тобто вказавши, що не є розвитком» [5, с. 48]. Намагаючись схопити смисл «розвитку особистості», він уточнює його розуміння: «Ми розглядаємо розвиток не тільки як прогресуюче задоволення основних потреб аж до їх «повного зникнення», але також як специфічну форму мотивації зростання над цими основними потребами, наприклад, розвиток талантів, здібностей, творчих нахилів, природженого потенціалу. Завдяки цьому ми можемо також зрозуміти, що основні потреби і самоактуалізація суперечать одне одному не більше, ніж суперечать одне одному дитинство і зрілість. Одне переходить в інше і є його обов'язковою умовою» [5, с. 50-51].

Важливо відзначити, що «географічний» простір вживання поняття «особистісне зростання» поступово розширюється. За Р.Ассаджолі, шлях до особистісного психосинтезу пролягає через особистісне зростання, яке пов'язане з самореалізацією, тобто самоздійсненням – психічним зростанням, пробудженням і проявами прихованих можливостей людини – етичних, релігійних, моральних і різних форм продуктивної діяльності. Різновид такої самореалізації виступає як самоосягнення, під яким вчений розумів осягнення особистістю самої себе, свого свідомого «Я». Шлях до духовного психосинтезу вимагає найвищого рівня особистісного зростання, коли з'являється новий різновид самореалізації – самоактуалізація. По суті – це осягнення через переживання і усвідомлення себе, свого «Я» як синтезуючого духовного центру; це духовне пробудження і духовні осягнення змісту надсвідомого [2, с. 27-32].

Отже, узагальнюючи зроблений нами теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, можна відзначити, що в динаміці розвитку особистості виникають процеси внутрішніх перетворень, перебудов, змін «Я-концепції» (самості, осмисленого «Я»). Ці процеси зумовлені природною силою мотивації зростання – тенденцією актуалізації потенціалів людини.

### Література

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб: «Академ. проект», 1997. – 265 с.
2. Ассаджолі Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджолі. – М.: «Рефл-бук», 1994. – 314 с.
3. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи. / І.С. Булах: монографія. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 340с.
4. Кэлвин С.Х. Теории личности / Кэлвин С.Х., Гарднер А. – М.: «КСП+», 1997. – 720 с.
5. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу / Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.:«Ваклер», 1997. – 304 с.
6. Мей Р. Любовь и воля / Р. Мей. – К.: «Ваклер, М.: «Рефл-бук», 1997. – 376 с.
7. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт / Пер. с англ. – М.: КСП, СПб:«Ювента», 1998. – 347 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс / Пер. с англ. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
9. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – гуманизм / Сартр Ж.-П. // Зарубіжна філософія ХХ століття / Під ред. Г.І.Волинки. – К.: Довіра, 1993. – Кн. 6. – С. 131-138.

10. Фейдимен Д. Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Фейдимен Д., Фрейгер Р. – Т.2. – М.: «Три Л», 1996. – 208 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл / Пер с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
12. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
13. Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М.: «Ренессанс» СП «ИВО-Сид», 1991. – 304 с.
14. Maslow A.H. Toward a psychology of being. – 2nd ed. – Princeton: Van Nostrand, 1968. – 340 p.
15. Rogers C.R., Stevens B. Person to person // The problem of being human. – N.Y.: Simon and Schuster. – 1967. – V. 5. – P. 341-384. 513.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Adler A. Ponyat' prirodu cheloveka / A. Adler. – SPb: «Akadem. proyekt», 1997. – 265 s.
2. Assadzholi R. Psikhosintez: teoriya i praktika / R. Assadzholi. – М.: «Refl-buk», 1994. – 314 s.
3. Bulakh Í.S. Psikhologiya osobistisnogo zrostannya pidlitkiv: realii ta perspektivi. / Í.S. Bulakh: monografiya. – Vinnitsya, TOV «Nilan-LTD», 2016. – 340s.
4. Kelvin S.KH. Teorii lichnosti / Kelvin S.KH., Gardner A. – М.: «KSP+», 1997. – 720 s.
5. Maslou A. Psikhologiya bytiya / A. Maslou / Per. s angl. – М.: «Refl-buk», К.:«Vakler», 1997. – 304 s.
6. Mey R. Lyubov' i volya / R. Mey. – К.: «Vakler, М.: «Refl-buk», 1997. – 376 s.
7. Ollport G. Lichnost' v psikhologii / G. Olport / Per. s angl. – М.: KSP, SPb:«Yuventa», 1998. – 347 s.
8. Rodzhers K. Vzgljad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka / K. Rodzhers / Per. s angl. – М.: Progress, Univers, 1994. – 480 s.
9. Sartr ZH.-P. Yekzistentsializm – gumanizm / Sartr ZH.-P. // Zarubizhna filosofiya KHKH stolittya / Pid red. G.Í.Volinki. – К.: Dovira, 1993. – Kn. 6. – S. 131-138.
10. Feydimen D. Teoriya i praktika lichnostno-oriyentirovannoy psikhologii / Feydimen D., Freyger R. – Т.2. – М.: «Tri L», 1996. – 208 s.
11. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla / V. Frankl / Per s angl. i nem. – М.: Progress, 1990. – 368 s.
12. Fromm E. Psikhoolaliz i etika / E. Fromm. – М.: Respublika, 1993. – 415 s.
13. Yung K.G. Arkhetip i simvol / K.G. Yung. – М.: «Renessans» SP «IVO-SiD», 1991. – 304 s.
14. Maslow A.H. Toward a psychology of being. – 2nd ed. – Princeton: Van Nostrand, 1968. – 340 p.
15. Rogers C.R., Stevens B. Person to person // The problem of being human. – N.Y.: Simon and Schuster. – 1967. – V. 5. – P. 341-384. 513.

**Булах И. С. Истоки личностного роста человека.** В статье осуществляется теоретический поиск истоков идей, взглядов, научных позиций и положений тех мыслителей, философов и психологов, которые постепенно обнаруживали сущностные потенциалы изменений и личностного развития человека. Начиная с восточных учений, в особенности идей буддизма, индуизма, суфизма, и, завершая западными учениями, в частности позиций экзистенциалистов и феноменологов, прослеживается логика усложнения содержания и сущности понятия «личностный рост» человека, определяются его сходство и различие с

терминами «развитие личности» и «личностное развитие». Если «развитие личности» большинство психологов связывают с динамикой социальных, эмоциональных, интеллектуальных, нравственных изменений, которые обуславливаются внешними и внутренними детерминантами, то «личностный рост» - это свобода, ответственность, духовность, социальная интегрированность и, вместе с тем, личностная автономия. Именно в основе последней - в «Я» - находится ресурс собственной ответственности и потенциалы личностного роста человека. Определяются также базисные единицы роста человеческой личности, которые кристаллизируются в таком психологическом образовании личности как её «Я-концепция» и самость. Эпицентром «Я-концепции» является самость, как изменяющееся, динамическое и целостное образование. Она включает в себя ценностные качества, опыт, цели, способности, перцептивные и когнитивные потенциалы. Именно самость актуализирует рост личности. Это процесс самореализации человеком в течение всей жизни собственного потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью. Основной стратегической линией становления человека как личности выступают естественные тенденции к самоактуализации и самореализации в процессе жизнотворчества.

**Ключевые слова:** развитие личности, личностный рост, Я-концепция, самость, ответственность, конгруэнтность, опыт, целостность, самоактуализация, самореализация.

**Bulah I. S. Sources of personal growth.** Theoretical research of ideas, thoughts and science-based thinking of those thinkers that gradually were revealing essential potential of changes and individual development is presented in this article. According to Oriental doctrine, including the ideas of Buddhism, Judaism, Sufism and Western doctrine, including positions of existentialists and phenomenologists we can observe some complexity of the content and nature of the concept “personal growth” and “personal development” distinguishing its similarity and difference between the notions “personal growth” and “personal development”. A lot of psychologists combine personal development with the dynamics of social, emotional, intellectual, moral changes that are caused by internal and external determinants. But they consider personal growth as freedom, responsibility, spirituality, social integrity and personal autonomy as well. In the foundation of latter – the “I” – there is a resource of personal responsibility and the potential of personal growth. Basic elements of personal growth, which crystallize in such psychological notions as “self-perspective and self are defined. The epicenter of self-conception is self as something temporary, variable and holistic notion. It includes axiological qualities, experience, purposes, skills, perceptual and cognitive potentials. It is self that stimulates the process of personal growth. This is the process of own lifetime self-fulfillment in order to become a fully functioning person. Natural tendency to self-fulfillment and self actualization is a basic strategic process of becoming an individual.

**Keywords:** personal development, personal growth, self-conception, self, responsibility, congruency, experience, holism, self-actualization, self-fulfillment.

#### **Відомості про автора:**

**Булах Ірина Сергіївна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [kafedra.tikp@yandex.ua](mailto:kafedra.tikp@yandex.ua).

#### **Information about the author:**

**Bulakh Irina** – Doctor of Psychology, Professor, Department of Theoretical and counseling psychology, Faculty of Psychology, National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine, [kafedra.tikp@yandex.ua](mailto:kafedra.tikp@yandex.ua).

*Статтю подано до друку 12.06.2017.*

УДК 159.9.019.4

© Т. В. Бушуєва, 2017

Т. В. Бушуєва (м. Київ)

## ЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЖІНОК У ПЕРІОД ЗРІЛОСТІ

**Бушуєва Т. В. Зв'язок особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у період зрілості.** Стаття присвячена аналізу зв'язку особистісних особливостей та копінг-стратегій у різні періоди дорослості. Представлені результати емпіричного дослідження зв'язку особистісних характеристик та копінг-стратегій жінок 36-50 років. Виявлено, що особистісними детермінантами вибору активної копінг-стратегії «асертивні дії» у жінок періоду зрілості є: рішучість, впевненість в собі, розкутість, невимушеність, оптимістичність, енергійність, екстравертованість, емоційна стабільність, маскулінність, товариськість. З пасивною стратегією «уникнення» пов'язана «урівноваженість», а особистісними детермінантами вибору пасивної стратегії «обережні дії» є: підозріливість, недовірливість в міжособистісних відносинах, реактивна агресивність, егоцентричність. Базовою особистісною детермінантою для вибору жінками копіngu «агресивні дії» є дратівливість, а потім ідуть тривожність, депресивність, реактивна агресивність, егоцентризм, авторитарність, домінантність. Базовими особистісними детермінантами для вибору жінками копіngu «асоціальні дії» є «реактивна агресивність», «екстраверсія», «маскулінність», а потім ідуть рішучість, впевненість в собі, розкутість, спонтанна агресивність. Жінки, які схильні обирати в складних ситуаціях непрямую копінг-стратегію «маніпулятивні дії», виявляють такі особистісні характеристики, як егоцентризм, домінантність, авторитарність, екстраверсію, маскулінність. Пряма копінг-стратегія «імпульсивні дії» та просоціальні копінг-стратегії «вступ в соціальний контакт», «пошук соціальної підтримки» не мають достовірних зв'язків з досліджуваними особистісними характеристиками жінок.

**Ключові слова:** копінг-поведінка, копінг-стратегії, копінг-дії, фактори особистісного опитувальника, віковий період зрілості, жінки.

**Постановка проблеми.** Важливість підтримання психологічного благополуччя людей, які переживають складні життєві ситуації, зумовлює практичну значущість дослідження проблеми копіngu.

Дослідження свідчать, що на вибір суб'єктом певних копінг-стратегій впливають такі фактори, як вікові характеристики (Г.А.Віленська, Л.І.Дементій, І.М.Нікольська, Р.М.Грановська, Н.І.Сирота, С.В.Фролова, С.А.Хазова, F.Blanchard-Fields, L.Sulsky, J.Birkimer, K.Rook, D.Dooley, R.Catalano, R.McCrae, H. Koenig, H.Sek, ін.), статеві та гендерні характеристики (Д.А.Андронов, О.Р.Ісаєва, О.В.Лапкіна, Т.Б.Мельницька, О.Р.Тенн, С.Aldwin, Sh.Taylor, ін.), етнокультуральні особливості (В.В.Гриценко, Т.Л.Крюкова, Е.І.Чехлатий, Kim Hye Sung, ін.). У вітчизняній психології інтерес до проблеми копіngu фокусується в аспекті психології діяльності в особливих умовах. Українські науковці переважно досліджували копінг-поведінку представників різних професій як умову успішності діяльності (В.В.Байдик, М.Е.Білова, А.В.Кіясь, З.А.Сивогракова, О.І.Склень, Т.А.Ткачук, ін.), значно менше уваги приділялося вивченню вікових та статевих особливостей копінг-поведінки дорослих. Актуальним є дослідження зв'язку вибору копінг-стратегій та особистісних особливостей дорослих.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На різних вибірках дорослих показана роль оптимізму у виборі копінг-стратегій (К.Муздибаєв; L.Nes, S.Segestroom; M.F.Scheier, J.K.Weintraub, C.S. Carver), задоволеності життям, смисложиттєвих орієнтацій та життєстійкості (І.А.Джидар'ян; О.І.Рассказова, Т.О.Гордєєва, Є.М.Осін).



О.В. Лібіна [2], досліджуючи вибірку 13-55 років, виявила зв'язок копінг-стратегій з такими формально-динамічними характеристиками (темпераменту), як ергічність (активність) та пластичність (переключення). J.K.Connog-Smith, C.Flachsbart [4] досліджували зв'язок копінг-стратегій та факторів «Великої п'ятірки» на вибірках дітей, підлітків, дорослих. За результатами авторів, особистісні риси досить слабо, але значущо пов'язані з окремими копінг-стратегіями. Найменш виражені та стабільні зв'язки копінгу з доброзичливістю і відкритістю досвіду. Нейротизм пов'язаний з меншою імовірністю звернення до когнітивного переструктурування проблеми, і більшою імовірністю звернення до стратегій вираження негативних емоцій та уходу від проблем в застосування «заспокійливих», фантазування, заперечення. Екстраверсія пов'язана з пошуком соціальної підтримки, активним розв'язанням проблеми та когнітивним переформулюванням. Дослідження Т.Л.Крюкової [3] показало, що в залежності від особливостей копінг-стилю (адаптивний/дезадаптивний), його предметної або особистісної орієнтованості до нього «притягуються», детермінуючи його вибір суб'єктом, якості різних рівнів складності та узагальненості. Такі якості, як самоставлення, локус контролю, смисложиттєві орієнтації (що входять як компоненти в рефлексію та саморегуляцію) частіше позитивно взаємодіють з проблемно-орієнтованим стилем або пошуком соціальної підтримки. Якості, що не сприяють кращій адаптації (рівень депресивності, особистісна тривожність, самотність, песимізм) «обслуговують» емоційно-орієнтований стиль, уникнення та відвернення. Необхідно зазначити складність порівняння результатів різних досліджень внаслідок відмінностей у вибірках (вікових, статевих, соціокультурних) та інструментах вимірювання, застосовуваних різними дослідниками. В цілому, аналіз досліджень засвідчує наявність суперечливих результатів щодо зв'язку особистісних особливостей та копінг-стратегій дорослих.

**Формулювання цілей статті.** Проведене нами [1] дослідження вікових особливостей копінг-стратегій жінок у різні періоди дорослості - період дорослішання (23-29 років), перехідний вік (30-35 років) та період зрілості (36-50 років) - виявило зміни копінг-поведінки жінок з віком. Зокрема, встановлені достовірні відмінності у виборі активних та просоціальних/асоціальних копінг-стратегій жінками 23-29 років та 36-50 років. Враховуючи отримані нами результати, ми передбачаємо провести дослідження зв'язку особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у періоди дорослішання та зрілості. В пропонованій статті визначається зв'язок особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у період зрілості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Учасниками дослідження стали слухачі (першого року навчання) Інституту перепідготовки і підвищення кваліфікації НПУ імені М.П.Драгоманова та Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка спеціальності «Психологія»: 70 жінок віком від 36 до 50 років, всі мають вищу освіту. Використовувалися: опитувальник SACS (Strategic Approach to Coping Scale, S.E.Hobfoll et al., 1994, адаптація Н.Є.Водоп'янової, Є.С.Старченкової, 2001) та модифікована форма В Фрайбургського особистісного опитувальника (FPI, адаптація А.О.Крилова, Т.І.Ронгінської, 2000).

У жінок в період зрілості виявлені наступні кореляційні зв'язки особистісних особливостей та копінг-стратегій.

Фактор «невротичність» має тенденцію оберненого зв'язку з активною копінг-стратегією ( $r = -0,0217$ ;  $p < 0,1$ ) і прямого зв'язку із асоціальною копінг-стратегією «агресивні дії» ( $r = 0,0224$ ;  $p < 0,1$ ). Жінки з низькими оцінками за фактором (для яких характерні спокій, невимушеність, емоційна зрілість, об'єктивність в оцінці себе та інших людей) скоріше схильні докладати активні зусилля для розв'язання проблем, звертатися до асертивних дій у складних життєвих ситуаціях. Жінки з високими оцінками за фактором «невротичність» (висока тривожність, підвищена



збудливість у поєднанні зі швидкою виснажуваністю) скоріше схильні діяти агресивно у складних ситуаціях.

Таблиця 1

**Кореляції факторів методики FPI та копінг-стратегій (значущі коефіцієнти кореляції Брауе - Пірсона)**

| Фактори методики FPI | Копінг-стратегії        |              |                |               |          |                             |
|----------------------|-------------------------|--------------|----------------|---------------|----------|-----------------------------|
|                      | активна (асертивні дії) | пасивна      |                | асоціальна    |          | непряма (маніпулятивні дії) |
| уникнення            |                         | обережні дії | асоціальні дії | агресивні дії |          |                             |
| 1.                   |                         |              |                |               |          |                             |
| 2.                   |                         |              |                | 0,236*        |          |                             |
| 3.                   | -0,318**                |              |                |               | 0,391*** |                             |
| 4.                   | -0,243*                 |              |                |               | 0,633*** |                             |
| 5.                   | 0,257**                 |              |                |               |          |                             |
| 6.                   | 0,342**                 | 0,312**      |                |               | -0,254*  |                             |
| 7.                   |                         |              | 0,280*         | 0,307**       | 0,243*   | 0,255*                      |
| 8.                   | -0,567***               |              |                |               |          |                             |
| 9.                   |                         |              | -0,298*        |               | 0,267*   |                             |
| 10.                  | 0,307**                 |              |                | 0,414***      |          | 0,253*                      |
| 11.                  | -0,342**                |              |                |               | 0,341**  |                             |
| 12.                  | 0,400***                |              |                | 0,387***      |          |                             |

\* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$

Фактори: 1. – невротичність; 2. – спонтанна агресивність; 3. – депресивність; 4. – дратівливість; 5. – товариськість; 6. – урівноваженість; 7. – реактивна агресивність; 8. – сором'язливість; 9. – відкритість; 10. – екстраверсія/інтроверсія; 11. – емоційна лабільність; 12. – маскуліність/фемінність.

Фактор «спонтанна агресивність» має прямий, помірний, достовірний зв'язок із асоціальною копінг-стратегією. Чим вище у жінок оцінки за цим фактором (що характеризує імпульсивність, афективну нестійкість, ослаблений самоконтроль, переживання внутрішніх сумнівів), тим частіше жінки вдаються до асоціальних дій у подоланні складних життєвих ситуацій. Фактор «депресивність» має обернений, помірний, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією («асертивні дії») і прямий, помірний, достовірний зв'язок з асоціальною копінг-стратегією («агресивні дії»). Отже, жінки з низькими оцінками за «депресивністю» (які відображують природну життєрадісність, енергійність, заповзятість) схильні до активного копінгу. Чим вищі оцінки за цим фактором (що характеризують осіб зі зниженим фоном настрою, боязких, невпевнених, засмучених), тим частіше жінки схильні проявляти дратівливість, «зривати» свої переживання на оточуючих у складних ситуаціях. Фактор «дратівливість» має обернений, слабкий, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією («асертивні дії») та прямий, значний, достовірний зв'язок із асоціальною копінг-стратегією («агресивні дії»). Чим вищі у жінок оцінки за фактором «дратівливість» (що свідчить про нестійкий емоційний стан зі схильністю до афективного реагування, збудливість, нетерпимість, імпульсивність), тим частіше в складних життєвих ситуаціях вони схильні до агресивних дій у складних ситуаціях і тим рідше проявляють асертивні дії. Фактор «товариськість» має прямий, слабкий, достовірний зв'язок тільки з однією копінг-стратегією – активною («асертивні дії»). Чим вищі оцінки жінок за «товариськістю» (що характеризує дружелюбність, готовність до спілкування і співробітництва, заповзятість, жвавість), тим частіше вони вдаються до впевнених дій з розв'язання проблем в

складних ситуаціях. Фактор «урівноваженість» має прямий, помірний, достовірний зв'язок як з активною копінг-стратегією, так і з пасивною – «уникнення», та обернений, слабкий, достовірний зв'язок з асоціальною копінг-стратегією («агресивні дії»). Жінки з високими оцінками за цим фактором (спокійні, впевнені в собі, оптимістичні, активні, діяльні, довірливі, доброзичливі) в складних життєвих ситуаціях з однаковою частотою схильні вдаватися до активного розв'язання проблеми або ж уникати активних дій (останнє можна пов'язати із реалістичною оцінкою ситуації та своїх можливостей щось в ній змінити). Низькі оцінки за фактором (що вказують на тривожність, втрату контролю над потягами, виражену дезорганізацію поведінки, дратівливість) пов'язані із більшою схильністю жінок в складних ситуаціях до відреагування негативних емоцій, що виникають, тиску, конфронтації, відмови від пошуку альтернативних рішень. Фактор «реактивна агресивність» має прямий, достовірний зв'язок з обома моделями поведінки асоціальної копінг-стратегії, з непрямою стратегією «маніпулятивні дії» та пасивною стратегією «обережні дії». Високі оцінки за фактором свідчать про агресивне ставлення до соціального оточення і виражене прагнення до домінування, відстоювання своєї думки, підозріливість, недовірливість. Чим вищі у жінок оцінки за фактором «реактивна агресивність», тим частіше в складних ситуаціях вони схильні діяти жорстко, цинічно, агресивно, розв'язувати свої проблеми за рахунок інших людей. Фактор «сором'язливість» має обернений, достовірний, середній зв'язок з активною копінг-стратегією «асертивні дії», тенденцію оберненого зв'язку з асоціальною стратегією «асоціальні дії» ( $r = -0,0227$ ;  $p < 0,1$ ). Жінки з низькими оцінками за фактором (рішучі, невимушені, сміливі, впевнені в собі) в складних життєвих ситуаціях схильні до активного розв'язання проблем, при цьому можуть діяти жорстко і цинічно по відношенню до інших людей. Фактор «відкритість» має прямий, достовірний, слабкий зв'язок з асоціальною стратегією «агресивні дії» та обернений слабкий зв'язок з пасивною копінг-стратегією «обережні дії». Високі оцінки за фактором свідчать про прагнення до відкрито-відвертої взаємодії з оточуючими людьми при високому рівні самокритичності. Отже, можна пояснити, що чим сильніше прагнення до відкрито-відвертої взаємодії з оточуючими, тим менш схильні жінки до пасивної копінг-стратегії «обережні дії» в складних ситуаціях. Деяко парадоксальним виглядає зв'язок високих оцінок за фактором «відкритість» з асоціальною копінг-стратегією. Однак, лише на перший погляд. Фактор «відкритість» характеризує прямоту і відвертість. Зміст пунктів методики FPI, що діагностують «відкритість», передбачає цинічні, маніпулятивні дії відносно інших людей. Жінки з високими оцінками за цим фактором схильні в складних ситуаціях розв'язувати свої проблеми за рахунок інших людей, не притримуючись жорстко правил соціальної взаємодії.

Інтегруючий фактор «екстраверсія-інтроверсія» має прямий, помірний, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією «асертивні дії» та асоціальною стратегією «асоціальні дії» і слабкий, достовірний зв'язок з непрямою стратегією «маніпулятивні дії». Виражена екстравертованість (активність, товарицькість) жінок пов'язана зі схильністю активно докладати зусилля для розв'язання проблем в складних ситуаціях, діючи як асертивно, так і жорстко, не гуманно. Інтегруючий фактор «емоційна лабільність» має обернений, помірний, достовірний зв'язок з активною копінг-стратегією «асертивні дії» та прямий, помірний, достовірний зв'язок з асоціальною стратегією «агресивні дії». Жінки, які отримали високі оцінки за фактором (що вказують на емоційну нестійкість, коливання настрою, підвищену збудливість, дратівливість, напруженість, депресивність, недостатню саморегуляцію) схильні проявляти дратівливість і «зривати» свої переживання на оточуючих. Жінки, які отримали низькі оцінки за «емоційною лабільністю» (що характеризують високу стабільність емоційного стану, вміння володіти собою, оптимізм) схильні активно розв'язувати проблему, докладаючи впевнені, асертивні дії. Інтегруючий фактор «маскулінність-фемінність» має прямий, помірний, достовірний зв'язок з

активною копінг-стратегією «асертивні дії» та асоціальною стратегією «асоціальні дії» та тенденцію зв'язку з непрямую стратегією «маніпулятивні дії» ( $r = 0,0203$ ;  $p < 0,1$ ). Жінки з високими оцінками за фактором (що свідчить про протікання психічної діяльності переважно за чоловічим типом – типова мужність в характері, активність, сміливість, винахідливість, заповзятість, рішучість) схильні до активних дій щодо розв'язання проблем і не обов'язково в рамках правил соціальної взаємодії, а, можливо, за рахунок інших людей.

Проаналізуємо отримані кореляційні зв'язки особистісних факторів та копінг-стратегій відповідно до осей моделі копінг-поведінки за методикою SACS.

Вісь «активність-пасивність» відображує зусилля, які докладаються людиною для розв'язання проблем, або для нерозв'язання проблем. Активна копінг-стратегія «асертивні дії» має кореляційний зв'язок з п'ятьма базовими та усіма трьома інтегруючими особистісними факторами. Особистісними детермінантами вибору активної копінг-стратегії «асертивні дії» жінками періоду зрілості є: рішучість, впевненість в собі, розкутість, невимушеність, оптимістичність, енергійність, екстравертованість, емоційна стабільність, маскуліність, товарицькість. Пасивна копінг-стратегія включає дві моделі поведінки: «уникнення» та «обережні дії». «Уникнення» має кореляційний зв'язок тільки з фактором «урівноваженість», а «обережні дії» - з факторами «реактивна агресивність» та «відкритість». Жінки з високими оцінками за фактором «урівноваженість» (спокійні, впевнені в собі, оптимістичні, активні, діяльні, довірливі, доброзичливі) в складних життєвих ситуаціях здатні реалістично оцінити ситуацію і свої можливості щось в ній змінити, та уникати активних дій. Особистісними детермінантами вибору стратегії «обережні дії» жінок зрілого віку є: підозріливість, недовірливість в міжособистісних відносинах, реактивна агресивність, егоцентричність.

Вісь «просоціальні-асоціальні копінг-стратегії» відображує, в якому ступені людина, досягаючи своєї мети, діє в рамках правил соціальної взаємодії. Просоціальні копінг-стратегії «вступ в соціальний контакт» та «пошук соціальної підтримки» не мають достовірних зв'язків з досліджуваними особистісними характеристиками жінок. Базовою особистісною детермінантою для вибору жінками копіngu «агресивні дії» є дратівливість (нетерпимість, збудливість, реактивність, напруженість), а потім ідуть тривожність, депресивність, реактивна агресивність, егоцентризм, авторитарність, домінантність. Саме ці якості зумовлюють схильність жінок до відреагування негативних емоцій у зв'язку із складнощами, що виникли, конфронтації, відмови від пошуку альтернативних рішень. Базовими особистісними детермінантами для вибору жінками копіngu «асоціальні дії» є «реактивна агресивність», «екстраверсія», «маскуліність», а потім ідуть рішучість, впевненість в собі, розкутість, спонтанна агресивність.

Додаткова «пряма-непряма» вісь копінг-поведінки дозволяє диференціювати копінг з точки зору поведінкових стратегій як проблемно орієнтованих зусиль: прямих або маніпулятивних. Пряма копінг-стратегія «імпульсивні дії» не має статистично значущих зв'язків з досліджуваними особистісними характеристиками жінок. Жінки, які схильні вибирати в складних ситуаціях непрямую копінг-стратегію «маніпулятивні дії», виявляють такі особистісні характеристики, як егоцентризм, домінантність, авторитарність, екстраверсію, маскуліність.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Виявлені достовірні зв'язки особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у період зрілості дозволяють: по-перше, розглядати певні особистісні характеристики в якості предикторів копінгів; по-друге, розробляти психотехнології з профілактики дезадаптації цієї вікової групи жінок.

## Література

1. Бушусва Т.В. Вікові особливості копінг-поведінки дорослих // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – Вип.4 (49). – С. 162 - 170.
2. Либина Е.В. Индивидуальные различия в стратегиях разрешения человеком сложных жизненных ситуаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук, специальность 19.00.01 <Общая психология, психология личности, история психологии> / Либина Елена Владимировна, М., 2003. – 25 с.
3. *Совладающее* поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
4. Connor-Smith J.K., Flachsbart C. Relations between personality and coping: a meta-analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 2007.V. 93. 1080–1107.

## Транслітераційний переклад використаних літературних джерел

1. Bushueva T.V. Vikovi osoblivosti koping-povedinki doroslikh// Naukovij chasopis NPU imeni M.P.Dragomanova. Seriya 12. Psikhologichni nauki: Zb. nauk. prats' – K.: NPU imeni M.P.Dragomanova, 2016. – Vip.4 (49). – S. 162 - 170.
2. Libina E.V. Individual'nye razlichiya v strategiyakh razresheniya chelovekom slozhnykh zhiznennykh situatsij: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk, spetsial'nost' 19.00.01 <Obshhaya psikhologiya, psikhologiya lichnosti, istoriya psikhologii> / Libina Elena Vladimirovna, M., 2003. – 25 s.
3. *Sovladayushhee* povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy / Pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Kryukovoj, E. A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2008.–474s.
4. Connor-Smith J.K., Flachsbart C. Relations between personality and coping: a meta-analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 2007.V. 93. 1080–1107.

**Бушусва Т. В. Связь личностных особенностей и копинг-стратегий женщин в период зрелости.** Статья посвящена анализу связи личностных особенностей и копинг-стратегий в разные периоды взрослости. Представлены результаты эмпирического исследования связи личностных характеристик и копинг-стратегий женщин 36-50 лет. Выявлено, что личностными детерминантами выбора активной копинг-стратегии «ассертивные действия» у женщин периода зрелости являются: решительность, уверенность в себе, раскованность, непринужденность, оптимистичность, энергичность, экстравертированность, эмоциональная стабильность, маскулинность, общительность. С пассивной стратегией «избегание» связана «уравновешенность», а личностными детерминантами выбора пассивной стратегии «осторожные действия» выступают: подозрительность, недоверие в межличностных отношениях, реактивная агрессивность, эгоцентричность. Базовой личностной детерминантой для выбора женщинами копинга «агрессивные действия» является раздражительность, а далее идут тревожность, депрессивность, реактивная агрессивность, эгоцентризм, авторитарность, доминантность. Базовыми личностными детерминантами для выбора женщинами копинга «асоциальные действия» являются «реактивная агрессивность», «экстраверсия», «маскулинность», а далее идут решительность, уверенность в себе, раскованность, спонтанная агрессивность. Женщины, склонные выбирать в сложных ситуациях непрямую стратегию «манипулятивные действия», проявляют такие личностные характеристики, как эгоцентризм, доминантность, авторитарность, экстраверсию, маскулинность. Прямая копинг-стратегия «импульсивные действия» и просоциальные копинг-

стратегии «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки» не имеют достоверных связей с изучаемыми личностными характеристиками женщин.

**Ключевые слова:** копинг-поведение, копинг-стратегии, копинг-действия, факторы личностного опросника, возрастной период зрелости, женщины.

**Bushuyeva T. Connection of personality features and coping strategies of women is in a period maturity.** The article is sanctified to the analysis of connection of personality features and coping strategies in different periods of adulthood. In the article the presented results of empiric research of connection of personality descriptions and coping strategies of women 36-50. It is in particular discovered, that personality determinants of choice of active coping strategy "assertive actions" period of maturation in women are: determination, confidence, looseness, ease, optimistic, energetic, extraversion, emotional stability, masculinity. With passive strategy of "avoidance" constrained even "temper", and personality determinants of choice of passive strategy "careful actions" are: suspiciousness, distrust in interpersonality relations, reactive aggressiveness, egocentrism. Base personality determinant for a choice the women of coping "aggressive actions" are irritability, and then an anxiety, depressed, reactive aggressiveness, egocentrism, authoritarianness, dominant. The basic personality determinants for a choice the women of coping "asocial actions" are "reactive aggressiveness", "extraversion", "masculinity", and then a decision, confidence in itself, relaxed, spontaneous aggressiveness. Women that is inclined to elect in difficult situations indirect coping strategie "manipulative actions" find out such personality descriptions, as an egocentrism, dominant, authoritarianness, extraversion, masculinity. Direct coping strategie "impulsive actions" and prosocial coping strategies "entering into a social contact", "search of social support" is not had reliable connections with the investigated personality descriptions of women.

**Keywords:** coping behavior; coping strategies; coping actions; factors of personality questionnaire; age-related period of maturity; women.

#### **Відомості про автора:**

**Бушуйєва Тетяна Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна, ms.bush@bk.ru.

#### **Information about the author:**

**Bushuyeva T.** – Ph.D (Psychology), associate professor, professor, Department of general, social psychology and psychotherapy, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, ms.bush@bk.ru.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159:922.8

© М. І. Гладкевич, 2017

М. І. Гладкевич (м. Київ)

### **ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА «ЖИТТЄВІ ПЛАНИ ОСОБИСТОСТІ»**

**Гладкевич М. І. Основні наукові підходи вітчизняних психологів до вивчення феномена «життєві плани особистості».** У статті поданий теоретичний аналіз провідних наукових підходів сучасних українських науковців до вивчення феномена «життєві плани особистості». Встановлено, що вітчизняні психологічні дослідження присвячені питанням життєвого світу особистості, індивідуального стилю життя, життєвих перспектив, життєвого



стратегии «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки» не имеют достоверных связей с изучаемыми личностными характеристиками женщин.

**Ключевые слова:** копинг-поведение, копинг-стратегии, копинг-действия, факторы личностного опросника, возрастной период зрелости, женщины.

**Bushuyeva T. Connection of personality features and coping strategies of women is in a period maturity.** The article is sanctified to the analysis of connection of personality features and coping strategies in different periods of adulthood. In the article the presented results of empiric research of connection of personality descriptions and coping strategies of women 36-50. It is in particular discovered, that personality determinants of choice of active coping strategy "assertive actions" period of maturation in women are: determination, confidence, looseness, ease, optimistic, energetic, extraversion, emotional stability, masculinity. With passive strategy of "avoidance" constrained even "temper", and personality determinants of choice of passive strategy "careful actions" are: suspiciousness, distrust in interpersonality relations, reactive aggressiveness, egocentrism. Base personality determinant for a choice the women of coping "aggressive actions" are irritability, and then an anxiety, depressed, reactive aggressiveness, egocentrism, authoritarianness, dominant. The basic personality determinants for a choice the women of coping "asocial actions" are "reactive aggressiveness", "extraversion", "masculinity", and then a decision, confidence in itself, relaxed, spontaneous aggressiveness. Women that is inclined to elect in difficult situations indirect coping strategie "manipulative actions" find out such personality descriptions, as an egocentrism, dominant, authoritarianness, extraversion, masculinity. Direct coping strategie "impulsive actions" and prosocial coping strategies "entering into a social contact", "search of social support" is not had reliable connections with the investigated personality descriptions of women.

**Keywords:** coping behavior; coping strategies; coping actions; factors of personality questionnaire; age-related period of maturity; women.

#### **Відомості про автора:**

**Бушуйєва Тетяна Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна, ms.bush@bk.ru.

#### **Information about the author:**

**Bushuyeva T.** – Ph.D (Psychology), associate professor, professor, Department of general, social psychology and psychotherapy, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, ms.bush@bk.ru.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159:922.8

© М. І. Гладкевич, 2017

М. І. Гладкевич (м. Київ)

### **ОСНОВНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА «ЖИТТЄВІ ПЛАНИ ОСОБИСТОСТІ»**

**Гладкевич М. І. Основні наукові підходи вітчизняних психологів до вивчення феномена «життєві плани особистості».** У статті поданий теоретичний аналіз провідних наукових підходів сучасних українських науковців до вивчення феномена «життєві плани особистості». Встановлено, що вітчизняні психологічні дослідження присвячені питанням життєвого світу особистості, індивідуального стилю життя, життєвих перспектив, життєвого

самовизначення та ін. В контексті вивчення цих питань психологи апелювали до їх зв'язку з феноменом «життєві плани особистості».

За часовим виміром життєві плани особистості виступають складником її життєвої перспективи. Життєві плани визначено важливими засобами досягнення особистістю своїх життєвих цілей у контексті її життєвого шляху. Усвідомленість особистістю своїх життєвих цілей у хронологічному і змістовому аспектах відбивається в її життєвих планах. Останні презентують послідовність подій, яка забезпечує досягнення нею життєвих цілей. Однак життєві плани трансформуються в реально дієві засоби досягнення особистістю своїх життєвих цілей за умови предметної визначеності останніх та узгодженості термінів їх досягнення з термінами реалізації попередніх планів. Життєві плани є більш конкретними, порівняно з життєвими цілями. Своєрідність реалізації особистістю своїх життєвих планів віддзеркалює її індивідуальний життєвий стиль.

Процес конструювання особистістю своїх життєвих планів актуалізується в юнацькому віці та може ускладнюватися віковими, психологічними та індивідуальними особливостями її розвитку.

**Ключові слова:** життєві перспективи, життєві цілі, життєві плани, стиль життя, образ майбутнього, особистість.

**Постановка проблеми.** Процес конструювання особистістю своїх життєвих планів є не лише надзвичайно важливим для її майбутнього самоздійснення, а й досить складним на сучасному етапі становлення української держави, що супроводжується суспільними і соціально-економічними трансформаціями. Окрім невпевненості й тривожності особистості щодо власного майбутнього, цей процес може ускладнюватися у зв'язку з віковими і психологічними особливостями її розвитку, набуваючи особливої гостроти в юнацькому віці. Тому розробка та застосування ефективних шляхів і засобів оптимізації формування життєвих планів особистості протягом періоду юності є нагальним завданням вітчизняної психологічної науки та практики.

**Аналіз наукових досліджень.** Останні наукові публікації українських психологів презентують результати теоретичного аналізу підходів учених до вивчення психологічної сутності феномена «проекування життєвого шляху особистості» (О. М. Грінцова), теоретико-емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку часової перспективи у студентів (К. О. Поворозник), психологічних чинників розвитку в студентській молоді здатності до самостійного життєвого вибору (Е. Ю. Алієва) та ін. Однак питання сутності феномена життєвих планів особистості залишилося осторонь їх наукового інтересу.

Зважаючи на актуальність і надзвичайну значущість вирішення цього питання, **метою статті** є теоретичний аналіз основних наукових підходів українських психологів до вивчення феномена «життєві плани особистості».

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** У вітчизняній психології фундаментальне вивчення проблеми життєвого світу особистості здійснила Т. М. Титаренко. За положеннями вченої, розгортання життєвого світу особистості найвиразніше віддзеркалює її життєвий шлях. Життєвий шлях особистості, як складна система, з одного боку, визначає траєкторію розвитку цієї особистості, а з іншого – створюється у процесі її саморозвитку. Свідченням переходу особистості до вищих етапів життєвого шляху виступає ускладнення її уявлень про себе. На нижчих етапах – це усвідомлення особистістю своїх статевих (1-й), вікових (2-й), індивідуальних (3-й) рис. На вищих – власних соціальних ролей, оцінок своїх можливостей, життєвих перспектив (4-й); особистого призначення у житті (5-й); себе як суб'єкта

життєтворчості, що сприяє реалізації її життєвих задумів (6-й); ставлення до своєї скінченності, тлінності та до вічності (7-й) [7].

Висвітлені наукові положення дозволяють зробити висновок, що з дорослішанням особистості трансформується та ускладнюється її життєвий світ, здійснюючи вплив на шлях життя, а отже і плани на цьому шляху.

Теоретичному та емпіричному дослідженню різних ракурсів проблеми життєвих планів особистості підліткового та юнацького віку присвячено ряд наукових робіт вітчизняних психологів.

Вивчаючи психологічні особливості конструювання образу свого майбутнього особистістю раннього юнацького віку, О. В. Посацький апелював до феномена «життєві плани». На думку науковця, життєві плани особистості, інтегруючись із її ціннісними орієнтаціями, емоційним ставленням до свого майбутнього, засвоєними нею стереотипами і настановами, рефлексією та самооцінкою, утворюють образ майбутнього. Сформовані уявлення про своє майбутнє він вважає критерієм успішної соціалізації старшокласників, натомість їх уявлення про власну життєву перспективу (близьку, середню, далеку), реалістичність життєвих планів, узгодженість цих планів із цілями і цінностями, поєднання перспективності з конкретикою, самостійність і дієвість у формуванні життєвої перспективи, оптимізм у настановах на своє майбутнє – параметрами. Дослідник емпірично з'ясував, що в учнів старших класів домінує далека перспектива, яка пов'язана з їх життям у період дорослості. А саме – працевлаштуванням, створенням сім'ї у третьому десятилітті їх життя. Образ майбутнього в особистості раннього юнацького віку переважно сповнений її уявленнями про особисте життя. Цікавими є встановлені ним особливості такого образу в респондентів із великих і малих міст України. В перших уявлення про своє майбутнє – конкретні, стереотипні (комфорт) і спрямовані на них самих; життєва перспектива – середня, адже їх плани стосуються найближчого року. В других такі уявлення виявилися ідеалізованими (про велике і прекрасне майбутнє) і спрямованими на думку соціуму; життєва перспектива – далекою [4].

Отже, за позицією О. В. Посацького, в ранній юності життєві плани є важливим складником образу майбутнього особистості. В процесі становлення цього образу не менш значущим є узгодженість життєвих планів із іншими його складниками, передусім із цінностями і цілями особистості.

Досліджуючи психологічні особливості становлення життєвих перспектив у особистості юнацького віку, А. Є. Левенець розкрила власне розуміння смислу феномена «життєва перспектива», окреслила його виміри та їх складники, зокрема і життєві плани особистості. На погляд психолога, феномен «життєва перспектива», виступаючи образом бажаного та усвідомлюваного особистістю як можливого для неї майбутнього, є складним психічним утворенням, що регулює розгортання її життєвого шляху. Вона відзначила, що це утворення, як конструкт життєвого світу особистості, має часовий і смисловий виміри. Складниками першого виміру є її життєві цілі, життєві плани та життєві програми, які оцінюються за критеріями визначеності, диференційованості, довготривалості та реалістичності. Другий вимір складають особистісні смисли, що детерміновані цінностями особистості, смисловими диспозиціями і конструктами, які відбивають її здатність здійснювати життєвий вибір. Узгодженість життєвої перспективи особистості зумовлено гармонійністю взаємозв'язку обох згаданих вимірів. У зв'язку з цим, науковець підкреслила, що життєва перспектива особистості є таким образом її майбутнього, який усвідомлюється нею, актуалізується в теперішньому часі та співвідноситься з досвідом минулого.

Зважаючи на зазначене, вона підкреслила певну змістову схожість та істотні розбіжності згаданих складників вимірів життєвої перспективи особистості. Так, їх схожість пояснюється

тим, що усі вони (зокрема і життєві плани) дозволяють охарактеризувати множину уявлень особистості про стрижневі лінії та орієнтири її життєвого шляху надалі. Натомість розбіжності, які стосуються життєвих планів особистості, виявляються в предметній визначеності, а саме, в конкретних подіях її життєвого шляху. «Життєві плани є засобами здійснення життєвих цілей, їх конкретизацією у хронологічному та змістовому аспекті, вони визначають порядок дій, необхідних для реалізації життєвих цілей як основних орієнтирів життєвого шляху у майбутньому» [2, с. 35], – наголосила науковець.

У періоди юності, як ранньої, так і пізньої, становлення життєвої перспективи особистості детермінується її спрямованістю на майбутнє. Проте визначення юнаками та юнками своїх життєвих цілей, шляхів і засобів їх реалізації, тобто життєвих планів, є досить складним процесом [там само].

Отже, за уявленнями А. Є. Левенець, життєві плани особистості є складником її життєвої перспективи за часовим виміром. Життєві плани виступають важливими засобами досягнення особистістю своїх життєвих цілей у контексті її життєвого шляху.

В контексті встановлення впливу гендерних уявлень студентів на формування їх індивідуального життєвого стилю, Г. В. Гритчук відзначила місце життєвих планів у цьому процесі. На думку психолога, індивідуальний (суб'єктний) стиль життя презентує унікальне поєднання якостей, мотивів, ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, її когнітивних стилів і підходів до вирішення життєвих ситуацій. Своєрідність цього стилю в особистості зумовлено її життєвими цілями, які визначають для неї важливість життя. Рівень усвідомленості особистістю власних життєвих цілей впливає на суб'єктність і осмисленість нею життя. Конкретними хронологічними і змістовими проявами усвідомленості особистістю таких цілей є сформовані у неї життєві плани. Останні відбивають послідовність подій, яка є необхідною для досягнення нею своїх життєвих цілей. Основною умовою трансформації життєвих планів особистості в реально дієві засоби досягнення нею власних життєвих цілей є предметна визначеність таких цілей та узгодженість строків їх досягнення з термінами реалізації попередніх планів.

Досліджуючи розвиток життєвого стилю особистості в пізній юності, Г. В. Гритчук виявила певні гендерні особливості. Життєвий стиль юнаків вирізняють: їх прагнення до самоактуалізації, яке засвідчує усвідомлене і рефлексивне самоставлення; соціально-професійно спрямовані стратегії поведінки (адаптивні та дезадаптивні); система усвідомлених соціально-професійних життєвих цілей. Порівняно з ними, життєвий стиль юнок характеризує: потреба в самоактуалізації, що віддзеркалює їх прагнення бути активними, самостійними і незалежними; особистісно-рефлексивні стратегії поведінки; система усвідомлених цілей, які пов'язані з міжособистісними взаємодіями. Згідно зі специфікою життєвого стилю, зміст гендерної ідентичності юнаків відбиває їх спрямованість на професійну діяльність, матеріальний достаток і соціальні контакти; юнок – інтимно-особистісне спілкування, самореалізація в соціальній і сімейно-буттєвій сферах [1].

Отже, Г. В. Гритчук підкреслила тісний взаємозв'язок життєвих цілей із життєвими планами. Так, усвідомленість особистістю своїх життєвих цілей у хронологічному і змістовому аспектах виявляється в її життєвих планах. Останні презентують послідовність подій, яка забезпечує досягнення нею життєвих цілей. Однак життєві плани трансформуються в реально дієві засоби досягнення особистістю своїх життєвих цілей за умови предметної визначеності останніх та узгодженості термінів їх досягнення з термінами реалізації попередніх планів.

У межах вивчення психологічних особливостей становлення стилю життя особистості підліткового та юнацького віку О. Г. Малина всебічно охарактеризувала досліджуваний феномен, який пов'язаний із життєвими планами. На думку психолога, стиль життя особистості, з одного боку, є структурою, що забезпечує варіативність її життєдіяльності у суспільстві; з



іншого – формою самопрояву, самоствердження і самовдосконалення. За її розумінням, цей стиль виступає особливим індивідуальним способом реалізації особистістю обраного життєвого шляху; індивідуально-своєрідною цілісною системою стійких засобів і форм опосередкування нею об'єктивних умов її життєдіяльності. Специфіку життєвого стилю зумовлено здібностями і потребами особистості. Цей стиль виявляється у процесах досягнення нею життєвої мети і реалізації життєвих планів. У підлітковому та юнацькому віці стиль життя особистості є складним, багаторівневим динамічним системним утворенням, що відбивається в її активності та спрямованості. Активність особистості презентують спосіб її життєвого самоздійснення і взаємодії з довкіллям, що сприяють досягненню самостійності, цілісності, саморозвитку. Спрямованість особистості – це стійка система мотивів, що детермінує її поведінку в різних ситуаціях життєдіяльності [3].

Отже, О. Г. Малина вважає, що проявом життєвого стилю особистості є специфіка реалізації нею своїх життєвих планів.

Вивчаючи розвиток життєвих планів Інтернет-залежної студентської молоді, В. В. Посохова визначила специфіку і психологічні механізми цього процесу. На погляд психолога, моделювання особистістю свого майбутнього зумовлено наявністю у неї таких складників її життєвого плану, як активних цілей і мрій, а також дією психологічних механізмів самовизначення, самоактуалізації, саморегуляції, самоорганізації та самоуправління, які уможливають досягнення поставлених цілей і втілення мрій. Вона емпірично з'ясувала, що, порівняно з вільними користувачами Інтернет-мережі, Інтернет-залежні студенти нездатні конструювати свої життєві плани. Адже їх надмірна захопленість віртуальним світом зумовлює розвиток залежної від нього поведінки та появу в них некритичного ставлення до реального світу. Окрім цього, Інтернет-залежність заважає об'єктивному та усвідомленому сприйманню юнаками і юнками реальності, зумовлюючи трансформацію в них системи життєвих цінностей, у якій основне місце займають віртуальний простір та Інтернет-комунікації, а також нереальність, абстрактність, ілюзорність і непослідовність їх життєвих планів [5].

За уявленнями В. В. Посохової, життєві плани особистості складають її активні цілі та мрії, а конструювання цих планів забезпечують психологічні механізми самовизначення, самоактуалізації, саморегуляції, самоорганізації та самоуправління, дія яких уможливає досягнення нею своїх цілей і мрій.

Сутність феномена «життєві перспективи» розкрито у дослідженні Л. В. Тищенко, що присвячене психологічним особливостям цього психічного утворення у студентів із обмеженими можливостями. За переконаннями психолога, життєва перспектива особистості є образом бажаного та усвідомлюваного нею власного майбутнього. Це складне психічне утворення регулює розгортання її життєвого шляху. Життєва перспектива особистості сприяє розвитку її цілісних уявлень про себе та час свого життя, виробленню у неї стійкої системи індивідуальних життєвих цінностей, особистої життєвої позиції та поглядів на власне життя. Реалізація особистістю своєї життєвої перспективи забезпечується її стрижневими взаємопов'язаними компонентами, а саме – життєвими цілями, життєвими планами, життєвими програмами і життєвим досвідом, що набутий нею. Основним засобом досягнення особистістю своїх життєвих цілей і їх конкретизацією у змістовому і хронологічному ракурсах є життєві плани. Останні спільно з життєвими стратегіями відбивають послідовність дій, які є необхідними для реалізації життєвих цілей особистості. Натомість життєва програма, як більш широкий варіант життєвого плану, містить близькі та віддалені життєві цілі, презентуючи процес планування життя особистості. Підґрунтям конструювання особистістю життєвих планів і програм є її життєвий досвід. Науковець також відзначила, що в особливих ситуаціях розвитку людини, зокрема



обмеженості функціональних можливостей, конструювання нею життєвої перспективи ускладнюється [8].

Як помітно з розглянутих результатів дослідження, Л. В. Тищенко вважає, що життєві плани особистості є одним із важливих структурних компонентів і засобів реалізації її життєвої перспективи.

**Висновки.** Проаналізовані підходи уможливили такі висновки. Життєві плани особистості є складником її життєвої перспективи за часовим виміром. Життєві плани – це провідні засоби досягнення особистістю своїх життєвих цілей у контексті її життєвого шляху. Життєві плани особистості відбивають усвідомленість нею своїх життєвих цілей у хронологічному і змістовому аспектах. У цих планах презентовано послідовність подій, що забезпечує досягнення особистістю своїх життєвих цілей. Однак життєві плани стають реально дієвими засобами досягнення особистістю своїх життєвих цілей за умови предметної визначеності останніх і узгодженості строків їх досягнення з датами реалізації попередніх планів. Життєві плани є більш конкретними, порівняно з життєвими цілями. Своєрідність реалізації особистістю своїх життєвих планів віддзеркалює її життєвий стиль. Процес конструювання особистістю своїх життєвих планів набуває особливої гостроти в юнацькому віці та може ускладнюватися віковими, психологічними та індивідуальними особливостями її розвитку.

Загалом проведений теоретичний аналіз дозволяє резюмувати, що питання психологічних умов формування життєвих планів у особистості юнацького віку не було предметом спеціального наукового дослідження українських психологів і стане предметом нашого подальшого вивчення.

### Література

1. *Гритчук Г. В.* Гендерні уявлення як чинник формування індивідуального життєвого стилю в юності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. В. Гритчук. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
2. *Левенець А. Є.* Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Є. Левенець. – К., 2006. – 21 с.
3. *Малина О. Г.* Психологічні особливості становлення стилю життя особистості в підлітковому і юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Малина. – К., 2009. – 23 с.
4. *Посацький О. В.* Психологічні особливості образу власного майбутнього в ранній юності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Посацький. – К., 2005. – 19 с.
5. *Посохова В. В.* Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів інтернет-залежної молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія. Психологія соціальної роботи» / В. В. Посохова. – К., 2006. – 20 с.
6. *Рудь Г. В.* Формування життєвих перспектив у ранній юності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. В. Рудь. – К., 2005. – 22 с.
7. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
8. *Тищенко Л. В.* Психологічні особливості життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л. В. Тищенко. – К., 2010. – 26 с.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Gritchuk G. V.* Genderni ujavlennja jak chinnik formuvannja individual'nogo zhittevogo stilju v junosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / G. V. Gritchuk. – Hmel'nic'kij, 2008. – 20 s.
2. *Levenec' A. Є.* Psihologichni osoblivosti stanovlennja zhitvevoi perspektivi v junac'komu vici : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / A. Є. Levenec'. – K., 2006. – 21 s.
3. *Malina O. G.* Psihologichni osoblivosti stanovlennja stilju zhittja osobivosti v pidlitkovomu i junac'komu vici : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / O. G. Malina. – K., 2009. – 23 s.
4. *Posac'kij O. V.* Psihologichni osoblivosti obrazu vlasnogo majbutn'ogo v rannij junosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / O. V. Posac'kij. – K., 2005. – 19 s.
5. *Posohova V. V.* Social'no-psihologichni osoblivosti formuvannja zhittevih planiv internet-zaleznoï molodi : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.05 «Social'na psihologija. Psihologija social'noi roboti» / V. V. Posohova. – K., 2006. – 20 s.
6. *Rud' G. V.* Formuvannja zhittevih perspektiv u rannij junosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / G. V. Rud'. – K., 2005. – 22 s.
7. *Titarenko T. M.* Zhittevij svit osobivosti: u mezah i za mezhami budennosti / T. M. Titarenko. – K.: Libid', 2003. – 376 s.
8. *Tishhenko L. V.* Psihologichni osoblivosti zhittevih perspektiv studentiv z obmezhenimi funkcional'nimi mozhlivostjami : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, istorija psihologii» / L. V. Tishhenko. – K., 2010. – 26 s.

**Гладкевич М. И. Основные научные подходы отечественных психологов к изучению феномена «жизненные планы личности».** В статье представлен теоретический анализ ведущих научных подходов современных украинских психологов к изучению феномена «жизненные планы личности». Установлено, что отечественные психологические исследования посвящены вопросам жизненного мира личности, индивидуального стиля жизни, жизненных перспектив, жизненного самоопределения и др. В контексте изучения этих вопросов психологи апеллировали к их связи с феноменом «жизненные планы личности».

По временному измерению жизненные планы личности определены как часть ее жизненной перспективы. Жизненные планы выступают важными средствами достижения личностью своих жизненных целей в контексте ее жизненного пути. Осознанность личностью своих жизненных целей в хронологическом и смысловом аспектах отражается в ее жизненных планах. Последние представляют последовательность событий, которая обеспечивает достижение ею жизненных целей. Однако жизненные планы трансформируются в реально действенные средства достижения личностью своих жизненных целей при условии предметной определенности последних и согласованности сроков их достижения со сроками реализации предыдущих планов. Жизненные планы более конкретны, по сравнению с жизненными целями. Своеобразие реализации личностью своих жизненных планов отражает ее индивидуальный жизненный стиль. Процесс конструирования личностью своих жизненных планов актуализируется в юношеском возрасте и может осложняться возрастными, психологическими и индивидуальными особенностями ее развития.

**Ключевые слова:** жизненные перспективы, жизненные цели, жизненные планы, стиль жизни, образ будущего, личность.

**Gladkevych M. I. Core scientific approaches of studying the phenomenon of «personalities' life plans» made by local psychologists.** A theoretical analysis of the most prominent scientific approaches of «personalities' life plans» made by modern Ukrainian psychologists is presented in the article. It is determined that Ukrainian psychological researches are dedicated to the issue of personalities' life world, individual lifestyle, project of life and life determination. The psychologists appealed to the connection between the above mentioned issues and «personalities'» life plans in their studies.

Personalities' life plans are determined to be the components of project of life according to time dimension. Life plans are important means of achieving personalities' life goals during the life journey. Personalities' awareness of their life goals both in chronological and semantic aspects is reflected in their life plans. It leads to sequence of events and achieving life goals. However, life plans can be transformed into really effective means of personalities' achieving goals. But it is crucial to determine their quantity and to have time coherence, which means that all life goals should be correlated with respect to time. Life plans are more specific than life goals. Peculiarities of personalities' life implementation are reflected in individual lifestyle.

The process of personalities' life plans formation is particularly acute during youth period and can be complicated with age, psychological and individual peculiarities.

**Keywords:** project of life, life goals, life plans, lifestyle, a vision of the future, personality.

#### **Відомості про автора:**

**Гладкевич Мар'яна Ігорівна** – викладач кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, mzayats@ukr.net.

#### **Information about the author:**

**Gladkevych M. I.** – Lecturer of the Department of Theoretical and Consultative Psychology, Faculty of Psychology, National Pedagogical University after M. P. Drahomanov, Kyiv, Ukraine, mzayats@ukr.net.

*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 159.923.2

© О. М. Гріньова, 2017

О. М. Гріньова (м. Київ)

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МЕХАНІЗМІВ ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТІСТЮ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

**Гріньова О. М. Теоретичний аналіз проблеми механізмів проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку.** У статті досліджується проблема механізмів проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку. Проаналізовано тлумачення поняття «проектування життєвого шляху» в роботах сучасних вчених. Виявлено, що у процесі проектування свого життєвого шляху особистість здійснює конструювання смисложиттєвих орієнтацій та втілює їх у життєвому проекті свого майбутнього - життєвих цілях, планах. Механізмом осмислення особистістю власного «Я» та свого буття є рефлексія. В юнацькому віці екзистенційна рефлексія інтегрує інші види рефлексії та здійснює осмислення людиною свого буття в цілісному просторово-часовому континуумі. Засобами екзистенційної рефлексії особистість юнацького віку конструює систему авторських смисложиттєвих орієнтацій.

**Gladkevych M. I. Core scientific approaches of studying the phenomenon of «personalities' life plans» made by local psychologists.** A theoretical analysis of the most prominent scientific approaches of «personalities' life plans» made by modern Ukrainian psychologists is presented in the article. It is determined that Ukrainian psychological researches are dedicated to the issue of personalities' life world, individual lifestyle, project of life and life determination. The psychologists appealed to the connection between the above mentioned issues and «personalities'» life plans in their studies.

Personalities' life plans are determined to be the components of project of life according to time dimension. Life plans are important means of achieving personalities' life goals during the life journey. Personalities' awareness of their life goals both in chronological and semantic aspects is reflected in their life plans. It leads to sequence of events and achieving life goals. However, life plans can be transformed into really effective means of personalities' achieving goals. But it is crucial to determine their quantity and to have time coherence, which means that all life goals should be correlated with respect to time. Life plans are more specific than life goals. Peculiarities of personalities' life implementation are reflected in individual lifestyle.

The process of personalities' life plans formation is particularly acute during youth period and can be complicated with age, psychological and individual peculiarities.

**Keywords:** project of life, life goals, life plans, lifestyle, a vision of the future, personality.

#### **Відомості про автора:**

**Гладкевич Мар'яна Ігорівна** – викладач кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, mzayats@ukr.net.

#### **Information about the author:**

**Gladkevych M. I.** – Lecturer of the Department of Theoretical and Consultative Psychology, Faculty of Psychology, National Pedagogical University after M. P. Drahomanov, Kyiv, Ukraine, mzayats@ukr.net.

*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 159.923.2

© О. М. Гріньова, 2017

О. М. Гріньова (м. Київ)

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МЕХАНІЗМІВ ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТІСТЮ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

**Гріньова О. М. Теоретичний аналіз проблеми механізмів проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку.** У статті досліджується проблема механізмів проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку. Проаналізовано тлумачення поняття «проектування життєвого шляху» в роботах сучасних вчених. Виявлено, що у процесі проектування свого життєвого шляху особистість здійснює конструювання смисложиттєвих орієнтацій та втілює їх у життєвому проекті свого майбутнього - життєвих цілях, планах. Механізмом осмислення особистістю власного «Я» та свого буття є рефлексія. В юнацькому віці екзистенційна рефлексія інтегрує інші види рефлексії та здійснює осмислення людиною свого буття в цілісному просторово-часовому континуумі. Засобами екзистенційної рефлексії особистість юнацького віку конструює систему авторських смисложиттєвих орієнтацій.

Досліджено, що механізмом конструювання будь-якого проекту в теорії проектування є управлінські рішення. У проектуванні життєвого шляху механізм прийняття життєвих рішень актуалізує створення юнаком різних варіантів організації своєї життєдіяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей. Співставлення молодою людиною сконструйованих варіативних життєвих рішень та ідеального проекту свого буття, визначення найкращого життєвого рішення, яке найбільшою мірою реалізовує ідеальний життєвий проект в умовах її соціальної взаємодії реалізує механізм авторського життєвого вибору. Авторський життєвий вибір здійснюється індивідуумом на засадах особистісної свободи, автономії від соціальної детермінації, а також прийняття на себе відповідальності за реалізацію свого вибору. Механізмом, який забезпечує втілення авторського життєвого проекту особистості в її життєдіяльності, є суб'єктна самодетермінація. Осмислюючи себе як єдиного автора і водночас виконавця свого життєвого проекту, особистість юнацького віку стає суб'єктом свого життя.

**Ключові слова:** проектування життєвого шляху, особистість, юнацький вік, механізми, екзистенційна рефлексія, прийняття життєвих рішень, авторський життєвий вибір, суб'єктна самоетермінація процесу життєдіяльності.

**Постановка проблеми.** В умовах нестабільної соціально-політичної ситуації, загострення економічної кризи, зростання кількості соціально незахищених громадян в нашому суспільстві на початку XXI ст., проблема ефективного управління людиною своїм життям у суспільстві, що швидко змінюється, набуває все більшої актуальності. Проектуючи свій життєвий шлях, особистість створює авторську репрезентацію загальнолюдських екзистенціалів та цінностей, які прагне втілити в своїй життєдіяльності. Високої соціальної значущості проблема проектування життєвого шляху людини набуває в юнацькому віці. Саме в юності індивідуум вперше приступає до не лише психологічно, але й соціально автономного творення свого життєвого проекту в майбутньому та реалізації його в теперішньому, на основі наявного життєвого досвіду. Становлення здатності молодої людини до проектування свого життєвого шляху забезпечується відповідними механізмами, які узгоджують функціонування його структурних компонентів та забезпечують структурну єдність, інтегрованість та ефективність його впливу на життєдіяльність людини. Водночас проблема дослідження психологічних механізмів цього феномена у фаховій літературі залишається вкрай мало дослідженою. Усе це визначає актуальність розробки та здійснення авторської інтерпретації проблеми механізмів проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку.

**Аналіз наукових досліджень.** У сучасній психологічній літературі презентовані різні аспекти тлумачення наукового поняття "проектування життєвого шляху". Н.Кириченко презентувала життєвий проект як індивідуальну інтерпретацію особистістю свого життєвого шляху, що реалізується засобами її життєтворчої активності. М.І.Плугіна та О.В.Сергеева зазначили, що, проектуючи свій життєвий шлях, людина усвідомлює його детермінанти. Здійснюючи власну постановку життєвих цілей і завдань свого майбутнього, особистість змінює умови й процеси детермінації свого життя, спрямовує власну життєву активність на досягнення поставлених цілей, стає суб'єктом свого життя. В.С.Садовська інтерпретувала проектування життєвого шляху як визначення стратегій та основних віх життєдіяльності й особистісного зростання людини в її майбутньому. Проектування життєвого шляху в сучасній психологічній літературі розглядається як процес осмислення людиною свого життя та актуалізації життєтворчої активності особистості з проектування створених смисложиттєвих когніцій у перспективних життєвих цілях і планах, а також конструюванні способів реалізації життєвого проекту майбутнього. Висока складність й багатоаспектність феномена проектування життєвого



шляху людини, зокрема в юнацькому віці, визначила і наявність різних наукових позицій вчених щодо визначення його механізмів.

**Метою статті є** теоретичний аналіз механізмів проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Системоутворювальним базисом проекту людської життєдіяльності є його основна ідея, задум. У проектуванні життєвого шляху людини її стратегічний задум власного “Я” відображає процес смисложиттєвого пошуку. Усвідомлюючи й осмислюючи загальнолюдські цінності-екзистенціали та визначаючи серед них ті, служінню яким особистість вирішує присвятити своє життя, вона створює власну систему смисложиттєвих орієнтацій, що спрямовують життєву активність людини на їх втілення в системі життєвих цілей і планів (Н.Е.Мохаммад, Т.Н.Сахарова, М.А.Чулкова та ін.). Механізмом смисложиттєвого пошуку й водночас саморегуляції, суб'єктного управління людиною своїм життям у психологічній літературі виступає рефлексія (В.І.Слободчиков та Є.І.Ісаєв, М.Чиксентміхайі, А.С.Шаров та ін.). В юнацькому віці інтеграція різних видів рефлексії утворює екзистенційну рефлексію, що забезпечує здатність людини до творення смисложиттєвих когніцій та життєвих цілей (В.Г.Анікіна, Н.А.Коваль і І.М.Семенов, А.В.Репецька). І.М.Войтик зазначила, що саме екзистенційна рефлексія здійснює переструктурування й перетворення смисложиттєвих когніцій особистості, переорієнтовує її з егоцентричних на алоцентричні життєві цілі й цінності [1]. Згідно з науковою позицією С.М.Іванова, екзистенційна рефлексія включає смислоутворювальний і динамічний аспекти: актуалізує особистісні смисли, що репрезентують напрям саморуку й саморозвитку особистості у проблемній ситуації, і водночас визначає шляхи й засоби вирішення такої ситуації [5].

У проектуванні життєвого шляху особистістю юнацького віку екзистенційна рефлексія забезпечує осмислення індивідумом себе як суб'єкта конструювання й реалізації авторського життєвого проекту. Встановлюючи власні межі особистісного й соціального світу, особистість психологічно відокремлюється від них і набуває можливість управління ними. Конструюючи й інтегруючи своє “Я” та соціальний світ як цілісні об'єкти, юнак створює проект свого майбутнього. Динамічне конструювання операціональних складових, що забезпечують реалізацію екзистенційно-аксіологічних основ життєпроекування особистості, є варіативним. Тому процеси екзистенційної рефлексії також включають співставлення смисложиттєвих когніцій особистості з різними варіантами самовизначення, стратегіями соціальної взаємодії та осмислення їх відповідності.

Результатом такого співставлення є прийняття життєвого рішення особистості на користь того чи іншого способу реалізації своїх смисложиттєвих когніцій та інтенцій у вимірах соціальної взаємодії. Специфіка прийняття життєвих рішень особистістю юнацького, а саме, пізнього юнацького віку, розкрита у роботах Л.В.Помиткіної.

Вченою було встановлено три закономірності цього психічного утворення:

- поетапність прийняття життєвого рішення: попереднє обмеження кількості наявних альтернатив до 2-3, остаточне прийняття життєвого рішення;
- переорієнтація юнаків на все більш відтерміновані й глобальні життєві цілі супроводжується зростанням особистісної детермінації життєвих рішень молоді та може спричинювати зміну вже прийнятого життєвого рішення;
- відносна статичність життєвих рішень, що характеризує тривалий процес їх прийняття, оцінки, аналізу [7].

Вчена підкреслила особливу сензитивність юнацького віку для набуття особистістю здатності до прийняття життєвих рішень. В юності такі рішення характеризуються високою

відповідальністю, тривалістю в часі та високою значущістю для життєствердження молоді людини [6].

Генерування життєвих рішень у процесах проектування молоді людиною свого життєвого шляху являє собою створення різних варіантів власної життєдіяльності для досягнення сконструйованих життєвих цілей. Так, Л.Л.Гурова з позицій когнітивної психології зазначила, що ситуація, в якій людина має прийняти життєве рішення, відображає когнітивний конфлікт. Для вирішення цього конфлікту особистість, надаючи пріоритет різним наявним у неї інформаційним даним, утворює множинні альтернативні рішення [2]. У роботах А.Л.Щебетової життєвий вибір представлено як процес порівняння ряду альтернатив. У ситуаціях екзистенційного вибору ці альтернативи й критерії їх порівняння соціумом не задані. Особистість здійснює автономне конструювання альтернативних життєвих рішень в єдності з прогнозуванням їх наслідків у майбутньому [8].

Зі сконструйованих варіантів життєвих рішень для реалізації свого життєвого проекту, юнак має обрати тільки одне, яке найбільшою мірою відповідає його ідеальному задуму свого життя та проекту свого майбутнього, в якому цей задум буде реалізовано. Примірюючи варіативні життєві рішення до власних смисложиттєвих конструктів, системи життєвих цілей і планів, особистість обирає найбільш ефективне і, таким чином, здійснює власний життєвий вибір. Р.Д.Гусейнов розглянув суб'єктний вибір у структурі життєвого проектування. Вчений зазначив, що такий вибір здійснюється в умовах виконання проекту та характеризується здатністю генерувати варіанти свого життєвого вибору та обирати один з них, переживанням відповідальності за свій вибір. Суб'єктний вибір супроводжується концентрацією уваги індивідуума у тих модусах оточуючої реальності, взаємодія з якими найбільшою мірою сприяє реалізації його проекту [3].

У проектуванні життєвого шляху особистістю юнацького віку життєвий вибір є не лише суб'єктивним, але і авторським. Механізм *авторського життєвого вибору* актуалізує визначення з ряду можливостей того варіанту життєвого рішення, який містить найбільші можливості для реалізації ідеального життєвого проекту юнака. Здійснюючи авторський життєвий вибір, молода людина водночас осмислює свободу свого вибору від особистісної й соціальної детермінації та приймає на себе відповідальність за втілення свого життєвого вибору в умовах соціальної взаємодії.

Авторський життєвий вибір мобілізує готовність особистості до реалізації прийнятого життєвого рішення. Обрану програму поведінки реалізує четвертий механізм проектування життєвого шляху особистістю - *суб'єктна детермінація процесу життєдіяльності*. Специфіка розвитку самодетермінації особистості в юності визначається тим, що, інтегруючи картину свого життєвого світу, вона переходить від керування окремими видами своєї життєдіяльності в обмежених відрізках часу до цілісного управління своїм життям. Особистість також не лише управляє своєю життєдіяльністю, але й осмислює процеси такого управління, а також осмислює себе як суб'єкта, що управляє своїм життям. У наукових працях О.В.Зазимко презентовано феномен самодетермінації як спосіб конструювання особистісно-альтернативного проекту життя в юнацькому віці. На основі авторського осмислення ключових смислів і цінностей людського життя індивідуум творить власний проект як альтернативу стереотипним, соціокультурним зразкам. Основою такого проекту є "інтенційно-сміслова емансипація" від соціуму. Особистісне самовизначення у такому проекті переважає над соціальним [4].

У юнацькому віці, здійснюючи управління своїм життєвим проектом як інтегрованим у просторово-часовому континуумі психічним утворенням, особистість осмислює себе як суб'єкта самодетермінації. Процеси самодетермінації спрямовані на управління актуальною життєвою активністю індивідуума для реалізації ідеального проекту життя в майбутньому. Вже у

теперішньому власна активність особистості стає детермінантою самотрансценденції її актуального “Я” в своє майбутнє.

**Висновки.** Проблеми проектування життєвого шляху в фаховій літературі приділяється все більше уваги. Вчені наголошують, що у процесі смисложиттєвого пошуку особистість визначає власні екзистенційні когніції, які прагне втілити у своєму майбутньому. Механізмом осмислення юнаком власного “Я” та свого життя є екзистенційна рефлексія. Остання здійснює конструювання системи смисложиттєвих когніцій та інтенцій індивідуума, які стають орієнтирами його подальшої життєдіяльності. Проектування смисложиттєвих орієнтацій молодого людини у виміри її майбутнього актуалізує формування нею життєвих цілей і планів. Водночас засоби реалізації створеного ідеального проекту свого майбутнього особистість має віднайти в теперішньому. Прийняття життєвих рішень є механізмом генерування різних варіантів організації молодого людиною своєї актуальної життєдіяльності для реалізації смисложиттєвих інтенцій та досягнення перспективних життєвих цілей. Механізм авторського життєвого вибору забезпечує співставлення юнаком створених варіантів життєвих рішень з екзистенційним базисом життєвого проекту й визначення того варіанту, який найбільшою мірою забезпечує можливість реалізації ідеального життєвого проекту в умовах соціальної взаємодії. Механізм суб'єктної самодетермінації забезпечує системне управління людиною своєю життєдіяльністю, спрямоване на самотворення й її самореалізацію життєвого проекту.

### Література

1. *Войтик И.М.* Методологические основы типологии рефлексивного мышления в профессиональном образовании / И.М. Войтик. // *Философия образования.* – 2011. – № 6 (39). – С. 47–56.
2. *Гурова Л.Л.* Принятие решений как проблема психологии познания / Л.Л.Гурова // *Вопросы психологии.* – 1984. – №1. – С. 125–132.
3. *Гуссейнов Р.Д.* Феноменологическое пространство профессиональных и жизненных проектов человека / Р.Д.Гуссейнов // *Научно–практический журнал “Гуманизация образования”.* – 2015. – №5. – С. 87–91.
4. *Зазимко О.В.* Самопроекткування особистості в юнацькому віці / О. В. Зазимко // *Актуальні проблеми психології.* – 2014. – Т. 2, Вип. 8. – С. 83–97.
5. *Иванов С.М.* Экзистенциальная рефлексия личности в проблемных ситуациях / С.М.Иванов // *Молодой ученый.* – 2016. – №1. – С. 634–636
6. *Помиткіна Л.В.* Вікові особливості прийняття стратегічних життєвих рішень у пізній юності / Л.В.Помиткіна // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. пр.* – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – № 45 (69). – С. 145–151.
7. *Помиткіна Л.В.* Психологічні закономірності прийняття студентами стратегічних життєвих рішень / Л. В. Помиткіна // *Психологічні науки: проблеми і здобутки.* – 2015. – Вип. 7. – С. 263–272.
8. *Щебетова А. Л.* Психологические особенности ситуаций жизненного выбора в среднем возрасте / А.Л.Щебетов // *Молодой ученый.* – 2011. – №6. – Т.2. – С. 111–113.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Vojtyk Y.M.* Metodologičeskыe osnovы typolohyy refleksyvnoho myšlenuja v professyonalnom obrazovanуy / Y.M. Vojtyk. // *Fylosofyja obrazovanyja.* – 2011. – # 6 (39). – S. 47–56.

2. Hurova L.L. Prynjatye rešenij kak problema psihologhyy poznanyja / L.L.Hurova // Voprosy psihologhyy. – 1984. – #1. – S. 125–132.
3. Hussejnov R.D. Fenomenologhыčeskoe prostranstvo professionalыных y žyznennykh proektov čeloveka / R.D.Hussejnov // Naučno–praktyčeskij žurnal “Humanyzacyja obrazovanyja”. – 2015. – #5. – S. 87–91.
4. Zazymko O.V. Samoproektuvannja osobystosti v junacыkomu vici / O. V. Zazymko // Aktualыni problemy psihologhiji. – 2014. – T. 2, Vyp. 8. – S. 83–97.
5. Yvanov S.M. Эkzystencyalыnaja refleksyja lyčnosity v problemnykh sytuacyjah / S.M.Yvanov // Molodoj učenyj. – 2016. – #1. – S. 634–636.
6. Pomytkina L.V. Vikovi osoblyvosti pryjnattja stratehičnykh žyttjevых rišenы u piznij junosti / L.V.Pomytkina // Naukovyj časopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serija # 12. Psiholohični nauky: Zb. nauk. pr. – K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2014. – # 45 (69). – S. 145–151.
7. Pomytkina L.V. Psiholohični zakonomirnosti pryjnattja studentamy stratehičnykh žyttjevых rišenы / L. V. Pomytkina // Psiholohični nauky: problemy i zdobutky. – 2015. – Vyp. 7. – S. 263–272.
8. Ščebetova A. L. Psiholohыčeskye osobennosity sytuacyj žyznennoho vybora v srednem vozraste / A.L.Ščebetov // Molodoj učenyj. – 2011. – #6. – T.2. – S. 111–113.

**Гринева О. М. Теоретический анализ проблемы механизмов проектирования жизненного пути личностью юношеского возраста.** В статье исследуется проблема механизмов проектирования жизненного пути личностью юношеского возраста. Проанализированы интерпретации понятия “проектирование жизненного пути” в работах современных ученых. Выявлено, что в процессе проектирования своего жизненного пути личность осуществляет конструирование смысложизненных ориентаций и воплощает их в жизненном проекте своего будущего - жизненных целях, планах. Механизмом осмысления личностью собственного “Я” и своего бытия является рефлексия. В юношеском возрасте экзистенциальная рефлексия интегрирует другие виды рефлексии и осуществляет осмысление человеком своего бытия в целостном пространственно-временном континууме. Средствами экзистенциальной рефлексии личность юношеского возраста конструирует систему авторских смысложизненных ориентаций. Исследовано, что механизмом конструирования проекта в теории проектирования являются управленческие решения. В проектировании жизненного пути механизм принятия жизненных решений актуализирует создание юношами разных вариантов организации своей жизнедеятельности, направленной на достижение жизненных целей. Сопоставление молодым человеком сконструированных вариативных жизненных решений и идеального проекта своего бытия, определение наилучшего жизненного решения, которое в наибольшей степени реализовывает идеальный жизненный проект в условиях его социального взаимодействия реализует механизм авторского жизненного выбора. Авторский жизненный выбор осуществляется индивидуумом на принципах личностной свободы, автономии от социальной детерминации, а также принятия на себя ответственности за реализацию своего выбора. Механизмом, который обеспечивает воплощение авторского жизненного проекта личности в ее жизнедеятельности, является субъектная самодетерминация. Осмысливая себя как единственного автора и в то же время исполнителя своего жизненного проекта, личность юношеского возраста становится субъектом своей жизни.

**Ключевые слова:** проектирование жизненного пути, личность, юношеский возраст, механизмы, экзистенциальная рефлексия, принятие жизненных решений, авторский жизненный выбор, субъектная самодетерминация процесса жизнедеятельности.

**Grinova O. M.** Theoretical analysis of the problem of mechanisms personality youth age life way self design is researched in the article. Interpretations of concept "life way self design" at works of modern scientists are analysed. It is educed, that, in process of life way self design, personality construct his sense-of-life orientations and embodies them in the life way project of the future - vital aims, plans. The mechanism of personality's comprehension of his own "Self" and his life is a reflection. An existential reflection integrates all other types of reflection and supply the comprehension of human life in integrated spational and temporal continuum in youth. Personality constructs the system of authorial sense-of-life orientations facilities with tools of existential reflection in youth agr. It is researched, that the administrative decision is the mechanism of constructing of project in the theory of planning. The mechanism of acceptance of life decisions makes actual a creation of different variants of organization of life's activity, directed to achievement of life aims in processes of life way self design of youngsters. Comparison of the constructed variable life decisions and ideal project of the life, choise of the best life decision, which in realizes an ideal life project in the conditions of personality's social interaction the best, is realized by the mechanism of authorial life choice of a youngsters. An authorial life choice is carried out by an individual on bases of personality's freedom, autonomies from social determination, and also on admission of responsibility for realization of the choice. A mechanism, which provides embodiment of authorial personality's life project in his life activity, is subject self-determination. In processes of his comprehension as an exclusively author and at the same time of performer of the his life project, personality of youth age becomes the subject of his life.

**Keywords:** life way self design, personality, youth age, mechanisms, existential reflection, acceptance of life decisions, authorial life choice, subject self-determination of process of life activity.

#### **Відомості про автора:**

**Грінцова Ольга Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету філософської освіти та науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, grineva\_olga@ukr.net.

#### **Information about the author:**

**Grinova Olga** – PhD Psychology, assistance professor, assistance professor of the Chair of psychology Institute of pholosophical science and education National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, grineva\_olga@ukr.net.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.925: 159.954

© А. А. Дереча, 2017

А. А. Дереча (м. Переяслав-Хмельницький)

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТА ЯКІСНОЇ СВОЄРІДНОСТІ ВЕРБАЛЬНОЇ ТА ОБРАЗНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

**Дереча А. А.** Емпіричне дослідження рівня розвитку та якісної своєрідності вербальної та образної креативності школярів. У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми креативності особистості на сучасному етапі розвитку науки і суспільства. На сьогодні проводиться недостатньо досліджень у галузі психології, у яких розкривається динаміка креативності дітей шкільного етапу соціалізації.



**Grinova O. M.** Theoretical analysis of the problem of mechanisms personality youth age life way self design is researched in the article. Interpretations of concept "life way self design" at works of modern scientists are analysed. It is educed, that, in process of life way self design, personality construct his sense-of-life orientations and embodies them in the life way project of the future - vital aims, plans. The mechanism of personality's comprehension of his own "Self" and his life is a reflection. An existential reflection integrates all other types of reflection and supply the comprehension of human life in integrated spational and temporal continuum in youth. Personality constructs the system of authorial sense-of-life orientations facilities with tools of existential reflection in youth agr. It is researched, that the administrative decision is the mechanism of constructing of project in the theory of planning. The mechanism of acceptance of life decisions makes actual a creation of different variants of organization of life's activity, directed to achievement of life aims in processes of life way self design of youngsters. Comparison of the constructed variable life decisions and ideal project of the life, choise of the best life decision, which in realizes an ideal life project in the conditions of personality's social interaction the best, is realized by the mechanism of authorial life choice of a youngsters. An authorial life choice is carried out by an individual on bases of personality's freedom, autonomies from social determination, and also on admission of responsibility for realization of the choice. A mechanism, which provides embodiment of authorial personality's life project in his life activity, is subject self-determination. In processes of his comprehension as an exclusively author and at the same time of performer of the his life project, personality of youth age becomes the subject of his life.

**Keywords:** life way self design, personality, youth age, mechanisms, existential reflection, acceptance of life decisions, authorial life choice, subject self-determination of process of life activity.

#### **Відомості про автора:**

**Грінцова Ольга Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології факультету філософської освіти та науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, grineva\_olga@ukr.net.

#### **Information about the author:**

**Grinova Olga** – PhD Psychology, assistance professor, assistance professor of the Chair of psychology Institute of pholosophical science and education National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, grineva\_olga@ukr.net.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.925: 159.954

© А. А. Дереча, 2017

А. А. Дереча (м. Переяслав-Хмельницький)

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТА ЯКІСНОЇ СВОЄРІДНОСТІ ВЕРБАЛЬНОЇ ТА ОБРАЗНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

**Дереча А. А.** Емпіричне дослідження рівня розвитку та якісної своєрідності вербальної та образної креативності школярів. У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми креативності особистості на сучасному етапі розвитку науки і суспільства. На сьогодні проводиться недостатньо досліджень у галузі психології, у яких розкривається динаміка креативності дітей шкільного етапу соціалізації.

Аргументовано доцільність та ефективність використання батареї тестів Е. Торренса для дослідження вербальної та образної креативності школярів. Обмеження у часі, які ввів Е. Торренс, дозволили стандартизовано вимірювати креативність та порівнювати людей різного віку за рівнем розвитку цієї характеристики.

Подано результати емпіричного дослідження рівнів розвитку та якісної своєрідності загального та парціальних показників вербальної та образної креативності у молодшому шкільному, підлітковому та старшому шкільному віці. Серед досліджуваних молодшого шкільного, підліткового та старшого шкільного віку креативів з високим рівнем зазначених видів креативності не виявлено. Для молодших школярів притаманний високий порівняно з іншими показник образної креативності «розробленість», що пояснюється схильністю дітей до деталізації. У досліджуваних підлітків та старших школярів виявлено, що парціальні показники образної креативності знаходяться дещо на вищому рівні, ніж парціальні показники вербальної креативності.

Аналіз результатів дослідження встановив, що зі збільшенням віку досліджуваних школярів не відбувається росту (а за деякими показниками відбувається спад) як загального, так і парціальних показників вербальної та образної креативності. Доцільно проводити розвивальну роботу щодо підвищення рівня креативності у школярів.

**Ключові слова:** творчі здібності, дивергентне мислення, креативність, загальні показники вербальної та невербальної креативності, парціальні показники вербальної креативності (продуктивність, гнучкість, оригінальність), парціальні показники невербальної креативності (продуктивність, оригінальність, розробленість, опір замиканню).

**Постановка проблеми.** У наш час творчий розвиток дитини є однією з найбільш гострих проблем навчання. Особливо сильно вона виступає, коли ми звертаємо свою увагу на розвиток обдарованих дітей. З переходом до шкільного навчання ці діти часто потрапляють до категорії неблагополучних, тих, які спричиняють багато неприємностей і школі, і батькам. Можливий варіант, коли дитина поступово стає «як усі»: припиняє ставити зайві питання, виявляти свою творчість, що не знайшла розуміння у традиційній системі навчання, та ініціативність. У зв'язку з цим, раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих та талановитих дітей складає нагальне завдання удосконалення системи дошкільної та шкільної освіти.

**Аналіз наукових досліджень.** З середини минулого століття одним з головних напрямів у дослідженні генезису інтелектуального розвитку стало вивчення творчих здібностей (креативності). Все більша кількість психологів визнають, що творчі здібності не є синонімом пізнавальних здібностей чи здібностей до навчання.

Історично склалося так, що питання обдарованості, творчості та креативності є предметом загальної психології і досить часто розглядаються поза контекстом вікового розвитку особистості. Якщо ж вікові аспекти й аналізуються, то при цьому акцент робиться або на випередженні вікових норм, або на сенситивних періодах розвитку окремих психічних функцій. Розгляд креативності у контексті вікового розвитку особистості дозволить поставити цілий ряд наукових проблем, серед яких чи не найважливішим є проблеми виявлення механізмів диференціації дітей за здібностями, врахування вікових процесів при побудові програм розвитку креативності та ін.

Не зважаючи на те, що креативність досліджувалася як психологічний феномен багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими (Дж. Гілфорд, Е.Торренс, Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, М. Воллах, Н. Коган, С. Медник, Я. Пономарьов, В. Моляко, В. Дружинін, Д.Богоявленська, О. Тихомиров, В. Ярошевський, О. Матюшкін та ін.),

вона й до сьогодні постає у вигляді частин головоломки, зібрати яку повністю ще нікому не вдавалося.

Дослідженням вікових особливостей креативності займалися Д.Богоявленська Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Дружинін, А. Леві, Н.Лейтес, А. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, О.Матюшкін, Б. Неменський, Л.Обухова, В.Рибалко, Н. Хазратова, Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, Е. Торренс та багато інших.

Здійснивши теоретичний аналіз психологічної літератури з даної проблеми, ми з'ясували, що на сьогодні проводиться недостатньо досліджень, у яких би розкривалася динаміка креативності дітей шкільного етапу соціалізації.

**Мета статті** полягає у емпіричному дослідженні особливостей динаміки вербальної та образної креативності дітей молодшого шкільного, підліткового та старшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Одне з найбільш важливих питань при вивченні креативності полягає в тому, чи можливо її достовірно та ефективно виміряти. У літературі можна знайти багато методик вимірювання креативності, які розрізняються як за формою, так і за суттю. Існують шкали для оцінки якостей особистості, опитувальники стосовно творчої діяльності, когнітивні задачі, експертні оцінки креативності. Найбільш важливими тестами креативності вважаються тести на дивергентне мислення Дж. Гілфорда та більш пізні тести на творче мислення Е. Торренса.

Саме тому для діагностики креативності дітей шкільного віку ми використали батарею тестів Е. Торренса. Незважаючи на численну критику тестологічного підходу, тест Е. Торренса заслужено вважається класичним у сфері психодіагностики креативності. Різноманітність добре підібраних завдань дає досліджуваному великі можливості для виявлення креативних здібностей.

Створюючи свій тест, Е. Торренс опирався на теорію дивергентного мислення Дж. Гілфорда, а також аналіз творчих досягнень відомих вчених, артистів, письменників. Тест діагностує креативні здібності, які виявляються у творчій продуктивності. Кожен субтест Тесту Е.Торренса є поліфакторним та додає щось унікальне до тестової батареї у цілому. Ті обмеження у часі, які ввів Е. Торренс, дозволили стандартизовано вимірювати креативність та порівнювати людей різного віку за рівнем розвитку цієї характеристики.

Незважаючи на певні обмеження, у наш час тест креативності Е.Торренса можна вважати найбільш фундаментальним інструментом для вимірювання креативності. Е. Торренс підкреслював, що на сьогоднішній день ні один дослідник не може визначити кількість та види тестових завдань для того, щоб дати повний огляд характеристик креативного мислення. При цьому він вважав, що запропонований ним тест відображає більшу їх частину. Дійсно, слід визнати, що велика кількість різноманітних завдань тесту значно збільшує ймовірність того, що він охоплює найбільш важливі креативні функції.

Вербальна батарея тесту Е. Торренса складається з семи субтестів, спрямованих на вимірювання різних аспектів вербальної креативності. Образна батарея тесту Е. Торренса складається з трьох субтестів.

Е. Торренс відмічав, що показник «Вербальна креативність» (ВК) більш стабільно і надійно відбиває загальну креативність особистості. Вербальна креативність чутлива до розвиваючих впливів. Більш стабільно та надійно творчий потенціал особистості відображається в узагальненому показнику «Образна креативність» (ОК).

До вибірки нашого дослідження увійшли діти молодшого шкільного віку (8-9 років), діти підліткового віку (12-13 років) та діти старшого шкільного віку (15-16 років) загальною кількістю 66 осіб. Тестування в усіх трьох вікових категоріях проводилося у груповій формі. Вербальна і образна батареї проводилися у різні дні.

Аналіз середньогрупових показників ВК і ОК школярів. Середній груповий загальний показник ВК молодших школярів, так і її середні групові парціальні показники перебувають у межах норми. У досліджуваних зазначеного віку середній груповий загальний показник ОК та парціальні показники продуктивності, оригінальності та опору замиканню перебувають у межах норми. Виняток становить показник розробленості, що знаходиться вище середньостатистичної норми (66,5 Т-балів) (табл. 1).

У респондентів-підлітків та респондентів-старшокласників середні групові загальний показник ВК, парціальні показники вербальної продуктивності та гнучкості перебувають на рівні нижче норми. Парціальний показник вербальної оригінальності у досліджуваних підлітків знаходиться у межах норми. Загальний показник ОК та всі її парціальні показники виявлені на рівні норми (див. табл. 1).

Рівневий аналіз структури вербальних креативних здібностей. Як показують дані в табл. 2, у досліджуваних школярів не виявлено загальних та парціальних показників вербальної та образної креативності на високому рівні та вище норми. Виняток становить показник вербальної оригінальності у підлітків – у 5% респондентів він перебуває на рівні вище норми.

Слід відмітити, що у молодших школярів жоден із зазначених показників не виявлений на низькому рівні розвитку. Незначний їх відсоток мають загальний та парціальні показники ВК на рівні нижче норми. У переважної частини опитаних дані показники перебувають на рівні середньостатистичної норми.

Таблиця 1

**Середні групові значення показників креативності за Тестом Є.П.Торренса у дітей шкільного віку**

| Показник               |                      | Молодші школярі | Підлітки   | Старші школярі |             |       |
|------------------------|----------------------|-----------------|------------|----------------|-------------|-------|
| Вербальна креативність | продуктивність       | Т-шк            | 43,7       | 33,9           | 34,9        |       |
|                        |                      | рівень          | норма      | нижче норми    | нижче норми |       |
|                        | гнучкість            | Т-шк            | 44,6       | 35,9           | 35,6        |       |
|                        |                      | рівень          | норма      | нижче норми    | нижче норми |       |
|                        | оригінальність       | Т-шк            | 45,3       | 46,4           | 43,1        |       |
|                        |                      | рівень          | норма      | норма          | норма       |       |
|                        | загальний            | Т-шк            | 44,5       | 38,8           | 37,8        |       |
|                        |                      | рівень          | норма      | нижче норми    | нижче норми |       |
|                        | Образна креативність | продуктивність  | Т-шк       | 46,7           | 45,7        | 48,9  |
|                        |                      |                 | рівень     | норма          | норма       | норма |
| оригінальність         |                      | Т-шк            | 44,3       | 43,6           | 45,8        |       |
|                        |                      | рівень          | норма      | норма          | норма       |       |
| розробленість          |                      | Т-шк            | 66,3       | 53,0           | 57,0        |       |
|                        |                      | рівень          | вище норми | норма          | норма       |       |
| опір замиканню         |                      | Т-шк            | 45,4       | 41,7           | 42,7        |       |
|                        |                      | рівень          | норма      | норма          | норма       |       |
| загальний              |                      | Т-шк            | 52,7       | 46,0           | 48,6        |       |
|                        |                      | рівень          | норма      | норма          | норма       |       |

Переважаюча частина досліджуваних підлітків мають загальний та парціальні показники на рівні нижче норми. Виняток становить показник вербальної оригінальності у даній віковій групі, який перебуває на рівні середньостатистичної норми у 85% опитаних.

Значний відсоток старшокласників мають загальний та парціальні показники ВК на низькому рівні та на рівні нижче норми.

Таблиця 2

**Рівневі характеристики (у %) парціальних показників ВК школярів**

|    |                 | Рівні          |             |       |            |                |
|----|-----------------|----------------|-------------|-------|------------|----------------|
|    |                 | Низький рівень | Нижче норми | Норма | Вище норми | Високий рівень |
| Тп | Молодші школярі | 0              | 28          | 72    | 0          | 0              |
|    | Підлітки        | 15             | 70          | 15    | 0          | 0              |
|    | Старші школярі  | 33,3           | 33,3        | 33,3  | 0          | 0              |
| Тг | Молодші школярі | 0              | 32          | 68    | 0          | 0              |
|    | Підлітки        | 15             | 55          | 30    | 0          | 0              |
|    | Старші школярі  | 33,3           | 33,3        | 33,3  | 0          | 0              |
| То | Молодші школярі | 0              | 12          | 88    | 0          | 0              |
|    | Підлітки        | 0              | 10          | 85    | 5          | 0              |
|    | Старші школярі  | 23,8           | 42,9        | 33,3  | 0          | 0              |
| ВК | Молодші школярі | 0              | 20          | 80    | 0          | 0              |
|    | Підлітки        | 0              | 70          | 30    | 0          | 0              |
|    | Старші школярі  | 19             | 42,9        | 38,1  | 0          | 0              |

Примітка:

Тп – показник вербальної продуктивності;

Тг – показник гнучкості;

То – показник вербальної оригінальності,

ВК – вербальна креативність.

*Рівневий аналіз структури образних креативних здібностей школярів.*

Дані з табл. 3 демонструють, що у значного відсотка досліджуваних школярів трьох вікових груп загальний та парціальні показники ОК виявлені на середньому рівні розвитку.

Низький рівень розвитку виявлено лише у показника опору замиканню - у 16% молодших школярів та у 4,8% старшокласників. Щоб створити оригінальний малюнок досліджувані повинні протидіяти прагненню завершити фігури найпростішим шляхом, утримуючись від первинного імпульсу негайно замкнути фігуру. Нетворчі люди схильні приймати рішення передчасно, без врахування всієї доступної інформації. Вони завершують фігури негайно – прямими або ламаними лініями, виключаючи можливість для створення більш сильних, оригінальних малюнків.

Показник образної продуктивності перебуває у межах норми у переважній частині досліджуваних школярів. У 9,5% опитаних старших школярів даний показник виявлено на рівні вище норми.

Уваги заслуговує показник ОК розробленості, який виявлено на високому рівні у 40% молодших школярів, на рівні вище середнього у 24% молодших школярів, 20% підлітків та у 42,8% опитаних старшокласників. Це може свідчити про високу успішність учнів, високу винахідливість та конструктивну діяльність.



Таблиця 3

## Рівневі характеристики (у %) парціальних показників ОК школярів

|     |                 | Рівні          |             |       |            |                |
|-----|-----------------|----------------|-------------|-------|------------|----------------|
|     |                 | Низький рівень | Нижче норми | Норма | Вище норми | Високий рівень |
| Тп  | Молодші школярі | 0              | 24          | 76    | 0          | 0              |
|     | Підлітки        | 0              | 15          | 85    | 0          | 0              |
|     | Старші школярі  | 0              | 14,3        | 76,2  | 9,5        | 0              |
| То  | Молодші школярі | 0              | 20          | 76    | 0          | 4              |
|     | Підлітки        | 0              | 25          | 70    | 5          | 0              |
|     | Старші школярі  | 0              | 38,1        | 57,1  | 4,8        | 0              |
| Тр  | Молодші школярі | 0              | 4           | 32    | 24         | 40             |
|     | Підлітки        | 0              | 0           | 75    | 20         | 5              |
|     | Старші школярі  | 0              | 4,8         | 47,6  | 42,8       | 4,8            |
| Тз  | Молодші школярі | 16             | 12          | 68    | 4          | 0              |
|     | Підлітки        | 0              | 55          | 40    | 5          | 0              |
|     | Старші школярі  | 4,8            | 33,3        | 57,1  | 4,8        | 0              |
| НВК | Молодші школярі | 0              | 8           | 76    | 12         | 4              |
|     | Підлітки        | 0              | 5           | 90    | 5          | 0              |
|     | Старші школярі  | 0              | 9,5         | 85,7  | 4,8        | 0              |

Примітка:

Тп – показник образної продуктивності;

То – показник образної оригінальності;

Тр – показник розробленості;

Тз – показник опору замиканню,

НВК – образна креативність.

**Висновки.** Отже, здійснивши аналіз результатів емпіричного дослідження, ми встановили, що зі збільшенням віку досліджуваних школярів не відбувається росту (а за деякими показниками відбувається спад) як загального, так і парціальних показників вербальної та образної креативності. Серед досліджуваних дітей молодшого, підліткового та старшого шкільного віку креативів з високою вербальною чи невербальною креативністю не виявлено.

У досліджуваних підлітків виявлено, що парціальні показники ОК знаходяться дещо на вищому рівні, ніж парціальні показники ВК. Незважаючи на це, серед досліджуваних підлітків-школярів креативів з ОК вище норми або високою не виявлено.

Особливістю досліджуваних старшого шкільного віку є їх здатність продукувати у вербальній формі невелику кількість одноманітних ідей, які мало відрізняються від очевидних, загальноприйнятих, банальних.

## Література

1. Банзелюк Е. И. Возрастная динамика показателей креативности у детей 6-9 лет / Е. И. Банзелюк // Вопросы психологии. – 2008. - № 3. – С. 5 – 18.
2. Богоявленская Д. Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2006. - № 1. – С. 85-96.
3. Дружинин В. Н. Проблема одаренности и структура способностей // Основы психодиагностики / Под ред. А.Г.Шмелева. – Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 280 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448с. : ил. (серия «Мастера психологии»).
5. Любарт Т. Психология креативности / [Т.Любарт, К.Муширу, С.Тоджман, Ф.Зенасни; пер. с фр.]. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
6. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. В.О. Моляко]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – Т. 12, вип. 2. – С. 142-148.
7. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Методическое руководство / Е.Е.Туник. – СПб.: Иматон, 1998. – 176 с.
8. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления / Е.Е.Туник. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 214 с.

## Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Banzelyuk E. I. Vozrastnaya dinamika pokazateley kreativnosti u detey 6-9 let / E. I. Banzelyuk // Voprosyi psihologii. – 2008. - # 3. – S. 5 – 18.
2. Bogoyavlenskaya D. B. K voprosu o divergentnom myishlenii / D. B. Bogoyavlenskaya, I. A. Susokolova // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2006. - № 1. – S. 85-96.
3. Druzhinin V. N. Problema odarennosti i struktura sposobnostey // Osnovyi psihodiagnostiki / Pod red. A.G.Shmeleva. – Moskva, Rostov-na-Donu: «Feniks», 1996. – 280 s.
4. Ilin E. P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti / E. P. Ilin. – SPb. : Piter, 2009. – 448s. : il. (seriya «Mastera psihologii»).
5. Lyubart T. Psihologiya kreativnosti / [T.Lyubart, K.Mushiru, S.Todzhman, F.Zenasni; per. s fr.]. – M.: «Kogito-Tsentr», 2009. – 215 s.
6. Muzyka O. L. Rozvytok zdibnostei ta obdarovanosti v protsesi vikovoho rozvytku osobystosti / O. L. Muzyka // Aktualni problemy psykholohii: Problemy psykholohii tvorchosti ta obdarovanosti. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / [za red. V.O. Moliako]. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka, 2007. – T. 12, vyp. 2. – S. 142-148.
7. Tunik E.E. Diagnostika kreativnosti. Test Torrensa. Metodicheskoe rukovodstvo / E.E.Tunik. – SPb.: Imaton, 1998. – 176 s.
8. Tunik E.E. Psihodiagnostika tvorcheskogo myishleniya / E.E.Tunik. – SPb.: Didaktika Plyus, 2002. – 214 s.

**Дереча А. А. Эмпирическое исследование уровня развития и качественного своеобразия вербальной и образной креативности школьников.** В статье обоснована актуальность исследования проблемы креативности личности на современном этапе развития науки и общества. В настоящее время проводится недостаточно исследований в области

психології, в яких розкривається динаміка креативності дітей шкільного етапу соціалізації.

Доведена целесообразність і ефективність використання батареї тестів Е. Торренса для дослідження вербальної і образної креативності школярів. Ограничення во времени, которые ввел Э. Торренс, позволили стандартизовано измерять креативность и сравнивать людей разного возраста по уровню развития этой характеристики.

Представлены результаты эмпирического исследования уровней развития и качественного своеобразия общего и парциальных показателей вербальной и образной креативности в младшем школьном, подростковом и старшем школьном возрасте. Среди исследуемых младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста креативов с высоким уровнем указанных видов креативности не обнаружено. Для младших школьников присущ высокий по сравнению с другими показатель образной креативности «разработанность», что объясняется склонностью детей к детализации. У исследуемых подростков и старших школьников выявлено, что парциальные показатели образной креативности находятся несколько на высшем уровне, чем парциальные показатели вербальной креативности.

Анализ результатов исследования показал, что с увеличением возраста исследуемых школьников не происходит роста (а по некоторым показателям происходит спад) как общего, так и парциальных показателей вербальной и образной креативности. Целесообразно проводить развивающую работу по повышению уровня креативности у школьников.

**Ключевые слова:** творческие способности, дивергентное мышление, креативность, общие показатели вербальной и образной креативности, парциальные показатели вербальной креативности (беглость, гибкость, оригинальность), парциальные показатели образной креативности (беглость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию).

**Derecha A. A. Empirical research of the level of development and qualitative originality of verbal and figurative creativity of schoolchildren.** In the article it is proved actuality of research of personality's creativity problem on the modern stage of science and society development. Today conducted enough research in psychology, which reveals the dynamic creativity of school socialization stage.

It is argued expediency and efficiency of the use of E. Torrens's tests battery for research of schoolchildren's verbal and figurative creativity. Limit the time that introduced the E. Torrance allowed by measure and compare the creative people of all ages on the development of this feature.

It is given the results of empirical research of the levels of development and qualitative originality of general and partial verbal and figurative creativity indexes at junior school, juvenile and senior school age. Of junior school, none of these indicators are not detected at low levels of development Among invest gated of junior school, juvenile and senior school age it is not educed the creative with high level of the marked types of creativity. For junior schoolchildren it is inherent high index of figurative creativity «working-out» comparatively with others, that is explained by tendency of children to specification. It is educed for the investigated teenagers and senior schoolchildren, that partial indexes of figurative creativity are on some higher level than partial indexes of verbal creativity.

The analysis of research results determined that with the increase of the investigated schoolchildren's age thereisnot increase(and there is a slump on some indexes) both general and partial indexes of verbal and figurative creativity. It is advisable to carry out developmental work to enhance creativity in students.

**Keywords:** creative capabilities, divergence thought, creativity, general indexes of verbal and un verbal creativity, partials' indexes of verbal creativity (productivity, flexibility, originality), partials' indexes of un verbal creativity (productivity, originality, worked out, resistance to shorting).

**Відомості про автора:**

**Дереча Алла Анатоліївна** – старший викладач кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м.Переяслав-Хмельницький, Україна, [alladerecha@ukr.net](mailto:alladerecha@ukr.net).

**Information about the author:**

**Derecha Alla Anatoliivna** – Senior lecturer Psychology department State higher education institution H. Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogy University, Ukraine, e-mail: [alladerecha@ukr.net](mailto:alladerecha@ukr.net).

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.2

© Iryna Durkalevych, 2017

Iryna Durkalevych (m. Krosno)

**ZNACZENIE POZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI W ZAWODZIE NAUCZYCIELA****Durkalevych Iryna. Znaczenie poczucia własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela.**

W artykule przedstawiono poczucie własnej skuteczności nauczyciela pod kątem społeczno-poznawczej teorii Alberta Bandury. Wyjaśniono znaczenie poczucia własnej skuteczności oraz czynników zasadniczo wywierających na nią wpływ. Istotnym aspektem w niniejszym opracowaniu jest próba podkreślenia znaczenia poczucia własnej skuteczności dla zdrowia psychicznego jednostki w nawiązaniu do teorii Villego Lehtinena.

Celem pracy było ukazanie znaczenia poczucia własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela w oparciu o teoretyczne oraz empiryczne opracowania z zakresu tej problematyki autorstwa m. in.: A. Bandura (1977), R. Schwarzer, S. Hallum (2008), D. H. Schunk (2003), D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (2007), E. M. Skaalvik, S. Skaalvik (2016), J. A. Ross (1994) i in.

Zwrócono uwagę na funkcjonowanie nauczycieli z niskim oraz wysokim poczuciem własnej skuteczności. Udowodniono, że wysokie poczucie własnej skuteczności nauczyciela przewiduje jego zaangażowanie w pracę, daje poczucie satysfakcji, niższy poziom wypalenia zawodowego oraz zmniejszony zamiar opuszczenia zawodu. Niskie poczucie własnej skuteczności nauczyciela koreluje z brakiem motywacji do działania, niskim zaangażowaniem w pracę, preferowaniem rutynowych działań, częstszym krytykowaniem uczniów, brakiem wytrwałości, podatnością na frustrację i rezygnowaniem z zawodu. W artykule również przeanalizowano i wskazano źródła konstruktywnego rozwoju poczucia własnej skuteczności nauczyciela. Zwrócono uwagę na znaczenie poczucia własnej skuteczności nauczyciela dla osiągnięć akademickich uczniów.

**Słowa kluczowe:** poczucie własnej skuteczności, poczucie własnej skuteczności nauczyciela, geny, środowisko, społeczno-poznawcza teoria, zdrowie psychiczne, źródła poczucia własnej skuteczności, osiągnięcia akademickie uczniów.

**Zarys problematyki.****Poczucie własnej skuteczności**

Poczucie własnej skuteczności odgrywa istotną rolę w profesjonalnej działalności nauczyciela. Jak twierdzą naukowcy m.in. C. Day [6], R. Schwarzer, S. Hallum [18], D. H. Schunk [16], D. H. Schunk, B. J. Zimmerman [17], E. M. Skaalvik, S. Skaalvik [19], J. A. Ross [14], B. J. Zimmerman [24], wiara w siebie pedagoga jest podstawą dobrego nauczania oraz osiągnięć uczniów.

**Відомості про автора:**

**Дереча Алла Анатоліївна** – старший викладач кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м.Переяслав-Хмельницький, Україна, [alladerecha@ukr.net](mailto:alladerecha@ukr.net).

**Information about the author:**

**Derecha Alla Anatoliivna** – Senior lecturer Psychology department State higher education institution H. Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogy University, Ukraine, e-mail: [alladerecha@ukr.net](mailto:alladerecha@ukr.net).

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.2

© Iryna Durkalevych, 2017

Iryna Durkalevych (m. Krosno)

**ZNACZENIE POZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI W ZAWODZIE NAUCZYCIELA****Durkalevych Iryna. Znaczenie poczucia własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela.**

W artykule przedstawiono poczucie własnej skuteczności nauczyciela pod kątem społeczno-poznawczej teorii Alberta Bandury. Wyjaśniono znaczenie poczucia własnej skuteczności oraz czynników zasadniczo wywierających na nią wpływ. Istotnym aspektem w niniejszym opracowaniu jest próba podkreślenia znaczenia poczucia własnej skuteczności dla zdrowia psychicznego jednostki w nawiązaniu do teorii Villego Lehtinena.

Celem pracy było ukazanie znaczenia poczucia własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela w oparciu o teoretyczne oraz empiryczne opracowania z zakresu tej problematyki autorstwa m. in.: A. Bandura (1977), R. Schwarzer, S. Hallum (2008), D. H. Schunk (2003), D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (2007), E. M. Skaalvik, S. Skaalvik (2016), J. A. Ross (1994) i in.

Zwrócono uwagę na funkcjonowanie nauczycieli z niskim oraz wysokim poczuciem własnej skuteczności. Udowodniono, że wysokie poczucie własnej skuteczności nauczyciela przewiduje jego zaangażowanie w pracę, daje poczucie satysfakcji, niższy poziom wypalenia zawodowego oraz zmniejszony zamiar opuszczenia zawodu. Niskie poczucie własnej skuteczności nauczyciela koreluje z brakiem motywacji do działania, niskim zaangażowaniem w pracę, preferowaniem rutynowych działań, częstszym krytykowaniem uczniów, brakiem wytrwałości, podatnością na frustrację i rezygnowaniem z zawodu. W artykule również przeanalizowano i wskazano źródła konstruktywnego rozwoju poczucia własnej skuteczności nauczyciela. Zwrócono uwagę na znaczenie poczucia własnej skuteczności nauczyciela dla osiągnięć akademickich uczniów.

**Słowa kluczowe:** poczucie własnej skuteczności, poczucie własnej skuteczności nauczyciela, geny, środowisko, społeczno-poznawcza teoria, zdrowie psychiczne, źródła poczucia własnej skuteczności, osiągnięcia akademickie uczniów.

**Zarys problematyki.****Poczucie własnej skuteczności**

Poczucie własnej skuteczności odgrywa istotną rolę w profesjonalnej działalności nauczyciela. Jak twierdzą naukowcy m.in. C. Day [6], R. Schwarzer, S. Hallum [18], D. H. Schunk [16], D. H. Schunk, B. J. Zimmerman [17], E. M. Skaalvik, S. Skaalvik [19], J. A. Ross [14], B. J. Zimmerman [24], wiara w siebie pedagoga jest podstawą dobrego nauczania oraz osiągnięć uczniów.



W niniejszym artykule poczucie własnej skuteczności przedstawiono z perspektywy społeczno-poznawczej teorii A. Bandury [4]. Według tej teorii sposób ludzkiego działania rozpatrywany jest z perspektywy wzajemnego determinizmu – współdziałania trzech czynników – osoby, zachowania, środowiska [4]. Jak podkreśla A. Bandura: „Ludzie są po części wytworem środowiska, w którym żyją, ale poprzez dokonywanie wyborów, kreowanie i zmienianie właściwości tego środowiska, są także jego twórcami” [2, s. 75]. W tym kontekście A. Bandura twierdzi, iż: „Na ogół środowisko jest tylko potencjalnością, dopóki nie zostanie ona zaktualizowana przez właściwe działania; nie jest ono jakąś stałą właściwością, która nieuchronnie oddziałuje na jednostki” i dalej „Analogicznie, determinanty osobiste to tylko potencjalności, które nie wywierają żadnego wpływu, o ile nie zostaną zaktywizowane” [4, s. 183].

Warto podkreślić, że ostatnio przedstawiciele genetyki behawioralnej m.in. K. Asbury, R. Plomin [1] podejmują próby poszukiwania podłoża genetycznego poczucia własnej skuteczności jednostki. Znana jest opinia naukowców, polegająca na tym, iż poczucie własnej skuteczności należy zaliczać do cech osobowości, niżeli do zmiennego stanu umysłu, który można modyfikować na podstawie czynników środowiskowych [1]. W pracy naukowców K. Asbury, R. Plomin odnajdujemy następujące twierdzenie: „Pewność siebie (...) pozostaje uwarunkowana przez geny tak samo jak przez wychowanie” [1, s. 128]. Podsumowując, genetycy behawioralni przyznają, że czynniki środowiskowe wpływają w takim samym stopniu, jak czynniki genetyczne na kształtowanie poczucia własnej skuteczności, co z kolei pozwala wnioskować, iż środowisko społeczne może być jednak wykorzystywane w celu dokonania zmiany poczucia własnej skuteczności.

W literaturze naukowej poczucie własnej skuteczności jest dobrze przedstawione zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej (m.in. w psychologii zdrowia, sportu, edukacji). **Celem niniejszego artykułu jest** próba przedstawienia definicji poczucia własnej skuteczności nauczyciela (*teachers self-efficacy*) oraz wyjaśnienia znaczenia poczucia własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela głównie w oparciu o analizę prac A. Bandury, D. H. Schunka i B. J. Zimmermana.

**Główna treść artykułu. Zarys teoretycznych wyników badań.** Poniżej przedstawiony zostanie krótki zarys najważniejszych pojęć niezbędnych do rozumienia określonego tematu ze szczegółowym akcentowaniem uwagi na znaczeniu poczucia własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela.

Analiza literatury psychologicznej wykazuje, że termin *self-efficacy* jest tłumaczony na język polski jako „poczucie własnej skuteczności”, „przekonanie o własnej skuteczności”, „wiara w siebie” (zob. [3; 12; 13]), „pewność siebie” [1]. W pracy przyjmuje się, że wszystkie te terminy można stosować zamiennie (por. [12]). Pod terminem „poczucie własnej skuteczności” rozumiemy: „przekonanie, że można odnieść sukces w tym, czego się pragnie” [11, s. 28]; „odczucie, że się potrafi wykonać zadania, których wymaga sytuacja, lub potrafi się z nią uporać” [13, s. 499].

Jak twierdzą przedstawiciele teorii społecznego uczenia się poczucie własnej skuteczności jest skutkiem transferu bezpośrednio i pośrednio doświadczanej informacji, pochodzącej z różnych źródeł [3, s. 203]. W swojej pracy Bandura [3] kładł nacisk na wpływ poczucia własnej skuteczności na procesy motywacyjne i zachowaniowe jednostki.

Jak podkreśla P. Oleś [12], poczucie własnej skuteczności trzeba odróżniać od oczekiwania pozytywnych lub negatywnych rezultatów, ponieważ w pierwszym przypadku chodzi o przeświadczenia, że potrafimy sobie poradzić nawet w niesprzyjających okolicznościach. Źródła przekonania o własnej skuteczności według A. Bandury (zob. [21]) to:

*osiągnięcia w działaniu* (istotną rolę w drodze do sukcesu odgrywają zarówno porażki, jak i sukcesy),

*doświadczenie zastępcze* (obserwacja umiejętności podobnych do nas osób (modeli), uczy, że cel jest osiągalny oraz uzyskujemy informację jak go osiągnąć),

*perswazja werbalna* (informacja zwrotna uzyskiwana od innych osób na temat posiadanych zdolności, niezbędnych do osiągnięcia celów),

*nastawienia emocjonalne oraz stan fizjologiczny organizmu* (pobudzenie emocjonalne oraz informacja płynąca z ciała jest źródłem informacji, które może wywierać wpływ na poradzenie sobie w trudnej sytuacji).

#### **Znaczenie poczucia własnej skuteczności.**

Przekonanie o własnej skuteczności decyduje o: podjęciu działania, wysiłku w nie wkładanym, uczuciach, jakie mu towarzyszą, wytrwałości w dążeniu do celu, radzeniu sobie z przeszkodami i porażkami, poziomie stresu, jaki osoba jest w stanie wytrzymać (Bandura cyt. za: [12, s. 225]).

Ostatnio podkreśla się, iż poczucie własnej skuteczności jest jedną z istotnych cech zdrowia psychicznego jednostki (zob. więcej [11]).

#### **Poczucie własnej skuteczności a zdrowie psychiczne jednostki.**

Istnieją różnorodne podejścia do rozumienia pojęcia zdrowia psychicznego. Wśród spotykanych podejść szczególne zainteresowanie wywołuje współczesna koncepcja zdrowia psychicznego Villega Lehtinena [11]. Jak zaznacza V. Lehtinen [11], zdrowie psychiczne jest nierozdzielny komponentem ogólnego zdrowia, odzwierciedlającym równowagę między jednostką a społeczeństwem, na które wpływają czynniki biologiczne i psychologiczne, interakcje społeczne, struktury i zasoby społeczne oraz wartości kulturowe. Zdrowie psychiczne w koncepcji Lehtinena rozumiane jest jako: „dobrostan, zasoby indywidualne (samoocena, optymizm, poczucie wpływu na własne życie, poczucie koherencji), umiejętności nawiązywania, rozwijania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych oraz zdolność radzenia sobie z niepowodzeniem” [11, s. 7 – 8]. W koncepcji V. Lehtinena [11] zdrowie psychiczne postrzegane jest z perspektywy jednostki, chociaż nie wyklucza się wpływu doświadczeń z dzieciństwa, relacji ze znaczącymi osobami, cech środowiska zamieszkania. Szczególne znaczenie we tej koncepcji V. Lehtinen [11] przypisuje poczuciu własnej skuteczności jednostki. Według wspomnianego badacza indywidualne cechy zdrowia psychicznego są realizowane poprzez: pozytywne uczucia oraz różnorodne umiejętności i zdolności, poczucie osobistej kontroli nad wydarzeniami we własnym życiu, szczególne znaczenie w tym kontekście odgrywa poczucie własnej skuteczności, poczucie spójności oraz odporność psychiczna. Podsumowując, poczucie własnej skuteczności jest jednym z kryteriów zdrowia psychicznego jednostki. Zdrowie jednostki z kolei wywiera wpływ na dobre funkcjonowanie oraz integrację społeczności, organizacji, miejsc pracy i społeczeństwa [11].

#### **Poczucie własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela.**

Przekonanie o własnej skuteczności jest szczególnie ważne w zawodzie nauczyciela, na co wskazuje szereg badań, w których naukowcy m.in. J. A. Ross [14], R. Schwarzer, S. Hallum [18], E. M. Skaalvik, S. Skaalvik [19] w ciągu ostatnich lat próbują uzasadnić znaczenie poczucia własnej skuteczności nauczyciela oraz czynników wywierających na nią wpływ.

Nawiązując do społeczno-poznawczej teorii A. Bandury, E. M. Skaalvik, S. Skaalvik podają definicję „poczucie własnej skuteczności nauczyciela” (*teacher self-efficacy*), pod którą należy rozumieć „indywidualną wiarę nauczyciela we własną zdolność do planowania, organizowania i realizacji działań wymaganych w zakresie osiągnięcia odpowiednich celów edukacyjnych” [19, s. 1787]. Podobnie twierdzi J. A. Ross pisząc, że: „Poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest podkategorią poczucia własnej skuteczności; odnosi się do przekonań jednostki co do sprawności w podejmowaniu działań, powiązanych z nauczaniem uczniów” [14, s. 3].

#### **Nauczyciele z wysokim poczuciem własnej skuteczności:**

wykazują mniejszy stres i większe zaangażowanie w pracę R. Schwarzer, S. Hallum [18]. Wspomniani naukowcy doszli do wniosku, iż poczucie własnej skuteczności jest zasobem ochronnym

przed wypaleniem zawodowym (poczucie własnej skuteczności → stres w pracy →wypalenie zawodowe);

potrafią zaplanować odpowiednie (właściwe) zadania dla uczniów, które mają trudności w uczeniu się; dobrze wykonują swoją pracę i są bardziej zaangażowani w nią [23];

„Liczba międzynarodowych badań wykazuje, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli przewiduje wyższe zaangażowanie w pracę i zadowolenie z pracy, niższy poziom wypalenia zawodowego, mniejszy zamiar opuszczenia zawodu nauczyciela” [19, s. 1787].

Zawód nauczyciela jest często powiązany ze stresem, źródłem którego występuje: złe zachowanie uczniów, problemy z dyscypliną, presja czasu, obciążenie pracą, niska motywacja uczniów, duża różnorodność uczniów, konflikty uczniów, brak wsparcia ze strony administracji, konflikty wartości (zob. [19]). Według C. Day’a [6], do czynników pogarszających poczucie własnej skuteczności nauczyciela można zaliczyć: zmiany w zawodowych i organizacyjnych warunkach pracy w szkole, zwiększenia godzinowego obciążenia zajęciami szkolnymi i pozaszkolnymi oraz zmniejszenia zaufania do osądów własnych nauczycieli. Wyniki badań E. M. Skaalvik, S. Skaalvik [19] przeprowadzone w grupie norweskich nauczycieli wskazują na cztery źródła stresu: niska motywacja uczniów, brak wsparcia, konflikt wartości (uczucie, że dominujące cele i wartości w szkole są niezgodne z osobistymi wartościami nauczycieli) oraz presja czasu. Przy czym, trzy pierwsze stresory korelowały z obniżonym poczuciem własnej skuteczności nauczycieli. „Mając poczucie nieskuteczności (lub niskiej skuteczności), osoba czuje, że nie potrafi wykonać koniecznych zadań, lub poradzić sobie z wymaganiami sytuacji” [13, s. 499].

#### ***Nauczyciele z niskim poczuciem własnej skuteczności:***

„prawdopodobnie będą wykazywali mniejszą motywację na terenie klasy i szkoły i preferowali raczej rutynowe działania, zamiast eksperymentowania, a także będą mniej otwarci na nowe praktyki nauczania” [6, s. 114];

„częściej przypisują swoje sukcesy lub porażki zewnętrznym czynnikom, takim jak brak zasobów” [23, s. 303];

niskie poczucie własnej skuteczności nauczycieli skutkuje wypaleniem zawodowym [18];

częściej krytykują uczniów, popełniających błędy i są bardziej podatne na frustrację pod czas lekcji (Gibson, Dembo; Woolfolk, Rosoff, Hoy cyt. za: [15, s. 2];

odgrywa centralną rolę w lęku i depresji (Bandura za: [13]).

Do największych źródeł wpływu na poczucie własnej skuteczności nauczyciela E. M. Skaalvik, S. Skaalvik [19] zaliczają wcześniejsze mistrzowskie doświadczenia – wcześniejsze udane doświadczenia lub niepowodzenia podobne do obecnej aktywności. Do innych źródeł wpływu zalicza się: zastępcze doświadczenie (obserwowanie innych nauczycieli opanowujących podobne wyzwania), werbalna perswazja (wsparcie społeczne od kolegów z pracy i administracji szkolnej) oraz pobudzenie fizjologiczne (np. nauczyciel zauważa bicie serca, kiedy stoi przed wyzwaniem). Wspomniani naukowcy [19] podkreślają, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest sytuacją konstrukcyjną, która zmienia się w zależności od spostrzegania trudności wykonywanego zadania, dostępnych zasobów i przeszkód oraz czasu przeznaczanego na wykonywanie tego zadania.

Wiedza na temat źródeł poczucia własnej skuteczności nauczyciela daje możliwość efektywnie wpływać na podwyższenie poczucia własnej skuteczności pedagoga. Do pozytywnych metod, sprzyjających realizacji celów edukacyjnych oraz nabywaniu przez nauczycieli *mistrzowskich i zastępczych doświadczeń* zaliczamy: mentoring (pod którym rozumiemy pomoc bardziej kompetentnej osoby mniej kompetentnej z pytań merytorycznych, organizacyjnych, psychologicznych, społecznych itp.); benchmarking (uczenie się na cudzych sukcesach, uczenie się od lepszych); udział w dyskusjach; szkolenia; udział w konferencjach; analiza zdarzeń, trudnych przypadków, które miały miejsce w szkole i in. [25]. Wsparcie społeczne od kolegów z pracy i administracji szkolnej –

*perswazja werbalna* – wydaje się, że w dużym stopniu zależy od stylu przywództwa dyrektorów szkół. Do najskuteczniejszych typów przywództwa sprzyjających rozwojowi oraz wspierających jednostkę należy transformacyjne – znane jako charyzmatyczne – liderstwo. Pod liderstwem transformacyjnym według I. M. Thorn trzeba rozumieć „liderstwo dotyczące pożądaných i planowanych w organizacji zmian. Liderstwo transformacyjne daje zarówno liderom jak i podążającym za nimi wysoki poziom motywacji i moralności. Cechy często kojarzone z liderstwem transformacyjnym przewidują: określanie i tworzenie wspólnej wizji, inspirowanie podążających, zachęcanie do nowych podejść w rozwiązywaniu problemów, stały rozwój nawyków podległych oraz polepszenie produktywności. Transformacyjni liderzy i podążający za nimi wykraczają poza granice własnych interesów dla dobra grupy, organizacji, społeczeństwa” [22, s. 158].

Charyzmatyczni liderzy po pierwsze pozytywnie wpływają na podległych A. Erez, i in. [10], T. Sy, Ś. Côté, R. Saavedra [20], po drugie charyzmatyczne liderstwo jest zdolne do pozytywnego oddziaływania na wewnętrzną motywację pracowników E. Deci, J. Nezlek i L. Sheinman [7], po trzecie charyzmatyczne liderstwo sprzyja zmniejszaniu się zachowań dewiacyjnych w zespole. Zgodnie z M. E. Browna i L. K. Treviño: „Społeczno-charyzmatyczni liderzy uważani są za wzorce zachowań moralnych, etycznych wartości, zdolne do nakierowania podążających na zespołowe, nie zaś prywatne, wygodnickie cele. W taki sposób podążający powinni być mniej motywowani do czynienia przeszkód zespołowi czy kolegom” [5, s. 959]. Więcej na temat liderstwa charyzmatycznego patrz I. Дуркалевич [27].

Oprócz kolegów z pracy i administracji źródłem wsparcia perswazyjnego może wystąpić rodzina a także uczniowie.

Wobec czwartego źródła – *reakcje fizjologiczne i emocjonalne* – warto zwrócić uwagę na pierwsze sygnały płynące z organizmu oraz stany emocjonalne, ponieważ, stresy i ciągle narastanie lęku wywierają negatywny wpływ na wykonywanie przez jednostkę zawodu.

Poczucie własnej skuteczności nauczyciela w dużym stopniu zależy zarówno od działalności dydaktycznej jak i wychowawczej, gdzie istotne znaczenie ma wiedza oraz kompetencje psychologiczne. Kompetencje psychologiczne są niezbędnym składnikiem kompetencji zawodowej nauczycieli (więcej na ten temat patrz: [9]). Jak podkreśla C. Day [6], sytuacja uczniów XXI wieku zmienia się. Ubóstwo, rozpad rodziny, samotne macierzyństwo, to są czynniki stresujące, które mogą skutkować zwiększeniem się problemów społecznych, edukacyjnych i zdrowotnych uczniów w porównaniu do dzieci z rodzin pełnych. Zdaniem C. Day’a, dzieci mogą być „(...) bardziej bezbronne, niepewne swoich wartości i – paradoksalnie – może im brakować motywacji, poczucia własnej wartości oraz własnej skuteczności w zachodzącym w szkole procesie uczenia się” [6, s. 275].

W tym kontekście warto również odwołać się do problemów uczniów z różnymi dysfunkcjami m.in. sensorycznymi, umysłowymi, językowymi, ruchowymi, a także uczniów z rodzin transnarodowych, dotkniętych problemem sieroctwa migracyjnego oraz powiązanymi z nim skutkami. Wyniki badań własnych (więcej na ten temat patrz: [8; 26; 28]) wykazują, iż młodzież dorastająca w rodzinach emigrantów zarobkowych cechowały wyższe wskaźniki w skali „złości”, „lęku”, „depresji” oraz mniejsze w skali „ciekawości” w porównaniu do młodzieży z rodzin pełnych i rozłączonych, co można uzasadnić długotrwałą rozłąką ze znaczącymi innymi (zwłaszcza z matką) oraz brakiem wsparcia ze strony osób najbliższych [26, s. 131]. Niskie wyniki w zakresie samooceny oraz cesze „ciekawości” u młodzieży z rodzin emigrantów zarobkowych mogą wiązać się z brakiem motywacji uczenia się oraz niskim poczuciem skuteczności (co może być przedmiotem kolejnych badań).

Podsumowując, od współczesnych nauczycieli wymaga się posiadania wiedzy psychologicznej, która by zapełniała przyjazną atmosferę psychologiczną i edukacyjną. Mówiąc słowami C. Day’a: „Potrzebują oni nauczycieli, którzy ich rozumieją, którzy są w stanie stworzyć bezpieczne środowisko, którzy zapełnią im krytyczny i przyjazny dostęp do wiedzy” [6, s. 275].



**Konsekwencje poczucia skuteczności nauczyciela dla jakości osiągnięć akademickich uczniów.** Poczucie własnej skuteczności nauczyciela odgrywa istotną rolę w procesach motywacji i uczenia się uczniów. Zdaniem naukowców m.in. D. H. Schunka, B. J. Zimmermana [17], B. J. Zimmermana [24], poczucie własnej skuteczności uczniów jest bardzo ważne, ponieważ odgrywa znaczącą rolę w procesach motywacji i uczenia się. Jak podkreśla B. J. Zimmerman [24], poczucie własnej skuteczności ma wpływ na: motywację do uczenia się, wybór działań/aktywności, stopień wysiłku, wytrwałość oraz reakcje emocjonalne. W swojej pracy B. J. Zimmerman [24] stwierdza, iż **uczniowie z wysokim poczuciem własnej skuteczności** stawiają sobie znacznie trudniejsze cele, wykazują się lepszą *samokontrolą*: lepiej zarządzają czasem, są bardziej wytrwali, wyrażają mniejsze prawdopodobieństwo odrzucania prawidłowych hipotez, lepiej rozwiązują problemy w porównaniu do nieskutecznych uczniów z podobnymi zdolnościami; posiadają standardy *samooceny*, niezbędne do oceny własnych wyników i samokontroli; korzystają ze *strategii uczenia się*.

Uczniowie nabywają poczucie własnej skuteczności z różnych źródeł: własnych doświadczeń, doświadczeń zastępczych (wzorowanie się na modeli), perswazji werbalnej, reakcji fizjologicznych [17; 24].

Nauczyciel, będąc autorytetem dla uczniów, poprzez przekazanie wzorów do zachowania/uczenia się zwanego modelowaniem (A. Bandura [4]), wywiera istotny wpływ na proces uczenia się uczniów. Modelowanie będzie tym skuteczniejsze, im bardziej model będzie posiadać cechy eksperckie i pomocnicze. Oprócz nauczycieli i znaczących dorosłych, dzieci uzyskują informację na temat własnej skuteczności od modeli podobnych do siebie [17].

Perswazja werbalna ze strony nauczyciela to kolejne źródło wpływu na poczucie własnej skuteczności ucznia. D. H. Schunk (zob. [16]), D. H. Schunk, B. J. Zimmerman [17] w swoich badaniach na temat wpływu informacji zwrotnej skupionej na wysiłku ucznia na odnoszenie sukcesu, wykazał, że przypisywanie osiągnięć dziecka wysiłkowi poprzez mówienie mu „ciężko pracowałeś” po tym jak osiągnęło sukces, zwiększa jego motywację do wykonania zadania, wiarę we własną skuteczność i polepsza proces uczenia się bardziej niż przypisywanie przyszłych osiągnięć wysiłkowi (np. poprzez mówienie „musisz ciężko pracować”) lub nie mówienie o wysiłku wcale. Aby informacja zwrotna o wysiłku była efektywna, uczeń musi wierzyć że jest wiarygodna. Informacja jest wiarygodna, kiedy uczniowie naprawdę muszą ciężko pracować aby osiągnąć sukces, tak jak to ma miejsce we wczesnych etapach kształcenia.

Według naukowców (Hackett, Betz; Lent, Brown i Larkin, w: [24]) ocena własnej skuteczności uczniów istotnie koreluje z wyborem przez nich kierunków studiów, sukcesem w trakcie pracy i wytrwałością.

Natomiast poczucie nieskuteczności ucznia, jak wykazują wyniki badań naukowców (A. Bandura i in. w: [13, s. 500]): „przyczyniało się do depresji bezpośrednio oraz pośrednio przez problemy w zachowaniu, które utrudniały późniejszy społeczny i szkolny sukces”.

Podane wyżej twierdzenia można podsumować w oparciu o następujący cytat: „uczniowie spędzają w szkołach tylko 12% swojego życia” (...) Niemniej jednak stanowią one przypuszczalnie najważniejsze miejsce formowania postaw wobec uczenia się” [6, s. 273].

Poczucie własnej skuteczności, jak podkreśla m.in. B. J. Zimmerman [24] jest konstruktem zmiennym. A więc poczucie własnej skuteczności ma ogromne znaczenie nie tylko na początku kariery zawodowej, lecz także pod czas studiów, gdzie studenci kierunków pedagogicznych nabywają swoje pierwsze doświadczenia w trakcie praktyk pedagogicznych. Stąd, zainteresowanie tematem poczucia skuteczności nauczycieli nie tylko od strony teoretycznej, ale i praktycznej jest szczególnie ważnym tematem w profesjonalnej karierze przyszłych pedagogów.

**Wnioski.** W niniejszym artykule zwrócono uwagę na znaczenie poczucia własnej skuteczności nauczyciela dla motywacji do działania, wytrwałości, zaangażowania w pracę oraz poczucia własnej



satysfakcji z wykonywanego zawodu. Na podstawie przedstawionych najwazniejszych wynikow badan z okreslonej problematyki mozna stwierdzac, iz wysokie poczucie wlasnej skutecznosci nauczyciela skutkuje: osiaganiem zamierzonych celow edukacyjnych; sluzi jako mechanizm ochronny przeciwko wypaleniu zawodowemu; konstruktywnie wplywa na osiagniecia akademickie uczniow.

W artykule zaklada sie, ze przedstawiony w nim material bedzie ciekawy zarowno dla osob dopiero podejmujacych sie pracy nauczyciela w szkole, dyrektorow szkol, psychologow szkolnych (czyje wsparcie czasami jest niezbedne w sytuacjach podjecia decyzji przez nauczycieli np. w kwestii zrezygnowania z pracy) jak i wszystkich tych, ktorzy dzialalnosc bezposrednio lub posrednio zwiazana jest z edukacja studentow kierunkow pedagogicznych.

### Literatura

1. *Asbury K., Plomin R.* Geny i edukacja (przekl. M. Guzowska). – Warszawa: PWN, 2015. – 232 s.
2. *Bandura A.* Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy // *Current Directions in Psychological Science*. – 2000. – № 9 (3). – P. 75 – 78.
3. *Bandura A.* Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. – 1977. – № 84 (2). – P. 191– 215.
4. *Bandura A.* Teoria spolecznego uczenia sie. – Warszawa: PWN, 2007. – 230 s.
5. *Brown M. E., Treviño L. K.* Socialized Charismatic Leadership, Values Congruence, and Deviance in Work Groups // *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – № 91. – P. 954 – 962.
6. *Day C.* Od teorii do praktyki. Rozwoj zawodowy nauczyciela. – Gdansk: GWP, 2008. – 334 s.
7. *Deci E., Nezlek J., Sheinman L.* Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1981. – № 40. – P. 1 – 10.
8. *Durkalevych I.* Emocjonalna atmosfera rodziny w percepcji ukraińskiej młodzieży z rodzin emigrantów zarobkowych, *Roczniki Nauk o Rodzinie: KUL*. – 2013. – Tom 5 (60). – S. 239 – 260.
9. *Durkalevych I.* Kompetencje psychologiczne wspolczesnego nauczyciela // *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceeding, December 28-29, 2016. Kielce: Holy Cross University*. – S. 212 – 216.
10. *Erez A., Johnson D. E., Misangyi V. F., LePine M. A.* Stirring the Hearts of Followers: Charismatic Leadership as the Transferal of Affect // *Journal of Applied Psychology*. – 2008. – № 93. – P. 602 – 615.
11. *Lehtinen V.* Building up good mental health. – Jyväskylä: Gummerus Printing, 2008. – 74 s.
12. *Oleś P.* Wprowadzenie do psychologii osobowosci. – Warszawa: Scholar, 2009. – 478 s.
13. *Pervin L. A., John O. P.* Osobowosc: teoria i badania (tlum. B. Majczyna, M. Majczyna). – Krakow: UJ, 2002. – 678 s.
14. *Ross J. A.* The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy // *Teaching and Teacher Education*. – 1994. – № 10 (4). – P. 381 – 394. Pobrano 11.05.2017 z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.3792&rep=rep1&type=pdf>

15. *Ruble A., Usher E. L., McGrew J. H.* Preliminary Investigation of the Sources of Self-efficacy Among Teachers of Students with Autism // *Focus Autism Other Dev Disabl.* – 2011. – № 26 (2). – P. 67 – 74. doi:10.1177/1088357610397345.
16. *Schunk D. H.* Try Harder? Motivational Effects of Effort Attributional Feedback // *ERIC Digest.* – 2003. EDO-CG-03-04.
17. *Schunk D. H., Zimmerman B. J.* Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling // *Reading and Writing Quarterly.* – 2007. – № 23. – P. 7 – 25.
18. *Schwarzer R., Hallum S.* Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Meditation Analyses // *Applied Psychology: An International Review.* – 2008. – № 57. – P. 152 – 171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
19. *Skaalvik E. M., Skaalvik S.* Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession // *Creative Education.* – 2016. – № 7. – P. 1785 – 1799.
20. *Sy T., Coˆte S., Saavedra R.* The Contagious Leader: Impact of the Leader's Mood on the Mood of Group Members, Group Affective Tone, and Group Processes. *Journal of Applied Psychology.* – 2005. – № 90. – P. 295 – 305.
21. *Tawris C., Wade C.* *Psychologia. Podejścia i koncepcje* (przekł. J. Gilewicz). – Poznań: Zys i S-ka, 1999. – 583 s.
22. *Thorn I. M.* *Leadership in International Organizations: Global Leadership Competencies*, Psychology Press. – 2012. – № 15. – P. 158 – 163.
23. *Ware H., Kitsantas A.* Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment // *Journal of Education Research.* – 2007. – № 100. – P. 303 – 310.
24. *Zimmerman B. J.* Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn // *Contemporary Education Psychology.* – 2000. – № 25. – P. 82 – 91.
25. *Дуркалевич І.* Сучасні тенденції в організації курсів підвищення кваліфікації педагогів // *Управління в освіті: Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції, 16-18 квітня 2015 р., Львів: Видавець Бадікова Н. О.* – С. 52 – 53.
26. *Дуркалевич І.* Емоційні риси підлітків, які зростають у заробітчанських сім'ях // *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал.* – 2014. – № 1. – С. 125 – 134.
27. *Дуркалевич І.* (2013), Харизматичне лідерство. [Джерело]: [http://conf-hano.at.ua/load/statti/durkalevich\\_i\\_v\\_kharizmatichne\\_liderstvo/3-1-0-167](http://conf-hano.at.ua/load/statti/durkalevich_i_v_kharizmatichne_liderstvo/3-1-0-167)
28. *Дуркалевич І. В.* Почуття самотності у молоді із заробітчанських сімей // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України – Житомир: "Вид-во ЖДУ ім. І. Франка", 2014. – Том VII Екологічна психологія. – Випуск 35. – С. 65 – 74.*

### References

1. *Asbury K., Plomin R.* *Geny i edukacja* (przekł. M. Guzowska). – Warszawa: PWN, 2015. – 232 s.
2. *Bandura A.* Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy // *Current Directions in Psychological Science.* – 2000. – № 9 (3). – P. 75 – 78.
3. *Bandura A.* Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review.* – 1977. – № 84 (2). – P. 191– 215.
4. *Bandura A.* *Teoria społecznego uczenia się.* – Warszawa: PWN, 2007. – 230 s.

5. *Brown M. E., Treviño L. K.* Socialized Charismatic Leadership, Values Congruence, and Deviance in Work Groups // *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – № 91. – P. 954 – 962.
6. *Day C.* Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela. – Gdańsk: GWP, 2008.– 334 s.
7. *Deci E., Nezlek J., Sheinman L.* Characteristic of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1981. – № 40. – P. 1 – 10.
8. *Durkalevych I.* Emocjonalna atmosfera rodziny w percepcji ukraińskiej młodzieży z rodzin emigrantów zarobkowych, *Roczniki Nauk o Rodzinie: KUL*. – 2013. – Tom 5 (60). – S. 239 – 260.
9. *Durkalevych I.* Kompetencje psychologiczne współczesnego nauczyciela // *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceeding, December 28-29, 2016. Kielce: Holy Cross University*. – S. 212 – 216.
10. *Erez A., Johnson D. E., Misangyi V. F., LePine M. A.* Stirring the Hearts of Followers: Charismatic Leadership as the Transferal of Affect // *Journal of Applied Psychology*. – 2008. – № 93. – P. 602 – 615.
11. *Lehtinen V.* Building up good mental health. – Jyväskylä: Gummerus Printing, 2008. – 74 s.
12. *Oleś P.* Wprowadzenie do psychologii osobowości. – Warszawa: Scholar, 2009. – 478 s.
13. *Pervin L. A., John O. P.* Osobowość: teoria i badania (tłum. B. Majczyzna, M. Majczyzna). – Kraków: UJ, 2002. – 678 s.
14. *Ross J. A.* The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy // *Teaching and Teacher Education*. – 1994. – № 10 (4). – P. 381 – 394. Pobrano 11.05.2017 z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.3792&rep=rep1&type=pdf>
15. *Ruble A., Usher E. L., McGrew J. H.* Preliminary Investigation of the Sources of Self-efficacy Among Teachers of Students with Autism // *Focus Autism Other Dev Disabl.* – 2011. – № 26 (2). – P. 67 – 74. doi:10.1177/1088357610397345.
16. *Schunk D. H.* Try Harder? Motivational Effects of Effort Attributional Feedback // *ERIC Digest*. – 2003. EDO-CG-03-04.
17. *Schunk D. H., Zimmerman B. J.* Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling // *Reading and Writing Quarterly*. – 2007. – № 23. – P. 7 – 25.
18. *Schwarzer R., Hallum S.* Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Meditation Analyses // *Applied Psychology: An International Review*. – 2008. – № 57. – P. 152 – 171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
19. *Skaalvik E. M., Skaalvik S.* Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession // *Creative Education*. – 2016. – № 7. – P. 1785 – 1799.
20. *Sy T., Co'ite S', Saavedra R.* The Contagious Leader: Impact of the Leader's Mood on the Mood of Group Members, Group Affective Tone, and Group Processes. *Journal of Applied Psychology*. – 2005. – № 90. – P. 295 – 305.
21. *Tawris C., Wade C.* Psychologia. Podejścia i koncepcje (przekł. J. Gilewicz). – Poznań: Zysk i S-ka, 1999. – 583 s.

22. *Thorn I. M.* Leadership in International Organizations: Global Leadership Competencies, Psychology Press. – 2012. – № 15. – P. 158 – 163.
23. *Ware H., Kitsantas A.* Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment // *Journal of Education Research.* – 2007. – № 100. – P. 303 – 310.
24. *Zimmerman B. J.* Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn // *Contemporary Education Psychology.* – 2000. – № 25. – P. 82 – 91.
25. *Durkalevy`ch I.* Suchasni tendenciyi v organizaciyi kursiv pidvy`shhennya kvalifikaciyi pedagogiv // *Upravlinnya v osviti: Zbirny`k materialiv VII Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi, 16-18 kvitnya 2015 r., L`viv: Vy`davec`z` Badikova N. O.* – S. 52 – 53.
26. *Durkalevy`ch I.* Emocijni ry`sy` pidlitkiv, yaki zrostayut` u zarobitchans`ky`x simyax // *Pedagogika i psy`xologiya profesijnoyi osvity` : nauково-metody`chny`j zhurnal.* – 2014. – # 1. – S. 125 – 134.
27. *Durkalevy`ch I.* (2013), Xary`zmaty`chne liderstvo. [Dzherelo] : [http://conf-hano.at.ua/load/statti/durkalevich\\_i\\_v\\_kharizmatichne\\_liderstvo/3-1-0-167](http://conf-hano.at.ua/load/statti/durkalevich_i_v_kharizmatichne_liderstvo/3-1-0-167)
28. *Durkalevy`ch I. V.* Pochuttya samotnosti u molodi iz zarobitchans`ky`x simej // *Aktual`ni problemy` psy`xologiyi: Zbirny`k naukovy`x prac`z` Insty`tutu psy`xologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny` – Zhy`tomy`r: “Vy`d-vo ZhDU im. I. Franka”, 2014. – Tom VII Ekologichna psy`xologiya. – Vy`pusk 35. – С. 65 – 74.*

**Дуркалевич І. В. Значущість самоєфективності у професії вчителя.** У статті представлена проблематика самоєфективності вчителя з точки зору соціально-когнітивної теорії Альберта Бандури. З'ясовано значення самоєфективності а також представлені чинники, які впливають на неї. В даному дослідженні зроблена спроба підкреслити важливість самоєфективності як одиниці психічного здоров'я людини відповідно до теорії Вілла Лехтінена.

Мета дослідження полягала в тому, щоб показати важливість самоєфективності в професійній діяльності вчителя, спираючись на теоретичний і емпіричний аналіз напрацювань таких авторів, як: A. Bandura (1977), R. Schwarzer, S. Hallum (2008), D. H. Schunk (2003), D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (2007), E. M. Skaalvik, S. Skaalvik (2016), J. A. Ross (1994) та ін.

Особливу увагу звернено на проблему функціонування вчителя з низьким і високим рівнем почуття самоєфективності. Було показано, що висока самоєфективність вчителя забезпечує активну участь у діяльності, дає відчуття задоволення, нижчу втомлюваність і зниження наміру залишити професію. Низький рівень самоєфективності учителя корелює з відсутністю мотивації, низькою заангажованістю у працю, наданням переваги рутинній діяльності, відсутністю витримки, частою критикою учнів, схильністю до фрустрації і відмовою від професії. У статті також проаналізовано та визначено джерела конструктивного розвитку самоєфективності вчителя. Звернено увагу на важливість самоєфективності учителя для академічної успішності учнів.

**Ключові слова:** самоєфективність, самоєфективність учителя, гени, середовище, соціально-когнітивна теорія, психічне здоров'я, джерела самоєфективності, академічна успішність учнів.

**Durkalevy`ch I. V. The importance of self-efficacy in the profession of a teacher.** The article presents the role of self-efficacy of a teacher in the context of Albert Bandura's social-cognitive theory. The importance of self-efficacy, as well as the factors influencing it, is explained. The important element of this work is the emphasis on the importance of self-efficacy in the psychological health of an individual in the context of Ville Lehtinen's theory.

The aim of this work is to show the importance of self-efficacy in the profession of a teacher on the basis of theoretical as well as empirical works from this subject by: A. Bandura (1977), R. Schwarzer, S. Hallum (2008), D. H. Schunk (2003), D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (2007), E. M. Skaalvik, S. Skaalvik (2016), J. A. Ross (1994) and others.

Attention is paid to the functioning of the teachers with low and high self-efficacy. The article proves that a teacher's high self-efficacy enhances their involvement in work, brings the sense of satisfaction, lowers the level of professional burnout and reduces the intent for abandoning the occupation. Low level of teacher's self-efficacy correlates with the lack of motivation, low involvement in work, preference for routine actions, higher frequency of criticizing the students, the lack of perseverance, higher susceptibility to frustration and higher inclination to abandonment of the profession. The article also indicates and analyses the sources of the constructive development of teacher's self-efficacy. It also shows the importance of teacher's self-efficacy for their students' academic achievements.

**Keywords:** self-efficacy, teacher self-efficacy, genes, environment, social-cognitive theory, psychical health, sources of self-efficacy, students' academic achievements.

#### Informacja o autorze:

**Durkalevych Iryna Volodmyrivna** – dr nauk psychologicznych, wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. S. Pigoń, m. Krosno, Polska, [iryna.psychologist@gmail.com](mailto:iryna.psychologist@gmail.com).

#### Information about the author:

**Durkalevych Iryna Volodmyrivna** – PhD in Psychology, State Higher Vocational School S. Pigoń in Krosno, Poland, [iryna.psychologist@gmail.com](mailto:iryna.psychologist@gmail.com).

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.3:179.9-029:9

© Ю. М. Кашпур, 2017

Ю. М. Кашпур (м. Київ)

### ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНА ВІРНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Кашпур Ю. М. Психологічні аспекти феномена вірності.** В статті досліджено етимологічну та лексичну сутність поняття «вірність» Презентовано визначення з синонімічних та тлумачних філологічних словників. Проаналізовано змістову наповненість визначень поняття вірності у філософських, етичних та психологічних словниках. Означено психологічну природу поняття вірності через контент-аналіз існуючих визначень. Доведено неоднозначність трактування вірності у наукових джерелах та сформульовано робоче визначення означеного феномена.

Враховуючи недостатню розробленість цієї проблеми в психології, автор іде шляхом пошуку психологічної природи вірності з позицій фізіологічної, антропологічної та етологічної наук, а також окреслює історичні аспекти вірності як феномену, що має конкретне соціально-психологічне коріння. В цій статті доведено, що вірність межує з такими поняттями як прихильність, турбота, емпатія, довіра, зобов'язання, які вносять до природи означеного явища психологічну складову та визначають його консистенцію. Психологічний зміст поняття «вірність», полягає в его-ідентифікації та наявності у суб'єкта вірності ціннісного ставлення до об'єкта вірності, навіть, всупереч соціально прийнятих канонів. Вірність проходить своє становлення від тимчасового емоційного стану симпатії до стійкого продукту когнітивно-



The aim of this work is to show the importance of self-efficacy in the profession of a teacher on the basis of theoretical as well as empirical works from this subject by: A. Bandura (1977), R. Schwarzer, S. Hallum (2008), D. H. Schunk (2003), D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (2007), E. M. Skaalvik, S. Skaalvik (2016), J. A. Ross (1994) and others.

Attention is paid to the functioning of the teachers with low and high self-efficacy. The article proves that a teacher's high self-efficacy enhances their involvement in work, brings the sense of satisfaction, lowers the level of professional burnout and reduces the intent for abandoning the occupation. Low level of teacher's self-efficacy correlates with the lack of motivation, low involvement in work, preference for routine actions, higher frequency of criticizing the students, the lack of perseverance, higher susceptibility to frustration and higher inclination to abandonment of the profession. The article also indicates and analyses the sources of the constructive development of teacher's self-efficacy. It also shows the importance of teacher's self-efficacy for their students' academic achievements.

**Keywords:** self-efficacy, teacher self-efficacy, genes, environment, social-cognitive theory, psychical health, sources of self-efficacy, students' academic achievements.

#### Informacja o autorze:

**Durkalevych Iryna Volodmyrivna** – dr nauk psychologicznych, wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. S. Pigoń, m. Krosno, Polska, [iryna.psychologist@gmail.com](mailto:iryna.psychologist@gmail.com).

#### Information about the author:

**Durkalevych Iryna Volodmyrivna** – PhD in Psychology, State Higher Vocational School S. Pigoń in Krosno, Poland, [iryna.psychologist@gmail.com](mailto:iryna.psychologist@gmail.com).

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.3:179.9-029:9

© Ю. М. Кашпур, 2017

Ю. М. Кашпур (м. Київ)

### ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНА ВІРНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Кашпур Ю. М. Психологічні аспекти феномена вірності.** В статті досліджено етимологічну та лексичну сутність поняття «вірність» Презентовано визначення з синонімічних та тлумачних філологічних словників. Проаналізовано змістову наповненість визначень поняття вірності у філософських, етичних та психологічних словниках. Означено психологічну природу поняття вірності через контент-аналіз існуючих визначень. Доведено неоднозначність трактування вірності у наукових джерелах та сформульовано робоче визначення означеного феномена.

Враховуючи недостатню розробленість цієї проблеми в психології, автор іде шляхом пошуку психологічної природи вірності з позицій фізіологічної, антропологічної та етологічної наук, а також окреслює історичні аспекти вірності як феномену, що має конкретне соціально-психологічне коріння. В цій статті доведено, що вірність межує з такими поняттями як прихильність, турбота, емпатія, довіра, зобов'язання, які вносять до природи означеного явища психологічну складову та визначають його консистенцію. Психологічний зміст поняття «вірність», полягає в его-ідентифікації та наявності у суб'єкта вірності ціннісного ставлення до об'єкта вірності, навіть, всупереч соціально прийнятих канонів. Вірність проходить своє становлення від тимчасового емоційного стану симпатії до стійкого продукту когнітивно-

емоційної єдності, що детермінується нейрогуморальними процесами. Для людей характерна серійна вірність, яка обумовлена тривалим періодом вигодовування дітей та необхідністю виховання й турботи про них.

**Ключові слова:** вірність, синоніми вірності, смислове значення вірності, психологія вірності, сталість, постійність, відданість, лояльність, прихильність.

**Постановка проблеми.** Засоби масової інформації, розширюючи сфери свого впливу на свідомість населення, стають основним потсупатором цінностей та установок особистості. Основною тенденцією у світі є прискорення передачі інформації, життєвого ритму та трансформації людських орієнтирів. На фоні цих подій вірність як явище моралі та психологічне утворення може бути нівельовано до рідко застосовуваного терміну. Така ситуація беззаперечно матиме необоротні наслідки. Адже людина, яка за плином щоденних перепитій втрачає не лише відчуття часу, а й цінні контакти та переживання стабільності, які раніше забезпечувала вірність. Етична, як класична і повільно розвиваюча наука, вже не в змозі самостійно нести наповнення цього поняття. Таким чином, психологи мають вже сьогодні працювати над профілактикою та збереженням означеної дефініції, яка протягом століть була однією з ключових основ життєвого устрою людини.

**Аналіз наукових досліджень.** Одразу зауважимо, що вірність практично не зустрічається як безпосередній предмет наукового пізнання. У більшості випадків під приціл наукового вивчення потрапляють суміжні або близькі по змісту явища. Найбільшим дослідженням означеного поняття є праця І.Свириденко в галузі педагогіки, яка присвятила своє дисертаційне дослідження умовам виховання вірності в особистісних взаєминах студентів. Рядоположно вірність згадується у працях таких психологів та педагогів як: І. Бех, Дж.Боулбі, Л.Бурбо, К. Девіс, І.Кон, А.Маслоу, В.Сухомлинського, М.Чіксенмігай К.Юнг та ін. Проте нам вдалося виявити і чимало наукових розробок у працях філософів (М. Бердяєва, Ф.Енгельса, О.Лосева, Ф Ніцше, С.Франка, М.Налімова) антропологів (О.Лавджоя, З.Рубіна), літераторів (Франко, Т.Шевченко, М.Коцюбинського) та етнографів (М.Арандаренка, В.Щербаківського, Д.Яворницького) за цією тематикою. Аналіз досліджень останніх показав, що вірність має широке коло застосування і інтерпретується у різних модальностях. На сьогодні наука володіє достатнім запасом теоретичних даних, щоб акумулювати існуючі дані та сформулювати повноцінне визначення терміну «вірність», як психологічного утворення та визначити його особливості.

**Метою статті є** виокремлення психологічних аспектів феномену вірності з джерел різної спрямованості, акцентування на змістовній складовій цієї дефініції та окреслення модальної площини застосування поняття «вірність» для особистості.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Не виявивши методологічної основи для вивчення вірності вважаємо за доцільне доцільно розпочати пошук психологічної її сутності через призму синонімічного ряду у джерелах філологічного спрямування, а потім у словниках філософської та психологічної спеціалізації. У синонімічних словниках словниках С.Караванського, Н.Абрамова, З.Александрова поняття «ВІРНИЙ» співставляється з таким синонімами: певний, надійний, незрадливий, непідкупний, прихильний, випробуваний; (-друг) щирий, відданий незмінний, постійний; (-висновок) правильний, точний; (-смерть) неминучий; (- за увагу) слухний, надійний, постійний, відданий [1; 2; 4]. Як видно з презентованого набору слів, вірність співвідноситься з термінами чи явищами, що мають позитивне забарвлення і в свідомості переважної більшості населення сприймається як невід'ємна частина людських стосунків. У смислового сенсі, означений синонімічний ряд вказує на довготривалість дії вірності. Синоніми «незрадливий» та «випробуваний» вказують, що

вірність, по-перше, не є статичним утворенням та розвивається протягом якогось часу, по-друге, воно наповнюється не лише позитивними переживаннями, бо на шляху свого становлення проходить через призму дискомфорту і травмуючих подій, та лише таким чином ідентифікується особистістю як *«перевірена»*. Крім того, вірність можна інтерпретувати як складову патріотичної Я-концепції або професіоналізму особистості. Синоніми *«незмінний»*, *«відданий»* та *«непідкупний»*, вказують на високу ціннісну вартість вірності для особистості. Остання, протягом свого становлення, піддаючись різного роду спокусам, може сумніватися у необхідності дотримуватися обов'язку вірності. Проте, віддаючи перевагу своєму об'єктові вірності, вона шляхом тривалих роздумів відмовляється від певних благ і цим самим наповнює її ціннісним значенням. Тут присутній акцент на глибоких інтимних переживаннях особистості, що мають стійкий і довготривалий характер. Зауважимо, що синонімічний ряд зі словника під редакцією Н.Абрамова містить поняття, що вказують на наявність у вірності негативної модальності. Так, *«манія»*, *«слабкість»* та *«впертість»* свідчать про наявність у неї руйнівних переживань, що провокують ряд психологічних труднощів особистості, яка намагається за будь-яких умов дотримуватись принципів вірності. Як наслідок, відбувається порушення її психологічного гомеостазу [4, с. 53]. Всі презентовані синоніми до поняття «вірність» свідчать про багатогранність природи цього феномену і здатність людини виявляти її у різних обставинах: дружніх та партнерських взаєминах, інтимно-романтичних та професійних стосунках, патріотичних уявлень та материнсько-дитячих контактах і т.д.

У словниках з філософії визначень вірності нами виявлено не було. Натомість, широко це поняття пред'явлене в словниках з етики, за якими вірність – це моральна якість, яка характеризує сталість у ставленні до людей і справи, виконанні обов'язку, відданості відповідним принципам і моральному ідеалу. І.Кон, відносно вірності зазначив, що вона тісно пов'язана з іншими якостями, а саме: принциповістю, упевненістю та стійкістю до труднощів. Вчений стверджує, що змістовно вірність наповнюється лише в результаті поєднання з іншими якостями, наприклад, некритичністю чи несамостійністю [5]. В цьому відношенні М.Г. Тофтул додав, що вірність може бути і джерелом зла. На думку вченого, фанатики-терористи, які часто вбивають ні в чому не винних людей (своїх співвітчизників, одновірців) теж комусь (і чомусь) вірні [6]. Це може вказувати на наявність зв'язку між вірністю особистості, її ідеологією та системою цінностей. Згідно цього припущення, вірність має здатність до поєднання з іншими якостями та рисами особистості та, в результаті, може модифікуватися в утворення з позитивною та негативною модальністю.

Серед психологічних визначень поняття вірності зустрічається лише у тлумачному словнику В.Б. Шапара, згідно якого воно є психосоціальною позитивною якістю особистості, що впливає з его-ідентичності, завдяки якій люди мають можливість мислити й діяти відповідно до ідеології, незважаючи на властиві їй протиріччя та обмеження [3, с. 62]. На думку вченого, вірність створює для особистості відчуття належності і дає можливість їй ідентифікувати себе як члена соціальної групи, котрий керується певною системою цінностей і визначає певні орієнтири у мисленні та взаєминах. На нашу думку, це визначення окреслює вірність в контексті соціальної психології і не відображає всієї різноманітності застосування цього утворення.

З'ясувалося, що питання вірності та зради залишаються актуальними не лише у гуманітарних науках, а й у дослідженнях природничого циклу. Вчені (Г.Ленг, С.Меллой, Х.Фішер, та ін.) весь час намагаються пояснити природу цих феноменів з фізіологічної точки зору. Предметом їх дослідження виступає вірність, насамперед, у міжособистісних стосунках. Аналізуючи розвиток взаємин двох людей на різних стадіях комунікації, фізіологи прийшли до висновку, що їх міжособистісна поведінка детермінується цілою сукупністю гормональних речовин, які по чергово продукуються залозами внутрішньої секреції [7]. На стадії *прихильності*

розвитку значущих стосунків, фізіологи С.Хазанс та А.Бартелс визначили, що домінуючим гормоном є окситоцин, який діє на організм людини як м'яке заспокійливе, знижує тривожність, розслабляє, а також здійснює слабкий наркотичний ефект, нестача якого спонукає індивіда шукати нових регулярних контактів зі своїм партнером, адже під дією його запаху, або навіть згадки про нього ця речовина рефлекторно знову продукується залозами внутрішньої секреції і, як наслідок, викликає приємні та ніжні відчуття. Це вказує на те, що особистість на психофізіологічному рівні виявляє зацікавленість у тому, щоб залишатися зі своїм суб'єктом вірності якомога довше, адже для неї це запорука комфорту та захищеності. Посилює нужду в партнерові ще один, не менш важливий у означеній схемі, гормон – вазопресин, який викликає *емпатію* та спонукає людину до побудови глибоких інтегруючих взаємин зі своїм суб'єктом вірності [8]. Ми розділяємо таку позицію фізіологів щодо розвитку парних взаємин та відмічаємо, що цей алгоритм має багато спільного з побудовою взаємин вірності, а можливо є платформою для становлення такої морально-особистісної якості як *вірність*.

Цікавими щодо вірності є спостереження етологів та зоопсихологів. Невдаючись до презентації прикладів взаємин вірності серед представників фауни, вважаємо за потрібне лише окреслити наші наступні висновки, що пояснюють специфіку цього феномена у тварин:

- у більшості випадків вірність у тваринному світі обумовлена доглядом один за одним, потребою в охороні свого житла та захистом нащадків;
- вірність у тварин не є радикальною і не зберігається при умові смерті одного з партнерів. Відтак, стереотипні уявлення про самопожертву окремих представників фауни є гіперболізованими;
- моногамність у тварин зберігається лише з конкретним партнером і протягом якогось часу. У випадку розриву стосунків вони вдаються до нових взаємин;
- тварини є вірними лише у подружніх стосунках. Зі своїм потомством вони сепаруються в ході реалізації програми «турбота про нащадків». Це може свідчити про притаманність тваринам також двох окремих явищ прив'язаності та вірності.
- тваринам притаманна чуйність та співпереживання. Цим пояснюються випадки турботи один про одного під час хвороби партнера та відмову від еміграції. Це може свідчити про наявність у змісті вірності названих емоційних конструктів.

Антропологи О. Лавджой та Г.Вейнер вважають, що складність пояснення феномена вірності полягає у офіційному позиціонуванні людини як моногамної істоти. Тоді як їх спостереження доводять, що виду *Homo sapiens* більше притаманна не чиста, а «серійна моногамія» (поєднання моно- та полігамії), відповідно до якої людина може забезпечити більшу турботу про себе та нащадків під час спільного проживання, а також, одночасно, мати дітей від інших партнерів, не чекаючи втрати одного з подружжя, як це буває серед певних видів тварин. Це дозволяє зайняти людям панівне місце в еволюції тваринного світу і напрацювати складні і багатогранні взаємини один з одним. На думку відомого антрополога О. Лавджоя, вірність, як соціально-психологічне явище, має конкретне біологічне походження. Самці австралопітеків (попередників людей), як довів вчений, були керовані бажанням бути впевненими у своїх нащадках, намагалися забезпечувати самку всім необхідним за умови, якщо та буде зберігати їм вірність і не матиме потреби шукати іншого. Самка ж, отримуючи від цього самця підтримку в реалізації своєї материнської програми та оргазмічні відчуття, ще більше упевнювалася у необхідності бути вірною конкретному суб'єктові [9]. В подальшому, з розвитком моногамності та сімейних форм, взаємини подружжя стали носити не лише сексуальний, а й побутовий, розвивально-виховний, рекреаційний характер, що вимагало збереження інтимної інформації між двома особами [7; 10]. Так, потреба один в одному на фоні міжстатевих та сексуальних стосунків розповсюдилася й на інші сфери соціально-психологічного життя особистості, що



створювало підґрунтя для диференціації уявлень про вірність як про моральну цінність та когнітивно-емоційне утворення.

**Висновки.** Вірність – це моральне почуттєво-мотиваційне утворення, яке характеризується відданістю, лояльністю, незамінністю, прихильністю протягом тривалого часу до об'єкта уваги. Психологічний зміст поняття «вірність», полягає в его-ідентифікації та наявності у суб'єкта вірності ціннісного ставлення до об'єкта вірності, навіть, всупереч соціально прийнятих канонів. Така особистість, з одного боку, зберігає сталість у своїх поглядах та чесно розділяє ідеологію чи переконання окремої людини або певної групи осіб, і таким чином переживає відчуття належності до одного чи іншого. Це дозволяє їй бути активним учасником міжособистісної комунікації, утримувати вектори своєї діяльності, сформувати орієнтири власного становлення, утримувати відчуття захищеності, кристалізувати Я-концепцію. А, з іншого, – через призму своїх внутрішніх пошуків вона може переживати залежність та стримування особистісної свободи, що не дає можливості розширити коло інтересів для саморозвитку. У цьому випадку особистість фіксується на власній обмеженості і занурюється у відчуття своєї нереалізованості, що підвищує її невротизованість та призводить до викривлення прихильності між суб'єктами вірності. Вірність особистості проходить своє становлення від тимчасового емоційного стану симпатії до стійкого продукту когнітивно-емоційної єдності, що детермінується нейрогуморальними процесами. На противагу літературним уявленням про високоморальну вірність, для більшості тварин ця якість не є характерною, тоді як людині притаманна серійна вірність, яка обумовлена тривалим періодом вигодовування дітей та необхідністю виховання й турботи про них.

### Література

1. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка: практический справочник: Ок. 11 000 синонимов. Рядов. / З.Е. Александрова – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 2001. – 568 с.
2. *Караванський С.* Практичний словник синонімів української мови. / Караванський С. - 3-є вид., опрацьоване та доповн. – Львів: БаК, 2008. – 512 с.
3. *Психологічний тлумачний словник* / [авт.-уклад. В. Б. Шапар]. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
4. *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений* : ок. 5000 синоним. рядов : Более 20000 синонимов / Н. Абрамов; [Авт. предисл. Ю. Д. Апресян]. - 6-е изд., стер. - М. : Рус. словари, 1996. - XI,499.
5. *Словарь по этике [Текст]* / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. — 6-е изд. — М. : Политиздат, 1989. — 447 с.
6. *Тофтул М. Г.* Сучасний словник з етики : Словник./ М.Г. Тофтул – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.
7. *Палмер Дж.* Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens: [Пер. с англ.] / Джек Палмер, Линда Палмер. - 2. междунар. изд. - СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003 (ПФ Красный пролетарий). - 382 с. : ил., табл.; 22 см. - (Секреты психологи. Проект Best Психология).
8. *Фишер Х.* Почему мы любим: природа и химия романтической любви = Why We Love: The Mature and Chemistry of Romantic Love / пер. с англ. Е. И. Милицкая. — М.: Альпина нон-фикшн, 2012. — 319 с.
9. *Хрисанфова Е.Н., Перевозчиков И.В.* Антропология: Учебник. 2-е изд. М., 1999. (Оуэн Лавджой К. Эволюция выпрямленного способа передвижения у человека // В мире науки. ScientificAmerican. № 1, 1998.)



10. *Durrant, R., & Ellis, B. J. Evolutionary Psychology // Comprehensive Handbook of Psychology / M. Gallagher & R. J. Nelson (Eds.). — New York : Wiley & Sons, 2003. — Vol. 3 : Biological Psychology.*

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Aleksandrova Z.E. Slovar synonymov ruskohto yazyka: praktycheskyi spravochnyk: Ok. 11 000 synonymov. Riadov. / Z.E. Aleksandrova – 11-e yzd., pererab. y dop. – M.: Rus. yaz., 2001. – 568 s.*
2. *Karavanskyi S. Praktychnyi slovnyk sinonimiv ukrainskoi movy. / Karavanskyi S. - 3-ie vyd., opratsovane ta dopovn. – Lviv: BaK, 2008. – 512 s.*
3. *Psykholohichnyi tlumachnyi slovnyk / [avt.-uklad. V. B. Shapar]. – Kh.: Prapor, 2004. – 640 s.*
4. *Slovar ruskykh synonymov y skhodnykh po smyslu vyrazheniy : ok. 5000 synonym. riadov : Bolee 20000 synonymov / N. Abramov; [Avt. predysl. lu. D. Apresian]. - 6-e yzd., ster. - M. : Rus. slovary, 1996. - XI,499.*
5. *Slovar po etyke [Tekst] / pod red. A.A. Huseinova, Y.S. Kona. — 6-e yzd. — M. : Polytyzdat, 1989. — 447 s.*
6. *Toftul M. H. Suchasnyi slovnyk z etyky : Slovnyk./ M.H. Toftul – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – 416 s.*
7. *Palmer Dzh. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens: [Per. s anhl.] / Dzhek Palmer, Lynda Palmer. - 2. mezhdunar. yzd. - SPb. : praim-EVROZNAK ; M. : OLMA-PRESS, 2003 (PF Krasnyi proletarij). - 382 s. : yl., tabl.; 22 sm. - (Секреты психологии. Проект Best Психология).*
8. *Fysher Kh. Pochemu my liubym: pryroda y khymiya romantycheskoi liubvy = Why We Love: The Mature and Chemistry of Romantic Love / per. s anhl. E. Y. Mylytskaia. — M.: Alpyna non-fykshn, 2012. — 319 s.*
9. *Khrysanfova E.N., Perevozchikov Y.V. Antropologiya: Uchebnyk. 2-e yzd. M., 1999. (Оуэн Лавдзхой К. Эволюция выpriamlennoho sposoba peredvyzheniya u cheloveka // V myre nauky. ScientificAmerican. № 1, 1998.)*
10. *Durrant, R., & Ellis, B. J. Evolutionary Psychology // Comprehensive Handbook of Psychology / M. Gallagher & R. J. Nelson (Eds.). — New York : Wiley & Sons, 2003. — Vol. 3 : Biological Psychology.*

**Кашпур Ю. М. Психологические аспекты феномена верности.** Исследована этимологическая и лексическая сущность понятия «верность». В статье автор презентует определение из синонимических и толковых филологических словарей. Проанализированы смысловое наполнение определений понятия верности в философских, этических и психологических словарях. Очерчено психологическую природу понятия верности через контент-анализ определений. Доказана неоднозначность трактовки верности в научных источниках, а так же сформулировано рабочее определение определения указанного феномена.

Учитывая недостаточную разработанность этой проблемы в психологии, автор идет по пути поиска психологической природы верности с позиций физиологической, антропологической и этологических наук, а также определяет исторические аспекты верности как феномена, имеющего конкретные социально-психологические корни. В этой статье доказано, что верность граничит с такими понятиями как привязанность, забота, эмпатия, доверие, обязательства, которые вносят в природу указанного явления психологическую

составляющую и определяют его консистенцию. Психологическое содержание понятия «верность», заключается в его-идентификации и наличии у субъекта верности ценностного отношения к объекту верности даже вопреки социально принятых канонов. Верность проходит свое становление от временного эмоционального состояния симпатии к устойчивому продукту когнитивно-эмоциональной единства, детерминируется нейрогуморальными процессами. Для людей характерна серийная верность, которая обусловлена длительным периодом вскармливания детей и необходимостью воспитания и заботы о них.

**Ключевые слова:** верность, синонимы верности, смысловое значение верности, психология верности, постоянство, преданность, лояльность, привязанность.

**Kashpur Y. Psychological aspects of the phenomenon of loyalty.** In this article studied etymological and lexical essence of the concept of "loyalty." The author presents a definition synonymous philological and explanatory dictionaries. Analyzes semantic content definitions of loyalty to the philosophical, ethical and psychological dictionaries. Author determined the nature of the psychological concept of loyalty by analyzing the context of the definitions of different authors. Discovered lack of a comprehensive definition of the phenomenon and definite ambiguity in the interpretation of loyalty academic sources.

Loyalty to personality passes its formation starting from the temporary emotional state of affection and to the firm product of cognitive and emotional unity that is determined by the neurohumoral processes. At the stage of *devotion*, oxytocin is the dominating hormone; it decreases anxiety and makes a person relaxed. Lack of this hormone induces an individuum to seek new regular contacts with its subject of loyalty. At the same time, vasopressin induces to build deep integrating relations with its subject of loyalty. Contrary to the beliefs in literature regarding the highly-moral loyalty, ethologists prove that the *Homo sapiens* species have a greater propensity for the "serial monogamy" than the clear one due to the long-time feeding of children and the need to bring them up and care for them. It was generalized from the intersexual and sexual relations to the other spheres of social and psychological life of a personality that created a basis for differentiation of beliefs about loyalty as a moral value, as well as cognitive and emotional formation.

**Keywords:** fidelity, faithfulness synonyms, semantic fidelity value, loyalty psychology, persistence, dedication, loyalty, attachment.

#### **Відомості про автора:**

**Кашпур Юрій Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [ykashpur2@gmail.com](mailto:ykashpur2@gmail.com).

#### **Information about author:**

**Kashpur Yurii** – candidate of psychological sciences, associate professor of department of theoretical and consultative psychology, National pedagogical university by M. Drahomanov, Kyiv, Ukraine, [ykashpur2@gmail.com](mailto:ykashpur2@gmail.com).

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923–053.88–055.1/3

© О. Г. Коваленко, 2017

О. Г. Коваленко (м. Полтава)

**ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ РІЗНОЇ СТАТІ****Коваленко О. Г. Психологічне благополуччя літніх людей різної статі.**

Розглядаються особливості психологічного благополуччя особистості як інтегративного особистісного утворення, що формується у процесі її активності та в системі реальних взаємин з об'єктами оточуючої дійсності і характеризується відчуттям задоволеності життям, усвідомленням реалізації власного потенціалу. Встановлено, що літні чоловіки і жінки мають однаковий рівень психологічного благополуччя; він у цьому віці порівняно із попередніми віковими етапами знижується. Це свідчить про те, що в цьому віці погіршується психологічне функціонування людини, вона не розуміє напрямків свого подальшого розвитку, не усвідомлює можливостей реалізації власного потенціалу, мало задоволена своїм життям та своєю особистістю, не приймає себе. Їй бракує близьких довірливих стосунків з оточуючими людьми. За умов виникнення суперечок, недостатньо захищає власну позицію, переважно приймає думку тих, хто є поряд, навіть, сторонніх осіб. Літня людина вважає, що майже не здатна щось змінити у своєму житті; їй інколи нецікаво жити й смисл та спрямованість життя нею мало розуміються. Недостатнє психологічне благополуччя літніх осіб визначається їхніми труднощами у виявленні позитивних емоцій, зосередженістю на своїх недоліках, послабленням внутрішнього локусу контролю, погіршенням самооцінки та відсутністю адекватних засобів її компенсації, зниженням їхньої впевненості в собі, збільшенням відчуття безсилля, невірою у власну здатність щось змінити, нереалізованістю, втратою інтересу до життя, відсутністю задоволення ним, зосередженістю на вузькому соціальному просторі, хотінням змінити своє життя, але небажанням дійсно докладати для цього зусилля, негативним ставленням до змін, які в них відбуваються.

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, позитивні стосунки, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття.

**Постановка проблеми.** У сучасній соціокультурній ситуації досить важливою проблемою є формування і збереження здорової особистості. Для оцінки здоров'я особистості використовують поняття фізичного, соціального, морального, психічного здоров'я. Останнє виявляється як стан, що сприяє найповнішому фізичному, розумовому і емоційному розвитку людини. Його показником є благополуччя людини, її суб'єктивне відчуття позитивного, гармонійного функціонування, задоволеності життям, самореалізації. Актуальним є збереження такого, психологічного благополуччя в пізньому віці, виявлення його особливостей в осіб різної статі.

**Аналіз наукових досліджень.** У науковій літературі є різні напрямки в обґрунтуванні специфіки психологічного благополуччя особистості. Прихильники першого, гедоністичного напрямку (Н. Бредберн, Е. Дінер, Д. Канеман, Р. М. Шаміонов) психологічне благополуччя трактують як задоволеність, стан динамічної рівноваги, чуттєву радість і прагнуть шукати шляхи отримання такого задоволення (досягнення щастя). Представники другого, евдемоністичного напрямку (В. М. Духневич, А. Макгрегор, К. Ріфф, М. Селігман, Б. Сінгер, А. Уотерман) психологічне благополуччя обґрунтовують позитивним психологічним функціонуванням і розвитком людського потенціалу, особистісним зростанням. Окремі сучасні учені намагаються об'єднати вищезгадані два напрямки, наголошуючи, що справжнє благополуччя людини є багатовимірним конструктом, що включає і задоволення, і переживання життя як повноцінного

та значимого (І. Ф. Аршава, К. С. Берідж, Н. М. Голубєва, І. С. Горбаль, Е. Десі, Дж. Майклсон, Я. І. Павлоцька, Р. М. Райан, В. Хута) [2; 3].

Науковці приділяли увагу взаємозв'язку понять «психологічне благополуччя» та «суб'єктивне благополуччя» (Н. К. Бахарєва, Н. Бредберн, Е. Дінер, Л. В. Куліков, О. М. Паніна, К. Ріфф, С. Ю. Семенов, А. Є. Созонтов, М. К. Соколова, Р. М. Шаміонов), аналізували складові психологічного благополуччя (І. С. Горбаль, Е. Дінер, Л. В. Кулідів, Ю. М. Олександров, Г. Д. Орлова, К. Ріфф, Є. Г. Трошихіна, О. О. Шадрін, Р. М. Шаміонов, О. С. Ширяєва), його чинники (А. Б. Белоусова, О. Є. Бочарова, Л. Б. Козьміна, Д. С. Корнієнко, П. Т. Коста, К. В. Костенко, Р. Р. МакКрає, Ю. М. Олександров, В. О. Олефір, Я. І. Павлоцька, К. Л. Сайдлекі). Але, недостатньо приділялася увага проблемам психологічного благополуччя людини на пізніх етапах життя (за виключенням окремих досліджень цього феномену М. Бельскі, М. В. Єрмолаєвою, К. В. Костенко, О. І. Мельохіна, Т. Б. Партико, М. Л. Смутьсон). Тому **метою статті є** виявлення особливостей психологічного благополуччя літніх осіб різної статі.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Для встановлення особливостей психологічного благополуччя літніх осіб різної статі використана шкала психологічного благополуччя Керол Д. Ріфф, яка дозволяє виявити загальний рівень психологічного благополуччя особистості та вплив на нього таких сфер позитивного її функціонування, як позитивні стосунки, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття. У дослідженні взяли участь 325 осіб віком від 57 до 86 років, які мають різні соціальні і демографічні характеристики. Середній вік досліджуваних – 67 років. Серед них чоловіків – 81 особа, жінок – 244 особи.

Виявлено середні значення за кожною шкалою та підсумковим балом у досліджуваних осіб різної статі: «позитивні стосунки»: ч. – 54,78, ж. – 55,01, «автономія»: ч. – 52,73, ж. – 52,77, «управління середовищем»: ч. – 53,10, ж. – 53,83, «особистісне зростання»: ч. – 52,94, ж. – 52,68, «цілі в житті»: ч. – 53,48, ж. – 54,76, «самоприйняття»: ч. – 54,49, ж. – 54,45, психологічне благополуччя: ч. – 321,52, ж. – 323,50. Зважаючи на відсутність норм за цією методикою для осіб літнього та старечого віку, установили відповідність наявних результатів нормам для вікової групи осіб 35-55 років, отриманих на російськомовній вибірці Т. Д. Шевеленковою та П. П. Фесенко [2].

Установлено кількість літніх чоловіків і жінок (у %), які мають вищі і нижчі значення за кожною шкалою психологічного благополуччя та підсумковим балом (табл. 1). Порівняли отримані відсоткові значення.

Таблиця 1

**Рівні психологічного благополуччя літніх чоловіків і жінок, n=325**

| Шкали                     | Чоловіки    |    |            |    | Жінки       |    |            |    |
|---------------------------|-------------|----|------------|----|-------------|----|------------|----|
|                           | нижчі знач. |    | вищі знач. |    | нижчі знач. |    | вищі знач. |    |
|                           | осіб        | %  | осіб       | %  | осіб        | %  | осіб       | %  |
| Позитивні стосунки        | 44          | 54 | 37         | 46 | 161         | 66 | 83         | 34 |
| Автономія                 | 57          | 70 | 24         | 30 | 183         | 75 | 61         | 25 |
| Управління середовищем    | 61          | 75 | 20         | 25 | 193         | 79 | 51         | 21 |
| Особистісне зростання     | 60          | 74 | 21         | 26 | 215         | 88 | 29         | 12 |
| Цілі в житті              | 60          | 74 | 21         | 26 | 171         | 70 | 73         | 30 |
| Само-прийняття            | 34          | 42 | 47         | 58 | 170         | 70 | 74         | 30 |
| Психологічне благополуччя | 58          | 72 | 23         | 28 | 184         | 75 | 60         | 25 |

Можемо стверджувати, що близьких взаємин бракує 54% літніх чоловіків і 66% літніх жінок; їм може бути складно виявляти теплоту, відвертість і турботу про оточуючих; дехто (15% чоловіків (12 осіб) і 36% жінок (88 осіб)) навіть страждає від власної ізолюваності і фрустрованості, хоча й не виявляє достатньо бажання йти на компроміси. Загалом задоволені своїми близькими стосунками з іншими 46% літніх чоловіків і 34% літніх жінок, які зацікавлені їхніми проблемами, за умов виникнення непорозумінь схильні шукати спільну мову, йти на компроміси. Виявлені й такі літні люди, які ураховують думки оточуючих, виявляють співчуття, прихильність (23% чоловіків (19 осіб) і 17% жінок (42 осіб)). Отже, літні люди мають недостатній рівень позитивних взаємин як складової їхнього психологічного благополуччя, що може бути зумовлене труднощами у виявленні позитивних емоцій, зосередженістю на власній особі (перш за все на своїх недоліках). Ці дані узгоджуються з отриманими нами раніше результатами дослідження особливостей міжособистісного спілкування літніх осіб (у процесі якого формуються стосунки), коли було виявлено низькі та нижчі від середнього показники за емоційним компонентом такого спілкування [1].

Більшість літніх чоловіків (70%) і жінок (75%) виявляють конформну поведінку, орієнтуються на думку інших осіб при ухваленні важливих рішень; їм складно протидіяти соціальному тиску в думках і вчинках; найбільше це стосується 41% чоловіків (33 осіб) і 50% жінок (121 особа). Певну незалежність і здатність протидіяти соціальному тиску виявляють 30% чоловіків і 25% жінок, у тому числі, власними стандартами в регулюванні й оцінюванні своєї поведінки керуються лише 9% чоловіків (7 осіб) і 14% жінок (34 особи). Такі результати свідчать про недостатню здатність літніх людей до керування власною думкою у визначенні особливостей і напрямків своєї діяльності, про залежність їхньої поведінки від обставин та оцінки з боку інших, що може бути пов'язане із послабленням внутрішнього локусу контролю, погіршенням самооцінки та відсутністю адекватних засобів її компенсації.

Відчуття недостатньої здатності впливати на події оточуючого світу властиві 75% літніх чоловіків і 79% літніх жінок, в яких часто виникає відчуття неможливості поліпшити умови свого життя, їм навіть може бути складно виконувати повсякденні справи. Найскладніше у даному випадку 30% чоловіків (24 особам) і 37% жінок (91 особі). Компетентнішими в керуванні щоденним життям себе почувають 25% літніх чоловіків і 21% літніх жінок, які намагаються ефективно використовувати різні життєві обставини. Хоча уміння самому створювати умови, що задовольняють особистісні потреби і цінності властиві лише 11% чоловіків (9 особам) і 9% жінок (22 особам). Причини недостатньої впевненості літніх осіб у впливі на щоденне життя можуть бути зумовлені зниженням їхньої впевненості в собі, збільшенням відчуття безсилля, невірою у власну здатність щось змінити.

Більшості літніх людей (74% чоловіків і 88% жінок) властиві переживання особистісної стагнації; їм не зовсім цікаво жити, у них виникають труднощі в опануванні нових навичок. Найбільше страждають від відсутності відчуття особистісного прогресу в пізньому віці 38% чоловіків (31 особа) і 66% жінок (160 осіб). Відкритішими новому досвіду в цьому віці є 26% чоловіків і 12% жінок, які намагаються щось робити для саморозвитку, вчитися новому, хочуть реалізувати свої можливості, бути корисними іншим. Найкраще це вдається лише 5% чоловіків (4 особам) і 3% жінок (7 особам). Значні проблеми в особистісному саморозвитку літніх осіб можуть бути зумовлені їхньою нереалізованістю, втратою інтересу до життя, відсутністю задоволення ним.

Розмитість у баченні цілей свого життя властива 74% літніх чоловіків і 70% літніх жінок; яким бракує актуальних змістовних переконань, які б спрямовували б їхнє життя. 35% чоловіків (28 осіб) і 46% жінок (13 осіб) узагалі втрачають відчуття осмисленості сьогодення і минулого. Натомість більш осмисленим сьогодення є у 26% чоловіків і 30% жінок, в яких зберігаються



старі або й виникають нові переконання, що збагачують й урізноманітнюють їхнє життя. Найбільш змістовним своє життя вважають 11% чоловіків (9 осіб) і 16% жінок (40 осіб). Недостатня осмисленість і спрямованість життя літніх людей може бути пов'язана з їхньою зосередженістю на вузькому соціальному просторі, з хотінням змінити своє життя, але небажанням дійсно докладати для цього зусилля.

Стурбованість окремими рисами власної особистості, певну незадоволеність собою в літньому віці виявляють 42% чоловіків і 70% жінок; дехто (25% чоловіків (20 осіб) і 40% жінок (98 осіб)) навіть не приймає себе, прагне бути іншим, не таким, яким є насправді. Позитивно до себе, до різних сторін своєї особистості, до свого минулого ставляться більшість чоловіків (58%) і майже третина жінок (30%). Найбільше себе приймають і цілком задоволені собою 32% чоловіків (26 осіб) і 19% жінок (46 осіб). Аналізуючи ці результати дослідження особливостей самосприйняття літніх людей, варто відзначити його недостатній рівень, який може бути зумовлений їхнім негативним ставленням до змін, які в них відбуваються.

Загальний рівень психологічного благополуччя у віці пізньої дорослості є здебільшого низьким і нижчим від середнього (чоловіки – 72%, жінки – 75%) і свідчить про труднощі осіб цього віку у відтворенні основних компонентів позитивного функціонування. Найбільше проблем у цьому мають 35% чоловіків (28 осіб) і 61% жінок (150 осіб). Задоволенішими собою і життям є 28% літніх чоловіків і 25% літніх жінок, а 14% досліджених осіб (11 – чоловіки і 33 – жінки) мають навіть відчуття щастя, реалізованості, вони упевнені у власній здатності протидіяти викликам життя.

Перевірена достовірність виявленої відмінності за кожною шкалою та підсумковим балом психологічного благополуччя літніх чоловіків і літніх жінок за допомогою параметричного *t*-критерію Стюдента, а також непараметричного *U*-критерію Манна-Уїтні. Розрахунки здійснено у програмі SPSS. Нульова гіпотеза полягала у відсутності відмінності між змінними (показниками за різними шкалами та підсумковим балом психологічного благополуччя літніх чоловіків і літніх жінок), а альтернативна гіпотеза – у значущості такої відмінності.

Емпіричне значення *t*-критерію: «позитивні стосунки»:  $t=0,188$ ; «автономія»:  $t=0,039$ ; «управління середовищем»:  $t=0,669$ ; «особистісне зростання»:  $t=0,237$ ; «цілі в житті»:  $t=1,044$ ; «самоприйняття»:  $t=0,036$ ; підсумковий бал психологічного благополуччя:  $t=0,358$ . Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha < 0,05$ ). При  $t < t_{кр}$  підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між усіма змінними. Емпіричне значення *U*-критерію: «позитивні стосунки»:  $U=9.761,000$ ; «автономія»:  $U=9.785,500$ ; «управління середовищем»:  $U=10.783,000$ ; «особистісне зростання»:  $U=9.587,000$ ; «цілі в житті»:  $U=10.711,500$ ; «самоприйняття»:  $U=9.821,000$ ; підсумковий бал психологічного благополуччя:  $U=10.137,000$ . Усі виявлені показники менші за  $U_{кр}$  (при  $p \leq 0,05$ ), тому приймається нульова гіпотеза про відсутність відмінності між усіма змінними.

Зважаючи на результати застосування двох статистичних критеріїв, можемо стверджувати, що всі ряди даних, які порівнювали є залежними, у літніх жінок і літніх чоловіків рівень психологічного благополуччя, а також рівні позитивних стосунків, автономії, управління середовищем, особистісного зростання, цілей у житті, самоприйняття є однаковим.

**Висновки.** Психологічне благополуччя особистості є інтегративним особистісним утворенням, що формується у процесі її активності та в системі реальних взаємин з об'єктами оточуючої дійсності і характеризується відчуттям задоволеності життям, усвідомленням реалізації власного потенціалу. Аналіз результатів поведеного дослідження дозволяє робити висновки про те, що літні чоловіки і жінки мають однаковий рівень психологічного благополуччя; він у цьому віці порівняно із попередніми віковими етапами знижується і загалом є низьким і нижчим від середнього. Це свідчить про те, що в цьому віці погіршується психологічне

функціонування людини, вона не розуміє напрямків свого подальшого розвитку, слабо усвідомлює можливості реалізації власного потенціалу, мало задоволена своїм життям та своєю особистістю, не приймає себе. Їй бракує близьких довірливих стосунків з оточуючими людьми. За умов виникнення суперечок, недостатньо захищає власну позицію, переважно приймає думку тих, хто є поряд, навіть, сторонніх осіб. Літня людина вважає, що майже не здатна щось змінити у своєму житті; їй часто нецікаво жити й смисл та спрямованість життя нею мало розуміються, вона ніби «пливе за течією».

Недостатнє психологічне благополуччя літніх осіб визначається їхніми труднощами у виявленні позитивних емоцій, зосередженістю на своїх недоліках, послабленням внутрішнього локусу контролю, погіршенням самооцінки та відсутністю адекватних засобів її компенсації, зниженням їхньої впевненості в собі, збільшенням відчуття безсилля, невірою у власну здатність щось змінити, нереалізованістю, втратою інтересу до життя, відсутністю задоволення ним, зосередженістю на вузькому соціальному просторі, хотінням змінити своє життя, але небажанням дійсно докладати для цього зусилля, негативним ставленням до змін, які в них відбуваються.

Сприяють низькому рівню психологічного благополуччя у старості й різноманітні соціальні чинники, зокрема, вихід на пенсію і, як наслідок, утрата роботи; ізолюваність, по-перше, від друзів та рідних, по-друге, від широкого соціального середовища, коли власне здоров'я, вільний час і бажання інших, об'єктивні обставини (відстань) не дозволяють поспілкуватися й отримати літній людині розраду. Економічний стан більшості пенсіонерів також мало допомагає їхній задоволеності життям й реалізованості в ньому. Багато хто з них, приділяючи багато уваги різним джерелам інформації про події в суспільстві, переживають з приводу політичної ситуації в Україні та світі.

Ураховуючи таку закономірність психічного розвитку в пізній дорослості, як варіативність, на іншій вибірці цієї вікової категорії можуть бути отримані інші результати, що свідчитимуть про нижче або вище психологічне благополуччя особистості. Але проведена діагностика загалом дозволяє стверджувати про погіршення такого благополуччя в літньому віці.

Крім статевої приналежності існують багато інших біологічних, соціальних, психологічних чинників, котрі можуть зумовлювати погіршення психологічного благополуччя, задоволеності життям людей на пізніх етапах життя. Тому перспективним напрямком досліджень є виявлення та обґрунтування таких чинників.

### Література

1. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти: монографія / О. Г. Коваленко. – К.: Інститут обдарованої дитина, 2015. – 456 с.
2. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – с. 95–123.
3. Dodge R. The challenge of defining wellbeing / R. Dodge, A. Daly, J. Huyton, L. Sanders // International Journal of Wellbeing. – 2012. – No 2(3). – p. 222–235.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Kovalenko O. H. Mizhosoby`stisne spilkuvannya osib poxy`logo viku: psy`hologichni aspekty` : monografiya / O. H. Kovalenko. – K.: Insty`tut obdarovanoyi dy`ty`na, 2015. – 456 s.

2. *Shevelenkova T. D. Psy`xology`cheskoe blagopoluchy`e ly`chnosty` (obzor osnovnykh koncepcy`j y` metody`ka y`ssledovany`ya) / T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko // Psy`xology`cheskaya dy`agnosty`ka. – 2005. – #3. – s. 95–123.*
3. *Dodge R. The challenge of defining wellbeing / R. Dodge, A. Daly, J. Huyton, L. Sanders // International Journal of Wellbeing. – 2012. – No 2(3). – p. 222–235.*

**Коваленко Е. Г. Психологическое благополучие пожилых людей разного пола.**

Рассматриваются особенности психологического благополучия личности как интегративного личностного образования, которое формируется в процессе ее активности и в системе реальных взаимоотношений с окружающими объектами и характеризуется ощущением удовлетворенности жизнью, осознанием реализации собственного потенциала. Установлено, что у пожилых мужчин и женщин одинаковый уровень психологического благополучия; он в этом возрасте по сравнению с предыдущим снижается. Это свидетельствует о том, что в пожилом возрасте ухудшается психологическое функционирование человека, он не понимает направлений своего дальнейшего развития, не осознает возможностей реализации собственного потенциала, мало доволен своей жизнью и своей личностью. Ему не хватает доверительных отношений с окружающими людьми. При возникновении споров, он недостаточно защищает свою позицию, в основном принимает мнение других. Пожилой человек чувствует, что почти не способен что-то изменить в своей жизни; ему иногда неинтересно жить. Недостаточное психологическое благополучие пожилых людей определяется их трудностями в выявлении положительных эмоций, сосредоточенностью на своих недостатках, ослаблением внутреннего локуса контроля, ухудшением самооценки и отсутствием адекватных средств ее компенсации, снижением их уверенности в себе, увеличением ощущение бессилия, неверием в собственную способность что-то изменить, нереализованностью, потерей интереса к жизни, отсутствием удовлетворения ней, сосредоточенностью на узком социальном пространстве, хотением изменить свою жизнь, но нежеланием действительно прилагать для этого усилия, негативным отношением к изменениям, которые в них происходят.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие.

**Kovalenko O. H. The psychological wellbeing of elderly people of different sex.** The features of personality's psychological wellbeing have been analyzed in the article. Personality's psychological wellbeing is an integrative personal construction, that is formed in the process of personal activities and in the system of personality's real relationships with surrounding objects. This can be described by a personal sense of life satisfaction, personal awareness of realize one's potential. It has been determined that elderly men and women have the same level of psychological wellbeing. This level is lower than in the previous age stages. This indicates that person's psychological functioning is getting worse in old ages. An elderly person does not understand the directions for his further development. They are not aware of the realization possibilities of one's capacity and are not satisfied with their lives and personality. An elderly person lacks close trusting relationships with others. They do not protect their own position and in disputes tend to adopt opinion of another people, even those who are strangers. An elderly person feels barely unable to change something in his life. He finds, it is not interesting to live. He doesn't understand the sense of his life and its directivity. Insufficient elderly persons' psychological wellbeing is determined by their difficulties in showing positive emotions, focusing on their faults, decreasing of their internal locus of control, declining of their self-esteem and lack of this self-esteem adequate compensation, loss of

their confidence, increasing their powerlessness feelings, unbelieving in their ability to change something, their lack of self-realization, loss of their interest in life, lack of life's satisfaction, their focusing on a narrow social space, their desire to change one's lives, but their reluctance to make this effort really, their negative attitude to the changes that are happening to them.

**Keywords:** psychological wellbeing, positive relations, autonomy, management of environment, personal growth, purpose in life, self-acceptance.

#### **Відомості про автора:**

**Коваленко Олена Григорівна** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, України, olenagk@ukr.net

#### **Information about the author:**

**Kovalenko Olena Hryhorivna** – doctor of psychology, associate professor, associate professor of department of psychology, Poltava V. G. Korolenko national pedagogical university, Poltava, Ukraine, olenagk@ukr.net

*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 37.015.31:17.022.1-053.4

© Л. В. Лохвицька, 2017

Л. В. Лохвицька (м. Переяслав-Хмельницький)

### **МЕТОДИЧНИЙ АРСЕНАЛ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTI У ДОШКІЛЬНИКІВ: ДОРБОК ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІВ СУЧАСНОСТІ**

**Лохвицька Л. В. Методичний арсенал дослідження моральної вихованості у дошкільників: доробок зарубіжних психологів сучасності.** У статті представлено огляд аналізу напрацювань представників зарубіжної психологічної науки в контексті вивчення у дітей дошкільного віку рівня моральної вихованості. Американськими дослідниками Єльського університету (США) Полом Блумом, Карен Уїнн, а також Дж. Кілі Хемлін із університету Британської Колумбії (Канада) запропоновано банк методик для проведення роботи з немовлятами: використання тривимірного дисплею та лялькових вистав, учасниками яких є такі персонажі як помічник і хіндер. Такими експериментами доведено, що вже в немовлячому віці (від 3-х міс.) малюки здатні розрізняти добрі і погані вчинки. Такі новаторські висновки докорінно відрізняються від поглядів щодо морального розвитку особистості, що закладені Піаже-Кольбергівською школою. Ці автори відстоюють думку про необхідність розвитку нового наукового напрямку – моральної психології і проведення нейробіологічних і еволюційних психологічних досліджень для з'ясування природи моральності індивіда. Вивчення складників особистісного зростання в процесі морального виховання знаходилося і в полі зору американської дослідниці Пітсбургського університету Шарон А. Нельсон. Розроблена нею методика «Моральні наміри» спрямована на визначення рівня прояву моральної мотивації дошкільниками 4-річного віку і старшими. На думку автора та прихильників такого підходу, це дає можливість прогнозувати нормативність моральної поведінки дитини та визначити навмисно чи випадково здійснювалися відповідні дії. Наукові погляди Амріши Вайш та її колег із університету Вірджинії (США) базуються на тому, що для дошкільників 4-5 років доцільно створювати такі ігрові ситуації, в яких вони мають визначити позицію морального агента. Проведене ними дослідження фокусується на доведенні онтогенетичного виникнення

their confidence, increasing their powerlessness feelings, unbelieving in their ability to change something, their lack of self-realization, loss of their interest in life, lack of life's satisfaction, their focusing on a narrow social space, their desire to change one's lives, but their reluctance to make this effort really, their negative attitude to the changes that are happening to them.

**Keywords:** psychological wellbeing, positive relations, autonomy, management of environment, personal growth, purpose in life, self-acceptance.

#### **Відомості про автора:**

**Коваленко Олена Григорівна** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, України, olenagk@ukr.net

#### **Information about the author:**

**Kovalenko Olena Hryhorivna** – doctor of psychology, associate professor, associate professor of department of psychology, Poltava V. G. Korolenko national pedagogical university, Poltava, Ukraine, olenagk@ukr.net

*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 37.015.31:17.022.1-053.4

© Л. В. Лохвицька, 2017

Л. В. Лохвицька (м. Переяслав-Хмельницький)

### **МЕТОДИЧНИЙ АРСЕНАЛ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTI У ДОШКІЛЬНИКІВ: ДОРБОК ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІВ СУЧАСНОСТІ**

**Лохвицька Л. В. Методичний арсенал дослідження моральної вихованості у дошкільників: доробок зарубіжних психологів сучасності.** У статті представлено огляд аналізу напрацювань представників зарубіжної психологічної науки в контексті вивчення у дітей дошкільного віку рівня моральної вихованості. Американськими дослідниками Єльського університету (США) Полом Блумом, Карен Уїнн, а також Дж. Кілі Хемлін із університету Британської Колумбії (Канада) запропоновано банк методик для проведення роботи з немовлятами: використання тривимірного дисплею та лялькових вистав, учасниками яких є такі персонажі як помічник і хіндер. Такими експериментами доведено, що вже в немовлячому віці (від 3-х міс.) малюки здатні розрізняти добрі і погані вчинки. Такі новаторські висновки докорінно відрізняються від поглядів щодо морального розвитку особистості, що закладені Піаже-Кольбергівською школою. Ці автори відстоюють думку про необхідність розвитку нового наукового напрямку – моральної психології і проведення нейробіологічних і еволюційних психологічних досліджень для з'ясування природи моральності індивіда. Вивчення складників особистісного зростання в процесі морального виховання знаходилося і в полі зору американської дослідниці Пітсбургського університету Шарон А. Нельсон. Розроблена нею методика «Моральні наміри» спрямована на визначення рівня прояву моральної мотивації дошкільниками 4-річного віку і старшими. На думку автора та прихильників такого підходу, це дає можливість прогнозувати нормативність моральної поведінки дитини та визначити навмисно чи випадково здійснювалися відповідні дії. Наукові погляди Амріши Вайш та її колег із університету Вірджинії (США) базуються на тому, що для дошкільників 4-5 років доцільно створювати такі ігрові ситуації, в яких вони мають визначити позицію морального агента. Проведене ними дослідження фокусується на доведенні онтогенетичного виникнення



моральних емоцій, що включає такі як співчуття і почуття провини. Така методика допомагає визначити розуміння дітьми змісту моральних ситуацій, оскільки вони є лакмусовим папірцем для з'ясування рівня їх моральної вихованості. Отже, такий методичний арсенал є доречним для апробації і застосування на царині розвитку української педагогічної психології сьогодення.

**Ключові слова:** особистість, моральний розвиток, моральне виховання, діти дошкільного віку, методики дослідження моральної вихованості, американські психологи сучасності, моральні емоції, моральні судження, моральна поведінка, моральні ситуації.

**Постановка проблеми.** Докорінні зміни, що сьогодні відбуваються в українському суспільстві, на порядок денний поставили питання формування нової особистості, здатної свідомо та самостійно визначити спосіб свого життя, нести відповідальність за результати дій і власних учинків. Відбувається переорієнтація, як науковців, які окреслюють теоретичні підвалини, так практиків, покликаних зреалізувати соціальне замовлення, у зміні пріоритетів – у полі зору особистість і потреби її розвитку й саморозвитку. Одним із складників особистісного становлення є моральне зростання, що забезпечує прийняття у внутрішній план як обов'язкових орієнтирів моральних норм та правил поведінки у соціумі. Проте нині спостерігається ситуація нехтування загальних моральних вимог, що своїм наслідком у майбутньому спричинить значні психологічні проблеми та порушення як у розвитку кожної окремої особистості, так і деградацію суспільства в цілому. Звідси, питання морального розвитку і підвищення рівня моральної вихованості зростаючої особистості, починаючи з дошкільного віку є актуальним, а звернення до здобутків зарубіжних колег у царині піднятої проблеми в час здійснення реформ у нашій державі набуває особливої значущості.

**Аналіз наукових досліджень.** У процесі аналізу наукових праць зарубіжних учених (переважно американської наукової школи) було з'ясовано, що напрям моральної психології є нині на гребені вивчення і різноаспектного дослідження. У ракурсі наукового пошуку К. Гвоздич (K. Gvozdic), С. Мутьє (S. Moutier), Е. Дюпу (E. Dupoux), М. Буон (M. Buon); А. Вайш (A. Vaish), Е. Херрманн (E. Herrmann), С. Маркман (E. Herrmann), М. Томаселло (M. Tomasello) та інших знаходяться питання «вимірювання» у дітей дошкільного віку рівня сформованості моральних суджень, моральних емоцій та проявів моральної поведінки [2; 7]. Представлені ними на огляд методичні позиції щодо визначення рівня морального розвитку (моральності) особистості дитини включають в єдності всі компоненти: емоційно-ціннісний, інтелектуальний і діяльнісний (поведінковий). Значний інтерес викликали питання: які саме інструменти для дослідження моральних показників у дітей використовують у сучасній зарубіжній психології та їх результативність. Зважаючи на те, що нині бракує діагностичних методик для визначення моральної вихованості дошкільників, банк даних варто наповнити опрацювавши доробок зарубіжних психологів, що є стане «ноу-хау» для української психологічної науки.

**Метою статті є** репрезентація напрацювань представників зарубіжної психологічної науки в контексті вивчення у дітей дошкільного віку рівня моральної вихованості з подальшою модифікацією методик, їх апробацією та застосуванням.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** У ракурсі нашого наукового пошуку було здійснення аналізу низки експериментів, проведених сучасними американськими психологами-«моралістами», з дітьми дошкільного віку. Отримані наукові результати експериментальної роботи психологів Єльського університету (США) Пола Блума (Paul Bloom), Карен Уїнн (Karen Wynn), а також Дж. Кілі Хемлін (J. Kiley Hamlin) із університету Британської Колумбії (Канада), переконливо доводять, що в немовлячому віці діти здатні розрізняти добрі і погані вчинки [1; 3-4]. Сутність експерименту полягала в наступному: для перегляду дітям раннього віку (від 3 міс. і старшим) влаштовували досить складні за моральним змістовим

наповненням лялькові вистави для того, щоб з'ясувати, за якими ознаками вони розрізняють хороших персонажів від поганих (оцінити поведінку стосовно до інших) і наскільки стійкими є їхні переваги. Учасниками таких сценок зазвичай було три ігрових персонажа, серед яких один виконував певну дію, другий – мав роль помічника (helped), а третій – кривдника (hinderer). Так в одному зі своїх перших експериментів вони використовували тривимірний дисплей, розігруючи ситуації, в яких реальні геометричні фігури використовувалися як ляльки-маріонетки для виконання різних маніпуляційних дій: один персонаж допомагає, а інший заважає герою п'єси. Наприклад, жовтий трикутник допоможе колу піднятися; синій квадрат буде штовхати його вниз (варіації з фігурами можуть бути різноманітними). Після такої вистави експериментатори поклали на тацю і принесли дітям геометричні фігури (трикутник-помічник чи квадрат-хіндер), попросивши дітей вибрати іграшку для себе. Учені виявили, що малюки в переважній більшості вважали кращою фігуру помічника [1; 3-4]. Таким чином, проведені новаторські дослідження Карен Уїнн, Пола Блума, Дж. Кілі Хемлін та їх колег із Центру (лабораторії) когнітивних досліджень немовлят при Єльському університеті дають підстави стверджувати, що маленькі діти, навіть немовлята в 3-х місячному віці, мають моральні почуття і здатні в створених ігрових ситуаціях визначити морально схвалювані та негативні дії персонажів, надаючи моральні переваги тим, хто поведився по-доброму стосовно до інших.

Головна теза П. Блума, який є прихильником еволюційної психології, полягає в тому, що наші основні моральні здібності в певному сенсі є вродженими. На його думку, люди мають «моральні почуття» основи яких розвиваються природним чином, але задля цього необхідно створити нормальне середовище, яке б стимулювало їх «плекання». Розкриваючи особливості морального розвитку зростаючої особистості, він зауважує, що «в значній мірі вона має вроджену здатність приймати певні типи суджень – розрізняти добро і зло, милосердя і жорстокість» [1, с. 32]. Позиції цих учених дещо різняться з традиційними поглядами на моральний розвиток особистості, що закладені Піаже-Кольбергівською школою (генетичний підхід).

Дослідники, продовжуючи експериментальну роботу, запропонували чотири варіації сценарію (для 100 дітей), використовуючи лялькові вистави (маріонетки тварин). Після їх перегляду, в яких маріонетки діють негативно або позитивно стосовно до інших персонажів, немовлятам показували іграшки, щоб вони обрали ті, які з них «хороші» або «погані» ляльки. Коли малюкам запропонували вибрати своїх улюблених персонажів, то діти вважали кращими тих ляльок, які погано поводитися з поганими персонажами у представленій сцені, в порівнянні з тими, хто ставився до них по-доброму.

Варіант А. Дія 1. Іграшкове тигреня намагається відкрити прозору коробку, в якій лежить брязкальце. Іграшка-собачка в жовтій футболці допомагає йому, притримує кришку, їх спільні дії призводять до перемоги. Дія 2. У наступному акті вистави тигреня знову намагається дістати брязкальце, але собачка в блакитній футболці заважає йому, стрибає на кришку і не дає змоги досягти мети. На все це дивиться немовля.

Потім приходять експериментатор, який ніби не знає, яка іграшкова собачка була доброю, а яка – поводитися негідно, і простягає дитині обидві іграшки. Дослідники з'ясували, що вже п'ятимісячні немовлята майже в 75% випадків простягають руки до тієї іграшкової собачки, яка допомагала тигреняті і була хорошою (помічник). Більше того, навіть тримісячні діти, які ще не цілком впевнено здійснюють рухи руками, довго затримують погляд на хорошій собачці і мало дивляться на погану (кривдника) [3, с. 558].

Варіант Б. Дія 1. Собачка в жовтій футболці відправляється грати в м'яч з двома зайчиками. Зайчик у червоній футболці дає собачці м'ячика. Зайчик у зеленій футболці забирає м'ячик й утікає. Дітям пропонували обрати одного із зайчиків. Результати показали, що

п'ятимісячні немовлята завжди (приблизно у 80% випадків) вибирали хорошого зайчика – того, який давав собачці в жовтій футболці м'ячик.

Дія 2. Собачка в блакитній футболці грає в м'яч з тими ж самими зайчиками. І діти, починаючи з восьми місяців, запам'ятавши, яка з собачок була у попередній сценці, діяли в інакший спосіб. Якщо це була хороша собачка (у жовтій футболці) – та, яка допомагала тигреняті, – то так, вони вибирали зайчика, що дав собаці м'ячика. Але якщо це була погана собачка (у блакитній футболці), що заважала тигреняті, то картина різко змінювалася. Діти вважали, що таку собачку, навпаки, треба покарати. І в 75% випадків вони обирали зайчика, який відібрав м'ячика у поганої собачки [3, с. 559].

Варіант В. У третьому експерименті дітям спочатку давали право обрати, яка їжа їм подобається (наприклад, крекери або вівсяні кільця). Припустимо, що дитина обрала крекери. Тепер їй показують двох зайчиків, які теж намагаються їсти їжу з двох тарілок. Один зайчик, скуштувавши крекери, каже: «Ммм, смакота!», а про вівсяні кільця несхвально відгукується. Другий зайчик – навпаки. Після цього зайчик грає в м'ячика з двома собачками. Одна із собачок дає йому м'яч, а друга – відбирає м'яча й утікає. Після цього дитині потрібно вибрати, яка собачка їй подобається. Якщо у виставі брав участь зайчик, який любить таку ж їжу як і малюк (у нашому випадку крекери), – то хорошою виявлялася собачка, яка йому допомагає. Але якщо зайчик любив не те, що дитина (наприклад, вівсяні кільця), то доброю виявлялася та собачка, яка відбрала у нього м'яч. При цьому дев'ятимісячні діти робили такий вибір у 75% випадків, а діти, яким було 14 міс., робили такий вибір у 100% випадків. Автори пояснюють ці результати так: «Якщо зайчик любить те ж саме, що й дитина, то це хороший зайчик, і його друзі, то є наші друзі. Проте якщо зайчик не любить те, що любимо ми, то це поганий зайчик, і діти починають схвалювати його ворогів. Дітей такого вибору ніхто не вчив, це і є частина людської природи» [3, с. 559].

Звідси робимо висновок: автори (П. Блум, К. Уїнн, Дж. К. Хемлін) доводять, що «наша людська природа не повертає ні до того, щоб бути хорошими, ні до того, щоб бути поганими. У кожного є вроджена схильність до співпереживання, особливо коли мова йде про знайомих; є вроджені уявлення про справедливість. Відповідно кожна особистість має схильність як схвалювати тих, хто робить добро, так і схильність схвалювати тих, хто чинить зло по відношенню до поганих, а також схильність вважати поганими тих, хто любить не те ж саме, що і ми. Тому будь-які моральні приписи можна трактувати в дуже широких межах: можна схвалювати ту собачку, яка допомагає тигреняті дістати іграшку, а можна схвалювати й іншу собачку, яка забирає м'яч у поганого зайчика. Коріння моралі закладені в нас еволюцією настільки ґрунтовно, що навіть немовлята демонструють розуміння правил поведінки» [4, с. 7]. Домінуючим компонентом у становленні ранніх форм моральної самосвідомості дітей є емоції, які П. Блум називає «важливими будівельними блоками моральної думки і дії» [1, с. 100]. Він стверджує, що для здійснення морального вибору «нам потрібен настрій плюс причини» [там само]. Він відстоює думку про те, що новонароджена дитина вже володіє природним і універсальним моральним почуттям.

Таким чином, незважаючи на позицію дослідників, що кожна людина наділена деякими моральними можливостями, які не є абсолютно об'єктивними, наша наукова позиція полягає в тому, що виникає необхідність у збалансованих і оптимістичних впливах на формування особистості дитини, здійснюючи процес її морального виховання [8, с. 236].

Розроблена дослідницею Пітсбургського університету (США) Шарон А. Нельсон (Sharon A. Nelson) методика «Моральні наміри» мала на меті визначення рівня прояву дошкільниками моральної мотивації, виявлення співчуття до інших дітей на основі здійснення моральних міркувань, відповідно до аналізу зображення і опису уявлюваної моральної ситуації [5].

Методика дає можливість прогнозувати нормативність моральної поведінки і розрахована на 4-річних дітей та старших. Сутність експерименту полягає в наступному: для дітей створюють чотири версії одного й того ж сюжету. У кожній версії хлопчик, діючи з хорошим або поганим мотивом, кидає м'яч своєму другові, і це призводить до хорошого або поганого результату. Балансування між мотивом і результатом:

1 – хороший мотив: хлопчик грався з м'ячем, але його друг не мав жодної іграшки, щоб грати. Хлопчик хотів кинути м'яч своєму другові для того, щоб вони могли грати в м'яча разом;

2 – поганий мотив – хлопчик грався з м'ячем і був у цей час злий на свого друга. Він хотів кинути м'яча на свого друга так, щоб вдарити його;

3 – хороший результат – хлопчик кинув м'яча своєму другові, який зловив його і почав грати з задоволенням;

4 – поганий результат – хлопчик кинув м'яча своєму другові, але він влучив у голову, м'яч вдарив його і змусив плакати (навмисно чи випадково).

Такі сюжети дітям давали у вигляді двох комплектів чорно-білих малюнків, щоб полегшити супровід інформації, представленої в кожній версії історії [5]. Далі дітям за допомогою рейтингової шкали – це зображені в ряд обличчя (структуровані смайлики), з яких три усміхнені (від «трохи добре» до «дуже добре»), одне нейтральне («просто так») і три засмучені (від «трохи погано» до «дуже погано») – пропонували висловити свої моральні міркування, визначити ступінь хорошого чи поганого, вказуючи на обличчя за рейтинговою шкалою (з семи пунктів), які ретранслявали характер хлопчика в історії. При цьому дітям ставили конкретні запитання, на кшталт: «Чому хлопчик кинув свій м'яч?»; «Що трапилося після того, як хлопчик кинув м'яч?». Методика передбачала проведення двох послідовних серій: 1-ша – спочатку був представлений мотив, тоді результат; 2-га – результат був представлений спочатку, а тоді мотив. Обробка даних засвідчила, що діти зробили більш позитивні судження, коли пари – і мотив, і результат були позитивними. Коли був негативний мотив або результат діти зробили негативні судження. Експериментом було доведено, що діти у віці від 3-х до 4-х років здатні робити моральні міркування щодо мотивів кінцевих результатів, хоча їхні моральні судження і різняться від тих, як це роблять старші діти [там само]. Проте Ш. А. Нельсон у своїх висновках певною мірою заперечила думки Ж. Піаже щодо когнітивного розвитку і погляди на моральні судження в молодших і більш старших дітей. Дослідження корисно в сенсі того, що діти вчаться розуміти відмінності в моральних намірах і висловлюють їх у своїх моральних судженнях, які можуть бути застосовані на практиці в реальному житті.

Група науковців з університету Вірджинії (США) на чолі з Амрішою Вайш (Amrisha Vaish) розробили діагностичну методику для дошкільників 4-5 років [6]. В основу цієї методики покладено створення ігрових ситуацій, в яких діти мають визначити позицію морального агента (agent moral norms). Дослідження показало, що 5-річні діти визнають і цінують людей, які відмовляють інших від порушення моральних норм. Зміст проведення: Вайш і її команда показали для 4-ох і 5-тирічних дітей два різних відео. У першому випадку, людина А вчинила негідно стосовно до людини В, наприклад, розбивши іграшку з людини В. Особа С – третя сторона (enforcer), дуже обурилася і насварила людину А за її шкідливу поведінку. Друге відео – показаний той же сценарій, але з однією важливою відмінністю: людина С була замінена людиною D (non-enforcers), яка не обурювалася через негідну поведінку людини А (поламану іграшку). Дітям поставили запитання про поведінку людини С і людини D – моральних агентів: «Хто зробив правильно?» Дошкільники також отримали квіти з тканини, щоб розподілити між людиною С і людиною D для того, щоб вивчити питання про винагороду дітьми того, хто активно захищає моральні норми чи того, хто поводить себе нейтрально. Результатом було надання дітьми 5-річного віку переваги морально «чуттєвішій» людині, яка активно реагувала на



моральні провини, здійснені щодо інших персонажів (співпереживала, відстоюючи норми морального поведіння). Молодші дошкільники не визначали різниці між людиною С і людиною D [там само]. Отже, 5-річні (але не 4-річні) діти оцінюють охоронців моральних норм більш позитивно, при цьому засуджують дії порушників (людини А). Дослідження було сфокусованим на визначенні природи виникнення моральних емоцій (співчуття, провини тощо) і доводить їх онтогенетичне виникнення. За допомогою розробленої А. Вайш методики «вимірюється» розуміння дітьми змісту моральних ситуацій, здатність співвідносити дії, зображені на картинці чи у ляльковій виставі з поняттями моральних норм та давати його узагальнене пояснення (емоційно-ціннісний та інтелектуальний компоненти моральної вихованості).

**Висновки.** Таким чином, питання формування морально досконалої особистості перебуває під прицілом глибокого вивчення зарубіжних учених. Розроблений представниками американської психологічної школи комплекс методик та діагностичного інструментарію, спрямований на дослідження моральної вихованості дітей-дошкільників, враховує специфічність вікового періоду, передбачає структурну цілісність всіх компонентів: емоційно-ціннісного, когнітивного та поведінкового, що відповідає концепції нашого дослідження. Застосування такого методичного арсеналу для визначення моральної вихованості дошкільників, з огляду на зазначену актуальність, буде доречним, а представлення методик у модифікованому вигляді та результатів їх апробації – це вектор подальших наукових розвідок.

### Література

1. Bloom P. Just Babies: The Origins of Good and Evil / Paul Bloom. – The Crown Publishing Group, 2013. – 288 p.
2. Gvozdic K. Priming Children's Use of Intentions in Moral Judgement with Metacognitive Training [Electronic resource] / K. Gvozdic, S. Moutier, E. Dupoux, M. Buon // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – № 7. – P. 190. – Access mode : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4797364/>
3. Hamlin J. K. Social evaluation by preverbal infants / J. Kiley Hamlin, Karen Wynn, Paul Bloom // *Nature*. – 2007. – № 450. – P. 557-560.
4. Hamlin J. K. Young infants prefer prosocial to antisocial others / J. Kiley Hamlin, Karen Wynn // *Cognitive Development*. – 2011. – № 26. – P. 30-39.
5. Nelson S. A. Factors Influencing Young Children's Use of Motives and Outcomes as Moral Criteria / Sharon A. Nelson // *Child Development*. – 1980. – 51. – P. 823-829.
6. Vaish A. Flexible concern: The development of multi-determined and context-dependent empathic responding / Amrisha Vaish // *Child Development Perspectives*. – 2016. – № 10. – P. 149-154.
7. Vaish A. Preschoolers value those who sanction non-cooperators / A. Vaish, E. Herrmann, C. Markmann, M. Tomasello // *Cognition*. – 2016. – № 153. – P. 43-51.
8. Лохвицька Л. В. Ранні форми прояву моральної самосвідомості у дітей: аналіз сучасних досліджень зарубіжних учених / Л. В. Лохвицька // *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень : тези І Міжнар. наук.-практ. конф. (21 березня 2017 р., м. Переяслав-Хмельницький) / відп. ред. О. В. Дробот; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. – К. : Талком, 2017. – С. 233-236.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Bloom P. Just Babies: The Origins of Good and Evil / Paul Bloom. – The Crown Publishing Group, 2013. – 288 p.



2. *Gvozdic K.* Priming Children's Use of Intentions in Moral Judgement with Metacognitive Training [Electronic resource] / K. Gvozdic, S. Moutier, E. Dupoux, M. Buon // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – № 7. – P. 190. – Access mode : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4797364/>
3. *Hamlin J. K.* Social evaluation by preverbal infants / J. Kiley Hamlin, Karen Wynn, Paul Bloom // *Nature*. – 2007. – № 450. – P. 557-560.
4. *Hamlin J. K.* Young infants prefer prosocial to antisocial others / J. Kiley Hamlin, Karen Wynn // *Cognitive Development*. – 2011. – № 26. – P. 30-39.
5. *Nelson S. A.* Factors Influencing Young Children's Use of Motives and Outcomes as Moral Criteria / Sharon A. Nelson // *Child Development*. – 1980. – 51. – P. 823-829.
6. *Vaish A.* Flexible concern: The development of multi-determined and context-dependent empathic responding / Amrisha Vaish // *Child Development Perspectives*. – 2016. – № 10. – P. 149-154.
7. *Vaish A.* Preschoolers value those who sanction non-cooperators / A. Vaish, E. Herrmann, C. Markmann, M. Tomasello // *Cognition*. – 2016. – № 153. – P. 43-51.
8. *Lokhvitska L. V.* Ranni formy proiavu moralnoi samosvidomosti u ditei: analiz suchasnykh doslidzhen zarubizhnykh uchenykh / L. V. Lokhvitska // *Psykhologhiia svidomosti: teoriia i praktyka naukovykh doslidzhen : tezy I Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (21 bereznia 2017 r., m. Pereiaslav-Khmelnytskyi) / vidp. red. O. V. Drobot; DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. – K. : Talkom, 2017. – S. 233-236.

**Лохвицкая Л. В. Методический арсенал исследования нравственной воспитанности у дошкольников: наработки зарубежных психологов современности.** В статье представлен обзор анализа наработок представителей зарубежной психологической науки в контексте изучения у детей дошкольного возраста уровня нравственной воспитанности. Американскими исследователями Йельского университета (США) Полом Блумом, Карен Уинн, а также Дж. Кили Хэмлин с университета Британской Колумбии (Канада) предложено банк методик для проведения работы с младенцами: использование трехмерного дисплея и кукольных спектаклей, участниками которых являются такие персонажи как помощник и хиндер. Этими экспериментами доказано, что уже в младенческом возрасте (от 3-х мес.) дети способны различать хорошие и плохие поступки. Такие новаторские выводы в корне отличаются от взглядов, которые заложены Пиаже-Кольбергской школой относительно нравственного развития личности. Авторы отстаивают мнение о необходимости развития нового научного направления – моральной психологии и проведения нейробиологических и эволюционных психологических исследований для выяснения природы нравственности индивида. Изучение составляющих личностного роста в процессе нравственного воспитания находилось и в поле зрения американской исследовательницы Питтсбургского университета Шарон А. Нельсон. Методика «Нравственные намерения», разработанная ученою, направлена на определение уровня проявления моральной мотивации дошкольниками с 4-летнего возраста и старше. По мнению автора и сторонников такого подхода, это дает возможность прогнозировать нормативность нравственного поведения ребенка и определить намеренно или случайно осуществлялись им соответствующие действия.

Научные взгляды Амриши Вайш и ее коллег из университета Вирджинии (США) базируются на том, что для дошкольников 4-5 лет целесообразно создавать такие игровые ситуации, в которых они должны определить позицию морального агента. Проведенное ими исследование фокусируется на доказательстве онтогенетического возникновения моральных

эмоций, включая такие как сострадание и чувство вины. Данная методика помогает определить понимание детьми содержания нравственных ситуаций, поскольку они являются лакмусовой бумажкой для определения уровня их нравственной воспитанности. Следовательно, такой методический арсенал уместен для апробации и применения для развития украинской педагогической психологии современности.

**Ключевые слова:** личность, нравственное развитие, нравственное воспитание, дети дошкольного возраста, методики исследования нравственной воспитанности, американские психологи современности, моральные эмоции, моральные суждения, моральное поведение, моральные ситуации.

**Lokhvytska L. V. Methodological arsenal research in moral education of preschool children: achievements of foreign psychologists of our time.** An overview of the analysis of developments overseas representatives psychology in the context of the study in preschool children of moral upbringing. American researchers at Yale University (USA) Paul Bloom, Karen Wynn, J. Kiley Hamlin from the University of British Columbia (Canada) proposed bank techniques for working with babies, the use of three-dimensional display and puppet shows to which has such characters as helped and hinderer. These experiments proved that in age (from 3 months.) Babies are able to distinguish between good and bad deeds. These groundbreaking findings fundamentally different from the views on the moral development of the individual, laid Piaget-Kohlberg school. These authors advocate the idea of the need to develop new scientific direction – of moral psychology and evolutionary neurobiological and psychological studies to determine the nature of the individual morality. The study of the components of personal growth in the process of moral education and were in sight of the American researcher from Pittsburgh University Sharon A. Nelson. Developed her technique of «Moral intent» aimed at determining the level of manifestation of moral motivation preschoolers of 4 years age and older. According to the author and supporters of this approach makes it possible to predict normative moral behavior of the child and identify intentionally or accidentally committed action. Scientific views Amrisha Vaish and her colleagues from the University of Virginia (USA) based on the fact that for preschoolers 4-5 years appropriate to create such situations in which they have to determine the position of a moral agent. Conducted their study focuses on bringing ontogenetic emergence of moral emotions, including such as compassion and guilt. This technique helps identify children understanding the content of moral situations, as they are the litmus test to determine their level of moral upbringing. Consequently, analyzed methodological arsenal is appropriate for testing and use in the field of educational psychology Ukrainian today.

**Keywords:** personality, moral development, moral education, preschool children, research methodology of moral upbringing, contemporary American psychologists, moral emotions, moral judgment and moral behavior, moral situation.

#### **Відомості про автора:**

**Лохвицька Любов Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна, [lokhvytska@gmail.com](mailto:lokhvytska@gmail.com)

#### **Information about the author:**

**Lokhvytska Liubov Vasylivna** – PhD (Pedagogical), Associate Professor, Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education State Higher Education Institution «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University», Pereyaslav-Khmelnytsky, Ukraine, [lokhvytska@gmail.com](mailto:lokhvytska@gmail.com)

Статтю подано до друку 12.06.2017.

УДК 159.923.2-053.4:398.1

© Л. В. Лупійко, 2017

Л. В. Лупійко (М. Київ)

## ВПЛИВ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

**Лупійко Л. В. Вплив народних традицій на розвиток особистості дошкільника.** У статті розглянуто питання розвитку особистості дошкільника. Зазначено, що народні традиції мають важливий вплив на підростаючу особистість. Зроблено акцент на тому, що у дошкільному віці закладаються основи формування характеру дитини та її поведінки у подальшому житті; дорослі (вихователі та батьки) мають великий вплив на дитину у цей віковий період, саме від них залежить, яку інформацію будуть отримувати дошкільники. Зазначено, що важливо подавати достовірну реалістичну інформацію про оточуючий світ, природне середовище, взаємовідносини між людьми та разом з тим необхідно розповідати дітям про історію свого народу, його культуру та досвід. Вказується, що доцільно знайомити дошкільників з народними звичаями, обрядами, святами, усною народною творчістю як у дошкільних закладах на заняттях чи в процесі ігрової діяльності, так і вдома, підтримуючи їх інтерес до народної творчості. Діти з задоволенням сприймають фольклорні твори, які, до того ж, легко запам'ятовуються. Усна народна творчість є частиною народних традицій, до них також належать звичаї, обряди, свята тощо. Зроблено акцент на тому, що народні звичаї та традиції мають важливе значення у формуванні національного характеру, національної свідомості та самосвідомості кожної особистості. Підкреслюється, що саме тому ознайомлювати дітей з народними традиціями необхідно з дошкільного віку. Вказується, що використання народних традицій у практиці роботи дошкільних навчальних закладів сприятиме особистісному розвитку дошкільників.

**Ключові слова:** дошкільний вік, особистість, характер, національний характер, національна свідомість, дошкільний навчальний заклад, народні традиції, народні природознавчі традиції, народний фольклор, народні ігри.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства розглядається питання національного виховання підростаючого покоління. Зростає інтерес до проблем вітчизняної історії, до витоків національної культури. Знання історичних та культурних надбань попередніх поколінь необхідні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у практиці сьогодення та виховання підростаючого покоління.

Головним завданням системи виховання будь-якого народу є розвиток кращих ментальних рис дитини, пробудження інтересу та прищеплення глибокої любові до рідної мови, літератури, історії, поваги до символів, традицій та звичаїв українців. Передача життєвого досвіду, набутих знань, умінь від покоління поколінню здавна здійснювались через народну творчість (пісенну, музичну, танцювальну, декоративно-прикладну), звичаї та обряди.

**Аналіз наукових досліджень.** Питання національного виховання підростаючої особистості розглядали педагоги (А.М. Богуш, Г.Т. Кловак, Н.В. Лисенко, Н.В. Рогальська, Ю.Д. Руденко, В.Т. Скуратівський, В.І. Скутіна, М.Г. Стельмахович, та ін.), наголошуючи, що кожен народ, через свою національну систему виховання, продовжує себе у своїх дітях, формує національний дух, менталітет, характер, традиційну родинно-побутову культуру, спосіб життя. Також вчені (А.М. Богуш, Н.В. Лисенко) приділяють увагу вивченню українського народознавства у дошкільних навчальних закладах.

Психологи (А.М. Львовичкіна, М.В. Осоріна, О.В. Савицька, Л.М. Співак та ін.) звертають увагу на необхідність формування національного характеру особистості, розвитку національної

свідомості та самосвідомості; а також вивчають розвиток психічних процесів і властивостей дітей різних вікових категорій та особливості засвоєння і використання ними народної творчості.

**Мета статті:** розкрити значення народних традицій для розвитку особистості дошкільного віку та вплив народних традицій на формування національного характеру дітей.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Загалом традиції розглядаються як об'єктивне суспільно-історичне явище. Однозначного визначення традицій не існує, але всі вони за змістом дуже близькі. В перекладі з латинського термін «традиція» (traditio) означає «передача». У більш ширшому розумінні – «це досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, які склалися історично й передаються від покоління до покоління» [6].

Досить часто поряд з поняттям «традиції» вживається і поняття «звичаї» – «повсякденний усталений спосіб поведінки, складений історично, на основі людських стосунків, у результаті багаторазового здійснення одних і тих же дій та усвідомлення їх суспільної значущості» [7]. Звичаї виникли у людському суспільстві внаслідок повторюваності однакових вчинків, а згодом набули загального значення, стали нормою, якою ми керуємось у своєму житті.

Поняття «традиція» значно ширше ніж «звичаї», оскільки останній є невід'ємним компонентом традицій. Разом з тим, у народній системі навчання, виховання та розвитку особистості, традиції та звичаї виступають як дві взаємопов'язані форми.

Потрібно зазначити, що традиції – поняття неоднозначне, оскільки наше життя постійно змінюється, відповідно, традиції також постійно змінюються або зовсім виходять з ужитку, натомість нові здобутки народної творчості перетворюються на традиції. Таким чином, відбувається передача всіх надбань від покоління поколінню.

У народній педагогіці дитина розглядається як безцінний скарб, пред'явлений людині природою, як майбутнє народу, з яким пов'язувалась доля держави. Батьки мають можливість продовжувати свої справи у нащадках. На думку М.Г. Стельмаховича, щоб усі мрії і надії справдились, необхідно забезпечити належне виховання дітей. Виховання і навчання дітей – перша суспільна необхідність, головний обов'язок кожної людини, і розпочиналось з народження [6].

З метою прискорення інтелектуального та духовного розвитку дитини в народній педагогічній практиці широко використовували різноманітні жанри дитячого фольклору колискові, потішки, забавлянки, завдяки яким відбувався розвиток мислення, мови; уваги, пам'яті, уяви дітей, тим самим створювалися передумови для їх подальшого розвитку [2]. Такий фольклор виконували діти. Вони могли почути його від дорослих або ж складати самостійно.

В українському фольклорі людина є невід'ємною складовою частиною природи, яка вважається матір'ю що забезпечує всі необхідні умови для людського існування. Всі жанри усної народної творчості містять багато інформації про навколишнє природне оточення. Діти ще змалечку мали можливість почути їх від дорослих. А всі отримані знання відкладались у пам'яті на довгі роки.

На думку М.В. Осоріної, фольклорні тексти підходять дітям тому, що вони прості. У свідомості дорослих ототожнюється народне, просте і дитяче, але сутність не у зовнішній простоті. Психологічне значення цих текстів пов'язане з їх своєрідною магічною силою. Фольклорні образи, завдяки словесним формулам, що ніби схожі на заклинання, легко проникають в самі глибини душі, в її безсвідомі шари. Разом з тим, у них зазначається найголовніше для орієнтації цієї душі в земному житті, те, що кристалізувалось в материнському фольклорі з великого душевного досвіду багатьох поколінь людей, котрі колись також вчилися жити на світі [2].



Розглядаючи особливості національного виховання, зазначимо, що головними способами впливу батьків на свідомість дітей були: переконання, роз'яснення моральних норм та правил поведінки у природі, власний приклад, розумні вимоги, заохочення засобами фольклору, контроль поведінки, заборона негативних дій в природі, покарання. Серед цих способів важливе місце займає власний приклад, який, для забезпечення виховного впливу, повинен бути позитивним.

Одна з особливостей традицій народної педагогіки полягала у нерозривному зв'язку сімейного і громадського виховання, у забезпеченні взаємопоєднаності та узгодженні їх впливів на молодші покоління.

І сьогодні важливо знайомити дітей з народними традиціями, звичаями, обрядами, усною народною творчістю, використовуючи їх у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів. У програмах виховання і розвитку дітей дошкільного віку для кожної вікової категорії запропоновані теми занять з народознавства, народні свята та ігри. У дошкільних навчальних закладах проводяться народні свята та обряди, відповідно до календаря, на прогулянках діти грають у рухливі народні ігри. Важливо роботу продовжувати з дітьми і вдома, підтримуючи їх інтерес до народних традицій та творчості.

Залучаючи дітей до проведення народних обрядів та свят, вивчаючи з ними народний фольклор, ми сприятимемо розвитку їх уяви, пам'яті, мислення. Зокрема, усна народна творчість – це джерело розвитку дитячої думки. Наприклад, казки дають багаті знання про природу, рослинний та тваринний світ, людей, допомагають фантазувати, думати, тренують уважність, спостережливість, учать добру, любові, виховують моральні якості дитини. Разом з тим діти вчать різним формам та операціям мислення, за допомогою метафор збагачують мову, розуміють красу слова, його силу, значення.

Доцільно використовувати у процесі навчання дошкільників, у повсякденному житті, під час проведення свят та обрядів малі фольклорні жанри (вірші, казки, заклички, лічилки, прислів'я, приказки, забавлянки тощо). Вони зберігають велику народну мудрість, викладену лаконічною, зрозумілою мовою, являють собою незамінний компонент виховання, невичерпне джерело розвитку. Також за допомогою народного фольклору у дошкільників формується оптимістичне ставлення до життя та почуття гумору; діти вчать любити рідну мову та культуру, бережливо ставитись до всього живого на землі.

У сімейній педагогіці українців поняття «природа» включало й саму дитину як невід'ємну її частку, а виховання дітей здійснювалось у відповідності з об'єктивними законами природи. Одним із головних факторів народного виховання є природовідповідність. Незалежно від індивідуальних обмежень або переваг людина поєднана з навколишнім світом – рослинами, тваринами, природними явищами, іншими людьми. Вона опановує цей світ, але не має права порушувати його гармонію. Таке ставлення виховує моральні та вольові якості, підтримується самостійність, ініціативність, винахідливість дитини. Високо цінуються такі якості як терплячість, невибагливість, радісне сприйняття навколишнього.

Природовідповідність полягає не лише у врахуванні вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей, а й у широкому використанні засобів природи з метою розумового, морального, трудового, естетичного та фізичного виховання у процесі безпосереднього контакту з навколишнім середовищем.

В.О. Скребець зазначив, що «український менталітет – це результат відображення специфіки взаємодії українців з історично складеними природними та геокліматичними умовами існування і співіснування з іншими народами. Вплив природи на український менталітет особливо значимий. Склалось так, що сама природа обумовила багатство традицій, обрядів, народних свят. Специфіка української ментальності багато в чому визначається специфікою



опорних її елементів – значень, образів, асоціацій» [3, с. 78]. Також в українському менталітеті протягом століть складався образ ставлення до природи як до батьківського, рідного, самого цінного. Разом з тим, протягом всієї історії українського народу відмічається прагнення людей жити в злагоді з природою. Люди завжди «звертались» до природи, спостерігали за її змінами, у спілкуванні та діяльності використовували рослинні і тваринні символи. Про природні об'єкти та явища складали пісні, розповіді, легенди, народні вірування (прикмети), прислів'я тощо [3].

Осоріна М.В. зазначила, що «будь-яка людська культура обов'язково несе в собі модель світу, створену певною етнокультурною спільнотою людей. Ця модель втілена в міфах, відображена в системі релігійних вірувань, відтворюється в обрядах і ритуалах, закріплена в мові, матеріалізована в плануванні людських поселень та організації внутрішнього простору житла. Кожне нове покоління отримує в спадок певну модель світостворення (світосприймання), котра слугує опорою для побудови індивідуальної картини світу кожної окремої людини та одночасно об'єднує цих людей як культурну спільноту» [2, с. 13-14]. Також вчена відмітила, що таку модель дитина, з одного боку, отримує від дорослих, активно засвоює з культурно-предметного та природного середовища, з іншого боку, активно будує сама, в певний момент об'єднуючись в цій роботі з іншими дітьми.

Для «народної культури було характерним прагнення дати дитині основні орієнтири якомога раніше, задовго до того, як вона буде освоювати світ сама. Побудова картини світу дитини розпочиналась в немовлячому віці через колискові, потішки, забавлянки тощо. Вони повинні були забезпечити дитині цілісне світосприйняття і відчуття своєї включеності в загальний порядок світостворення, задати деяку систему основних координат, котрі допоможуть дитині самовизначитись в життєво важливих відносинах зі світом» [2, с. 15].

Аналізуючи дитячий фольклор, М.В. Осоріна відмітила, що дитячий світ, як і різна людська спільнота, має свою культуру, свої традиції, які передаються з покоління поколінню дітей. Дитяча субкультура виконує ті основні функції, що і будь-яка культура дорослих, виділяє найбільш значимі вікові проблеми розвитку особистості в її відносинах з оточуючим світом і допомагає навчитися їх вирішити, покладаючись на досвід попередніх поколінь дітей, котрі зустрічались з тими ж труднощами. Кожне нове покоління дітей постає перед необхідністю освоїти та зрозуміти світ, в який вони прийшли, народившись на світ. Дитяча субкультурна традиція розглядається в двох основних формах: 1) у вигляді стійких моделей ритуалізованої поведінки; 2) у вигляді текстів дитячого фольклору. Обидві форми передаються від старших дітей молодшим під час ігор, спілкування тощо, частіше всього спонтанно [2, с. 277].

**Висновки.** Наш час можна назвати часом відродження народних традицій, звичаїв, відродження нації. Необхідно з раннього віку, виховуючи малюка, звертатися до засобів народної педагогіки, обираючи там потрібний матеріал. Звичайно, необхідно мати відповідні програми, розробки занять з використанням народних ігор, фольклорних елементів, які сприяють розвитку особистості. Засвоєння знань сприятиме залученню дітей до народних традицій, пізнанню ними джерел народної мудрості, вихованню любові до рідної землі і людей, які живуть на ній.

Щоб не зруйнувати тенденцію до відродження національних традицій у системі виховання, нам необхідно підтримувати і розвивати любов до рідної мови, народної гри та іграшки. Дитячий фольклор, музична, пісенна, хореографічна, художня народна творчість, народні звичаї, свята, обряди формують у підростаючого покоління патріотичні почуття та прищеплюють загальнолюдські цінності.

Формування кожної особистості відбувається під впливом найближчого оточення, де діти одержують знання про об'єкти та явища природи, переймають цінний суспільний досвід, наслідують загальноприйняті в цьому середовищі форми поведінки, засвоюють традиції.

Використання народних традицій у практиці роботи дошкільних навчальних закладів та сім'ї сприятиме розвитку особистості дошкільників та формуванню їх національного характеру.

### Література

1. *Львовочкіна А.М.* Етнопсихологія: Навч. посіб. / Антоніна Михайлівна Львовочкіна – К.: МАУП, 2002. – 144 с.
2. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / Мария Владимировна Осорина. – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.
3. *Скребец В.А.* Экологическая психология: Учеб. пособие / Василий Алексеевич Скребец – К.: МАУП., 1998. – 144 с.
4. *Скуратівський В.Т.* Український рік: Розповіді / Василь Тадейович Скуратівський. – К.: Веселка, 1996. – 238 с.
5. *Скутіна В.І.* Традиції українського народу з природоохоронного виховання і їх використання в сучасній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Скутіна Валентина Іванівна. – К., 1994. – 189 с.
6. *Стельмахович М.Г.* Українська народна педагогіка: навчально-методичний посібник / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
7. *Українське народознавство: Навч. посібник* / [ред. С.П. Павлюк, Г.Й. Горинь, Р.Ф. Кирчів]. – Львів: Фенікс, 1994. – 608 с.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *L'ovochkina A.M.* Etnopsykholohiya: Navch. posib. / Antonina Mykhaylivna L'ovochkina – K.: MAUP, 2002. – 144 s.
2. *Osorina M.V.* Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh / Marija Vladimirovna Osorina. – SPb.: Piter, 1999. – 288 s.
3. *Skrebec V.A.* Jekologicheskaja psihologija: Ucheb. posobie / Vasilij Alekseevich Skrebec – K.: MAUP., 1998. – 144 s.
4. *Skurativs'kyj V.T.* Ukrayins'kyj rik: Rozpovidi / Vasyj' Tadejovych Skurativs'kyj. – K.: Veselka, 1996. – 238 s.
5. *Skutina V.I.* Tradytsiyi ukrayins'koho narodu z pryrodookhoronnoho vykhovannya i yikh vykorystannya v suchasniy shkoli: dys. ... kand. Ped. Nauk: 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Skutina Valentyna Ivanivna. – K., 1994. – 189 s.
6. *Stel'makhovych M.H.* Ukrayins'ka narodna pedahohika: navchal'no-metodychnyy posibnyk / Myroslav Hnatovych Stel'makhovych. – K.: IZMN, 1997. – 232 s.
7. *Ukrayins'ke narodoznavstvo: Navch. Posibnyk* / [red. S.P. Pavlyuk, H.Y. Horyn', R.F. Kyrchiv]. – L'viv: Feniks, 1994. – 608 s.

**Луцийко Л. В.** Влияние народных традиций на развитие личности дошкольника. В статье рассмотрен вопрос развития личности дошкольника. Отмечено, что народные традиции имеют важное влияние на подрастающую личность. Сделан акцент на том, что в дошкольном возрасте закладываются основы формирования характера ребенка и его поведения в дальнейшей жизни; взрослые (воспитатели и родители) имеют большое влияние на ребенка в этот возрастной период, именно от них зависит, какую информацию будут получать дошкольники. Отмечено, что важно подавать достоверную реалистичную информацию об окружающем мире, естественной среде, взаимоотношения между людьми и вместе с тем необходимо рассказывать детям об истории своего народа, его культуре и опыте. Указывается, что целесообразно знакомить дошкольников с народными обычаями, обрядами, праздниками,

устным народным творчеством как в дошкольных заведениях на занятиях или в процессе игровой деятельности, так и дома, поддерживая их интерес к народному творчеству. Дети с удовольствием воспринимают фольклорные произведения, которые, к тому же, легко запоминаются. Устное народное творчество является частью народных традиций, к ним также принадлежат обычаи, обряды, праздники и тому подобное. Сделан акцент на том, что народные обычаи и традиции имеют важное значение в формировании национального характера, национального сознания и самосознания каждой личности. Подчеркивается, что именно поэтому знакомить детей с народными традициями необходимо с дошкольного возраста. Указывается, что использование народных традиций в практике работы дошкольных учебных заведений будет содействовать личностному развитию дошкольников.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, личность, характер, национальный характер, национальное сознание, дошкольное учебное заведение, народные традиции, народные природоведческие традиции, народный фольклор, народные игры.

**Lupiiko Liudmyla. Influence of folk traditions is on development of personality of preschool child.** The question of development of personality of preschool child is considered in the article. It is marked that folk traditions have important influence on growing up personality. An accent is done on that in preschool age bases of forming of character of child and his behavior are laid in further life; adults (educators and parents) have large influence on a child in this age-old period, exactly from them depends on, what information preschool children will get. It is marked that it is important to give reliable realistic information about the surrounding world, natural environment, mutual relations between people and at the same time it is necessary to tell to the children about history of their nation, their culture and experience. Specified, that it is expedient to acquaint preschool children with folk customs, ceremonies, holidays, verbal folk work both in preschool establishments on lessons in the process of playing activity, and at home, supporting their interest in folk work. Children with pleasure perceive folklore works besides they easily memorize these works. Verbal folk work is part of folk traditions, they include: customs, ceremonies, holidays and others. An accent is done on that folk customs and traditions have an important value in forming of national character, national consciousness and self-consciousness of every personality. It is underlined that for this reason acquainting children with folk traditions is necessary from preschool age. Specified, that the use of folk traditions in practice of work of preschool educational establishments will foster to personality development of preschool children.

**Keywords:** preschool age, personality, character, national character, national consciousness, preschool educational establishment, folk traditions, folk traditions of natural science, folk folklore, folk games.

#### **Відомості про автора:**

**Лупійко Людмила Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [lyudmila0209@ukr.net](mailto:lyudmila0209@ukr.net)

#### **Information about the author:**

**Lupiiko Liudmyla** – candidate of psychological sciences, associate professor of department of theoretical and consultative psychology, National pedagogical university by M. Drahomanov, Kyiv, Ukraine, [lyudmila0209@ukr.net](mailto:lyudmila0209@ukr.net)

*Статтю подано до друку 07.06.2017.*

УДК 159.922

© Е. Е. Марченко, 2017

Е. Е. Марченко (г. Брест)

## ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ИЗ ЧЕТВЕРТОГО В ПЯТЫЙ КЛАСС

**Марченко Е. Е. Динамика самооценки детей в условиях перехода из четвертого в пятый класс.** Статья посвящена проблеме изучения самооценки как центрального образования в структуре самосознания личности. Самооценка рассматривается в единстве когнитивной, аффективной и регулятивной компонентов. Проанализированы ограничения количественного подхода к изучению самооценки и дано обоснование качественных показателей. Предложена система качественных показателей самооценки, иллюстрированная конкретными примерами. Представлены результаты исследования самооценки детей в период перехода из четвертого в пятый класс. Описаны тенденции изменения временной дифференцированности, дифференцированности по конкретным качествам и эмансипированности самооценки, происходящие после перехода детей в пятый класс. Установлено, что мальчики в четвертом классе характеризуются меньшей дифференцированностью самооценки по конкретным качествам, а в пятом классе и временной дифференцированностью самооценки. Для девочек характерно большее благополучие в становлении самооценок при переходе из четвертого в пятый класс. Материалы статьи позволяют специалистам усовершенствовать методику диагностики самооценки учащихся на границе младшего школьного и младшего подросткового возрастов.

**Ключевые слова:** самооценка, переход в пятый класс, динамика.

**Постановка проблемы.** Самооценка – одна из наиболее популярных психологических категорий, используемая для описания особенностей личности людей самых разных возрастов. Отмечается, что младший школьный и подростковый возраста с одной стороны выступают сензитивными для становления самооценки, а с другой – характеризуется высокой вероятностью нарушений ее формирования [1; 4]. Особый интерес представляет смена социальной ситуации развития при переходе детей в пятый класс. Однако реальная практика выявления особенностей самооценки часто сводится к выявлению исключительно формальных показателей (уровня) самооценки. Затруднения в использовании качественных показателей отчасти можно объяснить недостаточной изученностью самооценки современных детей 9-11 лет.

**Анализ научных исследований.** В структуру самооценки традиционно включают три составляющие: когнитивную, аффективную и регулятивную (поведенческую). Также возможно рассмотрение самооценки в единстве двух компонентов [5; 10]. Сложность организации самооценки как психического образования отражается в существовании различных ее видов.

Традиционно принято выделять две формы самооценки – общую глобальную самооценку и конкретную (частную) самооценку [2; 5; 10; 11]. *Общую самооценку* понимают как «одномерную переменную, отражающую принятие или непринятие личностью себя» [5, с. 9]. *Конкретные самооценки* соотносятся с оценкой человеком себя по отдельным качествам (характеристикам) или в отдельных ситуациях. В соответствии с *временной отнесенностью* оцениваемой ситуации различают: ретроспективную, актуальную и прогностическую самооценки. Зеркальная самооценка понимается как предположение человека о его оценке другими людьми [10].

Наиболее популярной, а зачастую и единственной характеристикой, используемой для описания самооценки, можно назвать уровень. Однако более информативным видится качественный подход, который предполагает описание самооценки в системе различных ее характеристик [2; 4; 5; 10].

Так, *эмансипированность* отражает отличие самооценки человека от оценок ближайшего окружения или других людей в принципе [2; 5; 10].

Проявлением *рефлексивности* (осознанности) самооценки выступают детализированность самооценочных суждений и обоснованность оснований отношения к себе [1; 2; 5].

Неоднозначной видится такая характеристика самооценки как адекватность, которая определяется по соответствию самооценки объективным характеристикам человека [11] или оценкам ближайшего окружения [4; 6]. Однако все больше авторов (А.И. Сильвестру, И.А. Симонова, В.Г. Щур, Г.А. Цукерман, Е.А. Бирюкевич) высказывают аргументы в пользу затруднительности или невозможности измерения адекватности самооценки за исключением случаев очевидной патологии.

Более информативными для выявления индивидуальных особенностей самооценки признаются такие характеристики как: *временная дифференцированность, дифференцированность конкретных самооценок, эмансипированность и обоснованность самооценки*.

Традиционно периодами активного становления самооценки признается младший школьный и подростковый возраста.

Развитие самооценки в *младшем школьном возрасте* определяется началом школьного обучения. Учебная деятельность формирует потребность в умении оценивать себя и определяет содержание представлений о себе (В.В. Давыдов, А.В. Захарова, Г.А. Цукерман). Постепенно общая самооценка расслаивается, порождая плеяду конкретных самооценок.

Происходит интенсивное оформление временной дифференциации самооценки [3; 5; 7], у детей повышается осознание разнообразия проявлений своих характеристик в различных ситуациях и усиливается обобщенность отношения к себе. Начинается отделение самооценки от оценок других людей [3, с. 361]. Хотя в целом младшие школьники довольно долго сохраняют зависимость от мнений педагогов [5].

Имеются данные о половых различиях самооценки младших школьников (О.В. Романова, И.И. Вартанова, Е.Д. Егерова и др.). Указывается, что мальчики более высоко оценивают свои личностные и «ученические» качества, а девочки ориентированы на оценку себя по учебе [8].

В *подростковом возрасте* усиливается потребность в самопознании. Высокая значимость отношения других людей «запускает» у подростков развитие умения предвосхищать оценку окружающих и в тоже время стимулирует эмансипацию от оценок других людей (Л.И. Божович [3], Е.И. Савонько [9] и др.). В самоописаниях повышается число интеллектуальных, социальных и телесных характеристик, а эмоциональной сферы – снижается (А.Г. Демидова, Е.О. Бурачевская и др.).

Имеются эмпирические подтверждения половых различий самооценки подростков (Л.В. Макеева [6], И.И. Вартанова, В.К. Шаяхметова). В целом указывается, что в подростковом возрасте у девочек самооценка формируется быстрее и раньше достигает устойчивости.

Однако исследователи указывают на качественные изменения в развитии личности современных детей (Д.И. Фельдштейн, Л.В. Бороздина, Е.Н. Волкова и др.). В тоже время лонгитюдные исследования детей 9-11 лет немногочисленны и освещают лишь отдельные аспекты развития, что не позволяет составить полную картину становления самооценки в связи



с переходом детей на новую ступень образования. Данное противоречие и определило **цель исследования**, которая заключалась в том, чтобы выявить динамику самооценки у детей 9-11 лет в условиях перехода в пятый класс.

*Методика исследования* самооценки детей была разработана на основе клинической беседы Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн и модификации методики «Лесенка» Е.А. Бирюкевич [2]. Ребенку предлагалось мысленно расположить всех детей на воображаемой дорожке в порядке возрастания/убывания обсуждаемого качества. Беседа строилась так, чтобы выявить характеристики актуальной, ретроспективной, прогностической самооценок, а также эмансипированности самооценки от оценок других людей.

*Выборка* исследования на этапе обучения в четвертом классе составила 74 ребенка (35 мальчиков и 39 девочек), а в пятом классе – 69 детей (32 мальчика и 37 девочек).

**Результаты исследования.** Показателями сформированности *временной дифференцированности самооценки* выступали: различие уровня актуальной, ретроспективной и прогностической самооценок по каждому из трех качеств, предлагаемых ребенку для самооценивания (хорошие – плохие ученики, хорошие – плохие дети, самостоятельные – несамостоятельные дети); представления ребенка об изменчивости обсуждаемых качеств у себя в прошлом и возможном будущем; мера развернутости и категоричности самооценочных суждений.

Низкий уровень временной дифференцированности самооценки проявлялся в том, что дети не различали ретроспективную или (и) прогностическую самооценку от актуальной самооценки по двум из трех обсуждаемых качеств. Например, при этом варианте самооценки дети не признавали ни одного факта иного положения на шкале в прошлом и не допускали вероятности того, что в будущем они могут измениться.

Дети с выраженной временной дифференцированностью самооценки характеризовались *осознанием своих изменений во времени* по любым из обсуждаемых качеств, будь то учебная успеваемость, поведение или самостоятельность. Они рисовали различные отметки для обозначения своей самооценки в прошлом настоящем и вероятном будущем. Так, Настя Ю. (10 л., 8 м.), которая обнаружила наибольшее временное разделение самооценки среди детей в пятом классе, оценивая свое актуальное положение по каждому из обсуждаемых качеств, выделила не точку, а отрезок шкалы.

Следует указать и на понимание детьми *разнонаправленности изменений* обсуждаемых качеств в прошлом, а также в возможном будущем. Например, Руслан О., 9 л., 9 м., оценивая себя по шкале «хорошие – плохие дети», комментирует: «Я бывал и хорошим – все делал, слушал, а бывал и тут (нижняя треть отрезка) – когда не слушался родителей. В будущем могу быть тут (середина и ниже середины), и тут (верхняя треть). Это зависит от того, буду ли я хорошим в будущем...».

При этом варианте временной дифференцированности самооценки дети могли выделять два альтернативных варианта изменений самооценки от прошлого к будущему, один из которых отражал «повышение», а второй – «понижение» уровня самооценки. Важным является и то, что эти дети различали желаемый и вероятный уровни самооценки в будущем.

Дети могли иметь *разделение представлений* о и отношения к себе, что проявлялось в признании наличия у себя «плохих» качеств. Например, Никита К. (9 л., 5 м.) по шкале «хорошие – плохие дети» ставит несколько отметок для ретроспективных самооценок и поясняет: «Если честно, я свою сестру двоюродную не очень люблю... Она приходит к другой сестре и не дает мне с ней поиграть. А раньше я мог поиграть с ними двумя. ... Я бываю разный: и хороший и не очень. А бываю вообще плохой...».

Для оценки *временной дифференцированности самооценки* детей была разработана система начисления баллов. Сумма начисленных по каждому показателю самооценки баллов преобразовывалась в индекс, который отражал процент набранных баллов от максимально возможного числа.

Половых различий по выраженности дифференцированности самооценки во времени у четвероклассников не установлено ( $U=625$ ,  $p>0,05$ ). На этапе завершения четвертого класса преобладают значения индексов, которые можно оценить как средние ( $\min=12,3$ ;  $Me=45,5$ ;  $\max=87,7$ ). Другими словами для большинства детей в период завершения обучения в четвертом классе характерна способность дифференцированно оценивать себя относительно прошлого, настоящего и прогнозируемого будущего.

После перехода в пятый класс значимых изменений по этому показателю самооценки не обнаружено ( $G_{ЭМП}=30$ ,  $T_{ЭМП}=1087,5$  при  $p>0,05$ ). Также можно говорить о преобладании средних значений индексов ( $\min=14,8$ ;  $Me=49,1$ ;  $\max=95,7$ ). Однако после перехода в пятый класс установлено, что мальчики характеризуются меньшей временной дифференцированности самооценки ( $U=395,5$  при  $p\leq 0,05$ ).

*Дифференцированность конкретных самооценок* устанавливалось по: а) разнообразию определений обсуждаемых качеств; б) различию уровней отметок актуальной самооценки; в) соотношению уровней ретроспективной и актуальной самооценок; г) соотношению уровней актуальной и прогностической самооценок.

*Наименьшей дифференцированности* соответствовали самоописания в виде односложных предложений или невозможность пояснить основания своей самооценки. При этом отметки актуальной самооценки по трем обсуждаемым качествам находились на аналогичном уровне при аналогичном расположении относительно друг друга отметок актуальной – ретроспективной и актуальной – прогностической самооценок.

Детей с наиболее *выраженной дифференцированностью конкретных самооценок* отличала развернутость аргументации, многомерное видение себя в рамках оцениваемого качества. При обсуждении шкалы «хорошие – плохие ученики» они могли различать свою успешность по разным урокам, а по шкале «самостоятельные – несамостоятельные дети» – по сферам или ситуации проявления качества. Эти дети понимали, что крайние полюса шкалы представляют собой абстракцию. Проанализируем количественное измерение дифференцированности конкретных самооценок детей.

И до ( $\min=18,2$ ;  $Me=68,2$ ;  $\max=95,5$ ), и после перехода в пятый класс ( $\min=31,4$ ;  $Me=60$ ;  $\max=100$ ) преобладают значения индекса, которые можно оценить как выше среднего и высокие. Девочки характеризуются большей дифференциацией самооценки по различным качествам ( $U_4 \text{ КЛАСС}=488,5$ ,  $p\leq 0,05$ ;  $U_5 \text{ КЛАСС}=355$ ,  $p\leq 0,01$ ). Значимых изменений по этому аспекту самооценки при переходе не происходит ( $G_{ЭМП}=29$ ,  $T_{ЭМП}=908$ ,  $p>0,05$ ).

*Эмансипированность самооценки* детей от оценок других людей оценивалась по: а) числу предполагаемых оценок со стороны других людей (сверстников, родителей и учителей); б) мере развернутости и осторожности суждений; в) аргументированности суждений.

Случаи наименьшей эмансипированности самооценки проявлялись в категоричной убежденности ребенка в том, что мнения других людей (сверстников и взрослых) совпадают с его самооценкой либо же в категоричном противопоставлении самооценки, которая совпадает с предполагаемой оценкой друзей, обобщенному мнению «врагов».

Дети с высоким уровнем эмансипированности самооценки указывали целый ряд причин, по которым точки зрения различных людей могли не совпадать: специфика взаимоотношений с разными людьми, возможность видеть проявления обсуждаемых качеств и т.д. Они наносили на шкалу до 10 пометок или выделяли широкие диапазоны, указывая, что мнение о них других людей в разных ситуациях может меняться; демонстрировали осторожность в формулировании

предполагаемой оценки другого человека или же сообщали, что вообще невозможно точно знать мнения других людей.

В конце обучения на первой ступени общего среднего образования описательные статистики ( $\min=7,8$ ;  $Me=39,2$ ;  $\max=96,1$ ) указывают на преобладание значений индексов, которые могут быть охарактеризованы как низкие. В своем большинстве и мальчики, и девочки ( $U=619$ ,  $p>0,05$ ) склонны считать, что мнения о них других людей либо совпадает с их самооценкой, либо кардинально отличается от нее.

После перехода в пятый класс диапазон эмпирических значений индекса ЭСО сместился в сторону более высоких значений ( $\min=17,6$ ;  $Me=47,1$ ;  $\max=100$ ) при отсутствии половых различий ( $U=534,5$ ,  $p>0,05$ ).

Между четвертым и пятым классами у детей произошли значимые изменения в мере эмансипированности самооценки от оценок других людей. Типичным выступили случаи повышения величины индекса ( $G_{\text{эмп}}=20$ ,  $p\leq 0,01$ ) при этом увеличения индекса ЭСО значимо интенсивнее, чем изменения в сторону снижения ( $T_{\text{эмп}}=615,5$  при  $p\leq 0,01$ ).

Далее был рассчитан *сводный индекс самооценки*. На этапе завершения четвертого класса обнаружено смещение эмпирического распределения сводного индекса самооценки в сторону значений, которые можно определить как средние ( $\min=20$ ;  $Me=51,5$ ;  $\max=90,5$ ). Половых различий по сводному индексу у четвероклассников нет ( $U=591$ ,  $p>0,05$ ).

В пятом классе распределение изменилось за счет повышения минимального и максимального значений индекса ( $\min=28,11$ ;  $Me=49,5$ ;  $\max=98,55$ ). Установлено, мальчики-пятиклассники характеризуются меньшими значениями сводного индекса СО ( $U=406$ ,  $p\leq 0,05$ ).

Несмотря на то, что при переходе в пятый класс у детей установлено преобладание позитивных изменений самооценки на уровне тенденции ( $G_{\text{эмп}}=26$ ,  $p=0,054$ ), по интенсивности изменения в сторону снижения и повышения показателей самооценки аналогичны ( $T_{\text{эмп}}=1006$ ,  $p>0,05$ ).

Далее были определены три *варианта динамики самооценки*. Негативная динамика самооценки определялась в случае, если имелось: 1) уменьшение значений индекса самооценки более чем на 10 единиц при итоговой величине индекса СО в пятом классе менее 65 процентов или 2) сохранение значений индекса менее 41 процента. Маркерами позитивной динамики выступали: 1) повышение индексов более чем на 16 единиц, а также 2) при сохранении величины индекса до и после перехода более или равном 65 процентам. Все остальные варианты изменения индексов квалифицировались как условно позитивная динамика (Рис. 1).

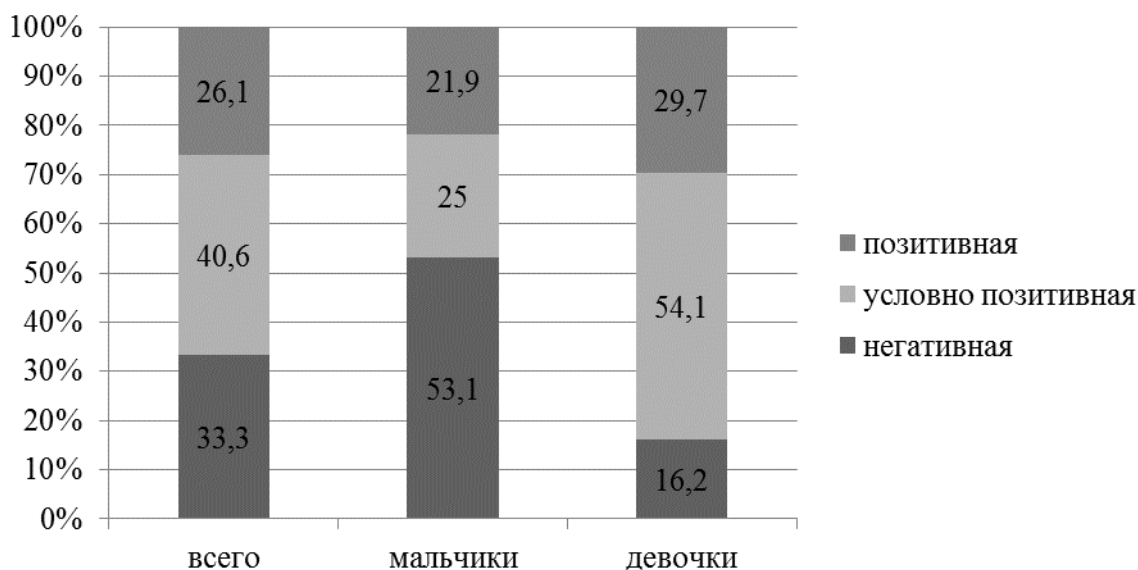


Рис. 1. Варианты динамики самооценки, %

Три варианта динамики самооценки представлены статистически равномерно ( $\chi^2=2,174$ ,  $p>0,05$ ) при наличии половых различий ( $\chi^2=10,988$ ,  $p\leq 0,01$ ). У мальчиков три варианта динамики встречаются статистически одинаково часто ( $\chi^2=5,688$ ,  $p>0,05$ ). Девочкам характерно большее благополучие в становлении самооценки ( $\chi^2=8,162$ ,  $p\leq 0,05$ ).

**Выводы.** Проведенное исследование расширяет представления о развитии самооценки детей в период адаптации после переход в пятый класс. Установлено, что у младших школьников из свойств самооценки наиболее развита дифференцированность конкретных самооценок при менее выраженной временной дифференцированности самооценки. Переход в пятый класс сопряжен с усилением эмансипированности самооценки. Полученные результаты в целом подтверждают данные о том, что у девочек самооценка раньше достигает зрелости. Установлено, что в условиях перехода на вторую ступень образования для девочек свойственны незначительные улучшения или сохранение показателей самооценки, в то время как для мальчиков характерно снижение показателей самооценки.

### Литература

1. *Архиреева Т. В.* Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста / Т. В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 29–37.
2. *Бирюкевич Е. А.* Изучение особенностей личности с помощью метода беседы : учеб.-метод. рекомендации / Е. А. Бирюкевич ; Брест. гос. ун-т, каф. психологии развития. – Брест: БрГУ, 2005. – 45 с.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. *Бороздина Л. В.* Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л. В. Бороздина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2011. – № 1. – С. 54–65.
5. *Захарова А. В.* Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 99 с.
6. *Макеева Л. В.* Динамика самооценки личности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Л. В. Макеева. – Режим доступа: [dl1.lib.ua-gu.net/files/dfd/245/030716033.doc](http://dl1.lib.ua-gu.net/files/dfd/245/030716033.doc). – Дата доступа: 12.04.2015.
7. *Островська К. О.* Взаємозв'язок образу «Я», самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. К. Островська ; Ін-т психології ім. Г. С.Костюка, АПН України. – Київ, 2003. – 20 с.
8. *Романова О. В.* Гендерні особливості становлення «я-концепції» молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Романова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.
9. *Савонько Е. И.* Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми [Электронный ресурс] / Е. И. Савонько. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73532>. – Дата доступа: 11.05.2017.
10. *Фатуллаева А. Т.* Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Т. Фатуллаева ; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2009. – 21 с.
11. *Szpitalak M.* Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru / M. Szpitalak, R.Polczyk. – wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wydanie I, Kraków, 2015. – 207 s.



### Транслитераційний переклад літературних джерел

1. Archireeva T. V. Stanovlenie kriticheskogo otnosheniya k sebe u detej mladshego shkolnogo vozrasta / T. V. Archireeva // Voprosy psichologii. – 2005. – № 3. – S. 29–37.
2. Birukevich E. A. Izuchenie osobennostej lichnosti s pomoshju metoda besedy: ucheb.-metod. Rekomendacii / E. A. Birukevich; Brest. gos universitet. kaf. psichologii razvitija. – Brest: BrGU, 2005. – 45 s.
3. Bozovich L. I. Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozovich. – M. : Prosveshenie, 1968. – 464 s.
4. Borozdina L. V. Sushnost samoocenki i ee sootnoshenie s Ja-koncepciej / L. V. Borozdina // Vestnik. Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psichologija. – 2011. – № 1. – S. 54–65.
5. Zaharova A. V. Psichologija formirovanija samoocenki / A. V. Zaharova. – Minsk, 1993. – 99 s.
6. Makeeva L. V. Dinamika samoocenki lichnosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyj resurs] / L. V. Makeeva. – Rezim dostupa: dl1.lib.ua-ru.net/files/dfd/245/030716033.doc. – Data dostupa: 12.04.2015.
7. Ostrovska K. O. Vzaimozvjazok obrazy «Ja, samootsinki i cennisnih orientacij molodshih shkoljariv: avtoref. dis. ... kand. psichol. nauk : 19.00.07 / O. K. Ostrovska ; In-t psichologii im. G. S. Kostuka, APN Ukraini. – Kiiiv, 2003. – 20 s.
8. Romanova O. V. Genderni osoblivosti stavlennja «ja-koncepcii» molodshih shkoljariv: avtoref. dis. ... kand. psichol. nauk : 19.00.07 / O. M. Romanova; Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – K., 2012. – 20 s.
9. Savonko E. I. Vozrastnye osobennosti sootnosheniya orientacii na samoocenki i na ocenku drugimi ludmi [Elektronnyj resurs] / E. I. Savonko. – Rezim dostupa: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73532>. – Data dostupa: 11.05.2017.
10. Fattulaeva A. T. Formirovanie samoocenki kak osnova lichnostnogo stanovlenija v mladšem shkolnom vozraste : avroref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / A. T. Fattulaeva,; Dages. gos. ped. un-t. – Mahachkala, 2009. – 21 s.
11. Szpitalak M. Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru / M. Szpitalak, R.Polczyk. – wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wydanie I, Kraków, 2015. – 207 s.

### Марченко О. Є. Динаміка самооцінки дітей в умовах переходу з четвертого в п'ятий клас.

Стаття присвячена проблемі вивчення самооцінки як центрального компонента в структурі самосвідомості особистості. Самооцінка розглядається в єдності когнітивного, афективного і регулятивного компонентів. Проаналізовано обмеження кількісного підходу до вивчення самооцінки і дано обґрунтування якісних показників. Запропонована система якісних показників самооцінки з конкретними прикладами. Представлені результати дослідження самооцінки дітей в період переходу з четвертого в п'ятий клас. Описані тенденції зміни часової диференціації, диференціації за конкретними якими і емансипації самооцінки, що відбуваються після переходу дітей у п'ятий клас. Встановлено, що хлопчики в четвертому класі характеризуються меншою диференційованістю самооцінки по конкретним яким, а в п'ятому класі і часової диференційованістю самооцінки. Для дівчаток характерно більш благополучне становлення самооцінки при переході з четвертого до п'ятого класу. Матеріали статті дозволяють фахівцям удосконалити методику діагностики самооцінки дітей на межі молодшого шкільного та молодшого підліткового віку.

**Ключові слова:** самооцінка, перехід в п'ятий клас, динаміка.



**Marchenko E. E. Self-esteem Dynamics during Pupil's Transition from the form 4 to the form 5.** The article deals with the analysis of self-esteem as a central component in the structure of the self-concept of personality. Self-esteem is considered as the unity of cognitive, affective and regulative components. The limitations of quantitative approach to self-esteem are revealed. The explanation of the application of qualitative indications in self-esteem description is presented. The system of quality indicators of self-esteem is proposed in unity with illustration by concrete examples. The article deals with the empirical research on the dynamics of a pupil's self-esteem during pupil's moving up from the form 4 to the form 5. Tendencies of the change in temporal differentiation, specific qualities' differentiation and emancipation of self-esteem occurring after the pupils' transition to the form 5 are described. It is proved that boy-pupils demonstrate lower levels of cognitive differentiation (before transition) and temporal differentiation (before and after transition to the form 5). Girls are characterized by grater well-being in self-esteem development. The materials of the article enable professionals to improve methods of diagnostic of self-assessment of students on the border of primary school and junior teens.

**Key words:** self-esteem, transition to the form 5, dynamics.

#### **Информация об авторе:**

**Марченко Елена Евгеньевна** – магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь, [elena\\_mar@mail.ru](mailto:elena_mar@mail.ru)

#### **Information about the author:**

**Marchenko Elena Evgenjevna** – master of psychological science, senior lecturer of developmental psychology department of Brest State University, Brest, Belarus, [elena\\_mar@mail.ru](mailto:elena_mar@mail.ru)  
*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 159.623:37.011.3-051  
© Я. О. Ольшевська, 2017

Я. О. Ольшевська (м. Київ)

### **ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ**

**Ольшевська Я. О. Особистісно-професійна позиція викладачів у контексті інтеграції до європейського простору.** У статті розкрито особливості особистісно-професійної позиції педагогів, визначено й охарактеризовано спільні і відмінні риси різних психологічних поглядів на поняття "позиція", а також охарактеризовано головну сутність процесу інтеграції до європейського простору та його особливості в розвитку особистісно-професійної позиції. В даній статті йдеться про те, що сучасний викладач вузу, в процесі інтеграції в європейський простір, має не тільки забезпечувати теоретичне обґрунтування інновацій в сфері вищої педагогічної освіти, а також, оскільки як працівник соціального інституту, він повинен мати здатність до випереджаючого розвитку, відповідати запитам суспільства, конкретної особистості і потенційного роботодавця. Подані дані про те, що інноваційність педагога - це не тільки "орієнтованість на сприйняття, продукування нового, але і відкритість", яка забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на свободу саморозвитку, на особистісну ініціативу по відношенню налаштованості на успіх в будь-якій області застосування своїх можливостей. Розглянуто, що вагомим важелем реформування

**Marchenko E. E. Self-esteem Dynamics during Pupil's Transition from the form 4 to the form 5.** The article deals with the analysis of self-esteem as a central component in the structure of the self-concept of personality. Self-esteem is considered as the unity of cognitive, affective and regulative components. The limitations of quantitative approach to self-esteem are revealed. The explanation of the application of qualitative indications in self-esteem description is presented. The system of quality indicators of self-esteem is proposed in unity with illustration by concrete examples. The article deals with the empirical research on the dynamics of a pupil's self-esteem during pupil's moving up from the form 4 to the form 5. Tendencies of the change in temporal differentiation, specific qualities' differentiation and emancipation of self-esteem occurring after the pupils' transition to the form 5 are described. It is proved that boy-pupils demonstrate lower levels of cognitive differentiation (before transition) and temporal differentiation (before and after transition to the form 5). Girls are characterized by grater well-being in self-esteem development. The materials of the article enable professionals to improve methods of diagnostic of self-assessment of students on the border of primary school and junior teens.

**Key words:** self-esteem, transition to the form 5, dynamics.

#### **Информация об авторе:**

**Марченко Елена Евгеньевна** – магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь, [elena\\_mar@mail.ru](mailto:elena_mar@mail.ru)

#### **Information about the author:**

**Marchenko Elena Evgenjevna** – master of psychological science, senior lecturer of developmental psychology department of Brest State University, Brest, Belarus, [elena\\_mar@mail.ru](mailto:elena_mar@mail.ru)  
*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 159.623:37.011.3-051  
© Я. О. Ольшевська, 2017

Я. О. Ольшевська (м. Київ)

### **ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ**

**Ольшевська Я. О. Особистісно-професійна позиція викладачів у контексті інтеграції до європейського простору.** У статті розкрито особливості особистісно-професійної позиції педагогів, визначено й охарактеризовано спільні і відмінні риси різних психологічних поглядів на поняття "позиція", а також охарактеризовано головну сутність процесу інтеграції до європейського простору та його особливості в розвитку особистісно-професійної позиції. В даній статті йдеться про те, що сучасний викладач вузу, в процесі інтеграції в європейський простір, має не тільки забезпечувати теоретичне обґрунтування інновацій в сфері вищої педагогічної освіти, а також, оскільки як працівник соціального інституту, він повинен мати здатність до випереджаючого розвитку, відповідати запитам суспільства, конкретної особистості і потенційного роботодавця. Подані дані про те, що інноваційність педагога - це не тільки "орієнтованість на сприйняття, продукування нового, але і відкритість", яка забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на свободу саморозвитку, на особистісну ініціативу по відношенню налаштованості на успіх в будь-якій області застосування своїх можливостей. Розглянуто, що вагомим важелем реформування

вищої педагогічної освіти є не лише управління і мережа вищих педагогічних закладів, а й моделі підготовки педагогічних кадрів вищої педагогічної школи. Зазначено, що нові суспільно-освітні імперативи орієнтують на велику ініціативу і самостійність, мобільність і гнучкість у професійному житті, а отже, зумовлюють потребу в підготовці "нового викладача" - особистісно та професійно мобільного - з "подвійним випередженням". Акцентовано увагу, на залежності особистісної орієнтації освіти від рівня особистісної наповненості кожного окремого педагога у вищій школі. Вказано, що особистісна спрямованість викладача в педагогічному процесі виявляється, на думку автора, також і в позиції, яку він займає в тій чи іншій педагогічній ситуації та вмінні виявляти її.

**Ключові слова:** позиція, професійна позиція, особистісна позиція, особистісно-професійна позиція, суб'єкт, суб'єктність, інтеграція.

**Постановка проблеми.** Процес інтеграції вітчизняної системи вищої педагогічної освіти в європейський освітній простір, активний пошук механізмів оптимальної адаптації сучасної освітньої системи до європейських стандартів, а також пошук вітчизняних науковців зумовлює перегляд системи вищої освіти в Україні. Вагомим важелем реформування вищої педагогічної освіти є не лише управління та мережа вищих педагогічних закладів, але й моделі підготовки педагогічних кадрів вищої педагогічної школи. Основний напрям розвитку освіти в Україні, окреслений в першій чверті XXI століття – це особистісна орієнтація освіти [8; 13, с. 4]. На нашу думку, особистісна орієнтація освіти в першу чергу залежить від рівня особистісної наповненості кожного окремого педагога у вищій школі.

Нині на поприщі масиву психолого-педагогічних розвідок педагогічної діяльності, все чіткішого окрасу набуває потреба у вивченні педагогічної діяльності, а також суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі, спрямованої на розвиток особистості майбутнього педагога. Відмітимо, що проблема суб'єктності людини, сьогодні стала особливо актуальною у психолого-педагогічних дослідженнях. А в останні десятиліття віднайшла своє віддзеркалення у низці наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників так, стан аналізу підготовки педагогічних кадрів з вищою освітою в Україні та за кордоном представлено в працях А. Алексюка, В. Бондаря, В. Андрущенко, В. Лутая, В. Огнев'юка та ін.

Сучасний викладач ВНЗ, на нашу думку, має не лише забезпечувати теоретичне обґрунтування інновацій у сфері вищої педагогічної освіти, оскільки як працівник соціального інституту він має володіти здатністю до випереджувального розвитку, відповідати запитам суспільства, конкретної особистості та потенційного роботодавця. Тому інноваційність – це не тільки «зорієнтованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а й відкритість», яка забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на свободу саморозвитку, на особистісну ініціативу щодо „налаштованості на успіх у будь-якій галузі застосування своїх можливостей”.

Педагогічну діяльність як різновид професійної діяльності досліджувало чимало науковців. Підходи, у межах яких вивчали педагогічну діяльність, проаналізовано в роботах А.М. Алексюка, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька, В.М. Галузинського, І.А. Зязюна, А.І. Кузьмінського, В.О. Сластьоніна та ін. [7].

Автори зазначали, що педагогічна діяльність базується на цілеспрямованій, спеціально організованій педагогічній взаємодії, метою якої є передача від старших поколінь молодшим культури й досвіду людства, створення умов для особистісного розвитку й підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

**Аналіз наукових досліджень.** Різноманітні аспекти здійснення професійно-педагогічної діяльності у вищій школі й удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх

викладачів розкрито в працях Є. П. Ільїна, В. Ю. Ковальчука, А. І. Кузьмінського, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, В.О. Сластьоніна (концепції професійної освіти й формування особистості викладача); Є.В. Бондаревської, І.Ф. Харламова (основи особистісно орієнтованого навчання, освіти, педагогічного процесу); В. П. Беспалька, М. М. Левіної, Г. К. Селевка (педагогічні технології, їхні ознаки, рівні, класифікації); А.О. Вербицького, Ю. В. Громики (можливість використання активних форм навчання в педагогічному процесі); Т. С. Полякової (аналіз труднощів у педагогічній діяльності); Я. С. Турбовського (взаємодія та взаємозв'язок між педагогічною наукою та практикою) тощо.

Отже, нові суспільно-освітні імперативи орієнтують на більшу ініціативу і самостійність, мобільність і гнучкість професійного життя, а, відтак, зумовлюють потребу у підготовці „нового викладача” – особистісно та професійно мобільного – з „подвійним випередженням”.

Особистісна спрямованість викладача у педагогічному процесі виявляється, на нашу думку, також і в позиції, яку він займає в тій чи іншій педагогічній ситуації та вмінні виявляти її. Проблема педагогічної позиції у навчально-виховному процесі досліджувалася науковцями в різних аспектах. Так, термін «позиція особистості» – це поняття, що широко застосовується у філософській, соціологічній, психологічній літературі. Дане поняття є досить багатограним за своїм змістом, воно розглядається, як правило, різнопланово.

У трактуванні ряду дослідників (К. О. Абульханова-Славська, Г. І. Аксьонова, М. Г. Алексєєв, М. М. Боритко, Л. В. Ведернікова, В. І. Слободчиков та ін.) позиція постає як спосіб реалізації базових, екзистенційних цінностей особистості. Позиція є найбільш цілісна, інтегративна характеристика всього способу життя людини, яка досягла повної самовизначеності, яка стала суб'єктом власної життєдіяльності.

**Формування цілей статті.** Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування концептуальних поглядів на поняття «позиція»; визначення поняття особистісно-професійної позиції викладача у вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** На основі теоретичного аналізу проблеми, вченими було виділено сім основних напрямів дослідження позиції, виходячи з різних теоретичних засад.

1. Позиція – *поняття яке розглядається у значенні статусу, ролі, місця індивіда в групі чи системі відношень у суспільстві* поняття «позиція особистості» розглядається в роботах Г. М. Андрєєвої [4], Ю. Б. Гіппенрейтр [10], О. В. Киричука [9], І. С. Кона [11].

2. Позиція – *це стійкий компонент структури особистості.*

У роботах таких авторів, як (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, В. І. Войтко, І. М. Міхєєва, В. М. М'ясищев, Р.С. Немов, С. Л. Рубінштейн) позиція особистості виступає як *стійкий компонент структури особистості, як її ядро*, хоча і розглядається в розрізі таких проблем, як ставлення, активність, мотивація, особистісна зрілість, самосвідомість, особистісний смисл було[1].

3. Позиція – *як основа життєвих ставлень*, які визначають поведінку і вчинки людини, спосіб включення в загальний хід життя. В даному підході вчені виділяють позицію особистості, як стійку усвідомлену сукупність ставлень людини до праці, до суспільства, до інших людей і до самої себе, що виявляється через систему установок і мотивів, цілей і цінностей, якими особистість керується у своїй діяльності.

4. Позиція – *як свідомо самоактивність індивіда*. Так, К. О. Абульханова-Славська розглядає позицію в контексті активності особистості, в розумінні якої провідна роль відводиться свідомості в її співвідношенні з діяльністю[1].

5. Позиція – *як найвищий рівень інтеграції індивідуального розвитку особистості*. Так, у роботах Л. Л. Анциферової позиція розглядається в ракурсі індивідуального становлення

особистості на всіх етапах життєвого шляху і виступає у вигляді найвищого рівня інтеграції психологічної організації особистості – її зрілості [6].

6. *Позиція – як система усвідомлених загальних смислових утворень.*

На думку О. Г. Асмолова, категорія особистісного смислу (сенсу) є індивідуалізованим відображенням дійсності, яке виражає ставлення особистості до тих об'єктів заради яких розгортається її діяльність і спілкування [7].

7. *Позиція – як когнітивна та емоційна структура*, за допомогою якої задається схема інтерпретації ставлень до дійсності. В такому сенсі позиція близька за значенням до таких понять, як установка, атитюд.

Так, В. М. Чернобровкін розглядає два можливі контексти аналізу проблеми педагога як суб'єкта. У контексті першого аналізу, вчений розглядає педагога як суб'єкта професійної діяльності; другий контекст, на думку вченого, полягає в можливості аналізу педагога як суб'єкта життєдіяльності та буття в цілому. На наш погляд, суб'єктність особистості – це здатність людини бути суб'єктом, а отже, пізнавати себе і оточуючий світ, виявляти свою позицію, висловлювати власні погляди, бути активним членом суспільства та організатором власного життя, своєї навчальної чи професійної діяльності тощо [18].

У педагогічній взаємодії суб'єктність викладача виявляється в його активності. Під активністю особистості розуміють здатність людини до планомірного і цілеспрямованого перетворення навколишньої дійсності, яка виявляється в наполегливості, принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів і дій, нетерпимості до недоліків, енергійності, ініціативності та інших морально-вольових якостей [12, с. 15]. У процесі навчання активність є джерелом творчої, перетворювальної діяльності його учасників.

Суб'єктна позиція викладача виявляється у його ставленні до педагогічної, наукової та інших видів діяльності.

Важливу роль у професійній діяльності відіграє професійна позиція, яка визначає особистісне ставлення до тієї діяльності, якою займається людина, до себе самого у цій діяльності. Поняття “професійна позиція педагога” у науковій літературі зустрічається досить часто.

*Професійна позиція – це точка зору, відношення до призначення своєї професії; це система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності [4, с. 418].*

Відповідно до підходу А. К. Маркової [15], поняття «професійна педагогічна позиція» позначає стійкі системи ставлень викладача до студентів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності.

Як інтегративну характеристику особистості педагога розглядає професійно-педагогічну позицію у своєму дослідженні Е. І. Артамонова. На думку вченої, це поняття виражає суб'єктну систему відносин, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтацій і визначальний рефлексивно особистісний спосіб педагогічної діяльності. У структуру трактованої так позиції педагога входять: особистісна концепція життя; система установок, що визначають єдину спрямованість особистості на ідеал («Я-концептуальне»); переконання (включаючи релігійні), поважне відношення до переконань інших людей, розуміння ролі переконань у своєму професійному становленні («Я-ідеологічне»); норми й правила поведінки педагога, що існують у суспільстві, поведінкові стереотипи, пов'язані із соціальною роллю педагога («Я-юридичне»); етика й семіотика поведінки викладача («Я-етичне») [8].

Професійна позиція багато в чому віддзеркалює особистісну позицію, формується життєвим досвідом і діяльністю суб'єкта, при цьому головним джерелом її формування є світогляд людини, система життєвих цінностей, професійного досвіду, набуті знання, вміння,



навички. Як наслідок, позиція відтворює ціннісно-смыслові і разом з тим життєво-практичні узагальнення.

Оскільки професійна позиція педагога – це не тільки його діяльнісне вираження, а ще й особистісна характеристика викладача, то вона вимагає розгляду в суб'єктно-діяльнісному контексті. Неодноразовий прояв самостійного вибору суб'єкта у системі його відносин є виявом професійної позиції. Будучи стійкою, розвивальною характеристикою, її неможливо сформулювати одномоментно. Для цього потрібно виокремити провідні, вибіркові відносини, зробити їх домінуючими в подальшій діяльності, відзначивши усвідомленість цих відносин, тобто зайняти стратегічну й тактичну позицію.

У цьому контексті особливого значення набуває професійна позиція педагога, яку В. О. Сластьонін трактує як систему інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин зі світом педагогічної дійсності і діяльності, що є джерелом активності вихователя. Цю систему визначають, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить та надає педагогу суспільство, а з іншого – діють внутрішні, особисті джерела активності (переживання, мотиви та завдання педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали тощо) [9, с. 25-26]. У професійній позиції педагога виявляється не лише тип його діяльності, а й його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки. Вибір професійної позиції педагога залежить не тільки від широкого суспільного контексту, а й від рівня розвитку особистості самого педагога.

Отже, ступінь особистісної зорієнтованості у формуванні професійної позиції педагога – прямо залежить від його системи ціннісних орієнтацій, реалізованості самосвідомості. За таких умов на основі принципу єдності свідомості та діяльності, який демонструє те, що професійна позиція педагога – є способом реалізації особистості педагога.

Про особистісну зорієнтованість професійної педагогічної позиції викладача, говорить і В. І. Слободчиков, котрий зазначає, професійна позиція – унікальна і єдина у своєму роді. Вона одночасно є і педагогічно-особистісною (виявляється у всякій зустрічі дорослого та дитини), і педагогічно-професійною (виявляється при створенні умов досягнення професійних, педагогічних цілей) [16].

Також, у контексті нашого дослідження, важливою є думка І. Д. Бега, який вказує на унікальність професійної педагогічної позиції, оскільки він вважає, що вона є особистісно-професійною. Вчений наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається зі студентом як об'єктом (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, іншою особистістю, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [8, с. 76].

Таким чином, особистісно-професійна позиція є основою для здійснення викладачем своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах. Для нашого дослідження, це положення має суттєве значення в першу чергу тому, що основною умовою успішної діяльності викладача є його реалізація у вищезазначених трьох сферах. При цьому, на перший план виходять риси особистості, які постійно проявляються в різних видах діяльності і відображають професійну адекватність викладача.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття «професійна позиція особистості» вживається в різних значеннях, при цьому це не просто різні контекстуальні плани, а принципова відмінність в науково-понятійному значенні цього терміну. В одному випадку професійна позиція – це дещо зовнішнє щодо особистості, це умови, в яких повинна діяти особистість, проявляти себе. В іншому випадку поняття «професійна позиція» – структурне утворення особистості, її ядро.

Надалі ми вважаємо доцільним вживати поняття “особистісно-професійна позиція викладача” визначаємо як: *стійке структурне утворення особистості педагога, з його власними особистісними та професійними цінностями в педагогічній діяльності, що визначає систему ставлень та сукупність провідних мотивів діяльності, поведінки та спілкування.*

**Висновок.** Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід дає освітній простір та стає траєкторією потенційного саморозвитку студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, простором набуття і творчого використання ним досвіду діяльності, трансформації і збагачення його особистості; в той же час викладач утверджує себе як суб'єкт, якого характеризує творчий підхід до професійної діяльності. Таким чином, особистісно-професійна позиція відбиває стійку, усвідомлену сукупність ставлень викладача до праці, до суспільства, до інших людей, до самого себе. Вона проявляється через систему установок, мотивів, цілей, цінностей, якими педагог керується у власній професійній діяльності.

### Література

1. Абульханова-Славська К. А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности // Теоретические проблемы личности. – М. : Наука, 1974. – С. 78-86.
2. Ален Е. Консультирование и психотерапия – сочетание методов, теории и практики / пер. с англ./ Новосибирск, 1987. – 268 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М. : Наука, 1974. – 380 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. – М. : Наука, 1980. – 420 с.
5. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3-19.
6. Ассаджоли Роберто. Психосинтез: теория и практика. – М. : «REFL-book», 1994. – 314 с.
7. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М. : Наука, 1984. – 182 с.
8. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С 5-16.
9. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнавати та виховувати його душу. – К. : Вища школа, 1994. – 216 с.
10. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М. : ЧеРо, 1996. – 336 с.
11. Кон И. С. Социология личности. – М. : Политиздат, 1967. – 449 с.
12. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 121 с.
14. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – М. : Наука, 1960. – 540 с.
15. Немов Р. С. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М. : Просвещение, Владос, 1994. – 496 с.
16. Общая психодиагностика / Под. ред.. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд. Москов. Университета, 1987. – 304 с.
17. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 598 с.

18. *Чернобровкін В. М.* Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія – вид. друге, перероб. і доповн. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 448 с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Abul'xanova-Slavs'ka K. A.* Sootnosheny'e y'ndy'vy'dual'nogo y' obshhestvennogo kak metodology'chesky'j pry'ncy'p psy'xology'y' ly'chnosty' // *Teorety'chesky'e problemy ly'chnosty'*. – М. : Nauka, 1974. – S. 78-86.
2. *Alen E.* Konsul'ty'rovany'e y' psy'xoterapy'ya – sochetany'e metodov, teory'y' y' prakty'ky' / per. s angl./ Novosy'by'rsk, 1987. – 268 s.
3. *Anan'ev B. G.* O problemax sovremennogo chelovekoznan'ya. – М. : Nauka, 1974. – 380 s.
4. *Andreeva G. M.* Socy'al'naya psy'xology'ya. – М. : Nauka, 1980. – 420 s.
5. *Ancy'ferova L. Y'.* K psy'xology' ly'chnosty' kak razvy'vayushhejsya sy'stemy' // *Psy'xology'ya formy'rovany'ya y' razvy'ty'ya ly'chnosty'*. – М. : Nauka, 1981. – S. 3-19.
6. *Assadzholy' Roberto.* Psy'xosy'ntez: teory'ya y' prakty'ka. – М. : «REFL-book», 1994. – 314 s.
7. *Asmolov A. G.* Ly'chnost' kak predmet psy'xology'cheskogo y'ssledovany'ya. – М. : Nauka, 1984. – 182 s.
8. *Bex I. D.* Ya yak dzherelo duxovnogo samorozvy'tku osoby'stosti / I. D. Bex // *Pedagogika i psy'xologiya*. – 2011. – # 3 (72). – S 5-16.
9. *Gil'bux Yu. Z., Ky'ry'chuk O. V.* Shkil'ny'j klas: yak piznavaty' ta vy'xovuvaty' jogo dushu. – К. : Vy'shha shkola, 1994. – 216 s.
10. *Gy'ppenrejter Yu. B.*Vvedeny'e v obshhuyu psy'xology'yu. Kurs lekcy'j. – М. : CheRo, 1996. – 336 s.
11. *Kon Y' S.* Socy'ogy'ya ly'chnosty'. – М. : Poly'ty'zdat, 1967. – 449 s.
12. *Kremen' V. G.* Filosofiya lyudy'nocentry'zmu v strategiyax osvitr'nogo prostoru / V. G. Kremen'. – К. : Pedagogichna dumka. – 2009. – 520 s.
13. *Markova A. K.* Psy'xology'ya professy'onaly'zma / A. K. Markova. – М. : Pedagogy'ka, 1996. – 121 s.
14. *Myasy'shhev V. N.* Ly'chnost' y' nevrozy. – М. : Nauka, 1960. – 540 s.
15. *Nemov R. S.* V 2 kn. Kn. 1. Obshhy'e osnovy psy'xology'y'. – М. : Prosveshheny'e, Vlado, 1994. – 496 s.
16. *Obshhaya psy'xody'agnosty'ka* / Pod. red.. A. A. Bodaleva, V. V. Stoly'na. – М. : Y'zd. Moskov. Uny'versy'teta, 1987. – 304 s.
17. *Sovetsky'j ency'klopedy'chesky'j slovar'* / Gl. red. A. M. Proxorov. – Y'zd. 3-e. – М. : Sovetskaya ency'klopedy'ya, 1984. – 598 s.
18. *Chernobrovkin V. M.* Psy'xologiya pry'jnyattya pedagogichny'x rishen': monografiya – vy'd. drugе, pererob. і доповн. – Луганськ : Vy'd-vo DZ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 448 с.

**Ольшевская Я. А.** Личностно-профессиональная позиция преподавателей в контексте интеграции в европейское пространство. В статье раскрыты особенности личностно-профессиональной позиции педагогов, определены и охарактеризованы общие и отличительные черты различных психологических взглядов на понятие "позиция", а также охарактеризована главная суть процесса интеграции в европейское пространство и его особенности в развитии личностно-профессиональной позиции. В данной статье идет речь о

том, что современный преподаватель вуза, в процессе интеграции в европейское пространство, должен не только обеспечивать теоретическое обоснование инноваций в сфере высшего педагогического образования, а также, поскольку как работник социального института, он должен обладать способностью к опережающему развитию, отвечать запросам общества, конкретной личности и потенциального работодателя.. Поданы данные о том, что инновационность педагога - это не только "ориентированность на восприятие, продуцирование и применение нового, но и открытость", которая обеспечивает условия развития личности, осуществление его права на индивидуальный творческий вклад, на свободу саморазвития, на личностную инициативу по настроенности на успех в любой области применения своих возможностей. Рассмотрено, что весомым рычагом реформирования высшего педагогического образования является не только управление и сеть высших педагогических заведений, но и модели подготовки педагогических кадров высшей педагогической школы. Указано, что новые общественно-образовательные императивы ориентируют на большую инициативу и самостоятельность, мобильность и гибкость профессиональной жизни, а следовательно, обуславливают потребность в подготовке "нового преподавателя» - лично и профессионально мобильного - с "двойным опережением". Акцентируется внимание, на зависимости личностной ориентации образования от уровня личностной наполненности каждого отдельного педагога в высшей школе. Указано, что личностная направленность преподавателя в педагогическом процессе оказывается, по мнению автора, также и в позиции, которую он занимает в той или иной педагогической ситуации и умении выявлять ее.

**Ключевые слова:** позиция, профессиональная позиция, лично-профессиональная позиция, субъект, субъектность, интеграция.

**Olszewski Y. O. Personality-professional position of teachers in the context of integration into Europe.** The article describes the features of personal and professional positions of teachers, defined and characterized common and distinctive features of different psychological views on the concept of "attitude" and described the main essence of the process of integration into Europe and its features in the development of personal and professional positions. The article deals with the fact that the modern teacher of the university, in the process of integration into the European space, has not only to provide a theoretical justification for innovations in higher pedagogical education, but also because, as an employee of a social institution, he must have the ability to advance development, Meet the needs of society, a particular person and potential employer.. Data have been submitted that the innovativeness of the teacher is not only an "orientation toward perception, production and application of a new one, but also an openness" that ensures the conditions for the development of the individual, the exercise of his right to individual creative contribution, to the freedom of self-development, "The mood for success in any field of application of their capabilities". It is considered that a powerful lever for reforming the higher pedagogical education is not only the management and network of higher pedagogical institutions, but also the model for the training of pedagogical personnel of the higher pedagogical school. It is pointed out that the new social and educational imperatives are oriented towards greater initiative and independence, mobility and flexibility of professional life, and, consequently, necessitate the preparation of a "new teacher" - personally and professionally mobile-with a "double lead". Attention is focused on the dependence of the personal orientation of education on the level of personal fullness of each individual teacher in higher education. It is indicated that the personal orientation of the teacher in the pedagogical process turns out, in the opinion of the author, also in the position he takes in this or that pedagogical situation and the ability to identify it.

**Keywords:** attitude, professional attitude, personal and professional position, subject, subjectivity, integration.

**Відомості про автора:**

**Ольшевська Яніна Олексіївна** – викладач кафедри політичної психології та соціально-правових технологій факультету психології НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, yan\_ina@ukr.net

**Information about the author:**

**Olshewska Y. O.** – lecturer in political psychology, social and legal technologies; Faculty of Social and Psychological Sciences and Management NPU Dragomanov, m. Kyiv, Ukraine, yan\_ina@ukr.net

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.9 – 055.82

© Е. М. Попович

Е. М. Попович (м. Ужгород)

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ НА МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК  
УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Попович Е. М. Особливості впливу психологічних умов на моральний розвиток учнів професійно-технічних навчальних закладів.** У статті розглядається проблема морального розвитку підростаючого покоління, яка завжди була в центрі уваги науки і суспільства, проте у наш час вона набуває особливої актуальності. Зокрема, висвітлено проблему морального розвитку молоді професійно-технічних навчальних закладів.

Автор пропонує визначення поняття «моральний розвиток», як процес активізації свідомості і самосвідомості через залучення особистості до системи цінностей, формування здатності людини керуватися голосом совісті, жити на засадах доброчесності, підпорядковувати вчинки вищим суспільним нормам і принципам людського співіснування.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури та результатів емпіричного дослідження автор виокремлює психологічні умови, сприятливі для морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів. У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей впливу психологічних умов на моральний розвиток учнів професійно-технічних навчальних закладів. Подано модель психолого-педагогічних заходів підвищення психологічних умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів.

**Ключові слова:** мораль, моральність, психологічні умови, моральний розвиток.

**Постановка проблеми.** Згідно статистичних даних, триває зростання підліткової та юнацької злочинності, піддаються сумніву такі особистісні якості як доброта, чуйність, порядність, делікатність, скромність, ввічливість. А тому у середовищі юнаків і підлітків поширюється прагнення хитрувати, обманювати, «бути крутим», тобто набувати рис людини, «яка вміє жити». Підростаюче покоління активно призвичаюється до таких «корисних» для виживання в сучасних умовах явищ як брутальність, хамство, безсердечність, жорстокість, невраховування інтересів інших. Подібні моральні та поведінкові аберації руйнують сім'ї, роблять нестерпною атмосферу у професійних колективах, позбавляють молодь сенсу життя.



**Keywords:** attitude, professional attitude, personal and professional position, subject, subjectivity, integration.

**Відомості про автора:**

**Ольшевська Яніна Олексіївна** – викладач кафедри політичної психології та соціально-правових технологій факультету психології НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, yan\_ina@ukr.net

**Information about the author:**

**Olshewska Y. O.** – lecturer in political psychology, social and legal technologies; Faculty of Social and Psychological Sciences and Management NPU Dragomanov, m. Kyiv, Ukraine, yan\_ina@ukr.net

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.9 – 055.82

© Е. М. Попович

Е. М. Попович (м. Ужгород)

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ НА МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК  
УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Попович Е. М. Особливості впливу психологічних умов на моральний розвиток учнів професійно-технічних навчальних закладів.** У статті розглядається проблема морального розвитку підростаючого покоління, яка завжди була в центрі уваги науки і суспільства, проте у наш час вона набуває особливої актуальності. Зокрема, висвітлено проблему морального розвитку молоді професійно-технічних навчальних закладів.

Автор пропонує визначення поняття «моральний розвиток», як процес активізації свідомості і самосвідомості через залучення особистості до системи цінностей, формування здатності людини керуватися голосом совісті, жити на засадах доброчесності, підпорядковувати вчинки вищим суспільним нормам і принципам людського співіснування.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури та результатів емпіричного дослідження автор виокремлює психологічні умови, сприятливі для морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів. У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей впливу психологічних умов на моральний розвиток учнів професійно-технічних навчальних закладів. Подано модель психолого-педагогічних заходів підвищення психологічних умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів.

**Ключові слова:** мораль, моральність, психологічні умови, моральний розвиток.

**Постановка проблеми.** Згідно статистичних даних, триває зростання підліткової та юнацької злочинності, піддаються сумніву такі особистісні якості як доброта, чуйність, порядність, делікатність, скромність, ввічливість. А тому у середовищі юнаків і підлітків поширюється прагнення хитрувати, обманювати, «бути крутим», тобто набувати рис людини, «яка вміє жити». Підростаюче покоління активно призвичаюється до таких «корисних» для виживання в сучасних умовах явищ як брутальність, хамство, безсердечність, жорстокість, невраховування інтересів інших. Подібні моральні та поведінкові аберації руйнують сім'ї, роблять нестерпною атмосферу у професійних колективах, позбавляють молодь сенсу життя.

У національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України...». А тому безумовно, створення психологічних умов морального становлення підростаючого покоління належить до провідних завдань вітчизняної системи освіти.

Особливо актуальною проблема морального розвитку учнівської молоді є в професійно-технічних навчальних закладах, оскільки саме в цій освітній ланці найбільша кількість молоді з неблагополучних сімей. Сьогоднішні учні закладів професійно-технічної освіти в майбутньому стануть фахівцями в різних галузях. Однак, професіоналізм – це не лише відмінні знання, уміння та навички, але й високо розвинуті особистісні якості (моральні, духовні, етичні, культурні тощо).

**Аналіз наукових досліджень.** Проблематиці морального розвитку особистості присвятили свої науково-психологічні дослідження Г.О. Балл, І.Д. Беха, І.С. Булах, С.У. Гончаренко, М.Я. Грот, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, Н.В. Павлик, Е.О. Помиткін, В.А. Пономаренко, В.В. Рибалка, М.В. Савчин, Ж.М. Юзвак та ін. Різні аспекти психологічних умов становлення особистості періоду дорослішання розкрито у працях В.В. Волошиної, Н.І. Бігун, М.Й. Боришевського, С.Д. Максименко, Л.Є. Просандєєвої та ін.

Однак, слід зазначити, що недостатньо дослідженим залишається питання специфічних особливостей, структурних компонентів та психологічних умов морального розвитку особистості учнів професійно-технічних навчальних закладів. Існує потреба у розробці та впровадженні ефективних і сучасних програм психологічного супроводу морального становлення особистості вихованців навчальних професійно-технічних установ; профілактики аморальності та, обумовлених нею, девіацій поведінки підростаючого покоління.

**Метою статті є** виявлення особливостей впливу психологічних умов на моральний розвиток учнів професійно-технічних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Аналіз філософсько-психологічної літератури свідчить, що уявлення про добро і зло, обов'язок, відповідальність як певні моральні категорії, формувалися вже в часи палеоліту. Моральні цінності розглядалися ще Платоном у його теорії ідей як об'єктивні та «абсолютні», що є важливішими від матеріального буття; у повчанні Володимира Мономаха як основи моральної досконалості людини та суспільства. Мораль пов'язувалася з ідеєю соціального договору (Дж. Лок, Б.Спіноза, І.Кант, Ж.-Ж. Руссо), орієнтацією на поведінку інших (М. Вебер); функцією регуляції людської поведінки та міжлюдських стосунків (Т. Гоббс); власним божественним походженням (М.О. Бердяєв, С.М. Булгаков, В.С. Соловйов, В.В. Розанов, П.Д. Юркевич); з глибинно психологічними потребами, смислами та поведінкою людини (Е. Фромм, В. Франкль, Ю. Габермас); вільним вибором (А. Маслоу). Вітчизняні педагоги та психологи розглядали моральність як основу виховання та формування гармонійно розвиненої особистості (К.Д. Ушинський); поєднання піднесеного почуття добра і міцної волі (С.І. Русова); як вияв добра у вчинках (В.О. Сухомлинський) тощо.

Аналіз існуючих підходів і визначень (І.Д. Беха, Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, І.С. Булах, Л.С. Виготського, І.А. Зязюна, О.Л. Кононко, А.С. Макаренка, Л.Ю. Москальової, Т.В. Потапчук, С.Ф. Русової, К.Д. Ушинського, М.В. Савчина, В.О. Сухомлинського та ін.) дозволив встановити, що поняття моралі носить, більшою мірою, соціальний характер і розуміється як система суспільних норм, принципів, які регулюють стосунки в суспільстві; натомість під моральністю найчастіше розуміють індивідуально-психологічну характеристику особистості, яка є носієм моральних норм, законів і принципів. Моральність - це складна особистісна здатність людини керуватися голосом совісті, жити на засадах доброчесності,

підпорядковувати вчинки вищим суспільним нормам і принципам людського співіснування, що виявляється у свідомості та опосередковується через ставлення до добра і зла, до людей, до Батьківщини, до праці, до власних обов'язків, до прекрасного, матеріальних і духовних цінностей.

Моральний розвиток розглядається дослідниками як мета морального виховання молоді. На думку С.Ф. Русової, «Метою морального виховання є: з дитини, якою вона є з природи, витворити різними засобами, що педагогічно нам прислужують, людину в найкращому значенні цього слова, розвиваючи до максимуму всі позитивні здібності і зводячи до мінімуму всі її негативні нахили, витворити з маленьких звірят – діток – громадян із чутливим розумінням справедливості, правди, з широким світоглядом щодо взаємин людських відносин, із ясним, урегульованим процесом думання... з піднесеним почуттям добра і міцною волею» [2, с. 108-109].

Для нашого дослідження особливо важливими є погляди на психологічні процеси, завдяки яким відбувається моральний розвиток особистості.

Важливою передумовою створення психологічних основ морального розвитку особистості виступає теорія відносин В.М. Мясіщева, у якій відзначається, що особистість, включена в систему суспільних відносин, які об'єктивуються для неї у вигляді пануючого у її оточенні відношенні до природи, суспільної і особистої власності, до людей, праці, поступово засвоює їх. А потім вони стають власним відношенням особистості до тієї дійсності, яка її оточує [4, с. 7].

Пріоритети морального розвитку з часом суттєво не змінилися і разом із цим можемо констатувати, що його мета і досі не досягнута в широкому розумінні. Однак за всіх часів існували високоморальні особистості, які були взірцем морального розвитку для інших. При цьому важливо, що ці особистості не були прихильниками лише однієї світоглядної системи: релігії, наукового напрямку чи філософської течії.

Отже, узагальнюючи науково-психологічні погляди ми можемо визначити моральний розвиток, як процес активізації свідомості і самосвідомості через залучення особистості до системи цінностей, формування здатності людини керуватися голосом совісті, жити на засадах доброчесності, підпорядковувати вчинки вищим суспільним нормам і принципам людського співіснування. Спонукальним мотивом морального розвитку на різних його етапах виступає прагнення особистості до врівноваження суперечностей між внутрішніми позиціями, принципами, переконаннями, совістю та зовнішніми соціальними факторами (моральними нормами суспільства, референтної групи тощо).

Теоретичний аналіз проблеми та аналіз результатів емпіричного дослідження процесу морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів дали можливість нам визначити наступні психологічні умови морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів: моральні знання, моральні переконання, моральна самооцінка, ціннісне ставлення до інших, моральна мотивація, моральний самоконтроль та моральна саморегуляція.

Виходячи із виокремлених психологічних умов морального розвитку особистості до основних компонентів морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів ми віднесли ціннісно-мотиваційний (моральні знання та їх рефлексія, моральні переконання), інформаційно-пізнавальний (моральна самооцінка, ціннісне ставлення до інших, моральна мотивація) та поведінковий (моральний самоконтроль, моральна саморегуляція).

Моральні знання та моральні переконання - це психологічні умови формування інформаційно-пізнавального компоненту морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів. Моральний розвиток неможливий без моральних знань та сформованих на них відповідних моральних переконань.

У процесі дослідження ми спостерігали, що учні не помічають моральних ситуацій, дій та вчинків у своєму оточенні, не вміють їх ідентифікувати. Це пов'язано із відсутністю елементарних моральних знань. Тільки осягнувши та зрозумівши сутність моральності людської підліток здатний на власні відповідальні моральні вчинки.

Так, у процесі дослідження ми спостерігали, що учні з високим рівнем моральних знань володіли достатнім багажем моральних норм та правил, мали власну сформовану моральну позицію в житті. Тоді як учні з середнім рівнем моральних знань та переконань хоч і володіють певними моральними знаннями, проте не в достатній мірі, щоб самостійно приймати відповідні рішення та вчинки згідно моральних законів. Учні ж з низьким рівнем моральних знань відзначились, відповідно, і низьким загальним рівнем інформаційно-пізнавального компоненту морального розвитку. Ці учні не орієнтуються у моральних нормах та принципах і не проявляють жодного пізнавального інтересу до власного морального самовдосконалення.

Узагальнюючи погляди науковців та результати емпіричних досліджень відзначимо провідну роль у становленні ціннісно-мотиваційного компоненту морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів таких психологічних умов, як моральна самооцінка, ціннісне ставлення до інших та моральна мотивація.

Моральна самооцінка залежить від ступеню засвоєння учнями моральних знань, моральних взаємин, які у свою чергу трансформуються у відповідні моральні ціннісні ставлення до оточення. Моральна самооцінка є надзвичайно важливим показником загального морального розвитку особистості. Вона являє собою співставлення власної поведінки із гідною поведінкою, прийнятною у соціумі. Саме тому у нашому дослідженні переоцінка власних чеснот призвела до того, що у більше як 80% учнів рівень моральної самооцінки виявився високим. Тоді як ціннісне ставлення до інших високим є тільки у 13% учнів. Це пояснюється ще недостатньою самокритичністю підлітків, бажанням приховати негативні сторони свого Я та здаватись кращим в очах дослідника. Таке бажання видатись кращими підтверджується і результатами досліджень моральної мотивації, де кількість учнів з середнім та високим рівнем мотивації – також значна. Моральна ж мотивація прямо залежна від обраних підлітком цінностей. Обираючи для себе орієнтиром ті чи інші цінності особистість таким чином визначає, якою буде її поведінка, її ціннісне ставлення до інших.

Важливими у становленні поведінкового компоненту морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів являються такі психологічні умови, як моральний самоконтроль та моральна саморегуляція.

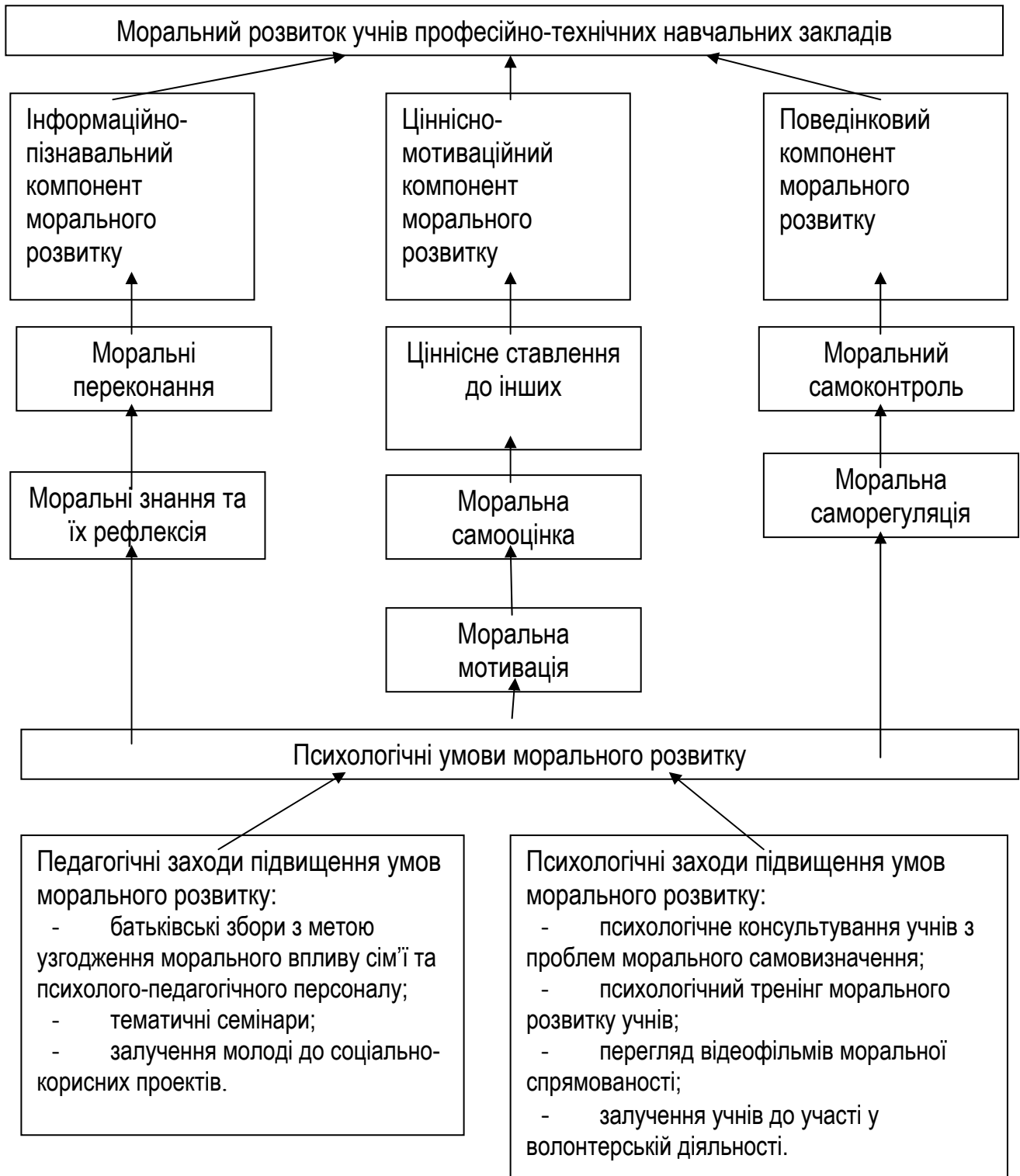
Поведінка підлітка не може бути моральною без достатнього рівня розвиненості морального самоконтролю. Під моральним самоконтролем розуміємо здатність підлітка до критичної самооцінки, уміння керувати власними емоціями та їх проявами залежно від ситуацій. Поведінка підлітка з високим рівнем морального самоконтролю відзначається стриманістю, узгодженістю та відповідністю дій моральним догмам. Невід'ємною психологічною умовою поведінкового компоненту морального розвитку являється моральна саморегуляція, як здатність особистості підпорядковувати свою поведінку моральним цілям.

Забезпечення підвищення описаних нами психологічних умов є основою для розвитку компонентів морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів, що забезпечує його загальний розвиток. Тобто підвищення вимог до психологічних умов призводить до паралельного розвитку компонентів морального розвитку, результатом чого є цілісний моральний розвиток учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Для створення описаних вище психологічних умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів необхідні відповідні психологічні та педагогічні заходи підвищення психологічних умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Під психолого-педагогічними заходами підвищення психологічних умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів нами розуміються заходи удосконалення компонентів морального розвитку учнів під впливом психологічних умов.

Схематично модель психолого-педагогічних заходів підвищення психологічних умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів представлена на Рис. 1.



**Рис. 1. Модель психолого-педагогічних заходів підвищення психологічних умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів**



До педагогічних заходів підвищення умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів ми включили:

- батьківські збори з метою узгодження морального впливу сім'ї та психолого-педагогічного персоналу. Батьківські збори у професійно-технічному навчальному закладі – дуже непроста і клопітка робота куратора. Тому що одні батьки будучи не в змозі справитись зі своїми дітьми, уникають ситуацій, де за них треба червоніти, та щось пояснювати. Інші – надто зайняті матеріальним благополуччям дітей, постійно працюють не покладаючи рук і вважають, що свій батьківський обов'язок таким чином виконують на 100 %. І зовсім небагато батьків, які з'являються на зустріч з куратором, вихователем, бо ясно усвідомлюють свою роль у вихованні дитини.

У таких умовах використання різних форм і методів, залучення батьків до співпраці, творчість педагогів, дипломатичність – запорука успішної взаємодії професійно-технічних навчальних закладів і родини. Основною метою батьківських зборів є об'єднати зусилля батьків та педагогів з метою підвищення психологічних умов морального розвитку учнів;

- тематичні семінари. Як ми вже зазначали, відсутність базових, елементарних моральних знань породжує неправильні, помилкові, аморальні дії та вчинки. Саме тому найбільш зручним засобом для підвищення рівня психологічних знань та моральної обізнаності є тематичні семінари.

Тематичний семінар – це просвітницько-оглядовий захід, за допомогою якого можна охопити велику кількість слухачів і подати великий обсяг навчального матеріалу. Такий вид заходу підвищення умов морального розвитку є зручним та актуальними і для учнів, і для батьків, і для педагогічного колективу;

- залучення молоді до соціально-корисних проектів. Мовою дидактики, це дотримання принципу зв'язку теорії з практикою. Ніщо так не сприяє формуванню високих моральних цінностей, почуття любові до прекрасного як власний моральний вчинок. Основною метою даного заходу повинно бути згуртування, об'єднання підлітків за допомогою корисної праці задля добра і блага людського.

Не потрібно вигадувати ці проекти, не потрібно шукати їх. На жаль, в умовах сьогодення нашої країни подібних проектів, до яких легко можна долучитись безліч. Потрібно лише допомогти учням правильно обрати відповідний проект для себе. Щоб він був посилюючим для підлітків по віку, доступним за місцем розміщення, за ресурсами.

Особливу увагу у нашому дослідженні ми приділили психологічним заходам підвищення умов морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів:

- психологічне консультування учнів з проблем морального самовизначення. Основною метою таких консультувань є допомога в усвідомленні підлітками моральних засад співіснування людей. Дуже важливим у реалізації даного заходу є вміння психолога уважно вислухати учня, створити сприятливу, доброзичливу атмосферу, яка забезпечить відверту і щирі розмову. Психолог, як фахівець, якому підліток довіриться повинен розширити його моральний світогляд, допомогти побачити, переоцінити і переосмислити проблеми і життєві ситуації з точки зору морального права;

- психологічний тренінг морального розвитку учнів. На сьогоднішній день тренінг є одним з найефективніших видів активного навчання. Основною особливістю психологічного тренінгу є те, що отримані знання можна вже і негайно використати на практиці, відчувши та переживши особистий досвід моральної чи аморальної поведінки (залежно від мети вправи). Поряд з великим потенціалом психологічного тренінгу, у нього є також безліч складностей. Тренер (психолог) повинен добре попрацювати з учасниками тренінгу до його початку, щоб налаштувати учнів на відкритість, співпрацю, готовність включатись в тренінгові ситуації,

кооперуватись з іншими учасниками. Психологічний тренінг – це ніби можливість програти життєві ситуації в аудиторії під керівництвом тренера. При правильній організації психологічного тренінгу його ефективність важко переоцінити;

- перегляд відеофільмів моральної спрямованості. В інтернет-епоху отримати доступ до перегляду відеофільмів може кожен бажаючий. На жаль метою кіноіндустрії є впершу чергу отримання прибутку. Саме тому якісне і одночасно виховне кіно не завжди є в топ-рейтингах прокатів, які так люблять і, на які орієнтуються підлітки. Тут психолого-педагогічному колективу професійно-технічних закладів випадає хороша можливість задовільнити розважальний інтерес підлітків у поєднанні з морально-виховним впливом. Підлітки дуже добре вміють ідентифікувати добро і зло в героях, в інших людях. Вони з радістю обговорюватимуть сюжет фільму після його перегляду. І тут головне завдання психолога чи педагога спрямувати обговорення на правильні висновки, заключення. Візуалізація ситуацій морального спрямування на екрані – унікальний метод бачення себе зі сторони;

- залучення учнів до участі у волонтерській діяльності. Волонтер, волонтерство, волонтерська діяльність стали звичними словами для українців за останні роки. На жаль розуміння значення цих слів зводиться до допомоги військовим, солдатам на Сході України. Саме тому такий захід як залучення учнів до участі у волонтерській діяльності доцільно розпочати з ознайомлення учнів з волонтерством у загальному широкому значенні цього слова - добровільної і безкорисливої допомоги потребуючим. Дуже важливо донести до учнів, що волонтерська діяльність – добровільна. Саме тому волонтерська діяльність повинна бути вже ніби як заключним заходом, втіленням у дії засвоєних знань під час консультацій, тренінгу, перегляду відеофільмів. Результатом психологічних заходів підвищення умов морального розвитку повинні бути свідомі власні моральні вчинки учнів.

**Висновки.** Моральність завжди була одвічною проблемою будь-якого суспільства. Адже суспільство завжди хвилювали проблеми морального розвитку, удосконалення становлення особистості людини. Злободенними і для нашої держави є питання моралі, морального розвитку і морального виховання підростаючого покоління. Особливо гострою залишається проблема морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів. Варто зауважити, що для успішного морального розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів необхідно забезпечити підвищення рівня вище описаних психологічних умов за допомогою відповідних психолого-педагогічних заходів.

### Література

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
2. *Коваленко Є.І., Пінчук І.М.* Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / За ред. Є.І.Коваленко – Ніжин, НДПІ, 1998. - 214 с.
3. *Психологические проблемы развития нравственных убеждений: межвузовский сборник научных трудов / Ред. Л.А. Матвеева.* – Ленинград: ЛГПИ им. А.И Герцена, 1987. – 130с.
4. *Слепухина Г.В.* Нравственное развитие старшеклассников в социально-педагогическом процессе. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 188 с.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Bozhovy`ch L. Y`. Ly`chnost` y` ee formy`povany`e v detskom vospaste / L. Y`. Bozhovy`ch.* – М., 1968. – 464 с.

2. *Kovalenko Ye.I., Pinchuk I.M. Osvitnya diyal`nist` i pedagogichni poglyady` S.Rusovoyi / Za red. Ye.I.Kovalenko – Nizhy`n, NDPI, 1998. - 214 s.*
3. *Psy`xology`chesky`e problemy` razvy`ty`ya npravstvennykh ubezhdeny`j: mezhvuzovsky`j sborny`k nauchnykh trudov / Red. L.A. Matveeva. – Leny`ngrad: LGPY` y`m. A.Y` Gercena, 1987. – 130s.*
4. *Slepuxy`na G.V. Npravstvennoe razvy`ty`e starsheklassny`kov v socy`al`no-pedagogy`cheskom processe. – M. : Moskovsky`j psy`xologo-socy`al`ny`j y`nsty`tut, 2006. – 188.s.*

**Попович Э. М. Особенности влияния психологических условий на нравственное развитие учащихся профессионально-технических учебных заведений.** В статье рассматривается проблема нравственного развития подрастающего поколения, которая всегда была в центре внимания науки и общества, однако в наше время она приобретает особую актуальность. В частности, освещена проблема нравственного развития молодежи профессионально-технических учебных заведений.

Автор предлагает определение понятия «нравственное развитие», как процесс активизации сознания и самосознания через привлечение личности к системе ценностей, формирование способности человека руководствоваться голосом совести, жить на началах добра, подчинять поступки высшим общественным нормам и принципам человеческого сосуществования.

На основе теоретического анализа научной литературы и результатов эмпирического исследования автор выделяет психологические условия, благоприятные для нравственного развития учащихся профессионально-технических учебных заведений. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей влияния психологических условий на нравственное развитие учащихся профессионально-технических учебных заведений. Подано модель психолого-педагогических мероприятий по повышению психологических условий нравственного развития учащихся профессионально-технических учебных заведений.

**Ключевые слова:** мораль, нравственность, психологические условия, нравственное развитие.

**Popovych Evelina. Features of effect of psychological conditions on moral development of students of vocational schools.**

The article deals with the problem of moral development of younger generation, which has always been in the spotlight of science and society, but nowadays it becomes significant. In particular, the problem of moral development of youth at vocational schools is considered here.

The author suggests a definition of "moral development" as a process of revitalization of consciousness and self-consciousness by engaging personality to the system of values, formation of the human ability to be guided by the voice of conscience, to live on the principles of integrity, to subordinate one`s behavior to higher social norms and principles of human coexistence.

Based on theoretical analysis of scientific literature and the results of empirical research the author distinguishes psychological conditions conducive to moral development of vocational schools' students. The article presents the results of empirical research of psychological conditions effect on moral development of students of vocational schools. The author suggests a model of psychological and educational measures to improve the psychological conditions of moral development of vocational schools' students.

**Keywords:** moral, morality, psychological conditions, moral development.

**Відомості про автора:**

**Попович Евеліна Михайлівна** – викладач кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Східно-Європейський слов'янський університет», м. Ужгород, Закарпатська область, Україна, pemik2404@gmail.com

**Information about the author:**

**Porovych Evelin** – lecturer in psychology and pedagogy university "East European Slavic University", с. Uzhgorod, Zakarpattya region, Ukraine, pemik2404@gmail.com

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.98 – 053.4

© Л. В. Усачова, 2017

Л. В. Усачова (м. Київ)

**СПЕЦИФІКА РОЗВИВАЛЬНИХ ПСИХОТЕХНІК У РОБОТІ ПСИХОЛОГА- КОНСУЛЬТАНТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Усачова Л. В. Специфіка розвивальних психотехнік у роботі психолога-консультанта з дітьми дошкільного віку.** Тема дослідження актуальна як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Проведений теоретичний аналіз даної теми поглиблює уявлення про специфіку розвивальних психотехнік у роботі психолога-консультанта, дає можливість структурувати теоретичний матеріал та визначити напрямки практичної діяльності.

Робота має теоретичний та практичний характер. Проаналізовано достатньо літературних джерел. В результаті аналізу були зроблені висновки, які мають практичну спрямованість.

Аналіз літературних джерел показав, що проблемі розвивального впливу на дитину присвячені роботи таких вітчизняних та зарубіжних психологів як Г.Крайг, Р.В.Овчарова, І.В.Дубровіна, А.З.Зак, І.Ю.Матюгін, Є.К.Лютова, Г.Б.Моніна, Г.А.Широкова, М.І.Чистякова, Дж.Лешлі, Дж.Сілберг, Т.Д.Зінкевич-Євстігнеєва, Г.Є.Акімова, Б.П.Нікітін та інших.

У статті наведені приклади розвивальних програм та психотехнік, представлена власна схема розвивальних занять, де виділені структурні компоненти, мета, окремі психотехніки. В загальному структуру заняття можна представити так: загальна розминка; розвивальні ігри; комунікативні та поведінкові вправи або казкотерапія; психогімнастика і релаксація; заключна частина.

Звичайно така структура орієнтовна. Кожен психолог-консультант виходячи із запиту може міняти структуру. Важливо також використовувати в процесі розвивальних занять з дошкільниками рольові ігри та графічні методи, адже саме ці методи актуальні для цього віку.

**Ключові слова:** психічний розвиток, розвивальна робота, дошкільний вік, психолог-консультант, розвивальні психотехніки, розвивальні ігри, комунікативні вправи, поведінкові вправи, графічні методи, рольові ігри.

**Постановка проблеми.** Сьогодення – час бурхливого науково-технічного прогресу. Використання інноваційних комп'ютерних технологій у всіх сферах життя людини спричиняє підвищені вимоги до загального рівня інтелектуального розвитку людини, в тому числі і до дітей. Виникає необхідність розвивального впливу на психіку дитини з метою підготовки до суспільного життя.

В психологічній літературі питанню розвивального впливу приділено недостатньо уваги. Психологи акцентують увагу на психодіагностичній, консультативній, корекційній,

**Відомості про автора:**

**Попович Евеліна Михайлівна** – викладач кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Східно-Європейський слов'янський університет», м. Ужгород, Закарпатська область, Україна, pemik2404@gmail.com

**Information about the author:**

**Porovych Evelin** – lecturer in psychology and pedagogy university "East European Slavic University", с. Uzhgorod, Zakarpattya region, Ukraine, pemik2404@gmail.com

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.98 – 053.4

© Л. В. Усачова, 2017

Л. В. Усачова (м. Київ)

**СПЕЦИФІКА РОЗВИВАЛЬНИХ ПСИХОТЕХНІК У РОБОТІ ПСИХОЛОГА- КОНСУЛЬТАНТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Усачова Л. В. Специфіка розвивальних психотехнік у роботі психолога-консультанта з дітьми дошкільного віку.** Тема дослідження актуальна як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Проведений теоретичний аналіз даної теми поглиблює уявлення про специфіку розвивальних психотехнік у роботі психолога-консультанта, дає можливість структурувати теоретичний матеріал та визначити напрямки практичної діяльності.

Робота має теоретичний та практичний характер. Проаналізовано достатньо літературних джерел. В результаті аналізу були зроблені висновки, які мають практичну спрямованість.

Аналіз літературних джерел показав, що проблемі розвивального впливу на дитину присвячені роботи таких вітчизняних та зарубіжних психологів як Г.Крайг, Р.В.Овчарова, І.В.Дубровіна, А.З.Зак, І.Ю.Матюгін, Є.К.Лютова, Г.Б.Моніна, Г.А.Широкова, М.І.Чистякова, Дж.Лешлі, Дж.Сілберг, Т.Д.Зінкевич-Євстігнеєва, Г.Є.Акімова, Б.П.Нікітін та інших.

У статті наведені приклади розвивальних програм та психотехнік, представлена власна схема розвивальних занять, де виділені структурні компоненти, мета, окремі психотехніки. В загальному структуру заняття можна представити так: загальна розминка; розвивальні ігри; комунікативні та поведінкові вправи або казкотерапія; психогімнастика і релаксація; заключна частина.

Звичайно така структура орієнтовна. Кожен психолог-консультант виходячи із запиту може міняти структуру. Важливо також використовувати в процесі розвивальних занять з дошкільниками рольові ігри та графічні методи, адже саме ці методи актуальні для цього віку.

**Ключові слова:** психічний розвиток, розвивальна робота, дошкільний вік, психолог-консультант, розвивальні психотехніки, розвивальні ігри, комунікативні вправи, поведінкові вправи, графічні методи, рольові ігри.

**Постановка проблеми.** Сьогодення – час бурхливого науково-технічного прогресу. Використання інноваційних комп'ютерних технологій у всіх сферах життя людини спричиняє підвищені вимоги до загального рівня інтелектуального розвитку людини, в тому числі і до дітей. Виникає необхідність розвивального впливу на психіку дитини з метою підготовки до суспільного життя.

В психологічній літературі питанню розвивального впливу приділено недостатньо уваги. Психологи акцентують увагу на психодіагностичній, консультативній, корекційній,



профілактичній роботі. Як правило, розвивальну роботу поєднують з корекційною і називають це розвивально-корекційна робота. Всі види діяльності практичного психолога дуже тісно пов'язані між собою, особливо корекційна з розвивальною. Але на наш погляд розвивальна робота - це важливий напрямок роботи практичного психолога, який необхідно розглядати не тільки в поєднанні з корекційною роботою, але й окремо. Дійсно, ці два види роботи психолога спрямовані на розкриття потенційних можливостей дітей, але існує суттєва різниця щодо мети та предмету їх використання. Корекційна робота орієнтується на еталон, спрямована на те, щоб наблизити рівень розвитку дитини до цього еталону та спрямована на роботу з дітьми, у яких виникають проблеми в розвитку. Розвивальна робота орієнтується на середньовікові норми, створює умови для того, щоб підняти рівень розвитку дитини на оптимальний рівень. Розвивальна робота спрямована на створення соціально-психологічних умов для цілісного психічного розвитку, орієнтована на всіх дітей. Цей вид роботи недостатньо теоретично розроблений, а з іншого боку існує безліч розвивальних ігор, вправ, технік, які необхідно систематизувати.

Активне застосування психологічних знань у практичній діяльності висуває питання про форми, методи і власне психотехнології роботи практичного психолога.

**Аналіз наукових досліджень.** Аналіз літературних джерел показав, що проблемі розвивального впливу на дитину присвячені роботи таких вітчизняних та зарубіжних психологів як Г.Крайг, Р.В. Овчарова, І.В. Дубровіна, А.З. Зак, І.Ю. Матюгін, Є.К. Лютова, Г.Б. Моніна, Г.А. Широкова, М.І. Чистякова, Дж.Лешлі, Джексі Сілберг, Дженні Лешлі, Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєва, Г.Є. Акімова, Б.П. Нікітін та інших.

Питання психічного розвитку людини є основним питанням взагалі науки психології та багатьох галузей психології, зокрема вікової психології та психології розвитку. Науковими дослідженнями доведено, що здібності, навички, психічні новоутворення не з'являються самі по собі. Вони виникають, формуються тільки в тому випадку, якщо створене особливе розвивальне середовище, особлива система відносин між людьми.

Найбільш фундаментальною є робота Г.Крайга «Психологія розвитку», в якій автор розкриває теоретичні аспекти психічного розвитку людини в онтогенезі.

На наш погляд дуже переконливо теоретично обґрунтовує ідею цілеспрямованого розвивального впливу на дитину Масару Ібука, вчений та людина, що виконувала обов'язки директора асоціації раннього розвитку в Японії. Він вважав, що маленькі діти володіють здатністю навчитись чому завгодно. Ключ до розвитку розумових здібностей – це особистий досвід пізнання у перші три роки життя. Свої погляди щодо раннього розвитку він виклав у книзі «Після трьох уже пізно».

Одним з перших у вітчизняній психології, хто підняв питання розвивального впливу на дітей у прикладному аспекті і написав фундаментальну книгу «Сходишки творчості або Розвиваючі ігри» – був педагог-новатор Б.П.Нікітін. Ця книга стала популярною в багатьох країнах світу і навіть була видана спочатку в Німеччині, а потім в нашій країні. Автор створив серію розвивальних ігор і теоретично обґрунтував мету та значення таких ігор, виклав детально рекомендації батькам щодо застосування. Ці ігри і в наш час викликають інтерес у дітей та батьків і користуються великою популярністю у психологів. Автор вважав, що розвиваючі ігри створюють своєрідний мікроклімат для розвитку творчих сторін інтелекту. Різні ігри розвивають різні інтелектуальні якості: увагу, пам'ять, особливо зорову, вміння знаходити залежності й закономірності, класифікувати й систематизувати матеріал; здатність до комбінування, тобто вміння утворювати нові комбінації з нових елементів, деталей, предметів; уміння знаходити помилки й недоліки; просторове уявлення та уяву; здатність передбачати наслідки власних дій [5].

Ми вважаємо, що вагомий внесок в розвиток та впровадження розвивальної роботи у практичній діяльності психологів мають наукові здобутки І.Ю.Матюгіна, засновника школи «Ейдетики», автора серії книг по розвитку пам'яті. Така школа «Ейдетики» була створена в Україні за ініціативи Антощука Є.В. Ейдетичні прийоми досить ефективні для розвитку різних видів пам'яті та уваги.

За результатами наших досліджень дітей ДНЗ №26, №112 м. Києва, діти дошкільного віку, з якими займаються за цією методикою, при пред'явленні 10 предметів для запам'ятовування, відтворюють від 8 до 10. Такі результати показують навіть окремі молодші дошкільники.

Комплексним підходом вирізняється книга Г.Е.Акимової, яка в своїй роботі застосувала комплексний підхід ( розвиток всіх психічних процесів ), описує показники розвитку та іграшки, ігри, вправи для дітей від народження до 6 років включно.

Серед зарубіжних авторів питання розвитку дошкільників, вирішення їх проблем розкрила англійський психолог Дженні Лешлі, а американський психолог, відомий спеціаліст в області раннього дитячого розвитку, Джек Сілберг в своїх книгах описала величезну кількість розвиваючих ігор, які сприяють розвитку дітей.

**Метою статті є** аналіз та систематизація існуючих психотехнологій розвивального впливу на дитину.

На сучасному етапі існує достатньо розвивальних програм різних авторів. Практичний психолог може використовувати готові програми, або ж розробляти власні програми, враховуючи специфіку окремих дітей або дитячих колективів.

Виходячи з аналізу літературних джерел, можна прослідкувати, що діти дошкільного віку мають найбільшу потребу в розвивальному впливі. По-перше, це період утворення нервових зв'язків, синапсів. Вони утворюються від народження до 10 років, а чим більше вплив на дитину, тим більше цих зв'язків утворюється. По-друге, дошкільний вік – найважливіший етап у розвитку дитини. Це період долучення до загальнолюдських цінностей, час встановлення перших взаємин з людьми. Етап інтенсивного психічного розвитку, коли відбуваються прогресивні зміни в усьому. По-третє, завдяки тому, що гра є активною і осмисленою для дитини діяльністю, в яку вона охоче включається, новий досвід, придбаний в ній, стає особистісним надбанням дитини, оскільки його можна вільно застосувати і в інших умовах. По-четверте розвивальна гра для дошкільника є досить ефективним засобом формування таких якостей, як організованість і самоконтроль. Її, обов'язкові для всіх, правила регулюють поведінку дітей, обмежують їхню імпульсивність. Поступово виникають передумови для формування свідомої поведінки і самоконтролю, практичного засвоєння етичних норм.

Розвивальний вплив на дитину мають забезпечити дорослі. Це можуть бути батьки або психолог. Як правило батьки не знають про необхідність такого впливу на дитину. Виникає потреба у наданні таких послуг психологом-консультантом. Психолог-консультант повинен ознайомити батьків з метою, завданнями розвивальної роботи та можливими результатами; навчити батьків технікам роботи з дітьми; при умові безпосередньої роботи психолога з дитиною за запитом, необхідно ознайомити батьків з результатами діагностичного зрізу, який необхідно провести перед початком роботи і в кінці роботи, для того, щоб порівняти результати і оцінити ефективність розвивального впливу.

Психолог-консультант на нашу думку може в своїй роботі використовувати конкретний теоретичний підхід або ж систематизований, узагальнений теоретичний підхід, використовувати різноманітні розвивальні психотехніки. У психолога-консультанта є великий арсенал психотехнік, тому що більшість психодіагностичних та корекційних завдань мають і

розвивальний вплив, тому їх теж можна використовувати під час проведення розвивальної роботи.

У зв'язку з тим, що в даний час розвивальних психотехнік та розвивальних програм є величезна кількість, виникає питання структуризації занять. Тому розглянемо як представлені розвивальні програми в сучасні науці.

Г.А.Широкова виділяє наступні прийоми розвитку соціально-емоційної сфери: а) словесні і рухливі ігри; б) психогімнастичні етюди; в) малювання (тематичне і вільне); г) бесіди і проблемні ситуації [9].

Т.Д.Зінкевич-Євстігнєєва представляє багатofункціональні казкотерапевтичні програми, використовуючи які можна розвинути емоційно-вольову сферу дитини, сформувати систему цінностей, розвинути її як особистість. Структура корекційно-розвивального заняття така: 1 – ритуал входу в казку; 2 – повторення (що було минулий раз); 3 – розширення (нова казка); 4 – закріплення (проведення гри); інтеграція (обговорення та аналіз набутого досвіду); 6 – ритуал виходу з казки [7].

С.В.Крюкова, Н.П.Слободяник використовують в своїх програмах такі психотехніки: 1 – елементи казкотерапії з імпровізацією; 2 – елементи психодрами; 3 – ігри на розвиток навиків спілкування; 4 – ігри на розвиток сприймання, пам'яті, уваги, уяви; 5 – малювання [3].

Як ми бачимо, одним із складових компонентів програм є малювання. Психотехніки малювання за В.Оклендер представила в своїй роботі Л.Терлецька: 1 – малюнки на задану тему; 2 – сквігл (зображення на аркуші паперу безладних знаків, зазвичай чорного кольору; дитину просять закінчити картинку); 3 – карлючки – малюнок у повітрі, а потім з закритими очима на великому аркуші паперу; 4 – живопис пальцями, що викликає особливі тактильні та кінестетичні відчуття; 5 – живопис з використанням ніг [6].

Малюнок частіше розглядають як психодіагностичний інструментарій, але це досить потужний психокорекційний та розвивальний засіб, адже він дає можливість намітити шляхи зростання та розвитку на майбутнє.

Г.Моніна, Є.Лютова в своїх роботах запропонували широкий арсенал розвивальних ігор, які можна застосовувати в різних життєвих ситуаціях, ці ігри психолог-консультант може рекомендувати батькам [4].

Г.Бардієр, І.Ромазан, Т.Череднікова у своїй роботі з дітьми виходять з позиції природності психічного розвитку дітей, як головного резерву їх здібностей, творчих можливостей, життєвих сил та інтересів. на думку авторів, дитяче «хочу» виражає внутрішні потреби фізіологічного, психічного і особистісного росту дітей. Вони визначають свій підхід як психологічний супровід природнього розвитку дитини і вважають основними такі положення: природній розвиток дітей первинний, а задачі і цілі дорослих вторинні; соціо-культурний розвиток дитини йде через зіткнення з середовищем і самостійне засвоєння його; в якості критеріїв оцінки психолога з дітьми, він повинен виявляти творчі ресурси у себе; так складати програми розвитку, щоб була можливість варіювати, вносити зміни під час заняття при необхідності; супроводжувати дитину у її психічному розвитку, пробуджуючи самостійність та фантазію [1].

Ознайомившись з різноманітними психотехніками та виходячи з досвіду роботи, хочемо запропонувати свою структуру розвивальних занять.

Структура занять.

1. Загальна розминка. Мета: створення сприятливого емоційного фону, розігріти увагу, інтерес, настроїти на роботу і контакт. Вправи: різні види знайомства, привітання, робота з настроєм.

2. Розвивальні ігри. Мета: розвиток пізнавальної та особистісної сфери дитини. Ігри та вправи: а) ігри, що розвивають психомоторику: вкладки, пальчикова гімнастика, чарівний мішечок; б) пізнавальні ігри: кубики Нікітіних, послідовні картинки, меморі та ін.; в) комунікативні та поведінкові вправи, казкотерапія, рухливі ігри.

3. Психогімнастика і релаксація. Мета: тренувати вміння затримувати та спрямовувати увагу на своїх відчуттях, емоціях. Ігри та вправи: сонячний зайчик, фея сну, мавпочка і дзеркало, зоопарк і т.д.

4. Заключна частина. Мета: закріпити позитивний ефект, впорядкувати психічну та фізичну активність. Вправи: яка гра тобі сподобалась найбільше, в яку гру хотів би пограти ще раз, яка група і т.д.

Всі програми умовно можна розділили на такі групи: а) за змістом: особистісні, пізнавальні, комплексні, які передбачають вплив як на особистісну сферу так і пізнавальну, наприклад формування психологічної готовності до школи; б) за об'єктом впливу: індивідуальні; групові, які в свою чергу передбачають тільки роботу з дітьми та комбіновані: батьки та діти разом.

Тривалість одного заняття повинна тривати 30-40 хв. Дошкільники можуть утримувати такий час увагу, тому що ігрова діяльність провідна в цьому віці, а заняття сприймаються дітьми як гра.

Курс занять мінімальний – 10 занять, а також можливі тривалі курси, виходячи із потреби.

Кількість занять на тиждень на думку більшості авторів не менше 2 рази на тиждень. Одного заняття недостатньо, адже важко буде актуалізувати попередній досвід, в зв'язку із забуванням.

У всіх дітей, особливо у дошкільників, є потреба в цікавому оточенні, в людях, які б реагували на їх емоційні та інтелектуальні потреби, потреби в спілкуванні. Такі потреби задовольняються під час проведення розвивальних занять. Діти отримують величезне емоційне задоволення та психологічну розрядку.

**Висновки.** Моделюючи свою професійну діяльність, кожен психолог ставить у центр уваги особистість дитини, робить акцент на різних аспектах її розвитку, враховує контингент дітей та батьків.

Розвивальні психотехніки дають можливість створити потенціал для подальшого навчання. Навчання в подальшому проходить більш ефективно. Розвивальні заняття з дошкільниками закладають фундамент подальшого розвитку.

Ми розглянули особливості діяльності психолога-консультанта в рамках розвивальної роботи. Саме розвивальна робота значно розширює сферу діяльності психолога, адже як продовження такої безпосередньої розвивальної роботи з дітьми, є консультування батьків за результатами розвивальних впливів, надання рекомендацій щодо подальшої самостійної роботи батьків з дитиною для подальшого відкриття перспектив розвитку, проведення тренінгових занять з батьками з метою ознайомлення та оволодіння психотехніками роботи з дітьми.

### Література

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. С-П. 1993. -90 с.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9 – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.

3. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.: Практическое пособие. – М. Генезис, 2000. – 208 с.
4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми.- СПб., 2002. – 136 с.
5. Нікітін Б.П. Сходинки творчості або розвиваючі ігри. – К.Рад.шк.,1991. – 144 с.
6. Терлецька Л. Психокорекція засобам малюнку. – К. Главник., 2007. – 144с.
7. Тренінг по сказкотерапії. Под ред. Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб., Речь.- 2006. – 176 с.
8. Нікітін Б.П. Сходинки творчості або розвиваючі ігри. – К.Рад.шк.,1991. – 144 с.
9. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов –на Дону, «Феникс», 2005. – 384 с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Bary`er, Romazan Y., Cheredny`kova T. Ya hochu! Psy`xology`cheskoe soprovozhdeny`e estestvennogo razvy`ty`ya malen`ky`x detej. S-P. 1993. -90 s.
2. Krajg G., Bokum D. Psy`xology`ya razvy`ty`ya. – 9 – SPb.:Py`ter, 2005. – 940 s.
3. Kryukova S.V., Slobodyany`k N.P. Udy`vlyayus`, zlyus`, boyus`, xvastayus` y` raduyus`. Programmy` emotsy`onal`nogo razvy`ty`ya detej doskol`nogo y` mladshego shkol`nogo vozrasta.: Prakty`cheskoe posoby`e. – M. Genezy`s, 2000. – 208 s.
4. Lyutova E.K., Mony`na G.B. Shpargalka dlya rody`telej: Psy`xokorekcy`onnaya rabota s gy`perakty`vnymy`, agressy`vnymy`, trevozhnymy` y` auty`chnymy` det`my`.- SPb., 2002. – 136 s.
5. Nikitin B.P. Sxody`nky` tvorchosti abo rozvy`vayuchi igry`. – K.Rad.shk.,1991. – 144 s.
6. Terlec`ka L. Psy`xokorekciya zasobam malyunku. – K. Glavny`k., 2007. – 144s.
7. Treny`ng po skazkoterapy`y`. Pod red. T.D.Zy`nkeyv`ch-Evsty`gneevoj. – SPb., Rech`. - 2006. – 176 s.
8. Nikitin B.P. Sxody`nky` tvorchosti abo rozvy`vayuchi igry`. – K.Rad.shk.,1991. – 144 s.
9. Shy`rokova G.A. Spravochny`k doskol`nogo psy`xologa. Rostov –na Donu, «Feny`ks», 2005. – 384 s.

**Усачева Л. В. Специфика развивающих психотехник в работе психолога-консультанта с детьми дошкольного возраста.** Тема исследования актуальна как в теоретическом так и в практическом аспекте. Проведенный теоретический анализ данной темы углубляет представления о специфике развивающих психотехник в работе психолога-консультанта, дает возможность структурировать теоретический материал и определить направления практической деятельности.

Работа носит теоретический и практический характер. Проанализировано достаточно литературных источников. В результате анализа были сделаны выводы, которые имеют практическую направленность.

Анализ литературных источников показал, что проблеме развивающего воздействия на ребенка посвящены работы таких отечественных и зарубежных психологов Г.Крайга, Овчаровой Р.В., Дубровиной И.В., Зака А.З., Матюгиной И.Ю., Лютовой Е.К., Мониной Г.Б., Широковой Г.А., Чистяковой М.И., Дж.Лешли, Силберг Джеки, Дженни Лешли, Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., Акимовой Г.Е., Никитина Б.П. и другие.



В статье приведены примеры развивающих программ и психотехник, представленная собственная схема развивающих занятий, где выделены структурные компоненты, цель, отдельные психотехники. В общем структуру занятия можно представить так: общая разминка, развивающие игры, коммуникативные и поведенческие упражнения или сказкотерапия, психогимнастика и релаксация, заключительная часть.

Обычно такая структура ориентировочная. Каждый психолог-консультант исходя из запроса может менять структуру. Важно также использовать в процессе развивающих занятий с дошкольниками ролевые игры и графические методы, ведь именно эти методы актуальны для этого возраста.

**Ключевые слова:** психическое развитие, развивающая работа, дошкольный возраст, психолог-консультант, развивающие психотехники, развивающие игры, коммуникативные упражнения, поведенческие упражнения, графические методы, ролевые игры.

**Usachova L. V. The specificity of developmental psycho technique for psych-consultant with preschool children.** A topic of the research is topical both in theoretical and practical aspects. The theoretical analysis of this topic deepens the idea of the specifics of developmental psychotechnique for psychologist's work, gives the opportunity to structure the theoretical material and identify areas of practice.

The work has both theoretical and practical character. A lot of literature has been analyzed. As result of the analysis there were made conclusions that have practical orientation.

Analysis of the literature sources has shown that there are some works of domestic and foreign psychologists ( e.g. Krayh H., Ovcharov R.V., Dubrovin I.V. Zach A.Z., Matyuhina I.Y., Lyutova E.K., Monino G.B., G.A. Shirokov, Chistyakov M.I., Dzh.Leshli, Silberh Jackie, Zinkevych-Yevstihnyeyeva T.D. and others) dedicated to the problem of developmental influence for children.

The article gives examples of developmental programs and psychotechniques, they are presented with their own scheme of developmental studies, where the structural components, purposes, some psychotechniques are highlighted. The general structure of the lesson: general workout; developing games; communication and behavioral exercises or fairytale therapy; psychogymnastics and relaxation; conclusion.

Of course such a structure is estimated. Each psychologist can change the structure according to the request. It is also important to use role playing and graphical methods in the process of developing lessons with preschoolers, because these methods are topical to this age.

**Keywords:** mental development, developmental work, preschool age, psychiatric consultant, developmental psychotechniques, developing games, communicative exercises, behavioral exercises, graphical methods, pretend plays.

#### **Відомості про автора:**

**Усачова Людмила Вікторівна** – старший викладач кафедри політичної психології та соціально-правових технологій факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м.Київ, Україна, [lusachjva.ok@gmail.com](mailto:lusachjva.ok@gmail.com)

#### **Information about the author:**

**Usachova Liudmyla**– is the associate professor at Political Psychology, Social and Legal Technologies Department of Psychology Faculty, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, [lusachjva.ok@gmail.com](mailto:lusachjva.ok@gmail.com)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.99

©І. М. Чорна, М. М. Чорний, 2017

І. М. Чорна, М. М. Чорний (м. Тернопіль)

## МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДЕВІАНТНИМИ ПІДЛІТКАМИ ПО ФОРМУВАННЮ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ПОВЕДІНКОВИХ НОРМ

**Чорна І. М., Чорний М. М. Методи соціальної роботи з девіантними підлітками з формування позитивного досвіду поведінкових норм.** У статті обґрунтовано актуальність проблеми для різних наукових галузей та соціальних сфер, зокрема, соціології, соціальної роботи, соціальної педагогіки, психології, педагогіки, криміналістики та ін. Проведено аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених вивченню методологічного підґрунтя у розробці методів, які доцільно застосовувати у соціальній роботі з підлітками з проявами девіантної поведінки. Систематизовано та проаналізовано основні фактори ризику формування девіантної поведінки. На основі різних авторських підходів сформульовано узагальнене визначення девіантної поведінки. Сформульовано визначення: «девіація», «девіантність», «девіант». Проаналізовано основні теоретичні підходи до проблеми девіантної поведінки. Засобами контент аналізу систематизовано авторську термінологію провідних психологів, які досліджували дану тему. Розкрито зміст та класифікацію основних типів девіантної поведінки підлітків. На основі ґрунтового аналізу теоретичного підґрунтя та практичних результатів роботи психологів та соціальних працівників, систематизовано і класифіковано основні методи соціальної роботи з підлітками з девіантною поведінкою для формування позитивного досвіду діяльності та поведінки. Розкрито умови та принципи забезпечення ефективності організації психолого-педагогічної системи роботи з попередження відхилень у поведінці важковиховуваних підлітків. Класифіковано методи індивідуальної роботи, які використовуються соціальним педагогом і практичним психологом з профілактичною метою. Визначено напрямки подальших досліджень проблеми профілактики та корекції девіантної поведінки.

**Ключові слова:** девіант, девіантний, деліквентний, адиктивний, відхилення, норма, профілактика, корекція.

**Постановка проблеми.** Проблема девіантної поведінки потрапила до центру уваги соціологів, соціальних психологів, педагогів, працівників правоохоронних органів. В даний час серед науковців спостерігається підвищений інтерес до проблеми девіантної поведінки. Наукове вивчення відхилень здійснюється в психології, кримінології, патопсихології, соціології. У стадії становлення знаходиться новий науковий напрям - психологія девіантної поведінки. Завдання полягає у тому, щоб дослідити причини, умови, фактори, що детермінують цей феномен, розробити методи його діагностики та корекції. Їх розгляд припускає пошук відповідей на ряд фундаментальних питань, серед яких питання про сутність категорії «норма» (соціальна норма) і про відхилення від неї.

Епоха змін, сучасна соціально-економічна ситуація різко загострили та глобалізували проблему відхилень у поведінці підлітків. Зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, практично зруйнували, раніше існуючі уявлення про норми поведінки, проте, не виробили нових. Відсутність виразних соціальних перспектив для молоді (дорого вартісне навчання, безробіття, економічний занепад) негативно відображається на психоемоційному та поведінковому стані підлітків. Девіантна поведінка в середовищі молоді загрожує небезпечними для країни руйнівними тенденціями. Тому проблема вивчення девіантної поведінки відрізняється особливою гостротою та актуальністю.

У період різких переломів у суспільстві часто порушується єдність буття і свідомості, виникає невідповідність взаємодії суб'єктів і соціальних інститутів, неадекватність соціальної політики і моралі. Розмитість норм, ослаблення соціальної регуляції спотворює духовні і культурні підвалини. Відбувається розрив між прагненням до швидкого зростання матеріального добробуту і відсутністю важелів саморегуляції, заснованих на високій культурі, духовності.

**Аналіз наукових досліджень.** Під девіантною поведінкою слід розуміти систему вчинків, які відхиляються від прийнятих у суспільстві правових і моральних норм, які проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, не адаптивності, порушенні процесу самоактуалізації, в ухиленні від морального контролю за власною поведінкою.

Девіація – це широкий спектр відхилень поведінки особистості від традиційних у даному суспільстві норм поведінки. Девіантність – це властивість особистості, схильність до порушення соціальної регуляції поведінки, дефектів психічної саморегуляції. Девіант – особа, що відрізняється за своїми поведінковими та психоемоційними характеристиками від ровесників. Девіант може проявляти поведінкові відхилення як у негативний, так і у позитивний бік. Соціальна норма – це явище групової свідомості у вигляді уявлень, що поділяє група, та найбільш частих суджень членів групи про вимоги до поведінки з урахуванням соціальних ролей, що створюють оптимальні умови буття. Проте, поняття норми у кожного народу, держави, представників національностей різні, тому і поняття відхилення від норми є відносним [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Сім'я, як найближче соціальне оточення дитини, задовольняє її потребу у прийнятті, визнанні, захисті, емоційній підтримці, повазі. У сім'ї дитина набуває першого досвіду соціальної і емоційної взаємодії.

Проблема девіантної поведінки стала предметом дослідження таких вчених, як Г.З.Зайцева, А.Й. Капська, Б. С.Кобзар, Л. М. Линник, І.О.Литвинов, О. О. Пальчик, І. І. Парфанович, Л. І. Прокопенко, Н. О. Олійник, М. М. Фіцула, Ю.Чемодурова, І. М. Чорна, Г. Швець, К. О. Ярита, та ін.. Проблема соціальної роботи із неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі присвячені дослідження таких українських вчених, як О. В. Беца, І. М. Дубиніна, В. І. Кривуша, Н. Ю. Максимова, І. М. Пінчук, В. М. Синьов, С. В. Толстоухова, інш..

Сучасні вчені стосовно неповнолітнього з різного роду відхиленнями в розвитку, що накладають своєрідний відбиток на поведінку, використовують терміни: «важкі діти» (К. Лебединська, М. Райська, М. Раттер, Л. Славіна); «важкі підлітки» (Л. Зюбін, В. Степанов, Д. Фельдштейн та ін.). Категорію дітей з відхиленнями в моральному розвитку, акцентуаціями характеру, з порушеннями у вольовій сфері, відхиленнями в поведінці окремі науковці застосовують термін «аномальні діти» (Л. Пожар); «дезадаптивні діти» (С.Белічева); «діти, що живуть під спеціальною турботою» (Л. Кошч); діти «групи ризику» (І. Невський); «діти з порушеннями в афективній сфері» (К. Лебединська, М. Райська, Г. Грибанова, Л. Славіна). Однак названі терміни часто несуть односторонню інформацію: побутову, клінічну, юридичну. Оскільки єдиної практики вживання цих понять немає, часом незрозуміло, до якої категорії віднести дитину, що має ті, або інші відхилення в поведінці «асоціальна, ненормативна, протиправна, злочинна поведінка» (Е.Іванов, Л.Шіпиціна, Г.Сафіна).

На думку В.М. Оржеховської, девіантна поведінка, з відхиленнями від прийнятих у даному суспільстві соціально-психологічних і моральних норм, спостерігається у підлітків частіше, ніж в інших вікових групах. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості організму, що формується. Проявляються вони в прагненні випробувати нові відчуття, у допитливості, цікавості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності. Підліток не завжди відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство щодо виконання ним певних соціальних функцій. Сам же він, у свою чергу,

вважає, що не отримує від суспільства того, на що має право розраховувати. Подібний сплав біологічних і соціальних чинників, мотивацій ускладнює соціальну адаптацію дітей і підлітків. Девіантна поведінка, на думку автора, це поведінка індивіда або групи, яка не відповідає загальноприйнятим нормам, внаслідок чого відбувається порушення цих норм.

**Мета статті:** на основі аналізу наукових досліджень, систематизувати та окреслити основні методи соціально-психологічної роботи з підлітками з девіантною поведінкою.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Аналіз наукової літератури дав нам змогу систематизувати основні фактори ризику формування девіантної поведінки:

1. Біологічні: наслідки спадковості; вплив природного середовища; порушення роботи ферментативної та гормональної систем організму; вроджені психопатії; мінімальні мозкові дисфункції внаслідок органічного враження головного мозку.

2. Психологічні: акцентуації характеру; інфантилізм; підвищений рівень тривожності; різноманітні реакції (емансипації, групуванню з друзями, відмови, компенсації, гіперзахоплення (хоббі); задоволення почуття цікавості; потяг до самоствердження; потреба змінити психічний стан у стресовій ситуації.

3. Соціально-економічні: зниження життєвого рівня населення; майнове розшарування суспільства; обмеження соціально схвалених способів заробітку; безробіття; доступність алкоголю, тютюну, наркотиків.

4. Соціально-педагогічні: зростання кількості сімей з конфліктними та асоціальними стилями виховання.

5. Соціально-культурні: зниження морально-етичного рівня населення; поширення кримінальної субкультури; руйнування духовних цінностей; наростання неформальних об'єднань, в яких домінує культ сили; пропаганда в засобах масової інформації насильницьких та безвідповідальних стереотипів поведінки.

В залежності від способів взаємодії з реальністю та порушенням тих чи інших норм суспільства прояви девіантної поведінки поділяють на 5 типів:

1. Делінквентний вид девіантної поведінки - сукупність протиправних вчинків та злочинів, які не відповідають формально зафіксованим соціальним та юридичним нормам.

2. Адиктивний вид девіантної поведінки - поведінка, що зумовлюється залежністю від різних шкідливих пристрастей.

3. Патохарактерологічний вид девіантної поведінки - поведінка, що зумовлюється патологічними змінами характеру, що сформувалися в процесі допущених помилок у вихованні.

4. Психопатологічний вид девіантної поведінки - це прояви тих чи інших психічних порушень та захворювань, що ґрунтується на психопатологічних симптомах та синдромах.

5. Девіантний вид девіантної поведінки – поведінка що ґрунтується на суперцінностях, виявлення таланту, геніальності в якійсь сфері діяльності, обдарованість, яка виходить за рамки норми, звичайного сприйняття [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

В рамках соціальної роботи із підлітками з девіантною поведінкою доцільно застосовувати наступні методи формування позитивного досвіду поведінки:

1. Вимога. Педагогічний вплив на свідомість учнів з метою спонукати їх до позитивної діяльності або гальмування дій і вчинків вихованців, якщо вони мають негативний характер.

2. Громадська думка. Вимога до колективу, особи, яка полягає в оцінці соціумом дій і вчинків з метою спонукання підлітків до позитивних змін у поглядах, навичках і звичках поведінки; може бути виражена самою учнівською спільнотою, органами самоврядування, педагогами. Наприклад, формування ставлення до колективу, неформальних об'єднань у межах групи й поза ним, до моральних норм та проявів поведінки учнів.

3. Доручення. Підлітку дають завдання, виконання якого вимагає відповідних позитивних дій і вчинків. Наприклад, здійснювати навчальну опіку над учнями, яким важко дається виконання пізнавальних і практичних задач.

Соціально-педагогічні методи стимулювання позитивної діяльності та поведінки:

1. Творче суперництво. Базується на бажанні підлітків до самоутвердження. Наприклад, об'єднавши групу підлітків у підгрупах, згідно їх неформального поділу, зорієнтувати їх навчальну й поза навчальну діяльність на досягнення позитивних, суспільно значущих цілей.

2. Заохочення. Діяльність колективу оцінюється позитивно і це стає стимулом до її самоорганізації й вдосконалення діяльності. Наприклад, відзначення позитивних досягнень колективу в ставленні до інших учнівських груп, до окремих учнів.

3. Покарання. Педагогічний метод, який застосовується з метою припинити соціально негативну діяльність.

В процесі соціально-психологічної роботи із девіантними підлітками застосовують методи превентивного прогнозування й планування.

Прогнозування – це процес отримання, обробки й аналізу вибіркової інформації з метою формування припущень щодо подальшого розвитку визначених подій. За часом прогнози поділяються на короткотермінові (передбачається вирішення повсякденних завдань), середньо термінові (своєчасне розроблення адекватних заходів з нейтралізації та послаблення можливих негативних наслідків) і довгострокові (загальне оцінювання можливих тенденцій). Мета превентивного прогнозування – вказати умови, соціальні явища, процеси, спрямованість випереджувальних дій, за яких стала б можливою позитивна зміна стану статусу поведінки підлітка. Таке прогнозування допомагає своєчасно нейтралізувати, або послабити дію асоціальних детермінант, застосувати найбільш ефективні профілактичні заходи.

В превентивному прогнозуванні використовуються три основні методи: екстраполяція – проекція на майбутнє тенденцій і стану асоціальних дій в минулому і теперішньому; експертна оцінка – врахування думки наукових і практичних працівників; моделювання – розроблення математичних моделей функціонування яких-небудь соціальних явищ, визначення закономірностей їх розвитку, особливостей взаємодії з іншими соціальними об'єктами.

Превентивне планування (програмування) – це розроблення мети і завдань боротьби з правопорушеннями, шляхів і засобів їх вирішення та відповідного забезпечення (нормативного, інформаційного, ресурсного).

З метою організації психолого-педагогічної системи роботи по попередженню відхилень у поведінці девіантних підлітків важливо виділити основні психологічні умови, що забезпечать її ефективність.

У своїх дослідженнях Т. Малихіна вказує на наступні умови:

1. Своєчасна діагностика аморальних виявів у поведінці підлітків. Запобігання буде дійсно дієвим, якщо воно починається не з моменту зовнішнього вияву дитячої поведінки, чи вже скоєного ним серйозного порушення, а з виявлення малопомітних негативних симптомів у стосунках і поведінці.

2. Формування свідомості та самосвідомості учнів, що зумовлює стале ставлення до моральних норм.

3. Сприяння розвитку позитивної мотиваційно - потребнісної сфери підлітка. Підліток досить активно фіксує правильні, на його думку, стереотипи поведінки і не сприймає або гальмує ті види психічної та предметної діяльності, які не ведуть до задоволення його важливих потреб. Тому пряма боротьба з негативними поведінковими виявами підлітка малоефективна. Слід зрозуміти, які значущі потреби він намагається задовольнити подібним чином і допомогти йому реалізувати їх соціально-доступним чином.



4. Становлення авторитетно-довірчих стосунків між вихователем і вихованцем. Вихователь повинен сприяти усуненню бар'єрів у діяльності, що спрямована на задоволення особистісно-значущих потреб підлітка. Налагодження довірливих стосунків приведе до поступового зменшення відхилень у поведінці школярів.

5. Підлітки дуже цінують те, що їм довіряють, не дивлячись на погану славу, довіряють їм, тим, кому ще ніхто не довіряв. Хоча відносяться із підозрою чи дійсно їм довіряють, чи це щиро. Вони насторожені чи це не чергова спроба вплинути на них, чи це не черговий виховний прийом. А якщо у підлітка вже склалась установка протидіяти всякому виховному впливові, то і довіра як виховний метод піддається тій же участі.

6. Тепле, сердечне, доброзичливе відношення. Озлобленості, підозрілості підлітка необхідно протиставити доброту, душевну теплоту та м'якість. Добра можна добитися лише добром. Чорною фарбою набіло не пофарбуєш. Намагатись викликати довіру у дитини добром, розумінням, ласкою, співчуттям, ввійти в світ дитини і допомогти «залікувати» наболілі рани, інакше вони можуть стати хронічними і зруйнувати особистість.

7. Вміння виявити те позитивне, що є у кожної дитини. Намагатись опиратись на це раціональне зерно в дитині. Необхідна наявність педагогічного оптимізму, який допомагає побачити навіть у найбільш запущеній дитині щось хороше, здійснити опору на позитивний фонд особистості.

Психолог І. Рудніцька виділяє ряд принципів, яких необхідно дотримуватись при роботі із важковиховуваними підлітками.

1. Єдність вимог вихователів. Для реалізації цього принципу роботу з попередження відхилень у поведінці необхідно будувати так, щоб: кожний вихователь міг висловити свою думку; шукати точки зіткнення думок, не допускати анархізму і втрати авторитету дорослих; зосередитися на спільних думках; прагнути до більшого зближення позицій дорослих.

2. Адекватність вимог. Вимоги повинні відповідати віковим особливостям і можливостям дитини. Необхідно надавати їй право визначити свої головні інтереси в житті, тому що нав'язування дорослими підлітку власних переконань та інтересів викликає у нього почуття невпевненості, неповноцінності.

3. Посилення контролю за поведінкою підлітка. Найбільше це потрібно імпульсивним і нестриманим дітям. За негативні вчинки їх слід не стільки карати, скільки викликати у них почуття каяття за скоєне. Засоби впливу: демонстрація образи, відмова в довірі.

4. Заохочення активності підлітка. Учням потрібно давати якомога більше корисних і цікавих доручень, не залишаючи їм незадіяного часу. У протилежному випадку вони можуть використати його для небажаних дорослим дій.

5. Використання похвали та заохочення. Учнів групи ризику слід хвалити за поліпшення навчальної діяльності, підвищення рівня вихованості, а також заохочувати їх до різних видів творчої діяльності.

6. Надання самостійності підлітку. Самостійність має відповідати індивідуальним віковим особливостям учня, щоб у нього розвивалося почуття причетності, розуміння значущості особистого місця в житті та соціальній ролі. Необхідно, щоб у школяра відбулися зміни моральних цінностей, підвищення рівня відповідальності та впевненості в собі, що сприяло б уникненню негативізму в поведінці підлітка.

7. Забезпечення учням емоційного комфорту. Педагог повинен сприймати учнів з відхиленнями в поведінці такими, якими вони є. Реакція на їхні вчинки має бути спокійною, учитель в жодному випадку не повинен виявляти посиленої дратівливості щодо негативного вчинку підлітка.

8. Уникнення «наклеювання ярликів». Якщо психолог переглядає свої судження про важковиховуваних, заохочує їхні зусилля з подолання недоліків у навчанні і спілкуванні, то це дає ефект.

9. Визнання дорослим власних помилок. Педагог у разі допущення помилки у стосунках із важким підлітком повинен визнати свою неправоту та вибачитися. Це підвищить авторитет

педагога.

Класифікація методів індивідуальної роботи, які використовуються соціальним педагогом та практичним психологом з профілактичною метою:

Методи соціальної роботи із підлітками з проявами девіантної поведінки: методи соціальної діагностики (інтерв'ю, моніторинг, соціологічне опитування, експертна оцінка, біографічний метод); методи соціальної профілактики (превентивний метод, соціальна терапія, група підтримки); методи соціальної реабілітації (статусне зміщення, групова терапія).

Психологічні методи: психодіагностичні (тести, анкети, соціометрія); психокорекційні (артотерапія, тренінг поведінки, ігрова корекція, соціально-психологічний тренінг); методи психологічного консультування (інтерпретація, ідентифікація); методи психотерапії (психоаналіз, самопереконання, групова терапія, сімейна психотерапія).

Соціально-педагогічні методи: методи як елемент соціального виховання (метод мотивації, репродукування); методи впливу (які впливають на свідомість, почуття, поведінку); методи організації соціально-педагогічної взаємодії (метод цілепокладання, ціннісного орієнтування, організації діяльності, спілкування, оцінки, самореалізації).

Педагогічні методи: організаційні (педагогічний експеримент); педагогічної діагностики (педагогічне спостереження, природний експеримент); навчання (словесні – бесіда, лекція, дискусія, наочні – ілюстрація, демонстрація, робота з підручником, практичні – вправа, гра, проблемна ситуація); виховання (позитивний приклад, переконання, привчання, заохочення і покарання, перспектива, гра, довіри, організація успіху, самовиховання) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

**Висновки.** На сьогоднішній день, немає єдиної точки зору на визначення поняття девіантної поведінки і наскільки вона є патологічною. Існують різні підходи до визначення девіантної поведінки, які виходять з різного розуміння норми: соціологічний, психологічний і біологічний.

Характер девіантної поведінки підлітка залежить, від того, як він навчений реагувати на виникаючі труднощі: шляхом творчих чи руйнівних дій, яким чином суспільство, макро- і мікросоціум, стимулює соціально-інноваційні, творчі дії особистості або ж навпаки, не стимулює їх. Необхідно відзначити все зростаючу роль засобів масової інформації, як одного з соціальних факторів, що пропагують агресивні форми поведінки.

Девіантна поведінка підлітків стає джерелом душевних страждань не тільки батьків, але самих підлітків, які нерідко самі стають жертвами з боку однолітків. Вчителі та навіть батьки нерідко самі провокують агресивну поведінку підлітків і закріплюють її своїми антипедагогічними діями. Найпоширенішою мірою боротьби з девіаціями підлітка часто є різні санкції (погрози, зауваження, крик), які викликають у дітей відчуття страху, паніки, безнадійності і роздратування через те, що дорослі зовсім не хочуть зрозуміти їх і допомогти, навчити справлятися зі своїми негативними емоціями, помилковими світоглядними уявленнями, контролювати себе. Завдання сучасного соціального працівника полягає саме в тому, щоб встановити стосунки, які базуватимуться на довірі, а також створити сприятливі умови для самовизначення, саморозвитку, та становлення самосвідомості підлітка.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у розробці методики підготовки та проведення діагностико-профілактичної бесіди із девіантними підлітками.

### Література

1. *Девіантна поведінка молоді як перепона на шляху соціалізації особистості* / О. О. Пальчик, Л. І. Прокопенко, Н. О. Олійник, К. О. Ярита // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць II Всеукр. наук. – практ. конф., присвяч. 290 – річчю з дня народження Г. С. Сковороди, 7 квіт. 2012 р. / редкол.: І. В. Волкова, М. С. Гончаренко, О. М. Іонова [та ін.]. – Х. : [ХНПУ ім. Г. Сковороди], 2012. – С. 248 – 250.

2. Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота з важковиховуваними дітьми / А. Й. Капська // Соціальна робота : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. . – К., 2011 . – С.188 – 230.
3. Линник Л. М. Соціально-педагогічні засади профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05-соціальна педагогіка / Л. М. Линник ; НПУ ім. М.П.Драгоманова . – К., 2006. – 26с.
4. Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / [Беца О. В., Вакуленко О. В., Дубиніна І М., Колб О. Г. та ін.]; за ред. В. М. Синьова В.М. – К., 2003. – 222 с.
5. Чемодурова Ю. Девіантна поведінка дітей і підлітків: із практики діяльності психолога й соціального педагога / Ю. Чемодурова // Психолог. Шкільний світ. – 2010. – № 39. – С. 3 – 11.
6. Чорна І. М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки: метод. посіб. / І. М. Чорна. – Тернопіль Вид-во ТНПУ, 2012. – 56с.
7. Швець Г. Девіантна поведінка школярі : робота психолога з її подолання / Г. Швець // Психолог. Шкільний світ. – 2004. – №23-24. – С. 55– 60.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Deviantna povedinka molodi yak perepony na shlyakh sotsializatsiyi osobystosti* / О. О. Palchyk, L. I. Prokopenko, N. O. Oliynyk, K. O. Yarytchuk // *Pedahohika zdorov'ya: zb. nauk. pratsiv Il Vseukr. nauk. – prakt. konf., prysvyach. 290 – richchyu z dnya narodzhennya H. S. Skovorody, 7 Kvet. 2012 r. ZV'YAZOK / Redkol.: I. V. Volkova, M. S. Honcharenko, O. M. Ionova [ta in.]. - KH. : [KHNP iy. H. Skovorody], 2012. – S. 248 – 250.*
2. *Kapska A. Y. Sotsialno-pedahohichna robot z vazhkovikhovuvanymi dity* / A. Y. Kapska // *Sotsialna robota: navch. posib. dlya stud. vyshcha. navch. zakl. , – K., 2011 roku. – S.188 – 230.*
3. *Linnik L. M. Sotsialno-pedahohichni zasady profilaktychnoyi roboty z vazhkovikhovuvanymi pidlitky: Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05-sotsialna pedahohika / L. M. Lynnyk; NPU im. M.P.Drahomanova. – K., 2006. – 26 s.*
4. *Sotsialna robota z Nepovnlitniy, Yaki perebuvayut u mistyakh pozbavlennya Voli / [Bets O. V., Vakulenko O. V., Dubinina I M., Kolby O. H. ta in.]; za red. V. M. Sinova V.M. – K., 2003. – 222 s.*
5. *Chemodurova YU. Deviantna povedinka ditey y pidlitiv: Iz praktyky DIYALNOSTI psyholoha y SOTSIALNOHO pedahoha / YU. Chemodurov // Psykholoh. Shkilnie svitlo. – 2010. – № 39. – S. 3 – 11.*
6. *Chorna I. M. Psykholoho-pedahohichna profilaktyka deviantnoyi povedinka: metod. posib. / I. M. Chorna. – Ternopil Vyd-vo TNP, 2012. – 56s.*
7. *Shvets H. Deviantna povedinka shkolyari: robot psykholoha z ee Podolannya / H. Shvets // Psykholoh. Shkilnie svitlo. – 2004. – №23-24. – S. 55– 60.*

**Черная И. М., Черный М. М. Методы социальной работы с девиантными подростками по формированию положительного опыта поведенческих норм.** В статье обоснована актуальность проблемы для различных научных отраслей и социальных сфер, в частности, социологии, социальной работы, социальной педагогики, психологии, педагогики, криминалистики и т.д.. Проведен анализ современных научных исследований, посвященный изучению методологической основы в разработке методов, которые целесообразно применять в социальной работе с подростками с проявлениями девиантного поведения. Систематизированы и проанализированы основные факторы риска формирования девиантного поведения. На основе различных авторских подходов сформулировано обобщенное определение девиантного поведения. Сформулированы определения: «девиация»,

«девиантність», «девиант». Проаналізовані основні теоретичні підходи к проблемі девиантного поведіння. Средствами контент-аналіза систематизовані авторську термінологію вуючих психологів, дослідювачих данню тему. Раскрито содержание и классификация основных типов девиантного поведіння подросткюв. На основе тшательного аналіза теоретической основы и практических результатов работы психологюв и социальных работников, систематизовані и классифицированы основные методы социальной работы с подростками с девиантным поведінням для формирования положительного опыта деятельности и поведіння. Раскриты условия и принципы обеспечения эффективности организации психолого-педагогической системы работы по предупреждению отклонений в поведіннии трудновоспитуемых подросткюв. Классифицированы методы индивидуальной работы, которые используются социальным педагогом и психологом с профилактической целью. Определены направления дальнейших исследований проблемы профилактики и коррекции девиантного поведіння.

**Ключевые слова:** девиант, девиантний, деликвентним, аддиктивний, отклонения, норма, профилактика, коррекция.

**Chorna I. M., Chorny M. M. Methods of social work with deviant adolescents on the formation of positive experience of behavioral norms.** The urgency of the problem for various scientific branches and social spheres, in particular, sociology, social work, social pedagogy, psychology, pedagogy, criminology, etc. is substantiated in the article. The analysis of modern scientific researches devoted to the study of the methodological basis in the development of methods that are expedient for applying in social work with adolescents with manifestations of deviant behavior. Systematized and analyzed the main risk factors for the formation of deviant behavior. Based on various author's approaches, a general definition of deviant behavior is formulated. Definitions are formulated: "deviation", "deviance", "deviant". The main theoretical approaches to the problem of deviant behavior are analyzed. With the content analysis content, the author's terminology of the leading psychologists who studied this topic is systematized. The content and classification of the main types of deviant behavior of adolescents is disclosed. Based on a careful analysis of the theoretical basis and practical results of the work of psychologists and social workers, the main methods of social work with adolescents with deviant behavior are systematized and classified to form a positive experience of activity and behavior. The conditions and principles of ensuring the effectiveness of the organization of the psychological and pedagogical system of work to prevent deviations in the behavior of hard-to-educate adolescents are disclosed. Classified methods of individual work, which are used by a social teacher and a psychologist with a preventive purpose. The directions of further studies of the problem of prevention and correction of deviant behavior have been determined.

**Keywords:** deviant, deviant, delinquent, addictive, deviations, norm, prevention, correction.

#### **Відомості про авторів:**

**Чорна Ірина Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна, [IrynaChorna@yandex.ua](mailto:IrynaChorna@yandex.ua)

**Чорний Михайло Михайлович** – студент юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету м. Тернопіль, Україна, [mc\\_admin2142@rambler.ua](mailto:mc_admin2142@rambler.ua)

#### **Information about the authors:**

**Chorna Iryna** – candidate of psychological sciences, associate professor of practical psychology of Ternopil national pedagogical university named after Vladimir Gnatyuk, Ternopil, Ukraine, [IrynaChorna@yandex.ua](mailto:IrynaChorna@yandex.ua)

**Chorniy Mykhailo** – student of the law faculty of Ternopil national economic university, Ternopil, Ukraine, [mc\\_admin2142@rambler.ua](mailto:mc_admin2142@rambler.ua)



Статтю подано до друку 26.03.2017.

## Розділ II. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ВЗАЄМОДІЙ ТА СПІЛКУВАННЯ ЛЮДЕЙ У СУЧАСНОМУ КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

УДК 159.923: [82-93+004]

© І. В. Воронюк, 2017

І. В. Воронюк (м. Київ)

### ДОСЛІДЖЕННЯ ЛАТЕНТНИХ ОСОБИСТІСНИХ КОНСТРУКТІВ УПОДОБАНЬ ДО ЛІТЕРАТУРИ Й ІНФОРМАЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ЦІЛЬОВИХ ОБ'ЄКТІВ ПРИ КРЕАТИВНОМУ ВИБОРІ СПОСОБУ ВПЛИВУ ВЧИТЕЛЕМ

**Воронюк І. В. Дослідження латентних особистісних конструктів уподобань до літератури й інформації у старшокласників як цільових об'єктів при креативному виборі способу впливу вчителем.** У статті викладені результати факторного аналізу масиву оцінок учнями (обох статей разом) літературних жанрів і інформації, результати рангування й факторний аналіз уподобань до літературних жанрів і інформації окремо в учнів жіночої статі та в учнів чоловічої статі, оцінку значущості відмінностей в уподобаннях до літературних жанрів у старшокласників і старшокласниць, результати аналізу даних про уподобання до літературних жанрів і інформації.

**Ключові слова:** латентні особистісні конструкти, креативний вплив вчителя на учнів, факторний аналіз, рангування, оцінка значущості відмінностей, гендерні відмінності

**Постановка проблеми.** Інформаційні джерела виступають істотним фактором впливу на старшокласників. Загальна тенденція – учні (обох статей разом) все менше читають паперові книги й більше електронні за формою видання. Комп'ютерне отримання інформації має певну специфіку: воно стиснуте, що веде до дилетантизму (немає глибини знання, лише поверхневе знайомство зі складними речами), має рекламний збуджуючий стиль. Це призводить до несприйняття й відкидання учнями важливої інформації, викладеної у нецікавій формі.

**Аналіз наукових досліджень.** Сучасними вченими здійснено загальний аналіз проблеми дослідження латентних особистісних конструктів (Д.Банністер, А.Гетманова, П.Желеско, Д.Келлі, І. Козлова, Д.Мейер, Л.Первін, М.Роговін, А.Соловійова, Ф.Франселла та інш.) [10], [11], [12], [14]; уподобань до інформації й літератури у старшокласників (А.Абарінова, В. Солоненко, Ф. Шереги та інш.) [1], [8], [15]; креативного вибору вчителем способу впливу на учнів (В.Барабаншиков, І.Вачков, Л. Велитченко, М.Кашапов, Д.Магнуссон, Л.Мебель, Дж.Мид, У.Мишель, О.Пузірій, Н.Ендлер, І.Ялом, С. Ясвін та інш.) [5]; гендерних відмінностей в учнів жіночої статі та в учнів чоловічої статі (Т.Говорун, Є. Ільїн, О.Кікінежді та ін.) [7], [9].

**Метою статті** є розкриття латентних особистісних конструктів уподобань до літератури й інформації у старшокласників, які необхідні вчителю як складові елементи прийняття рішень при обранні методів досягнення педагогічних цілей; шляхів їх урахування при креативному виборі способу впливу вчителем

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Для дослідження латентних особистісних конструктів, які зумовлюють інтерес до інформації, ми побудували контрольний перелік літературних жанрів і типів літератури та запропонували учням (обох статей разом) оцінити їх привабливість за стобальною шкалою [2], [10], [11], [12], [13], [14].

Середнє значення (45,4) вказує на глобальне зниження інтересу до сприйняття інформації у паперовій формі. Найбільший пріоритет має «гумористична література»;



найнижчий – белетристика, релігійна, політична і технічна література. Отже, учні виявили невербальний конструкт: очікування виникнення позитивного збудженого стану при сприйнятті інформації, як внутрішнього критерію вибору тексту для читання.

Факторний аналіз [2], [3], [4], [6], [11], [12] масиву оцінок учнями (обох статей разом) літературних жанрів виявив наступне.

1. «Загальні закономірності в образній формі» (14,5% загальної дисперсії). Проекції: філософська і психологічна література, художня і поетична, фантастична і релігійна. Отже, при сприйнятті інформації учні вбачають особливий клас змістів: узагальнені, образно висловлені, іноді фантастичні закони внутрішнього і зовнішнього світу. Іншими словами, закономірність виражається в трьох формах: філософсько-психологічний спосіб (наука), художньо-поетичний (мистецтво), фантастично-релігійний (нереальне відображення чи пояснення). Цей фактор відкриває нову модель організації впливу[4]: одна й та ж ідея вчителем має висловлюватись у трьох вказаних формах, що забезпечить найбільшу ймовірність запам'ятання і використання.

2. «Інформація про динаміку» (12,9%). Проекції: популярна, сучасна, детективна, гумористична, спортивна. Отже, другий конструкт селекції учнями інформації – динаміка і дія, відображені у тексті.

3. «Нормативно-регламентаційна інформація» (12,7%). Проекції: політична, педагогічна, релігійна. Учні вбачають у джерелах інформації даних типів обмеження способів власного функціонування. Проекція «белетристика» – зверхне ставлення старшокласників до нормативно-регламентаційного типу інформаційних джерел. Найбільш ймовірно, це зумовлено тим, що учні втомлені десятима роками сприйняття моральних й інших вимог у школі, що призвело до звички пропускати їх повз уваги як фон (белетристика).

4. «Технологічна інформація» (11,7%). Проекція «фантастична» виявляє сприйняття технічної інформації як такої що має значну новизну при відображенні досягнень сучасності; «спортивна» – на технологічне змагання в сучасному світі. Отже, це конструкт «технологія», який відображає спосіб досягнення чогось гарантовано при використанні певних алгоритмів і засобів. Саме технологія надала людині можливість домінування у світі тварин. Технологія – засіб досягнення цілей, що й зумовило активність цього конструкту в молоді. Відповідно, методи впливу необхідно модифікувати так, щоб вони надавали учням технологічно-алгоритмічні можливості успішного життя. В сучасній школі домінує інформація і нормативність, а учням потрібні знання про способи дії, що гарантують успіх досягнення життєвих цілей.

5. «Містика» (8,4%). Проекція «історична» вказує на асоціювання містичного як минулого. Проекція «фантастика» – як нереального. Проекція «детективна», через компонент вистежування і переслідування як в стилях викладу (і показу у фільмах), усього, пов'язаного з містикою і магією. Проекція «поетична» зумовлена тим, що засоби магії часто формулюються у римованій формі. Узагальнено – «Динамічне, непояснене, загадкове, невідоме».

Аналіз виявив найбільші коефіцієнти в показників «технічна» (0,744), «історична» (0,734), «філософська» (0,726), «популярна» (0,721) література. Таким чином, всі фактори пронизані підсвідомим пошуком вже накопичених («історична література»), узагальнених закономірностей («філософська література»), викладених у доступний спосіб («популярна література»), які можна використати як технологію життєвого успіху («технічна література» – найбільший коефіцієнт общності).

Підсумовуючи факторний аналіз, можна стверджувати, що система конструктів селекції інформації старшокласників обох статей спрямована на те, що технологічно й гарантовано забезпечить керованість, успішність і забезпеченість їх власного життя.

Для з'ясування відмінностей осіб різної статі у підпросторі літературних факторів виконано окрему обробку масиву даних.

Результати рангування уподобань учнів жіночої статі.

Найбільший пріоритет мають «гумористична» (засіб підтримки позитивного настрою в жінок), «сучасна» (прояв орієнтації жінок на теперішнє) та «популярна» (схильність жінок до простого, доступного викладення словами складних речей). Найнижчі оцінки: «технічна» (жінки перебільшено орієнтовані на стосунки – поло-рольова функція), «белетристика» (сучасні жінки не схильні втрачати час на цей жанр, замінюючи його соціальними мережами), «релігійна» і «політична». У досліджуваному віці старшокласниці вже добре обізнані про нормативні аспекти і соціальні процеси великих масштабів й перестають ним цікавитись заради індивідуальної взаємодії.

Факторний аналіз виявив у осіб жіночої статі наступні гендерно [7], [9] зумовлені особливості латентних особистісних конструктів.

1. *«Нормативний досвід минулого»* (15,3% загальної дисперсії). Проекції: політика, педагогічна, історична література, що пов'язане з гендерною моделлю функціонування жінок як пошуку найкращого (правил, норм, законів) в історії людства. Проекція «белетристика» вказує на інформованість (нормативна інформація відома їм). Проекція «поетична» відображає стан захопленості жінок при функціонуванні за правилами (чоловіки орієнтовані на їх порушення). Проекція «технічна» – відображення технологічного сенсу у розумінні норм і законів в житті жінок, що виявляється у активному апелюванні до норм, як способу психологічного тиску на інших людей. Проекція «детективна» відображає напружену уважність жінок до підкорення правилам інших і себе. Від'ємна проекція «гумористичність» точно відображає перебільшену серйозність ставлення жінок до правил як граничного авторитету.

Таким чином, конструкт визначає жінок як носіїв, накопичувачів і захисників норм і правил (глибинним біологічним аналогом є накопичення в геномі жінок вдалих модифікацій генів). Чоловіки, у даному випадку, – експериментальний матеріал для апробації генетичних відхилень, що на соціальному рівні виявляється в ігноруванні за ради досягнення цілей чоловіками правил, генерації ними нових норм і законів. Даний фактор має біосоціальну природу, що треба враховувати у педагогічній взаємодії.

2. *«Образне, художньо-поетичне, містико-фантастичне внутрішнє відображення загальних закономірностей світу»* (13,9%), що впливає з набору відповідних проекцій: філософська, художня, поетична, містична, фантастична. Проекція «сучасна література» – вияв функціонування жінки переважно у теперішньому. Психологічним механізмом такої внутрішньої репрезентації інформації є значна активність в жінок правої півкулі.

3. *«Збуджений інтерес до позитивної поточної динаміки»* (13,4%) у сприйнятті інформації, що видно з проекцій: «детективна», «популярна», «сучасна», «гумористична». Збудженість виникає як захисна реакція на зіткнення з невідомим, про що свідчать проекції «містична», «фантастична», «поетична». Гендерно зумовлена в жінок критичність, уважність до порушення правил та схильність переслідувати їх порушників для встановлення порядку й зумовлює «детективний» характер даного конструкту. Отже, старшокласниці виявили конструкт нескінчених простих соціумних ігор з «вилову» порушників правил на зразок гри «Піймався, негідник» (Е. Берн).

4. *«Технологія виховного впливу»* (9,5%). Проекції «релігійна» (збірник правил), «педагогічна» (методики), «технічна» (в розумінні гарантованості ефекту впливу на інших). Проекція «спортивна» – точне відображення переживання впливу як боротьби. Отже, конструкт відображає нормативну експансію жінок на оточуючих, а проекція «гумористичність» має сенс радості від нормативної експансії у випадку успіху.

П'ята компонента – *«Вік»* (8,3%) – виявляє зниження з часом інтересу до містичної та збільшення інтересу до поетичної, політичної і спортивної літератури, що відображує зростання

досвіду і якості стратегій життя та наростання жіночих проблем зі здоров'ям і вагою.

6. «Психологічна література» (7,0%). Проекція «гумористична» пов'язана з пошуками засобів оволодіння депресивними і невротичними станами в жінок. Проекція «детективна» – вияв психологічно напруженої уваги до внутрішнього світу (вистежування в собі почуттів). Проекція «белетристика» вказує на зверхній погляд жінок на світ як повсякденний фоновий процес життя. Від'ємна проекція «містична» точно виявляє потяг жінок до однозначності знань, відсутності недомовок, що зумовлює їхнє активне наполегливе «вивідування» інформації у спілкуванні.

Аналіз виявив максимальні значення у показників: «філософська» (0,844), «психологічна» (0,763), «містична» (0,747) література, що свідчить про насиченість цими аспектами всіх факторів і виявляє латентну жіночу стратегію «прояснення психологічних закономірностей невідомого».

Аналіз уподобань літературних жанрів учнями чоловічої статі виявив наступне.

Найбільші оцінки: «гумористична», «фантастична» і «спортивна» література, що відповідає ключовим внутрішнім моделям функціонування чоловічої особистості на рівні стратегій життя. Якщо в жінок це засіб виходу з депресивних станів, то в чоловіків є засобом тренування інтелекту. Сутність гумористичної фрази спочатку у створенні опису певних обставин, а потім – у стрибкоподібному переході в іншу трактовку цих обставин. У цей момент спрацьовує інтуїтивний механізм зі зміною погляду на об'єкт фрази, й чим радикальніше зміна погляду, тим більший сплеск радості і сміху це викликає. У молодіжному середовищі нездатність швидко схоплювати прихований зміст гумору асоційовано з низьким інтелектом з низьким міжособистісним статусом.

Висока оцінка «фантастичної літератури» нейрофізіологічно зумовлена домінуванням в чоловіків активності лівої півкулі мозку, яка орієнтована на моделювання майбутнього. Високий інтерес до «спортивної літератури» – результат гендерно зумовленої тенденції чоловіків до боротьби (на біологічному рівні – за жінку), високого темпу дій та конкуренції за лідерство.

Найнижчі оцінки: «белетристика» (чоловіки не схильні заповнювати розум інформаційним «мильно-оперним непотребом»), релігійна, політична, педагогічна література, що, як вже відмічалось, має прихований конструкт «нормативність і її розповсюдження», а схильність чоловіків ухилятися від виконання норм як обмежень й призводить до нехтування цими жанрами.

Факторний аналіз уподобань літературних жанрів чоловіків виявив наступне.

1. «Образно-метафоричне сприйняття психологічних, релігійних, містичних і філософських знань» (19,8% загальної дисперсії), що пов'язане з неможливістю раціонально-логічною мовою відобразити нематеріальне, невідоме, таємниче, гранично узагальнене. Образи, метафори, аналогії стають «концентраторами» змісту, що й викликало існування даного конструкту.

2. «Проста позитивна поточна динаміка життя» (18,8%). Проекції: популярна, сучасна, спортивна, гумористична, технічна, детективна і політична література. Отже, в свідомості чоловіків динаміка і технологія зв'язані й виступають системним ефектом фільтрації інформаційного потоку.

3. «Нормативність, закономірності і стратегії» (11,4%) – узагальнення в свідомості чоловіків морально-етичних стандартів науки і релігії, що виступають як психолого-педагогічні стратегії особистісного функціонування людини. Проекція «історична» позначає цей конструкт як досвід далекого минулого, що призводить до низької нормативної експансії чоловіків, порівняно з жінками, які в стилі «детектива» вистежують порушення іншими правил і норм. Отже, для чоловіків норми, правила, закони – холодна інформація, а не керівництво до дії. Щоб

підкорятися нормам, чоловіки раціонально генерують вольове зусилля (жінки ж діють автоматично, без раціональних сумнівів, з вірою у необхідність підкорення правилам).

4. «Орієнтованість у майбутнє, невідоме, нереальне, новизну» (10,1%), про що свідчать проєкції: фантастика, містика. Проєкція «педагогічна література» – ознака того, що чоловіки вчать і генерують цілі, спрямовані в майбутнє. Цей фактор має певний сенс, якщо врахувати, що наприклад, більшість фантастичних ідей з романів Ж.Верна вже реалізовано. Наукова фантастика стає ініціатором технічного й інших напрямків розвитку людини і суспільства. Фантастичне для раціональних чоловіків є найбільш сильним джерелом натхнення, мотиватором активності і цілеукладання.

Аналіз общностей виявив наступні найбільші за коефіцієнтом показники: «популярна» (0,874), «фантастична» (0,861), «історична» (0,851), «психологічна» (0,840) література, що відображає потребу простоти, орієнтацію у майбутнє і на захоплюючу новизну, а також тенденцію спиратися на знання минулого й інтересом до внутрішнього світу особистості. Отже, всі розглянуті фактори частково насичені даними конструктами.

Підсумовуючи факторний аналіз даних чоловіків, слід відмітити дуже значний вплив гендерно зумовлених стратегій на ставлення, вибір і селекцію інформації учнями чоловічої статі.

**Висновки.** Результати експериментального дослідження показують наступну оцінку значущості відмінностей в уподобаннях літературних жанрів. Статистично значуще переважання оцінок учнів над оцінками старшокласниць виявлено в показниках: «технічна література» ( $P < 0,001$ ), «спортивна література» ( $P < 0,01$ ), «історична література» ( $P < 0,05$ ). Статистично значуще переважання оцінок старшокласниць над оцінками учнів виявлено у показниках: «педагогічна література» ( $P < 0,01$ ), «популярна література» ( $P < 0,01$ ), «сучасна література» ( $P < 0,05$ ), «поетична література» ( $P < 0,05$ ), «белетристика» ( $P < 0,05$ ). Таким чином, за результатом аналізу даних про уподобання літературних жанрів і інформації виявили сконцентрованість жінок у теперішньому часі (принцип «тут і тепер»), а чоловіків – на поєднанні та інтеграції досвіду минулого та орієнтованості у майбутнє.

### Література

1. Абарінова А. М., Солоненко В. С. Взаимосвязь личностных особенностей и литературных предпочтений у старшеклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 12. – С. 1–4. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770212.htm>.
2. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. / В.П.Битинас – Вильнюс, 1971. – 347 с.
3. Браверман Э.М. Структурные методы обработки эмпирических данных./ Э.М.Браверман, М.Б. Мучник– М., 1983. – 464 с.
4. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М.Фейгенберга, Г.Е.Журавлева. – М.: Наука, 1977. – 392 с.
5. Воронюк І.В. Психолого-педагогічний вплив учителя на учнів як інтегральна складова успішності викладацької діяльності / І.В.Воронюк //Наука і освіта. Педагогіка. - № 8/CIV, листопад, 2011. – С. 27-31.
6. Ганзен В.А. Системные описания в психологии./ В.А.Ганзен – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.
7. Говорун Т.В. Гендерна психологія: Навчальний посібник. / Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
8. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти (навчально-методичний посібник) /



За ред. М.П.Смульсон. Київ, Педагогічна думка, 2008.

9. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2006. – 544 с.
10. Келли Дж. Теории личности: психология личных конструктов. / Дж. Келли – СПб: Речь, 2000. – 249 с.
11. Козлова И. Н. Теория личностных конструкторов в современной психологии [Текст] : (Эксперим. и теорет. анализ) : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. (19. 00. 01) / Моск. пед. ин-т им. В. И. Ленина. - Москва : [б. и.], 1976. - 19 с.
12. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности. / В.М.Мельников, Л.Т. Ямпольский – М., 1985. – 315 с.
13. Окунь Я. Факторный анализ: Пер. с польск. Г.З.Давидовича. Науч. ред. и авт. предисл. В.М.Жуковская./ Я. Окунь – М.: Статистика, 1974. – 200 с.
14. Харман Г. Современный факторный анализ. / Г. Харман – М., 1972. – 485 с.
15. Шмельов А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. / А.Г. Шмельов – М., 1983. – 157 с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Abarinova A. M., Solonenko V. S. Vzaimosvyaz lichnostnykh osobennostey i literaturnykh predpochteniy u starsheklassnikov // Nauchno-metodicheskiy elektronnyiy zhurnal «Kontsept». – 2017. – Т. 12. – S. 1–4. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770212.htm>.
2. Bitinas V.P. Mnogomernyy analiz v pedagogike i pedagogicheskoy psihologii. / V.P.Bitinas – Vilnyus, 1971. – 347 s.
3. Braverman E.M. Strukturnyye metody obrabotki empiricheskikh dannyyh./ E.M.Braverman, M.B. Muchnik– М., 1983. – 464 s.
4. Veroyatnostnoe prognozirovaniye v deyatel'nosti cheloveka / Pod red. I.M.Feygenberga, G.E.Zhuravleva. – М.: Nauka, 1977. – 392 s.
5. Voronyuk I.V. Psihologo-pedagogichniy vpliv uchitelya na uchniv yak Integralna skladova usplshnostl vikladatskoYi dlyalnostl / I.V.Voronyuk //Nauka I osvita. Pedagogika. - # 8/SIV, listopad, 2011. – S. 27-31.
6. Ganzen V.A. Sistemnyie opisaniya v psihologii./ V.A.Ganzen – L.: Izd-vo LGU, 1984. – 175 s.
7. Govorun T.V. Genderna psihologiya: Navchalniy poslbnik. / T.V.Govorun, O.M.Kiklnezhdl – K.: Vidavnichiy tsentr «Akademlya», 2004. – 308 s.
8. Zastosuvannya telekomunikatsylnykh zasoblv u navchalnomu protsesl: psihologo-pedagogichnl aspekti (navchalno-metodichniy poslbnik) / Za red. M.L.Smulson. KiYiv, Pedagogichna dumka, 2008.
9. Ilin E.P. Differentsialnaya psihofiziologiya muzhchiny i zhenschinyi. / E.P. Ilin – SPb.: Piter, 2006. – 544 s.
10. Kelli Dzh. Teorii lichnosti: psihologiya lichnykh konstruktov. / Dzh. Kelli – SPb: Rech, 2000. – 249 s.
11. Kozlova I. N. Teoriya lichnostnykh konstruktorov v sovremennoy psihologii [Tekst] : (Ekspirim. i teoret. analiz) : Avtoreferat dis. na soiskanie uchenoy stepeni kandidata psihologicheskikh nauk. (19. 00. 01) / Mosk. ped. in-t im. V. I. Lenina. - Moskva : [b. i.], 1976. - 19 s.
12. Melnikov V.M. Vvedenie v eksperimentalnuyu psihologiyu lichnosti. / V.M.Melnikov, L.T. Yampolskiy – М., 1985. – 315 s.
13. Okun Ya. Faktorniy analiz: Per. s polsk. G.Z.Davidovicha. Nauch. red. i avt. predisl. V.M.Zhukovskaya./ Ya. Okun – М.: Statistika, 1974. – 200 s.
14. Harman G. Sovremennyiy faktorniy analiz. / G. Harman – М., 1972. – 485 s.



15. *Shmelov A.G. Vvedenie v eksperimentalnuyu psihosemantiku. / A.G. Shmelov – M., 1983. – 157 s.*

**Воронюк И. В. Исследование латентных личностных конструкторов предпочтений к литературе и информации у старшеклассников как целевых объектов при креативном выборе способа влияния учителем.** В статье кратко изложены результаты факторного анализа массива оценок учениками (обоих полов вместе) литературных жанров и информации, результаты ранжирования и факторный анализ предпочтений к литературным жанрам и информации отдельно у учащихся женского пола и у учащихся мужского пола, оценку значимости различий в предпочтениях к литературным жанрам у старшеклассников и старшеклассниц, результаты анализа данных о предпочтениях к литературным жанрам и информации.

**Ключевые слова:** латентные личностные конструкторы, креативное влияние учителя на учеников, факторный анализ, ранжирование, оценка значимости отличий, гендерные отличия

**Voronyuk I. V. The research of latent personality constructs preferences to literature and information in high school students as targets in the silence of the creative choice of the way the teacher influences.** The article briefly summarizes the results of factor analysis an array of grades by students (both sexes together) of literary genres and information, ranging results and factor analysis of preferences for literary genres and information separately from female students and male students, assessing the significance of differences in preferences for literary genres in boys and girls, the results of analysis of data on preferences for literary genres and information separately for students of different sexes.

**Keywords:** latent personality constructs, creative influence of the teachers to students, factor analysis, ranging, assessment of the significance of differences, gender differences.

#### **Відомості про автора:**

**Воронюк Ірина Вячеславівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології факультету філософської освіти та науки НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [V.IrinaV4458@gmail.com](mailto:V.IrinaV4458@gmail.com)

#### **Information about the author:**

**Voronyuk Irina Vyacheslavovna** – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Philosophical Education and Science of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova, Kiev, Ukraine, [V.IrinaV4458@gmail.com](mailto:V.IrinaV4458@gmail.com)

*Статтю подано до друку 26.03.2017.*

УДК 74.015.3:35.035

© Л. В. Клочек, 2017

Л. В. Клочек (м. Київ)

### **ЦІНІСНО-ДІАЛОГІЧНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

**Клочек Л. В. Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.** У статті обґрунтовується ціннісно-діалогічної парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, основою якої є поєднання ціннісного та діалогічного підходів. Презентуються положення ціннісного підходу, згідно яких: людина визначається як найвища цінність, яка заслуговує на відповідне ціннісне ставлення до неї оточення; утверджуючи себе як цінність, вона виявляє ціннісне самоставлення, що обумовлює її ціннісне ставлення до іншого; цінність соціальної справедливості посідає провідне місце серед

15. *Shmelov A.G. Vvedenie v eksperimentalnuyu psihosemantiku. / A.G. Shmelov – M., 1983. – 157 s.*

**Воронюк И. В. Исследование латентных личностных конструктов предпочтений к литературе и информации у старшеклассников как целевых объектов при креативном выборе способа влияния учителем.** В статье кратко изложены результаты факторного анализа массива оценок учениками (обоих полов вместе) литературных жанров и информации, результаты ранжирования и факторный анализ предпочтений к литературным жанрам и информации отдельно у учащихся женского пола и у учащихся мужского пола, оценку значимости различий в предпочтениях к литературным жанрам у старшеклассников и старшеклассниц, результаты анализа данных о предпочтениях к литературным жанрам и информации.

**Ключевые слова:** латентные личностные конструкты, креативное влияние учителя на учеников, факторный анализ, ранжирование, оценка значимости отличий, гендерные отличия

**Voronyuk I. V. The research of latent personality constructs preferences to literature and information in high school students as targets in the silence of the creative choice of the way the teacher influences.** The article briefly summarizes the results of factor analysis an array of grades by students (both sexes together) of literary genres and information, ranging results and factor analysis of preferences for literary genres and information separately from female students and male students, assessing the significance of differences in preferences for literary genres in boys and girls, the results of analysis of data on preferences for literary genres and information separately for students of different sexes.

**Keywords:** latent personality constructs, creative influence of the teachers to students, factor analysis, ranging, assessment of the significance of differences, gender differences.

#### **Відомості про автора:**

**Воронюк Ірина Вячеславівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології факультету філософської освіти та науки НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [V.IrinaV4458@gmail.com](mailto:V.IrinaV4458@gmail.com)

#### **Information about the author:**

**Voronyuk Irina Vyacheslavovna** – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Philosophical Education and Science of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova, Kiev, Ukraine, [V.IrinaV4458@gmail.com](mailto:V.IrinaV4458@gmail.com)

*Статтю подано до друку 26.03.2017.*

УДК 74.015.3:35.035

© Л. В. Клочек, 2017

Л. В. Клочек (м. Київ)

### **ЦІНІСНО-ДІАЛОГІЧНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

**Клочек Л. В. Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.** У статті обґрунтовується ціннісно-діалогічної парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, основою якої є поєднання ціннісного та діалогічного підходів. Презентуються положення ціннісного підходу, згідно яких: людина визначається як найвища цінність, яка заслуговує на відповідне ціннісне ставлення до неї оточення; утверджуючи себе як цінність, вона виявляє ціннісне самоставлення, що обумовлює її ціннісне ставлення до іншого; цінність соціальної справедливості посідає провідне місце серед

цінностей особистості педагога, оскільки смисли педагогічної діяльності визначаються гуманістичними ідеалами. Визначаються положення діалогічного підходу, за якими: діалогічні взаємини суб'єктів виступають оптимальною умовою для їх конструктивної взаємодії; діалог є способом вербального спілкування й одночасно феноменом інтерсуб'єктної взаємодії, яка базується на діалогічній спрямованості учасників; у форматі діалогічної взаємодії встановлюється психологічна рівність між її учасниками та здійснюється двосторонній розвивальний впливу, що виявляється в позитивних змінах у моральному розвитку особистості кожного суб'єкта взаємодії. Презентується авторське розуміння ціннісно-діалогічної парадигми, яке полягає в тому, що досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії стає можливим за умови діалогічності взаємин учителів і учнів. Гуманізація їх стосунків забезпечується наявністю в структурі морально-ціннісної сфери особистості педагога цінності соціальної справедливості, яка стає його особистісною цінністю (якістю) та виявляється в ціннісному (рівному, неупередженому, об'єктивному) ставленні до кожного без виключення учня і таким чином задає вектор моральної поведінки педагога.

**Ключові слова:** соціальна справедливість, моральна цінність, діалог, інтерсуб'єктна взаємодія, психологічна рівність.

**Постановка проблеми.** Вивчення психологічних особливостей досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії її суб'єктів потребує обґрунтування методологічного забезпечення. Актуальною є проблема аналізу вихідних положень психологічних наукових підходів, у межах яких дослідження феноменології соціальної справедливості у взаємодії учасників навчально-виховного процесу було б ефективним і таким, що презентувався б як провідна концептуальна стратегія гуманізації стосунків у сучасній школі. Нам видається, що саме застосування ціннісно-діалогічної методології, в рамках якої утверджується цінність особистості кожного учасника педагогічних взаємодій дозволить вирішити окреслену проблему. Ціннісно-діалогічна парадигма може втілюватися не тільки в науковому дослідженні однієї з важливих проблем педагогічної психології, але й бути цілком ефективною у практичному застосуванні результатів її теоретичного вивчення.

**Аналіз наукових досліджень.** Педагогічна взаємодія є провідною ланкою професійної діяльності вчителя й основою ефективності процесу навчання і виховання підростаючого покоління. Фундамент такого трактування цього різновиду соціальної взаємодії заклали міркування дослідників П.Д.Юркевича, К.Д.Ушинського, П.Ф.Каптерєва. Змістовно ідея педагогічної взаємодії зводиться до поєднання діяльностей учителів і учнів, від чого відштовхувалися вчені, які, згідно своїх світоглядних і наукових позицій, пропонували різні концепції цього соціального явища. Серед найпопулярніших свого часу була діяльнісна парадигма (М.Я.Басов, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн) та системний підхід (В.П.Кузьмін, Б.Ф.Ломов, О.В.Скрипченко). Дещо пізніше актуальними стали особистісно-діяльнісний (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Н.Л.Коломінський), та особистісно-орієнтований (І.Д.Бех, С.Д.Максименко, С.Д.Смирнов, І.С.Якиманська) підходи, провідні положення яких ґрунтувалися на ідеях уваги педагога до особистості школяра як суб'єкта учбової діяльності та процесів навчання і виховання. У межах соціально-психологічної парадигми (В.М.Соковнін, Б.Д.Паригін, Б.Ф.Поршнєв) акценти у дослідженні проблем педагогічної взаємодії зміщувалися на міжособистісні взаємини вчителів і учнів, в основі яких лежать ставлення учасників навчально-виховного процесу один до одного та до оточуючого середовища. Наукові положення В.М.М'ясищева про зумовленість діяльності та поведінки особистості її ставленнями до різних сторін дійсності знайшли своє продовження в концепціях Я.Л.Коломінського, О.В.Киричука. Психологічний контакт між педагогом і учнями,

взаєморозуміння, що внаслідок цього виникає, пов'язані зі справедливими ставленнями учасників педагогічної взаємодії один до одного, які виникають у процесі діалогічного спілкування.

**Постановка завдання** полягає в тому, щоб обґрунтувати доцільність застосування ціннісно-діалогічної методології як нової парадигми розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Соціально-моральним завданням педагога є встановлення соціальної справедливості у процесі його взаємодії зі школярами. Реалізація вказаного завдання можлива за умови здійснення педагогом стосовно усіх без виключення учнів, з якими він співпрацює, справедливих дій – об'єктивного оцінювання навчальних досягнень школярів та їхніх поведінкових проявів. Неупередженість, яку при цьому демонструє вчитель, є свідченням ціннісного ставлення до учнів не тільки як до об'єктів свого впливу, а й як до суб'єктів, з якими він взаємодіє на паритетних засадах у форматі діалогічного спілкування. Моральні принципи, які визначають педагогічні прояви вчителя, доцільне застосування ним методів винагороди, заохочення, покарання свідчать про те, що педагог у своїй діяльності керується однією з найважливіших моральних цінностей – цінністю соціальної справедливості.

Аксіологічна методологія, яка, на наш погляд є прийнятною у дослідженні проблеми соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, в своїй основі виходить, з точки зору В.В. Волошиної, з «...положення про цінності як детермінуюче ядро особистісного розвитку, визнання учасників освітнього процесу активними ціннісно-мотивованими суб'єктами, сутнісними силами яких є система особистісних цінностей, їх деонтологічний, інтелектуальний та творчий потенціал» [7, с. 75].

Основою ціннісного підходу вважаються світоглядні позиції видатних мислителів, обґрунтовані ними принципи і положення. Так, І.Кантом була розроблена концепція людської природи, згідно якої особистість розглядалася як найвища цінність. Філософ стверджував самоцінність людини і тим самим обґрунтовував необхідність ціннісного до неї ставлення інших [9]. Про цінність людини у своїх працях писав М.М. Бахтін. Однією з фундаментальних тез мислителя є те, що людину не можна розцінювати як річ чи предмет. Вона, в першу чергу, є особистістю, індивідуальністю, носієм духовності [2]. У широких наукових поглядах В.І. Вернадського достойне місце займають висловлювання вченого про цінність людини – продукту розвитку цивілізації та культури суспільства. Засновник філософії освіти Р.Пітерс, не применшуючи цінність особистості учасників педагогічного процесу – вчителів і учнів, – наголошував на необхідності долучення останніх до цінностей – надбань людської культури, що мають стати для них ціннісними знаннями, якими вони керуватимуться у дорослому житті [15].

У психологічній науці ціннісний підхід заснований на постулатах західних представників гуманістичного напрямку А. Маслоу, К. Роджерса, В.Франкла та базується на наукових позиціях сучасних учених І.Д.Беха, Б.С.Братуся, І.С.Булах, Д.О.Лентьєв та ін.

Дослідник В.О. Сластьонін наголошував на тому, що у межах аксіологічного підходу цінності трактуються як нормативи, регулятори діяльності особистості (цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-цілі, цінності-засоби) [15]. Для педагога цінність соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є одночасно і нормою (оскільки він орієнтується на загальновизнану вимогу бути неупередженим у відносинах з учнями), й ідеалом (тому що вияв справедливості у взаєминах зі школярами має бути справою честі педагога), і метою (реалізація якої передбачає досягнення вчителем високого рівня професіоналізму в педагогічній діяльності через удосконалення вмінь будувати стосунки з учнями на принципах взаємної поваги, чесності, правдивості, об'єктивності), і засобом (який приводить у відповідність ціннісну орієнтованість педагога та його педагогічні дії, вчинки, поведінку в цілому).

З точки зору ціннісного підходу соціальну справедливість в освіті розглядав З.І. Равкін. У презентованій ученим класифікації цінностей виділялися види (соціально-політичні, інтелектуальні, моральні, професійно-педагогічної діяльності), у характеристиці яких віддзеркалюються аспекти ціннісного ставлення вчителів до учнів як однієї зі сторін педагогічної взаємодії. Соціально-політичні цінності трактувалися вченим як рівне право на освіту усіх без виключення людей. Інтелектуальні цінності, виділені дослідником, виявляються у повазі педагога до вияву учнем допитливості, прагнення до пізнання нового. Моральні цінності передбачають визнання честі та гідності учня, готовність педагога до співробітництва з ним. Серед характеристик цінностей професійно-педагогічної діяльності виокремлюється відповідальність педагога за організацію педагогічної взаємодії та її результат, позитивний стиль спілкування з учнями [14].

Як зазначав В.О. Сластьонін, у запропонованій З.І. Равкіним класифікації відтворюється гуманістична спрямованість педагога, налаштування його на ціннісний діалог з учнями. Сам же вчений, обґрунтовуючи авторську класифікацію цінностей педагогічної діяльності, в якій він виокремлював цінності самодостатнього типу, що кваліфікувалися як можливість для особистісного розвитку учнів та педагогів, та цінності інструментального типу, що зводилися до суспільного визнання професіоналізму вчителя й перспектив його професійного зростання, актуалізував проблему педагогічної культури [15].

Згідно концептуальних наукових положень І.Д. Беха, Б.С. Братуся, І.С.Булах, Д.О.Леонтєва, Н.І.Непомнящої, при здійсненні аналізу проблематики людських цінностей, влучним було запровадження терміну «особистісні цінності», який визначався як «усвідомлені, відрефлексовані найбільш загальні смислові утворення» (Б.С.Братусь), що складають «внутрішній стрижень особистості» (І.Д.Бех). Особистісні смисли, які виникають на певному етапі трансформації соціальних цінностей в особистісні, відображають життєві ставлення суб'єкта (Д.О.Леонтєв) і визначають життєві цілі й принципи особистості (Б.С.Братусь, Г.Л.Будінайте, Т.В.Корнілова). І.С.Булах, Н.І.Непомняща у своїх дослідженнях встановили зв'язок особистісних цінностей та ставлень у системі «Я-інший».

Цінність соціальна справедливість у структурі моральної свідомості педагога стає особистісною, коли вона трансформується із соціально визнаної, заданої ззовні, в усвідомлену, внутрішньо прийнятну особистістю вчителя. Вона відображає його життєве і професійне ставлення до учнів, яке відрізняється позитивністю, гуманністю та пронизане визнанням цінності особистості кожної дитини. І.Д.Бех стверджував, що будь-яка особистісна цінність у розвиненій формі виступає також як самоцінність. Вчений зауважував, що, незважаючи на різноманітні прояви, суть будь-якої особистісної цінності виявляється у ставленні до свого предмета як до самоцінності. Предмет цінності не зводиться до засобу чи користі, натомість виявляється у добродійних діях її носія [3].

Про самоцінність особистості у своєму дослідженні писала Л.Є.Просандєєва. У рамках авторського особистісно-ціннісного підходу вчена обґрунтувала твердження про те, що особистість та її права є найвищою цінністю. Таке ставлення до людини обумовлює її вільний розвиток, прояв потреб і демонстрацію здібностей, забезпечує благополуччя особистості, що позначається на характері її соціальних взаємодій [13]. Ціннісне ставлення педагога до себе, яке засвідчує справедливе оцінювання ним своїх чеснот, позитивно позначається на характері стосунків з учнями. Вчитель, який визнає свою гідність, схильний визнавати гідність іншого учасника педагогічної взаємодії, тому що в основі такого ставлення лежить у першу чергу повага до школяра. Цінність іншої людини (що є складником цінності соціальної справедливості) стає особистісною цінністю педагога, яка забезпечує ціннісно-нормативну регуляцію відносин



учасників педагогічної взаємодії, налагодження між ними конструктивного діалогу, результатом якого має стати обопільне визнання цінності особистості протилежної сторони.

Отже, застосування ціннісного підходу в процесі дослідження психології соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ґрунтується на таких положеннях: 1) людина є найвищою цінністю, яка заслуговує на відповідне ціннісне ставлення до неї оточення; 2) утверджуючи себе як цінність, людина виявляє ціннісне самоставлення, що позначається на розвитку її ціннісного ставлення до іншого учасника соціальної взаємодії; 3) у процесі педагогічної взаємодії обидві її сторони засвоюють ціннісні знання про соціальну справедливість, які формують розуміння природи ціннісно-нормативної регуляції відносин учасників взаємодії; 4) цінність соціальної справедливості посідає провідне місце серед цінностей особистості педагога, оскільки смисли педагогічної діяльності визначаються гуманістичними ідеалами.

У дослідженні нами проблеми соціальної справедливості у педагогічній взаємодії доцільним видається поєднання ціннісного підходу з діалогічним, згідно основних положень якого розвиток і прояв у вчителя якості соціальної справедливості у взаємодії зі школярами розглядається через призму категорії діалогу. На наш погляд, застосування цього підходу обумовлюється тим, що він дозволяє вивчати процес становлення і функціонування у педагогічній практиці вчителя його особистісної цінності (якості) соціальної справедливості через вивчення особливостей відносин зі школярами.

Ще за часів античності мислитель Сократ обґрунтував ідею важливої ролі діалогічної форми спілкування у розвитку та стимулюванні психологічних можливостей людини. У подальшому парадигмальні ідеї філософської феноменології, антропології, персоналізму, герменевтики, екзистенціалізму стали підґрунтям психологічного трактування універсальної природи діалогу. Особливо цінними є здобутки морально-онтологічної філософії М.М.Бахтіна, С.Л.Франка, П.О.Флоренського, в рамках якої відбувся перехід від монологічної гносеології та постійного протиставлення суб'єкта буття об'єкту його впливу до онтолого-діалогічної гносеології.

У психологічній науці ідея діалогу набула свого розвитку в працях Г.М.Андрєєвої, І.Д.Беха, І.С.Булах, О.О.Бодальова, Г.В.Дьяконова, Л.В.Долинської, Б.Ф.Ломова та ін. вчених, які свою наукову увагу акцентували на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників соціальних процесів. Зокрема, Б.Ф.Ломов підкреслював, що джерелом механізму взаємодії є «суб'єкт-суб'єктність стосунків». Вплив, що люди здійснюють один на одного під час спілкування, є безперервною взаємодією суб'єктів, які виступають у цьому процесі як партнери. Вчений сформулював принцип взаємності, згідно якого діяльності взаємодіючих сторін поєднуються однією метою спільної діяльності, в якій кожен з них виступає як її суб'єкт і як суб'єкт взаємодії одночасно [11]. Виходячи з таких поглядів, у навчально-виховному процесі діяльності вчителя й учнів у своєму поєднанні становлять спільну діяльність, спрямовану на досягнення мети інтелектуального й особистісного розвитку останніх. Це відбувається у форматі діалогічного спілкування, де кожен з його учасників виступає як рівноправний партнер, але у межах своїх рольових повноважень здійснює вплив на протилежну сторону. Не порушуючи її прав, виявляє до неї справедливе ставлення.

М.М.Обозов зауважував, що існують різні рівні інтенсивності взаємозв'язку учасників соціальної взаємодії – партнерів по спілкуванню і спільній діяльності. Такі з них, як взаємозв'язок на кшталт «вплив і взаємовплив», дієвий взаємозв'язок, передбачають діалогічність стосунків [12] і, на нашу думку, сприяють досягненню у взаємодії соціальної справедливості щодо будь-кого з її учасників. Взаємний вплив учителя й учнів один на одного у процесі педагогічної взаємодії відбувається за умови активних дій її суб'єктів. Висловлені

позиції, відстоювання своєї правоти, намагання встановити емоційно-когнітивну рівновагу в стосунках – все це стає можливим за умови ведення діалогу між учасниками навчально-виховного процесу.

У дослідженні психології діалогу Т.О.Флоренська обґрунтувала духовно-ціннісний підхід. Вчена розглядала діалог не тільки як спосіб вербального спілкування, але й як феномен ставлення однієї людини до іншої та до світу в цілому, що сприяє повноцінному особистісному розвитку й відкриває перспективи гуманістичної самоактуалізації його учасників. Учена апелювала до висловлювань О.О.Ухтомського – автора вчення про домінуючу – про те, що людина має в собі виховати здатність переключатися зі свого життя на життя іншого, долати свої егоцентристські позиції та демонструвати поведінку децентрованого суб'єкта [16].

У своїй науковій концепції вчена Г.М.Андрєєва зміст поняття діалогу значною мірою зводила до передачі інформації від комунікатора до реципієнта, визначала як діалогічне мовлення, що передбачає зміну комунікативних ролей. Незважаючи на те, що Г.М.Андрєєва у своєму трактуванні діалогу його тлумачила переважно як лінгвістичне явище, вона наголошувала на тому, що діалог відбувається між двома особистостями, кожній з яких властиві свої інтенції. Саме тому діалог характеризується двосторонністю, де має місце не просто передача інформації від одного суб'єкта до іншого, а їхня взаємодія, активна позиція кожної сторони, що виявляється у змісті вчинків, які можуть тлумачитися як справедливі чи несправедливі. Вербальна комунікація, на думку вченої, може бути успішною, якщо співрозмовники виявлятимуть увагу не тільки до змісту висловленої інформації, а й до особистості іншого учасника спілкування, тому що розуміння смислу висловленого пов'язане з розумінням особистості комунікатора [1].

Розглядаючи діалог як акт комунікації, Ю.М.Ємельянов разом з тим торкався проблеми взаємодії його учасників. Дослідник підкреслював наявність паритетних позицій суб'єктів при веденні діалогу, їх психологічної рівності у розмові. Комунікативна компетентність, яка дозволяє кожній стороні успішно взаємодіяти, на думку вченого, залежить від того, наскільки вони (або принаймні один з них) мають багатий життєвий досвід, у якій мірі володіють етичними знаннями, яку мають загальну ерудицію та досвід міжособистісного спілкування [9]. У педагогічній взаємодії встановлення психологічної рівності між учителем і учнями, ведення паритетного діалогу забезпечується комунікативною компетентністю суб'єктів спілкування, яка ґрунтується на етично упорядкованому цілісному життєвому досвіді вчителя та досвіді міжособистісного спілкування учнів.

В основі концепції діалогу С.Л.Братченка лежить вихідне положення про «комунікативні права особистості». Їх сукупність забезпечує таку взаємодію під час спілкування, яка визначає, по-перше, партнерство суб'єктів, по-друге, взаємне визнання їх особистості, по-третє, межі психологічної свободи учасників діалогу. Цими правами є наступні: право особистості на власну систему цінностей, право на гідність та повагу до неї оточуючих, права на індивідуальність, незалежність, можливість відстоювання себе та своєї позиції, право на свободу думки та право на відповідальність за результати діяльності [4].

Г.В.Дьяконов у своєму розумінні діалогу виходив з його екзистенційно-онтологічного вивчення і тлумачив як багатогранне явище, яке можна аналізувати з різних точок зору: як процес, подію, «спів-буття», «само-буття», «іншо-буття» його учасників [8]. З позицій такого підходу можна розглядати діалогічні стосунки, які встановлюються між суб'єктами педагогічної взаємодії. Так, у плані процесу діалог учнів і вчителя виглядає як використання останнім таких прийомів і технологій, за допомогою яких здійснюється навчально-виховний вплив на школярів. Демонстрування вчителем свого морального ставлення до учнів, спілкування з ними у вимірі загальнолюдських цінностей прищеплює школярам норму ціннісного, справедливого ставлення

до іншої людини. Діалог учасників навчально-виховного процесу як подія мислиться ними як така взаємодія, яка є значущою для кожної сторони. І вчитель, і учні в діалозі отримують такий досвід співробітництва, співтворчості, такі позитивні переживання з приводу схожості цінностей, які позитивно позначаються на векторі особистісних змін кожного. Це дає можливість у поточній ситуації сприймати учасниками взаємодії один одного як партнерів, рівних у своїх правах суб'єктів, які працюють на досягнення спільної мети. У плані «спів-буття» діалогічність взаємин учителя і школярів виявляється в дотриманні педагогом тактики ділових взаємостосунків, у застосуванні оптимальних способів організації демократичного спілкування з учнями. Його соціальна справедливість передбачає гуманістичну стратегію управління діяльністю школярів, головним інструментом якого є діалогічність взаємин. Вони визначають «само-буття» кожної сторони педагогічної взаємодії. Предметом оцінювання вчителя стають власні особистісні та професійні якості, які виявляються чи утворюються у діалогічних стосунках з учнями, та стиль педагогічної діяльності. У плані «іншо-буття» відкриваються можливості для виходу суб'єктів за межі власне педагогічної взаємодії, що у подальшому дає їм можливість реалізувати потребу в самоактуалізації. Усвідомлення вчителем доцільності своїх справедливих дій щодо учнів, сприймання їх школярами як норми життя, а також справедливе оцінювання учнями результатів діяльності педагога і позитивні переживання останнього щодо цього – все це «виводить» обидві сторони взаємодії за її рамки, формує загальне ціннісне ставлення до людини як такої та потенційно наближає особистість до самоактуалізації.

І.С.Булах, Л.В.Долинська пов'язували процеси самоактуалізації, самовираження особистості з усвідомленням нею своєї активної позиції у взаємодії з іншою людиною. Увага вчених акцентувалася на умовах досягнення рівності психологічних позицій у діалогічних взаєминах викладачів і студентів. Під психологічною рівністю розумілося не повне співпадіння позицій обох сторін взаємодії чи відтворення ними певних значущих конструктів цього явища, а визнання особистості свого партнера, її гідності, взаємна повага [6]. І.С.Булах відмічала, що рівність, яка встановлюється у стосунках суб'єктів діалогічного спілкування, виключає прояв авторитаризму з боку більш статусного учасника, надмірну демонстрацію ним своїх компетентностей і утверджує партнерські позиції обох сторін взаємодії [5].

Про місце діалогу, його роль та особливості у взаємодії вчителів і учнів висловлювався І.Д.Бех. Учений переконливо доводив, що під час діалогічної взаємодії суб'єкти виявляють активність не тільки по відношенню до предмета спільної діяльності, а й один до одного. Особистість кожного дослідник визначав як діалогічне утворення, становлення якого відбувається у дитячому віці у процесі діалогічних взаємодій. Розроблена вченим дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування включає процеси, які спрямовані на активізацію механізмів і внутрішніх детермінант розвитку особистості його учасників, особливо школярів. У обох сторін взаємодії виявляється «Ми-переживання», яке створює загальну конструктивну атмосферу діалогу. Таке спілкування сприяє свідомому прийняттю учнем моральних цінностей, які стають особистісними – внутрішнім регулятором його моральної поведінки. Створення сприятливих умов для особистісного розвитку школярів забезпечується таким реагуванням на їхні прояви, що сприяє позитивним моральним перетворенням школярів. У діалозі, на думку І.Д.Бека, обидві сторони мають виявляти ціннісне ставлення як до своєї особистості (що є справедливим по відношенню до себе), так і до партнера по спілкуванню. Вчений наголошував на важливості створення у процесі діалогу учасників педагогічної взаємодії можливостей для вияву «Я-переживань» вихованця, які стають передумовою інтеріоризації моральних цінностей в особистісні [3].

Таким чином, застосування діалогічного підходу в дослідженні проблеми психології соціальної справедливості у педагогічній взаємодії зводиться до таких положень: оптимальною

умовою для конструктивної взаємодії учасників соціальних процесів є діалогічність їх відносин; діалог є способом вербального спілкування і одночасно феноменом інтерсуб'єктної взаємодії; соціальна справедливість у соціальних взаємодіях людей передбачає ведення діалогу між суб'єктами, які займають паритетні позиції відносно один одного; у форматі діалогічної взаємодії встановлюється психологічна рівність між її учасниками, що спонукає їх до децентрації, домінанті на цінності іншої людини, відкритості у взаєминах; діалогічна взаємодія передбачає здійснення її учасниками взаємного розвивального впливу, що виявляється в позитивних змінах в моральному розвитку особистості кожної сторони, в здатності робити моральний вибір, відстоювати власну гідність і вдаватися до справедливих дій по відношенню до іншої людини.

Ми вважаємо, що поєднання основних положень ціннісного та діалогічного підходів дозволить сформулювати наукові принципи розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, визначити її соціальні умови, психологічні чинники та механізми, виявити закономірності цього процесу. Наше розуміння ціннісно-діалогічної парадигми полягає в тому, що досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії стає можливим за умови, якщо інший (учень) є цінністю для вчителя і одночасно виявляє самоцінність у діалогічності взаємин обох сторін взаємодії. Їх спільна діяльність, спрямована на реалізацію мети інтелектуального, особистісного, творчого розвитку учнів, об'єднує школярів з учителем, робить партнерами у взаємодії. Гуманізація цього процесу забезпечується наявністю в структурі морально-ціннісної сфери особистості педагога соціальної справедливості як особистісної цінності (якості), яка виникає внаслідок інтеріоризації ззовні заданої соціальної цінності та виявляється в ціннісному (рівному, неупередженому, об'єктивному) ставленні до кожного без виключення учня і таким чином задає вектор моральної поведінки педагога. Соціальна справедливість належить до стрижневих цінностей особистості вчителя, навколо якої вибудовується його ціннісне ставлення до учнів і ціннісне самоставлення. Разом з тим, під час діалогічного спілкування, у форматі рівнопартнерських взаємин, соціальна справедливість виявляється у ціннісному ставленні учнів до особистості вчителя, у визнанні ними величини духовного внеску педагога у процес їх навчання та виховання.

Отже, основи соціальної справедливості у педагогічній взаємодії закладають самоцінність учителя й самоцінність учня та актуалізують ведення діалогу між учасниками педагогічної взаємодії. Ціннісний діалог передбачає «спів-буття» двох суб'єктів у поточній ситуації, встановлення між ними психологічної рівності, досягнення партнерства в обговоренні питань спільної діяльності. Вчителі й учні у процесі ведення паритетного діалогу демонструють взаємне визнання особистості один одного, взаємну повагу та готовність відстоювати свої комунікативні права, а саме можливість презентувати і захищати власні цінності, вільно висловлювати думки та вербалізувати ставлення до навколишнього світу й оточуючих людей. Це гармонізує стосунки сторін педагогічної взаємодії, створює умови для їх розвитку та самоактуалізації.

### Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г. Бочаров / М.М.Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2008. - 848 с.



4. *Братченко С.Л.* Межличностный диалог и его атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур / С.Л.Братченко. – М.: Смысл, 1997. – С.211-222.
5. *Булах І.С.* Значущість цілісної психологічної теорії в консультуванні// Проблеми сучасної психології / І.С.Булах. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 26. – С. 69-77.
6. *Булах І.С., Долинська Л.В.* Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навчально-методичний посібник. / І.С.Булах, Л.В. Долинська. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – 116 с.
7. *Волошина В.В.* Психологічні технології підготовки майбутніх психологів: монографія / В.В.Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015.– 391 с.
8. *Дьяконов Г. В.* Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В.Дьяконов. – Кировоград: “Полиграфия”, 2006. – 602 с.
9. *Емельянов Ю.Н.* Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 107 с.
10. *Кант И.* Лекции по этике / И.Кант. — М.: Республика, 2000. — 431 с.
11. *Ломов Б.Ф.* Общение как проблема социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1975. – С.124 – 126.
12. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений /Н.Н.Обозов. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
13. *Просандеєва Л.Є.* Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації. Дисертація д-ра психол. наук: 19.00.07, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова / Л.Є.Просандеєва. – К., 2012. – 440 с.
14. *Равкин З. И.* Ценностные ориентации как одна из основ стратегии образования и предмет историко-педагогических исследований // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / З. И. Равкин. □ М, 1994. □ С. 6 □14.
15. *Сластенин В. А.* Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
16. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А.Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Andreeva G.M.* Sotsialnaya psihologiya / G.M.Andreeva. – М.: Aspekt Press, 2004. – 365 s.
2. *Bahtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. Sost. S.G. Bocharov / M.M.Bahtin. – М.: Iskusstvo, 1979. – 424 s. 6. Beh I. D. Vihovannya osobistosti: Pidruchnik / I.D.Beh. – К.: Libid, 2008. - 848 s.
3. *Beh I. D.* Vihovannya osobistosti: Pidruchnik / I.D.Beh. – К.: Libid, 2008. - 848 s.
4. *Bratchenko S.L.* Mezhlchnostnyy dialog i ego atributy // Psihologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoy psihologii / Pod red. D.A.Leonteva, V.G.Shchur / S.L.Bratchenko. – М.: Smysl, 1997. – S.211-222.
5. *Bulah I.S.* Znachushchist tsilisnoyi psihologichnoyi teoriiyi v konsultuvanni // Problemi suchasnoyi psihologii / I.S.Bulah. – Kam'yanets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – Vip. 26. – S. 69-77.



6. *Bulah I.S., Dolinska L.V.* Psihologichni aspekti mizhosobistisnoyi vzaemodiyi vikladachiv i studentiv: navchalno-metodichniy posibnik. / I.S.Bulah, L.V. Dolinska. – K.:NPU imeni M.P.Dragomanova, 2002. – 116 s.
7. *Voloshina V.V.* Psihologichni tehnologiyi pidgotovki maybutnih psihologiv: monografiya / V.V.Voloshina. – Vinnitsya: TOV «Nilan-LTD», 2015.– 391 s.
8. *Dyakonov G. V.* Osnovy dialogicheskogo podhoda v psihologicheskoy nauke i praktike / G.V.Dyakonov. – Kirovograd: “Poligrafiya”, 2006. – 602 s.
9. *Emelyanov Yu.N.* Obuchenie paritetnomu dialogu / Yu.N. Emelyanov. – L.: Izd-vo LGU, 1991. – 107 s.
10. *Kant I.* Lektsii po etike / I.Kant. – M.: Respublika, 2000. – 431 s.
11. *Lomov B.F.* Obshchenie kak problema sotsialnoy psihologii // Metodologicheskie problemy sotsialnoy psihologii / B.F.Lomov. – M.: Nauka, 1975. – S.124 – 126. 30. Obozov N.N. Psihologiya mezhlichnostnyh otnosheniy/N.N.Obozov. – K.: Lybid, 1990. – 192 s.
12. *Prosandeeva L.E.* Psihologichni zasadi rozvitku samotsinnosti osobistosti v protsesi sotsializatsiyi. Disertatsiya d-ra psihol. nauk: 19.00.07, Nats. ped. un-t im. M. P. Dragomanova / L.E.Prosandeeva. – K., 2012. – 440 s.
13. *Ravkin Z. I.* Tsennostnye orientatsii kak odna iz osnov strategii obrazovaniya i predmet istoriko-pedagogicheskikh issledovaniy // Aksiologicheskie aspekty istoriko-pedagogicheskogo obosnovaniya strategii razvitiya otechestvennogo obrazovaniya / Z. I. Ravkin. □ M, 1994. □ С. 6 □14.
14. *Slastenin V. A.* Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu : [ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zaved.] / V. A. Slastenin, G. I. Chizhakova. – M. : Izd. tsentr «Akademiya», 2003. – 192 s.
15. *Florenskaya T.A.* Dialog v prakticheskoy psihologii: nauka o dushe / T.A.Florenskaya. – M.:Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2001.– 208 s.

**Ключек Л. В. Ценностно-диалогическая парадигма развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии.** В статье обосновывается ценностно-диалогической парадигма развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии, основой которой является объединение ценностного и диалогического подходов. Представляются положения ценностного подхода, согласно которых: человек определяется как высшая ценность, заслуживает на соответствующее ценностное отношение к нему окружения; утверждая себя как ценность, он проявляет ценностное самоотношение, которое обуславливает его ценностное отношение к другому; ценность социальной справедливости есть одной из ведущих ценностей личности педагога, поскольку смыслы педагогической деятельности определяются гуманистическими идеалами. Определяются положения диалогического подхода, согласно которых: диалогические отношения субъектов являются оптимальным условием для их конструктивного взаимодействия; диалог есть способом вербального общения и одновременно феноменом интерсубъектного взаимодействия; в его формате устанавливается психологическое равенство между участниками и происходит двустороннее развивающее влияние, которое проявляется в позитивных изменениях в моральном развитии личности каждого. Представляется авторское понимание ценностно-диалогической парадигмы, которое состоит в том, что достижение социальной справедливости в педагогическом взаимодействии стает возможным при условии диалогичности отношений учителей и учеников. Гуманизация этого процесса обеспечивается наличием в структуре морально-ценностной сферы личности педагога ценности социальной

справедливості, которая становиться его личностной ценностью и проявляется в справедливом отношении к каждому без исключения ученику.

**Ключевые слова:** социальная справедливость, моральная ценность, диалог, intersubъектное взаимодействие, психологическое равенство.

**Klochek L. V. Value-dialogical paradigm of social justice in educational interaction.** The article proves the feasibility of value-dialogic paradigm of social justice in teaching interaction, based on a combination of value and dialogic approaches. There is the position value approach presented, under which a person is defined as the highest value that deserves an appropriate value attitude to his surroundings; confirming itself as a value, it finds valuable personal attitude that determines its value treatment to another; value social justice occupies a leading place among the values of the individual teacher, because the meanings are defined by educational activities of humanistic ideals. The position of dialogical approach is determined, in which the dialogical relations of subjects appear as the optimal conditions for their constructive cooperation; dialogue is a way of verbal communication and phenomenon of intersubjective interaction based on dialogic orientation of the participants; format dialogic interaction sets the psychological equality between the parties and implements bilateral developmental impact, as reflected in positive changes in the moral development of the personality of each subject interaction. There is the author's understanding of the value-dialogical approach presented, which emphasize that achievement of social justice in educational interaction becomes possible due to the dialogue relations of teachers and students. Humanization of relationship provided by the presence in the structure of moral values of a personality of the teacher, the values of social justice, which becomes its personal value (quality) and appears in the value (equal, impartial, objective) attitude to every student without exception and thus sets the vector moral behavior of the teacher.

**Keywords:** social justice, moral values, dialogue, intersubjective interaction, psychological equality.

#### **Відомості про автора:**

**Клочек Лілія Валентинівна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна, klochekl55@i.ua

#### **Information about the author:**

**Klochek L. V.** – candidate of Psychology, Associate Professor, Doctoral student of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova, Kiev, Ukraine, klochekl55@i.ua  
*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 159. 922

© С. Л. Кравчук, 2017

С. Л. Кравчук (м. Київ)

### **ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА НЕКОНСТРУКТИВНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ У ПОЛІТИКО-ПРАВОВІЙ СФЕРІ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ**

**Кравчук С. Л. До проблеми дослідження духовних цінностей та неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту.** В статті розглядається проблема дослідження психологічних особливостей зв'язку духовних цінностей та неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту.

справедливості, которая становиться его личностной ценностью и проявляется в справедливом отношении к каждому без исключения ученику.

**Ключевые слова:** социальная справедливость, моральная ценность, диалог, intersubъектное взаимодействие, психологическое равенство.

**Klochek L. V. Value-dialogical paradigm of social justice in educational interaction.** The article proves the feasibility of value-dialogic paradigm of social justice in teaching interaction, based on a combination of value and dialogic approaches. There is the position value approach presented, under which a person is defined as the highest value that deserves an appropriate value attitude to his surroundings; confirming itself as a value, it finds valuable personal attitude that determines its value treatment to another; value social justice occupies a leading place among the values of the individual teacher, because the meanings are defined by educational activities of humanistic ideals. The position of dialogical approach is determined, in which the dialogical relations of subjects appear as the optimal conditions for their constructive cooperation; dialogue is a way of verbal communication and phenomenon of intersubjective interaction based on dialogic orientation of the participants; format dialogic interaction sets the psychological equality between the parties and implements bilateral developmental impact, as reflected in positive changes in the moral development of the personality of each subject interaction. There is the author's understanding of the value-dialogical approach presented, which emphasize that achievement of social justice in educational interaction becomes possible due to the dialogue relations of teachers and students. Humanization of relationship provided by the presence in the structure of moral values of a personality of the teacher, the values of social justice, which becomes its personal value (quality) and appears in the value (equal, impartial, objective) attitude to every student without exception and thus sets the vector moral behavior of the teacher.

**Keywords:** social justice, moral values, dialogue, intersubjective interaction, psychological equality.

#### **Відомості про автора:**

**Клочек Лілія Валентинівна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна, klochekl55@i.ua

#### **Information about the author:**

**Klochek L. V.** – candidate of Psychology, Associate Professor, Doctoral student of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova, Kiev, Ukraine, klochekl55@i.ua

*Статтю подано до друку 01.06.2017.*

УДК 159. 922

© С. Л. Кравчук, 2017

С. Л. Кравчук (м. Київ)

### **ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА НЕКОНСТРУКТИВНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ У ПОЛІТИКО-ПРАВОВІЙ СФЕРІ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ**

**Кравчук С. Л. До проблеми дослідження духовних цінностей та неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту.** В статті розглядається проблема дослідження психологічних особливостей зв'язку духовних цінностей та неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту.

Проаналізовано зміст поняття «духовність» у психології. Показано, що духовність є соціально-моральною цінністю та виступає механізмом буття людини, що функціонує та розвивається у ціннісному полі. Проаналізовано, що сутність духовності виражається у позитивній свободі, у гуманізмі, у творенні світу з добром для людей, у здатності пізнавати, у толерантності.

Показано, що до неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері можна віднести: девіантну, делінквентну та агресивну поведінку. Проаналізовано специфіку девіантної поведінки особистості. Показано, що девіантна поведінка – це система вчинків, дій людини, що не відповідають загальноприйнятим нормам у даному суспільстві, зокрема нормам моралі, права, культури, психічного здоров'я. Показано, що девіантна поведінка супроводжується різними проявами соціальної дезадаптації. Проаналізовано специфіку делінквентної поведінки. Показано, що делінквентна поведінка – це сукупність протиправних вчинків, дій кримінального характеру. Показано, що агресію слід розглядати як психічний стан, властивість особистості, об'єкт потреби та поведінковий прояв. Проаналізовано особливості агресивної поведінки як однієї з форм неконструктивної поведінки. Показано, що бездуховність виступає одним з істотних факторів неконструктивних форм поведінки молоді.

**Ключові слова:** духовність, політико-правова сфера, девіантна поведінка, делінквентна поведінка, агресивна поведінка.

**Постановка проблеми.** Проблема дослідження психологічних особливостей зв'язку духовних цінностей та неконструктивних форм поведінки особистості у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту є важливою та актуальною у сучасному українському суспільстві.

Політико-правова сфера являє собою галузь реалізації владно-політичних та суспільно-правових відносин. Конституційно-правова політика повинна визначати зміст правових норм, практику їх застосування у діяльності судів, правоохоронних органів, юридичних та фізичних осіб, пов'язаних із застосуванням права.

Однією з важливих задач сучасної України є рух до правової держави. Ціль правової держави – це розширення прав особистості, вдосконалення конституційно-правових механізмів їх реалізації та захисту.

Сучасна конституційно-правова політика України потребує реформи. Сьогодні Конституція в повній мірі не гарантує захист прав і свобод особистості та знаходиться у протиріччі з політико-правовим життям суспільства.

В кожній соціальній системі присутні відхилення чи девіації в різній мірі вираженості. Соціально-негативний характер девіацій деструктивний як для особистості, так і для суспільства [4]. Наслідком відхилень від нормальної поведінки є руйнування спокійного укладу життєдіяльності людини [6]. Девіантна поведінка значної маси населення може втілювати для країни небезпечні руйнівні тенденції. У засобах масової інформації все частіше з'являються повідомлення про корупцію, тероризм, замовні вбивства, захоплення заручників, шантажу тощо.

Дорослі люди чи діти з надмірним рівнем агресивності мають тенденцію до різних проявів антисоціальної поведінки [8]. Агресія може формувати життєву позицію особистості. Надмірна агресивність часто стає причиною відторгнення особистості в колективі, що підвищує ризик алкоголізму, наркоманії та антисоціальної поведінки у майбутньому.

Агресія важко прогнозується і часто не піддається контролю [9]. Проблема контролю агресії особистості на даний момент розвитку та функціонування суспільства є надзвичайно важливою та актуальною.

Молодь виступає одним з активних психологічних суб'єктів. Саме тому у молоді самим виразним чином проявляються вияви соціально неприйнятної поведінки. За дослідженнями

встановлено, що у студентської молоді ще не сформований стійкий світогляд. У молоді повільно формується почуття обов'язку, моральні та етичні установки, відповідальність, самообмеження.

Перед нами постає наступна проблема: в чому полягають особливості зв'язку духовних цінностей та неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту?

Аналіз даної проблеми передбачає пошук відповідей на ряд фундаментальних питань, серед яких найбільш сутнісним є питання про сутність категорії «соціальна норма» та про відхилення від неї.

**Аналіз наукових досліджень.** Проблема духовності, духовних цінностей, духовного потенціалу знайшла своє відображення у працях таких вчених як: Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, Л. Н. Вавілова, Г. К. Гізатова, Р. М. Грановська, С. А. Белорусов, О. М. Двойнін, А. І. Зеличенко, Ю. М. Зенько, В. В. Знаков, І. М. Ільчева, Н. В. Ініна, К. М. Карпінський, О. В. Киричук, О. І. Климишин, А. Х. Маслоу, Н. В. Марьясова, В. П. Москалець, Г. В. Оллпорт, М. В. Савчин, Ю. В. Саєнко, В. І. Слободчиков, Т. В. Смирнова, Д. М. Угринович, В. Е. Франкл, Е. З. Фромм, С. А. Черняєва, К. Г. Юнг, І. Ялом, S. Arterburn, J. Felton та ін.

У філософії духовність розглядається, переважно, як якісна характеристика свідомості, як продукт діяльності людини у суспільстві. У психології духовність розглядається як моральність особистості.

Аналіз психологічних та філософських підходів до духовності свідчить, що більшість дослідників вважає, що духовність є процес і результат розвитку людини до рівня усвідомлення своєї буттєвої сутності та трансцендентування за межі власного життя, звернення до досвіду людства та вищих загальнолюдських цінностей [13].

Духовність – це механізм буття людини, що функціонує та розвивається у ціннісному полі. Цінності – це смислоутворюючі основи буття, що задають спрямованість та мотивованість людської життєдіяльності та конкретним вчинкам [2]. Духовність необхідно розглядати як соціально-моральну цінність, сутність якої виражається у здатності пізнавати, творити світ з добром для людей, у гуманізмі, у толерантності, у позитивній свободі [13].

Культура суспільства та внутрішній духовний світ особистості тісно пов'язані. В. В. Знаков відмічає, що вони знаходяться у постійній взаємодії, завдяки взаємопроникненню ціннісних представлень суспільства у ціннісно-нормативну свідомість особистості [5].

Девіантна поведінка – це поведінка, що порушує соціальні норми певного суспільства. Девіантна поведінка виражається у вчинках, діях (або бездіяльності) як окремих осіб, так і соціальних груп, що відступають від встановлених законодавчо або сформованих у конкретному соціумі загальноприйнятих норм, правил, принципів, зразків поведінки, традицій та звичаїв [4].

Проблему девіантної поведінки розглядали такі вчені: Е. Дюркгейм, Р. Мертон, Е. Фромм, А. Бандура, Р. Уолтерс, Б. С. Братусь, Н. В. Виничук, А. Ф. Зелінський, О. В. Змановська, Ю. О. Клейберг, Ц. П. Короленко, А. Коен, В. М. Кудрявцев, К. Леонгард, А. Є. Лічко, Ю. П. Платонов, А. В. Хомич та ін.

**Метою статті** є визначення та аналіз особливостей зв'язку духовних цінностей та неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** До неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері можна віднести: девіантну, делінквентну та агресивну поведінку.



Термін «відхилення» часто пов'язується тільки з кримінальними явищами, а саме: пияцтвом, злочинами, наркоманією, проституцією тощо. В той же час практично завжди такі явища вважаються відхиленнями від існуючих соціальних норм [14]. О. В. Змановська вказує, що девіація – це межа між нормою та патологією, крайній варіант норми [4].

Оцінка будь-якої поведінки має на увазі порівняння її з певною нормою. В кожному суспільстві встановлюються норми поведінки, які є офіційними та неофіційними. Офіційні норми прийняті державою, а неофіційні – виступають як моральні норми даного суспільства.

Соціальні норми є вимогами (правилами) суспільства щодо поведінки особистості, визначаючи характер, а також межі можливих і припустимих її проявів [11].

Нестандартну поведінку, що відхиляється від норми, називають девіантною. Девіантну поведінку визначають як антисоціальну поведінку, що порушує певні соціальні, культурні, етичні та правові норми.

Під девіантною поведінкою дослідники розуміють [4; 6; 14]:

- 1) вчинок, дії людини, що не відповідають офіційно встановленим чи фактично існуючим нормам у даному суспільстві, зокрема нормам моралі, права, культури, психічного здоров'я;
- 2) соціальне явище, яке виражене в масових формах людської діяльності, які не відповідають офіційно встановленим чи фактично існуючим в даному суспільстві нормам. До видів девіантної поведінки відносять алкоголізм, наркоманію, азартні ігри, проституцію, бродяжництво, самогубство, антисоціальну та аморальну поведінку.

Особливістю девіантної поведінки є те, що вона супроводжується різними проявами соціальної дезадаптації. Така поведінка викликає або посилює стан соціальної дезадаптації [6]. Стан дезадаптації, в свою чергу, може бути самостійною причиною девіантної поведінки особистості.

У формуванні девіантної поведінки значну роль відіграють такі чинники: соціальна нерівність, негативний вплив родини та близького оточення; недосконалість правового та морального виховання; недосконалість процесу формування особистості [14].

Однією з форм девіантної поведінки є адиктивна поведінка. Адиктивна поведінка – це відхилення, що характеризується прагненням до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин чи постійною фіксацією уваги на певних видах діяльності, яка спрямована на розвиток та підтримку інтенсивних емоцій [4].

Делінквентну поведінку слід розглядати як сукупність протиправних вчинків, чи злочинів. Делінквентна поведінка включає в себе дії кримінального характеру.

Серед суттєвих чинників злочинності молоді можна вважати такі: низький рівень розвитку економіки країни; зростання криміногенного фактору в суспільстві; негативний вплив телебачення та інтернету (пропаганда агресії, насилля, культу сили, статевої розпусти, наркотиків тощо); бездуховність (поширення серед молоді стереотипів поведінки, які є несумісними із загальнолюдськими цінностями).

Дані чинники істотно впливають на формування криміногенної особистості, яка вже готова до здійснення злочину. Для криміногенної особистості характерними є агресивність, жорсткість, байдужість до страждань інших людей, байдужість до проблем суспільства, значні викривлення моральної та правової свідомості, втрата інтересів до навчання, вузькоутилітарне відношення до професії, орієнтація на задоволення, неправдивість, несамокритичність [8].

Агресивна поведінка виступає однією з форм неконструктивної поведінки. На основі теоретичного аналізу підходів вітчизняних та зарубіжних психологів щодо дефініцій агресії як психологічного явища можна виділити різні статуси агресії [9]. Тобто, агресію слід розглядати як психічний стан, властивість особистості, об'єкт потреби та поведінковий прояв.

Агресія як властивість особистості, по-перше, виступає як мотиваційна тенденція, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій, по-друге, відображає відносно стабільну готовність до агресивних дій в самих різних ситуаціях за наявності потенційно агресивного сприймання та потенційно агресивної інтерпретації як стійкої особистісної особливості світосприйняття та світорозуміння, по-третє, характеризується наявністю деструктивних тенденцій у відносинах з іншими людьми [8].

Агресія як об'єкт потреби виступає метою і мотивом поведінки, як самостійна цінність. Агресія як поведінковий прояв – це поведінка, котра характеризується спрямованістю, по-перше, на заподіяння шкоди неживим об'єктам, по-друге, на здійснення дій, які спричиняють шкоду (фізичну, моральну чи матеріальну) живим істотам, які мають мотивацію уникнення такого ставлення [8].

У значній кількості опублікованих праць було показано, що більшість людей поводять себе досить непослідовно. У. Мішел (W. Mischel) зазначає, що існуюча послідовність в поведінці відноситься лише до схожих ситуацій [17]. Люди, схильні до насилля, будуть нападати на інших, тільки якщо дана ситуація має для них певний смисл. Ситуації, які можуть спровокувати спалах насилля, досить різноманітні.

В психології виділяють два різновиди патологічної агресії: психотичну та поведінкову. На думку Г. Е. Бреслава [3], психотична агресія звичайно здійснюється у вигляді шалених розрядів агресії з втратою контролю над своїми діями та немотивованими коливаннями настрою. Така агресія часто супроводжується порушеннями потягів (жорстокість, підвищена сексуальність, алкоголізація) та помітними соматовегетативними порушеннями. Психотична агресія виникає внаслідок патології різних сфер психіки: при порушеннях сприймання (галюцинації), мислення (марення, надцінні ідеї), настрою (тривога, дисфорія), потягів (імпульсивність, садизм).

Звичайно ці види патології сполучаються. А. Н. Стаценко [15] виділяє наступні групи патологічної агресії: 1) агресивна поведінка із змінами в емоційній сфері та виникненням афективних реакцій; 2) агресивна поведінка за наявності надцінних та маячних ідей (в основному, ідей переслідування, відношення, шкоди); 3) садистична агресія.

К. С. Лебединська [10] вважає, що непсихотична агресія, на відміну від психотичної, перебігає у вигляді різних нестійких поведінкових та афективних розладів. При цьому останні мають певне мотивування коливань настрою, афективні спалахи нетривалі, і до них нерідко з'являється критичне відношення. Така агресивна поведінка з'являється в основному через відсутність морально-етичних норм з причини низької культури чи недоліків виховання.

Г. Е. Бреслав [3] вказує, що неможливе чітке дихотомічне розділення психотичної агресії у душевнохворих, а поведінкової – у невротиків і психопатів. Надмірно агресивна поведінка може розцінюватись як окремий поведінковий розлад. Для такого розладу характерна стійка схильність до насилля та дій, що однозначно забороняються в суспільстві.

Психопатичний розвиток характеризується аномаліями характеру, що з'являються вже в ранньому віці. Причому небажані якості відносно стійкі протягом наступного життя, вони проявляються в різних сферах життя та досягають міри, що порушує соціальну адаптацію особистості. Після 18 років агресивна поведінка може розцінюватись як симптом особистісного розладу.

Р. Хейр (R. Hare) та його помічники склали Перелік ознак психопатії [16]. До найбільш характерних ознак відносять наступні: 1) балакучість та поверховий шарм; 2) сильне почуття власної цінності; 3) патологічна схильність до неправди та обману; 4) бездушність та недостатність емпатії; 5) поганий контроль за поведінкою; 6) імпульсивність; 7) нездатність прийняти відповідальність за свої вчинки.

Дослідження Дж. Ньюмена (J. Newman), також показали, що психопати відрізняються характерним недоліком здатності стримувати тенденцію до неперервних, орієнтованих на досягнення мети дій, навіть якщо ці дії можуть привести до того, що їх покарають [18]. Самого великого значення для психопатів має можливість досягнення їх безпосередніх цілей. В результаті неадекватного самообмеження в ситуації такого роду психопат навіть не спробує розглянути свою поведінку з точки зору інших людей чи прийняти до уваги міркування перспективи.

Оскільки багато молодих людей, вчинки яких з психіатричної точки зору можна розглядати як психічний розлад поведінки, з віком все ж таки змінюються, психологи та психіатри тепер не класифікують людей як психопатів до досягнення ними віку 18 років. Однак чим більше цих якостей людина проявляє, тим ймовірніше, що вона буде представляти загрозу насилля для суспільства.

Можна зробити висновок, що агресія психопатів в основному носить інструментальний характер, тобто психопати – це люди з інструментальною спрямованістю агресії. Це тип агресивної антисоціальної особистості.

Бездуховність виступає одним з істотних факторів неконструктивних форм поведінки молоді. Консенсус в суспільстві передбачає існування загальних цінностей, які розділяються всіма. Такі загальні цінності об'єктивуються культурою чи задаються трансцендентально [1; 2; 7]. Релігійно-філософські системи розробили та сформували загально-людські цінності, які інтегрувались як універсальні [13]. Ці цінності правомірно розглядати як справжньо гуманістичними цінностями.

В ситуації військового конфлікту в Україні злочинність поступово набуває все більшого розповсюдження. Отримала розвиток організована злочинність, проституція, дитяча злочинність.

Бездуховність, низький моральний рівень суспільства є чинниками неконструктивної поведінки молоді. Бездуховність може знаходити свій вираз в правопорушеннях, алкоголізації, бродяжництві, проституції, розповсюдженні наркоманії, насиллі. В перспективі ми плануємо дослідження особливостей неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері.

### Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [наук.-метод. посібник] / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б. С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г. Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
4. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
5. Знаков В. В. Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 32–43.
6. Клейберг Ю. А. Девиантное поведение в вопросах и ответах / Ю. А. Клейберг. – М.: МПСИ, 2006. – 304 с.
7. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 112 с.
8. Кравчук С. Л. Патологічні форми агресивної поведінки особистості / С. Л. Кравчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 34 (58). – С. 59–66.

9. *Кравчук С. Л.* Специфіка соціалізації агресії особистості та напрямки психологічної допомоги / С. Л. Кравчук // Практична психологія в системі вищої школи: [монографія]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 284–302.
10. *Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова. – М.: Медицина, 1988. – 246 с.
11. *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 315 с.
12. *Платонов Ю. П.* Социальная психология поведения: [учебное пособие] / Ю. П. Платонов. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
13. *Помиткін Е. О.* Психологія духовного розвитку особистості: [монографія] / Е. О. Помиткін. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.
14. *Рудакова И. А.* Девиантное поведение / И. А. Рудакова, О. С. Ситникова, Н. Ю. Фальчевская. – Ростов н / Д.: Изд-во “Феникс”, 2005. – 156 с.
15. *Стаценко А. Н.* Агрессивное поведение у подростков / А. Н. Стаценко // Патологические формы девиантного поведения у подростков. – М.: Медицина, 1989. – 283 с.
16. *Hare R.* Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths among us / R. Hare. – New York: Pocket Books. – 1993. – 214 p.
17. *Mischel W.* Personality and assessment / W. Mischel. – New York: Wiley, 1968. – 237 p.
18. *Newman J. P., Wallace J. F.* Reinforcement sensitivity theory and psychopathy / J. P. Newman, J. F. Wallace // Associations between psychopathy and the behavioral activation and inhibition systems / P. J. Corr (Ed.). – Cambridge: Cambridge University Press. – 2006. – 316 p.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Beh I. D.* Osobistlsno zorlEntovane viovannya: [nauk.-metod. poslbnik] / I. D. Beh. – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
2. *Bratus B. S.* Nравstvennoe soznanie lichnosti (Psihologicheskoe issledovanie) / B. S. Bratus. – M.: Znanie, 1985. – 64 s.
3. *Breslav G. E.* Psihologicheskaya korrektsiya detskoj i podrostkovoj agressivnosti / G. E. Breslav. – SPb.: Rech, 2007. – 144 s.
4. *Zmanovskaya E. V.* Deviantologiya: Psihologiya otklonyayuschegosya povedeniya / E. V. Zmanovskaya. – M.: Akademiya, 2006. – 288 s.
5. *Znakov V. V.* Ponimanie sub'ektom pravdy i moralnom postupke drugogo cheloveka: normativnaya etika i psihologiya nравstvennogo soznaniya / V. V. Znakov // Psihologicheskij zhurnal. – 1993. – # 1. – S. 32–43.
6. *Kleyberg Yu. A.* Deviantnoe povedenie v voprosah i otvetah / Yu. A. Kleyberg. – M.: MPSI, 2006. – 304 s.
7. *Kogan L. N.* Tsel i smysl zhizni cheloveka / L. N. Kogan. – M.: Myisl, 1984. – 112 s.
8. *Kravchuk S. L.* Patologichnl formi agresivnoyi povedlnki osobistosl / S. L. Kravchuk // Naukoviy chasopis NPU Imenl M. P. Dragomanova. – Serlya # 12. Psihologichnl nauki: Zb. naukovih prats. – K.: NPU Imenl M. P. Dragomanova, 2011. – # 34 (58). – S. 59–66.
9. *Kravchuk S. L.* Spetsiflka sotslallzatsiyi agresiyi osobistosl ta napryamki psihologichnoyi dopomogi / S. L. Kravchuk // Praktichna psihologiya v sisteml vischoyi shkoli: [monograflya]. – K.: NPU Imenl M. P. Dragomanova, 2012. – S. 284–302.

10. *Lebedinskaya K. S., Rayskaya M. M., Gribanova G. V. Podrostki s narusheniyami v affektivnoy sfere / K. S. Lebedinskaya, M. M. Rayskaya, G. V. Gribanova. – M.: Meditsina, 1988. – 246 s.*
11. *Merton R. Sotsialnaya teoriya i sotsialnaya struktura / R. Merton. – M.: AST: AST MOSKVA: HRANITELb, 2006. – 315 s.*
12. *Platonov Yu. P. Sotsialnaya psihologiya povedeniya: [uchebnoe posobie] / Yu. P. Platonov. – SPb.: Piter, 2006. – 464 s.*
13. *Pomitkin E. O. Psihologiya duhovnogo rozvitku osobistosti: [monograflya] / E. O. Pomitkin. – K.: Nash chas, 2007. – 280 s.*
14. *Rudakova I. A. Deviantnoe povedenie / I. A. Rudakova, O. S. Sitnikova, N. Yu. Falchevskaya. – Rostov n / D.: Izd-vo "Feniks", 2005. – 156 s.*
15. *Statsenko A. N. Agressivnoe povedenie u podrostkov / A. N. Statsenko // Patologicheskie formy deviantnogo povedeniya u podrostkov. – M.: Meditsina, 1989. – 283 s.*
16. *Hare R. Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths among us / R. Hare. – New York: Pocket Books. – 1993. – 214 p.*
17. *Mischel W. Personality and assessment / W. Mischel. – New York: Wiley, 1968. – 237 p.*
18. *Newman J. P., Wallace J. F. Reinforcement sensitivity theory and psychopathy / J. P. Newman, J. F. Wallace // Associations between psychopathy and the behavioral activation and inhibition systems / P. J. Corr (Ed.). – Cambridge: Cambridge University Press. – 2006. – 316 p.*

**Кравчук С. Л. К проблеме исследования духовных ценностей и неконструктивных форм поведения молодежи в политико-правовой сфере в условиях военного конфликта.** В статье рассматривается проблема исследования психологических особенностей связи духовных ценностей и неконструктивных форм поведения молодежи в политико-правовой сфере в условиях военного конфликта.

Проанализировано содержание понятия «духовность» в психологии. Показано, что духовность является социально-моральной ценностью и выступает в качестве механизма существования человека, который функционирует и развивается в ценностном поле. Проанализировано, что сущность духовности выражается в позитивной свободе, в гуманизме, в создании мира с добром для людей, в способности познавать, в толерантности. Показано, что к неконструктивным формам поведения молодежи в политико-правовой сфере можно отнести: девиантное, делинквентное и агрессивное поведение. Проанализирована специфика девиантного поведения личности. Показано, что девиантное поведение – это система поступков, действий человека, которые не удовлетворяют общепринятым нормам в данном обществе, в частности нормам морали, права, культуры, психического здоровья. Показано, что девиантное поведение сопровождается разными проявлениями социальной дезадаптации.

Показано, что агрессию следует рассматривать как психическое состояние, свойство личности, объект потребности и поведенческое проявление. Проанализированы особенности агрессивного поведения. Показано, что бездуховность выступает одним из существенных факторов неконструктивных форм поведения молодежи.

**Ключевые слова:** духовность, политико-правовая сфера, девиантное поведение, делинквентное поведение, агрессивное поведение.

**Kravchuk S. L. To the problem of research of spiritual values and non-constructive forms of behavior of young people in the political-legal sphere in the conditions of military conflict.** In the article the problem of research of psychological features of connection of spiritual values and non-constructive forms of behavior of young people is examined in the political-legal sphere in the conditions of military conflict.



It is analysed of concept «spirituality» is analysed in psychology. It is shown that spirituality is a socialmoral value and comes forward as a mechanism of existence of man that functions and develops in the valued field. It is analysed, that essence of spirituality is expressed in positive freedom, in humanism, in creation of the world with good for people, in ability to cognize, in tolerance.

It is shown that to the non-constructive forms of behavior of young people in the political-legal sphere it is possible to take: deviative, delinquentive and aggressive behavior. The specific of deviative behavior of personality is analysed. It is shown that deviative behavior is the system of acts, actions of man, that dissatisfy to the generally accepted norms in this society, in particular to the norms of moral, right, culture, psychical health. It is shown that deviative behavior is accompanied by the breaches of social adaptation.

It is shown that delinquentive behavior is totality of illegal acts, actions of criminal character. It is shown that aggression it follows to examine as a mental condition, property of personality, object of necessity and display of behaviour. The features of aggressive behavior are analysed as one of forms of non-constructive behavior.

It is shown that unspirituality comes forward to one of substantial factors of non-constructive forms of behavior of young people.

**Keywords:** spirituality, political-legal sphere, deviative behavior, delinquentive behavior, aggressive behavior.

#### **Відомості про автора:**

**Кравчук Світлана Леонтіївна** – кандидат психологічних наук, доцент; старший науковий співробітник, Інститут соціальної та політичної психології; Київ, Україна. 095-88-71-306, [magnol@ukr.net](mailto:magnol@ukr.net)

#### **Information about the author:**

**Kravchuk Svitlana Leontiivna** – Candidate of Psychological Sciences, Senior scientific researcher, Institute of social and political psychology; Kyiv, Ukraine. 095-88-71-306, [magnol@ukr.net](mailto:magnol@ukr.net)

*Статтю подано до друку 26.03.2017.*

УДК 159.955.4:378.011.3–051

© О. А. Ляшенко, 2017

О. А. Ляшенко (м. Київ)

### **РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ РІВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

**Ляшенко О. А. Розвиток рефлексивності як чинника становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів.** Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку рефлексивності у майбутніх викладачів як чинника становлення психологічної позиції рівності. На сьогоднішній день у психології визнано суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів зі студентами як один з найбільш ефективних способів створити умови для їхнього професійного та особистісного зростання. Водночас багато викладачів декларує таку взаємодію, використовуючи діалогічний стиль, надаючи студентам можливість висловити власну думку, при цьому ігноруючи її змістове наповнення, причини виникнення, не дозволяючи висловлювати критичні зауваження, питання тощо. Тому становлення психологічної позиції рівності допоможе викладачам не тільки декларативно виявляти рівність, але й на психологічному рівні визнавати особистість студента рівноправною.

It is analysed of concept «spirituality» is analysed in psychology. It is shown that spirituality is a socialmoral value and comes forward as a mechanism of existence of man that functions and develops in the valued field. It is analysed, that essence of spirituality is expressed in positive freedom, in humanism, in creation of the world with good for people, in ability to cognize, in tolerance.

It is shown that to the non-constructive forms of behavior of young people in the political-legal sphere it is possible to take: deviative, delinquentive and aggressive behavior. The specific of deviative behavior of personality is analysed. It is shown that deviative behavior is the system of acts, actions of man, that dissatisfy to the generally accepted norms in this society, in particular to the norms of moral, right, culture, psychical health. It is shown that deviative behavior is accompanied by the breaches of social adaptation.

It is shown that delinquentive behavior is totality of illegal acts, actions of criminal character. It is shown that aggression it follows to examine as a mental condition, property of personality, object of necessity and display of behaviour. The features of aggressive behavior are analysed as one of forms of non-constructive behavior.

It is shown that unspirituality comes forward to one of substantial factors of non-constructive forms of behavior of young people.

**Keywords:** spirituality, political-legal sphere, deviative behavior, delinquentive behavior, aggressive behavior.

#### **Відомості про автора:**

**Кравчук Світлана Леонтіївна** – кандидат психологічних наук, доцент; старший науковий співробітник, Інститут соціальної та політичної психології; Київ, Україна. 095-88-71-306, [magnol@ukr.net](mailto:magnol@ukr.net)

#### **Information about the author:**

**Kravchuk Svitlana Leontiivna** – Candidate of Psychological Sciences, Senior scientific researcher, Institute of social and political psychology; Kyiv, Ukraine. 095-88-71-306, [magnol@ukr.net](mailto:magnol@ukr.net)

*Статтю подано до друку 26.03.2017.*

УДК 159.955.4:378.011.3–051

© О. А. Ляшенко, 2017

О. А. Ляшенко (м. Київ)

### **РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ РІВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

**Ляшенко О. А. Розвиток рефлексивності як чинника становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів.** Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку рефлексивності у майбутніх викладачів як чинника становлення психологічної позиції рівності. На сьогоднішній день у психології визнано суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів зі студентами як один з найбільш ефективних способів створити умови для їхнього професійного та особистісного зростання. Водночас багато викладачів декларує таку взаємодію, використовуючи діалогічний стиль, надаючи студентам можливість висловити власну думку, при цьому ігноруючи її змістове наповнення, причини виникнення, не дозволяючи висловлювати критичні зауваження, питання тощо. Тому становлення психологічної позиції рівності допоможе викладачам не тільки декларативно виявляти рівність, але й на психологічному рівні визнавати особистість студента рівноправною.

У статті рефлексивність розглядається як ключовий чинник становлення психологічної позиції рівності. Обґрунтовано актуальність визначеної проблеми, здійснено теоретичний аналіз взаємозв'язку зазначених феноменів у психологічній літературі та визначено сутність розуміння поняття «рефлексивність». Подано результати емпіричного вивчення кількісних показників розвитку рефлексивності у студентів четвертого курсу та магістрантів. Відмічено основні відмінності у рівнях розвитку та особливості вияву кожного з них на різних етапах професійного становлення майбутніх викладачів.

У результаті теоретичного та емпіричного вивчення наголошується на необхідності підсилення розвитку досліджуваного феномена у майбутніх викладачів підчас їхньої навчання у ВНЗ.

**Ключові слова:** рефлексивність, психологічна позиція рівності, самооцінка, прийняття себе, становлення майбутнього викладача, суб'єкт-суб'єктна взаємодія; міжособистісна взаємодія.

**Постановка проблеми.** У сучасній психологічній науці позиція про необхідність побудови суб'єкт-суб'єктних взаємодій між викладачами та студентами вже не викликає суперечок та є основою для побудови навчального процесу. Однак, при цьому, часто такі взаємини визнаються виключно декларативно, а на практиці окремі педагоги не здатні перейти до психологічно рівноправного спілкуванні, в межах якого особистість студента буде ставитися на рівних з особистістю викладача та навпаки. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія має набір певних ознак, наявність яких є обов'язковою, але, водночас, не єдиною умовою їх побудови. Так, до таких можна відвести діалогічність спілкування, в межах якого викладач має надавати можливість студентам висловлювати власні думки, ставлення, давати оцінку, задавати уточнюючі та критичні запитання. Однак такі вияви діалогічності не завжди не суть в собі ідею рівності, а лише декларують можливість студентів включитися у діалог. При цьому, соціальний статус дозволяють викладачу ігнорувати «незручні» та нецікаві, на його думку, питання. Причина такої поведінки лежить у намаганні відповідати сучасним демократичним вимогам та відсутності усвідомлення важливості власної психологічної позиції рівності.

В ході теоретичного аналізу проблеми становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів було визначено, що розвитку такому становленню сприяє розвиток трьох груп чинників: гностично-рефлексивна (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність); емотивно-ціннісна (емпатійність, комунікативна толерантність, ціннісні орієнтації); конативно-комунікативна групи (діалогічність, педагогічна фасилітація, потреба у спілкуванні). При цьому у кожній групі було виявлено провідні чинники, до яких віднесено рефлексивність, емпатійність та діалогічність, які актуалізують процес становлення досліджуваної позиції у майбутніх викладачів [4].

При цьому, на нашу думку, рефлексивність виступає системно важливим утворенням, розвиток якого визначає подальше становлення більшості вказаних чинників (самооцінки, професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій, емпатійності, діалогічності та ін.). Розвиток рефлексивності особистості є актуальним для становлення її власної суб'єктності та розумінні партнерів по міжособистісній взаємодії як суб'єктів, що й стимулює підвищення потенціалу виникнення психологічно рівних позицій.

На думку Ю.Н. Кулюткіна та Г.С. Сухобської, в процесі співтворчості викладач стає рівноправним учасником діалогу зі студентами. Успіх цього процесу залежить від рефлексивних навичок викладача та його здатності оцінити свою поведінку в міжособистісній взаємодії [5]. Оскільки позиція рівності вимагає від викладача однакового ставлення до себе та до студента, то йому необхідно бачити не тільки поведінку останнього, але й свою власну. При цьому В.М.

Козієв, визначаючи зміст поняття «рефлексії», акцентував увагу на необхідності особистості відійти від своєї позиції та зайняти позицію іншого, або нейтральну позицію, щоб побачити себе об'єктивно. Виходить, що здатність особистості у взаємодії займати позицію іншого та враховувати його думки сприяє становленню психологічної рівності обох партнерів у такій взаємодії [2].

Досліджуючи психологічне здоров'я педагогів, О.А. Селіванова та М.В. Хватова визначали рефлексивність як один із показників такого здоров'я. При цьому вчені визначали рефлексивність як здатність особистості виходити за межі власного «Я», усвідомлювати свої стани та себе через порівняння власного образу «Я» із іншими особистостями та подіями. Наявність рефлексивності пов'язується із вмінням займати аналітичну позицію по відношенню до самого себе та своєї професійної діяльності та визначається к один із механізмів, що стимулюють саморозвиток та професійне вдосконалення [7].

О.Кравців зауважувала, що рефлексивність особистості – це не тільки усвідомлення нею своєї поведінки, самосвідомості, особистісних якостей тощо, але й цілеспрямоване усвідомлення та виявлення причинно-наслідкового характеру їх виникнення. Особливість рефлексивних процесів у викладачів ВНЗ, за твердженням вченої, полягає у тому, що вони реалізуються на трьох основних рівнях: а) когнітивному; б) афективному; в) поведінковому.

У межах когнітивного конструкта рефлексивність надає педагогу можливості опосередковано зрозуміти та пізнати себе, на основі власних уявлень про те, як його розуміють інші. Афективний конструкт пов'язаний з емоційною оцінкою викладачем своєї поведінки та прогнозуванням оцінювання її іншими. У поведінковому конструкті рефлексивність педагога характеризується відображенням і переосмисленням зовнішніх проявів психіки та сприйняттям цих проявів та дій самим собою та іншими партнерами по взаємодії [3].

Отже, рефлексивність, будучи конструктом когнітивного компонента самосвідомості викладача, одночасно виступає головним аналізатором її емоційного та поведінкового компонента. Таким чином, рефлексивність дає можливість викладачеві побачити свою діяльність загалом, у всіх її проявах, що сприяє вчасному коригуванню власної поведінки.

Варто також відзначити, що сформовані рефлексивні якості викладача сприяють розвитку іншого конструкту його самосвідомості, а саме – самооцінки. Досліджуючи процес професійного становлення педагогів, вчені (Р. Бернс, О.В. Мамон, І.В. Молочкова, О.С. Погребная, А.О. Реан) ставили акцент на важливості розвитку адекватної самооцінки та позитивного самосприйняття педагога, як головних елементів у структурі професійної Я-концепції. А таке адекватне та повне само сприйняття не можливе без рефлексії власних думок, вчинків та поведінки.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Для визначення розвитку рефлексивності у майбутніх викладачів та було використано «Методику визначення рівня розвитку рефлексивності» розроблену А.В. Карповим [1]. Метою зазначеної методики є диференціювання рівнів розвитку досліджуваного феномена особистості, що проявляється у його діях та взаємодіях з оточенням. Запропоновані респондентам твердження допомагають визначати здатність людини усвідомлювати взаємозв'язки між власною поведінкою та її результатом, зрозуміти власну відповідальність за виконання запланованого та вміти будувати взаємини з іншими людьми. Результати діагностики, отриманні за цією методикою, відображено у табл. 1.

З даних, що відображено у таблиці, можна побачити, що високий рівень рефлексивності притаманний лише 4,11% студентів четвертого курсу, тоді як на п'ятому курсі цей показник становить 16,90%, що більше майже вчетверо (12,79%). Досліджуваним із зазначеним рівнем притаманні усвідомлення та співвідношення власної поведінки з особливостями конкретної

ситуації, розуміння своїх думок, переживань, поведінки та їхній взаємовплив один на одного. У студентів відмічається здатність аналізувати свої попередні вчинки, їх мотиви та причини, що проявляється у подальшому виборі більш вдалих засобів вирішення конфліктів і суперечностей у міжособистісній взаємодії, а також відіграє ключову роль у продумуванні своєї діяльності у майбутньому, прогнозуванні ймовірних подій тощо. Такий рівень розвитку рефлексивності є вагомим чинником розвитку самоконтролю у майбутніх викладачів.

Таблиця 1

**Кількісні показники рівнів розвитку рефлексивності студентів четвертих та п'ятих курсів**  
n=144

| Рівні прояву рефлексивності | студенти 4 курсу (n=73) |       | магістранти (n=71) |       |
|-----------------------------|-------------------------|-------|--------------------|-------|
|                             | абсолютна к-сть         | %     | абсолютна к-сть    | %     |
| Високий                     | 3                       | 4.11  | 12                 | 16.90 |
| Середній                    | 48                      | 65.75 | 40                 | 56.35 |
| Низький                     | 22                      | 30.14 | 19                 | 26.79 |

Показник середнього рівня переважає у більш ніж половини досліджуваних в обох групах. Однак на четвертому курсі цей показник становить 65,75%, а на п'ятому 56,35% опитуваних, що на 9,40% менше у останніх порівняно з першими. Досліджувані цього рівня можуть відзначити всі причинно-наслідкові зв'язки своїх думок, переживань та поведінки, проте роблять вони це лише у разі потреби відмітити зазначені зв'язки. У виникаючих конфліктних ситуаціях такі студенти не завжди надають вагомої роль своїй поведінці. І хоча вони можуть відмічати причини та мотиви своєї поведінки, а також прослідковувати свої думки та переживання, проте не так часто використовують цю інформацію для коригування й планування власних дій та поведінки.

Низький рівень рефлексивності діагностовано в 30,14% студентів четвертого курсу та 26,79% студентів п'ятих курсів, що на 3,35% менше у останніх. Досліджуваним властивий поверховий аналіз зроблених ними помилок, невдалих висловлювань та дій, через що, вони не бачать потреби у продумуванні своєї поведінки. Цим студентам не притаманний аналіз своїх поглядів та думок, більшість емоцій та переживань здаються такими, які не можливо контролювати, а також недостатньо розвинена саморегуляція поведінки, через нерозуміння її впливу на міжособистісні взаємини з іншими. Такий низький рівень усвідомлення власної особистості та її проявів часто призводить до виникнення конфліктних ситуацій та непорозуміннь з однокурсниками, а також і з викладачами.

У порівнянні зі студентами четвертих курсів у опитуваних п'ятого курсу показники високого рівня рефлексивності відмічаються частіше (на 12,79%), через що середній та низький рівні діагностуються рідше (на 9,40% і 3,35% відповідно). Основна причина кращих показників високого рівня розвитку рефлексивності у п'ятикурсників, в першу чергу, пов'язана з набуттям цими студентами нової соціальної та, одночасно, професійної позиції – позиції магістранта, яка виникає внаслідок засвоєння та прийняття ними нових вимог до себе. Крім того, студенти п'ятого курсу починають частіше аналізувати причини своїх невдач та свої переваги, які допомагали у минулому, інтенсивно розвиваються навички самоаналізу та самоорганізації. Проте, на нашу думку, для майбутніх викладачів показник (16,90%) високого рівня розвитку рефлексивності також є недостатнім, особливо для формування психологічної позиції рівності,



яка вимагає від обох партнерів по спілкуванню усвідомлення змісту власного мовлення, мотивів поведінки, дій та розуміння їхнього впливу на міжособистісну взаємодію з іншим.

Хоча зазначені показники розвитку рефлексивності стосуються майбутніх викладачів (магістрантів), які ще не були повністю включені у педагогічний процес, хотілось би зауважити, що їхні показники близькі до показників діючих педагогів, які відображені у інших дослідженнях. Для порівняння можна взяти згадуване вище дослідження О.А. Сєліванової та М.В. Хватової, в якому взяли участь педагоги муніципального загальноосвітнього закладу гімназії №12 м. Табмов. У результаті дослідження вчені виявили наступні показники: 16% високого, 69% середнього та 12% низького рівнів розвитку рефлексивності. Відзначимо, що показник високого рівня залишається приблизно таким самим, як і у магістрантів нашої дослідження, але водночас показники середнього рівня більші приблизно на 13% [6]. На нашу думку, для діючих педагогів це достатньо низькі показники, а тому ці данні підтверджують необхідність підсилення роботи у вищих педагогічних навчальних закладах, спрямовану на розвиток рефлексивності у майбутніх викладачів, вмінні аналізувати власну поведінку та співставляти її з очікуваннями інших.

**Висновки.** Здійснений аналіз наукової літератури та проведене емпіричне дослідження з проблеми розвитку рефлексивності як чинника ставлення психологічної позиції рівності майбутнього викладача, дає нам можливість стверджувати, що розвиток рефлексивності виступає одним з провідних чинників такого становлення. Рефлексивність розглядається як конструкт самосвідомості викладача, одночасно виступаючи головним аналізатором її емоційного та поведінкового компонента. Вказаний феномен надає можливість викладачу прослідкувати за своєю діяльністю у всіх її проявах та сприяє вчасному коригуванню власної поведінки.

В результаті емпіричного дослідження було встановлено, що розвиток рефлексивності відбувається не рівномірно протягом професійного навчання майбутніх викладачів. Так студентам притаманний середній та низький рівні рефлексивності, а високий рівень зустрічається достатньо рідко. Водночас у магістрантів прослідковується суттєво більші показники високого рівня розвитку рефлексивності, що пов'язано з зайняттям ними нової соціальної позиції та отриманим досвідом практичної викладацької діяльності. Однак, такі показники все рівно залишаються на недостатньому рівні, що вказує на необхідність розвивальної роботи, спрямованої на підвищення потенціалу розвитку рефлексивності у майбутніх викладачів.

### Література

1. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. - Т. 24. – № 5. – 2003 – С. 45-57.
2. *Козиев В.Н.* Психологический анализ профессионального самопознания учителя: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Н. Козиев. – Л., 1980. - 14 с.
3. *Кравців О.* Особливості формування професійної рефлексії / О.Кравців // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – Львів, 2008. – №1. – С.116–127.
4. *Ляшенко О.А.* Чинники становлення рівності психологічних позицій у міжособистісній взаємодії викладача та студента / О.А. Ляшенко // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. – О.:ОНУ, 2013. – Т.18, Вип. 4(30). – 318 с. – С.187-195.
5. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат* / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
6. *Отт Н.Г.* Влияние рефлексии на формирование субъектности будущих учителей в

образовательном процессе вуза: автореф. дис.... канд. психол. наук. Тамбов, 2010.

7. Селиванова Е. А. Рефлексивность в структуре личности педагогов как показатель их психологического здоровья / Е.А. Селиванова, М.В. Хватова. // Вестник ТГУ. – 2011. – №11. – С. 211–215.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Karpov A.V. Refleksivnost kak psikhicheskoye svoystvo i metodika eye diagnostiki / A.V. Karpov // Psikhologicheskii zhurnal. - T. 24. – № 5. – 2003 – S. 45-57.
2. Koziyev V.N. Psikhologicheskii analiz professionalnogo samopoznaniya uchitelya: avtoref. dis... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 / V.N. Koziyev. – L..1980. - 14 s.
3. Kravtsiv O. Osoblyvosti formuvannya profesiinoi refleksii / O.Kravtsiv // Pedagogika i psikhologiya profesiinoi osvity: nauk.-metod. zhurnal. – Lviv, 2008. – №1. – S.116–127.
4. Liashenko O.A. Chynnyky stanovlennia rivnosti psikhologichnykh pozytsii u mizhosobystisnii vzaiemodii vykladacha ta studenta / O.A. Liashenko // Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psikhologiya. – O.:ONU, 2013. – T.18, Vyp. 4(30). – 318 s. – S.187-195.
5. Myshleniye uchitelya: Lichnostnyye mekhanizmy i ponyatiyny apparat / pod red. Yu.N. Kulyutkina. G.S. Sukhobskoy. – M.: Pedagogika. 1990. – 104 s.
6. Ott N.G. Vliyaniye refleksii na formirovaniye subyektivnosti budushchikh uchiteley v obrazovatelnom protsesse vuza: avtoref. dis.... kand. psikhol. nauk. Tambov. 2010.
7. Selivanova E. A. Refleksivnost v strukture lichnosti pedagogov kak pokazatel ikh psikhologicheskogo zdorovia / E. A. Selivanova. M. V. Khvatova. // Vestnik TGU. – 2011. – №11. – S. 211–215.

**Ляшенко А. А. Развитие рефлексивности как фактора становления психологической позиции равенства будущих преподавателей.** Статья посвящена актуальной проблеме развития рефлексивности у будущих преподавателей как фактора становления психологической позиции равенства. На сегодняшний день в психологии признано субъект-субъектное взаимодействие преподавателей со студентами как один из наиболее эффективных способов создать условия для их профессионального и личностного роста. В то же время многие преподаватели декларируют такое взаимодействие, используя диалогический стиль, предоставляя студентам возможность высказать собственное мнение, при этом игнорируя его содержательное наполнение, причины возникновения, не позволяя высказывать критические замечания, вопросы и тому подобное. Поэтому становление психологической позиции равенства поможет преподавателям не только декларативно проявлять равенство, но и на психологическом уровне признавать личность студента равноправной.

В статье рефлексивность рассматривается как ключевой фактор становления психологической позиции равенства. Обоснована актуальность определенной проблемы, осуществлен теоретический анализ взаимосвязи указанных феноменов в психологической литературе и определена сущность понимания понятия «рефлексивность». Представлены результаты эмпирического изучения количественных показателей развития рефлексивности у студентов четвертого курса и магистрантов. Отмечено основные различия в уровнях развития и особенности проявления каждого из них на разных этапах профессионального становления будущих преподавателей.

В результате теоретического и эмпирического изучения делается акцент на усилении развития исследуемого феномена у будущих преподавателей во время их обучения в вузе.

**Ключевые слова:** рефлексивность, психологическая позиция равенства, самооценка, принятие себя, становления будущего преподавателя, субъект-субъектное взаимодействие; межличностное взаимодействие.

**Liashenko O. Reflexivity development as a factor of psychological position of equality for future teachers.** The article is devoted to the issue of reflexivity of future teachers as a factor of psychological position of equality. Today psychology is recognized subject-subject interaction with teachers and students as one of the most effective ways to create conditions for their professional and personal growth. However, many teachers declare this interaction using a dialog style, giving students the opportunity to express their own opinion, while ignoring its semantic content, causes, they don't allow to express criticism, to ask questions and so on. That is why, the formation of psychological position of equality helps teachers to identify not only declarative equality, but also on the psychological level, to recognize equally the identity of the student.

In the article reflexivity is seen as a key factor of psychological position of equality. Actuality of the problem is identified, the theoretical analysis of the relationship of these phenomena in psychological literature and understanding of the essence of the concept of "reflexivity" is made. The results of empirical study of quantitative indicators of reflexivity in the fourth year students and undergraduates are given in this article. The major differences in development levels and features of expression of each at different stages of professional development of future teachers are noted.

As a result of theoretical and empirical study it is emphasized the need for reinforcement of the studied phenomenon of future teachers during their studies at university.

**Keywords:** reflexivity, psychological attitude of equality, self-esteem, self-acceptance, the formation of a future teacher, subject-subject interaction; interpersonal interaction.

#### **Відомості про автора:**

**Ляшенко Олексій Андрійович** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [alexei-lya@bigmir.net](mailto:alexei-lya@bigmir.net)

#### **Information about the author:**

**Liashenko Oleksii** – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine, [alexei-lya@bigmir.net](mailto:alexei-lya@bigmir.net)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.2

© Л. М. Співак, Д. В. Піонтковська, 2017

Л. М. Співак (м. Київ), Д. В. Піонтковська (м. Рівне)

### **ДИНАМІКА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІСЛЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

**Співак Л. М., Піонтковська Д. В. Динаміка розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді після суспільно-політичних трансформацій.** Статтю присвячено проблемі впливу суспільно-політичних трансформацій у державі на розвиток національної самосвідомості та національної самоідентичності її молодих громадян – студентів вищих навчальних закладів. Авторами розкрито психологічну сутність і структуру феноменів «національна самосвідомість» і «національна самоідентичність» у контексті особистості. Презентовано особливості організації, методики та аналіз результатів емпіричного дослідження. У процесі дослідження перевірялося припущення про те, що

**Liashenko O. Reflexivity development as a factor of psychological position of equality for future teachers.** The article is devoted to the issue of reflexivity of future teachers as a factor of psychological position of equality. Today psychology is recognized subject-subject interaction with teachers and students as one of the most effective ways to create conditions for their professional and personal growth. However, many teachers declare this interaction using a dialog style, giving students the opportunity to express their own opinion, while ignoring its semantic content, causes, they don't allow to express criticism, to ask questions and so on. That is why, the formation of psychological position of equality helps teachers to identify not only declarative equality, but also on the psychological level, to recognize equally the identity of the student.

In the article reflexivity is seen as a key factor of psychological position of equality. Actuality of the problem is identified, the theoretical analysis of the relationship of these phenomena in psychological literature and understanding of the essence of the concept of "reflexivity" is made. The results of empirical study of quantitative indicators of reflexivity in the fourth year students and undergraduates are given in this article. The major differences in development levels and features of expression of each at different stages of professional development of future teachers are noted.

As a result of theoretical and empirical study it is emphasized the need for reinforcement of the studied phenomenon of future teachers during their studies at university.

**Keywords:** reflexivity, psychological attitude of equality, self-esteem, self-acceptance, the formation of a future teacher, subject-subject interaction; interpersonal interaction.

#### **Відомості про автора:**

**Ляшенко Олексій Андрійович** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [alexei-lya@bigmir.net](mailto:alexei-lya@bigmir.net)

#### **Information about the author:**

**Liashenko Oleksii** – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine, [alexei-lya@bigmir.net](mailto:alexei-lya@bigmir.net)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.2

© Л. М. Співак, Д. В. Піонтковська, 2017

Л. М. Співак (м. Київ), Д. В. Піонтковська (м. Рівне)

### **ДИНАМІКА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІСЛЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

**Співак Л. М., Піонтковська Д. В. Динаміка розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді після суспільно-політичних трансформацій.** Статтю присвячено проблемі впливу суспільно-політичних трансформацій у державі на розвиток національної самосвідомості та національної самоідентичності її молодих громадян – студентів вищих навчальних закладів. Авторами розкрито психологічну сутність і структуру феноменів «національна самосвідомість» і «національна самоідентичність» у контексті особистості. Презентовано особливості організації, методики та аналіз результатів емпіричного дослідження. У процесі дослідження перевірялося припущення про те, що

суспільно-політичні трансформації в державі є одним із важливих чинників розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді. Результати емпіричного дослідження, яке проводилося у різних регіонах України, дозволили підтвердити авторське припущення. Зафіксовано значущість змін, які відбуваються у національній самосвідомості та національній самоідентичності студентів після суспільно-політичних трансформацій у державі. З'ясовано, що після таких трансформацій рівень розвитку компонентів національної самосвідомості та національної самоідентичності студентів вищої школи дещо підвищується, порівняно з періодом суспільно-політичної стабільності. Встановлено недостатність такого впливу на розвиток національної самосвідомості й національної самоідентичності студентської молоді та значущість організації психологічного супроводу цього процесу у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** розвиток, національна самосвідомість, національна самоідентичність, студентська молодь, суспільно-політичні трансформації.

**Постановка проблеми.** Суспільно-політичні трансформації в державі актуалізують проблему їх впливу на розвиток національної самосвідомості та національної ідентичності її громадян. Із особливою гостротою ця проблема постає перед ученими у просторі соціально-політичних наук. Передусім – науковцями сфери психології, адже юнацький (студентський) вік є сенситивним для розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності особистості. Тому вивчення динаміки цього процесу в студентів після періодів суспільно-політичних трансформацій у державі є нагальним завданням сучасної психологічної науки та педагогічної практики.

**Аналіз наукових досліджень.** Ретельний аналіз наукових досліджень і публікацій вітчизняних психологів за останні двадцять років дозволив установити, що вони теоретично та емпірично вивчали лише окремі аспекти проблеми розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді. А саме – психологічні чинники генези національної самосвідомості студентів-п'ятикурсників вищої школи, порівняно з учнями-одинадцятикласниками загальноосвітньої (А. М. Березін, 2002); особливості етнічної ідентифікації студентів 2-х курсів вищих навчальних закладів зі східних і південних регіонів України (О. В. Бичко, 2004); зумовленість становлення «Я-образу» особистості 14-20 рр. процесом її національної ідентифікації (О. В. Шевченко, 2005); активізація розвитку національної самосвідомості у студентів вищих навчальних закладів засобами української літератури (В. Ф. Соколова, 2009); соціальні та психологічні чинники розвитку етнічної самосвідомості студентів вищої школи (Г. А. Ставицький, 2016).

Проте питання динаміки розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді після останніх суспільно-політичних трансформацій у державі вітчизняні психологи не вивчали. З огляду на актуальність і соціальну значущість цього питання, **метою статті** є висвітлення результатів його емпіричного дослідження.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** За нашим розумінням, у юнацькому (студентському) віці розвиток національної самосвідомості є складним інтегративним процесом самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як суб'єкта конкретної нації, носія суб'єктивних (національна свідомість, національний характер) і об'єктивних (мова, культура, територія, держава з певним політичним самоврядуванням та економічним розвитком) ціннісних ознак цієї нації, що забезпечує регуляцію її поведінки у національних взаємодіях. Епіцентром розвитку національної самосвідомості особистості є цілісна інтегрована національна самоідентичність, що сконструйована з її усвідомлених уявлень і емоційно-ціннісних ставлень до себе як суб'єкта нації.



Основними компонентами національної самосвідомості особистості визначено когнітивний, емоційно-оцінний і регулятивний. Когнітивний компонент містить уявлення особистості про себе як представника нації та носія її ціннісних ознак. Емоційно-ціннісний – ціннісне ставлення особистості до себе як суб'єкта нації. Регулятивний – прагнення особистості належати до певної нації та взаємодіяти з її представниками; прагнення до високої оцінки і самооцінки як суб'єкта цієї нації; здійснення особистістю своєї національної самоідентичності засобами особистих зусиль і спільних взаємодій із представниками різних націй [2; 3].

Із огляду на сенситивність юнацького віку для розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності особистості, важливим є встановлення провідних чинників цього процесу. За нашим припущенням, одним із них є суспільно-політичні трансформації в державі. Формулюванню такого припущення сприяли висновки з досліджень зарубіжних філософів про значущість впливу соціально-політичних змін на аксіологічний конструкт національної самосвідомості (О. В. Ладигіна, 2005) й суспільних – на національну самосвідомість дагестанців (М. М. Шахбанова, 1999).

З метою перевірки висунутого припущення в 2015 році було проведено емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 200 респондентів 17-22 рр. із вищих навчальних закладів міст Київ, Рівне і Кам'янець-Подільський. Його результати порівнювалися з даними, одержаними нами в 2011-2013 рр. У цих дослідженнях застосовувалися модифіковані психодіагностичні методики: методика вимірювання етнічної ідентичності (авт. Дж. Фінні); методика оцінки позитивності та невизначеності етнічної ідентичності (авт. О. М. Татарко, Н. М. Лебедева), «Діагностичний тест ставлень» (авт. Г. У. Солдатова), «Етнічна аффіліація» (авт. Г. У. Солдатова, С. В. Рижова), методика авт. В. В. Антоненко; «Хто Я» (авт. М. Кун, Т. Макпартленд). Особливості нашої модифікації цих методик і посилання на джерела, в яких вони описані їх авторами, розкрито у попередній публікації [1].

Якісний і кількісний аналіз одержаних емпіричних результатів здійснено з урахуванням критеріїв (здатність особистості до національної саморефлексії; ціннісне ставлення особистості до себе як суб'єкта нації; ціннісне ставлення особистості до представників своєї нації; здатність особистості до національно-психологічної саморегуляції), обґрунтуванню яких сприяло узагальнення теоретичних положень відомих зарубіжних і вітчизняних учених (І. Д. Бех, І. С. Булах, М. Й. Боришевський, В. Джеймс, Е. Еріксон, І. С. Кон, Ч. Кулі, Дж. Мід, В. М. Павленко, С. Л. Рубінштейн та ін.), показників і рівнів (високий, середній, низький) розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентів.

Високий рівень відбивали такі показники: студенти чітко сприймають, глибоко розуміють та усвідомлюють своє національне походження і належність, що зумовлено повнотою набутих ними знань про культурно-психологічні особливості представників своєї нації; їх знання про себе як представника нації співвідносяться у внутрішній системі «Я-реальне – Я-ідеальне»; інтегрована національна самоідентичність сконструйована з осмислених знань про себе, що визначають їх як суб'єктів і носіїв ознак нації; переживають сильні позитивні почуття за власну національну належність; надають адекватно-високої значущості своїм національно-психологічним рисам і вчинкам як суб'єкта нації; мають високу національну самоповагу; їх ціннісне ставлення до себе як суб'єкта нації є стабільним, що сприяє виробленню усвідомленої особистої позиції; у взаємодіях орієнтуються на цінності значущих представників нації; ідентифікація з ними інтенсифікує їх національне самовизначення і сприяє появі образу ідеального представника нації; національне самоствердження зумовлено повагою до значущих представників нації; сильним прагненням до психологічної єдності з ними; особисті інтереси підпорядковують національним; прагнуть знати мову, історію нації; стійка позиція самоздійснення національної самоідентичності.

Середній рівень – студенти більш-менш чітко сприймають, розуміють й усвідомлюють особливості свого національно-культурного походження і належності до певної нації, що зумовлено набутими ними знаннями про культурно-психологічні особливості її представників, які ще не є повними; не зовсім чітко осмислюють роль своєї національної належності у майбутній життєдіяльності; частина їх знань про себе як суб'єкта нації співвідноситься у внутрішній системі «Я-реальне – Я-ідеальне»; національне «Я» містить певною мірою осмислені емоційно-ціннісні знання про себе як суб'єкта нації; вдоволені своїм національно-культурним походженням і належністю; надають адекватно-високої значущості ряду своїх національно-психологічних рис і вчинків як суб'єкта нації, що зумовлює появу національної самоповаги; їх ціннісне ставлення до себе як суб'єкта нації продовжує стабілізуватися, сприяючи виробленню не досить стійкої й усвідомленої особистої позиції; у багатьох ситуаціях орієнтуються на очікування значущих представників нації; часткова ідентифікація з ними певною мірою інтенсифікує національне самовизначення, сприяючи розвитку образу ідеального представника нації; їх національне ствердження зумовлено повагою до значущих представників нації; домінуванням прагнень психологічної єдності з ними; спроможні у ряді ситуацій підпорядковувати особисті інтереси національним; позиція самоздійснення національної самоідентичності закріплена частково.

Низький рівень – студенти нечітко сприймають, розуміють та усвідомлюють специфіку свого національного походження і належності до певної нації; мають незначний обсяг знань про культурно-психологічні особливості її представників; слабо розуміють роль своєї національної належності у майбутній життєдіяльності; незначна частина знань про себе як представника нації співвідноситься у внутрішній системі «Я-реальне – Я-ідеальне»; національне «Я» містить лише окремі, певною мірою осмислені емоційно-ціннісні уявлення про себе, що частково визначають їх як суб'єктів нації; вдоволені окремими аспектами своєї національної належності; надають різної значущості власним національно-психологічним рисам, що заважає розвитку національної самоповаги; їх ціннісне ставлення до себе як суб'єкта нації майже не стабілізується, що зумовлює появу частково стійкої та майже неусвідомленої особистої позиції; в окремих ситуаціях орієнтуються на очікування значущих представників нації; часткова ідентифікація з ними, певною мірою інтенсифікує національне самовизначення, сприяючи появі окремих уявлень образу ідеального представника нації; національне самоствердження зумовлено повагою до значущих представників нації; вони майже не спроможні підпорядковувати особисті інтереси національним.

Порівняно з результатами емпіричного вивчення розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді, що були одержані в 2011-2013 рр., у 2015 р. зафіксовано збільшення кількісних показників *високого* (53%) і *середнього* (42%) та одночасне зменшення – *низького* (5%) рівнів, які стосуються когнітивного компонента. Такі кількісні показники свідчать, що студенти стали чіткіше сприймати, глибше розуміти та усвідомлювати особливості власного національного походження. Зокрема респондент А. А., 21 р. 5 м. зазначив: «Від народження в мене виявлялися такі риси характеру, які притаманні українцям, а саме: волелюбство, любов до рідної землі, гостинність, гордість, наполегливість, запальність. Усвідомлювати свою національну належність я почав зі школи». Також у студентів покращилося розуміння ролі своєї національної належності у майбутній життєдіяльності. Таке ускладнення національно-психологічного самоаналізу особистості студентського віку сприяло поглибленню й інтенсифікації розвитку національного «Я», стимулюючи її національне самовизначення. Підвищилася значущість національного самовизначення студентів у когнітивному полі їх національної самосвідомості та національної самоідентичності, що було зумовлено зростанням здатності до співвіднесення знань про себе як суб'єкта нації у внутрішній системі «Я-реальне – Я-ідеальне». Вважаємо, що окреслені зміни у здатності студентства до

національної саморефлексії відбулися тому, що вони стали витратити більше часу на набуття знань про історію, культуру, традиції своєї нації, її героїв тощо як самостійно, так і у взаємодіях із іншими представниками своєї нації. Водночас молоді люди стали чіткіше усвідомлювати значущість їх активної участі у цих взаємодіях. Окрім цього, у взаємодіях зі значущими представниками своєї нації вони стали частіше ідентифікувати себе з ними, співвідносячи знання про себе у системі «Я-інший». Думаємо, що це пов'язано із суспільно-політичними змінами, які актуалізували потребу студентської молоді у національній саморефлексії.

Характеризуючи динаміку розвитку емоційно-ціннісного компонента, підкреслимо, що збільшилися кількісні показники *високого* (67%) та *середнього* (30%) і водночас зменшилися – *низького* (3%) рівнів. З'ясовано, що значну частину респондентів вирізняють сильні позитивні почуття, що зумовлені їх націокультурним походженням і національною належністю. Так, респондент С. О., 20 р. 9 м. відзначила: «Я вважаю себе щасливою, вже тому, що народилася в Україні. Моя рідна земля уславлена своєю історією, національною культурою, а народ наділений волелюбною і співочою вдачею. У нашого народу унікальна і багата скарбниця духовності, щедро наповнена культурними і мистецькими надбаннями». Студентській молоді з цим рівнем притаманна адекватна, з тенденцією до завищення національна самооцінка й висока національна самоповага. Стабільнішим стало їх ціннісне ставлення до себе як суб'єкта нації, що зумовило появу більш усвідомленої та інваріантної позиції у просторі національних взаємодій. Студенти висловили повну чи часткову згоду з твердженнями про те, що за кордоном вони б переживали позитивні почуття щодо своєї належності до української нації та, якщо б у них була можливість повторно обрати національність, то вони знову обрали б таку ж саму. Також вони повністю чи частково не погодилися з тим, що їм неприємно зайвий раз згадувати про свою національність, і неприємно, якщо їх вкотре запитують про національність, і тому вони змінюють тему розмови.

У спільних взаємодіях зі значущими представниками своєї нації (друзями, родичами, викладачами і кураторами академічних груп) студентська молодь частіше орієнтується на їх очікування. Посилення процесу ідентифікації, що стосується нації та її значущих представників, інтенсифікувало національне самовизначення студентів і сприяло появі образу ідеального представника нації. Провідними якостями цього образу є такі: незламність, волелюбність, доброзичливість, щедрість. Національному самоствердженню студентів сприяла їх повага до значущих представників своєї нації, з огляду на цінності та інтереси останніх. Респонденти прагнуть краще знати історію, мову і культуру своєї нації; підтримувати і передавати майбутнім поколінням її традиції; жити на рідній землі. Досліджувана М. В., 21 р. 7 м. підкреслила значущість дотримання традицій і звичаїв своєї нації, зазначивши таке: «Я святкую українські свята у колі своєї сім'ї. Вважаю, що традиції і звичаї потрібно передавати від покоління до покоління».

Щодо регулятивного компонента встановлено збільшення кількісних показників *високого* (38%) та *середнього* (48%) й одночасне зменшення – *низького* (14%) рівнів. У студентській молоді домінують націоаффіліативні мотиви, прагнення дотримуватися національних традицій і здатність у ряді ситуацій підпорядковувати власні інтереси національним. Окрім цього, у них зафіксовано превалювання низки таких прагнень, як: «повага до історичного минулого моєї нації», «знання мови (історії, культури, традицій) моєї нації», «турбота про національні інтереси» та ін. Більшою стійкою стала й позиція особистості як суб'єкта нації з тенденцією самоздійснення національної самоідентичності засобами її особистих зусиль і спільних взаємодій із представниками різних націй. Так, досліджувана С. О., 20 р. 8 м. відзначила: «Зараз я вже розумію, що саме ми у теперішній час творимо нашу історію із надіями на світле майбутнє. Саме від нас залежить, яким буде завтрашній день. Тому нам потрібно у цей

нелегкий для українців час об'єднатися і повірити у власні сили. Адже нам є чим гордитися і на кого рівнятися. Сьогодні від кожного з нас залежить доля країни». Студенти стали докласти більше зусиль для покращення знань мови, історії, культури, традицій своєї нації; виявляти повагу до її історії, героїв; брати участь у святах нації та ін.

**Висновки.** Результати емпіричного дослідження засвідчили, що після суспільно-політичних трансформацій рівень розвитку компонентів національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді дещо підвищується, порівняно з періодом суспільно-політичної стабільності. Проте, з огляду на зумовленість змін такими трансформаціями, вважаємо, що психологічний супровід розвитку національної самосвідомості і національної самоідентичності студентів вищої школи дозволить підвищити їх кількісні показники, і в перспективі це припущення перевіримо.

### Література

1. *Спивак Л. М.* Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності : [монографія] / Л. М. Спивак. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2015. – 300 с.
2. *Piontkovska D. V.* The problem of contrast between the Concepts of «National Identity» and «Ethnic Identity» in Psychological Science / D. V. Piontkovska // European Applied Sciences. – 2014. – № 1. – P. 91–93.
3. *Spivak L. N.* Psychological Foundations for the Development of the Young Person's National Self-Consciousness / L. N. Spivak // European Applied Sciences. – 2014. – № 1. – P. 94-96.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Spivak L. M.* Psihologija rozvitku nacional'noi samosvidomosti osobistosti v junosti : [monografija] / L. M. Spivak. – Kam'janec'-Podil's'kij : TOV «Drukarnja Ruta», 2015. – 300 s.
2. *Piontkovska D. V.* The problem of contrast between the Concepts of «National Identity» and «Ethnic Identity» in Psychological Science / D. V. Piontkovska // European Applied Sciences. – 2014. – № 1. – P. 91–93.
3. *Spivak L. N.* Psychological Foundations for the Development of the Young Person's National Self-Consciousness / L. N. Spivak // European Applied Sciences. – 2014. – № 1. – P. 94-96.

**Спивак Л. Н., Пионтовская Д. В.** Динамика развития национального самосознания и национальной самоидентичности студенческой молодежи после общественно-политических трансформаций. Стаття посвящена проблеме влияния общественно-политических трансформаций в государстве на развитие национального самосознания и национальной самоидентичности ее молодых граждан – студентов высших учебных заведений. Авторами раскрыто психологическую сущность и структуру феноменов «национальное самосознание» и «национальная самоидентичность» в контексте личности. Представлены особенности организации, методики и анализ результатов эмпирического исследования. В процессе исследования проверялось предположение о том, что общественно-политические трансформации в государстве является одним из важных факторов развития национального самосознания и национальной самоидентичности студенческой молодежи. Результаты эмпирического исследования, которое проводилось в разных регионах Украины, позволили подтвердить авторские предположения. Зафиксировано значимость изменений, которые происходят в национальном самосознании и национальной самоидентичности студентов после



общественно-политических трансформаций в государстве. Установлено, что после таких трансформаций уровень развития компонентов национального самосознания и национальной самоидентичности студентов высшей школы несколько повышается по сравнению с периодом общественно-политической стабильности. Установлено недостаточность такого влияния на развитие национального самосознания и национальной самоидентичности студенческой молодежи и значимость организации психологического сопровождения этого процесса в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** развитие, национальное самосознание, национальная самоидентичность, студенты, общественно-политические трансформации.

**Spivak L. M., Piontkovska D. V. The Dynamics of Development of Students' National Self-Consciousness and National Self-Identity after Socio-Political Transformations.** This article focuses on the problem of impact of socio-political transformations in the state on the development of national self-consciousness and national self-identity of its young citizens – students of higher educational institutions. The authors have described the psychological nature and structure of the concepts of «self-consciousness» and «national self-identity» in the context of personality. The main features of organization, methodology and analysis of the empirical research results have been outlined. The authors have undertaken this research to check their assumption that socio-political transformations in the state are important factors in the development of students' national self-consciousness and national self-identity. The results of the empirical study conducted in different regions of Ukraine have confirmed the authors' assumption. The significance of changes that occur in students' national self-consciousness and national self-identity after the socio-political transformations in the state has been recorded. This research has also established that after such transformations the level of development of the components of national self-consciousness and national self-identity among students of higher educational institutions slightly increases compared to the period of socio-political stability in the country. Thus, the conclusion has been made about the insufficiency of the above-mentioned impact on the development of students' national self-consciousness and national self-identity and the importance of psychological support of this process in higher educational institutions.

**Key words:** development, national self-consciousness, national self-identity, students, socio-political transformations.

#### **Відомості про авторів:**

**Співак Любов Миколаївна** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [lubov\\_spivak@ukr.net](mailto:lubov_spivak@ukr.net)

**Піонтковська Діана Володимирівна** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна, [dianapiontkovska@ukr.net](mailto:dianapiontkovska@ukr.net)

#### **Information about the authors:**

**Spivak Lyubov Mukolaivna** – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of Theoretical and Counselling Psychology, Faculty of Psychology, National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine, [lubov\\_spivak@ukr.net](mailto:lubov_spivak@ukr.net)

**Piontkovska Diana Volodymyrivna** – Lecturer of the Department of Developmental and Educational Psychology, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine, [dianapiontkovska@ukr.net](mailto:dianapiontkovska@ukr.net)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*



УДК 159.9:35.08  
© Г. Є. Улунова, 2017

Г. Є. Улунова (м. Суми)

## ПЕРЦЕПТИВНО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

**Улунова Г. Є.** Перцептивно-аналітичний аспект культури професійного спілкування державних службовців. Стаття присвячена висвітленню результатів емпіричного дослідження особливостей структурних компонентів перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців. На основі кількісного та якісного аналізу отриманих результатів автор доходить висновків, що психологічна готовність як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців характеризується зниженням показників орієнтації державних службовців на адекватне сприймання і розуміння партнера; стабільністю показників середнього рівня орієнтації державних службовців на прийняття партнера впродовж усієї професійної діяльності. Психологічна підготовленість як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців характеризується зниженням показників точності сприймання і розуміння емоційних та інтелектуально-вольових станів, а також стосунків співрозмовників на основі невербальних засобів спілкування; зростанням показників точності сприймання та розуміння міміки співрозмовника, а також встановлення зв'язку між вербальною та невербальною поведінкою (мімікою) людини; сталістю показників розуміння станів людини через встановлення зв'язків між психологічним змістом різних елементів її невербальної поведінки, регулювання стосунків між людьми в емоційно-негативну сторону та в емоційно-позитивну сторону через використання у спілкуванні форм невербальної поведінки. Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців характеризується зростанням показників ворожості та агресивності; зменшенням показників чуйності та доброзичливості; стабільністю показників цинізму впродовж усієї професійної діяльності державних службовців.

**Ключові слова:** культура спілкування, державні службовці, перцептивно-аналітичний аспект, психологічна готовність, психологічна підготовленість, акмеологічні інваріанти професіоналізму.

**Постановка проблеми.** Державна служба України стала на шлях реформування та докорінних змін, основна мета яких полягає у вдосконаленні системи державного управління і відповідно підвищенні рівня конкурентоспроможності країни. Реалізація зазначеної глобальної мети не можлива без повернення довіри громадян до органів публічної влади, що потребує налагодження діалогу (і в прямому, і в переносному сенсі) між державою, представниками якої є державні службовці, та громадянами. Природно, що діалог передбачає комунікативну активність двох суб'єктів спілкування, проте саме державному службовцю як людині, що несе відповідальність за результати своєї професійної діяльності, відводиться провідна роль у його якісній реалізації. Саме тому особливої значущості набуває теоретична та практична розробка проблеми культури професійного спілкування державних службовців.

**Аналіз наукових досліджень.** Усі роботи, присвячені даній проблематиці, можна умовно поділити на дві групи. Перша група представлена дослідженнями культури спілкування, здійсненими І.Л. Береговою, О.М. Корніякою, Л.М. Мітіною, Н.О. Мітровою, А.В. Мудриком, М.М. Обозовим, Т.В. Самоходкіною, Ю.В. Суховершиною, Т.К. Чмут, Є.В. Шевцовою,

Є.О. Шишовою та ін. На основі аналізу робіт означених дослідників ми виокремлюємо культуру спілкування як інваріант базової психологічної культури особистості та культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури. Культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури у широкому розумінні поняття ми визначаємо наступним чином – це якісні характеристики комунікативної діяльності певної професійної групи, що формуються в процесі професіогенезу і відповідають визначеним компетенціям у спілкуванні та взаємодії. А культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури у вузькому розумінні поняття ми визначаємо наступними чином – це сутнісна інтегральна характеристика фахівця, що являє собою комплекс психологічних характеристик особистості, які забезпечують ефективність його самореалізації у професійному спілкуванні при збереженні внутрішнього психологічного комфорту.

До другої групи відносяться роботи Л.П. Абрамової, О.Ю. Акимової, Г.М. Бірюкової, О.А. Давидової, О.А. Запорожець, М.М. Калашникова, Л.В. Комарової, І.П. Лотової, Л.М. Михайлець, Є.В. Охотського, М.М. Панової, О.Л. Приходько та ін., якими досліджено певні сутнісні характеристики культури професійного спілкування державних службовців. У роботах вищезазначених авторів за різними підставами визначено певні функціональні та структурні аспекти культури спілкування взагалі та культури професійного спілкування державних службовців зокрема. На основі аналізу та узагальнення функцій культури професійного спілкування державних службовців ми виділили наступні функціональні аспекти культури професійного спілкування державних службовців: 1) перцептивно-аналітичний; 2) трансляційно-публічний; 3) управлінсько-координаційний; 4) особистісно-професійного саморозвитку.

На основі аналізу та узагальнення структурних компонентів культури професійного спілкування державних службовців нами виділено наступні структурні компоненти культури професійного спілкування державних службовців: 1) психологічну готовність державних службовців до професійного спілкування (як сукупність мотивів, установок, цінностей державних службовців щодо професійного спілкування, інтегрованих у їх професійній самосвідомості); 2) психологічну підготовленість державних службовців до професійного спілкування, що утворюється психологічною грамотністю («ази» культури професійного спілкування, оволодіння психологічними знаннями, вміннями, навичками тощо) та компетентністю (ефективне застосування знань, умінь, навичок у практичній діяльності); 3) акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні (як комунікативні здібності, що стали особистісно-професійними якостями).

Виділені функціонально-структурні аспекти культури професійного спілкування державних службовців повинні бути покладені в основу емпіричного вивчення даного утворення. Розв'язанню означеної наукової проблеми присвячена дана стаття, метою якої є визначення особливостей структурних компонентів перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Перцептивно-аналітичний аспект культури професійного спілкування державних службовців детермінований сприйняттям іншої людини та себе як суб'єктів професійного спілкування та регулюванням на цій основі вибору комунікативних стратегій і дій в процесі професійної взаємодії. Зміст перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців конкретизується у змісті його структурних компонентів. Так, психологічна готовність виявляється в орієнтації на прийняття партнера та орієнтації на адекватне сприймання і розуміння партнера. Психологічна підготовленість представлена наступними знаннями та вміннями: соціально-перцептивними (збору та аналізу інформації щодо особливостей ситуації професійного спілкування та психологічних характеристик співрозмовників; адекватного сприймання та

розуміння засобів вербальної і невербальної комунікації; встановлення адекватного зв'язку між вербальною та невербальною поведінкою людини тощо); рефлексивно-емпатичними (розуміння та поділяння емоційних станів співрозмовників; усвідомлення та корекції власного образу як суб'єкта спілкування тощо). Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні представлені гуманністю (людяністю); доброзичливістю; аналітичністю в комунікації; відкритістю новому досвіду; комунікативною спостережливістю; емпатійністю (чуйністю) тощо.

З метою діагностики особливостей перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців нами було використано комплекс методик, представлений у табл. 1.

Таблиця 1

**Методики з вивчення структурних компонентів перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців**

| Структурні компоненти перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців  |  |  |
|--|--|--|
| психологічна готовність  | психологічна підготовленість   | акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні   |
| Методика «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І.Д. Ладанов, В.О. Уразаєва) – шкали «орієнтація на прийняття партнера» та «орієнтація на адекватне сприйняття і розуміння партнера» [4]. | Методика «Діагностика рівня розвитку здібностей до адекватного розуміння невербальної поведінки» (В.О Лабунська) [2].<br>Опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В.О Лабунська) –шкала «соціально-перцептивні характеристики суб'єкта спілкування» [3]. | «Методика визначення організаторських та комунікативних якостей» (Л.П. Калінінський) – шкала «чуйність» [1].<br>Методика «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла) [3].<br>Методика «Діагностика ворожості» (за шкалою Кука-Медлей) [3]. |

Означені методики проводилися з державними службовцями, які були розподілені на 3 групи залежно від їх професійного досвіду: впершеприйняті на державну службу (1 група), з досвідом професійної діяльності до 10 років (2 група), з досвідом професійної діяльності понад 10 років (3 група).

У табл. 2 представлено результати діагностики психологічної готовності як структурного компоненту перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Аналіз результатів, представлених у табл. 2, засвідчує наступне. І у державних службовців, які щойно заступили на державну службу, і у державних службовців з досвідом державної служби до 10 років та понад 10 років домінує середній рівень орієнтації на прийняття партнера (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості). Водночас, не може не насторожувати стійка тенденція до зменшення впродовж професійної

діяльності кількості державних службовців з високим рівнем орієнтації на прийняття партнера та зростання кількості державних службовців з низьким рівнем орієнтації на прийняття партнера. Це означає, що на зміну переважно позитивній налаштованості державних службовців на безоцінне ставлення до інших людей, без поділу на «чорне» і «біле», з досвідом професійної діяльності поступово з'являються негативні очікування щодо інших людей, небажання рахуватися з їх внутрішнім світом та особливостями.

Таблиця 2

**Особливості психологічної готовності як структурного компоненту перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців з різним досвідом професійної діяльності**

| Респонденти | Орієнтація на прийняття партнера |      |                 |      |                |      | Орієнтація на адекватне сприймання і розуміння партнера |      |                 |      |                |      |
|-------------|----------------------------------|------|-----------------|------|----------------|------|---|------|-----------------|------|----------------|------|
|             | високий рівень                   |      | середній рівень |      | низький рівень |      | високий рівень  |      | середній рівень |      | низький рівень |      |
|             | к-ть                             | %    | к-ть            | %    | к-ть           | %    | к-ть  | %    | к-ть            | %    | к-ть           | %    |
| 1 група     | 95                               | 33,1 | 166             | 57,8 | 26             | 9,1  | 135   | 47,0 | 115             | 40,1 | 37             | 12,9 |
| 2 група     | 87                               | 27,2 | 188             | 58,8 | 45             | 14,0 | 75  | 23,4 | 126             | 39,4 | 119            | 37,2 |
| 3 група     | 17                               | 5,4  | 215             | 69,4 | 78             | 25,2 | 33  | 10,6 | 123             | 39,7 | 154            | 49,7 |

Тенденція, зафіксована нами про діагностиці орієнтації на прийняття партнера, підтвердилася результатами діагностики орієнтації на адекватне сприймання та розуміння партнера. Так, впершеприйняті на державну службу чиновники мають переважно високий рівень орієнтації на адекватне сприймання та розуміння партнера (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості). Державні службовці з досвідом державної служби до 10 років демонструють переважно середній рівень орієнтації на адекватне сприймання та розуміння партнера (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості). А у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років переважає низький рівень орієнтації на адекватне сприймання та розуміння партнера (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості). Таким чином, високий рівень орієнтації на адекватне сприймання та розуміння партнера має негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців та виявляється у тому, що державні службовці відрізняються більш песимістичними очікуваннями та прогнозами щодо співрозмовників на більш віддалених етапах кар'єри, ніж на її початку.

У табл. 3 представлено результати діагностики психологічної підготовленості як структурного компоненту перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Аналіз результатів, представлених у табл. 3, засвідчує наступне. У переважній більшості впершеприйнятих на державну службу чиновників та державних службовців, які мають досвід державної служби до 10 років, розуміння стану та стосунків людини на основі її пози знаходиться на високому рівні розвитку (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості). У державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років показники даної компетенції знаходяться переважно на середньому рівні розвитку (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості). Показово, що неточність інтерпретації стану та стосунків людини на основі її пози виявляється, насамперед, у приписуванні державними службовцями співрозмовникам переважно негативних характеристик.

Таблиця 3

**Особливості психологічної підготовленості як структурного компонента перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців з різним досвідом професійної діяльності**

| Знання та вміння   | Рівні    | Респонденти |      |         |      |         |      |
|--|----------|-------------|------|---------|------|---------|------|
|  |          | 1 група     |      | 2 група |      | 3 група |      |
|  |          | к-ть        | %    | к-ть    | %    | к-ть    | %    |
| розуміння стану та стосунків людини на основі її пози  | високий  | 128         | 44,6 | 134     | 41,9 | 89      | 28,7 |
|  | середній | 97          | 33,8 | 112     | 35,0 | 156     | 50,3 |
|  | низький  | 62          | 21,6 | 74      | 23,1 | 65      | 21,0 |
| розуміння інтелектуально-вольових станів на основі невербальної поведінки  | високий  | 91          | 31,7 | 87      | 30,3 | 91      | 29,3 |
|  | середній | 143         | 49,8 | 166     | 51,9 | 105     | 33,9 |
|  | низький  | 53          | 18,5 | 67      | 17,8 | 114     | 36,8 |
| розуміння станів людини на основі її міміки  | високий  | 74          | 25,8 | 136     | 42,5 | 143     | 46,1 |
|  | середній | 118         | 41,1 | 109     | 34,1 | 113     | 36,5 |
|  | низький  | 95          | 33,1 | 75      | 23,4 | 54      | 17,4 |
| розуміння станів людини через встановлення зв'язків між психологічним змістом різних елементів її невербальної поведінки   | високий  | 101         | 35,2 | 109     | 34,1 | 103     | 33,2 |
|  | середній | 132         | 46,0 | 129     | 40,3 | 134     | 43,2 |
|  | низький  | 54          | 18,8 | 82      | 25,6 | 73      | 23,6 |
| регулювання стосунків між людьми в емоційно-негативну сторону через використання у спілкуванні форм невербальної поведінки | високий  | 33          | 11,5 | 123     | 38,4 | 72      | 23,2 |
|  | середній | 165         | 57,5 | 132     | 41,3 | 154     | 49,7 |
|  | низький  | 89          | 31,0 | 65      | 20,3 | 84      | 27,1 |
| регулювання стосунків між людьми в емоційно-позитивну сторону через використання у спілкуванні форм невербальної поведінки | високий  | 41          | 14,3 | 89      | 27,8 | 51      | 16,4 |
|  | середній | 155         | 54,0 | 122     | 38,1 | 141     | 45,5 |
|  | низький  | 91          | 31,7 | 109     | 34,1 | 118     | 38,1 |
| інтерпретації соціальних статусів та типу взаємостосунків співрозмовників за їх невербалістикою                            | високий  | 44          | 15,3 | 78      | 24,3 | 59      | 19,0 |
|  | середній | 156         | 54,4 | 133     | 41,6 | 117     | 37,8 |
|  | низький  | 87          | 30,3 | 109     | 34,1 | 134     | 43,2 |
| можливості до встановлення адекватного зв'язку між вербальною та невербальною поведінкою людини                            | високий  | 80          | 27,9 | 75      | 23,4 | 79      | 25,5 |
|  | середній | 99          | 34,5 | 137     | 42,8 | 128     | 41,3 |
|  | низький  | 108         | 37,6 | 108     | 33,8 | 103     | 33,2 |
| соціально-перцептивні  | високий  | 87          | 30,3 | 98      | 30,6 | 50      | 16,1 |
|  | середній | 126         | 43,9 | 104     | 32,5 | 101     | 32,6 |
|  | низький  | 74          | 25,8 | 118     | 36,9 | 159     | 51,3 |

Динаміка розуміння інтелектуально-вольових станів на основі невербальної поведінки у державних службовців має ідентичні особливості: у державних службовців без досвіду державної служби та з досвідом до 10 років домінує середній рівень розвитку даної компетенції (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості), а у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років переважає низький рівень розуміння інтелектуально-вольових станів на основі невербальної поведінки (хоча дані відмінності не є статистично значущими за  $\chi^2$ -критерієм на 0,05 рівні значущості).



Точність інтерпретації соціальних статусів та типу взаємостосунків співрозмовників за їх невербалістикою (позами та жестами) знижується з середнього рівня у державних службовців впершеприйнятих на державну службу та державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років до низького рівня у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості).

Щодо розуміння станів людини на основі її міміки, то з досвідом професійної комунікації зростають і показники даної компетентності від середнього рівня у впершеприйнятих на державну службу до високого рівня у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років та понад 10 років (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості).

Можливості до встановлення адекватного зв'язку між вербальною та невербальною поведінкою людини (мімікою) також зростають з досвідом професійної діяльності від домінуючого низького рівня у державних службовців впершеприйнятих на державну службу (дані відмінності не є статистично значущими за  $\chi^2$ -критерієм на 0,05 рівні значущості) до переважаючого середнього рівня у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років та понад 10 років (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості).

Отже, сприймання та розуміння державними службовцями невербальної комунікації співрозмовника характеризується прямопротилежною динамікою показників точності інтерпретації поз і жестів та інтерпретації міміки: точність інтерпретації міміки зростає, а точність інтерпретації поз та жестів знижується. Можливо, цим пояснюються результати виконання державними службовцями завдань, пов'язаних з інтегрованою інтерпретацією поз, жестів та міміки співрозмовника.

Так, розуміння станів людини через встановлення зв'язків між психологічним змістом різних елементів її невербальної поведінки (позами та мімікою) характеризується домінуванням середнього рівня у державних службовців як без досвіду професійної діяльності, так і з досвідом професійної діяльності до 10 років і понад 10 років (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості).

Регулювання стосунків між людьми в емоційно-негативну та емоційно-позитивну сторону через використання у спілкуванні форм невербальної поведінки також характеризується перевагою середнього рівня у державних службовців з різним професійним досвідом (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,05 рівні значущості).

Соціально-перцептивні компетенції державних службовців як суб'єктів спілкування мають наступну динаміку змін: у державних службовців без досвіду державної служби домінує середній рівень розвитку даної компетенції (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості), а у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років (дані відмінності не є статистично значущими за  $\chi^2$ -критерієм на 0,05 рівні значущості) та понад 10 років (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості). переважає низький рівень соціально-психологічних компетенцій. Для більшості опитаних державних службовців притаманними є наступні соціально-перцептивні характеристики суб'єкта ускладненого спілкування: невміння співвідносити дії і вчинки з якостями особистості, невміння поставити себе на місце іншої людини, невміння продемонструвати розуміння особливостей співрозмовника, прагнення відносити співрозмовника до конкретного типу, звичка судити співрозмовника за його зовнішністю, бажання оцінювати співрозмовника на основі уявлень, які склались в його оточенні тощо.

У табл. 4 представлено результати діагностики акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурного компоненту

перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Таблиця 4

**Особливості акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурного компоненту перцептивно-аналітичного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців з різним досвідом професійної діяльності**

| Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні | Рівні    | Респонденти |      |         |      |         |      |
|--|----------|-------------|------|---------|------|---------|------|
|  |          | 1 група     |      | 2 група |      | 3 група |      |
|  |          | к-ть        | %    | к-ть    | %    | к-ть    | %    |
| Чуйність   | високий  | 71          | 24,8 | 35      | 10,9 | 28      | 9,0  |
|  | середній | 162         | 56,4 | 129     | 40,3 | 110     | 35,5 |
|  | низький  | 54          | 18,8 | 156     | 48,8 | 172     | 55,5 |
| Доброзичливість  | високий  | 128         | 43,6 | 101     | 31,6 | 85      | 27,4 |
|  | середній | 93          | 32,4 | 122     | 38,1 | 98      | 31,6 |
|  | низький  | 66          | 24,0 | 97      | 30,3 | 127     | 41,0 |
| Ворожість  | високий  | 32          | 11,1 | 80      | 24,9 | 97      | 31,3 |
|  | середній | 66          | 23,0 | 156     | 48,8 | 170     | 54,8 |
|  | низький  | 189         | 65,9 | 84      | 26,3 | 43      | 13,9 |
| Цинізм   | високий  | 65          | 22,6 | 75      | 23,4 | 72      | 23,2 |
|  | середній | 119         | 41,5 | 149     | 46,6 | 184     | 59,4 |
|  | низький  | 103         | 35,9 | 96      | 30,0 | 54      | 17,4 |
| Агресивність   | високий  | 5           | 1,7  | 26      | 8,2  | 103     | 33,2 |
|  | середній | 123         | 42,9 | 123     | 38,4 | 134     | 43,2 |
|  | низький  | 159         | 55,4 | 171     | 53,4 | 73      | 23,6 |

Аналіз результатів, представлених у табл. 4, засвідчує наступне. У переважній більшості впершеприйнятих на державну службу чиновників зафіксовано перевагу середнього рівня чуйності (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості). Але вже у державних службовців, які мають досвід державної служби до 10 років та понад 10 років, відзначається низький рівень розвитку чуйності (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості).

Ідентичні тенденції характеризують динаміку такої властивості, як доброзичливість. Якщо на початку професійної діяльності у переважній більшості державних службовців вона знаходиться на високому рівні розвитку (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості), то у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років домінуючий рівень доброзичливості знижується до середнього (дані відмінності не є статистично значущими за  $\chi^2$ -критерієм на 0,05 рівні значущості), а у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років взагалі знаходиться на низькому рівні (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,05 рівні значущості).

Якщо чуйність та доброзичливість державних службовців знижуються впродовж професійної діяльності, то ворожість та агресивність мають протилежний рух до зростання. Так, у впершеприйнятих на державну службу чиновників та їх колег з досвідом професійної діяльності до 10 років домінує низький рівень агресивності (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості), а у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років агресивність знаходиться вже на середньому рівні (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,05 рівні значущості).

Динаміка розвитку ворожості є ще інтенсивнішою. Якщо у державних службовців на початку кар'єри домінує низький рівень ворожості (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості), то вже у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років, а також у державних службовців, які мають стаж понад 10 років, показники даної характеристики знаходяться на середньому рівні (статистичні відмінності зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості).

При відносно сталих показниках рівнів цинізму в усіх групах державних службовців з різним професійним досвідом (статистичні відмінності домінування середнього рівня зафіксовано за  $\chi^2$ -критерієм на 0,01 рівні значущості) помітним є його поступове зростання в межах високого та середнього рівнів від початку професійної діяльності державних службовців до наступних етапів їх професіогенезу.

**Висновки.** Психологічна готовність як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) динаміка показників орієнтації державних службовців на адекватне сприймання і розуміння партнера має негативну кореляцію з досвідом державної служби; 2) домінуючий середній рівень орієнтації на прийняття партнера залишається у державних службовців незмінним впродовж усієї професійної діяльності.

Психологічна підготовленість як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) динаміка показників точності сприймання та розуміння міміки співрозмовника як невербального засобу спілкування, а також встановлення зв'язку між вербальною та невербальною поведінкою (мімікою) людини має позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) динаміка показників точності сприймання та розуміння емоційних та інтелектуально-вольових станів, стосунків співрозмовників на основі такого невербального засобу спілкування, як пози та жести, а також соціально-перцептивних компетенцій суб'єкта спілкування має негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) показники розуміння станів людини через встановлення зв'язків між психологічним змістом різних елементів її невербальної поведінки (позами та мімікою), а також регулювання стосунків між людьми в емоційно-негативну сторону та в емоційно-позитивну сторону через використання у спілкуванні форм невербальної поведінки у державних службовців залишаються незмінними впродовж усієї професійної діяльності.

Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) показники ворожості та агресивності мають позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) показники чуйності та доброзичливості мають негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) показники цинізму залишаються незмінними у державних службовців впродовж усієї професійної діяльності.

Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо в розробці програм з оптимізації структурних компонентів перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування у державних службовців з різним досвідом державної служби.

### Література

1. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению [Текст] / А.В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с: ил. – (Серия «Практическая психология»).
2. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1986. – 135 с.
3. Психология затруднённого общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция [Текст] / В.А. Лабунская, Ю.А. Менжерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Издат. центр Академия, 2001. – 288 с.

4. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Batarshev A.V.* Diagnostika sposobnosti k obscheniyu [Tekst] / A.V. Batarshev. – SPb.: Piter, 2006. – 176 s: il. – (Seriya «Prakticheskaya psihologiya»).
2. *Labunskaya V.A.* Neverbalnoe povedenie (sotsialno-pertseptivnyiy podhod) [Tekst] / V.A. Labunskaya. – Rostov n/D.: Izd-vo Rostovskogo un-ta, 1986. – 135 s.
3. *Psihologiya zatrudnyonnogo obscheniya: Teoriya. Metody. Diagnostika. Korrektsiya* [Tekst] / V.A. Labunskaya, Yu.A. Menzheritskaya, E.D. Breus. – M.: Izdat. tsentr Akademiya, 2001. – 288 s.
4. *Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M.* Sotsialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyih grupp [Tekst] / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. – M., Izd-vo Instituta Psihoterapii. 2002. – 490 с.

**Улунова А. Е. Перцептивно-аналитический аспект культуры профессионального общения государственных служащих.** Статья посвящена результатам эмпирического исследования особенностей структурных компонентов перцептивно-аналитического аспекта культуры профессионального общения государственных служащих. На основе количественного и качественного анализа полученных результатов автор приходит к выводу, что психологическая готовность как структурный компонент перцептивно-аналитического аспекта культуры профессионального общения государственных служащих характеризуется снижением показателей ориентации государственных служащих на адекватное восприятие и понимание партнера; стабильностью показателей среднего уровня ориентации государственных служащих на принятие партнера на протяжении всей профессиональной деятельности. Психологическая подготовленность как структурный компонент перцептивно-аналитического аспекта культуры профессионального общения государственных служащих характеризуется снижением показателей точности восприятия и понимания эмоциональных и интеллектуально-волевых состояний, а также отношений собеседников на основе невербальных средств общения; ростом показателей точности восприятия и понимания мимики собеседника, а также установления связи между вербальным и невербальным поведением (мимикой) человека; стабильностью показателей понимания состояний человека путем установления связей между психологическим содержанием различных элементов его невербального поведения, регулирования отношений между людьми в эмоционально-отрицательную сторону и в эмоционально-положительную сторону через использование в общении форм невербального поведения. Акмеологические инварианты профессионализма личности в профессиональном общении как структурный компонент перцептивно-аналитического аспекта культуры профессионального общения государственных служащих характеризуется ростом показателей враждебности и агрессивности; уменьшением показателей отзывчивости и доброжелательности; стабильностью показателей цинизма в течение всей профессиональной деятельности государственных служащих.

**Ключевые слова:** культура общения, государственные служащие, перцептивно-аналитический аспект, психологическая готовность, психологическая подготовленность, акмеологические инварианты профессионализма.

**Ulunova A. Perceptual-analytical aspect of civil servant's professional communicative culture.** The article highlights the empirical research results of the perceptual characteristics of structural components and analytical aspects of civil servant's professional communicative culture. Based on quantitative and qualitative analysis of the results the author concludes that psychological readiness as a structural component of the perceptual-analytical aspect of civil servant's professional

communicative culture is characterized by decreased index of civil servant's adequate perception and understanding partner; stable index of civil servant's orientation to accept partner throughout their professional activity. Psychological preparedness as a structural component of the perceptual-analytical aspect of civil servant's professional communicative culture is characterized by decreased index of exactness of the perception and understanding of the emotional and intellectual and volitional states as well as relationships between interlocutors based on nonverbal communication means; the increased index of exactness of perception and understanding of interlocutor's facial expressions and understanding of the connections between verbal and nonverbal behavior (facial expressions); stable index of understanding of states of a person by establishing links between psychological content of various elements of nonverbal behavior, regulation of relations between people in negative or positive emotional direction through the use of nonverbal behavior means. Acmeological invariants of the personal professionalism in professional communication as a structural component of perceptual-analytical aspect of civil servant's professional communicative culture is characterized by growing index of hostility and aggression; decrease of sensitivity and goodwill; stable index of cynicism throughout the civil servant's professional activity.

**Keywords:** civil servant's communicative culture, perceptual-analytical aspect, psychological readiness, psychological preparedness, acmeological invariants of the professionalism.

#### **Відомості про автора:**

**Улунова Ганна Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна, uluanna.ua@gmail.com

#### **Information about the author:**

**Ulunova Anna** – Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Psychology Sumy State Pedagogical A.S. Makarenko University, Sumy, Ukraine, uluanna.ua@gmail.com

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*



### Розділ III. ІННОВАЦІЙНІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 378.011.3-051:159.9

© І. С. Бойченко, 2017

І. С. Бойченко (м. Київ)

#### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

**Бойченко І. С. Теоретико-методологічні основи професійної самоідентичності майбутніх психологів.** У даній статті здійснюється теоретичний аналіз проблеми ідентичності, самоідентичності та процесів їх становлення (ідентифікації, самоідентифікації). Подається роль ідентичності та процесів її формування у ході становлення ідентичності людини. Розглядаються підходи різних психологічних теорій до визначення ідентичності, ідентифікації, самоідентичності, самоідентифікації та професійної ідентичності, ідентифікації, професійної самоідентичності, самоідентифікації. Визначаються особливості становлення професійної ідентичності в юнацькому віці. Розглядається роль вищого навчального закладу в процесі набуття професійної самоідентичності майбутнім спеціалістом. Акцентується увага на необхідності врахування особливостей останньої у професійній підготовці майбутніх фахівців. Вказуються підходи до формування професійного образу особистості. Зазначаються різні види професійної ідентичності. Описується зв'язок професійної ідентичності з процесами професійного становлення. Зазначається вплив особистісного прийняття професії на ефективність становлення професійної ідентичності. Порівнюється становлення та зміст понять професійної ідентичності та професійної самоідентичності психолога. Розкриваються поняття професійної ідентичності та самоідентичності психолога. Пропонується варіант становлення професійної ідентифікації педагога та визначення поняття професійної самоідентифікації педагога. Визначаються рушійні сили професійної самоідентифікації, чинники (джерела) формування професійної ідентичності. Подається власне визначення понять професійної самоідентичності та самоідентифікації психологів, структура професійної самоідентичності майбутніх психологів. Вказується на визначальну роль професійної ідентичності та самоідентичності у професійній самореалізації юнаків.

**Ключові слова:** ідентичність, ідентифікація, самоідентичність, самоідентифікація, професійна ідентичність, професійна ідентифікація, професійна самоідентичність, професійна самоідентифікація, майбутній психолог.

**Постановка проблеми.** Останніми роками відбулося багато змін у нашому суспільстві, в суспільній свідомості та в індивідуальній свідомості кожної людини. Ці зміни у свідомості українства стають предметом дедалі пильнішої уваги вчених, передусім психологів. На сьогодні з'являються нові для нашої країни галузі професійної діяльності – практичної психології, яка дістає реальне втілення у створенні численних соціально-психологічних служб, психоконсультативних та психотерапевтичних кабінетів у різних сферах діяльності.

А відповідно зростає теоретична та практична значущість проблем професійного становлення майбутніх фахівців з психології. Причиною цього, з одного боку, є незадовільний стан системи навчально-професійної підготовки означених спеціалістів, її невідповідність сучасним запитам українського суспільства, зумовленим стрімким зростанням потреб психологічної практики. А вже вітчизняна психологія і до нині основні зусилля зосереджує на

підготовці спеціалістів-психологів в переважно теоретично-експериментальному напрямку. З іншого – необхідне вирішення комплексу завдань з підвищення профпридатності студентів, розв'язання яких сприятиме вірному вибору професії, врахуванню їх індивідуальних особливостей, розробці та ефективному використанню механізмів професійної мотивації, особливостей професійної самоідентифікації майбутніх психологів.

Адже, з'ясування цих особливостей є неодмінною й істотною передумовою та складовою процесу підготовки таких спеціалістів, однією з дієвих форм забезпечення ефективності зазначеного процесу професіоналами-психологами.

**Аналіз наукових досліджень.** В літературі поки що відсутні публікації, які містили б спеціальний системний аналіз проблеми професійної самоідентичності майбутніх фахівців з психології. Водночас слід зазначити, що окремим питанням, які стосуються цієї проблеми, приділяється певна дослідницька увага.

Однак, незважаючи на багатоплановість психолого-педагогічних досліджень професійного становлення як такого, проблема професійної самоідентичності майбутніх психологів досі не стала предметом спеціального дослідження. Водночас вже мають місце розробки, які створюють необхідні передумови такого дослідження.

Так, вже є дослідження, присвячені проблемам оволодіння програмою професійної підготовки, деякі технологічні питання підготовки фахівців, пропонувались різні моделі структури особистості психолога, досліджувались умови особистісного розвитку психолога (Н.О. Амінов, О.Ф.Бондаренко, Ж.П. Вірна, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Т.М. Титаренко, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та ін.).

І передусім привернуто увагу до пошуку шляхів та засобів подолання існуючого нині розриву між теоретичним навчанням та практичною діяльністю майбутніх фахівців з психології (В. Панок, Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель, Л. Терлецька, Т.М. Титаренко).

Певні результати отримані і при дослідженні проблеми становлення професійної *самоідентичності* майбутніх психологів завданням якого є виявлення передумов, засад, чинників та складових ефективного професійного становлення, різноманітних, передусім психологічних критеріїв, які визначають її ефективність (Н.А. Антонова, Г.О. Балл, Н.В. Бачманова, А.А. Бодальов, О.Д. Божович, В.О. Болотова, О.Ф. Бондаренко, Т.М. Буякас, С.В. Васьківська, Ж.П. Вірна, Л.В. Долинська, Ю.Г. Долінська, Н.А. Кучеровська, П.В.Лушин, Г.Ю. Любімова, Л.М. Мітіна, М.В. Молоканов, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко, Л.Б. Шнейдер).

У психологічній проблематиці професійного становлення практично відсутні фундаментальні дослідження, в яких розкривалися б психологічні критерії та умови набуття професійної компетентності в ході практичної діяльності.

Всі ці наукові розвідки, на нашу думку, створюють необхідну основу для системної розробки питання про специфіку професійної самоідентичності майбутніх психологів.

**Метою статті** є розкрити теоретико-методологічні основи професійної самоідентичності майбутніх психологів.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Поняття “ідентичність”, “ідентифікація”, а також “самоідентифікація” тісно пов'язані. А саме, за допомогою процесу самоідентифікації і за рахунок зміни ідентифікацій формується ідентичність. Ідентичність визначається актуальним станом, поточним переживанням Я-цілісності на зрізі життєвого шляху. При зіставленні ідентифікації та ідентичності ідентифікація характеризує процесуальну сторону, а ідентичність – якісну визначеність розгортання «Я» в людському бутті. Ідентичність – це відповідь на питання про відношення предмету до самого себе. А особиста ідентичність, або самоідентичність, це відповідь на питання про ставлення особистості до самої себе [17].

Вперше в соціально-психологічному плані проблематика ідентичності розроблялася Дж. Мідом і Ч. Кулі. Під ідентичністю Дж. Мід розумів здатність людини сприймати свою поведінку і життя в цілому як єдине ціле.

Широке поширення терміну "ідентичність" і його введення в науковий обіг пов'язано з ім'ям Е. Еріксона (1960, 1968), який визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості, як найважливішу характеристику її цілісності і зрілості, як інтеграцію переживань людиною свого нерозривного зв'язку, ототожнення себе з певними соціальними групами. Це визначає систему цінностей, ідеали, життєві плани, соціальну роль індивіда, його потреби і способи їх реалізації [16, с. 12].

Для більш глибокого розуміння як формується *ідентичність людини*, слід зосередити увагу на тому, яку роль відіграє ідентичність у цьому процесі та як відбувається процес ідентифікації.

Ідентифікація в загальному розумінні – це феномен ототожнювання себе із взірцем.

У психологічному словнику під редакцією В.Зінченка, Б.Мещерякова ідентифікація визначається як уподібнення (як правило, несвідоме) себе значущому іншому як зразку на основі емоційного зв'язку з ним [9].

А.В. Петровським, М.Г. Ярошевським зазначене поняття презентоване як уподібнення, ототожнення з будь-ким чи будь-чим; як процес співставлення одного об'єкта з іншими на основі певних властивостей, в результаті чого виникає установа їх схожості чи відмінності [11].

Ідентичність є характерною рисою особистості, в якій «внутрішня тотожність та неперервність» синтезується з прагненням її інтеграції з соціальними структурами. Ідентифікація – це ототожнення, несвідомий процес, завдяки якому людина поводить себе так, як людина, з якою вона себе ідентифікує (наприклад, психолог-наставник). У психоаналізі процес ідентифікації інтерпретується як неусвідомлене наслідування поведінки або певних якостей тієї особистості.

Самоідентичність особистості виражається у ставленні останньої до самої себе [17].

Першими в соціально-психологічному напрямку займалися проблемою самоідентичності Дж. Мід і Ч. Кулі. У своїх роботах вони використовували більш традиційний термін "самість" (Self), самоідентичність розглядалася цими авторами і як результат соціальної інтеракції, і як чинник, що обумовлює соціальну інтеракцію. Під самоідентичністю Дж. Мід розумів здатність людини сприймати свою поведінку і життя в цілому як єдине ціле.

Таким чином, з одного боку, соціум визначає ідентичність людини (задаючи норми та закони її існування), а з іншого – індивід створює своє власне оточення у виборі мети, цінностей, потреб. Неусвідомлена ідентичність містить у собі комплекс очікувань, які засвоюються особою у процесі взаємодії із соціальною групою (імідж, стиль спілкування, сленг, типові способи комунікації, очікувані уподобання тощо).

Становлення самоідентичності забезпечується процесом самоідентифікації і за рахунок зміни ідентифікацій.

У психології самоідентифікація – це уподібнення себе якійсь конкретній людині або образу людини [10]. Психологічний процес самоосягнення особистості; формування Я або персональної ідентичності [17].

За психологічним критерієм, така «самоідентифікована» особистість може бути розглянута як психологічно безперервна, і тому вона та ж сама особистість, якщо зберігає ті ж переконання, побоювання, ту ж поведінку тощо, якщо вона може зрозуміти своє життя. Як тільки з'являється якась різниця (або яка-небудь розбіжність) [21] між психологічними складовими в різних моментах життя, тоді такі субособистості не є однією і тією ж особистістю.

Така ідентичність складається з того, що робить особистість індивідуальною і відмінною від інших. Це може бути шлях, який бачить особистість чи вона знаходиться у пошуку себе, чи це може бути набір цінностей її структури життя [18].

Становлення особистості професіонала, його самоідентичності нерозривно пов'язане з процесом самоідентифікації з професією (Садовничий В.А., 1995, Смирнов С.Д., 1995, Чорний В.Н., 2000, Любимова Г.Ю., 2000).

Під професійною самоідентифікацією Дж. Марсія, С. Московічі, Г. Теджфел розглядали прагнення суб'єкта оволодіти знаннями, навичками та вміннями самодіагностики, своєрідного „примірювання на себе” професійно значущих особливостей характеру, поведінки, спілкування [19; 20; 22].

Згідно з концепцією Е. Еріксона, встановлення своєї ідентичності в професійній діяльності – найважливіше завдання, яке постає перед людиною в період юнацтва і ранньої дорослості. Формування ідентичності – безперервний процес, метою якого на цьому віковому етапі є досягнення генеративності – усвідомлення певної життєвої продуктивності (Еріксон Е., 1996). Активна професійна діяльність є для молодшої людини одним із найбільш досяжних шляхів до самореалізації.

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення. Воно полягає в активному, свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними вміннями, що відбувається за участі процесів ідентифікації, самоідентифікації кінцевим результатом якого є професійна самоідентичність особистості майбутнього спеціаліста.

Професійна ідентичність є складовою частиною професійної самосвідомості та пов'язана з процесами професійного самовизначення, професійної адаптації, професійної самодіагностики, пізнанням та оцінкою себе як суб'єкта власної діяльності, а також професійним самовдосконаленням людини, становленням її індивідуальної професійної позиції (С. Г. Вершловський, А. І. Лесохіна).

Теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених засвідчив, що питання методологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх психологів завжди посідало чільне місце серед актуальних психолого-педагогічних емпіричних досліджень. Ключовими у вивченні проблеми становлення фаховості психолога є «особистісно-орієнтована» методологія (І.Д.Бех, І.С.Булах, К.Роджерс, В.Франкл, Е.Фромм, І.С.Якиманська та ін.), представники якої стверджують, що професійне зростання можливе через розвиток особистісних рис та «діяльнісна» (С.Л.Рубінштейн, П.І.Зінченко, Г.С.Костюк, та ін.) – в якій наголошується на підвищенні ефективності фаховості через формування професійно значущих якостей особистості.

Вчення С.Л. Рубінштейна про розвиток особистості в діяльності [12] зберегло свою актуальність і до сьогодні, але, на нашу думку, для сфери становлення особистості в межах професійного навчання більш значущими виявляються положення динамічного підходу Л.І. Анциферової [1] про те, що особистість схильна до саморозвитку і виступає ініціатором своєї діяльності.

Професійна ідентифікація, як процес професійної ідентичності, пов'язана з професійним самовизначенням, що є емоційно забарвленим ставленням особистості до свого місця у професійному світі і важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, потреби в самореалізації та самоактуалізації [4]. Ставлення людини до вибору виявляється в її професійних інтересах, які будуть супроводжуватися професійним покликанням, тобто

специфічним ставленням до певного виду діяльності, за якого робота стає продуктивнішою і відповідає реальним і потенційним можливостям особистості [2, с. 9].

Е. Клапаред розглядаючи професійну ідентичність, зазначає, що «на кожному місці повинна стояти людина, найбільш для цього придатна», при цьому головний наголос у рішенні такої задачі повинен робитися на діагностиці її оригінальних здібностей, а не на здобутих знаннях.

О.П. Єрмолаєва трактує професійну ідентичність як компонент особистісної ідентичності, що забезпечує успішну професійну адаптацію, і як домінуючий чинник професійної кар'єри, що базується на компетентності, профпридатності, інтересі до роботи та їх балансі з оточенням [3, с. 23–85.].

У межах попередньо наведених позицій знаходяться наукові погляди Л. Шнейдер, яка припускає, що професійна ідентичність має різні джерела формування. Одним із них є об'єктивні межі професійної ідентичності, котрі визначені нормативними державними документами про освіту. Так, той, хто навчався на певному факультеті і отримав диплом спеціаліста сприймається як професійно ідентичний своїй професії. В цьому випадку, ключовими складовими професійної ідентичності, на думку автора, виступають освітньо-професійна «спільність долі» і професійна поінформованість. З іншого боку, автор виходячи з результатів наукових досліджень зазначає, що вчені підкреслюють необхідність розробки професіограми особистісних якостей професіонала, тобто в становленні профіідентичності певну роль грає виражений особистісний радикал [15, с. 114].

До внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності автор відносить емоційно-позитивний фон, на якому відбувалось отримання інформації щодо обраної професії; позитивне сприйняття себе в якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти; успішне засвоєння прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності.

Враховуючи наведені вище характерні показники професійної ідентичності Л. Шнейдер дає визначення *професійної ідентичності психолога* як прояв характерних для «нормативного» психолога рис у відповідності з його базовою освітою, володіння певними професійними знаннями та вміннями. А під *професійною самоідентичністю психолога* розуміє процес особистісного прийняття професії, тобто розуміння ним, що він психолог, позитивно до цього ставиться, напрацьовує систему професійно-моральних оцінок, визначається («відтворюється», «вибудовується», «підтверджується», «вивіряється», «довизначається» – В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман) в своїх професійних позиціях, усвідомлює та виокремлює характерні риси людей своєї професії та інших [15, с. 122–123].

В.Л. Злишков на прикладі професії педагога розробив схему становлення професійної *ідентифікації*, яка включає 4 етапи: початковий – передвизначеність, наступний – дифузія, потім – мораторій і кінцевий етап, який характеризує повністю сформовану ідентифікацію, – досягнення ідентичності [5, с. 99–104].

У визначенні самоідентифікації вчителя – суб'єкта педагогічної комунікації, як психологічного механізму свідомого сприйняття професії педагога, автор орієнтується, насамперед, саме на концепцію Дж. Міда. А саме: неусвідомлена ідентичність містить у собі комплекс очікувань, що засвоюються індивідом у процесі взаємодії із соціальною групою: імідж, стиль спілкування, сленг, типові техніки бесіди та аргументації, очікування уподобання тощо. Усвідомлена ідентичність є результатом аналізу індивідом того, наскільки поведінка педагога відповідає існуючим зразкам педагога-майстра.

Беручи до уваги подані вище підходи до інтерпретації професійної ідентичності особистості, професійної самоідентифікації педагога, ідентичності та самоідентичності



психолога ми дамо своє формулювання професійної самоідентичності психолога: комплекс засвоєних професійних знань, набутих умінь, навичок, якостей, інтересів, цінностей, переконань особистістю спеціаліста. Виходячи із положень концепції соціальної ідентичності Г. Теджфела [22], концепції В.О. Моляко [14] про особистісну готовність як детермінанту оволодіння професією та концепції професійної самоідентичності Л.Б. Шнейдер [15, с. 122–123] дамо визначення *професійної самоідентифікації психолога*. Під *професійною самоідентифікацією психолога* ми розуміємо процес особистісного прийняття професії, підпорядкування себе очікуванням соціуму відповідно до вимог соціально-функціональних ролей, що складають суть психологічної діяльності.

Також важливою внутрішньою передумовою становлення професійної ідентичності, на думку Ю. Стрелкова, виступає професійний досвід (його смислові та часові структури) особистості [13].

Крім того, на думку Л. Матвеевої, вартим уваги є фактор своєчасності, врахування сенситивних періодів розвитку професійної ідентичності [7], одним з них є юнацький вік.

Цей перелік факторів можна доповнити чинниками, що, на думку, Н. Пілат посідають важливе місце у становленні значущої професійної ідентичності молоді, а саме: переживання цінності професії, її престижності в сучасному суспільстві [8, с. 542–547].

Важливим, на думку Н. Кривоконь, для виокремлення та якомога повної характеристики чинників професійної самоідентифікації є виділення її етапів, серед яких вчена наводить наступні: професійне самовизначення; готовність до виконання професійних функцій; наявність потреби у самодіагностиці, самопізнанні тощо [6].

Характеристиці змісту та етапів самоідентифікації в різних професіях присвячені також дослідження А. Маркової, В. Панка, Л. Пермінової, В. Рибалки, Т. Титаренко, Н. Чепелевої та ін.

Виходячи з наведених вище складових, показників професійної ідентичності ми розробили власну структуру професійної самоідентичності майбутніх психологів, яка містить такі складові:

1. Когнітивна складова (уявлення про професію, своїх вчителів і професійних попередників; знання певного професійного лексикону, цінностей та норм; прийнятий еталон професійної діяльності).

2. Емоційна складова (емоційно-позитивний фон у процесі обрання професії; позитивне сприйняття себе в якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти).

3. Професійно-важливі якості спеціаліста (уважність, енергійність, сила волі; вміння помічати деталі вербальної і невербальної поведінки; акторські та режисерські, організаційні якості; схильність до різноплановості мислення, психологічна сміливість, ерудованість; професійно-психологічна рефлексія та саморефлексія; професійний інтелект, інтуїція; уміння зберігати конфіденційність психологічної інформації; прагнення до системного підходу у роботі).

4. Досвід (самопрезентація, потребове зростання, професійне спілкування студентів з фахівцями – професіоналами).

5. Професійні функції (надання психологічної допомоги людині у складні життєвих обставинах або в умовах утрудненого спілкування чи співпраці з оточуючими).

**Висновки.** В результаті теоретичного дослідження професійної ідентичності, самоідентичності та процесів їх становлення, ми з'ясували, що останні є визначальною умовою професійного самовизначення, становлення психолога. Адже метою формування ідентичності в юнацькому віці є усвідомлення певної життєвої продуктивності, що проявляється в активній

професійній діяльності та є для молодшої людини одним із найбільш досяжних шляхів до самореалізації.

### Література

1. Анциферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л. И. Анциферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – 117 с.
2. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ “Вежа”, 2003. – 156 с., с. 9
3. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 23–85.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессии / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.
5. Зливков В.Л. Становлення особистісно-рольової ідентифікації сучасного педагога: проблеми і перспективи / В. Л. Зливков // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – Випуск 1. – С.99–104.
6. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні чинники професійної самоідентифікації фахівців системи соціального захисту населення 2002 года : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Н. І. Кривоконь. – К., 2002. – 20 с.
7. Матвеева Л.Г. Становление профессионального сознания клинических психологов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Л. Г. Матвеева. – М., 2004. – 24 с.
8. Пілат Н. І. Особливості формування соціальної ідентичності в студентській молоді // Н. І. Пілат // Вісник Львівського ун-ту. Філософські науки. – 2003. – Вип.5. – С.542–547.
9. Психологический словарь / [авт.-уклад. Зинченко В. П., Мещерякова Б. Г.]. – М. : Педагогика – Пресс, 1996. – 440 с
10. Психологический словарь [Електронний ресурс] : А. Я. Психология. – Режим доступу до словн. : <http://azps.ru/hrest/80/156959.html>
11. Психология. Словарь / [авт.-уклад. Петровский А. В., Ярошевский М. Г.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с. – (Серия «Мастера психологии»).
13. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология : [навч. посіб.] / Ю. К. Стрелков. – М. : Академия, 2001. – 360 с.
14. Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах : [навч. посіб.] / В. А.Моляко. – К., 1991.
15. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : [учебное пособие] / Л. Б.Шнейдер. – М. : МСПИ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с. – (Серия «Библиотека психолога»). – С.114; 122-123.
16. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; [пер. с англ. ]. – Обнинск, 1993. – С. 12.
17. Свободная энциклопедия [Електронний ресурс] : Википедия. – Режим доступу до энцикл. : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Личная\\_идентификация](https://ru.wikipedia.org/wiki/Личная_идентификация).
18. Ludwig A. M., 1997, How Do We Know Who We Are?, Oxford University Press.

19. *Marsia J.* Identity adolescent psychology. – N. Y.: Mithuen, 1980. – 228 p.;
20. *Moskovici S.* Notes towards a description of Social Representation//European Journal of Social Psychology. – 1988. – V. 18. – P. 137-142.
21. *Nozick* «Personal Identity Through Time», Personal Identity (Martin & Barresi), Blackwell (2006) (англ.).
22. *Tajfel H.* Social identity and intergroup relations. – Cambridge Univ. Press, 1982. – 405 p.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Antsyferova L. Y.* Pryntsyp svyazy psykhyky y deyatelnosty y metodolohyya psykholohyy / L. Y. Antsyferova // Metodolohycheskye y teoreticheskye problemy psykholohyy. – M. : Nauka, 1969. – 117 s.
2. *Virna Zh. P.* Osnovy profesiynoyi oriyentatsiyi / Zh. P. Virna. – Luts'k : RVV "Vezha", 2003. – 156 s., s. 9
3. *Ermolaeva E. P.* Psykholohyya sotsyal'noy realizatsiyi professyonal'a / E. P. Ermolaeva. – M.: Ynstytut psykholohyy RAN, 2008. – S. 23–85.
4. *Zeer Э. F.* Psykholohyya professyy / Э. F. Zeer. – M. : Akademicheskyy proekt, 2003. – 336 s.
5. *Zlyvkov V.L.* Stanovlennya osobystisno-rol'ovoyi identyfikatsiyi suchasnoho pedahoha: problemy i perspektyvy / V. L. Zlyvkov // Visnyk NTUU "KPI". Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika. – 2001. – Vypusk 1. – S.99–104.
6. *Kryvokon' N. I.* Sotsial'no-psykholohichni chynnyky profesiynoyi samoidentyfikatsiyi fakhivtsiv systemy sotsial'noho zakhystu naselelnya 2002 hoda : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykol. nauk : spets. 19.00.05 «Sotsial'na psykholohiya» / N. I. Kryvokon'. – K., 2002. – 20 s.
7. *Matveeva L.H.* Stanovlenye professyonal'noho soznannya klynycheskykh psykholohov : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykol. nauk : spets. 19.00.01 «Obshchaya psykholohyya, psykholohyya lychnosty, ystoryya psykholohyy» / L. H. Matveeva. – M., 2004. – 24 s.
8. *Pilat N. I.* Osoblyvosti formuvannya sotsial'noyi identychnosti v student-s'koyi molodi // N. I. Pilat // Visnyk L'vivs'koho un-tu. Filosofs'ki nauky. – 2003. – Vyp.5. – S.542–547.
9. *Psykholohycheskyy slovar'* / [avt.-uklad. Zynchenko V. P., Meshcheryakova B. H.]. – M. : Pedahohyka – Press, 1996. – 440 s
10. *Psykholohycheskyy slovar'* [Elektronnyy resurs] : A. Ya. Psykholohyya. – Rezhym dostupu do slovn. : <http://azps.ru/hrest/80/156959.html>
11. *Psykholohyya. Slovar'* / [avt.-uklad. Petrovskyy A. V., Yaroshevskyy M. H.]. – M. : Polytyzdat, 1990. – 494 s.
12. *Rubynshteyn S. L.* Osnovy obshchey psykholohyy / Serhey Leonydovych Rubynshteyn. – SPb.: Pyter, 1998. – 705 s. – (Seryya «Mastera psykholohyy»).
13. *Strelkov Yu. K.* Ynzhenernaya y professyonal'naya psykholohyya : [navch. posib.] / Yu. K. Strelkov. – M. : Akademyya, 2001. – 360 s.
14. *Trudovaya podgotovka uchashchykhysya v mezhshkol'nykh kombinatakh* : [navch. posib.] / V. A.Molyako. – K., 1991.
15. *Shneyder L. B.* Professyonal'naya ydentychnost': teoryya, eksperyment, treninh : [uchebnoe posobye] / L. B.Shneyder. – M. : MSPY; Voronezh NPO «MODЭК», 2004. – 600 s. – (Seryya «Byblyoteka psykholoha»). – S.114; 122-123.
16. *Эриксон Э.* Det-stvo y obshchestvo / Э. Эриксон ; [per. s anhl. ]. – Obnynsk, 1993. – S. 12.

17. *Svobodnaya* энциклопедия [Elektronnyy resurs] : Vykupedyya. – Rezhym dostupu do entsykl. : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Lychnaya\\_ydentyfykatsyya](https://ru.wikipedia.org/wiki/Lychnaya_ydentyfykatsyya).
18. *Ludwig A. M.*, 1997, *How Do We Know Who We Are?*, Oxford University Press.
19. *Marsia J.* *Identity adolescent psychology.* – N. Y.: Mithuen, 1980. – 228 p.;
20. *Moskovici S.* *Notes towards a description of Social Representation//European Journal of Social Psychology.* – 1988. – V. 18. – P. 137-142.
21. *Nozick* «Personal Identity Through Time», *Personal Identity (Martin & Barresi)*, Blackwell (2006) (англ.).
22. *Tajfel H.* *Social identity and intergroup relations.* – Cambridge Univ. Press, 1982. – 405 p.

**Бойченко И. С. Теоретико-методологические основы профессиональной самоидентичности будущих психологов.** В данной статье осуществляется теоретический анализ проблемы идентичности, самоидентичности и процессов их становления (идентификации, самоидентификации). Подается роль идентичности и процессов ее формирования в ходе становления идентичности человека. Рассматриваются подходы различных психологических теорий к определению идентичности, идентификации, самоидентичности, самоидентификации и профессиональной идентичности, идентификации, профессиональной самоидентичности, самоидентификации. Определяются особенности становления профессиональной идентичности в юношеском возрасте. Рассматривается роль высшего учебного заведения в процессе приобретения профессиональной самоидентичности будущим специалистом. Акцентируется внимание на необходимости учета особенностей последней в профессиональной подготовке будущих профессионалов. Указываются подходы к формированию профессионального образа личности. Называются различные виды профессиональной идентичности. Описывается связь профессиональной идентичности с процессами профессионального становления. Отмечается влияние личностного принятия профессии на эффективность становления профессиональной идентичности. Сравняется становления и содержание понятий профессиональной идентичности и профессиональной самоидентичности психолога. Раскрываются понятия профессиональной идентичности и самоидентичности психолога. Предлагается вариант становления профессиональной идентификации педагога и определение понятия профессиональной самоидентификации педагога. Определяются движущие силы профессиональной самоидентификации, факторы (источники) формирование профессиональной идентичности. Подается собственное определение понятий профессиональной самоидентичности и самоидентификации психологов, структура профессиональной самоидентичности будущих психологов. Указывается на определяющую роль профессиональной идентичности и самоидентичности в профессиональной самореализации юношей.

**Ключевые слова:** идентичность, идентификация, самоидентичность, самоидентификация, профессиональная идентичность, профессиональная идентификация, профессиональная самоидентичность, профессиональная самоидентификация, будущий психолог.

**Boychenko I. S. Theoretical and methodological basis of professional identity of future psychologists.** This article is a theoretical analysis of the problem of identity, self-identity and process of their formation (identification, self-identification). Served role identity and its formation processes during formation of human identity. Approaches different psychological theories to determine the identity, identification, self-identity, self-identification and professional identity, identification, professional self-identity, self-identification. Identify the peculiarities of professional

identity in adolescence. The role of higher education institution in the process of acquiring the professional self-identity of future specialists. The attention to the need to incorporate the latest features in the training of future specialists. Identifies approaches to creating a professional image of the person. Indicate different types of professional identity. Connection of a professional identity with the processes of professional development. Marked influence personal decision profession efficiency of formation of professional identity. Compared formation and meaning of professional identity and professional self-identity psychologist. Disclosed concept of professional identity and self-identity psychologist. The variant of becoming a professional teacher identification and definition of professional self-identification of teachers. Singled out the leading role in the formation of a mentor teacher professional self-identification. Identify drivers of professional self-identification, factors (source) formation of professional identity. Served own definitions of professional self-identity and the self-identification of psychologists, the structure of professional self-identity of future psychologists. Points to the crucial role of professional identity and professional self-identity in self youths.

**Keywords:** identity, identification, self-identity, self-identification, professional identity, professional identification, professional self-identity, professional self-identification, future psychologist.

#### **Відомості про автора:**

**Бойченко Інна Степанівна** – науковий співробітник Державного інституту сімейної та молодіжної політики, м. Київ, Україна, i\_boych@ukr.net.

#### **Information about the author:**

**Boychenko S. Inna** – researcher, State Institute for Family and Youth, m. Kyiv, Ukraine, i\_boych@ukr.net.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 378.016:159.9 – 051

© В. В. Волошина, 2017

В. В. Волошина (м. Київ)

### **АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИБОРУ МАЙБУТНІМ ПСИХОЛОГОМ ПРОФЕСІЙНОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

**Волошина В. В. Аксиологічні аспекти вибору майбутнім психологом професійної спеціалізації в процесі підготовки у вищому навчальному закладі.** У статті презентовано результати емпіричного вивчення аксіологічних аспектів вибору майбутнім психологом професійної спеціалізації в процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Вибір спеціалізації має здійснюватись на основі усвідомлення студентом цінності особистісного «Я» як психолога і впевненості у власному бажанні й спроможності надавати психологічну допомогу Іншому. За умови усвідомлення власної системи цінностей, розуміння здібностей, бажань і спроможностей такий особистісний вибір не викликає труднощів у майбутнього фахівця, підкріплюючись почуттям інтегративної цілісності, самоповаги і самодостатності. Труднощі ж породжуються при умові аксіологічної та ідентифікаційної невизначеності, низькому рівні самоінтересу і саморозуміння, зовнішній вмотивованості до професійної діяльності студента тощо. Обираючи спеціалізацію, студент проектує аксіологічні перспективи своєї професійної ідентичності, тобто надає домінантності саме тим професійним цінностям, які найбільше відображають його особистісні смисли у професійній діяльності, відповідають



identity in adolescence. The role of higher education institution in the process of acquiring the professional self-identity of future specialists. The attention to the need to incorporate the latest features in the training of future specialists. Identifies approaches to creating a professional image of the person. Indicate different types of professional identity. Connection of a professional identity with the processes of professional development. Marked influence personal decision profession efficiency of formation of professional identity. Compared formation and meaning of professional identity and professional self-identity psychologist. Disclosed concept of professional identity and self-identity psychologist. The variant of becoming a professional teacher identification and definition of professional self-identification of teachers. Singled out the leading role in the formation of a mentor teacher professional self-identification. Identify drivers of professional self-identification, factors (source) formation of professional identity. Served own definitions of professional self-identity and the self-identification of psychologists, the structure of professional self-identity of future psychologists. Points to the crucial role of professional identity and professional self-identity in self youths.

**Keywords:** identity, identification, self-identity, self-identification, professional identity, professional identification, professional self-identity, professional self-identification, future psychologist.

#### **Відомості про автора:**

**Бойченко Інна Степанівна** – науковий співробітник Державного інституту сімейної та молодіжної політики, м. Київ, Україна, i\_boych@ukr.net.

#### **Information about the author:**

**Boychenko S. Inna** – researcher, State Institute for Family and Youth, m. Kyiv, Ukraine, i\_boych@ukr.net.

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 378.016:159.9 – 051

© В. В. Волошина, 2017

В. В. Волошина (м. Київ)

### **АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИБОРУ МАЙБУТНІМ ПСИХОЛОГОМ ПРОФЕСІЙНОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

**Волошина В. В. Аксиологічні аспекти вибору майбутнім психологом професійної спеціалізації в процесі підготовки у вищому навчальному закладі.** У статті презентовано результати емпіричного вивчення аксіологічних аспектів вибору майбутнім психологом професійної спеціалізації в процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Вибір спеціалізації має здійснюватись на основі усвідомлення студентом цінності особистісного «Я» як психолога і впевненості у власному бажанні й спроможності надавати психологічну допомогу Іншому. За умови усвідомлення власної системи цінностей, розуміння здібностей, бажань і спроможностей такий особистісний вибір не викликає труднощів у майбутнього фахівця, підкріплюючись почуттям інтегративної цілісності, самоповаги і самодостатності. Труднощі ж породжуються при умові аксіологічної та ідентифікаційної невизначеності, низькому рівні самоінтересу і саморозуміння, зовнішній вмотивованості до професійної діяльності студента тощо. Обираючи спеціалізацію, студент проектує аксіологічні перспективи своєї професійної ідентичності, тобто надає домінантності саме тим професійним цінностям, які найбільше відображають його особистісні смисли у професійній діяльності, відповідають

уподобанням і сприятимуть самореалізації в подальшому. Однак, на сьогодні у професійній підготовці психологів ми спостерігаємо дещо формальний підхід у виборі, чи, навіть, розподілі студентів за спеціалізаціями. З огляду на зазначене, нами розроблено і апробовано опитувальник «Професійна спрямованість психолога», метою якого є сприяння майбутньому фахівцю у здійсненні вибору професійної спеціалізації у відповідності зі структурою цінностей, особистісних якостей та здібностей.

**Ключові слова:** професійні цінності, майбутній психолог, спеціалізація, психолог-консультант, соціальний психолог, психолог-тренер.

**Постановка проблеми.** Прогресивний поступ суспільства визначають новітні професійні спеціалізації, які потребують фахівців нового формату, підготовлених за європейськими стандартами і кваліфікаційними вимогами, які задовольняють соціальні запити, потреби в нових економічних, педагогічних, маркетингових, технологічних та інших видах діяльностей. Актуалізуючи новочасні аксіологічні позиції в життєдіяльності людини, суспільні процеси породжують запити і на нові психологічні спеціалізації. Однією з таких у психологічній галузі є спеціалізація психолога-тренера, яка на сьогодні потребує посилення у розробці методологічного та методичного базису, розробки освітніх програм, аналізу морально-етичних цінностей та професійних компетентностей майбутніх фахівців тощо.

**Аналіз наукових досліджень.** Вивчаючи поступальний розвиток та змінюваність професій, Є.О.Клімов обґрунтував необхідність їхнього постійного моделювання і проектування у відповідності до актуальності трудової діяльності. Нові професії і спеціалізації мають виникати на основі функціоналу, який виконують особистості, а не на основі посадових обов'язків чи звань. Вченому належить думка про те, що нова професія чи спеціалізація можуть виникати в результаті поєднання професійних функцій та шляхом виникнення чи зникнення певних систем функціоналу, де кожна наступна система зароджується на базі попередньої, задовго до того, коли попередня вичерпає межі своєї необхідності для суспільства. При цьому дослідникам-теоретикам належить постійно відслідковувати світ професій, його зміни, відповідати на запити суспільства і забезпечувати науковим підґрунтям нові професійні напрямки. Так свого часу в професійно-психологічній свідомості утвердилось поняття психолог-практик, хоча на початку сприймалось як недоречна, одіозна дія психолога. Але поступово виникли логічні обґрунтування цього типу спеціальності, ґрунтовно утвердившись в житті суспільства. І на базі цієї спеціальності, переконаний вчений, можуть виникати нові системи професійно-психологічних функцій [3]. Подібної думки дотримувалась А.Й.Ваврик, яка зазначала, що для кожної професії характерний свій реалізаційний потенціал. Він змінюється при зміні професійних епох, які, у свою чергу, стають більш прагматичними, комерціалізованими та економічно орієнтованими на перспективи розвитку людини й суспільства в цілому [1].

**Метою статті є** презентація результатів емпіричного вивчення аксіологічних аспектів вибору майбутнім психологом професійної спеціалізації в процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** У структурі інтеграла професійної цінності майбутніх психологів, окрім індивідуальних відмінностей у системі ціннісних орієнтацій, однією з ключових виступає професійна цінність, яка оформлюється відповідно до обраної студентом спеціалізації професійної діяльності. До таких ми відносимо професійну цінність «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог», які слугують основою для розрізнення алгоритму побудови технологій професійної підготовки студентів. На сьогодні суспільство визначило професійність «Я-тренер», вона вже існує, яку нам

залишилось утвердити як цінність професійної аксіосфери майбутнього психолога, запропонувавши нову спеціалізацію фахової діяльності «психолог-тренер».

Теоретико-емпіричне вивчення нами зазначеного питання доводить необхідність поглибленого аналізу тренерської діяльності психолога, адже аксіопсихологічне підґрунтя спеціалізації вказує на те, що оформлення інтеграла професійної цінності психолога-тренера за своєю специфікою відрізняється від інтеграла психолога-консультанта чи соціального психолога. У цьому сенсі наше дослідження є однією з перших спроб привернути увагу науковців та середовища практичних психологів до проблеми якісної професійної підготовки психологів-тренерів, поряд з консультантами, соціальними психологами, політичними психологами, психологами-реабілітологами, сімейними психологами тощо.

З метою підтвердження зазначеного, в результаті ґрунтовного теоретико-емпіричного аналізу, нами здійснено порівняння систем професійних цінностей майбутніх психологів, які обирають кваліфікацію «психолога-консультанта», «соціального психолога» і тих студентів, які хотіли б проводити психологічні тренінги, тобто, потенційних психологів-тренерів.

На сьогодні не існує опитувальників, котрі б дозволяли визначити схильності майбутнього психолога до того чи іншого виду професійної спеціалізації. Тому нами був розроблений і апробований опитувальник «Професійна спрямованість психолога» (авт. В.Волошиної) [2], метою якого є сприяння у здійсненні вибору студентом певної професійної спеціалізації, зокрема психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін. у відповідності з його ціннісними виборами та здібностями.

У розробці зазначеного опитувальника для нас значущим було визначення рівня усвідомленості респондентами відповідності між власними професійними уподобаннями, особистими схильностями та системою особистісних і професійних цінностей. А саме, ким за спеціалізацією оцінює й ідентифікує себе майбутній психолог як найбільш ефективного спеціаліста: надаючи фахові психологічні консультації, проводячи тренінги чи моделюючи і розв'язуючи соціальні ситуації тощо. Запропонований нами опитувальник, дозволяє визначити рівень схильностей майбутніх психологів до певних видів професійної діяльності, зокрема, індивідуальної, групової чи командної психологічної роботи. На основі аналізу домінантних ціннісних орієнтацій, які описують аксіологічну специфіку діяльності, і тим, чому студент надає переваги, ми визначили його спеціалізаційну ідентичність, прийнятність професійних цінностей та його суб'єктивну схильність до індивідуального консультування, роботи з групою чи моделювання соціально-психологічних ситуацій. Теоретична модель опитувальника є вузькоспецифічною, диференційно валідною та ретестово надійною. Специфічність полягає у фокусуванні на відмінностях конструктів професійних аксіосфер студентів орієнтованих на індивідуальне психологічне консультування, тренінгову діяльність та соціально-психологічне моделювання.

Основу трьох базових діагностичних блоків опитувальника створюють види і характеристики психологічної взаємодії особистості в процесі життєдіяльності. Перший із них об'єднує питання і ситуації, характерні для осіб, які надають перевагу індивідуальній комунікації, другий – взаємодії в групі чи команді, а третій блок висвітлює специфіку соціально-орієнтованої взаємодії та прагнення респондента впливати на оточуюче середовище, з метою зміни їхньої поведінки.

Варто зазначити, що пропонований нами опитувальник, як і більшість аксіологічно-орієнтованих тестів, стосується ціннісної сфери особистості в межах окремої життєвої ситуації, зокрема професійної аксіосфери і вибору однієї із трьох фахових спеціалізацій (психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального-психолога) студентами ВНЗ. Таким чином, використання запропонованого нами опитувальника можливе у сферах спеціалізаційного

орієнтування, зокрема, здійснення студентом особистісного вибору спеціалізації та самодіагностиці студентами-психологами власних схильностей до певного виду професійної діяльності.

За результатами проведеного опитування нами виявлено три рівні розвитку схильності респондента до спеціалізації - високий, середній, низький, а також його домінуючу професійну спрямованість до індивідуального консультування, роботи з групою чи моделювання соціально-психологічних ситуацій.

За умови неможливості визначити домінуючі аксіологічної професійної орієнтованості, тобто наявності майже однакового рівня розвитку схильностей респондента за всіма трьома спеціалізаціями, можемо стверджувати про наступне: 1) показники середнього з тенденцією до високого і високого рівнів значущості свідчать про готовність респондента до виконання різних видів професійної діяльності, легкість у засвоєнні навчального матеріалу та лабільність у переключенні з одного виду діяльності на інший; 2) показники середнього значення з тенденцією до низького і показники низького рівня значущості свідчать про невизначеність професійної ідентичності, наявність кризової переоцінки системи цінностей на рівні особистісної чи професійної аксіосфери, а також, можливі варіанти невідповідального ставлення респондента до виконання завдань опитувальника та незацікавленість у результатах тестування тощо.

Виявлені показники середнього рівня з тенденцією до високого і високого рівня розвитку схильностей до спеціалізації «психолог-консультант» вказують на наявність здібностей, нахилів і спроможностей респондента до емпатійного, активного слухання та співпереживання, уміння бачити й розуміти світ очима Іншого, з повагою ставитися до нього, бути конкретним, точним та конгруентним у спілкуванні з ним, чітко усвідомлювати власні цінності, розуміти і приймати як власний ціннісний світ, так і Іншого, наявність здатності до самостійності, чіткості й об'єктивності у прийнятті рішень, співвідносити власне вербальне і невербальне мовлення, бути соціально зрілою особистістю, тобто бути готовою надавати допомогу Іншим в процесі індивідуальної взаємодії з ними, приймати та реалізовувати рішення. Вирізняються з-поміж інших респондентів особистісно-орієнтованою спрямованістю діяльності й умінням знаходити внутрішні ресурси і потенціали Іншого для його особистісного змінювання. Виявляють уміння працювати із почуттями, думками особистості та її поведінкою. Хоча і працюють із психологічно здоровими особистостями, однак уміють виявляти конфліктні ситуації та проблеми функціонування і особистісного розвитку людини. Вміють проаналізувати проблеми і віднайти способи їхнього вирішення, допомогти клієнту виявити його систему цінностей і на її основі прийняти самостійне рішення. Вони надають перевагу індивідуалізованому і діалогічному спілкуванню з окремими представниками оточуючої дійсності. Орієнтовані на толерантне ставлення до процесу психологічної роботи із внутрішнім світом особистості.

Виявлені показники середнього рівня з тенденцією до високого і високого рівня схильностей до спеціалізації «психолог-тренер» можуть вказувати на наявність організаторських схильностей респондента і спроможності до роботи з групою. Для таких особистостей характерна зацікавленість в особистості Іншого, прагнення спільного проведення часу з ним, обміну почуттями та досвідом. Успіхи та досягнення Інших слугують прикладом для власного розвитку. Мають високу спрямованість на згуртованість групи. Їхньої енергійності й «енергетичності» вистачає на кожного члена групи. Зацікавленість у кожному, уміння тримати одночасно в полі зору групі процесі та дієвість й емоційний стан кожного учасника групи не виснажує їх, а навпаки, ніби заряджає додатковою енергією. Водночас схильність до організації групи вони вдало поєднують із здатністю приглушати власні управлінські імперативи, настанови та інтерпретацію поведінки Інших. Для них груповий досвід є більш ціннісним, ніж індивідуальні

висновки. Їм властиве характерне уміння рівноцінного розподілу уваги між усіма, для кого вони виступають вагомою моделлю поведінки. Завжди готові й відкриті до емоційного спілкування. Досконало володіють засобами невербальної комунікації і легко зчитують мову тіла Інших. Орієнтовані на результат щодо оволодіння особистістю бажаними навичками, компетентностями і вміннями. Вміють трансформувати увагу з власного «Я» на потреби й інтереси групи. Їм вдається ставити досяжні цілі й спрямовувати групу на отримання групового ефекту та досвіду. Вибудувати атмосферу довіри в групі, захищеності й безпеки. Через інтегрованість групи прагнуть досягнути зниження рівня напруженості та тривожності кожного її члена. Водночас виявити специфіку ціннісної системи кожного, засвідчити його унікальність на полотні порівняння з Іншими. І на сукупності унікальностей кожного вибудувати спільну групову унікальність, розширюючи емоційно-інтелектуальний досвід і зберігаючи віру кожного у силу і добропорядність об'єднаного суспільства.

Показники середнього рівня з тенденцією до високого і високого рівня схильностей до спеціалізації «соціальний психолог» можуть вказувати на наявність у респондента здібностей до відчуття суспільних настроїв, проектування напрямків соціального розвитку, уміння моделювати і вирішувати соціальні ситуації. Це своєрідні новатори, які, аналізуючи поведінку членів суспільства, спроможні запропонувати ефективні зміни для його розвитку. Для них властива особлива соціальна чутливість, яка проявляється у здатності прогнозувати моральні, етнічні переживання в малих групах і транслювати їх на великі соціальні групи і масові явища. До їхніх функціональних обов'язків належить розвиток у суспільстві соціальної взаємодопомоги, підвищення адаптованості, оновлення і підтримка соціальних програм, аналіз потреби суспільства у соціальних змінах тощо. Їх професійність ґрунтується на поєднанні психологічного досвіду вивчення поведінки особистості та соціологічних умінь контролювати створення і переформатування громадських об'єднань.

Проектуючи отримані дані на розвиток аксіологічної сфери майбутнього психолога, можемо стверджувати, що близько 50% респондентів четвертого курсу навчання володіють середнім з тенденцією до високого рівнем сформованості професійних цінностей. На основі зазначеного припускаємо, що подібний рівень оформлення професійної аксіосфери у 50% студентів перебуває на рівні ціннісних орієнтацій. Лише для 6,25% студентів характерне оформлення професійної цінності «Я-консультант», у 3,12% респондентів - професійної цінності «Я-соціальний психолог» на основі попередньо сформованої професійності студентів у відповідності з обраним ними напрямком спеціалізації; 6,25% майбутніх психологів у перспективі мають можливість стати успішними психологами-тренерами, оскільки, навіть за відсутності цілеспрямованого навчання, вони засвідчили оформленість професійної цінності «Я-тренер».

Водночас 18,75% респондентів, яким властивий середній з тенденцією до низького рівень розвитку схильностей до спеціалізацій, по завершенню навчання на четвертому курсі, перебувають на низькому рівні розвитку аксіоідентичності. Отримані дані слугують підтвердженням наявності студентів, інтеграл професійної цінності яких, по завершенню навчання у ВНЗ, матиме низький рівень оформлення. Можемо стверджувати, що здійснений ними вибір професії в цілому не відповідає їхнім уподобанням і здібностям, а своє фахове навчання вони продовжуватимуть за іншим напрямком. Ці дані також свідчать про те, що близько 20% студентів не змогли визначитись у власній особистісній цінності, для того щоб обрати ефективний шлях свого особистісного і професійного зростання.

Результати тестування респондентів, і другого, і четвертого курсів професійної підготовки майбутніх психологів, на нашу думку, переконливо доводять нагальність удосконалення технології навчання, з позиції їх аксіологічної сутності та компетентнісної



орієнтованості. Окрім того, що на другому курсі студентам складно визначитись у власному спеціалізаційному виборі, оскільки вони не усвідомлюють суттєвої різниці між професійною ціннісністю діяльності психолога-консультанта чи соціального психолога, для них є проблематичним визначення особистісних схильностей до певного виду спеціалізації. І той факт, що студенти, які на другому курсі обрали спеціальність «соціальна психологія», через два роки навчання виявили високий рівень розвитку схильностей до психологічного консультування і, навпаки, консультанти до соціально-психологічного моделювання, свідчить про необхідність поглиблення роботи зі студентами саме у напрямку розвитку їх особистісної і професійної цінності. Наявність респондентів, які виявили схильності до діяльності психолога-тренера, підтверджує вагомість і необхідність посилення освітніх програм технологіями, які б розкривали специфіку саме цього професійного функціоналу психолога.

Аналізуючи відмінності професійної цінності кваліфікацій психолога-консультанта і психолога-тренера, ми дійшли висновку стосовно того, що однією із ключових характеристик їх розрізнення слугує орієнтованість психолога на процес - у випадку консультування і на результат – в процесі проведення тренінгу. Переконливим аргументом цього може виступати як часовий вимір проведення консультації і тренінгу, так і спрямованість дій психолога при здійсненні консультативної чи тренінгової взаємодії з клієнтом. Так, психологічне консультування, в першу чергу, переслідує мету активізації глибинних внутрішніх процесів особистості, а тренінги спрямовані на оперативне оволодіння особистістю навичками професійної та соціальної адаптації, поведінки, комунікації тощо. Якщо консультування заглиблює особистість у власний внутрішній світ, спрямовуючи до самостійного і відповідального прийняття рішень, то тренінг, навпаки, орієнтований на акумулювання групового чи соціального досвіду, віддзеркалює зовнішні форми поведінки людини у групі, демонструє результати сприймання клієнта оточуючими, забезпечуючи йому зовнішню підтримку в зміні власних атитюдів.

**Висновки.** З огляду на вище зазначене, характеризуючи аксіологічні аспекти особистісного вибору майбутніми психологами спеціалізації професійної діяльності, можемо стверджувати про складність цього процесу, який потребує особливої уваги як з позиції викладачів, так і самих студентів. Необдуманість, випадковість чи безвідповідальне ставлення до вибору спеціалізації призводить до неефективного виконання професійних функцій та уповільнення професійного розвитку. Адже особистісний вибір спеціалізації є вибором одного із джерел системи цінностей, які майбутньому фахівцю необхідно прийняти на емоційному рівні, проаналізувати й усвідомити на когнітивному та визнати на поведінково-мотиваційному рівні самосвідомості. Наявність суспільного запиту та емпірично виявлені здібності студентів до кваліфікації «психолог-тренер» свідчить про необхідність цілеспрямованої наукової і практичної підтримки процесу розвитку професійностей та компетентностей студентів тренінгової діяльності у межах психологічної спеціалізації.

Використання у процесі професійної підготовки запропонованого нами опитувальника «Професійної спрямованості психолога» дозволить зорієнтувати студента у специфіці професійної спеціалізації та кваліфікації «психолога-консультанта», «психолога-тренера» чи «соціального психолога». А також сприятиме вибору спеціалізації, яка співзвучна ієрархії цінностей, співвідносна із здібностями та нахилами майбутнього фахівця, водночас вказуючи на необхідність посилення роботи у бажаному напрямку.

Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо в удосконаленні психологічних технологій та методологічному обґрунтуванні професійної підготовки у вищому навчальному закладі майбутніх психологів-тренерів з метою активізації механізмів розвитку структурних компонентів їх інтеграла професійної цінності.

### Література

1. *Ваврик А. Й.* Професіоналізм і конкурентоздатність особистості в умовах системної кризи / А. Й. Ваврик, Л. Г. Данилюк, В. Ю. Бодаковський // Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України. - 2010. - Вип.4. Регіональні особливості організації праці в умовах системної кризи. - С. 124 -136. - Рез. рос., англ. - Бібліогр.: с. 136.
2. *Волошина В. В.* Аксиопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: [монографія] / В.В.Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 274 с.
3. *Климов Е. А.* О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): [учеб. пособ.] / Климов Е. А. □ М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 176 с.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Vavryk A. Y.* Profesionalizm i konkurentozdatnist' osobystosti v umovakh systemnoyi kryzy / A. Y. Vavryk, L. H. Danylyuk, V. Yu. Bodakovs'kyi // Sotsial'no-ekonomichni problemy suchasnoho periodu Ukrayiny. - 2010. - Vyp.4. Rehional'ni osoblyvosti orhanizatsiyi pratsi v umovakh systemnoyi kryzy. - S. 124 -136. - Rez. ros., anhl. - *Bibliohr.:* s. 136.
2. *Voloshyna V. V.* Aksiopsykholohiya profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho psykholoha u vyshchych pedahohichnykh zakladakh osvity: [monohrafiya] / V.V.Voloshyna. – Vinnytsya: TOV «Nilan-LTD», 2014. – 274 s.
3. *Klymov E. A.* O stanovlenyyu professyonal'a: pryblyzhenye k ydealam kul'tury y sotvorennye ykh (psykholohycheskyu vz-hlyad): [ucheb. posob.] / Klymov E. A. □ M.: Moskovskyyu psykholoho-sotsyal'nyy ynstytut, 2006. – 176 s.

**Волошина В. В. Аксиологические аспекты выбора будущим психологом профессиональной специализации в процессе подготовки в высшем учебном заведении.** В статье представлены результаты эмпирического изучения аксиологических аспектов выбора будущим психологом профессиональной специализации в процессе подготовки в вузе. Выбор студентом специализации должен осуществляться в результате осознания ценности личностного «Я» как психолога и уверенности в собственном желании и способности оказывать психологическую помощь тому, кто в ней нуждается. При условии осознания собственной системы ценностей, понимания способностей, желаний и возможностей подобный личностный выбор, подкрепляясь чувством интегративной целостности, самоуважения и самодостаточности, не создает проблем будущему специалисту. Сложности возникают в результате личностной аксиологической неопределенности, при наличии неопределенного статуса идентичности, низком уровне самоинтереса и самопонимания студентом перспектив будущей профессиональной деятельности. В процессе выбора специализации, студент проектирует аксиологические перспективы своей профессиональной идентичности, определяя именно те профессиональные ценности, которые наиболее отражают его личностные смыслы в профессиональной деятельности, согласуются с убеждениями и способствуют самореализации в дальнейшем. Однако сегодня в профессиональной подготовке психологов мы наблюдаем несколько формальный подход студентов к выбору специализации. Учитывая сказанное, нами разработан и апробирован опросник «Профессиональная направленность психолога», целью которого является помощь будущему специалисту в осуществлении выбора профессиональной специализации в соответствии с его иерархией ценностей и способностями.

**Ключевые слова:** профессиональные ценности, будущий психолог, специализация, психолог-консультант, социальный психолог, психолог-тренер.

**Voloshyna V. V. Axiological aspects of choosing a future psychologist professional specialization in preparation in higher education.** In this article we have the results of empirical researching of choice of professional specialization by the future psychologist. The choice of specialization he must come true on the basis of realization the student of value of personality «I» as a psychologist and, mainly, conviction in an own desire and possibility to render a psychological help to other. Subject to condition realization of the own system of values, understanding of capabilities, desires and possibilities such personality choice does not cause difficulties for a future specialist, refreshing oneself sense of integrative integrity, self-esteem and all-sufficiently. Difficulties are generated as a result of personality vagueness of axiology, at indefinable status of identity, low level of self-interest and self-understanding, external explained to professional activity of student and others like that. Choosing specialization, the student designs the prospects of axiology of the professional identity, it gives the dominant, it is answered exactly that professional values which most represent him personality senses in professional activity. However, for today in professional preparation of psychologists we look after something formal approach in a choice or even distribution of students after specializations. We had developed and approved the questioner «Professional orientation of psychologist». The aim of it is the help to student to make his choice of specialization accordingly to his capabilities. Now it is the time of depth learning of concrete skill, techniques, way's of psychological influence and supporting personality in limit's in some social spheres, which need's review, with aim of perfection some existing and introduction new psychologist's specializations this time came for replacement system preparing specialists with wide round of professional competence. It confirm once again validity of prepare specialists for specialties' with celery determined concretion tasks, techniques and limits of professional competitions.

**Keywords:** professional values, future psychologist, specialization, consulting psychologist, social psychologist, psychologist and coach.

#### **Відомості про автора:**

**Волошина Валентина Віталіївна** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, v.v.voloshyna@npu.edu.ua

#### **Information about the author:**

**Voloshyna Valentyna** – doctor of psychological sciences, associate professor of theoretical psychology and counseling psychology department of the National Pedagogical University named after Dragomanov, Kyiv city, Ukraine, v.v.voloshyna@npu.edu.ua

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 378.147

© Л. М. Вольнова, 2017

Л. М. Вольнова (м. Київ)

### **ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Вольнова Л. М. Проектні технології як засіб підвищення професійної підготовки майбутніх психологів.** Метою статті є узагальнення теоретичних положень щодо сутності проектних технологій та окреслення напрямів їх упровадження у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Визначено переваги застосування проектних технологій у процесі професійної підготовки студентів: створює передумови для розвитку ключових компетенцій і самостійності в осягненні нового; передбачає розв'язання проблеми, яка вимагає використання різноманітних методів,

**Voloshyna V. V. Axiological aspects of choosing a future psychologist professional specialization in preparation in higher education.** In this article we have the results of empirical researching of choice of professional specialization by the future psychologist. The choice of specialization he must come true on the basis of realization the student of value of personality «I» as a psychologist and, mainly, conviction in an own desire and possibility to render a psychological help to other. Subject to condition realization of the own system of values, understanding of capabilities, desires and possibilities such personality choice does not cause difficulties for a future specialist, refreshing oneself sense of integrative integrity, self-esteem and all-sufficiently. Difficulties are generated as a result of personality vagueness of axiology, at indefinable status of identity, low level of self-interest and self-understanding, external explained to professional activity of student and others like that. Choosing specialization, the student designs the prospects of axiology of the professional identity, it gives the dominant, it is answered exactly that professional values which most represent him personality senses in professional activity. However, for today in professional preparation of psychologists we look after something formal approach in a choice or even distribution of students after specializations. We had developed and approved the questioner «Professional orientation of psychologist». The aim of it is the help to student to make his choice of specialization accordingly to his capabilities. Now it is the time of depth learning of concrete skill, techniques, way's of psychological influence and supporting personality in limit's in some social spheres, which need's review, with aim of perfection some existing and introduction new psychologist's specializations this time came for replacement system preparing specialists with wide round of professional competence. It confirm once again validity of prepare specialists for specialties' with celery determined concretion tasks, techniques and limits of professional competitions.

**Keywords:** professional values, future psychologist, specialization, consulting psychologist, social psychologist, psychologist and coach.

#### **Відомості про автора:**

**Волошина Валентина Віталіївна** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, v.v.voloshyna@npu.edu.ua

#### **Information about the author:**

**Voloshyna Valentyna** – doctor of psychological sciences, associate professor of theoretical psychology and counseling psychology department of the National Pedagogical University named after Dragomanov, Kyiv city, Ukraine, v.v.voloshyna@npu.edu.ua

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 378.147

© Л. М. Вольнова, 2017

Л. М. Вольнова (м. Київ)

### **ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Вольнова Л. М. Проектні технології як засіб підвищення професійної підготовки майбутніх психологів.** Метою статті є узагальнення теоретичних положень щодо сутності проектних технологій та окреслення напрямів їх упровадження у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Визначено переваги застосування проектних технологій у процесі професійної підготовки студентів: створює передумови для розвитку ключових компетенцій і самостійності в осягненні нового; передбачає розв'язання проблеми, яка вимагає використання різноманітних методів,

засобів навчання, а також інтегрування знань, умінь з різних галузей; навчає самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання нових завдань; викладач стає координатором процесу набуття знань.

Виокремлено етапи проектування у роботі майбутніх психологів: ознайомлення з психологічною проблематикою організації; складання плану і розроблення проекту відповідно до психологічної технології; підбір матеріалів до інформаційного, діагностичного та корекційного блоків проекту, їх опис та апробація у процесі роботи з клієнтами.

Описано труднощі, які виникають у студентів – майбутніх психологів у процесі розв'язання проблемних практико-орієнтованих ситуацій. Однією з причин їх появи визначено недостатню реалізацію комплексного підходу при формуванні завдань для самостійної роботи. Підкреслено, що розробка різних типів проектів дозволить підвищити ефективність практичної підготовки студентів до здійснення психологічної діяльності.

Наведено приклади застосування проектних технологій у ході вивчення дисциплін «Психологія дев'яти» (2 курс), «Основи психогієнти» (3 курс) та «Реабілітаційна психологія» (4 курс).

**Ключові слова:** професійна підготовка, студенти, майбутні психологи, проектні технології, проектування, зразки проектів, особливості проектування, психологічна допомога.

**Постановка проблеми.** Важливими завданнями для сучасної освіти виступають пошук, розробка та застосування ефективних форм і методів навчання для забезпечення високого рівня, насамперед, практичної підготовки студентів. Водночас, як свідчать результати досліджень ряду вчених (Л. В. Козак, С. П. Кожушко, З. Я. Шацька та ін.), а також, як підтверджує власна практика роботи з майбутніми психологами, студенти не завжди здатні до розгляду процесу надання психологічної допомоги як цілісного. Як результат, молоді фахівці часто не можуть спрогнозувати свою діяльність в певному закладі, службі чи установі з урахуванням кола можливих запитів, а також комплексно підійти до окреслення напрямів та шляхів психологічної допомоги певним клієнтам чи контингенту клієнтів. Така ситуація складається попри те, що під час навчання у виші передбачено доволі різноманітний блок психологічних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, кілька видів практик, курсові роботи. Саме тому актуальною проблемою сьогодні є формування нового підходу до активізації навчальної діяльності у вишах та впровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх психологів. Аналіз наукових джерел свідчить, що однією з ефективних технологій організації самостійної роботи студентів у межах кредитно-модульної системи є виконання проектів.

**Аналіз наукових досліджень.** Проблема організації проектної діяльності досліджувалася у чисельних працях педагогів і психологів: Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалька, Дж. Дьюї, У. Кілпатріка, Н. В. Матяш, В. А. Моляко, І. П. Підласого, Є. С. Полат, О. І. Пометун, О. М. Пехоти, С. О. Сисоєвої, Г. І. Щукіної та ін. Серед дослідників, які займаються розкриттям особливостей реалізації зазначеної технології під час навчання дорослих слід назвати І. А. Зимню, С. Ю. Ніколаєву, О. Б. Тарнопольського та ін. Оскільки проектна технологія вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку при її вирішенні, то вченими (С. П. Кожушко, Л. П. Процай, О. Г. Романовський, Ю. М. Смольницький, О. І. Шапран та ін.) аналізуються її можливості у процесі фахової підготовки студентів, зокрема психологів. Разом із тим, попри широку обґрунтованість зазначеної технології в науці, практичне застосування її у вищих навчальних закладах поки що залишається недостатнім, що впливає і на результативність подальшої науково-дослідної та практичної роботи студентів.



**Метою статті є** узагальнення теоретичних положень щодо сутності проектних технологій та окреслення напрямів їх впровадження у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Вивчення літератури свідчить, що проектна технологія є однією з інноваційних технологій навчання і виховання, яка «поєднує теоретичні знання та їх практичне застосування для розв'язання конкретних життєвих чи професійних проблем» [2, с. 55]. Серед її суттєвих переваг у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ученими виокремлено такі: 1) створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій і самостійності студента в досягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал [1, с. 5]; 2) передбачає розв'язування деякої проблеми, яка вимагає, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого, інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, технології, сфери творчості [5, с. 102]; 3) навчає самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; прищеплює вміння користуватися дослідницькими прийомами [2, с. 58]; 4) кардинально трансформується роль викладача, який перетворюється на координатора процесу набуття знань [1, с. 2].

Отже, проектна діяльність сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця і через моделювання проблемних ситуацій, що вимагають від студентів дослідницьких зусиль, спрямованих на пошук ефективних шляхів розв'язання проблем, допомагає створити умови, максимально наближені до умов майбутньої професійної діяльності. Такі характеристики, безперечно, підвищують значення її використання у системі вищої освіти, але при цьому і висувають низку вимог, що сприятимуть ефективному впровадженню головних позицій проектної технології. Зокрема, Ю. М. Смольницький до них відносить: наявність значущої в творчому плані проблеми/задачі, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язування; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; матеріальний характер результатів виконаних проектів (у вигляді відеофільму, презентації, флеш-анімації, альбому, комп'ютерної газети, альманаху, Web-сторінки тощо ін.) [5, с. 102–103].

Як і будь-які інші проекти навчальний проект має етапи проведення: організаційний; структурування проекту; робота над проектом; підведення підсумків; презентація проекту. З цього приводу О. Г. Романовський наголошує, що для студентів-психологів, основні етапи проектування мають свої особливості, які полягають в ознайомленні з психологічною проблематикою організації; складанні плану і розробленні проекту відповідно до психологічної технології; в підборі матеріалів, методик, тестів, ігор та вправ до інформаційного, діагностичного і корекційного блоків проекту, їх описі та в апробації у процесі роботи з клієнтами [4, с. 10].

Необхідність застосування проектних технологій саме в процесі практичної підготовки майбутніх психологів ми відзначили, виявивши низку труднощів, які виникають у студентів, зокрема під час підсумкового контролю, коли потрібно, окрім теоретичних питань, розв'язати завдання практичного змісту. Як приклад: *«Мишко Д. з 5-А класу сидить у шкільному гардеробі та чекає закінчення уроку. «Чому не на уроці?» – цікавиться черговий вчитель. «Навіщо мені туди йти?» – філософськи міркує Мишко – «Урок я не знаю, двійка мені не потрібна – тато лаяти буде, на вулицю не пустить. Я краще тут посиджу».* Студенту необхідно проаналізувати запропоновану ситуацію, встановити причини порушення у поведінці школяра та запропонувати напрями психолого-педагогічної допомоги. Згідно з логікою роботи, на першому етапі студент повинен визначити кілька причин, як от, шкільна дезадаптація при переході у середню ланку школи, шкільна неуспішність, проблемні стосунки з учителем, несприятлива атмосфера у класі, сімейні фактори (страх покарання тощо). На другому етапі буде доцільним планування змісту психологічної роботи з урахуванням кількох об'єктів уваги – безпосередньо учня, класу, де він навчається, вчителя-предметника, який вів урок, та сім'ї

хлопчика. Тут також важлива орієнтація на всі напрями діяльності шкільного психолога (діагностика, просвітництво і т.д.). На практиці в переважній більшості ми маємо ситуацію, коли студент зосереджує свою увагу, як правило, на самому учневі або на його сім'ї (спираючись на фразу «тато лаяти буде»), інші просто упускає. Окрім того, плануючи зміст психологічної діяльності, близько 50% її об'єму відводить діагностиці, «вишукуючи» у школяра різноманітні вади, решту – психоконсультуванню чи корекційній роботі з хлопчиком. Уявити ситуацію, коли увагою психолога охоплені всі об'єкти та визначити зміст психологічної роботи з кожним із них з урахуванням ситуації майбутньому фахівцю часто доволі важко. Тобто студент ніби знає коло своїх професійних обов'язків як психолога, але не може їх конкретизувати відповідно до ситуації.

Під час навчання студенти виконують загалом, можна вважати, достатню кількість завдань практичного характеру (розробляють зміст бесід, зустрічей, тренінгів тощо), розв'язують проблемні ситуації щодо психологічної допомоги окремим групам клієнтів чи в певних життєвих обставинах. Тоді виникає питання, звідки ж з'являються означені вище труднощі. На нашу думку, однією з причин цього є виокремлення самих навчальних дисциплін, як от «Психодіагностика», «Психологічне консультування» тощо, пов'язані з одним напрямом діяльності психолога. Звичайно, внести правки до навчальних планів доволі важко, а, можливо, і не доцільно. Разом із тим, ми вважаємо, що в рамках опанування, на перший погляд, «вузької» дисципліни, завжди можна спланувати розробку проектів, що забезпечить реалізацію комплексного підходу при формуванні завдань для самостійної роботи та дозволить значною мірою підвищити практичну готовність студентів до здійснення в майбутньому психологічної діяльності.

Технологію проектування можна використати під час вивчення як нормативних, так і вибіркових психологічних дисциплін. При цьому доцільно спиратися на класифікацію навчальних проектів, запропоновану Є. С. Полат [3]. Вчена їх поділяє за домінують діяльністю в проекті; за характером координації в проекті; за кількістю учасників; за характером контактів; за предметно-змістовою сферою; за тривалістю виконання.

Далі наведемо приклади деяких проектів, які ми пропонуємо на різних курсах, поступово ускладнюючи їх зміст. Так, студенти 2 курсу на завершення вивчення дисципліни «Психологія девіації» мають розробити один із проектів на вибір. Як от: 1) *підберіть інформаційний матеріал для засідання шкільного методичного семінару на тему «Психологічний клімат школи як фактор виникнення девіантної поведінки дітей і підлітків»;* 2) *розробіть проект стенду «Булінг у шкільному середовищі»;* 3) *продумайте зміст лекторію для батьків «Наслідкування у засвоєнні зразків агресивної поведінки»;* 4) *розробіть план заходів, які може провести психолог у рамках Всесвітнього дня запобігання самогубствам та ін.* Враховуючи ще обмежений практичний досвід студентів, такі проекти переважно інформаційні, тобто спрямовані на формування умінь збирати інформацію про явище, її аналізувати, узагальнювати та певним чином групувати; вони локального характеру, оскільки обмежуються навчальним закладом, індивідуальні та короткострокові, але все-таки міжпредметні (адже тут інтегруються знання з вікової та педагогічної психології, а також і девіантології). Основною діяльністю є пошукова, а кінцевим продуктом – усна презентація самого проекту. Головне на даному етапі роботи – навчити студентів планувати свою діяльність, залучати різноманітні ресурси для розв'язання поставлених завдань та систематизувати дані.

Далі наведемо приклад проекту, який ми застосовуємо у ході вивчення дисципліни «Основи психогієніки». Він є інформаційним, частково практико-орієнтованим індивідуальним, середньотривалим, міжпредметним і локальним. Його зміст: *«Складіть програму психогієнічної допомоги психолога, що працює в одній із названих установ (ДНЗ, ЗНЗ, ВНЗ,*

спортивна школа, центр репродуктивного здоров'я, центр реабілітації дітей з вадами зору, медичний заклад та ін.). Програма має охопити: аналіз умов навчання чи праці в установі, проблеми психічного здоров'я, які можуть виникати в установі (в працівників, клієнтів, вихованців); мету, завдання, особливості організації психогігієнічного процесу в установі; діагностичні методики, що можна застосувати для вивчення психічного здоров'я в цій установі; план психогігієнічних і психопрофілактичних заходів в установі на півроку».

Реалізація цього проекту повною мірою сприяє розвитку вмінь дотримуватися комплексного підходу, адже студентам необхідно охопити всю установу за різними напрямками діяльності. Однак практика його впровадження виявила необхідність відкритої координації роботи студентів на кожному з етапів підготовки задля забезпечення ефективності кінцевого результату. Це було пов'язано із виникненням низки труднощів. Як приклад, плануючи психогігієнічну роботу в дошкільному навчальному закладі студентка N звернула свою увагу лише на дітей. У ході бесіди вона зробила припущення, що справді «загубила» батьків, з якими можна працювати в просвітницькому напрямі. Водночас лише після серії додаткових запитань у поле своєї психогігієнічної діяльності вона «повернула» вихователів (вказавши ризик професійного вигорання) та адміністрацію (звернувши увагу на її ролі у забезпеченні психологічного клімату в колективі). Як результат, з'ясувалося, що нею виконано лише четверту частину необхідної роботи, адже потрібно доповнити усі блоки (діагностики, психопрофілактики) з урахуванням ще трьох груп клієнтів. Аналогічні труднощі виникали також в інших студентів, однак усувалися шляхом безпосередньої, хоча й гнучкої координації, в ході роботи над проектом.

Проект подібного змісту ми використовуємо під час вивчення дисципліни «Реабілітаційна психологія» (4 курс), однак, як зазначалося уже вище, розширюючи його зміст. Суть проекту: «Обґрунтувати психологічний напрям індивідуальної програми реабілітації клієнта на півріччя. Здійснити: теоретичний аналіз проблем психологічного здоров'я клієнта; сформулювати мету, завдання, особливості організації соціально-психологічної реабілітації клієнта; діагностичний комплекс, що можна застосувати для вивчення психологічного здоров'я клієнта, та результати його упровадження на практиці; перелік форм, методів, методик і технік (прикладу) соціально-психологічної реабілітації». Це парний, середньотривалий, міжпредметний, локальний та практико-орієнтований проект. Він має наскрізний характер, оскільки підготовка до його виконання ведеться упродовж вивчення курсу – у ході ознайомлення з колом клієнтів, особливостями діагностики у системі психологічної реабілітації, вимогами до складання програм, реабілітаційними технологіями і методами.

Певні труднощі, які потребували координації зі сторони викладача, виникли у ході роботи над діагностичним блоком. До нього студенти включили переважно тестові методики, упустивши можливості анкетування, спостереження за поведінкою клієнта, проєктивних методик. Другий момент, який потребував спрямування, стосувався технологічного блоку, оскільки студенти доволі часто прописували лише напрями психологічної реабілітації. Упускалися практичні матеріали (вправи, ігри, терапевтичні техніки тощо), не були представлені електронні ресурси, що стосуються означеного питання (посилання на інформаційні сайти, сайти організацій чи тематичні відео).

Два останні проекти завершувалися усним захистом та презентацією, яка передбачала висвітлення основних різних аспектів психологічної роботи з клієнтами. Окрім того, ми орієнтували студентів-доповідачів на обов'язкове обговорення результатів роботи у групі. Тобто студенти-слухачі висували низку запитань за результатами прослуханого. На зразок: які труднощі виникли у ході роботи? наскільки багата методична база щодо психологічної роботи з певним клієнтом чи у певній установі? чи важко було працювати з клієнтами? який аспект

досліджуваного питання потребує надалі поглибленого вивчення? тощо. Студенти, які мали бажання могли поділитися своїми здобутками у соціальних мережах з іншими майбутніми психологами, щоб поступово накопичити власну методичну скарбничку.

**Висновки.** Таким чином, проектна технологія, на нашу думку, дозволяє значною мірою оптимізувати процес професійної підготовки майбутніх психологів, оскільки за її допомогою створюються умови, максимально наближені до умов майбутньої професійної діяльності; свою роль відіграє і зорієнтованість на активні методи навчальної діяльності. Разом із тим, ми переконані, що ефективність навчання студентів у ході проектування значною мірою зростає, якщо така діяльність буде не одноразовою, а послідовною і систематичною. Тобто на кожному курсі майбутні психологи будуть працювати над певним типом проектів, поступово збагачуючи дослідницький та пошуковий досвід, розширюючи коло практичних умінь і навичок, розуміючи значущість проекту та його зв'язок з майбутньою професією. Важливим, вважаємо, є публічність представлення результатів проведеної роботи, оскільки вчить відбирати головне та аналітично мислити.

### Література

1. Кожушко С. П. Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням проектної технології [Електронний ресурс] / С. П. Кожушко // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 4. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_4\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30) (дата звернення : 16.05.17)
2. Козак Л. В. Застосування проектних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології / Л. В. Козак // Педагогіка. – 2013. – Випуск 1. – С. 54–65.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат и др.; под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 272 с.
4. Романовський О. Г. Упровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх психологів / О. Г. Романовський // Теорія і практика управління соц. системами. – 2012. – №2. – С. 3–13.
5. Смольницький Ю. М. Застосування проектної технології у розрізі компетентнісного підходу до навчання / Ю. М. Смольницький // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – Серія педагогічна. – 2009. – № 15. – С. 102–104.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Kozhushko S. P. Navchannya profesiyanoi vzayemodiyi studentiv-psykholohiv z vykorystannyam proektnoyi tekhnolohiyi [Elektronnyy resurs] / S. P. Kozhushko // Naukovyy visnyk Donbasu. – 2012. – №4. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_4\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30)
2. Kozak L. V. Zastosuvannya proektnykh tekhnolohiy u pidhotovtsi maybutnikh vykladachiv doshkil'noyi pedahohiky i psykholohiyi / L. V. Kozak // Pedahohika. – 2013. – Vypusk 1. – S. 54–65.
3. Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobiye dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysheniya kvalif. ped. kadrov / Ye. S. Polat i dr. ; pod red. Ye. S. Polat. – 2-ye izd., ster. – M. : Akademiya, 2005. – 272 s.
4. Romanovs'kyu O. H. Uprovadzhennya innovatsiynykh tekhnolohiy u protsesi fakhovoyi pidhotovky maybutnikh psykholohiv / O. H. Romanovs'kyu // Teoriya i praktyka upravlinnya sots. systemamy. – 2012. – №2. – S. 3–13.



5. Smol'nyts'kyu Yu. M. Zastosuvannya proektnoyi tekhnolohiyi u rozrizi kompetentnisnoho pidkhodu do navchannya / Yu. M. Smol'nyts'kyu // Zb. nauk. prats' Kam'yanets'-Podil's'koho nats. un-tu imeni Ivana Ohiyenka. – Seriya pedahohichna. – 2009. – №15. – S. 102–104.

**Вольнова Л. Н. Проектные технологии как средство повышения профессиональной подготовки будущих психологов.** Целью статьи является обобщение теоретических положений о сущности проектных технологий и определение направлений их внедрения в процессе профессиональной подготовки будущих психологов.

Определены преимущества применения проектных технологий в процессе профессиональной подготовки студентов: создает предпосылки для развития ключевых компетенций и самостоятельности в постижении нового; предусматривает решение проблемы, которая требует использования различных методов, средств обучения, а также интегрирования знаний, умений из различных областей; учит самостоятельно добывать знания и применять их для решения новых задач; преподаватель становится координатором процесса получения знаний.

Выделены этапы проектирования в работе будущих психологов: ознакомление с психологической проблематикой организации; составление плана и разработка проекта в соответствии с психологической технологией; подбор материалов к блокам проекта (информационному, диагностическому, коррекционному), их описание и апробация в процессе работы с клиентами.

Описаны трудности, которые возникают у студентов – будущих психологов в процессе решения проблемных практико-ориентированных ситуаций. Одной из причин их появления определено недостаточность реализации комплексного подхода при формировании заданий для самостоятельной работы. Подчеркнуто, что разработка разных типов проектов позволит повысить эффективность практической подготовки студентов к осуществлению психологической деятельности.

Приведены примеры применения проектных технологий в ходе изучения дисциплин «Психология девиаций» (2 курс), «Основы психогигиены» (3 курс) и «Реабилитационная психология» (4 курс).

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, студенты, будущие психологи, проектные технологии, проектирование, примеры проектов, особенности проектирования, психологическая помощь.

**Volnova L. M. Project technologies as a means of improving of professional education of would-be psychologists.** The purpose of the article is to summarise the theoretical theses concerning the essence of project technologies and to outline the directions of their implementation in the process of professional education of psychologists.

The advantages of using project technologies in the process of students education have been defined: it creates the grounds for the development of key competences and self-dependence in learning something new; it presupposes the solution to the problem, which requires the usage of different methods, means of teaching, as well as integration of knowledge and skills in various spheres; it teaches to gain knowledge on one's own and to use it to do new tasks; the teacher becomes a coordinator in the process of knowledge gaining.

The stages in designing the work of would-be psychologists have been singled out: knowledge of the psychological range of problems of the organization; plan making and project designing



according to the psychological technology; the selection of materials for informational, diagnostic and corrective parts of the project; the description its parts and testing while working with clients.

The difficulties, which would-be psychologists face in the process of sorting out problematic practice-oriented situations, have been described. Insufficiency of complex approach realization in preparing tasks for individual work has been defined as one of the reasons for these difficulties arising. It has been emphasized that elaboration of complex projects will allow to improve the efficiency of students practical training to carry out psychological work.

The examples of using project technologies in the process of some disciplines teaching have been given. The disciplines are as follows: "Deviation Psychology" (2-nd year of study), "Foundations of Psychohygiene" (3-rd year of study) and "Rehabilitation Psychology" (4-th year of study).

**Keywords:** professional education, students, would-be psychologists, project technologies, designing, examples of projects, especially of designing, psychological support.

#### **Відомості про автора:**

**Вольнова Леся Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [volnova1979@ukr.net](mailto:volnova1979@ukr.net)

#### **Information about the author:**

**Vol'nova Lesya Mykolayivna** – MP Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation, Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine, [volnova1979@ukr.net](mailto:volnova1979@ukr.net)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.922

© М. М. Кононова, Л. Г. Перетяцько, 2017

М. М. Кононова, Л. Г. Перетяцько (м. Полтава)

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ**

**Кононова М. М., Перетяцько Л. Г. Формування професійного світогляду майбутніх психологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання.** У результаті теоретичного дослідження проблеми зазначено, що професійний світогляд можна представити як динамічну систему в єдності трьох компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного й операційного. Відповідно до виділених компонентів виокремлюються критерії та показники їхньої сформованості.

Проведено аналіз наукової літератури щодо проблеми освітніх технологій, який засвідчує, що зміст навчання повинен органічно поєднувати як виконавські, так і самовизначальні, цілеспрямовані, проектувальні та рефлексивні процедури. Означені складові навчання реалізуються, зокрема, через активні методи, які позначаються як освітні технології.

Висвітлюється поняття «активне» навчання, у ході якого суб'єкт задіяний цілісно як особистість через актуалізацію попереднього досвіду спілкування, вербальних і невербальних засобів самовираження, власного особистісного потенціалу. Підкреслюється, що «активне» навчання створює у суб'єкта особливий стан активності, який виявляється в підвищенні сенситивності відносно себе та іншої людини.

according to the psychological technology; the selection of materials for informational, diagnostic and corrective parts of the project; the description its parts and testing while working with clients.

The difficulties, which would-be psychologists face in the process of sorting out problematic practice-oriented situations, have been described. Insufficiency of complex approach realization in preparing tasks for individual work has been defined as one of the reasons for these difficulties arising. It has been emphasized that elaboration of complex projects will allow to improve the efficiency of students practical training to carry out psychological work.

The examples of using project technologies in the process of some disciplines teaching have been given. The disciplines are as follows: "Deviation Psychology" (2-nd year of study), "Foundations of Psychohygiene" (3-rd year of study) and "Rehabilitation Psychology" (4-th year of study).

**Keywords:** professional education, students, would-be psychologists, project technologies, designing, examples of projects, especially of designing, psychological support.

#### **Відомості про автора:**

**Вольнова Леся Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, [volnova1979@ukr.net](mailto:volnova1979@ukr.net)

#### **Information about the author:**

**Vol'nova Lesya Mykolayivna** – MP Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation, Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine, [volnova1979@ukr.net](mailto:volnova1979@ukr.net)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.922

© М. М. Кононова, Л. Г. Перетяцько, 2017

М. М. Кононова, Л. Г. Перетяцько (м. Полтава)

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ**

**Кононова М. М., Перетяцько Л. Г. Формування професійного світогляду майбутніх психологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання.** У результаті теоретичного дослідження проблеми зазначено, що професійний світогляд можна представити як динамічну систему в єдності трьох компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного й операційного. Відповідно до виділених компонентів виокремлюються критерії та показники їхньої сформованості.

Проведено аналіз наукової літератури щодо проблеми освітніх технологій, який засвідчує, що зміст навчання повинен органічно поєднувати як виконавські, так і самовизначальні, цілеспрямовані, проектувальні та рефлексивні процедури. Означені складові навчання реалізуються, зокрема, через активні методи, які позначаються як освітні технології.

Висвітлюється поняття «активне» навчання, у ході якого суб'єкт задіяний цілісно як особистість через актуалізацію попереднього досвіду спілкування, вербальних і невербальних засобів самовираження, власного особистісного потенціалу. Підкреслюється, що «активне» навчання створює у суб'єкта особливий стан активності, який виявляється в підвищенні сенситивності відносно себе та іншої людини.

У представленому огляді активних методів навчання акцентується увага на АСПП, розробленому академіком НАПН України Т.С. Яценко, як окремій одиниці сучасних освітніх технологій. Метод гармонійно поєднує у собі психолого-педагогічні аспекти впливу на особистість із цілісним пізнанням її психіки, що сприяє розвитку особистісних і професійних якостей та професійній адаптації суб'єкта навчання, в єдності з якими формується його професійний світогляд.

**Ключові слова:** професійний світогляд, освітні технології, особистісно орієнтовані технології, активне соціально-психологічне пізнання.

**Постановка проблеми.** Існуюча система професійної підготовки майбутніх практичних психологів у вузі націлена, в основному, на формування професійно-важливих якостей особистості спеціаліста, із структурування яких ототожнюється розвиток суб'єкта професійної діяльності, формування його професійного світогляду. Означені складові реалізуються, зокрема, через активні методи навчання, серед яких метод активного соціально-психологічного пізнання, розроблений академіком НАПН України Т.С. Яценко, виділяється як окрема одиниця сучасних особистісно орієнтованих освітніх технологій. Висвітлення характерних особливостей та можливостей АСПП щодо формування професійного світогляду майбутніх фахівців є актуальним питанням.

**Аналіз наукових досліджень.** У психологічному плані ідея професіоналізму розглядається дещо ширше, ніж просто уявлення про високий рівень умілості професіонала.

Є.А. Клімов розглядає професіоналізм як складну систему, що виконує не лише зовнішню функцію («віддачу»), але й необхідні складні і різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції. До таких *внутрішніх психічних функцій належать*: побудова образу майбутнього результату діяльності; деяке «виношування» уявлень про шляхи і способи, варіанти досягнення цього результату; попереднє емоційне налаштування на роботу; загальне усвідомлення захищеності в суспільстві; певний образ оточуючого світу взагалі.

Слід зазначити, що суб'єктивна картина професійної діяльності або професійна самосвідомість, індивідуальний стиль іноді ототожнюють з поняттям «професійно орієнтований світогляд», який відображає прямий зв'язок професії з формуванням поглядів людини на буття, оцінкою перспектив життєвого шляху, ставленням до духовних, культурних, інтелектуальних цінностей.

Світогляд – не тільки зміст, але й спосіб освоєння навколишнього світу, відносно автономна і стійка система внутрішніх детермінант життєдіяльності людини. Виникаючи як складний результат практичної взаємодії людини з навколишньою дійсністю – природою та суспільством, – світогляд постає у вигляді цілісної, багаторівневої, складно організованої системи соціальних установок, яка володіє фундаментальними для життєдіяльності особистості функціями. У системі світогляду діалектично взаємопов'язані думки і почуття, спонукання і дії, свідоме і несвідоме, об'єктивне і суб'єктивне. Внаслідок цього світогляд можна розглядати як суб'єктивну реальність, що активно формується [6].

На філософсько-методологічному рівні проблемою світогляду займалися О. Білодід, Є. Бистрицький, В. Вернадський, А. Касьян, Т. Ойзерман, О. Спіркін, І. Сисоєнко, С. Кримський, В. Чорноволенко, В. Шинкарук та ін. Вони зробили вагомий внесок у розробку структури та умов формування світогляду особистості. Розробка категорії світогляду, методів його формування займає провідне місце і в працях психологів (Л. Божович, Б. Додонов, А. Ковальов, І. Краснобаєв, Т. Тамбовцев, Б. Теплов, Т. Яценко та ін.). Педагогічні проблеми формування світогляду у навчальній та громадській діяльності досліджуються М. Алексеєвим, Р.

Арцишевським, М. Кузьміною, О. Кукушкіною, Б. Лихачовим, Н. Огурцовим, В. Сластьоніним, Г. Школярем та ін.

**Мета статті:** розглянути можливості методу активного соціально-психологічного пізнання щодо формування професійного світогляду майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження та результати досліджень.** Професійний світогляд практичного психолога можна розглядати як динамічну систему в єдності трьох компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного й операційного. Відповідно до виділених компонентів виокремлюються критерії та показники їхньої сформованості.

*Когнітивний компонент* визначає світорозуміння майбутнього фахівця (синтез та узагальнення знань). Його показниками є: психолого-педагогічна й фахова компетентність; педагогічне мислення; загальнокультурна ерудованість; креативність, здатність до самопізнання.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* відображає світосприйняття майбутнього спеціаліста (духовно-моральна зрілість) й характеризується такими показниками: світоглядна спрямованість особистісної позиції; ціннісне ставлення до професійної діяльності, до себе як до професійного практичного психолога.

*Операційний компонент* зумовлює світовідношення майбутнього спеціаліста (самореалізація в педагогічній діяльності та спілкуванні). Його показниками є: досвід педагогічної, психодіагностичної, психокорекційної діяльності; уміння й навички педагогічної взаємодії та спілкування; ступінь творчості в реалізації професійно-світоглядних цінностей, саморозвиток [4].

Перехід у сферу формування особистості передбачає зміщення акцентів у розумінні сутності педагогічної освіти. Головним є не те, яка якість знань майбутнього психолога, а які завдання поставив він перед собою в процесі навчання. Гуманізація педагогічного світогляду пов'язана передусім з готовністю спеціаліста відмовитися від застарілих функціонально-рольових стереотипів як у сприянні дитини, людини, так і в сприйнятті себе як професіонала.

У цьому контексті особливої значущості набуває проблема оновлення системи психолого-педагогічного забезпечення вищої професійної освіти психолога, що сприятиме всебічному «людинознавчому» наповненню його світогляду.

Останнє потребує нових технологій професійної підготовки, орієнтованих на модифікацію суб'єктивного простору майбутніх спеціалістів, їхнього внутрішнього «Я» через формування механізмів психолого-педагогічної рефлексії, професійного самоаналізу та саморегуляції. Це виявляється у відчутті й усвідомленні «професійного «Я». Воно включає в себе: образи «Я» («Я» в минулому, «Я» в теперішньому, «Я» в майбутньому) та «Я-концепцію» [2].

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що для забезпечення здібності майбутніх психологів до реалізації прикладного аспекту професійного світогляду в конкретних ситуаціях, в процесі навчання у вузі необхідно сформувати професійно важливі якості, серед яких найбільш значущими є: комунікабельність, емпатійність, самокритичність, адекватна самооцінка, здібність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки, а також критерії професіоналізму – високий рівень працездатності, мобілізованості тощо.

Акмеологічний аналіз (О.О. Бодальов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова) розкриває усвідомлений внутрішньо особистісний рух суб'єкта до професійного еталона (акме), який дозволяє йому на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації визначити свою «точку опори», джерело, рушійну силу розвитку [1].

Зміст освіти на сьогоднішньому етапі її розвитку передбачає зміну технологій на ті, які набувають *особистісної спрямованості*.

Педагогічні і психологічні дослідження порівняльної ефективності різних технологій навчання і корекції показують різну ефективність конкретних інноваційних підходів, що зумовлюють комплексний психолого-педагогічний аналіз теорії і практики навчальних, виховних і корекційних технологій та визначення їх структурних компонентів. Нові педагогічні технології передбачають цілісну систему корекційно-педагогічного навчання, яка дає змогу сформувати всебічно розвинену особистість [7].

Аналіз наукової літератури щодо проблеми освітніх технологій засвідчує, що зміст навчання повинен органічно поєднувати як виконавські, так і самовизначальні, цілеспрямовані, проектувальні та рефлексивні процедури [5].

Означені складові навчання реалізуються, зокрема, через *активні методи*, які позначаються як *освітні технології*. Як зауважують А.І. Жук та Н.Н. Кошель, лише ті методи можуть бути віднесені до активних, застосування яких створить умови для прояву активності суб'єктів в умовах сумісної діяльності.

У представленому огляді активних методів навчання дослідники виокремлюють авторський метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Метод АСПП, розроблений академіком НАПН України Т.С. Яценко у ракурсі психодинамічної теорії, являє собою «цілісну психолого-педагогічну систему, спрямовану на глибинне пізнання особистості» [8], що сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта навчання.

Зупинимося на обґрунтуванні назви методу – *активне соціально-психологічне пізнання*, порівнюючи його з *традиційним навчанням*.

Особливістю навчання в групах АСПП є те, що воно здійснюється на основі аналізу суб'єктом змісту власної поведінки в групі. АСПП передбачає структурування процесу. При цьому структура є більше відкритою, ніж у більшості навчальних ситуацій, що забезпечується принципами групової роботи, а саме: взаємним прийняттям, рівністю, щирістю, відвертістю, добровільністю, довірою один одному, відсутністю оцінних суджень, взаємодією у ситуації «тут і зараз», конфіденційністю. Керівник групи «навчає» власною поведінкою на засадах принципу рівності, на відміну від традиційної ролі учителя, який «передає» знання учням [8].

Відмінність АСПП від традиційного навчання полягає в організації самого процесу взаємодії між педагогом і суб'єктом навчання. Традиційне навчання передбачає взаємозв'язок між окремими навчальними одиницями (тема, розділ), циклами. При цьому все ж таки знання мають більш автономний характер.

У процесі традиційного навчання викладачу відомі стратегічні лінії шляху до пізнання студентами чогось нового. Керівник АСПП також знає основні напрями розвитку групи та самопізнання кожного з її учасників у контексті розкриття важливих, але не до кінця усвідомлюваних ними аспектів власної особистості.

Обґрунтовуючи групову практику активного соціально-психологічного пізнання як прогресивне «навчання», Т.С. Яценко виокремлює такі його *особливості*: керівництво даним процесом носить недирективний, часто прихований характер; підтримується та заохочується ініціатива учасників навчання; відносини між керівником та учасниками навчання будуються на основі співробітництва; повна єдність змістової та процесуальної сторони навчання; об'єктом уваги учасників навчання є не тільки результати певного процесу, а і його динаміка; ефективність навчання визначається не лише засвоєнням нових знань, а й оволодінням процесом і методом їх пізнання; пізнання здійснюється шляхом створення проблемної ситуації та мислення суб'єкта, вирішення якої призводить до відкриття нового, раніше не усвідомлюваного, але особистісно значущого матеріалу; відпрацювання (тренаж) умінь та навичок виступає як супроводжуюче і другорядне явище відносно процесу пізнання [9].



Використання поняття «активне» означає, що у ході навчання суб'єкт задіяний цілісно як особистість через актуалізацію попереднього досвіду

спілкування, вербальних і невербальних засобів самовираження, власного особистісного потенціалу. Все це створює у суб'єкта особливий стан активності, що виявляється у підвищенні сенситивності відносно себе та іншої людини. Суттєвою відмінністю традиційних освітніх технологій є те, що активність суб'єкта є заданою, коли не достатньо враховуються бажання і інтереси того, хто навчається. При цьому акцент зміщується у бік розвитку

емоційно-вольових якостей особистості, а не розвитку особистості в цілому, що забезпечується засобами глибинної психокорекції за методом АСПП. У назві підкреслюється також соціальний аспект навчання, оскільки воно відбувається в групі і за допомогою групи, а основним його змістом є взаємовідносини між учасниками групового процесу у ситуації «тут і зараз», динаміка означеної взаємодії. Використання терміну «психологічне» обумовлене забезпеченням індивідуалізованого ефекту навчання шляхом процесуальної психодіагностики особистісних труднощів спілкування, які детермінуються внутрішніми неусвідомленими (і стабілізованими) суперечностями психіки суб'єкта, пов'язаними із системою «психологічних захистів» [3, с. 134].

Під час роботи у групі АСПП її учасники здобувають не стандартні знання (акцент на змістовному аспекті), а рефлексивні (аспект на динамічному аспекті), які отримуються досвідним шляхом через актуалізацію власних емоційних переживань, інтелекту і поведінки. В основу АСПП покладено аналіз власного досвіду суб'єкта в міжособистісних відносинах. Ефективна результативність навчання обумовлюється когнітивним рівнем обробки отриманого групового матеріалу.

Тож, активне соціально-психологічне пізнання сприяє розвитку *здібності до рефлексії*, що розширює межі пізнання, посуває суб'єкта навчально-виховного процесу до самовдосконалення.

АСПП є цілісною системою, яка поєднує у собі теоретичні та практичні, процесуальні та процедурні, соціальні та психологічні аспекти.

**Висновки.** Отже, професійний світогляд спеціаліста психології – це особливо важлива й певною мірою універсальна характеристика його особистості, ядро його людської й професійної культури, професійна здатність до здійснення психологічної діяльності.

Ефективність формування професійного світогляду майбутнього психолога забезпечується створенням комплексу педагогічних умов: мотиваційне забезпечення розвитку професійного світогляду майбутнього спеціаліста; активне використання світоглядно-розвивального складника змісту фахових дисциплін; створення професійно-творчого середовища у ВНЗ з активізацією самостійної навчально-пізнавальної діяльності, запровадження педагогічної технології формування професійного світогляду майбутнього фахівця.

АСПП можна класифікувати як окрему одиницю сучасних освітніх технологій, яка гармонійно поєднує у собі психолого-педагогічні аспекти впливу на особистість із цілісним пізнанням її психіки, що сприяє розвитку особистісних і професійних якостей та професійній адаптації суб'єкта навчання, в єдності з якими формується його професійний світогляд.

Вважаємо, що дослідження глибинно-психологічних особливостей майбутніх фахівців психології в контексті методу АСПП, розробленого академіком НАПН України Т.С. Яценко, є перспективним у напрямку формування їхнього професійного світогляду.

## Література

1. Бодальов А.А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития // А.А. Бодальов / Мир психологии. – М., 1995. № 3. – С. 48-64.
2. Бондар Г.О. Пошук шляхів формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів при викладанні філологічних дисциплін / Г.О. Бондар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 11. – 2005. – С. 123 – 128.
3. Білуха Т.І. Співвіднесеність активного соціально-психологічного навчання з освітніми технологіями // Т.І. Білуха / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія №12. Психологічні науки: зб.наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №8 (32). – С. 133-138.
4. Горожанкіна О.М. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього педагога-музиканта / Автореф...к-та пед. наук. – К., 2010. – 25 с.
5. Жук А.И. Активные методы обучение в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Мн. : Аверсэв, 2004. – 336 с.
6. Мировоззрение. Духовность. Ценности : сб. науч. ст. / А.П. Горячев / науч. ред. А.П. Горячев. – Волгоград : Прайм Пресс, 2000. – 245 с.
2. Пахомова Н.Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія / Н.Г. Пахомова. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2013. – 346 с.
3. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
4. Яценко Т. С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Дніпропетровськ : Інновація, 2014. – 192 с.

## Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Bodalov A.A. O fenomene akme i nekotorykh zakonomernostyah ego formirovaniya i razvitiya // Mir psihologii. – M., 1995. № 3. – S. 48-64.
2. Bondar G.O. Poshuk shlyahiv formuvannya gumanistichnogo svitoglyadu maybutnih uchiteliv pri vikladanni filologichnih distsiplin / G.O. Bondar // Psihologo-pedagogichni problemi silskoyi shkoli. – Vipusk 11. – 2005. – S. 123 – 128.
3. Biluha T.I. Spivvidnesenist aktivnogo sotsialno-psihologichnogo navchannya z osvithnimi tehnologiyami // T.I. Biluha / Naukoviy chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. – Seriya №12. Psihologichni nauki: zb.naukovih prats. – K. : NPU imeni M.P. Dragomanova, 2005. – №8 (32). – S. 133-138
4. Gorozhankina O.M. Pedagogichni umovi formuvannya profesynogo svitoglyadu maybutnogo pedagoga-muzikanta / Avtoref...k-ta ped. nauk. – K., 2010. – 25 s.
5. Zhuk A.I. Aktivnye metody obuchenie v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov: Ucheb.-metod. posobie / A.I. Zhuk, N.N. Koshel. – Mn. : Aversev, 2004. – 336 s.
6. Mirovozzrenie. Duhovnost. Tsennosti : sb. nauch. st. / A.P. Goryachev / nauch. red. A.P. Goryachev. – Volgograd : Praym Press, 2000. – 245 s.
7. Pahomova N.G. Teoriya i praktika profesynoyi pidgotovki logopediv u VNZ : monografiya / N.G. Pahomova. – Poltava : PNPU imeni V.G. Korolenka, 2013. – 346 s.
8. Yatsenko T.S. Teoriya i praktika grupovoyi psihokorektsiyi. Aktivne sotsialno-psihologichne navchannya: Navchalniy posibnik / T.S. Yatsenko. – K. : Vishcha shkola, 2004.–679 s.

9. *Yatsenko T. S. Metodolohiia profesiinoi pidhotovky praktychnoho psykholoha / T. S. Yatsenko, O. V. Hluzman, O. M. Usatenko. – Dnipropetrovsk : Innovatsiia, 2014. – 192 s.*

**Кононова М. Н., Перетятко Л. Г. Формирование профессионального мировоззрения будущих психологов в процессе активного социально-психологического познания.** В результате теоретического исследования проблемы указано, что профессиональное мировоззрение можно представить как динамическую систему в единстве трех компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного и операционного. Согласно выделенных компонентов определяются критерии и показатели их сформированности.

Проведен анализ научной литературы по проблеме образовательных технологий, который показывает, что содержание обучения должно органично сочетать как исполнительские, так и самоопределяющие, целеустремленные, проектировочные и рефлексивные процедуры. Указанные составляющие обучения реализуются, в частности, через активные методы, которые обозначаются как образовательные технологии.

Освещается понятие «активное» обучение, в ходе которого субъект задействован целостно как личность через актуализацию предыдущего опыта общения, вербальных и невербальных средств самовыражения, собственного личностного потенциала. Подчеркивается, что «активное» обучение создает у субъекта особое состояние активности, которое проявляется в повышении сенситивности в отношении себя и другого человека.

В представленном обзоре активных методов обучения акцентируется внимание на АСПП, разработанном академиком АПН Украины Т.С. Яценко, как отдельной единицы современных образовательных технологий. Метод гармонично сочетает в себе психолого-педагогические аспекты воздействия на личность с целостным познанием ее психики, способствует развитию личностных и профессиональных качеств и профессиональной адаптации субъекта обучения, в единстве с которыми формируется его профессиональное мировоззрение.

**Ключевые слова:** профессиональное мировоззрение, образовательные технологии, личностно ориентированные технологии, активное социально-психологическое познание.

**Kononova M., Peretiatio L. Forming of professional world view of future psychologists is in the process of active socialpsychological cognition.** As a result, the theoretical study of the problem states that professional outlook can be presented as a dynamic system in the unity of three components: cognitive, motivational and operational value. According to the selected components distinguishes criteria and parameters of their formation.

The analysis of scientific literature on the problem of educational technology, proving that learning content should organically combine both executive and self-determining, purposeful, design and reflective process. The mentioned study components implemented in particular through active methods, which are designated as educational technology.

Reveals the term «active» learning, during which an integrally involved as a person through the actualization of previous experience of communication, verbal and non-verbal expression of their own personal potential. It is emphasized that «active» learning in a subject creates a special state activity, which manifests itself in increasing sensitivity with respect yourself and another person.

In an overview of active learning methods focuses on ASPP developed Academician NAPS Ukraine T. Yatsenko as separate units of modern educational technologies. Methods that harmoniously combines psychological and pedagogical aspects influence the personality of a holistic knowledge of the psyche that promotes personal and professional qualities and professional adaptation of subject learning in unity with which shaped his professional outlook.

**Keywords:** professional world view, educational technologies, personality oriented technology, active socialpsychological cognition.

#### Відомості про автора:

**Кононова Марина Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, [meershaum@mail.ru](mailto:meershaum@mail.ru), [meershaum@ukr.net](mailto:meershaum@ukr.net)

**Перетятко Лариса Георгіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, [bilin19@gmail.com](mailto:bilin19@gmail.com)

#### Information about the authors:

**Kononova Marina** – candidate of psychological sciences, assistant professor of special education and social work of the Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko, [meershaum@mail.ru](mailto:meershaum@mail.ru), [meershaum@ukr.net](mailto:meershaum@ukr.net)

**Peretiatko Larisa** – candidate of psychological sciences, associate professor of psychology of the Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko, [bilin19@gmail.com](mailto:bilin19@gmail.com)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.98

© В. У. Кузьменко, 2017

В. У. Кузьменко (м. Київ)

### ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО ТА ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

**Кузьменко В. У. Діагностика індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб.** Обґрунтовано актуальність дослідження індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та переселенців. Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень з проблем стресу та психологічних травм у дітей. Схарактеризовано мету та етапи дослідження, серед яких виділено діагностичний, формувальний та контрольно-оцінювальний. Представлено методіку діагностики індивідуальних особливостей розвитку дітей та авторський опитувальник. Презентовано результати пілотного опитування психологів дошкільних закладів, в яких визначено позитивні та тривожні особливості розвитку дітей з родин вказаної категорії. Доведено, що перенесена дітьми психотравма може спричинити виникнення як негативних, так і мобілізацію позитивних особистісних ресурсів. Серед своєрідних позитивних особливостей розвитку дітей вказаних категорій психологи найчастіше відзначають прояви турботливості, активності, патріотизму, відповідальності. Показано, що серед тривожних особливостей розвитку досліджуваних дітей переважають порушення емоційної (розлади настрою, сну, наявність страхів, плаксивість), когнітивної (розсіяність) та комунікативної сфер (замкненість, агресивність, впертість, недовіра до оточуючих). Доведено, що діти, які пережили психотравму, потребують емоційної підтримки дорослих, налагодження стосунків з однолітками, індивідуального підходу, змістовної взаємодії з батьками, активізації здібностей та духовного потенціалу.

**Ключові слова:** діагностика, психотравма, переселенці, учасники АТО, стрес, фобії, індивідуальні особливості, розвиток, дошкільний вік.

**Keywords:** professional world view, educational technologies, personality oriented technology, active socialpsychological cognition.

#### Відомості про автора:

**Кононова Марина Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, [meershaum@mail.ru](mailto:meershaum@mail.ru), [meershaum@ukr.net](mailto:meershaum@ukr.net)

**Перетятко Лариса Георгіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, [bilin19@gmail.com](mailto:bilin19@gmail.com)

#### Information about the authors:

**Kononova Marina** – candidate of psychological sciences, assistant professor of special education and social work of the Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko, [meershaum@mail.ru](mailto:meershaum@mail.ru), [meershaum@ukr.net](mailto:meershaum@ukr.net)

**Peretiatko Larisa** – candidate of psychological sciences, associate professor of psychology of the Poltava national pedagogical university of the name of V.G. Korolenko, [bilin19@gmail.com](mailto:bilin19@gmail.com)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.98

© В. У. Кузьменко, 2017

В. У. Кузьменко (м. Київ)

### ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО ТА ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

**Кузьменко В. У. Діагностика індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб.** Обґрунтовано актуальність дослідження індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та переселенців. Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень з проблем стресу та психологічних травм у дітей. Схарактеризовано мету та етапи дослідження, серед яких виділено діагностичний, формувальний та контрольньо-оцінювальний. Представлено методiku діагностики індивідуальних особливостей розвитку дітей та авторський опитувальник. Презентовано результати пілотного опитування психологів дошкільних закладів, в яких визначено позитивні та тривожні особливості розвитку дітей з родин вказаної категорії. Доведено, що перенесена дітьми психотравма може спричинити виникнення як негативних, так і мобілізацію позитивних особистісних ресурсів. Серед своєрідних позитивних особливостей розвитку дітей вказаних категорій психологи найчастіше відзначають прояви турботливості, активності, патріотизму, відповідальності. Показано, що серед тривожних особливостей розвитку досліджуваних дітей переважають порушення емоційної (розлади настрою, сну, наявність страхів, плаксивість), когнітивної (розсіяність) та комунікативної сфер (замкненість, агресивність, впертість, недовіра до оточуючих). Доведено, що діти, які пережили психотравму, потребують емоційної підтримки дорослих, налагодження стосунків з однолітками, індивідуального підходу, змістовної взаємодії з батьками, активізації здібностей та духовного потенціалу.

**Ключові слова:** діагностика, психотравма, переселенці, учасники АТО, стрес, фобії, індивідуальні особливості, розвиток, дошкільний вік.



**Постановка проблеми.** Найскладніший за період незалежності України період, умови, викликані анексією Криму та антитерористична операція на Донбасі, суттєво вплинули на всі соціальні інституції, зокрема сім'ю та її наймолодших членів. Визнано, що зміни, які відбулися в житті всіх громадян України, незалежно від місця їх проживання, боляче зачепили й найменших, найуразливішу категорію громадян – дітей. Діти дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО пережили психологічну травму, унаслідок чого потребують додаткової психологічної допомоги з боку психологів та педагогів. Перенесена психотравма може спричинити виникнення негативних психічних проявів (нервово напруження, тривожність, стресові розлади, фобії, образливість, замкненість, агресивність, жорстокість тощо). Однак, ми припускаємо, що можливим наслідком посттравматичного симптомокомплексу можуть бути прояви протилежного спрямування – активізація внутрішніх захисних механізмів, підвищення рівня самосвідомості та саморегуляції поведінки, пришвидшення процесів ієрархізації цінностей, формування життєвих смислів та світоглядних уявлень. Задля їх включення необхідно застосувати методіку психолого-педагогічного супроводу, що включає ряд технологій: моніторингу та урахування індивідуальних відмінностей, активізації духовного та творчого потенціалу, здібностей, соціально-морального, національно-патріотичного виховання. Запровадження даної методіки розглядаємо як оптимізуючий та адаптуючий фактор успішного розвитку та виховання дітей дошкільного віку, які пережили психотравмуючі події.

**Аналіз наукових досліджень.** Зарубіжними та вітчизняними психологами здійснено вагомий внесок у дослідження проблем стресу та психологічних травм у дорослих та дітей дошкільного віку (М.Буянов, О.Захаров, В.Панок, Н.Пезешкіан, С.Сельє, Т.Титаренко). Ці та інші автори ґрунтовно вивчали питання виникнення страхів та тривожності у дітей, емоційних розладів, прояву агресивності та жорстокості, замкненості. Сучасні автори підтверджують наявність своєрідних проблем, притаманних дітям з родин учасників АТО та переселенців [1;5;6].

До основних проблем, які можуть спостерігатися у дітей-переселенців, відносять: 1) порушення когнітивних процесів (погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення); 2) невротичні реакції (стресове виснаження, фобічні реакції, порушення сну й апетиту); 3) функціональні розлади (регрес поведінки та психосоматичні розлади); 4) емоційні та поведінкові порушення (реакції протесту, підвищена плаксивість та капризність, часті зміни настрою); 5) проблеми, пов'язані зі спілкуванням (не сформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх і недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення, можлива надмірна залежність від думок оточуючих); 6) порушення взаємовідносин в сім'ї, коли зміна соціальної ситуації та обов'язків у сім'ї змушує дітей «включатися» в дорослі проблеми (до яких вони можуть бути не готові) [1; 5; 6]. Зауважимо, що у цих дослідженнях увага фокусується лише на проблемних аспектах розвитку дітей, проте майже не вивчаються особистісні ресурси та позитивні якості, що мають стати тими внутрішніми механізмами, що забезпечують ефективне подолання психотравмуючих подій.

Вченими розроблено систему ефективних психотерапевтичних занять з використанням казкотерапії, арттерапії, музикотерапії (І.Вачков, Г.Вебер, Д. Карачевський, І.Кучера, Н. Пезешкіан, К. Шеффлер, Б.Хеллінгер) [1; 2; 5; 6]. Розроблено та обґрунтовано систему ключових положень щодо консультування батьків з метою оптимізації стилю родинного виховання (І.Бех, О.Кононко, В.Кузьменко, Ю.Приходько, Н.Ньюкомб). Водночас у світовій та вітчизняній психології не проводилось досліджень, присвячених вивченню специфічних особливостей розвитку та виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб. Зокрема, недостатньо вивчені особливості перебігу психологічної травми, її наслідки, особливості прояву посттравматичного симптомокомплексу, механізми активізації

психологічних захистів на етапі дошкільного дитинства. У психологічній науці не встановлено оптимізуючі ресурси особистості, що допомагають подолати психологічну травму такого характеру та вибудувати гармонійну картину світу. Аналіз досліджень свідчить, що ресурси індивідуального психолого-педагогічного супроводу недостатньо використовуються для вирішення сучасних завдань, зокрема пов'язаних зі станом виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо-переміщених осіб (ВПО).

**Метою даної статті** є: представити результати першого етапу діагностичної частини дослідження, спрямованого на вивчення загальних тенденцій розвитку та виховання дітей з родин учасників АТО та ВПО.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Загальною метою дослідження є: розробка, апробація та запровадження методики психолого-педагогічного супроводу, в якій будуть інтегровані технології моніторингу та урахування індивідуальних відмінностей, технології активізації психологічних захистів й духовного та творчого потенціалу, актуалізації здібностей, технології соціально-морального, національно-патріотичного виховання та інших, що сприятиме успішній адаптації та реабілітації дітей з родин учасників АТО і ВПО та гармонізації їхнього розвитку. Загалом дослідження складається з трьох етапів.

Перший етап дослідження присвячено діагностиці індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО, сім'ї і сімейного виховання, розробленню та апробації методики застосування технологій психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО; підготовці навчально-методичного посібника для студентів, психологів і педагогів, які працюють з дітьми з родин учасників АТО та ВПО, методичних рекомендацій для батьків.

На другому етапі планується здійснити обґрунтування методики підготовки майбутніх вихователів та психологів ДНЗ до застосування технологій психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО; розробити програми навчальних курсів.

На третьому етапі планується експериментально перевірити ефективність розробленої методики підготовки майбутніх вихователів та психологів ДНЗ до застосування технологій психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО.

Організація діагностично-аналітичного етапу дослідження.

1 етап. Первинне вивчення загальних тенденцій розвитку та виховання дітей з родин військовослужбовців зони АТО та внутрішньо-переміщених осіб (ВПО). Методи діагностики: опитувальник для психологів ДНЗ «Вивчення загальних тенденцій розвитку та виховання дітей з родин військовослужбовців зони АТО та внутрішньо-переміщених осіб» (Розробники: В.Кузьменко, І.Луценко).

2 етап. Вивчення індивідуальних особливостей розвитку та виховання дітей з родин військовослужбовців зони АТО та внутрішньо-переміщених осіб (ВПО). Методи діагностики: цілеспрямоване спостереження (розробник програми В.Кузьменко), анкета для батьків (розробник Т.Мельничук).

3 етап. Поглиблене вивчення індивідуальних особливостей розвитку та виховання дітей з родин військовослужбовців зони АТО та внутрішньо-переміщених осіб (ВПО). Методика «Історія індивідуального розвитку» (розробник В.Кузьменко), особливостей сімейного виховання (розробник Т. Мельничук), методи вивчення емоційного розвитку (розробник В.Гальченко).

Пілотне опитування було проведено у 16 ДНЗ Шевченківського району міста Києва. Загальна кількість досліджуваних дітей – 206 дошкільників. Аналіз результатів опитування показав, що найбільш вразливими психотравмуючими подіями для дітей дошкільного віку з

родин учасників АТО виявились: розлука з близькими (36, 5%); поранення близьких (13%); переселення (11, 5%); стрілянина (1%); смерть батька (1%); контузія (0,5%); пожежа(0,5%); розлука з батьком (0,5%); ночівля в бомбосховищі (0,5%).

Найбільш вразливими психотравмуючими подіями для дітей дошкільного віку з родин переселенців виявились: переселення (31,5%); розлука з рідними (27,5%); зміна звичного оточення (4,5%); пожежа (1,5%); вибухи (1%).

Аналіз результатів стосовно розвитку дітей з родин учасників АТО дає підстави стверджувати, що ці діти мають ряд своєрідних, яскраво виражених особистісних властивостей. Серед найбільш виражених позитивних особливостей розвитку, притаманних дітям з родин учасників АТО, психологи ДНЗ називають: турботливість (32,5%); активність(19,5%); патріотизм (21%); відповідальність (17%); впевненість (16,5%); уважність (5,5%); дисциплінованість (4,5%); організованість (4%); мотивація досягнення успіху (4%); самостійність (3%); відкритість (3%); співчутливість (0,5%). Серед найбільш виражених тривожних особливостей розвитку дітей з родин учасників АТО психологи ДНЗ називають: мінливість настрою (32,5%); розсіяність (21%); страхи (20%); порушення сну(16%); агресивність (14,5%); вразливість(10%); замкненість (5%); тривожність (4,5%); недовіра до інших, прагнення до емоційної близькості з батьками, впертість (2,5%); плаксивість (2%); егоцентризм (1,5%). При цьому психологи зазначають, що загалом досліджувані діти розвиваються відповідно віковим нормам (11,5%), але потребують постійної уваги та співучасті дорослих в їх діяльності, що додає впевненості, забезпечує емоційну підтримку та врівноважує дитину.

Аналіз даних стосовно розвитку дітей з родин переселенців показав, що ці діти також мають виражені своєрідні особливості як позитивного, так і негативного спрямування. Серед своєрідних позитивних особливостей розвитку дітей з родин переселенців психологи найчастіше називають: турботливість (26,5%); активність (16%); патріотизм (13,5); організованість (12%); уважність (11,5%); відповідальність (11,5%); самостійність (7,5%); дисциплінованість (7%); відкритість (6,5%);впевненість (4,5%); мотивація досягнень (4,5%); наполегливість (4,5%); самосвідомість (2,5%); співчутливість (1,5%). Серед тривожних особливостей, притаманних розвитку дітей з родин переселенців, психологи ДНЗ називають: мінливість настрою (17%); замкненість (12%); страхи (11,5%); розсіяність (8,5%); порушення сну (6%); агресивність (5,5%); тривожність (4,5%); прагнення до емоційної близькості з батьками (2,5%); впертість (2,5%); недовіра до інших(2%); егоцентризм(1,5%); плаксивість (1,5%). Як свідчать результати опитування, найбільш вираженими є порушення емоційної сфери (настрою, сну, наявність страхів, плаксивість) та комунікативної (замкненість, агресивність, впертість, недовіра до оточуючих, егоцентризм).

У своїх відповідях психологи відзначають, що ряд особливостей є спільними як для дітей з родин учасників АТО, так і переселенців. Так, ієрархія цих властивостей виглядає наступним чином: активність (30,5%), патріотизм (24%); відповідальність (12%), самостійність (10%), самосвідомість (9,5%); організованість (7%); мотивація досягнень (6,5%);впевненість, відповідальність (6%); уважність(5%); дисциплінованість (4%); співчутливість (2,5%). Серед тривожних якостей, притаманних обом групам досліджуваних, відзначено: мінливість настрою (32,5%); розсіяність (21%); страхи (20%); порушення сну (16%); агресивність (14,5%); замкненість(5%); тривожність (4,5%); недовіра до інших, прагнення до емоційної близькості з батьками, впертість (2,5%); плаксивість (2%); егоцентризм (1,5%). Отже, на перших місцях у переліку позитивних опинились такі особистісні якості, як активність, патріотизм та відповідальність, серед тривожних переважають порушення емоційної сфери (мінливість настрою, розсіяність, страхи, порушення сну, тривожність), когнітивної (розсіяність) та комунікативної (недовіра, агресивність). Опитувані психологи підкреслюють, що усім

досліджуваним дітям також властиво те, що вони потребують більше уваги з боку дорослих та більше проявів тепла та любові, страхи у таких дітей, як правило, наявні, але якщо з ними працювати, то минають. Психологи підкреслюють, що діти з родин АТО та ВПО потребують індивідуального підходу в процесі виховання та навчання, особливої уваги педагогів; їм притаманне недовірливе ставлення до дорослих, закритість, уникання взаємодії з дітьми у групі, вони важко адаптуються до нового місця проживання, сумують за родичами. Зазначають, що освітні заклади мають проводити інформаційно-просвітницьку роботу з батьками, спрямовану на формування толерантності, поваги до культури, історії, мови, звичаїв, та традицій як українців, так і представників різних національностей за участю фахівців.

**Висновки.** Діти дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб пережили психологічну травму, що потребує моніторингу їхнього психічного стану, надання їм спеціальної психолого-педагогічної допомоги, виявлення індивідуальних особливостей розвитку як позитивного, так і негативного характеру. Пілотне опитування показало, що досліджуваним дітям притаманні певні позитивні властивості особистісного спрямування, це перш за все – турботливість, активність, патріотизм та відповідальність, серед тривожних переважають порушення емоційної сфери (мінливість настрою, розсіяність, страхи, порушення сну, тривожність), когнітивної (розсіяність) та комунікативної (недовіра, агресивність, замкненість). Психічний стан цих дітей передбачає проведення спеціальної роботи, спрямованої на подолання наслідків психотравми, більшої уваги з боку дорослих, емоційної підтримки, налагодження стосунків з оточуючими. Зазначено, що необхідним є подальше поглиблене вивчення індивідуальних особливостей розвитку даної категорії дітей. Вирішення проблеми успішного виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО можливе шляхом комплексної реалізації індивідуального підходу та запровадження методики психолого-педагогічного супроводу з метою активізації їх духовного та творчого потенціалу, здібностей, соціально-морального, національно-патріотичного виховання.

**Перспективи подальших розвідок.** Подальша робота буде спрямована на аналіз даних пілотного опитування, що стосується особливостей виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та переселенців, а також поширений аналіз результатів опитування усіх експериментальних дошкільних закладів з різних міст України. Крім цього, планується проведення наступних етапів діагностичної роботи, спрямованої на поглиблене вивчення індивідуальних особливостей розвитку та виховання дітей вказаних категорій та розробку на цій основі програми психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з родин учасників АТО та ВПО.

### Література

1. Бочкор Н. П. Соціально-педагогічна робота з дітьми у конфліктний та пост конфліктний період: метод. реком. / Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін. – К. : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. – 84 с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 556 с.
3. Кузьменко В.У. Развитие индивидуальности дитини 3-7 років: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 453 с.
4. Отич Д.Д. Критерії класифікації стратегій долаючої поведінки в психології // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Серія 12. – № 31 (55). – С. 61 — 67.
5. Синопис діагностичних критеріїв *DSM-V* та протоколів *NICE* для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / перекл. з англійської;



упор. та наук. ред. Леся Підлісецька (Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія»). – Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2014. – 112 с.

6. Щербатих Ю. В. Психологія стресу і методи корекції. – СПб: Питер, 2006. – 256 с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Bochkor N. P. Sotsial'no-pedahohichna robota z dit'my u konfliktnyy ta post konfliktnyy period: metod. rekom. / N.P. Bochkor, Ye.V. Dubrovs'ka, O.V. Zales'ka ta in. – K. : MZhPTs «La Strada-Ukrayina», 2014. – 84 s.*
2. *Y'yn E.P. Psykholohyya yndyvduial'nikh razlychyy / E.P. Y'yn. – SPb.: Pyter, 2004. – 556s.*
3. *Kuz'menko V.U. Rozvytok indyvduial'nosti dytyny 3-7 rokiv: Monohrafiya. K.:NPU im. M.P.Drahomanova, 2005. – 453s.*
4. *Otych D.D. Kryteriyi klasyfikatsiyi stratehiy dolayuchoyi povedinky v psykholohiyi // Naukovyy chasopys NPU im. M.P. Drahomanova, 2010. – Seriya 12. – # 31 (55). – s. 61 – 67.*
5. *Synopsys diahnostychnykh kryteriyiv DSM-V ta protokoliv NICE dlya diahnostyky ta likuvannya osnovnykh psykhichnykh rozladiv u ditey ta pidlitkiv / perekl. z anhliys'koyi; upor. ta nauk. red. Lesya Pidlisets'ka (Seriya «Psykholohiya. Psykhiatriya. Psykhoterapiya»). – L'viv: Vydavnytstvo Ukrayins'koho katolyts'koho universytetu, 2014. – 112 s.*
6. *Shcherbatykh Yu. V. Psykholohiya stresu i metody korektsiyi. – SPb: Pyter, 2006. – 256 s.*

**Кузьменко В. У. Диагностика индивидуально-психологических особенностей развития детей дошкольного возраста из семей участников АТО и внутренне перемещенных лиц.** Обосновано актуальность исследования индивидуально-психологических особенностей развития детей дошкольного возраста из семей участников АТО и переселенцев. Осуществлен теоретический анализ научных исследований по проблемам стресса и психологических травм у детей. Охарактеризована цель и этапы исследования, среди которых выделено диагностический, формирующий и контрольно-оценочный. Представлена методика диагностики индивидуальных особенностей развития детей и авторский опросник. Представлены результаты пилотного опроса психологов дошкольных учреждений, в которых определены положительные и тревожные особенности развития детей из семей указанной категории. Доказано, что перенесенная детьми психотравма может спровоцировать появление как негативных, так и мобилизацию положительных личностных ресурсов. Среди своеобразных положительных особенностей развития детей указанных категорий психологи чаще всего отмечают проявления заботливости, активности, патриотизма, ответственности. Показано, что среди тревожных особенностей развития исследуемых детей преобладают нарушения эмоциональной (расстройства настроения, сна, наличие страхов, плаксивость), когнитивной (рассеянность) и коммуникативной сфер (замкнутость, агрессивность, упрямство, недоверие к окружающим). Доказано, что дети, которые пережили психотравму, нуждаются в эмоциональной поддержке взрослых, налаживании отношений со сверстниками, реализации индивидуального подхода, содержательном взаимодействии с родителями, активизации способностей и духовного потенциала.

**Ключевые слова:** диагностика, психотравма, переселенцы, участники АТО, стресс, фобии, индивидуальные особенности, развитие, дошкольный возраст.



**Kuzmenko V. Diagnostics of individual psychological development specialties of pre-school children from families of ATO militaries and internally-moved personals.** Research relevance of individual psychological development specialties of pre-school children from families of ATO militaries and internally-moved migrants is described. Theoretical analysis of children's stress and psychological traumas scientific research is provided. Target and stages of research are described, among which are highlighted diagnostic, forming and control-evaluative. Methodology of diagnostics of children development individual specialties and author's questionnaire. Results of trial questionnaire of pre-school establishments psychologists are presented, in which positive and negative development features of children from families of considered category are determined. It is proved, that held psychological trauma might bring as negative as well as stimulation of positive personal resources. Among specific positive specialties psychologists often notice manifestation of care, activity, patriotism and responsibility. It is shown, that between negative signs of development prevail breach of emotional (mood changes, sleep disturbance, fear, tearfulness) and communicative spheres (cliquishness, aggressiveness, stubbornness, mistrust to environment). Proved that kids, which went through psychological trauma need support of adults, stabilizing of relations with peers, individual approach, informative communication with parents, activation of abilities and mental potential.

**Keywords:** diagnostics, psychological trauma, migrants, ATO participants, stress, fobia, individual specialties, development, pre-school.

#### **Відомості про автора:**

**Кузьменко Віра Ульянівна** – доктор психологічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи та міжнародного співробітництва факультета психології НПУ імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна, [vira@ukr.net](mailto:vira@ukr.net)

#### **Information about the author:**

**Kuzmenko Vira** – Doctor of Psychology, Professor, Deputy Dean of scientific work and international collaboration faculty of Psychology, National Pedagogical University of Mikhail Dragomanov, Kiev, Ukraine, [vira@ukr.net](mailto:vira@ukr.net)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.2

© О. А. Малихіна, 2017

О. А. Малихіна (м. Бердянськ)

### **ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ В СТРУКТУРІ САМОПОВАГИ СТУДЕНТІВ**

**Малихіна О. А. Дослідження когнітивного компонента в структурі самоповаги студентів.** У статті розглянуто особливості когнітивного компонента самоповаги у студентської молоді. Розкрито феномен самоповаги особистості в контексті дослідження свідомості та самосвідомості як центральних утворень у психічному житті особистості. Зазначено, що категорія самоповаги розглядається у взаємозв'язку з самооцінкою, самосвідомістю, почуттям власної гідності, моральною вихованістю. На основі теоретичного аналізу запропоновано структурну модель самоповаги в студентському віці, що включила в себе наступні компоненти: когнітивний, який характеризується уявленням про самого себе та самооцінкою заснованою на самопізнанні в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими людьми; емоційно-ціннісний, який включає позитивні емоції, почуття та сенсоутворювальні мотиви, що стають

**Kuzmenko V. Diagnostics of individual psychological development specialties of pre-school children from families of ATO militaries and internally-moved personals.** Research relevance of individual psychological development specialties of pre-school children from families of ATO militaries and internally-moved migrants is described. Theoretical analysis of children's stress and psychological traumas scientific research is provided. Target and stages of research are described, among which are highlighted diagnostic, forming and control-evaluative. Methodology of diagnostics of children development individual specialties and author's questionnaire. Results of trial questionnaire of pre-school establishments psychologists are presented, in which positive and negative development features of children from families of considered category are determined. It is proved, that held psychological trauma might bring as negative as well as stimulation of positive personal resources. Among specific positive specialties psychologists often notice manifestation of care, activity, patriotism and responsibility. It is shown, that between negative signs of development prevail breach of emotional (mood changes, sleep disturbance, fear, tearfulness) and communicative spheres (cliquishness, aggressiveness, stubbornness, mistrust to environment). Proved that kids, which went through psychological trauma need support of adults, stabilizing of relations with peers, individual approach, informative communication with parents, activation of abilities and mental potential.

**Keywords:** diagnostics, psychological trauma, migrants, ATO participants, stress, fobia, individual specialties, development, pre-school.

#### **Відомості про автора:**

**Кузьменко Віра Ульянівна** – доктор психологічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи та міжнародного співробітництва факультета психології НПУ імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна, [vira@ukr.net](mailto:vira@ukr.net)

#### **Information about the author:**

**Kuzmenko Vira** – Doctor of Psychology, Professor, Deputy Dean of scientific work and international collaboration faculty of Psychology, National Pedagogical University of Mikhail Dragomanov, Kiev, Ukraine, [vira@ukr.net](mailto:vira@ukr.net)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.923.2

© О. А. Малихіна, 2017

О. А. Малихіна (м. Бердянськ)

### **ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ В СТРУКТУРІ САМОПОВАГИ СТУДЕНТІВ**

**Малихіна О. А. Дослідження когнітивного компонента в структурі самоповаги студентів.** У статті розглянуто особливості когнітивного компонента самоповаги у студентської молоді. Розкрито феномен самоповаги особистості в контексті дослідження свідомості та самосвідомості як центральних утворень у психічному житті особистості. Зазначено, що категорія самоповаги розглядається у взаємозв'язку з самооцінкою, самосвідомістю, почуттям власної гідності, моральною вихованістю. На основі теоретичного аналізу запропоновано структурну модель самоповаги в студентському віці, що включила в себе наступні компоненти: когнітивний, який характеризується уявленням про самого себе та самооцінкою заснованою на самопізнанні в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими людьми; емоційно-ціннісний, який включає позитивні емоції, почуття та сенсоутворювальні мотиви, що стають

основою загальної життєвої установки щодо себе; поведінковий, який визначається діями або планами дій щодо самого себе. Наголошено, що студентський вік є важливим щодо умов формування у молодій людини нового типу ставлення до себе, заснованого на переході від окремих самооцінок до загальної та цілісної, який стався на попередніх етапах розвитку. В якості дослідницького завдання була зроблена спроба оцінити когнітивний компонент самоповаги в студентському віці, критеріями якого виступили: повнота розуміння студентами сутності самоповаги, повнота уявлення про самого себе, самооцінка, оцінка здатності здійснювати певні конкретні дії, здібність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими людьми. Було визначено рівні прояву цього компоненту.

**Ключові слова:** свідомість, самосвідомість, самооцінка, самоповага, самопізнання, студентський вік, когнітивний компонент самоповаги.

**Постановка проблеми.** Проблема вивчення самоповаги у студентській молоді тісно переплітається із іншими проблемами теоретичного та методологічного характеру, і зокрема, із дослідженням самосвідомості та окремих її складових. Вивченню цієї проблеми, у різні часи, приділялося багато уваги як вітчизняними, так і зарубіжними психологами, філософами та педагогами.

**Аналіз наукових досліджень.** Визначаючи зміст самоповаги як провідного поняття дослідження, нами були взяті до уваги позиції вчених щодо свідомості та самосвідомості як центральних утворень у психічному житті особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Н. Анкудінова, Б. Ананьєв, Д. Ельконін, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, О. Спіркін, В. Столін, Є. Суботський, П. Чамата). Зазначені автори розглядають самосвідомість як складний психічний процес сприйняття особистістю самої себе в різноманітних ситуаціях предметно-практичної діяльності та спілкування.

Дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та В. М'ясищева доводять наявність взаємодії афективних і когнітивних процесів у самосвідомості. Самосвідомість розглядається як динамічна єдність знання і ставлення, інтелектуального та афективного. Праці цих учених підтверджують наявність взаємодії афективних і когнітивних процесів у самосвідомості, при цьому стверджується, що як емоційна, так і когнітивна оцінка виникає при порівнянні уявлень особистості, що сформувались відносно власної «Я - концепції».

**Метою статті є** висвітлення результатів теоретико-емпіричного дослідження когнітивного компоненту структури самоповаги в студентському віці.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Найчастіше виокремлення самоставлення в самостійний об'єкт психологічного аналізу автори здійснюють шляхом розмежування двох аспектів в єдиному процесі самосвідомості: процесу отримання знань про себе та процесу самоставлення, разом із більш-менш стійкою самоповагою як деякою стабільною характеристикою суб'єкта [2; 4; 10; 13; 14]. Звідси обидва ці аспекти складають цілісну Я-концепцію, яка визначається як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, що сполучена з їхньою оцінкою. Описову складову Я-концепції найчастіше називають образом «Я» або уявленням про себе.

Відповідно до цього елементи установки (когнітивний, емоційний і поведінковий) стосовно Я-концепції, що традиційно виділяються дослідниками, конкретизуються таким чином: образ «Я» – уявлення індивіда про самого себе; самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом; потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом «Я» й самооцінкою. При цьому самооцінка як афективна складова установки на себе існує в силу того, що її когнітивна

складова не сприймається людиною байдуже, а пробуджує в ній оцінки й емоції, інтенсивність яких залежить від контексту й від самого когнітивного змісту.

Категорію самоповаги вчені розглядають у взаємозв'язку з самооцінкою, самосвідомістю, почуттям власної гідності, моральною вихованістю. Аналіз проблеми виховання самоповаги особистості проводиться переважно в контексті вивчення цілісно-моральної сфери особистості як вітчизняними (І. Бех, А. Богуш, І. Булах, Ю. Приходько), так і зарубіжними (О. Монке, Г. Морева, Н. Щуркова, С. Якобсон) вченими.

Найважливішим новоутворенням в студентському віці на думку В. Астахової є розвиток самоосвіти, тобто самопізнання, а суть його – установка по відношенню до самого себе, яка включає відкриття свого «Я»; уявлення про свою індивідуальність, якості і сутності; самооцінку і самоповагу [1].

І. Кон в якості найважливішого новоутворення юності виділяє сенс життя. Він відзначав, що саме в цей період проблема сенсу життя стає глобальною і всеосяжною з урахуванням ближньої і дальньої перспективи [5].

Деякі автори [6; 8] наголошують, що у формуванні образу-Я певну роль відіграє *внутрішній потенціал* (прагнення, потреби, рівень активності), що спрямовується підростаючою особистістю на збереження та підтримку високої власної цінності. Науковці звертають увагу на те, що особистість залежно від особливостей свого внутрішнього світу, по-різному сприймає впливи зовнішнього середовища.

Чинники зовнішнього середовища, на думку С. Рубінштейна, опосередковують у молодій людини ставлення до себе – «кожна із зовнішніх подій має і свою внутрішню сторону, об'єктивне, зовнішнє змінює взаємини людини з оточуючими, відображаючись у свідомості, змінює і внутрішній світ, психічний стан людини, перебудовує її свідомість, її внутрішнє ставлення до інших людей і до самої себе» [8, с. 445]. Він наголошував, що через ставлення до інших людей, у людини встановлюється ставлення до самої себе, а це ставлення, у свою чергу, опосередковано ставленням інших. У межах становлення нового рівня самосвідомості, у молодій людини відбуваються кардинальні зміни відносно себе. Їх центральним моментом є зміна підстав, критеріїв для самоповаги, так як вони зміщуються, кажучи словами Л. Виготського, «із зовні, у середину» [3], набуваючи якісно інших форм, в порівнянні з критеріями оцінки людиною других людей.

Студенський вік є важливим бо, задає умови для формування у молодій людини нового типу ставлення до себе, заснованого на переході від окремих самооцінок до загальної та цілісної, який стався на попередніх етапах розвитку. Ставлення до себе стає автономним від оцінок оточуючих, окремих успіхів і невдач або впливів конкретних ситуацій. Оцінка окремих якостей, сторін особистості відходить на другий план або грає підлеглу роль, а провідним стає деяке загальне і цілісне прийняття себе, тобто самоповага. Розпочавши своє інтенсивне формування в юності емоційно-ціннісне ставлення до себе переходить в студентстві на новий рівень, коли загальна самооцінка складається з відповідності поведінки, власних поглядів і мінливих переконань, і нарешті, результатів діяльності [10; 11; 12].

Грунтуючись на теоретичному аналізі проблеми, нами було запропоновано структурну модель самоповаги в студентському віці, що включила в себе наступні компоненти: когнітивний, який характеризується уявленням про самого себе та самооцінкою заснованою на самопізнанні в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими людьми; емоційно-ціннісний, включає позитивні емоції, почуття та сенсоутворювальні мотиви, що стають основою загальної життєвої установки щодо себе; поведінковий, який визначається діями або планами дій щодо самого себе.

У межах нашої статті ми зупинимось на когнітивному компоненті самоповаги, що

відображає уявлення студента про самого себе незалежно від того базуються вони на об'єктивному знанні або суб'єктивній думці про себе та незалежно від того, чи є вони істинними або помилковими. Якості, що їх приписує людина власній особистості далеко не завжди об'єктивні і з ними не завжди готові погодитися інші люди. Частіше за все людина намагається охарактеризувати себе з гарного боку, і тут завжди буде присутнім сильний особистісний оцінний момент.

Самоповага формується під впливом різних зовнішніх впливів, які відчуває індивід. Особливо важливі для людини контакти зі значимими для неї людьми, саме ці люди визначають уявлення індивіда про самого себе.

Кожна людина в процесі різноманітної діяльності та взаємодії з іншими постійно формує уявлення про себе, які час від часу змінюються, збагачуються та уточнюються. Процеси уяви конституують ідеальне «Я», механізм дії якого полягає в тому, що зміст реального буття особистості і зміст ставлення до себе визначаються не наявними зовнішніми або спеціальними внутрішньо притаманними станами, а їх співвіднесенням і совиміром з можливими і ідеальними проявами життєдіяльності особистості.

Когнітивний компонент самоповаги, згідно Н. Сарджвеладзе [9], включає в себе самооцінку, бо завдання «роботи» самосвідомості і самопізнання полягає не тільки в тому, щоб розраховувати на себе в процесі активності і знати щось про себе, але і в тому, щоб оцінити свої властивості і можливості з певним критерієм («хороший-поганий», «гідний-негідний» тощо). Шляхом процесів самопізнання особистість прагне зрозуміти не тільки те, хто вона, але яка вона є. Схожу позицію з Н. Сарджвеладзе має С. Пантільєв [7], виділяючи самооцінку в окремий компонент самоповаги, що заснований на оцінці власної ефективності у досягненні мети. Дослідник наголошує, що самооцінка виступає у вигляді операцій соціального порівняння у системі «Я-Інші» та відображає суб'єкт-суб'єктні стосунки зверхності й переваги.

До когнітивного компоненту ми включили рівень розуміння студентами поняття самоповаги, уявлення про самого себе, процес самопізнання особистістю не тільки того хто вона, але і яка вона є та самооцінку.

Експериментальне дослідження проводилось серед студентів 1-4 курсів вищих навчальних закладів півдня та центру України.

Для діагностики рівня сформованості когнітивного компоненту самоповаги нами було використано наступні методики: авторська анкета для встановлення рівня розуміння студентами сутності самоповаги та повноти уявлення про самих себе; методика С. Будассі для визначення самооцінки, як однієї з властивостей, що утворює особистість; тест загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, адаптована В. Ромеком та тест «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського.

Рівень сформованості когнітивного компоненту самоповаги студентів визначався за такими показниками: повнота розуміння студентами сутності самоповаги; повнота уявлення про самого себе; самооцінка; оцінка здатності здійснювати певні конкретні дії; здібність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими людьми

Результати емпіричного дослідження подано у табл. 1.

За показниками «Повнота розуміння студентами сутності самоповаги» «Повнота уявлення про самого себе» більшість студентів мають середній рівень розвитку 44% і 48% відповідно.

Рівні повноти розуміння сутності феномену самоповаги визначалися наступним чином: високий рівень характеризується власними узагальненими уявленнями про цей феномен шляхом розкриття комплексу його суттєвих характерних ознак; середній рівень включав у себе відповіді, що містили власні судження, щодо досліджуваного особистісного утворення, де



розкривалися як суттєві так і не суттєві ознаки самоповаги та малися певні помилкові тлумачення; низький рівень характеризувався відповідями, у яких містилися уривчасті судження та була відсутня узагальнена ідея.

Таблиця 1

**Рівні розвитку показників когнітивного компоненту самоповаги в студентському віці  
(в %, n= 350)**

| Показники   | Рівні   |          |         |
|---|---------|----------|---------|
|   | Високий | Середній | Низький |
| Повнота розуміння студентами сутності самоповаги              | 28      | 44       | 28      |
| Повнота уявлення про самого себе                              | 21      | 48       | 31      |
| Самооцінка*   | 2.65    | 51       | 0.38    |
| Оцінка здатності здійснювати певні конкретні дії              | 46      | 50       | 14      |
| Здібність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими людьми | 30      | 34       | 36      |

\*46% респондентів мають нестійку самооцінку.

Повнота знань про себе описуються наступними рівнями: високий рівень – адекватні і стійкі уявлення про себе, що орієнтуються на власні знання про себе, ніж на оцінку оточуючих; середній – неадекватні і нестійкі уявлення про себе, студенти погано розбираються в собі, число усвідомлюваних якостей і рис особистості недостатня; низький – орієнтація на характеристики, що їх надають інші, уявлення про себе неконкретні розпливчасті.

Отримані дані пояснюються тим, що дорослішаючи та накопичуючи життєвий досвід, студенти стають особистостями, які свідомо можуть формувати власні життєві принципи, цінності та погляди. Водночас, вони вже можуть визначити власне поняття самоповаги, та виокремити основні її компоненти. У період навчання у вищому навчальному закладі підвищується рівень усвідомленого ставлення до себе, це призводить до того, що знання про себе починають регулювати і визначати емоції, адресовані власному «Я». У молодій людини складаються відносно стійкі уявлення про себе, як цілісної особистості, відмінної від інших людей.

Щодо показника «Самооцінка» то тут виявлено дещо неоднозначну ситуацію – 51% студентів мають адекватну самооцінку (середній рівень), а 46% респондентів мають нестійку самооцінку. Нестійка самооцінка є результатом хронічної незрілості і залежності особистості від підтримки і оцінки оточуючих. Студенти стурбовані тим, що про них думають оточуючі і намагаються відповідати їхнім очікуванням. Стійка самооцінка засвідчує внутрішню силу особистості та є підґрунтям для самопідтримки.

Від самооцінки залежать взаємовідносини особистості з іншими людьми, вимогливість до самої себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і на подальший розвиток її особистості. Вона пов'язана з потребою в самоствердженні, прагненням знайти своє місце в житті і соціумі. Щоб уникнути зниження самооцінки і самоповаги студенти часто пояснюють свої невдачі браком зусиль. В якості

основної аргументації висувається виправдання про те, що невиконання завдання або погано опрацьована тема пов'язана з недостатньою роботою в цьому напрямку, а неуспіх обумовлений не достатніми зусиллями. Така атрибуція допомагає підтримувати самооцінку і самоповагу, але прагнення уникати невдачі призводить і до інших негативних наслідків. Наприклад, намагаючись уникнути неуспіху, студент ставить перед собою занадто низькі цілі, бо вони гарантують успіх. При подібному виборі у молодій людині зберігається самоповага і стабільна самооцінка. Однак неможливість досягти високих результатів при виконанні дуже складних завдань дозволяє індивіду виправдовувати себе, що також не знижує самооцінку і самоповагу.

Результати за показником «оцінка здатності здійснювати певні конкретні дії» мають майже однакові результати за двома рівнями – високий (46%) та середній (51%). Оцінка власної здатності впоратися з певними конкретними завданнями в тій чи іншій конкретній ситуації, судження про дії, які особистість може зробити називається самоефективність. Вона впливає на вибір тієї або іншої стратегії дій. За допомогою самоефективності можна оцінити здатність особистості до усвідомлення своїх здібностей і до використання цих здібностей оптимальним чином. Самоефективність заснована на знанні і колишній переконаності людини у своїх здатностях досягати певного результату при певних витратах. Чим вище самоефективність, тим більших результатів чекає від себе людина при рівних витратах. Високий рівень самоефективності змінює мислення, сприяючи збільшенню кількості самосхвалюючих суджень.

Отримані результати за показником «Здібність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими людьми» майже рівномірно розподілилися за всіма рівнями: 30% – високий, 34% – середній, 36% – низький. Високий рівень – у відносинах надмірно виражені зближуючі почуття, такі як єдність, спільність між людьми, дружелюбність, добросердя, вдячність, повага, любов, особистість не помічає труднощів та проблем у стосунках або не бажає їх визнавати, що може призвести до дисгармонії в стосунках. Середній рівень – відносини досить гармонійні, носять стабільний характер, передбачають тривале збереження взаємодії в міжособистісних стосунках, що сприяє виникненню позитивних почуттів, емоційного комфорту, є прагнення враховувати індивідуальні особливості один одного, відносини носять відкритий, природний характер. Низький рівень – наявна дисгармонія в міжособистісних стосунках, відсутність єдності, згоди з іншими людьми, ослаблення позитивних емоційних зв'язків, переважання таких почуттів як самотність, неприязнь, злість, вина, каяття, заздрість, сором, образа.

**Висновки.** Проведене дослідження когнітивного компоненту в структурі самоповаги студентів дало можливість визначити рівні прояву його показників: повнота розуміння сутності самоповаги; повнота уявлення про самого себе; самооцінка; оцінка здатності здійснювати певні конкретні дії; здібність до самопізнання в процесі взаємодії з іншими людьми, що вплине на визначення загального рівня сформованості самоповаги у студентської молоді. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування самоповаги в студентському віці, тому подальші наші зусилля будуть спрямовані на вивчення показників емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів явища, що вивчається.

### Література

1. Астахова В. И. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций / В. И. Астахова – Харьков : НУА, 2010. – 404 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 1136с.
4. Захарова А. В. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности

в младшем школьном возрасте / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Новые исследования. – 1981. – №124. – С. 43-47.

5. *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
6. *Кононко О. Л.* Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посібн. для вищ. навч. закладів / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
7. *Пантилеев С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев – М. : МГУ, 1991. – 108 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн– СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
9. *Сарджвеладзе Н. И.* Структура самоотношения личности и социогенные потребности / Н.И. Сарджвеладзе // Проблемы формирования социогенных потребностей.– Тбилиси : Мицниереба, 1974. – С.103-107.
10. *Столин В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. – М : Изд. МГУ, 1983. – 284 с.
11. *Kaplan H.* Deviant behaviour in defence of self / Kaplan H. – N.Y., 1980.
12. *Leahy R.L., Huard C* Role-Taking and Self-Image Disparity In Children / C Huard, R. Leahy // *Developmental Psychology*. – 12 (6). 1976.
13. *Wells L.* Self-esteem. Its conceptualization and measurement. Sage publications / Wells L., Marwell G. – New York, 1976. – P. 56-70.
14. *Wylie R. C.* The Self-Concept. / Wylie R.C. V.1. – Lincoln, 1974.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Astahova V. I.* Student XXI veka: social'nyj portret na fone obshhestvennyh transformacij / V. I. Astahova – Har'kov : NUA, 2010. – 404 s.
2. *Berns R.* Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie / R. Berns. – М. : Progress, 1986. –424 s.
3. *Vygotskij L.S.* Psihologija razvitija cheloveka / L.S. Vygotskij – М.: Smysl, Jeksmo, 2005. – 1136s.
4. *Zaharova A. V.* Osobennosti formirovanija ocenki i samoocenki kachestv lichnosti v mladshem shkol'nom vozraste / A.V. Zaharova, T.Ju. Andrushhenko // *Novye issledovanija*. – 1981. – №124. – S. 43-47.
5. *Kon I. S.* V poiskah sebja: Lichnost' i ee samosoznanie / I. S. Kon. – М. : Politizdat, 1984. – 335 s.
6. *Kononko O. L.* Social'no-emocijnij rozvitok osobistosti ( v doshkil'nomu ditinstvi): navch. posibn. dlja vishh. navch. zakladiv / O. L. Kononko. – К. : Osvita, 1998. – 255 s.
7. *Pantileev S. R.* Samoотноshenie kak jemocional'no-ocenchnaja sistema / S. R. Pantileev – М. : MGU, 1991. – 108 s.
8. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn– SPb.: Piter, 2004. – 713 s.
9. *Sardzhveladze N. I.* Struktura samoотноshenija lichnosti i sociogennye potrebnosti / N. I. Sardzhveladze // *Problemy formirovanija sociogennyh potrebnostej*. – Tbilisi : Micniereba, 1974. – S.103-107.
10. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti / V. V. Stolin. – М : Izd. MGU, 1983. – 284 s.
11. *Karlan N.* Deviant behaviour in defence of self / Karlan N. – N.Y., 1980.
12. *Leahy R.L., Huard S* Role-Taking and Self-Image Disparity In Children / S Huard, R. Leahy // *Developmental Psychology*. – 12 (6). 1976.
13. *Wells L.* Self-esteem. Its conceptualization and measurement. Sage publications / Wells L., Marwell G. – New York, 1976. – P. 56-70.
14. *Wulie R. C.* The Self-Concept. / Wulie R.C. V.1. – Lincoln, 1974.

**Малыхина О. А. Исследование когнитивного компонента в структуре самоуважения студентов.** В статье рассмотрены особенности когнитивного компонента самоуважения у студенческой молодежи. Раскрыт феномен самоуважения личности в контексте исследования сознания и самосознания как центральное образование в психической жизни личности. Замечено, что категория самоуважения рассматривается в связи с самооценкой, самосознанием, чувством собственного достоинства, моральной воспитанностью. На основе теоретического анализа автором было предложено структурную модель самоуважения в студенческом возрасте, которая содержит следующие компоненты: когнитивный, который характеризуется представлением о самом себе и самооценкой основанной на самопознании в процессе разнообразной деятельности и взаимодействия с другими людьми; эмоционально-ценностный, который включает положительные эмоции, чувства и смыслообразующие мотивы, становящиеся основой общей жизненной установки по отношению к себе; поведенческий, который определяется действиями или планами действий в отношении самого себя. Отмечено, что студенческий возраст является важным относительно условий формирования у молодого человека нового типа отношения к себе, основанного на переходе от отдельных самооценок к общей и целостной, произошедшего на предыдущих этапах развития. В качестве исследовательской задачи была предпринята попытка оценить когнитивный компонент самоуважения в студенческом возрасте, критериями которого выступили: полнота понимания студентами сущности самоуважения, полнота представления о самом себе, самооценка, оценка способности осуществлять определенные конкретные действия, способность к самопознанию в процессе взаимодействия с другими людьми. Было определено уровни проявления этого компонента.

**Ключевые слова:** сознание, самосознание, самооценка, самоуважение, самопознание, студенческий возраст, когнитивный компонент самоуважения.

**Malykhina Olga. Research of Cognitive Component within the Structure of Students' Self-Respect.** The article is devoted to the study of the peculiarities of the cognitive component of self-esteem among students' youth. It is revealed the phenomenon of personality's self-respect within the context of research of consciousness and self-consciousness as the central formations within the mental life of the personality. It is underlined that the category of the self-respect is analyzed in the interconnection with the self-esteem, self-consciousness, with the feeling of the own dignity, with the moral education. According to the foundation of the theoretical analysis the author has proposed the structural model of the self-respect during the student's age. This model includes such components: cognitive which is characterized by the notion about himself; by the self-esteem (based on the self-knowledge during the process of different action and interaction with other people). Another component is the emotional-value which includes positive emotions, feelings and sense-creating motives, which become the foundation of the general attitude to oneself. Another component is the behavioral which is determined by the actions and by some plans which are connected with the personality. The author makes the stress on the fact that the student's age is very important for the conditions of formation of the new type of the attitude of the personality to itself. This is grounded by the transfer from the certain self-esteems to the general and integrated one (which has happened at previous stages of the development). As the research task, it was made an effort to esteem the cognitive component during the students' age. There are such criteria of this component: fullness of understanding of essence of the self-respect by the students; fullness of the notion about himself, self-esteem; esteem of the ability to realize certain actions, ability to self-recognition during the process of interaction with other people. There are determined levels of manifestation of this component.

**Keywords:** the consciousness, the self-consciousness, the self-esteem, the self-respect, the self-knowledge, the students' age, the cognitive component, the component of the self-respect.

**Відомості про автора:**

**Малихіна Ольга Андріївна** – аспірантка кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ, Україна, [moart1902@gmail.com](mailto:moart1902@gmail.com)

**Information about the author:**

**Malykhina Olga** – postgraduate of the department psychology Berdyansk state pedagogical university, Berdyansk, Ukraine. [moart1902@gmail.com](mailto:moart1902@gmail.com)

Статтю подано до друку 26.03.2017.

УДК 159.923.3:958.947.2

© О. І. Санніков, 2017

О. І. Санніков (м. Одеса)

**КОНЦЕПЦІЯ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ОСОБИСТІСТЮ  
ЯК ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО КОНСУЛЬТАНТА**

**Санніков О. І. Концепція прийняття рішень особистістю як теоретична модель діяльності професійного консультанта.** У даному повідомленні показана сучасна проблематика професійного консультування, виділені завдання консультаційної діяльності, що забезпечують взаємодію особистості зі світом професій. Позначені умови й обмеження, що вимагають нетрадиційного підходу в створенні сучасної технології консультування професіонала. Представлені результати аналізу вітчизняних і закордонних психологічних підходів до вивчення вибору й прийняття рішень особистістю, додання обмежень означених підходів дозволило запропонувати психологічну систему прийняття рішень особистістю. Показано, що вибір і прийняття рішень особистістю є продуктом психологічної системи прийняття життєвих рішень.

Презентована структура психологічної системи прийняття особистістю життєвого рішення, яка охоплює три функціональні блоки – блок особистісних компонентів, блок взаємодії із середовищем і блок компонентів рішимості. Визначено основні функції, що реалізовані кожним блоком психологічної системи вибору, встановлена роль рішимості особистості в керуванні прийняттям продуктивного рішення. Рішимість розуміється як багатокomпонентна цілісна властивість особистості, здатність сміливо й незалежно приймати зрілі життєві рішення, вибірково використовуючи при цьому особистісні ресурси. Доведено, що вибір й прийняття життєвого рішення є проявом активності особистості, що притаманна всім формам життєдіяльності й професійної діяльності особистості.

Уніфікація показників і структурних компонентів психологічної системи, їх універсальність і вимірність у варіативних умовах життєдіяльності й професійної діяльності, забезпечують можливість їх використання в технології професійного консультування.

**Ключові слова:** професійне консультування, прийняття рішення особистістю, вибір особистості, психологічна система прийняття життєвих рішень, рішимість, життєві рішення особистості.

**Постановка проблеми.** Проблематика професійного консультування в останні роки стає все більш актуальною у зв'язку зі зміною умов, у яких змушений працювати професіонал, у зв'язку



**Keywords:** the consciousness, the self-consciousness, the self-esteem, the self-respect, the self-knowledge, the students' age, the cognitive component, the component of the self-respect.

**Відомості про автора:**

**Малихіна Ольга Андріївна** – аспірантка кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ, Україна, [moart1902@gmail.com](mailto:moart1902@gmail.com)

**Information about the author:**

**Malykhina Olga** – postgraduate of the department psychology Berdyansk state pedagogical university, Berdyansk, Ukraine. [moart1902@gmail.com](mailto:moart1902@gmail.com)

Статтю подано до друку 26.03.2017.

УДК 159.923.3:958.947.2

© О. І. Санніков, 2017

О. І. Санніков (м. Одеса)

**КОНЦЕПЦІЯ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ОСОБИСТІСТЮ  
ЯК ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО КОНСУЛЬТАНТА**

**Санніков О. І. Концепція прийняття рішень особистістю як теоретична модель діяльності професійного консультанта.** У даному повідомленні показана сучасна проблематика професійного консультування, виділені завдання консультаційної діяльності, що забезпечують взаємодію особистості зі світом професій. Позначені умови й обмеження, що вимагають нетрадиційного підходу в створенні сучасної технології консультування професіонала. Представлені результати аналізу вітчизняних і закордонних психологічних підходів до вивчення вибору й прийняття рішень особистістю, долання обмежень означених підходів дозволило запропонувати психологічну систему прийняття рішень особистістю. Показано, що вибір і прийняття рішень особистістю є продуктом психологічної системи прийняття життєвих рішень.

Презентована структура психологічної системи прийняття особистістю життєвого рішення, яка охоплює три функціональні блоки – блок особистісних компонентів, блок взаємодії із середовищем і блок компонентів рішимості. Визначено основні функції, що реалізовані кожним блоком психологічної системи вибору, встановлена роль рішимості особистості в керуванні прийняттям продуктивного рішення. Рішимість розуміється як багатокomпонентна цілісна властивість особистості, здатність сміливо й незалежно приймати зрілі життєві рішення, вибірково використовуючи при цьому особистісні ресурси. Доведено, що вибір й прийняття життєвого рішення є проявом активності особистості, що притаманна всім формам життєдіяльності й професійної діяльності особистості.

Уніфікація показників і структурних компонентів психологічної системи, їх універсальність і вимірність у варіативних умовах життєдіяльності й професійної діяльності, забезпечують можливість їх використання в технології професійного консультування.

**Ключові слова:** професійне консультування, прийняття рішення особистістю, вибір особистості, психологічна система прийняття життєвих рішень, рішимість, життєві рішення особистості.

**Постановка проблеми.** Проблематика професійного консультування в останні роки стає все більш актуальною у зв'язку зі зміною умов, у яких змушений працювати професіонал, у зв'язку

з ускладненням змісту самих професій, розширенням функцій і завдань діяльності, що виконується професіоналом. Саме консультант виступає посередником активної взаємодії *особистості* зі світом професій, реалізуючи в цьому процесі основні завдання професійного консультування.

До найбільш важливих у комплексі цих завдань слід віднести не стільки ті, що стали вже традиційними, скільки ті, котрі для свого вирішення забезпечені концептуальними наробітками, їх теоретичним узагальненням і методичним інструментарієм (тестами, психомоторними пробами тощо). У першу чергу, такими є: допомога особистості в професійному самовизначенні; допомога в пошуку персонального місця у світі професій; вирішення проблеми придатності професії для людини в ситуації її вибору або проходження випробного терміну; вирішення проблеми адаптації особистості до варіативних умов діяльності; оцінка характеристик завдань і покладених на професіонала функцій; освоєння нових професійних ролей і системи професійних відносин; надання допомоги особистості в актуалізації її професійного й особистісного потенціалу, професійної реабілітації тощо.

Завдання, що виникають, спричиняють необхідність підготовки особистості до внутрішнього перетворення для самореалізації в змінних умовах, наприклад, у зв'язку зі звільненням працівника, ліквідацією його посади, суб'єктивною незадоволеністю змістом праці, тривалою перервою в роботі (військова служба, хвороба, догляд за дитиною) тощо [7; 9, с. 279-281].

В останні роки усе більш актуальними в роботі консультанта стають: допомога в виборі іншої професії, орієнтація фахівця на перепідготовку; розробка перспектив розвитку професіоналізму; пошук шляхів подолання криз і безрухів у професійному зростанні; фокусування клієнта на пошук індивідуального стилю професійної самореалізації; психологічний супровід реабілітації фахівця тощо.

Разом з тим, громіздкість використовуваного діагностичного матеріалу, тривалість процедур оцінки й інтерпретації вимірюваних показників, а також багатоплановість, багатоаспектність сучасних професій, різко звужують сферу застосування розроблених рекомендацій. Така ситуація робить особливо гострою проблему пошуку обмеженого числа вимірюваних показників для одержання максимальної правдоподібності позиції професійного консультанта відносно проблеми клієнта, психологічних чинників поведінки й учинків клієнта в різних професійних середовищах.

**Аналіз наукових досліджень.** Аналіз досвіду професійного консультування, узагальнення численних результатів вітчизняних і закордонних досліджень первинної й вторинної професійної самореалізації особистості (професійної ідентифікації, деструкцій і стагнацій професійної діяльності), дозволили виявити структурну складову, яка виявляється в будь-якій формі активності особистості, у всій різноманітності сфер її життєдіяльності, – «вибір і прийняття особистістю життєвих рішень» [5].

Незважаючи на те, що трактування понять «вибір» і «прийняття рішення» у роботах сучасних дослідників відрізняється, усі автори визнають провідну роль особистості. Вибір Г. О. Балл розуміє як фрагмент функціонування активної системи (що розуміється як особа) у ситуації, що характеризується певними ознаками [1, с. 102–103]. Л. В. Помиткіна показала, що прийняття стратегічних життєвих рішень є не тільки складним особистісним детермінованим циклічним процесом, рішення «...носять особливий, доленосний характер і впливають на подальше життя особистості» [4, с. 309]. На думку І. А. Сербін-Жердецької, «життєві рішення як відповідь особистості на ті, або інші обставини й події, є ефектом цілісної структури особистості, заломлює й опосередковує всі зовнішні впливи – події й обставини життя» [8, с. 112]. Параметри прийнятих життєвих рішень у багатьох випадках вже не просто в більшому або меншому ступені

залежать від особистості, але й нею визначаються. Подібні дослідження, проведені В. М. Чернобровкіним, С. Плаусом, Г. Гігеренцером, А. В. Карповим, по вдосконаленню професійного навчання, організації професійного добру, також підтвердили провідну роль особистості в прийнятті рішень [2; 3; 9; 10].

**Метою статті є** визначення структури психологічної системи прийняття життєвих рішень з метою використання закономірностей її функціонування в технології професійного консультування. Розуміння закономірностей вибору особистості, використання особистістю психологічної системи прийняття рішень, дозволять професійному консультантові забезпечити більш стійкий прогноз шляхів самовизначення особистості в професії, оцінити її професійний потенціал, визначити перспективи розвитку професіонала тощо.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** Дослідження проводилося протягом 2006 – 2015 років. В експериментах на різних етапах взяло участь 3980 осіб, чоловіків і жінок, у віці від 19 до 47 років. Для вивчення прийняття рішень створена система психодіагностичних процедур дослідження, яка включала: а) методики, що спрямовані на вивчення різних показників і характеристик феномена прийняття рішень і рішимості (МОПР, Л. Манна; ЛФР-25, Т.В. Корнілової; Вольові властивості особистості, М. В. Чумакова та ін.); б) методики, що діагностують різні властивості особистості, які гіпотетично пов'язані з показниками досліджуваного феномена й певною мірою виступають як його детермінанти і ресурси (SACS, С. Хобфоллу; EQ, Н. Холу; і ін.) [5, с. 146 – 147]. Узагальнення результатів вивчення особливостей функціонування системи прийняття рішень у різних умовах життєдіяльності й професійної діяльності, дозволило висловити наступне.

Прийняття рішення особистістю – це, насамперед, особистісний вибір з альтернативних можливих варіантів, детермінованих психологічною організацією особистості, за участю її різномірних характеристик, котрі відбивають її цілісність. Прийняття життєвого рішення – це специфічний, життєво важливий прояв активності особистості, що здійснює вибір варіанта, найкращого з можливих, або суб'єктивно сприйманих особистістю як таких для вирішення життєвої ситуації. «Життєві рішення», як результат і продукт психологічної системи – це *система* організації й регуляції життєдіяльності людини, у центрі якої перебуває особистість, що не тільки приймає життєве рішення, але й відповідальність за нього. Система життєвих рішень перебуває в постійному русі, зміні протягом життя, в процесі організації й регуляції, що робить регуляторний компонент системи прийняття рішень особистістю стрижневим, опорним і системотвірним.

Майже всяке обговорення проблеми завершується рішенням як таким, тобто початком наступного розгортання дій. Але насправді рішення не є початком, це результат дуже тонкої й великої роботи, проробленою особистістю. Тому виникла необхідність охопити увагою не тільки сам акт прийняття рішення, але й простір, стадію «вирішення», яка його формує й визначає його спрямованість, а, отже – розглянути прийняття рішення як складне психічне явище. Виявилось, що прийняття рішення неможливо без цієї стадії, що визначає, які саме обставини повинні бути враховані, з якого набору потрібно вибирати дії або формувати систему дій, найбільш адекватну умовам оцінюваної ситуації або відповідну до вимог компонентів психологічної системи прийняття життєвого рішення. Тому використання терміна «*рішення*» не повинне бути фактором, що гіпнотизує, це є кінцевий акт однієї реалізації практично безперервної й досить розгалуженої психологічної системи – прийняття життєвого рішення, і початок іншого.

Система прийняття життєвого рішення являє собою відносно стійку структурну організацію властивостей особистості, що виконують активне перетворення, організацію й упорядкованість елементів і чинників навколишнього або віртуального середовища, що впливають на життєві ситуації, використовуючи для цього ресурси й можливості особистості по трансформації

параметрів поточної ситуації життєдіяльності. Розуміючи специфіку й особливості результату функціонування такої системи – життєве рішення – ми виділяємо в ній три функціональні блоки, що охоплюють специфічні характеристики: блок особистісних компонентів, блок компонентів взаємодії із середовищем і блок компонентів рішимості.

До першого, *блоку особистісних компонентів*, ми відносимо сукупність властивостей особистості, що забезпечують «прийняття життєвої ситуації», висування варіантів рішення, вибір і прийняття життєвого рішення. Другий, *блок компонентів взаємодії особистості із середовищем*, містить у собі властивості особистості, що забезпечують вироблення стратегії й дії особистості з реалізації прийнятого рішення й оцінці прогнозу наслідків його реалізації. Третій, *блок компонентів рішимості*, включає властивості особистості, що забезпечують керування прийняттям продуктивного життєвого рішення особистістю [400, с. 102].

*Блок особистісних компонентів* системи прийняття життєвого рішення утворений: вольовим, емоційним, когнітивним, мотиваційним і компонентом соціального досвіду. У сукупності ці компоненти забезпечують ресурсами прийняття життєвого рішення за рахунок реалізації основних функцій. Основними функціями *вольового компонента* в прийнятті рішення є: контроль і регуляція вольових дій особистості по подоланню труднощів і бар'єрів; контроль реалізації вибору в ситуаціях визначеності, ризику й невизначеності. Функції *емоційного компонента* (з урахуванням специфіки регуляції прийняття життєвого рішення в цілому) охоплюють: формування й маркування (емоційне фарбування) образа середовища – життєвої ситуації; відношення до результатів порівняння життєвої ситуації з тими, що зберігаються в індивідуальному досвіді життєдіяльності (буттєвому, соціальному); упереджене оцінювання й вибір значимих альтернатив рішення; оцінювання суб'єктивної корисності життєвого вибору, його реалізації й наслідків (санкція емоцій).

Реалізація функцій *когнітивного компонента особистості*, що приймає рішення забезпечує: аналіз характеристик ситуації, що виникла (невизначеності, ризику, визначеності); аналіз наявної інформації й відстеження відсутньої для вибору варіантів рішення; аналіз бар'єрів, труднощів вибору й особистісних ресурсів для їхнього подолання; раціональне оцінювання ефективності життєвого вибору, його реалізації й наслідків (санкція розуму). Основними функціями *мотиваційного компонента* є здійснення контролю й регуляції мотивів, спонукань і дій особистості у виборі та його успішної реалізації. Мотиваційний компонент забезпечує активність особистості та її спрямованість на пошук варіанта вибору й досягнення мети – прийняття життєвого рішення.

Особлива роль у блоці особистісних компонентів приділяється *індивідуальному соціальному досвіду*. Його склад і рівень сформованості визначається досвідом життєдіяльності особистості й забезпечує реалізацію декількох складних функцій. Функція зберігання відбиває знання, уміння, звички й навички прийняття життєвих рішень. Функція відбиття показує, що досвід прийняття рішень у життєдіяльності, особистість здобуває в процесі соціалізації (формується при виразній спрямованості й інтересах особистості). Функція накопичення узагальнює в особистості: наявні варіанти прийняття рішення в завданнях життєдіяльності; життєві рішення, котрі часто повторюються; навички подолання протиріч; розвинені вміння знаходити вихід з важких життєвих ситуацій. Роль цього компонента досить велика з низки причин. По-перше, у ситуації особистісного або екзистенційного вибору (ризик, невизначеність) рішення повинні враховувати ймовірнісний характер подальшого розвитку ситуацій. По-друге, необхідно враховувати наповненість ситуацій елементами стихійності, випадковості й стохастичності. Нарешті, однієї з найважливіших є функція економії ресурсів особистості. Вона є джерелом актуалізації доведених до автоматизму рішень, які зберігаються та пов'язані із самообслуговуванням, побутовою діяльністю тощо.



Блок компонентів взаємодії із середовищем у системі прийняття рішення здійснює організацію й контроль реалізації вибору особистості й оцінку його наслідків. Блок включає операціональний і результуючий компоненти. *Операціональний компонент* забезпечує контроль за спонуканням, вибір стратегії прийняття рішення і його реалізацію при виявленні в життєвій ситуації джерела протиріччя. Чим вище рівень сформованості складових операціонального компонента, тим нижче невизначеність ситуації й небезпека ризику здійснення дій, які можуть викликати втрати. *Результуючий компонент системи* орієнтований на формування й реалізацію прийнятого варіанта рішення, а також забезпечує контроль показників стійкості особистості в ситуації вибору. До показників стійкості прийняття рішень відносяться: *продуктивність* прийнятого рішення; *соціальна значимість і суб'єктивна корисність* для особистості; *ефективність* прийнятого рішення; оцінка психологічної вартості актуальної самореалізації – вибору особистості.

Блок компонентів *рішимості* здійснює керування й регулювання прийняття рішення. Блок презентований: компонентом орієнтації (настроєвості) на прийняття рішення; компонентом розумності (мудрості) в прийнятті рішення; компонентом неухильності (стійкості); компонентом ергічності (активності) в прийнятті рішення. *Рішимість* як регуляторна підсистема прийняття життєвого рішення: здійснює координацію функціонування особистісних компонентів, компонент взаємодії із середовищем; забезпечує включення особистості в систему взаємодії із середовищем життєдіяльності; забезпечує супровід і регулювання прийняття рішення; координує добір, актуалізацію й керування ресурсами, які необхідні особистості для прийняття рішення. Розгорнутий опис елементів, що утворюють рішимість, презентовано в інших наших роботах [5; 6].

Можна позначити, як мінімум, три групи джерел прийняття рішень, рівно вірогідних і не мінливих у різних умовах і формах життєдіяльності й професійної діяльності особистості. Це: зовнішні джерела, що зумовлені дією чинників життєдіяльності, і сприймані особистістю як значимі й важливі; соціально-психологічні, що пов'язані з функціонуванням особистості в системі суспільних ( у тому числі міжособистісних, міжгрупових) відносин; внутрішні, психологічні джерела, обумовлені індивідуально-психологічними, особистісними особливостями суб'єкта життєдіяльності, властивостями і якостями особистості.

### **Висновки.**

1. Психологічна система прийняття життєвих рішень відбиває цілісність особистості, яку утворюють взаємозалежні й комплексно організовані для прийняття життєвого рішення елементи. Структура властивостей, що утворюють блоки й компоненти системи, носить явно виразний і сталий характер, що зберігає виразність своїх характеристик у межах типу прийнятого рішення, активності або форми життєдіяльності, професійної діяльності.

2. Зміна умов ситуації життєдіяльності призводить до активізації тих властивостей особистості, які в сукупності забезпечують прийняття життєвого рішення. Саме в такій гнучкості виявляються можливості регуляторного компонента системи, основу якого становить рішучість – багатокомпонентна й цілісна характеристика особистості.

3. Вимірність компонентів і показників психологічної системи прийняття життєвих рішень дозволяє розглядати їх як системні згортки чинників, що визначають вибір і прийняття рішень особистістю в ситуаціях життєдіяльності, а також у технології професійного консультування.

### **Література**

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Житомир : Волинь, 2008. – С. 101–107.
2. Карпов А. В. Психология принятия решения / А. В. Карпов. – Ярославль, 2003. – 240 с.
3. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / С. Плаус. – М. : Филинь, 1998. –



368 с.

4. *Помыткина Л. В.* Психологические особенности принятия студентами стратегических жизненных решений / Л. В. Помыткина // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* – М., 2013. – № 04 (51). – С. 308–313.
5. *Санников А. И.* Психология жизненного выбора личности / А. И. Санников. – Одесса : Изд-во ВМВ, 2015. – 440 с.
6. *Санников А. И.* «Решимость» и «решительность» в психологической системе принятия личностью жизненных решений / А. И. Санников // *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукр. націон. ун-ту імені В. Даля.* – Сєверодонецьк, 2016. – № 1 (39). – С. 201–213.
7. *Санников А. И.* Технология профессионального консультирования / А. И. Санников // *Психолого-социологические технологии в современном менеджменте / Гриневецкий С. Р. и др.* – К. : СМІЛ, 2005. – С. 278–307.
8. *Сербін-Жердецька І. А.* Життєвий вибір особистості та його складові компоненти / І. А. Сербін-Жердецька // *Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. Психологія.* – 2014. – Т. 19. – Вип. 3 (33). – С. 111-118.
9. *Чернобровкін В. М.* Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В. М. Чернобровкін. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.
10. *Gigerenzer G.* Ecological intelligence: an adaptation for frequencies // *The evolution of mind / D. D. Cummins, C. Allen (Eds.).* – N.Y., Oxford: Oxford University Press, 1998. – Pp. 9–29.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Ball H. O.* (2008). *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittii, psykholohichnii sferakh) [Landmarks of modern humanism (in the social, educational, psychological spheres)].* Zhytomyr : Volyn, pp. 101–107 [in Ukrainian].
2. *Karpov A. V.* (2003). *Psikhologiya priniatia reshenia [The psychology of decision-making].* Iaroslavl [in Russian].
3. *Plaus S.* (1998). *Psikhologiya otsenki i priniatia reshenii [Psychology of evaluation and decision-making].* M. : Filinie [in Russian].
4. *Pomytkina L. V.* (2013). *Psikhologicheskie osobennosti priniatia studentami strategicheskikh zhiznennykh reshenii [Psychological features of students making strategic life decisions]. Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk – Actual problems of the humanities and natural sciences. (Vol. 04(51), (pp. 308–313). M. [in Russian].*
5. *Sannikov A. I.* (2015). *Psikhologiya zhiznennogo vybora lichnosti [Psychology life choices of personality].* Odessa : Izd-vo VMV [in Russian].
6. *Sannikov A. I.* (2016). «Reshimost» i «reshitelnost» v psikhologicheskoi sisteme priniatia lichnosti zhiznennykh reshenii [«Decisiveness» and «resolution» in the psychological system of making everyday decisions by a personality]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohiji – Theoretical and applied problems of psychology : Collected Works of East Ukrainian National University of Vladimir Dal (Vol. 1(39), (pp. 201–213). Sjeverodonecjk [in Ukrainian].*
7. *Sannikov A. I.* (2005). *Tekhnologiya professionalnogo konsultirovaniia [Technology of professional counseling]. Psikhologo-sotsiologicheskie tekhnologii v sovremennom menedzhmente [Psychological and sociological technologies in modern management].* Grinevetskii S. R. (Ed.), (pp. 278–307). K. : SMIL [in Russian].

8. Serbin-Zherdetska I. A. (2014). Zhyttievyi vybir osobystosti ta yoho skladovi komponenty [Individual life choices and their constituents]. *Visnyk ONU imeni I. I. Mechnykova. Psykholohiia – Bulletin of the Odessa National University. The Psychology. T. 19, vol. 3 (33)*, pp. 111–118 [in Ukrainian].
9. Chernobrovkin V. M. (2010). *Psykhologhiia pryiniattia pedahohichnykh rishen – Psychology teacher decision making*. Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
10. Gigerenzer G. (1998). *Ecological intelligence: an adaptation for frequencies. The evolution of mind*. D. D. Cummus, C. Allen (Eds.), (pp. 9–29). N.Y., Oxford: Oxford University Press [in England].

**Санников А. И. Концепция принятия решений личностью как теоретическая модель деятельности профессионального консультанта.** В данном сообщении показана современная проблематика профессионального консультирования, выделены задачи консультационной деятельности, обеспечивающие взаимодействие личности с миром профессий. Обозначены условия и ограничения, требующие нетрадиционного подхода в создании современной технологии консультирования профессионала. Представлены результаты анализа отечественных и зарубежных психологических подходов к изучению выбора и принятия решений личностью, преодоление ограничений которых позволило предложить психологическую систему принятия решений личностью. Показано, что выбор и принятие решений личностью являются продуктом психологической системы принятия жизненных решений.

Представлена структура психологической системы принятия личностью жизненного решения, которая включает три функциональных блока – блок личностных компонентов, блок взаимодействия со средой и блок компонентов решимости. Определены основные функции, реализуемые каждым блоком психологической системы выбора, и роль решимости личности в управлении принятием продуктивного решения. Решимость понимается как многокомпонентное целостное свойство личности, способность смело и независимо принимать зрелые жизненные решения, избирательно используя при этом личностные ресурсы. Доказано, что выбор и принятие жизненного решения являются проявлением активности личности, присутствующим во всех формах жизнедеятельности и профессиональной деятельности личности.

Унификация показателей и структурных компонент психологической системы, их универсальность и измеримость в вариативных условиях жизнедеятельности и профессиональной деятельности, обеспечивают возможность их использования в технологии профессионального консультирования.

**Ключевые слова:** профессиональное консультирование, принятие решения личностью, выбор личности, психологическая система принятия жизненных решений, решимость, жизненные решения личности.

**Sannikov O. The concept of decision-making by the personality as a theoretical model of the activity of a professional consultant.** This report shows the current problems of professional counselling, outlines the tasks of consulting activities that provide the interaction between the personality and the world of professions. Conditions and restrictions that require a non-traditional approach in creating a modern technology for professional counselling are indicated. Results of analysis of domestic and foreign psychological approaches to the study of the choice and decision-making of the personality are presented, overcoming the limitations of which allowed to propose a psychological system of decision-making by the personality. It is shown that the choice and decision-

making of the personality is the product of a psychological system for making life decisions.

The structure of the psychological system of decision making of the personality is presented which includes three functional blocks - a block of personal components, a block of interaction with the environment and a block of components of determination. The main functions realized by each block of the psychological system of choice and the role of the individual's determination in managing the adoption of a productive decision are determined. Decisiveness is understood as a multi-component integral property of the personality, the ability to boldly and independently take mature life decisions, selectively using personal resources. It is proved that the choice and adoption of a life decision is a manifestation of activity of the personality to be present in all forms of life activity and professional activity of the personality.

Unification of the indicators and structural components of the psychological system, their universality and measurability in the variable conditions of life and professional activity provide the opportunity for their use in technology of professional counselling.

**Keywords:** professional counselling, decision-making by the personality, choice of the personality, psychological decision-making system, determination, life decisions of the personality.

#### **Відомості про автора:**

**Санніков Олександр Ілліч** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна, asannikov2010@gmail.com

#### **Information about the author:**

**Sannikov Oleksandr** – Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, associate Professor of Theory and Methodology of Applied Psychology Department, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odessa, Ukraine, asannikov2010@gmail.com

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.922.27

© Т. І. Сватенкова, 2017

Т. І. Сватенкова (м. Ніжин)

### **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ТИМЧАСОВОЇ ДИТЯЧОЇ ГРУПИ**

**Сватенкова Т. І. Особливості роботи практичного психолога з дітьми молодшого шкільного віку в умовах тимчасової дитячої групи.** Проаналізовано та систематизовано основні підходи, методи та специфіку роботи практичного психолога з тимчасовою дитячою групою дітей молодшого шкільного віку в умовах короткотривалих програм відпочинку та дозвілля на прикладі дитячого оздоровчого табору. Охарактеризовано основні проблеми дитячої тимчасової групи та, власне, окремої особистості в умовах адаптації до нового середовища і підходи до вирішення їх спеціалістом практичним психологом. Подано розгорнуту картину основних дитячих психотипів та рекомендації до взаємодії, розвитку та поліпшення здібностей дитини шляхом врахування особистісних темпераментальних і суто соціально-психологічних даних кожної дитини. Обґрунтовано важливість застосування групової роботи з дітьми саме молодшого шкільного віку.

making of the personality is the product of a psychological system for making life decisions.

The structure of the psychological system of decision making of the personality is presented which includes three functional blocks - a block of personal components, a block of interaction with the environment and a block of components of determination. The main functions realized by each block of the psychological system of choice and the role of the individual's determination in managing the adoption of a productive decision are determined. Decisiveness is understood as a multi-component integral property of the personality, the ability to boldly and independently take mature life decisions, selectively using personal resources. It is proved that the choice and adoption of a life decision is a manifestation of activity of the personality to be present in all forms of life activity and professional activity of the personality.

Unification of the indicators and structural components of the psychological system, their universality and measurability in the variable conditions of life and professional activity provide the opportunity for their use in technology of professional counselling.

**Keywords:** professional counselling, decision-making by the personality, choice of the personality, psychological decision-making system, determination, life decisions of the personality.

#### **Відомості про автора:**

**Санніков Олександр Ілліч** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна, asannikov2010@gmail.com

#### **Information about the author:**

**Sannikov Oleksandr** – Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, associate Professor of Theory and Methodology of Applied Psychology Department, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odessa, Ukraine, asannikov2010@gmail.com

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.922.27

© Т. І. Сватенкова, 2017

Т. І. Сватенкова (м. Ніжин)

### **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ТИМЧАСОВОЇ ДИТЯЧОЇ ГРУПИ**

**Сватенкова Т. І. Особливості роботи практичного психолога з дітьми молодшого шкільного віку в умовах тимчасової дитячої групи.** Проаналізовано та систематизовано основні підходи, методи та специфіку роботи практичного психолога з тимчасовою дитячою групою дітей молодшого шкільного віку в умовах короткотривалих програм відпочинку та дозвілля на прикладі дитячого оздоровчого табору. Охарактеризовано основні проблеми дитячої тимчасової групи та, власне, окремої особистості в умовах адаптації до нового середовища і підходи до вирішення їх спеціалістом практичним психологом. Подано розгорнуту картину основних дитячих психотипів та рекомендації до взаємодії, розвитку та поліпшення здібностей дитини шляхом врахування особистісних темпераментальних і суто соціально-психологічних даних кожної дитини. Обґрунтовано важливість застосування групової роботи з дітьми саме молодшого шкільного віку.

Розроблено і апробовано цільову тренінгову програму роботи з тимчасовою дитячою групою відповідно вікових особливостей розвитку дитини та основних напрямів діяльності дитячих оздоровчих таборів, враховуючи типові психологічні проблеми, що виникають у процесі адаптації дитини до нового соціально-психологічного середовища.

Запропоновано систему методик для індивідуальної та групової діагностики психологічних особливостей розвитку та виявлення потреб дитини у ситуації перебування у тимчасовій дитячій групі. Саме виважене поєднання індивідуального підходу та групової роботи, своєчасна діагностика і виявлення проблем дитини, професійна робота психолога у поєднанні з продуктивною взаємодією з іншими членами колективу (як дитячого, так і дорослого) дає бажані результати: пришвидшує та полегшує процес адаптації дітей, згуртовує, зменшує емоційну напругу і дає можливість успішно взаємодіяти самореалізуватися кожній дитині.

**Ключові слова:** тимчасова дитяча група, індивідуальна та групова робота, адаптація, самооцінка, спілкування, холерик, флегматик, меланхолік, сангвінік.

**Постановка проблеми.** В умовах динаміки сучасних економічних і соціальних процесів постійно збільшується навантаження на школярів, яким необхідний повноцінний відпочинок. Проблему оздоровлення та повноцінного відпочинку дітей ефективно вирішують дитячі оздоровчі табори. Проте в літній період важливим є не тільки вирішення завдань оздоровлення і відпочинку дітей, а й організація психологічної допомоги дітям у вирішенні актуальних проблем входження та адаптації особистості у тимчасовий дитячий колектив, поліпшення навичок спілкування, підвищення самооцінки, самореалізації та виявлення лідерських якостей кожного. Тому організація роботи практичного психолога в умовах дитячого оздоровчого табору сьогодні стає все більш актуальною.

**Аналіз наукових досліджень.** Питання реалізації цілеспрямованої соціально-психологічної та організаційно-педагогічної роботи фахівців в умовах дитячих таборів почало активно вивчатися у 80-90 рр. XX сторіччя і на сьогоднішній день висвітлена у працях Гавриліної Є.В., Кавізіної К.М., Карасьової Н.А., Лиманської Е.Г., Мірошник І.М., Рогова Є.І., Руденкової Г.І., Смуцук Н.С., Соболев І.М., Третьякова О.Є., Третьякової С.Н. та ін. [3; 11].

І хоча проблема надання психологічної допомоги (Бондаренко О.Ф., Дубровіна І.В., Хухлаєва О. В. та ін.) [5, с. 342] і організація психологічної служби у системі вітчизняної освіти і науки (Амінов М.О., Венгер Л.А., Замазій Ю.О., Котова І.Б., Панок В.Г., Романова Н.Ф. та ін.) [5, с. 343] на теперішній час розглянута досить широко, питання спеціальної підготовки та організації роботи практичного психолога дитячих оздоровчих таборів, досліджено недостатньо і потребує більш детального вивчення.

**Метою статті є** окреслення специфіки, методів, засобів, прийомів роботи практичного психолога в умовах становлення і розвитку тимчасової дитячої групи (колективу) на прикладі оздоровчо-дозвіллєвих закладів (дитячий табір відпочинку).

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** У роботі практичного психолога в умовах дитячого оздоровчого табору важливо познайомитися з дітьми, їх психологічними особливостями перед тим, як проводити якісь практичні заходи. На жаль, роль практичного психолога у дитячому таборі державного забезпечення є досить незначною, проте численні приватні дитячі оздоровчі табори навпаки високо цінують наявність психолого-педагогічної освіти у майбутніх наставників дитячого колективу.

Оскільки в індивідуальній роботі з дітьми молодшого шкільного віку практичний психолог спирається на індивідуально-типологічні особливості дитини, важливо знати специфіку здійснення індивідуального підходу до дитини у залежності від її характеру і темпераменту. Серед представників молодшого шкільного віку не часто зустрічаються представники змішаних



типів темпераменту, отож прийнято користуватися загальновідомою 4-типною характеристикою темпераменту, де представлені особливості холерика, сангвініка, флегматика та меланхоліка [1; 4]. Та все ж важливо пам'ятати, що завжди є виключення і використовувати рекомендації уважно, не беручи їх постулати за повноцінно істинні. Для цього практичному психологу на допомогу створено низку психологічних метод діагностики дитини, спостереження та експертна оцінка особистості дитини. Враховуючи типи темпераменту дитини, маємо на допомогу психологу рекомендації щодо індивідуальної роботи з дитиною [1; 5].

*Психологічний портрет холерика.* Відрізняється підвищеною збудливістю і неврівноваженістю поведінки, різкими змінами настрою, всі реакції даного типу мають яскравий характер. Коли «заведеться», може бути агресивним, схильним до ризику. Міміка і жести виразні, мова швидка. Витрачає багато енергії, тому холерику потрібен досить тривалий період сну, щоб відновитися.

У діяльності енергійний, цілком віддається справі, здатний подолати будь-які перешкоди, може виконувати багато завдань одночасно. У спілкуванні прагне лідерства, віддає перевагу рухливим іграм, динамічним заняттям. Товариський, але буває дуже прямолінійним, що заважає йому підтримувати рівні відносини з оточуючими. Важко пристосовується до всіляких обмежень, режимних моментів, вимог старших. Діти такого типу часто намагаються керувати дорослими, конфліктують зі своїми однолітками, не хочуть виконувати певні правила, можуть висловлювати протест «На місці» там, де потрібні швидка реакція і ініціатива.

*Рекомендації.* Раціонально використовуйте енергію дитини шляхом переключення з одного виду діяльності на інший, не гальмуйте активність таких дітей у формі прямої заборони. Не підвищуйте голос і не залякуйте, але й не задовольняйте їх примхи тільки заради спокою. Холеричні діти потребують тактовної допомоги та співчуття при ускладненнях. Спілкуйтесь спокійним та впевненим тоном, намагайтеся уникати різних емоційних реакцій, спрямованих безпосередньо на дитину. Краще впливати опосередковано, через колектив. Враховуйте мотиви вчинків, залучайте до активної діяльності, пов'язаної з виявом ініціативи.

*Психологічний портрет флегматика.* Спокійний, повільний, пунктуальний, врівноважений, незворушний в будь-яких ситуаціях, легко стримує свої пориви і емоції, вміє терпіти фізичний біль. У нього майже не буває некерованих вчинків. Легко і успішно виконує роботу, що вимагає напруги. Особливо ефективний при монотонній роботі. Любить планувати свою роботу, дотримувати прийнятий розпорядок життя. Упертий і наполегливий в досягненні мети, почате звичайно доводить до кінця. Важко пристосовується до нової обстановки, хворобливо реагує, коли необхідно перебудуватися або відмовитися від звички. Болісно переживає несправедливість, зазіхання на його права, розлуку з близькими людьми. Боїться і не любить змін, нестабільності. Не витримує фізичних навантажень, якщо змушений виконувати їх у швидкому темпі. Хороший там, де потрібні зваженість, неквапливість, холоднокрівність.

*Рекомендації:* слід наполегливо використовувати завбачливі настанови на будь-яку діяльність, здійснювати докладний інструктаж (Що? Коли? У якій послідовності?). Не карайте флегматика за повільність, не звинувачуйте у некітливості, бо тоді у дитини формується комплекс неповноцінності через постійні невдачі. Залучайте до цікавої діяльності, стимулюйте вияв щирих почуттів, зміцнюйте віру у власні сили. Уникайте демонстративних доручень, пов'язаних з високим темпом виконання. У флегматика необхідно розвивати уяву, мислення, почуття: на життєвих прикладах ознайомлюйте дитину з різновидами почуттів та емоцій, навчайте правильно виявляти їх у відповідних ситуаціях. Потрібно навчити також правильно переключати увагу під час виконання завдань і раціонально розподіляти час.

*Психологічний портрет сангвініка.* Легко йде на контакт, швидко адаптується в новому колективі і вікових ситуаціях. Живий, рухомий, швидко реагує на події. Не губиться в будь-якій

ситуації, легко ладнає з людьми, знаходить спільну мову, часто стає «душею компанії». Легко й швидко при необхідності міняє тактику поведінки, винахідливий і дотепний. Міміка і жести яскраві і виразні, голос гучний, настрій доволі стійкий. Відрізняється ораторськими здібностями, життєлюбністю, мажорним настроєм, здатний повести за собою, користується симпатією ровесників.

Як і холерик, легко береться за справу, відгукується на все нове, але так само легко здатний втратити до нього інтерес, коли відчуття новизни проходить. Інтереси і нахили мають поверховий характер. Намагається займатися тільки приємною, легкою і цікавою для нього діяльністю й уникати складного, неприємного, нецікавого. Уміє долати перешкоди. Люблячи комфорт, легко мириться зі скрутою. Необхідний там, де потрібні швидка реакція і холонокровність.

*Рекомендації:* вимоги повинні бути максимально справедливими. Слід давати вихід їхній енергії, стимулювати розкриття потенціалу і здібностей у суспільно-корисній праці. Довіряйте, підтримуйте корисну ініціативу, починання, закріплюйте віру у власні сили у процесі подолання труднощів. Допомогу надавайте у формі відкритої дружньої підтримки, поради. Не варто давати доручення, пов'язані з довготривалою монотонною діяльністю. Використовуйте додаткові стимули, аби домогтися завершення роботи. Якщо дитина недоброякісно виконала завдання, примусьте виконати те саме ще раз. Пам'ятайте, що в дитини-сангвініка швидко руйнуються звички, вона швидко втомлюється від одноманітних занять, форм і методів роботи. Формуйте стійкі інтереси, навчіть виконувати роботу до кінця.

Будьте максимально вимогливими при скоєнні дитиною найнезначніших порушень. Навчіть дитину дорожити дружбою. Використовуйте лідерські якості сангвініка в колективі, залучаючи до організації суспільно-корисних заходів.

*Психологічний портрет меланхоліка.* Такі діти малоактивні, вразливі, малорухливі. Їх легко образити, глибоко переживають щонайменші невдачі, все приймають близько до серця, лякливі. Ці особистісні якості не можна ліквідувати. Відчуття відрізняються поглибленістю. Звичайно замкнутий, меланхолік розкутий тільки з близькими. Не прагне бути на перших ролях. Дуже вимогливий до себе і оточуючих.

Досить пасивний у спілкуванні з дорослими і однолітками. Тактовний, уміє зважати на почуття інших людей. Важко переносить інтенсивну напружену роботу, надає перевагу спокійним видам діяльності, переважно любить гратися окремо від дітей. Швидко втомлюється, нерішучий, схильний до коливань. Дуже вразливий і чутливий до схвалення своєї діяльності чи негативної оцінки результатів своєї праці. У екстремальних і стресових ситуаціях можливий зрив, але у звичайній, доброзичливій обстановці такі діти кмітливі, уважні і чутливі. Слабкий тип нервової системи. Дуже довго і хворобливо адаптується в новому колективі.

*Рекомендації:* завжди дотримуйтесь принципу поступовості. Правильний психологічний підхід полягає в тому, що дорослий виявляє співчуття і повне розуміння, тактовно, глибоко і зацікавлено проникайте в духовний світ. Проявляйте максимум доброти, здійсніть моральну підтримку та зміцнюйте віру у власні сили.

Не допускайте підвищення голосу, окриків та непосильних вимог. Виховуйте волю, наполегливість і почуття власної цінності в колективі. Комунікабельність розвивайте за допомогою гри. Вчасно, кілька разів приходьте на допомогу меланхоліку під час виконання завдань, схвалюйте, підтримуйте найменший прояв активності. Потрібно через певний проміжок часу організувати «ситуації успіху» для такої дитини. Вчіть планувати свою діяльність, розумно розподіляти час.

Організуючи роботу практичного психолога з молодшими школярами, не можна забувати про те, що вони спілкуються з однолітками переважно в іграх, а також у зв'язку з тією діяльністю, якою вони займаються. На їх симпатії і ставлення до ровесників значно впливають

оцінка й думка старшого. З дорослими вони спілкуються багато, довірливо і чекають від них допомоги, співпраці і розуміння [2, с. 18]. Ігрова діяльність залишається необхідною і бажаною. Діти цього віку відзначаються підвищеною емоційністю, вразливістю, активністю та схильністю до наслідування. Вся робота практичного психолога з дітьми молодшого шкільного віку у таборі має бути пронизана грою, грою з ускладненими правилами, максимально наближеною до реальної життєвої ситуації.

Протягом літніх періодів відпочинку дітей 2015 та 2016 було проведено систематичне психологічне дослідження, у якому прийняло участь 532 дітей віком від 6 до 17 років. Застосовано наступні методики [4]:

- методику діагностики рівня агресивності (адаптований варіант методики Басса-Дарки) для попередження можливих конфліктів між дітьми;
- методику діагностики самооцінки дитини, що дала інформацію не тільки про рівень самооцінки кожної дитини, але і про ставлення до дитини у сім'ї, психологічну зрілість дитини і готовність до міжособистісної взаємодії у новому дитячому колективі, про адаптивний потенціал особистості;
- графічну методику «Кактус», що дає можливість діагностувати емоційний стан дитини;
- графічну методику «12 тварин» та «Конструктивний малюнок чоловічків з геометричних фігур», що спрямовані на виявлення індивідуально-типологічних відмінностей та характерологічних рис особистості, первинну діагностику самооцінки дитини і дають комплексну інформацію про психологічні особливості особистості досліджуваного;
- тест психологічної атмосфери та міжособистісних відносин у групі «Два будиночки»;
- соціометричне дослідження групи дітей;
- методику незакінчених речень як методика вербально-проективного типу;
- діагностичну методику спрямованості особистості, що дає можливість визначити переважаючий тип орієнтації підлітка: на себе, на діяльність чи на спілкування;
- опитувальник на визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда і Х. Смішека.

Практична робота даного напрямку тривала місяць (2 табірні зміни) 2015 року та три місяці (6 табірних змін) 2016 року і охопила 532 дітей віком від 6 до 17 років. Для перевірки ефективності роботи з групою я обрала відомий метод соціометричного опитування. Він проводився у кожній тренінговій групі на 3 день після приїзду дітей і на 12 день. Весь цей час щоденно у кожній групі проводилися психологічні тренінги відповідно меті і завданням роботи з кожною групою. Після обробки бланків методики виявилось, що із 532 дітей-учасників дослідження 358 мали вагомий позитивний зрушення – збільшення кількості позитивних виборів групою і зменшення негативних, тобто 67% учасників отримали більше позитивних виборів, ніж на початку тренінгової роботи. Це говорить про те, що практична тренінгова робота психолога була побудована з урахуванням індивідуальних та групових потреб дітей, більшість дітей успішно ввійшли у тимчасовий дитячий колектив і повністю чи частково реалізували свої потреби у ньому.

**Висновки.** Підводячи підсумок актуальності роботи практичного психолога щодо розвитку навиків спілкування у тимчасовому дитячому колективі, важливо підкреслити послідовний характер цієї роботи. У планомірній і послідовній тренінговій роботі значення кожної вправи набуває своєї актуальності саме як компонент системної роботи з дітьми, яка охоплює найрізноманітніші сфери дитячого життя.

Правильно підібрані методики діагностики, індивідуальної та групової роботи з дітьми різного віку сприяють планомірному розвитку комунікативних навиків і умінню відчувати інших людей, зрозуміти їх вчинки, знаходити продуктивний вихід з конфліктної ситуації. Найбільший ефект формування і вдосконалення навиків спілкування виявляється при роботі із спокійними дітьми. При цьому головним результатом роботи з ними стає зміна їх соціальних установок:

відносно оточуючих з'являються такі установки як «Всі люди - потенційні друзі», у конфлікті – «хочу, щоб ми обидва перемогли», у відношенні з товаришами по групі – «Ти хороший - я хороший».

### Література

1. Бовть О.Б. Исследование и коррекция социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик младших школьников, коррелирующих с их агрессивностью / О.Б.Бовть // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 2. – С. 4-9.
2. Волков Б.С. Психология младшего школьника / Б.С.Волков – М.: Просвещение, 2002. – 125с.
3. Поліщук В. Негативні особистісні утворення в дітей молодшого шкільного віку/ В.Поліщук // Практична психологія і соціальна робота // – 2002. - № 6. – С. 11-13.
4. Третьяков О.Е., Третьякова С.Н. Опыт работы психолога в летних детских оздоровительных лагерях / О.Е.Третьяков, С.Н.Третьякова// Вестник коррекционно-развивающей работы // – 1998, №3. <http://psybrest.iatp.by/pub1.htm>.
5. Чернишова Г.Ф. Оздоровчий дитячий центр як простір спілкування / Г.Ф. Чернишова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2007. – Вип. 47. – С. 342-348.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Bovt O.B. Issledovanie i korrektsiya sotsialno-psihologicheskikh i individualno-lichnostnykh harakteristik mladshih shkolnikov, korreliuyuschih s ih agressivnostyu / O.B.Bovt // Praktichna psihologiya ta sotsialna robota. – 2002. - # 2. – S. 4-9.
2. Volkov B.S. Psihologiya mladshogo shkolnika / B.S.Volkov – M.: Prosveschenie, 2002. – 125s.
3. Polischuk V. Negativni osobistisni utvorenniya v ditey molodshogo shkilnogo viku/ V.Polischuk // Praktichna psihologiya i sotsialna robota // – 2002. - # 6. – S. 11-13.
4. Tretyakov O.E., Tretyakova S.N. Opyit raboty psihologa v letnih detskih ozdorovitelnykh lageryah / O.E.Tretyakov, S.N.Tretyakova// Vestnik korrektsionno-razvivayushey raboty// – 1998, #3. <http://psybrest.iatp.by/pub1.htm>.
5. Chernishova G.F. Ozdorovchiy dityachiy tsentr yak prostir spilkuvannya / G.F. Chernishova // Pedagogika i psihologiya formuvannya tvorchoyi osobistosti: problemi i poshuki. – 2007. – Vip. 47. – S. 342-348.

**Сватенкова Т. И. Особенности работы практического психолога с детьми младшего школьного возраста в условиях временной детской группы.** Проанализированы и систематизированы основные подходы, методы и специфику работы психолога с временной детской группой детей младшего школьного возраста в условиях краткосрочных программ отдыха и досуга на примере детского оздоровительного лагеря. Охарактеризованы основные проблемы детской временной группы и, собственно, отдельной личности в условиях адаптации к новой среде и подходы к решению их специалистом психологом. Подано развернутую картину основных детских психотипов и рекомендации к взаимодействию, развитию и улучшению способностей ребенка путем учета личностных темпераментальных и ситуационно-психологических данных каждого ребенка. Обоснована важность применения групповой работы с детьми именно младшего школьного возраста.

Разработана и апробирована целевая тренинговая программа работы с временной детской группой в соответствии с возрастными особенностями развития ребенка и основными направлениями деятельности детских оздоровительных лагерей, учитывая типичные



психологические проблемы, возникающие в процессе адаптации ребенка к новой социально-психологической среде.

Предложена система методик для индивидуальной и групповой диагностики психологических особенностей развития и выявления потребностей ребенка в ситуации пребывания во временной детской группе. Именно взвешенное сочетание индивидуального подхода и групповой работы, своевременная диагностика и выявление проблем ребенка, профессиональная работа психолога в сочетании с продуктивным взаимодействием с другими членами коллектива (как детского, так и взрослого) дает желаемые результаты: ускоряет и облегчает процесс адаптации детей, сплавляет, уменьшает напряжение и дает возможность успешно взаимодействовать и самореализоваться каждому ребенку.

**Ключевые слова:** временная детская группа, индивидуальная и групповая работа, адаптация, самооценка, общение, холерик, флегматик, меланхолик, сангвиник.

**Svatenkova T. I. Features of the work of a practical psychologist with children of primary school age in a temporary children's group.** The main approaches, methods and specific features of the work of a psychologist with a temporary children's group of children of primary school age in conditions of short-term programs of rest and leisure are analyzed and systematized by the example of a children's health camp. The main problems of the children's temporary group and, in fact, of the individual person in the context of adaptation to a new environment and approaches to the solution of their specialist by a psychologist are characterized. An expanded picture of the main child psychotypes and recommendations for the interaction, development and improvement of the child's abilities are given by taking into account the personal temperamental and social-psychological data of each child. The importance of using group work with children of primary school age is justified.

Have developed and tested a targeted training program to operate a temporary children's group according to age characteristics of child development and basic directions of activity of children's recreation camps, given the typical psychological problems that arise in the process of child's adaptation to new socio-psychological environment.

The proposed system of techniques for individual and group diagnostics of psychological peculiarities of development and identify the child's needs in a situation of stay in the temporary children's group. That is a weighted combination of individual approach and group work, timely diagnosis and identification of problems of the child, the professional work of the psychologist in conjunction with productive interaction with other team members (as child and adult) gives the desired results: accelerates and facilitates the process of adaptation of children in rallies, it reduces emotional tension and gives you the opportunity to interact self-realization of each child.

**Keywords:** temporary children's group, individual and group work, adaptation, self-esteem, communication, choleric, phlegmatic, melancholic, sanguine.

#### **Відомості про автора:**

**Сватенкова Тетяна Іванівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного Університету імені Миколи Гоголя, tanya\_svatenkova@mail.ru

#### **Information about the author:**

**Svatenkova Tatiana** – Senior lecturer, Department of General and practical psychology, faculty of psychology and social work Nizhyn state University named after Mykola Gogol, tanya\_svatenkova@mail.ru

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*



159.923.2

© В. В. Середюк, 2017

В. В. Середюк (м. Київ)

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ЮРИДИЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

**Середюк В. В. Психологічні аспекти інтегративної функції юридичної відповідальності у формуванні особистості.** У статті проаналізовано психологічні аспекти юридичної відповідальності та її інтегративний вплив на становлення світосприйняття особистості. Звернена увага на роль юридичної відповідальності не лише як правового, але як соціального інституту, що формує правосвідомість та тип поведінки. Показано як трансформується мета юридичної відповідальності у зв'язку з реалізацією нею інтегративної функції. Обґрунтовується, що вплив юридичної відповідальності відбувається за двома напрямками: через індивідуально-психологічну та соціальну складові природи людини. В індивідуально-психологічній площині юридична відповідальність складає елемент свідомості, що впливає на формування та існування особистості. Тоді як у контексті соціальної системи, відповідальність полягає у визнанні прав і свобод людини та громадянина і становить інструмент захисту та формою реагування суспільства на порушення правових норм. За допомогою юридичної відповідальності здійснюється тиск на учасників відносин, які у нормативній системі не виправдовують очікувань інших учасників діяти належним чином згідно з визнаними стандартами поведінки. Підсумовується, що юридична відповідальність становить один із регуляторів гарантій і очікувань соціуму у впорядкованій системі відносин. Інтегративна функція відображає гарантійно-захисний характер юридичної відповідальності і полягає у встановленні соціальних зв'язків між суб'єктами, у забезпеченні злагодженого та стабільного існування соціальної системи за рахунок взаємного визнання прав, обов'язків, відповідальності суб'єктами в межах правового порядку.

**Ключові слова:** юридична відповідальність, інтегративна функція, соціалізація, інтеріоризація, правопорушення, мета, особистість, суспільство.

**Постановка проблеми.** Збільшення кількості досліджень проблем юридичної відповідальності впродовж останнього десятиліття, а також наявність низки в повній мірі нез'ясованих та нерозкритих аспектів цього явища свідчить про особливий інтерес до розгляду питань, пов'язаних із переосмисленням сутності юридичної відповідальності, її характерних ознак та функцій.

У вітчизняній літературі під функціями *юридичної відповідальності* розуміють головні напрями юридичного впливу як на правопорушника, так і на інших осіб з метою захисту правопорядку і виховання суб'єктів права, які вчинили чи можуть вчинити правопорушення [7, с. 482-483].

**Аналіз наукових досліджень.** Більшість науковців виокремлюють такі функції юридичної відповідальності, як репресивно-каральна, попереджувальна, правовідновна (компенсаційна), виховна [5, с. 205; 9, с. 159; 9, с. 27]. Однак вони вивчалися переважно фрагментарно при дослідженні інших правових явищ. Окремих питань щодо функцій юридичної відповідальності торкалися у своїх працях С. Алексєєв, Б. Базильов, С. Бобровник, І. Галаган, О. Лейст, М. Малєїн, О. Мурашин, Н. Тарбагаєв, М. Фарукшин та ін.

Зі зміною суспільних, економічних, політичних умов напрями впливу юридичної відповідальності не залишаються незмінними. Очевидно, що наведений перелік функцій не є вичерпним і потребує подальшого дослідження. Аналіз вітчизняної літератури свідчить, що це

питання розглядається через призму впливу норм про юридичну відповідальність на осіб. Недостатня увага звернена на вплив юридичної відповідальності як соціального інституту та як психологічного фактору для світогляду особистості, яка її зазнає.

Новітнім, на нашу думку, видається розуміння юридичної відповідальності польським правником В. Лянгом, як певної ланки, що єднає особу із суспільством, вказуючи на інтегративну функцію юридичної відповідальності [12, с. 67].

Відомо, що функції юридичної відповідальності, як вияв функцій права, присутні в реалізації усіх його функцій та конкретизують правовий вплив [6, с. 91]. Оскільки право виступає однією із систем соціального регулювання, то юридична відповідальність становить одну з основних інституційних форм суспільного контролю за індивідами та колективними суб'єктами в межах правового порядку. Тому, на нашу думку, було б актуально дослідити інтегративний аспект впливу юридичної відповідальності на особу.

**Мета статті** – проаналізувати психологічні аспекти юридичної відповідальності та розкрити її інтегративну функцію в процесі становлення світосприйняття особистості.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Вплив юридичної відповідальності як соціокультурної інституції відбувається за двома напрямками: через індивідуально-психологічну та соціальну складові природи людини, що тісно і нерозривно пов'язані.

В індивідуально-психологічній площині юридична відповідальність як різновид загального явища відповідальності складає елемент свідомості, що впливає на формування та існування особистості.

Так, Р. Мей пояснює існуючий взаємозв'язок «Я» (особистості) та навколишнього «світу» через наявність явища відповідальності. Поняття відповідальності передбачає виникнення «відповіді», здатності «відповідати на що-небудь». Іншими словами, особистість не може стати собою, якщо безперервно не відповідатиме світу, частиною якого є [10, с. 52-65]. Таким чином, відповідальність – це реакція психіки людини на зовнішні виклики. В соціальній площині – це усвідомлення власного взаємозв'язку і взаємозалежності із суспільством. А тому може тлумачитися також як відповідь на ті дії та події, що відбуваються у соціумі, як усвідомлення приналежності до евентуального виникнення їх результатів та можливості вплинути на них.

Соціалізація особистості як процес пристосування свідомості людини до соціальних умов передбачає сприйняття світогляду, засвоєння знань, досвіду, моральних критеріїв, що характеризують суспільство. Міра цього сприйняття і засвоєння виражає ступінь соціалізації особистості, тобто свідоме виконання нею усіх вимог суспільства. У соціалізації особистості переважають соціальний контроль, сприйняття соціального досвіду, структура спілкування, виконання соціальних функцій. Однак у процесі цієї соціалізації можуть спостерігатись різні дефекти, зумовлені переключенням сприйняттям соціального досвіду, впливом антисуспільних установок, особистісною соціальною спрямованістю. Такі відхилення впливають і на психологічну структуру особистості, що виражається у вчиненні правопорушень [11].

Соціалізація супроводжується явищем інтеріоризації. Інтеріоризація – процес засвоєння і перетворення у власні внутрішні норми і установки зовнішніх соціальних правил, установок, цінностей, досвіду (Е. Дюркгейм, Л. Виготський, Т. Парсонс). У процесі інтеріоризації особистість «привласнює» результати суспільного досвіду та культури через виховання та навчання, а одночасно і освоює певні позиції, ролі, функції, сукупність яких характеризує її соціальну структуру [2, с. 172]. Важливим є те, що в результаті цього процесу особа сприймає засвоєні норми, ідеали, цінності як свої власні, а не нав'язані ззовні, оскільки вони виявилися вбудованими в її психіку та соціальну складову особистості. Право, як ціннісна нормативна система, становить для особи ту сукупність модальностей, орієнтирів, рольових інтеграторів,

яку вона приймає, а також сприймає як свою власну систему цінностей, вимог і критеріїв до держави, суспільства, інших осіб. Юридична відповідальність як правовий інститут також формує очікування на правомірну поведінку або повернення до правомірної поведінки і відновлення правового порядку – стану адекватних реакцій учасників відносин і збереження впорядкованого суспільства.

Інтерпретуючи теорію соціальної дії Т. Парсонса, зауважимо, що право, як і будь-яка інша нормативна система, полягає у визнанні людьми стандартів поведінки і очікуванні їх дотримання усіма учасниками відносин. Вочевидь, чим більше в суспільстві існує такого визнання, а також виправдання таких очікувань, тим більше суспільство є впорядкованим та інтегрованим.

Тому шляхом інтеріоризації інституціоналізованих цінностей (наприклад, системи правових норм) виникає справжня мотиваційна інтеграція поведінки в соціальній структурі. Лише у випадку прийняття і засвоєння соціальних норм, установок, цінностей на високому рівні можливо сказати, що соціальна система перебуває у стані високої інтеграції, а публічні та приватні інтереси її членів досягли узгодження [1, с. 81].

Варто зазначити, що юридична відповідальність у контексті соціальної системи – це визнання прав і свобод людини і громадянина, а отже захист і відповідна реакція на порушення правових норм. З іншого боку – це інструмент тиску на учасників відносин, які у нормативній системі не виправдовують очікувань інших учасників діяти належним чином згідно з визнаними стандартами поведінки.

Особистість, перебуваючи у суспільстві, може бути соціалізованою або погано соціалізованою. Не порушуючи правових норм, вона інтегрована до суспільства, оскільки відповідає його вимогам, очікуванням, оцінкам. Відповідаючи соціальним нормам та стандартам поведінки, особа перебуває у тісному зв'язку із суспільством. Від суспільства вона також може очікувати виконання норм та стандартів. Такою гарантією для неї виступає соціальна інтегрованість. Саме цю соціальну інтегрованість і забезпечує інститут юридичної відповідальності.

Порушуючи правові норми, особа втрачає на певний час зв'язок із суспільством, оскільки правопорушення похитнуло правовий та суспільний порядок. Юридична відповідальність у такому випадку покликана відновити зв'язок особи та суспільства, втрачений через скоєння правопорушення.

Одна із стадій відповідальності – стан покараності (судимість, наявність адміністративного або дисциплінарного стягнення), який виникає в результаті застосування штрафних, каральних санкцій. Негативні психологічні переживання, яких зазнає правопорушник, полягають в тривалому осуді, в правовому позначенні його як такого, що потребує особливої уваги та виховного впливу державних органів, громадських організацій, трудових колективів тощо [8, с. 148].

Якщо розглянути юридичну відповідальність як соціальний інститут, то вона становитиме врегульовані правом відносини між порушником та уповноваженою від імені держави особою. Такі відносини виникають як результат так званого розриву правомірних відносин особи із суспільством. Аномальна ситуація втрати особою такого зв'язку зумовлює необхідність вирівнювання та відновлення нормального стану суспільних, у тому числі і правових, відносин. Серед правових засобів одну з ключових ролей у таких випадках відіграє юридична відповідальність. Урухомлення її механізму та пов'язаних з цим процедур покликане здійснити ресоціалізаційний вплив на особистість правопорушника, його перевиховання та виправлення. Іншими словами, зведення до мінімуму асоціальних аспектів психіки особи та залучення її до системи нормальних відносин. Ресоціалізація, виправлення, виховання, залучення особи до

діяльності у правовому полі – це елементи інтеграційного впливу юридичної відповідальності.

Якщо розглянути психічний стан особи правопорушника, що відображає ставлення до свого вчинку, то можна розрізнити такі його прояви. По-перше, особа може засуджувати свої дії, шкодувати про вчинене, розкаюватися, відчувати сором і докори сумління. В такому випадку особа не втратила усвідомлення соціальних цінностей, і повернення її до суспільства є простішим. Часто такі особи усвідомлюють необхідність понесення юридичної відповідальності або навіть зазнають її заходів у добровільному порядку. По-друге, особа може виправдовувати свій вчинок, іноді навіть надавати йому суспільно корисний зміст, пояснювати правильність вчинку через знецінення порушених норм та цінностей, використовуючи хибні орієнтири. В цьому випадку виправлення правопорушника – складний психологічний процес реконструкції особистості, що полягає у внутрішній перебудові, зміні цінностей, формуванні соціально адаптованого стилю життя та діяльності.

Зокрема, М. І. Єнікеєв, зазначає, що особливістю психічного стану більшості засуджених є психічне напруження. В результаті проведеного спостереження за такими особами було встановлено, що психологічне перетворення засуджених відбувається у кілька етапів [4, с. 5-15, 519].

Перший етап полягає в появі механізму психологічного захисту, іноді соціального відчуження, психологічного імунітету на так звані виховні чинники. Колектив, у якому знаходиться особа, має суттєвий вплив на її поведінку, асиміляцію в середовищі, виникнення бар'єрів у спілкуванні з особами, які не входять до цього колективу. В ув'язненій людині відзначається навіть «невроз беззмістовності буття».

На другому етапі відбувається ціннісна переорієнтація засудженого, прийняття ним норм і цінностей того середовища, в якому він перебуває, виникнення у засудженого стійкої стратегії та тактики поведінки в нових умовах. У цей період формується соціально-рольова поведінка.

На третьому етапі настає час усвідомлення очікуваного звільнення. У той же час особа переживає негативні почуття та емоції, пов'язані з цим. Її турбують уявлення про входження до нового і вже незвичного середовища, про влаштування нового життя, труднощі в комунікації, в пошуку житла, працевлаштуванні, при зверненні до державних органів. Попереду у особи – нова перебудова особистості, вироблення нової тактики поведінки та життєвої стратегії [4, с. 519].

Як помітно, у випадку засудження особи до обмеження чи позбавлення волі, спостерігається її вихід поза межі нормального суспільства. Особа вимушена опинитися в особливій сфері комунікації, переживаючи кілька разів переломлення особистості, її трансформацію.

Таким чином стає зрозуміло, що в результаті правопорушення, а особливо, злочину, особа віддаляється від суспільства, втрачає з ним нормальний зв'язок. У місцях обмеження чи позбавлення волі звужуються комунікативні, пізнавальні, освітні, етичні можливості. Обмежується також сутність людини.

З огляду на це юридична відповідальність мала б слугувати інструментом комунікації та інтеграції особи правопорушника і суспільства. На жаль, у нашій правовій системі юридична відповідальність лише частково реалізує таку функцію і значною мірою формально. Це зумовлено кількома причинами. По-перше, форматом пенітенціарної системи, яка не виправляє особу, а здебільшого погіршує її моральний, психологічний та інші стани. По-друге, переважною скерованістю юридичної відповідальності на реалізацію державного примусу, покарання та фіскальної функції на користь держави. По-третє, домінуванням презумпції винуватості в правовій культурі та правовій свідомості суспільства.

Інтегративна функція відповідальності, що полягає у встановленні зв'язку між людиною

та соціумом, пов'язує особистість з іншими, встановлює гарантії тривалості відносин, виконання зобов'язань, прийняття, визнання та реалізацію прав особи [3, с. 33]. Це при тому, що відповідальність в цілому надає людині соціальний зміст життя та діяльності.

За допомогою конструктивної скерованості юридичної відповідальності, а саме відновлення правопорядку, відновлення правового статусу, відшкодування шкоди, забезпечення захисту прав та законних інтересів, примусового виконання обов'язків, держава і суспільство застосовує реальні прагматичні засоби і досягає конкретної мети.

Порушення правової норми за своєю сутністю є деструктивною формою поведінки, що полягає у неадекватній реакції на вимогу правового припису. Це призводить до непродуктивних рішень, шкоди для суспільства, держави та індивідів. Натомість юридична відповідальність втілює продуктивні рішення, пропонує дієве вирішення проблем посталої шкоди, порушеного правопорядку тощо.

Однак правова комунікація виникає лише у випадку, якщо суб'єкти права співвідносять свою поведінку з належними їм правами та обов'язками. Тобто, якщо відбулося прийняття і засвоєння норм, які зв'язують соціальну систему в ціле. Таким чином при випаданні однієї з ланок (у разі правопорушення чи завдання шкоди), юридична відповідальність є інструментом повернення цієї ланки до інтегрованої системи.

**Висновки.** Незважаючи на те, що інтегративна функція відносно мало виражена у національній правовій системі, її необхідно виокремлювати з-поміж інших функцій юридичної відповідальності, оскільки через неї реалізується особлива мета юридичної відповідальності.

Інтегративну функцію юридичної відповідальності слід розглядати як властивість соціального явища – юридичної відповідальності. Остання становить один із регуляторів гарантій і очікувань соціуму у впорядкованій системі відносин. Інтегративна функція відображає гарантійно-захисний характер юридичної відповідальності і полягає у встановленні соціальних зв'язків між суб'єктами, у забезпеченні злагодженого та стабільного існування соціальної системи за рахунок взаємного визнання прав, обов'язків, відповідальності суб'єктами в межах правового порядку. Умовою розгляду інтегративної функції юридичної відповідальності є методологічні засади, що ґрунтуються на виокремленні юридичної відповідальності як інституту в соціальній системі, підвидом якої є правова система.

Традиційне розуміння мети юридичної відповідальності полягає у презюмуванні протиправності поведінки осіб і суспільних відносин, адже метою визнається попередження і відвернення правопорушень. Шляхом реалізації інтегративної функції мета юридичної відповідальності трансформується. При її визначенні увага зосереджується не на її карально-превентивному характері, а на гарантійно-захисному. З цієї точки зору метою юридичної відповідальності є збереження правопорядку, правомірних суспільних відносин, гарантування законності, правової стабільності, забезпечення дотримання прав і свобод, пропаганда правомірної поведінки.

### Література

1. *Американская социологическая мысль: Тексты* / Под В. И. Добренькова. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — 496 с.
2. *Ананьев А. Г. О проблемах современного человекознания* / А. Г. Ананьев. — СПб: Питер, 2001. — 272 с.
3. *Безрукова О. А. Теоретическая операционализация понятия "ответственность" для целей социологического исследования* / О. А. Безрукова // *Вісник Одеського національного університету. – Том 15 – Вип.7:Соціологія і політичні науки . – С. 30-36.*



4. Еникеев М. И. Юридическая психология. С основами общей и социальной психологии / М. И. Еникеев. – М.: Норма, 2005. – 640 с.
5. Загальна теорія держави і права / за ред. В. В. Копейчиков. – Київ: Юрінком Інтер, 1997. – 320 с.
6. Зелена О. В. Проблеми визначення функцій юридичної відповідальності / О. В. Зелена. // Науковий вісник НАВСУ. – 2003. – №2. – С. 90–95.
7. Кельман М. С. Загальна теорія держави та права / М. С. Кельман, О. Г. Мурашин, Н. М. Хома. – Львів: Новий Світ-2000, 2003. - 584 с.
8. Лейст О. Э. Санкции и ответственность по советскому праву / О. Э. Лейст. – Москва, 1981.- 239.
9. Марчук В. М. Правомірна поведінка, правопорушення та юридична відповідальність / В. М. Марчук, Л. В. Ніколаєва. – К: Київський держ. торговельно- економічний ун-т, 1996. – Ч. 2. – 54 с.
10. Мэй Р. Новый взгляд на свободу и ответственность / Пер. А.Лызлова под ред. Д.Леонтьева // Экзистенциальная традиция. — 2005. - №2. — С.52-65.
11. Юридична психологія: Підручник [Електронний ресурс] // X: Право. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://forlawyer.com.ua/knigi/yuridichna-psihologiya-konovalova-vo/14836--1-psihologchna-struktura-zlochynu.html>.
12. Lang W. Spór o pojęcie odpowiedzialności prawnej // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Nauki Humanistyczno-Społeczne. – 1969. – Zeszyt 37. – Prawo 9. – С. 51-70.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Amerykanskaia sotsyolohycheskaia mysl: Teksty / Pod V. Y. Dobrenkova.* — М.: Yzd-vo MНU, 1994. — 496 s.
2. *Ananев A. H. O problemakh sovremennoho chelovekoznaneya / A. H. Ananев.* – SPb: Pyter, 2001. – 272 s.
3. *Bezrukova O. A. Teoretycheskaia operatsyonalizatsiya ponyatiya "otvetstvennost" dlia tselei sotsyolohycheskoho yssledovaniya / O. A. Bezrukova // Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. – Tom 15 - Vyp.7:Sotsiolohiia i politychni nauky . – S. 30-36.*
4. *Enykeev M. Y. Yurydycheskaia psykholohiya. S osnovamy obschei y sotsyalnoi psykholohyy / M. Y. Enykeev.* – М.: Norma, 2005. – 640 s.
5. *Zahalna teoriia derzhavy i prava / za red. V. V. Kopieichykov.* – Kyiv: Yurinkom Inter, 1997. – 320 s.
6. *Zelena O. V. Problemy vyznachennia funktsii yurydychnoi vidpovidalnosti / O. V. Zelena. // Naukovyi visnyk NAVSU. – 2003. – #2. – S. 90–95.*
7. *Kelman M. S. Zahalna teoriia derzhavy ta prava / M. S. Kelman, O. H. Murashyn, N. M. Khoma.* – Lviv: Novyi Svit-2000, 2003. - 584 s.
8. *Leist O. E. Sanktsii i otvetstvennost po sovetskomu pravu / O. E. Leist.* – Moskva, 1981.- 239.
9. *Marchuk V. M. Pravomirna povedinka, pravoporushennia ta yurydychna vidpovidalnist / V. M. Marchuk, L. V. Nikolaieva.* – K: Kyivskyi derzh. torhovelno- ekonomichnyi un-t, 1996. – Ch. 2. – 54 s.
10. *Mai R. Novyi vzghliad na svobodu y otvetstvennost / Per. A.Lyzlova pod red. D.Leonteva // ekzystentsyalnaia tradytsiya. – 2005. – #2. - S.52-65.*
11. *Yurydychna psykholohiia: Pidruchnyk [Elektronnyi resurs] // Kh: Pravo. – 2008. – Rezhym dostupu do resursu: <http://forlawyer.com.ua/knigi/yuridichna-psihologiya-konovalova-vo/14836--1-psihologchna-struktura-zlochynu.html>.*
12. *Lang W. Spór o pojęcie odpowiedzialności prawnej // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu*

Mikołaja Kopernika w Toruniu. Nauki Humanistyczno-Społeczne. – 1969. – Zeszyt 37. – Prawo 9. – С. 51-70.

**Середюк В. В. Психологические аспекты интегративной функции юридической ответственности в формировании личности.** В статье проанализированы психологические аспекты юридической ответственности и ее интегративное влияние на становление мировосприятия личности. Обращено внимание на роль юридической ответственности не только как правового, но как социального института, которая формирует правосознание и тип поведения у лиц. Показано как трансформируется цель юридической ответственности в связи с реализацией ею интегративной функции. Указывается, что влияние юридической ответственности происходит в двух направлениях: через индивидуально-психологическую и социальную составляющие природы человека. В индивидуально-психологической плоскости юридическая ответственность составляет элемент сознания, влияющий на формирование и существование личности. Тогда как в контексте социальной системы, ответственность заключается в признании прав и свобод человека и гражданина и составляет инструмент защиты, а также форму реагирования общества на нарушение правовых норм. С помощью юридической ответственности осуществляется давление на участников отношений, которые в нормативной системе не оправдывают ожиданий других участников действовать должным образом согласно признанным стандартам поведения. Суммируется, что юридическая ответственность составляет один из регуляторов гарантий и ожиданий социума в упорядоченной системе отношений. Интегративная функция отражает гарантийно-защитный характер юридической ответственности и заключается в установлении социальных связей между субъектами, в обеспечении согласованного и стабильного существования социальной системы за счет взаимного признания прав, обязанностей, ответственности субъектами в пределах правового порядка.

**Ключевые слова:** юридическая ответственность, интегративная функция, социализация, интериоризация, правонарушения, цель, личность, общество.

**Serediuk V. V. Psychological aspects of integrative functions of legal responsibility in forming the individual.** The psychological aspects of legal responsibility are analyzed in the article. The author shows its integrative impact on the formation of individual outlook. Attention is paid to the impact of legal responsibility not only as a legal but as a social institution that creates legal consciousness and type of behavior in people. The transformation of the purpose of legal responsibility is shown in connection with the implementation of its integrative function. It is substantiated the impact of legal liability to occur in two directions: through the individual psychological and social components of human nature. In individual psychological sphere legal responsibility is an element of consciousness that affects the forming and existence of personality. Whereas in the context of the social system, the responsibility is recognizing of the rights and freedoms of human and citizen and an instrument of protection and a form of social reaction to violations of the law. The legal responsibility makes pressure on the participants relations, which in the regulatory system does not justify expectations of other participants to act appropriately in accordance with accepted standards of behavior. Violating the law, a person loses a certain time relationship with the community as offenses shook legal and social order. Legal responsibility in this case is designed to reconnect people and society lost because of the offense. It is summarized the legal liability to be one of the regulators of guarantees and expectations of society in an ordered system of relations. Integrative function displays a warranty-protective nature and legal responsibility is to establish social ties between actors to ensure coherent and stable existence of a social system through mutual recognition of the rights, duties, responsibilities by personalities within the legal order.

**Keywords:** legal responsibility, integrative function, socialization, internalization, offense, purpose, individual and society.

**Відомості про автора:**

**Середюк Вікторія Володимирівна** — кандидат юридичних наук, доцент кафедри теорії права та держави, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна, [v.serediuk@gmail.com](mailto:v.serediuk@gmail.com)

**Information about the author:**

**Serediuk V. Viktoriia** — candidate of legal sciences, associate professor of Department of law and state, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine, [v.serediuk@gmail.com](mailto:v.serediuk@gmail.com)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.91

© І. М. Чорна, 2017

І. М. Чорна (м. Тернопіль)

**МЕТОДИ НАЛАГОДЖЕННЯ ВЗАЄМОСТСУНКІВ ПОДРУЖЖЯ ЗАСОБАМИ СІМЕЙНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ**

**Чорна І. М. Методи налагодження взаємин подружжя засобами сімейної психотерапії.** У статті проаналізовано різні наукові підходи вітчизняних та зарубіжних вчених до методологічного підґрунтя, а саме мети, завдання та методів реалізації одного із психотерапевтичних напрямків – сімейної психотерапії. На основі аналізу наукових досліджень, систематизовано та окреслено основні психотерапевтичні методи налагодження взаємостосунків подружжя. Систематизовано головні обставини, які обумовлюють складність вивчення і діагностики відхилень в сімейній взаєминах. Виділено та надано розгорнуту характеристику головних етапів сімейної психотерапії: діагностичного, колекційного, реконструктивного, патронажного. Структуровано процес сімейної терапії, обґрунтовано послідовність застосування різних психотерапевтичних методів у залежності від цілей і обсягу діагностичних зведень. Описано базові вимоги до фахівця, який практикує за напрямком сімейної психотерапії. Узагальнено та систематизовано різноманітні вимоги до терапевта, що працює з родиною. Систематизовано методи сімейної психотерапії. Проаналізовано суть психотерапевтичного ефекту та механізми лікувальної дії групової психотерапії та виокремлено три основних, типових для різних теоретичних напрямків. Проаналізовано розвиток та становлення напрямку стратегічної сімейної психотерапії. Розкрито його суть та умови для забезпечення зростання лікувального ефекту стратегічної сімейної психотерапії. Проаналізовано поняття та принципи системного підходу в сімейній психотерапії. Окреслено роль та стратегію поведінки сімейного психотерапевта. Розкрито суть методів сімейної психотерапії як особливого виду психотерапії, спрямованої на зміну міжособистісних відносин з метою усунення емоційних порушень у родині.

**Ключові слова:** сімейна психотерапія, когнітивний, емоційний, поведінковий, взаємостосунки, комунікація, подружжя, сім'я.

**Постановка проблеми.** В останні роки в нашій країні зростає інтерес до вивчення потенціалу психологічних і психотерапевтичних методів корекції сімейних взаємостосунків. Сім'єю і її проблемами починають цікавитися не тільки фахівці в цій області сімейні психологи і психотерапевти, але також представники суміжних дисциплін психіатри, наркологи, невропатологи, педіатри, підліткові лікарі, психологи різних спеціальностей, дефектологи, соціальні працівники і педагоги і т.д.. Свою роль відіграє також новий підхід до сімейної психотерапії, який потребує поглиблених досліджень у галузі взаємодії між людьми, особливостями міжособистісних стосунків та їх методів їх налагодження.

are identified, typical for different theoretical directions. The development and development of the direction of strategic family psychotherapy is analyzed. It reveals its essence and conditions for ensuring the growth of the therapeutic effect of strategic family psychotherapy. The concepts and principles of the systemic approach in family psychotherapy are analyzed. The role and strategy of the behavior of the family psychotherapist is defined. The essence of the methods of family psychotherapy as a special kind of psychotherapy aimed at changing interpersonal relations with the purpose of eliminating emotional disorders in the family is disclosed.

**Keywords:** family psychotherapy, cognitive, emotional, behavioral, relationships, communication, family.

#### Відомості про автора:

**Чорна Ірина Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна, [IrynaChorna@yandex.ua](mailto:IrynaChorna@yandex.ua)

#### Information about the author:

**Chorna Iryna** – candidate of psychological sciences, associate professor of practical psychology of Ternopil national pedagogical university named after Vladimir Gnatyuk, Ternopil, Ukraine, [IrynaChorna@yandex.ua](mailto:IrynaChorna@yandex.ua)

*Статтю подано до друку 26.03.2017.*

УДК 159.91

©І. М. Чорна, 2017

І. М. Чорна (м. Тернопіль)

### ТЕОРЕТИКО-АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ПОТЕНЦІАЛУ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО МЕТОДУ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА

**Чорна І. М. Теоретико-аналітичний огляд потенціалу застосування психотерапевтичного методу танцювальної терапії в роботі психолога.** У статті проаналізовано можливість застосування практичним психологом методу танцювальної терапії в різних сферах психологічної проблематики клієнта. Обґрунтовано актуальність використання тілесних практик в сучасній психотерапії. Систематизовано різні вітчизняні та зарубіжні наукові підходи до даної проблеми. Проаналізовано механізм кінестетичної емпатії.

Розкрито механізми тілесно-орієнтованої практики, суть психотерапевтичного ефекта при використанні методу танцювальної терапії. Проаналізовано потенціал можливостей впливу танцю на психіку, а через неї на фізичний стан людини, а також в зворотній послідовності: вплив танцю на фізіологічний стан клієнта, а через нього на психоемоційний. Розкрито переваги методу танцювальної терапії, його діагностичний, корекційний, комунікаційний, емпатійний потенціал, надання можливості для самовираження, розвитку соціальних навичок, підвищення самооцінки. Розкрито механізми зняття м'язевої напруги засобами танцювальних рухів. Прокоментовано вплив танцю на розвиток соціального, когнітивного, емоційного і фізичного компонентів життя людини. Означено полімодальний підхід у психотерапії та можливість використання елементів танцювальної терапії у різних її напрямках. Прокоментовано відповідність між частинами тіла та соціально-емоційним статусом людини, можливість психокорекції, зокрема, зміни установок, стереотипів, способів комунікації, психоемоційного стану людини, засобами засвоєння визначених нових танцювальних рухів. Визначено широкий спектр показів до застосування методу танцювальної терапії.

**Ключові слова:** танцювальна терапія, кінестетичний, соціальний, когнітивний, емоційний, тілесно-орієнтований, танець, психолог.

**Постановка проблеми.** На даний час перед практичними психологами постає завдання пошуку нових ефективних діагностичних та психокорекційних методів. Одним із таких методів є танець. На сьогоднішній день традиційним є використання танцю як засобу вираження емоцій, зняття психологічної напруги, покращення емоційного стану, стимулювання творчої активності тощо.

Використання методу танцювальної терапії, відкриває тілесний та емоційний досвід, посилює здатність пацієнта до вербалізації (почуттів, тілесних відчуттів), дає передумови для використання власне вербальних методів психотерапії. Емоції, що звільняються й інтенсифікуються танцювально-терапевтичними прийомами, можуть підтримуватись та успішно пропрацьовуватись надалі, в ході інших видів терапії, що забезпечує послідовність терапевтичного процесу.

Актуальність використання танцювально-рухових методів терапії обумовлена також підвищеним інтересом людей до різноманітних видів танцю, що вплинуло на збільшення числа практикуючих психологів, які використовують в своїй роботі різноманітні види танцювальної терапії та їх складові. Поступово розширюються й сфери застосування танцювально-рухової терапії. Особливо зазначена проблематика набуває актуальності саме сьогодні в період інформаційної свободи, що робить можливим звернення уваги до тілесного. Відмічається загострена цікавість суспільства до тілесно-орієнтованих практик та їх розвитку, відродження танцювальної та фізичної культури. Тому цілком закономірно, що танцювальна терапія почала дуже швидко розвиватися та використовуватися широким колом спеціалістів, психологами, психотерапевтами [12].

**Аналіз наукових досліджень.** Дану проблему досліджували: З.Фрейд, А.Адлер, В.Райх, К.Юнг, А.Лоуен, Ф.Перлз, М.Фельденкрайс, Ф.Александр, Н. Веремєнко, А. Гіршон, Е. Гренлюд, В. Козлов, В. Лабунська, В. Никитін, Н. Роджерс, С. Руднєва, Н. Пасинкова, А. Шкурко, Т. Еднрюс, А. Янов та багато інших. Науковці у своїх дослідженнях аналізують вплив почуттів на фізичний стан людини та вплив фізичного стану на її психіку.

М.Чейз, Дж.Ходоров, Т.Шуп, М.Уайтхаус дотримуються думки, що рух тіла – це первинна форма комунікації, і використовують різноманітні тілесно-орієнтовані техніки, спрямовані на посилення самоусвідомлення і на зв'язування внутрішніх психічних процесів з почуттями і переживаннями у зовнішньому світі. Кінестетична емпатія означає, що терапевт тілесно відтворює стан почуттів і рухові якості клієнта. Кінестетичне усвідомлення терапевта (на основі самосприйняття) поруч із тілесно-чуттєвим розумінням внутрішніх афективних станів пацієнта задіяні у процесі кінестетичної емпатії. Іншими словами, людина переміщує та включає те, що сприймає, у свій власний поточний досвід у формі кінестетичного наслідування (копіювання). Вона може сприймати емоційну поведінку інших і відразу ж переживати це у власному тілі завдяки кінестетичній емпатії [8].

Танець, будучи окремим проявом рухової активності, включає кінестетичні аспекти тілесності. По суті, танець – це текст, який ми розуміємо як сукупність знаків, що мають просторово-часову структуру і несуть інформацію про стани, риси характеру і стосунки особистості. Відома танцівниця-новатор А. Дункан визначала танець як рух, що досконало виражає певне індивідуальне тіло, певну індивідуальну душу [6].

Танець – це самостійна жива мова, і те, що передається їм, вище приземлених реалій, над якими танець піднімається до більш високого рівня образів і алегорій, що відображають найглибші людські переживання і потреби. І може бути, найголовніше тут в тому, що танець вимагає прямої без зайвої мови. Бо сама людина в танці є і носієм змісту, і засобом його вираження, а інструментом вираження емоцій стає людське тіло, чії природні рухи створюють



сам матеріал танцю - єдиний матеріал, який належить тільки виконавцю і яким тільки він один може користуватися [4].

Саме тому, науково доцільно проаналізувати потенціал можливостей впливу танцю на психіку, а через неї на фізичний стан людини, а також в зворотній послідовності: вплив танцю на фізіологічний стан клієнта, а через нього на психоемоційний стан.

**Мета статті:** на основі теоретико-аналітичного огляду наукової літератури, виявити потенціал застосування методу танцювальної психотерапії в роботі психолога.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Як зазначено в офіційному визначенні Американської асоціації танцювально-рухової терапії «Танцювально-рухова терапія (ТРТ) – це вид психотерапії, що використовує рух для розвитку соціального, когнітивного, емоційного й фізичного життя людини». Дослідники визначають танцювальну терапію як синтез психотерапії і танцювального мистецтва. Він базується на досвіді різних психотерапевтичних шкіл і побудові танцювальної педагогіки на уявленні про цілющу силу танцю, відому з давніх часів. Фундаментальним положенням танцювальної терапії є переконання, що при зміні манери й характеру рухів людини, які віддзеркалюють риси її особистості, змінюється відношення як до себе, так і до оточуючих [10].

Через рухову взаємодію психотерапевт допомагає клієнтам адаптувати самосвідомість до сучасних реалій суспільного життя, проробити емоційні утиски, досліджувати альтернативні моделі поведінки, зробити сприйняття себе й інших більш точним, чуттєвим, викликати такі поведінкові зміни, які призведуть до більш гармонічного функціонування. Найважливішим аспектом танцювально-рухової терапії є те, що вона сприяє прояву індивідуальності, щирості, спонтанності, самоприйняттю. І, як наслідок, відбувається зміна установок, стереотипів, комунікацій. Підвищується самооцінка, з'являється впевненість у собі. Людина стає більш успішною, привабливою, задоволеною [8].

Як вказують дослідники (О. Бірюкова, М. Бебик), головна перевага танцювально-рухової терапії в порівнянні з іншими видами терапії полягає в тому, що вона є загальнодоступною, тому що при занятті цим видом терапії акцент ставиться не на якості виконаних рухів, що дуже болісно сприймається вразливою особистістю, а на вираженні людиною власних емоцій під час руху, вільному вираженні почуттів і абсолютної свободи рухів [3].

Акцентуючи увагу на важкості налагодження взаємодії з оточуючими, психолог, танцювальний терапевт Б. Мікумс в роботі, присвяченій корекції порушення відносин у діаді «мати-дитина», повідомляє про значне поліпшення взаємовідносин у парах після курсу ТРТ Б. Мікумс пропонує використовувати діадний танець матері та дитини як засіб діагностики й корекції контролю, турботи, розвитку емпатії, взаємної ідентифікації, стилю взаємодії тощо [6].

Традиційно вважається, що внутрішній світ людини самим безпосереднім чином пов'язано з тілом та рухами. Терапія, яка об'єднує в собі роботу з тілом, рухами і емоціями є танцювально-рухова терапія, яку з давніх часів застосовували у роботі з людьми із проблемами у розвитку та здоров'ї. Її коріння сягають до древніх цивілізацій, в яких танець був важливою складовою життя. Ймовірно, люди почали танцювати і використовувати рухи тіла як засіб комунікації задовго до виникнення мови. Танець був вираженням найбільш важливих аспектів культури. Танець є ефективним засобом інкультурації людини, універсальною мовою спілкування, важливим важелем у формуванні ідеалів, цінностей, внутрішнього і зовнішнього стану людини [5; 11].

У міжкультурному дослідженні танцю в різних суспільствах І. Бартенєффом, Поулєєм і Дж. Ломаксом виявлено, що ті рухи, які люди виробляли під час своєї щоденної роботи, увійшли в танцювальний стиль, в танцювальну форму цієї культури. Наприклад, широка і стійка постава ескімоса з швидкими, що нагадують стріли рухами рук, які були необхідні для підлідного лову

риби і метання списа, була включена в танець. Суспільні цінності та норми передавалися з покоління в покоління через танець, таким чином, підтримуючи механізм виживання і передачі культурних ритуалів. Іншими прикладами використання танцю у культурах є приготування до чого-небудь, святкування, війни, надії на добрий урожай. У багатьох суспільствах танець продовжує служити цій важливій функції. Відчуття і почуття єднання і гармонії, які виникають у групових танцювальних ритуалах, дають людям емпатійне розуміння один одного [9].

Танець дозволяє людині без ризику висловити все, що може і не може бути виражено словами; він може як стимулювати, так і надавати форму глибоко прихованим фантазіям, таким чином символічно виражаючи людські можливості і конфлікти. Так як танець використовує природну радість, енергію і ритм, які доступні всім, він сприяє розвитку усвідомлення, розуміння «Я». Рух сам по собі змінює відчуття. Ці мінливі фізичні відчуття часто загострюються в танці. Вони забезпечують той базис, на якому виникають і виражаються почуття. Те, що знаходилося на невербальному і несвідомому рівні, часто кристалізується в безпосереднє почуття і особистісне переживання [1].

Саме цей виразний і комунікативний аспект танцю, безпосереднє вираження емоцій на невербальному, фізичному рівні в спільних рухах під загальний ритм, характерний для примітивних суспільств, і вплинув на розвиток танцювально-рухової терапії. Танцювальна терапія – це вид психотерапії, який використовує рух для розвитку соціального, когнітивного, емоційного і фізичного компонентів життя людини. В науковій літературі все частіше вживається і поєднання слів в різних варіантах – танцювально-рухова терапія, танцотерапія, танцювальна терапія, данс-терапія тощо [11].

Сьогодні танцювально-рухова терапія все більше орієнтується на роботу зі здоровими людьми, що мають певні соціально-психологічні труднощі, з метою розвитку у них самоприйняття, ефективної міжособистісної і групової взаємодії, самоактуалізації, інтеграції частин «Я» [7].

Сучасна танцювальна терапія спрямована на зниження м'язової напруги. Вона сприяє збільшенню рухливості людини. Юнг зазначав терапевтичну цінність артистичних переживань. У танці вони дозволяють з несвідомого витягти неусвідомлені потяги і потреби. Відбувається звільнення людини від них.

Танцювальна терапія може вважатися первинним засобом заохочення невербального взаємодії як між клієнтом і терапевтом, так і між учасниками групи танцювальної терапії. Ця методика дозволяє членам групи краще усвідомлювати власне тіло і можливості його використання. Таке усвідомлення призводить до поліпшення фізичного та емоційного стану учасників. Якщо говорити про підлітків, то такі заняття виробляють у них більш позитивний образ власного тіла, що допомагає підвищити самооцінку молодій людині. Оволодіння новими рухами і позами дає можливість опанувати новими почуттями. Танцювальна терапія також допомагає розвивати соціальні навички людей. Танцювальні рухи є засобом зв'язку з оточуючими, дають людині можливість самовираження [6;7].

Існують різні уявлення про місце танцювально-рухової терапії в багатому і різноманітному світі сучасної психотерапії. Деякі вважають її частиною арт-терапії, розуміючи «арт» як мистецтво в широкому сенсі цього слова. Але тоді у нас є терміни для позначення психодрами, музикотерапії, танцотерапії, але не залишається спеціального терміна для позначення безпосередньо «арт-терапії», де «арт» - це образотворче мистецтво [5].

Більш інтегральна точка зору - вважати ці підходи (малювання, музика, танець і т..) частиною терапії творчістю, але тоді не зовсім ясні відносини танцотерапії і тілесно-орієнтованої терапії, яка не підпадає під визначення «творчого вираження». Адже багато хто вважає танцотерапію частиною тілесно-орієнтованого підходу, і, дійсно, фокус на тілесному існуванні

об'єднує їх, але тілесно-орієнтований підхід далеко не завжди використовує творче самовираження [4].

Якщо дивитися на розвиток танцтерапії, то її засновниці М. Чейс, М. Уайтхаус були спочатку саме танцівницями, які отримали потім психологічну освіту. Вони не займалися тілесно-орієнтованою терапією, яка вже існувала в період становлення танцювальної терапії. Спочатку вони також не займалися арт-терапією.

Проблема виникає ще й тому, що танцювальна терапія діє в ракурсі між соматичним і експресивним аспектами терапії. Це підкреслює різноманіття підходів і поєднань цих двох аспектів у конкретній практиці терапевтів. Практично кожен зрілий танцювальний терапевт знаходить свою позицію: хтось більше зосереджується на експресивному вираженні і розвитку якостей руху, хтось - на відносинах в групі і зміні способів взаємодії, хтось - на зміну способу тілесного існування. Відсутність жорстко заданої позиції відображає значимість індивідуального творчого прояву як іманентної характеристики методу. Кожен танцтерапевт танцює свій власний танець, створює свою траєкторію в цьому континуумі [9].

Танцювальна терапія все-таки є окремим напрямком, що вимагає спеціальної підготовки і освіти, хоча в реальному терапевтичному процесі техніки танцтерапії, тілесного підходу і будь-які напрямки прекрасно поєднуються і доповнюють один одного. Одна з сучасних тенденцій розвитку психотерапії - саме розробка власне полімодального підходу. І кордону, про який було сказано потрібно позначити лише для того, щоб єдність цих підходів не призводила до їхнього змішання [2].

Техніки танцювальної терапії можуть використовуватися всередині різних напрямків психотерапії, оскільки не є виразом певного погляду на природу людської свідомості. ТРТ завжди ґрунтується на безпосередньому досвіді переживання і тому менше підлягає перекручуванню зайвими ментальними побудовами. Танцювально-рухова терапія може бути частиною різних психотерапевтичних підходів і «працювати» на різних рівнях свідомості [6].

Якщо зробити символічну розшифровку, то руки – це здатність до соціальних контактів й їхній характер (кулаки – агресивність, розкриті долоні – доброзичливість); ноги – стійкість соціального стану; стегна – здатність одержувати сексуальне задоволення; постава – впевненість, незалежність; голова – раціональність, критичність; шия – контроль у всіх змінах (за собою, людьми, емоціями й поведінкою); спина – щирість, перевантаження; плечі – відповідальність (особливо за інших). Якщо більш рухлива права частина тіла – це свідчить про виявлення чоловічого початку й таких якостей як наполегливість, агресивність, цілеспрямованість, активність, твердість, логічність. Якщо ліва – то переважає жіночий початок, який проявляється у таких якостях як гнучкість, терпимість, підпорядкованість, м'якість, розвинуту інтуїцію. Необхідно відзначити, що людина завжди може змінити свій танець, свій характер, коли клієнт освоїть нові рухи.

Танець є взаємодією, історією людських взаємовідносин. Ми маємо стійкі та обмежені уявлення про себе. І це природно створює неусвідомлені переваги й стереотипи у взаєминах з іншими людьми. Тому через танець ми можемо: більш відкрито глянути на світ людських взаємин; виразити скриті почуття; реалізувати ті бажання, які нам поки що страшно проявити, знайти взаєморозуміння, якого не вистачає в повсякденному житті [12].

**Висновки.** Танцювально-рухова терапія – це один із сучасних методів психотерапії, який використовує рух і танець як головні стимулятори психотерапевтичної роботи. Це достатньо молода галузь психотерапії, один із творчих інструментів, який знаходить все більш широке використання в терапевтичній роботі та активно використовується у психологічній практиці. Досвід проведення танцювально-рухової терапії в роботі психолога показує, що терапія розглядається, головним чином, як робота з розвитку ментальних уявлень.

Танцювально-рухова терапія виходить з припущення, що рух і танець відображають як внутрішню психічну динаміку людини, так і її міжособистісний стиль спілкування. Тому, зміни, що досягаються через рух і танець, призводять також до перевтілення й розвитку особистості людини, покращенню її емоційного самопочуття та більш зрілого способу побудови міжособистісних стосунків.

Танцювально-рухова терапія сприяє глибинному самопізнанню, вираженню та інтеграції почуттів, психотілесній інтеграції. Танцювально-рухова терапія може використовуватись в роботі з людьми різного віку, як з різноманітними психологічними труднощами, так і зацікавлених у самопізнанні та внутрішньому розвитку.

Танцювально-рухова терапія є ефективним засобом у розкритті невиражених емоцій, які викликали фізичні блоки у тілі. Засвоєння нових рухів, корелює із заміною неконструктивних, ірраціональних форм поведінки клієнта. Завдяки цьому напрямку терапії людина може краще пізнати себе та інших і підвищити свій рівень соціальної компетентності який є важливим для гармонійної взаємодії з оточуючими.

Танець часто є легким способом вираження емоцій, навіть якщо досвід людини настільки травматичний, що вона не може говорити про це. Тому танцотерапія використовується в роботі психолога із жертвами звалтування, сексуальних домагань, інцесту. Танцювальну терапію також можна застосовувати у роботі з людьми із фізичними вадами для підвищення своєї самооцінки, навчання балансу і координації. Танцювальна терапія може бути корисна для різних пацієнтів – дітей із психоемоційними розладами та проблемами у спілкуванні, самотніх літніх людей, із розладами психіки, онкологічними захворюваннями, і багатьох інших. На даний час вона може використовуватись як допоміжний чи основний метод корекції в групах дітей та підлітків, для корекції стосунків у подружніх парах, для соціально-психологічних й рухових тренінгів осіб з різними порушеннями чи в реабілітаційному періоді.

Таким чином, по-перше, танцювати, або ж рухатися може кожна людина, незалежно від віку, статі, соціального стану, рівня освіти, цінностей, установок і навіть здоров'я (не вважаючи випадки нерухомості). По-друге, за допомогою танцю можна провести діагностику особистості, (виявити стереотипи руху, м'язеві затиски, проблемні зони). По-третє, зняти напругу, зменшити тривожність, агресивність, визволити стримування, що придушують почуття й емоції, у тому числі соціально небажані. Найчастіше, саме цей аспект танцю приводить до зниження ваги. По-четверте, придбати нові рухи, що сприяють: ефективній взаємодії із собою, світом, людьми; зміні стилю комунікацій з оточуючими; формуванню вміння усвідомлювати свої й чужі бажання, почуття, вчинки, за допомогою аналізу рухів. По-п'яте, танець сприяє прояву індивідуальності, щирості, спонтанності, сприйняттю себе. І як наслідок, відбувається зміна установок, стереотипів, комунікацій. Підвищується самооцінка, з'являється впевненість у собі. Людина стає більш успішною, привабливою, задоволеною. Протипоказів до застосування методу танцювальної терапії немає, вікових обмежень немає.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у вивченні можливостей танцювальної терапії у роботі з психологічної реабілітації учасників АТО.

### Література

1. Арнольд О. Танцотерапия / О. Арнольд – М., 2001. – т.2. – 245с.
2. Баскаков В. Хрестоматия по телесно – ориентированной терапии /В. Баскаков. – М., 2002. – 352 с.
3. Бирюкова И.В. Основные жизненные темы : [ Методическое пособие по танцевально-двигательной терапии ] / И.В. Бирюкова, М.А. Бебик.; составитель Е.А.Чудина. – М.: Институт практической психологии и психоанализа, 2005. – 285с.
4. Буренкова Е.В. Кукла и тело: ключ тайны / Е.В. Буренкова // Сборник статей VI научно-практич. конференции, 24-27 июня 2010 года, Москва / Под ред. Е.В. Буренковой. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. – 55-60 с.



5. *Дерябо С.* Гроссмейстер общения / С.Дерябо, В.Ясвин. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
6. *Дункан А.* Моя жизнь. Моя любовь / А. Дункан. – М.: Гелеос, 2006. – 349 с.
7. *Косоногов В.* Зеркальные нейроны: краткий научный обзор / В. Косоногов. – Ростов-на-Дону: ТС-полиграфия, 2009. – 24 с.
8. *Пискунов Л.В.* Танец и здоровье / Л.В. Пискунов // Спортивные танцы. – 2000. – №5(13). – С. 35-37.
9. *Старк А.* Танцевально-двигательная терапия. Сборник / А. Старк, К. Хендрикс. – Ярославль, 2004. – 131 с.
10. Танцевально-двигательная терапия : зб. наук. статей (статьи А.Старк и К.Хендрикс) / пер. И. Бирюковой. – Ярославль, 1994. – 274 с.
11. *Фрегер Р.* Танцевальная терапия / Р. Фрегер, Д. Фейдимен. – М. : Прогресс, 2001. – 76 с.
12. *Хендрикс К.* Танцевальная терапия / К. Хендрикс; [Составитель: Е.А.Чудина]. – М.: Институт практической психологии и психоанализа, 2005. – 346 с.

#### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. *Arnol'd O.* Tantseterapiya / A. Arnol'd – М., 2001. – Т.2. – 245s.
2. *Baskakov V.* Khrestomatiya po telesno – oriyentirovannoy terapii / V. Baskakov. – М., 2002. – 352 s.
3. *Biryukova I.V.* Osnovnyye zhiznennyye temy: [Metodicheskoye posobiye po tantseval'no-dvigatel'noy terapii] / I.V. Biryukova, M. A. Bebig .; sostavitel' Ye.A.Chudina. – М. : Institut prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza, 2005. – 285s.
4. *Burenkova Ye.V.* Kukla i telo: klyuch tayny / Ye.V. Burenkova // Sbornik statey VI nauchno-praktich. konferentsii, 24–27 iyunya 2010 goda, Moskva / Pod red. YEST' V. Burenkovoy. – Penza: PGPU im. V. Belinskogo, 2010. – 55 – 60 s.
5. *Deryabo S.* Grossmeyster obshcheniya / S.Deryabo, V.Yasvin. – М.: Smysl; SPb . : Piter, 2004. – 192 s.
6. *Duncan A.* Moya zhizn'. Moya lyubov' / A. Duncan. – М.: Geleos, 2006. – 349 s.
7. *Kosonogov V.* Zerkal'nyye neyrony: kratkiy nauchnyy obzor / V. Kosonogov. – Rostov-na-Donu: TS-poligrafiya, 2009. – 24 s.
8. *Piskunov L.V.* Tanets i zdorov'ye / L.V. Piskunov // Sportivnaya tantsy. – 2000. – №5 (13). – S. 35 – 37.
9. *Stark A.* Tantseval'no–dvigatel'naya terapiya. Sbornik / A. Stark, K. Khendriks. – Yaroslavl', 2004. – 131 s.
10. *Tantseval'no–dvigatel'naya terapiya:* sb. nauk. statey (stat'i A.Stark i K.Khendriks) / per. I. Biryukovoy. – Yaroslavl', 1994. – 274 s.
11. *Freger R.* Tantseval'naya terapiya / R Freger, D. Feydimen. – М.: Progress, 2001. – 76 s.
12. *Khendriks K.* Tantseval'naya terapiya / K. Khendriks; [Sostavitel': Ye.A.Chudina]. – М. : Institut prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza, 2005. – 346 s.

**Черная И. М.** Теоретико-аналитический обзор потенциала применения психотерапевтического метода танцевальной терапии в работе психолога. В статье проанализирована возможность применения практическим психологом метода танцевальной терапии в различных сферах психологической проблематики клиента. Обоснована актуальность использования телесных практик в современной психотерапии. Систематизированы различные отечественные и зарубежные научные подходы к данной проблеме. Проанализирован механизм кинестетической эмпатии. Раскрыты механизмы телесно-ориентированной практики, суть психотерапевтического эффекта при использовании метода танцевальной терапии. Проанализирован потенциал возможностей влияния танца на психику, а через нее на физическое состояние человека, а также в обратной



последовательности: влияние танца на физиологическое состояние клиента, а через него на психоэмоциональное. Раскрыты преимущества метода танцевальной терапии, его диагностический, коррекционный, коммуникационный, эмпатийный потенциал, предоставление возможности для самовыражения, развития социальных навыков, повышения самооценки. Раскрыты механизмы снятия мышечной напряженности средствами танцевальных движений. Прокомментировано влияние танца на развитие социального, когнитивного, эмоционального и физического компонентов жизни человека. Отмечено полимодальный подход в психотерапии и возможность использования элементов танцевальной терапии в различных ее направлениях. Прокомментировано соответствие между частями тела и социально-эмоциональным статусом человека, возможность психокоррекции, в частности, изменения установок, стереотипов, способов коммуникации, психоэмоционального состояния человека, средствами усвоения определенных новых танцевальных движений. Определен широкий спектр показаний к применению метода танцевальной терапии.

**Ключевые слова:** танцевальная терапия, кинестетический, социальный, когнитивный, эмоциональный, телесно-ориентированный, танец, психолог.

**Chorna I. M. Theoretical and analytical review of the potential application of the psychotherapeutic method of dance therapy in the work of a psychologist.** The article analyzes the possibility of the practical psychologist applying the method of dance therapy in various spheres of the client's psychological problems. The urgency of using corporal practices in modern psychotherapy is substantiated. Various domestic and foreign scientific approaches to this problem have been systematized. The mechanism of kinesthetic empathy is analyzed. The mechanisms of bodily-oriented practice are revealed, the essence of the psychotherapeutic effect when using the method of dance therapy. The potential of the influence of dance on the psyche, and through it on the physical state of a person, as well as in the reverse order: the influence of dance on the physiological state of the client, and through it on the psychoemotional. The advantages of the method of dance therapy, its diagnostic, correctional, communication, empathic potential, providing opportunities for self-expression, development of social skills, and increased self-esteem are revealed. The mechanisms of removing muscle tension by means of dance movements are disclosed. The influence of dance on the development of social, cognitive, emotional and physical components of a person's life is commented on. The polimodal approach in psychotherapy and the possibility of using the elements of dance therapy in its various directions are noted. The correspondence between parts of the body and the social and emotional status of a person, the possibility of psychocorrection, in particular, changes in attitudes, stereotypes, modes of communication, psycho-emotional state of a person, means of assimilation of certain new dance movements are commented on. A wide range of indications for the application of the method of dance therapy has been determined.

**Keywords:** dance therapy, kinesthetic, social, cognitive, emotional, body-oriented, dance, psychologist.

#### **Відомості про автора:**

**Чорна Ірина Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна, [IrynaChorna@yandex.ua](mailto:IrynaChorna@yandex.ua)

#### **Information about the author:**

**Chorna Iryna** – candidate of psychological sciences, associate professor of practical psychology of Ternopil national pedagogical university named after Vladimir Gnatyuk, Ternopil, Ukraine, [IrynaChorna@yandex.ua](mailto:IrynaChorna@yandex.ua)

*Статтю подано до друку 26.03.2017.*

**Відомості про автора:**

**Середюк Вікторія Володимирівна** — кандидат юридичних наук, доцент кафедри теорії права та держави, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна, [v.serediuk@gmail.com](mailto:v.serediuk@gmail.com)

**Information about the author:**

**Serediuk V. Viktoriia** — candidate of legal sciences, associate professor of Department of law and state, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine, [v.serediuk@gmail.com](mailto:v.serediuk@gmail.com)

*Статтю подано до друку 22.06.2017.*

УДК 159.91

© І. М. Чорна, 2017

І. М. Чорна (м. Тернопіль)

**МЕТОДИ НАЛАГОДЖЕННЯ ВЗАЄМОСТСУНКІВ ПОДРУЖЖЯ ЗАСОБАМИ СІМЕЙНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ**

**Чорна І. М. Методи налагодження взаємин подружжя засобами сімейної психотерапії.** У статті проаналізовано різні наукові підходи вітчизняних та зарубіжних вчених до методологічного підґрунтя, а саме мети, завдання та методів реалізації одного із психотерапевтичних напрямків – сімейної психотерапії. На основі аналізу наукових досліджень, систематизовано та окреслено основні психотерапевтичні методи налагодження взаємостосунків подружжя. Систематизовано головні обставини, які обумовлюють складність вивчення і діагностики відхилень в сімейній взаєминах. Виділено та надано розгорнуту характеристику головних етапів сімейної психотерапії: діагностичного, колекційного, реконструктивного, патронажного. Структуровано процес сімейної терапії, обґрунтовано послідовність застосування різних психотерапевтичних методів у залежності від цілей і обсягу діагностичних зведень. Описано базові вимоги до фахівця, який практикує за напрямком сімейної психотерапії. Узагальнено та систематизовано різноманітні вимоги до терапевта, що працює з родиною. Систематизовано методи сімейної психотерапії. Проаналізовано суть психотерапевтичного ефекту та механізми лікувальної дії групової психотерапії та виокремлено три основних, типових для різних теоретичних напрямків. Проаналізовано розвиток та становлення напрямку стратегічної сімейної психотерапії. Розкрито його суть та умови для забезпечення зростання лікувального ефекту стратегічної сімейної психотерапії. Проаналізовано поняття та принципи системного підходу в сімейній психотерапії. Окреслено роль та стратегію поведінки сімейного психотерапевта. Розкрито суть методів сімейної психотерапії як особливого виду психотерапії, спрямованої на зміну міжособистісних відносин з метою усунення емоційних порушень у родині.

**Ключові слова:** сімейна психотерапія, когнітивний, емоційний, поведінковий, взаємостосунки, комунікація, подружжя, сім'я.

**Постановка проблеми.** В останні роки в нашій країні зростає інтерес до вивчення потенціалу психологічних і психотерапевтичних методів корекції сімейних взаємостосунків. Сім'єю і її проблемами починають цікавитися не тільки фахівці в цій області сімейні психологи і психотерапевти, але також представники суміжних дисциплін психіатри, наркологи, невропатологи, педіатри, підліткові лікарі, психологи різних спеціальностей, дефектологи, соціальні працівники і педагоги і т.д.. Свою роль відіграє також новий підхід до сімейної психотерапії, який потребує поглиблених досліджень у галузі взаємодії між людьми, особливостями міжособистісних стосунків та їх методів їх налагодження.

**Аналіз наукових досліджень.** Дана проблема стала предметом дослідження науковців Т. Лідз, М. Боуен, Ф. Фромм-Річман, Н. Аккерман, К. Вітакер, Д. Джексон, Дж. Хейлі, В. Сатир, Д. Фрамо, С. Минухін, Г. Зак та ін. Незважаючи на відмінності в термінології, велику різноманітність теорій і точок зору цих терапевтів, всі вони звертаються до сім'ї як до цілого, єдиного організму, в якому все взаємопов'язано і де симптом пацієнта – це в той чи інший спосіб виражена неспроможність сім'ї до гармонійного функціонування. Серед вітчизняних дослідників, які є безсумнівними авторитетами в області сімейної психотерапії, варто зазначити А. І. Захарова, Т. М. Мішина, В. К. Мягер, Е. Г. Ейдемиллера, В. В. Юстицкис.

Сімейна психотерапія – це особливий вид психотерапії, спрямований на зміну міжособистісних відносин, що ставить своєю метою усунення емоційних порушень у родині.

Е.Г. Ейдемиллер і В. Юстицкис розглядають сімейну психотерапію як область психотерапії, що охоплює вивчення родини й впливу на неї з метою профілактики психогенних захворювань, а також наступної соціально-трудової реабілітації осіб, що виписалися із клінік. Відповідно до цього визначення в центрі уваги сімейного психотерапевта перебуває родина як фактор психічної травматизації особистості і її роль у корекції наслідків психічної травми [12].

Так, В. Сатир бачить мету сімейної терапії у тому, щоб члени родини мали вільний вибір різних способів комунікації, могли рухатися до відкритості, природності й чесності у відносинах один з одним, тобто рухатися в напрямку до гармонізації сімейних відносин, які характеризують зрілу родину. При цьому, головним завданням терапевта є – направляти свої зусилля на підвищення активності й зацікавленості членів родини в навчанні щирому й природному вираженню своїх почуттів [8].

Р. Бендлер, Д. Гринде в цьому контексті також відзначають, що метою сімейної терапії повинні бути зміни в системі того, як люди в родині передають і одержують послання один одного, тобто зміни в системі міжособистісних відносин, що ведуть до повністю відкритої системи. Вони відзначають, що одна з основних цілей терапевта в процесі сімейної психотерапії – це наближення, приєднання до клієнта через використання його провідної репрезентативної системи [1].

К. Вітакер визначає мету сімейної терапії в допомозі родинам досягти більш адаптивного рівня існування. При цьому всі зусилля терапевта повинні бути спрямовані на активізацію сил і можливостей родини для її власного росту й бажання вирішувати свої проблеми [3].

**Мета статті:** на основі аналізу наукових досліджень, систематизувати та окреслити основні психотерапевтичні методи налагодження взаємостосунків подружжя.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Аналіз наукової літератури дає нам підстави виділити основні обставини, які зумовлюють складність вивчення і діагностики порушень сім'ї:

1. Складність сім'ї як соціальної і психологічної системи. Сім'я містить у собі велике число усіляких відносин і взаємозв'язків, для формування яких мають значення індивідуально-типологічні й особистісні особливості її членів; характер її соціального оточення; культурні норми, звичаї, традиції; соціально-економічні умови проживання.

2. Відсутність єдиного підходу до дослідження сім'ї і єдиного розуміння її сутності. Дотепер ще не вироблена загальна теорія, що могла б стати основою для вивчення сім'ї. Замість неї є значна кількість шкіл і напрямків з різними, нерідко важко порівняними підходами до вивчення сімейної проблематики і сімейної психотерапії.

3. Предметом вивчення психології і психотерапії сім'ї є та область соціального життя, що піддана впливу соціальних стереотипів. Отже, на формування представлень про сім'ю значний вплив має повсякденний досвід. Усі ми народжуємося в сім'ї і велику частину життя в ній

знаходимося, тому найчастіше спираємося на обмежені знання, намагаючись зрозуміти, що собою представляють сімейні відносини взагалі.

4. Латентність подій, що відбуваються в сім'ї, а також їх мінливість і відсутність чітких характеристик.

У ході сімейної терапії, тривалість якої може коливатися від декількох тижнів до декількох років, виділяють ряд етапів: діагностичний; корекційний; реконструктивний; патронажний.

У процесі діагностичного етапу здійснюється типізація порушених сімейних відносин із врахуванням індивідуально-особистісних особливостей членів родини. Діагностика сімейних відносин здійснюється в процесі приєднання до сімейної групи психотерапевта, що висуває і перевіряє проблемні діагностичні гіпотези. Особливість процедури сімейної діагностики полягає у тому, що вона супроводжує сімейну терапію на всіх етапах і визначає вибір психотерапевтичних технік. Її інша особливість складається в необхідності співвіднесення отриманої від одних членів родини інформації про те, що відбувається, з інформацією від інших членів родини і власного враження психотерапевта, що склалося на підставі розпитування і спостереження за поведінкою учасників процесу психотерапії («родина очима дитини», «родина очима психотерапевта», «які ми насправді»).

На другому етапі в ході зустрічей психотерапевта з клієнтом і членами його родини відбувається виявлення і прояснення джерел сімейного конфлікту і ліквідація його за допомогою емоційного відреагування кожного члена родини, включеного в конфлікт, у результаті встановлення адекватного контакту з психотерапевтом. Психотерапевт допомагає учасникам конфлікту навчитися говорити мовою, що є зрозумілою усім. Крім того, він бере на себе роль посередника і передає в погодженому обсязі інформацію про конфлікт від одного члена родини до іншого. Невербальний компонент цієї інформації може бути переданий психотерапевтом на сеансі сімейної психотерапії, для чого використовується прийом «робот-маніпулятор», коли психотерапевт переводить суперечливе повідомлення учасника сеансу на мову жесту, проводячи відповідність виразності жесту з чутливістю і толерантністю учасників. Отже, на цьому етапі сімейної терапії ведучими психотерапевтичними методами є: недиригентна психотерапія, націлена на вербалізацію неусвідомлюваних відносин особистості, а також спеціально розроблені методи впливу членів родини один на одного.

На етапі реконструкції сімейних відносин здійснюється групове обговорення актуальних сімейних проблем або в окремо узятій родині, або в рівнобіжних групах клієнтів з подібними проблемами і їхніх родичів. У цих же групах проводиться рольовий поведінковий тренінг і навчання правилам конструктивної суперечки.

Патронажний етап сімейної терапії складається в закріпленні придбаних на попередніх етапах навичок емпатичного спілкування і розширеного діапазону рольової поведінки в природних сімейних умовах. Також проводяться консультавання і корекція придбаних навичок спілкування стосовно реального життя.

Виділення етапів дозволяє структурувати процес сімейної терапії, обґрунтовує послідовність застосування різних психотерапевтичних методів у залежності від цілей і обсягу діагностичних зведень [10; 12].

Робота з сім'ями вимагає від фахівця великого обсягу теоретичних знань, різноманітних практичних навичок, терпіння і постійного самовдосконалення. Фахівець в області сімейної психології і психотерапії повинен вміти працювати з людьми різної статі і різного віку: дітьми, підлітками і дорослими. Він повинен володіти навичками індивідуальної (допомога одному члену сім'ї) і групової роботи (допомога подружній парі, дітям і батькам, сім'ї в цілому). Різні дослідники прагнуть узагальнити різноманітні вимоги до терапевта, що працює з родиною,

звести їх у єдину систему. Е.Г. Ейдемиллер і В. Юстицкис приводять одну з найбільш відомої систематизації – систематизацію Ентоні Зіпла. Відповідно до неї, терапевт повинен:

1. Освоїти педагогічний підхід. Зіштовхуючись із проблемами при взаємодії з родиною, необхідно насамперед установити, якою мірою вони пов'язані з недоліком знань, а в якій – є проявами опору або «сімейної проблеми». Дати родині відсутні знання, зробити це вміло, уникаючи різноманітних педагогічних помилок, точно співвідносячись методи навчання особистостями, з підготовленістю членів родини й суттю питання.

2. Вміти прояснити мети родини. Практичний досвід і дослідження показали: думка терапевта про те, чого хоче родина, і те, чого вона дійсно хоче, зовсім різні речі. Терапевт повинен навчитися прояснити мету родини. Для цього він повинен вміти бути відкритим і адекватно відповідати.

3. Не схиляти родину ні до якого конкретного типу взаємин. Терапевт не повинен намагатися радити членам родини, як їм жити, яким повинне бути розподіл ролей. Його ціль – підказати їм, як можна самим знайти потрібний тип відносин.

4. Чесно визнавати границі своїх можливостей. Терапевтові необхідно показати членам родини реальну складність проблеми, суть рішень, які доводиться приймати, а також сумніву, які залишаються при кожному такому рішенні. У членів родини не повинне бути ні ілюзій, ні невиправданого скепсису.

5. Працювати в єдиній команді з родиною. Терапевт повинен розвивати ідеологію співробітництва. Він робить все можливе, щоб допомогти родині якнайкраще зрозуміти, що відбувається з ідентифікованим пацієнтом, сам же намагається вчитися в родині.

6. Акцентувати можливості родини, її позитивну роль у терапевтичному процесі.

7. Вміти правильно реагувати на інтенсивні емоційні прояви в родині. Терапевт повинен уміти відповідати на ці почуття співчуттям і розумінням, а не захисною реакцією.

8. Допомогати здоровим членам родини думати про себе, про свій особистісний розвиток.

9. Дати членам родини найбільш повну інформацію про можливості психотерапії. Така інформація допомагає членам родини перебороти свій опір психотерапії.

10. Допомогти в психологічній самоосвіті. Терапевт повинен добре володіти знаннями із різних галузей психології.

11. Володіти інформацією про наявну науково-полярну літературу по проблемі сімейних конфліктів.

12. Забезпечувати інформацією про можливість пройти курси, семінари, на яких члени сім'ї зможуть отримати необхідні їм знання й навички.

13. Стимулювати родину максимально використовувати всі наявні можливості: консультації, групи взаємодопомоги, підтримки.

14. Особисто брати участь сімейній психотерапії. Терапевт повинен бути готовим до того, що випадкових короточасних візитів недостатньо, щоб успішно працювати з родиною, він повинен стати «своєю людиною» у родині, готовим у будь-яку хвилину прийти на допомогу.

15. Запобігти розвитку синдрому залежності клієнтів від психотерапевта. Коректно провести психотерапевтичний етап від'єднання [1; 2; 7; 10; 12].

В сімейній психотерапії використовують наступні методи: активного слухання; мовчання; повторення; уточнення (прояснення); відображення афекту; навчання за допомогою питань; заміни ірраціональних способів поведінки на раціональні; конфронтація, тобто пред'явлення подружній парі неусвідомлюваних чи амбівалентних установок, чи відносин стереотипів поводження з метою їхнього усвідомлення і пророблення; програвання ролей; створення



«живих скульптур»; моделювання ситуацій; наочність; аналіз відеозаписів; підсумовування; резюмування, інш..

Також ефективним може бути використання механізмів лікувальної дії групової психотерапії: повідомлення інформації; вселення надії; універсальність страждань; альтруїзм; корегуюча рекапітуляція первинної сімейної групи; розвиток техніки міжособистісного спілкування; імітаційна поведінка; інтерперсональний вплив; єдність групи; набуття нових способів поведінки та емоційного реагування (міжособистісної взаємодії і поведінки в емоційно напружених ситуаціях); катарсис.

При узагальненні основних механізмів лікувальної дії групової психотерапії, визначених різними авторами та виокремленні пацієнтами, виділяють три основних механізми: конфронтація, корегуюче емоційне переживання (корегуючий емоційний досвід), наочність, що охоплюють три площини змін: когнітивну, емоційну та поведінкову [5; 9; 12].

Виникнення напряму стратегічної сімейної психотерапії детерміновано інтересом до проблеми влади у відносинах між терапевтом і клієнтом, а також між членами сім'ї. Стратегічна сімейна терапія початок свого розвитку веде від стратегічної терапії Мілтона Еріксона. Вона включає в себе безліч різноманітних підходів, але всі вони мають ряд спільних рис. Терапевт ставить чітку мету, завжди передбачає рішення заявленої клієнтом проблеми [2; 7].

Цей напрямок сімейної терапії також називається «терапія, фокусована на вирішенні проблеми», «коротка», тому що вона орієнтована на оперативне вирішення проблем. Яскравими представниками цього напрямку є Джей Хейлі, Карл Уїтaker, Клу Маданес. У своїй роботі психотерапевти цього напрямку не концентруються на особливостях особистості членів родини. Даний підхід характеризується надзвичайною увагою до деталей симптому і менш вираженим інтересом до родини.

Джей Хейлі, представник школи Пало Алто, став автором методу «терапії, фокусованої на вирішенні проблеми». Багато методик були запозичені ним в М. Еріксона. Для його практики характерні два підходи: використання непрямих методів впливу і прийняття усього, що пропонує клієнт. Хейлі вважав, що відносини в родині визначаються результатом боротьби чоловіків за контроль над іншими членами родини. Симптом – один зі способів контролювати поведінку навколишніх. На думку Джей Хейлі, завдання психотерапії полягає в наданні людям інших способів впливу. Лікувальний ефект сімейної терапії значно зростає, якщо на терапевтичній сесії збираються всі члени родини. Внеском Хейлі в сімейну психотерапію стали різні директиви (завдання) членам родини. Виконання завдань забезпечувало рівність, кожен член родини мав право висловити свою думку чи щось зробити. Психотерапевт дає завдання, як під час сеансу, так і додому. Мета завдань: змінити поведінку членів родини; знайти додатковий стимул для побудови відносин психотерапевта з членами родини; вивчити реакції членів родини при виконанні ними завдань; здійснити підтримку членів родини, тому що під час виконання завдань психотерапевт як би незримо присутній.

Хейлі також застосовував метафоричні і парадоксальні завдання. Перші будувалися на пошуках аналогій між подіями і вчинками, що на перший погляд зовсім різні; другі являють собою такі інструкції, яким члени родини пручаються і тим самим змінюють свою поведінку в потрібному напрямку.

На думку Дж. Хейлі, «психотерапія може бути названа стратегічною, якщо клініцист визначає і ініціює те, що відбувається протягом психотерапевтичного сеансу і намічає певний підхід для вирішення кожної проблеми. Те, що відбувається при зустрічі психотерапевта і людини з проблемами, визначається обома, але при стратегічній психотерапії ініціативу бере на себе психотерапевт. Він повинен ідентифікувати проблеми, намітити цілі, визначити, якими мають бути необхідні втручання для досягнення цих цілей, проаналізувати реакції, які він

отримує від клієнта, щоб відкоригувати свій підхід, і, врешті-решт, подивитися на результат психотерапії, щоб визначити, чи була вона ефективною. Психотерапевт повинен бути дуже чутливим і тонко реагувати на пацієнта і своє оточення, але те, що він буде робити, повинен визначати тільки він сам» [7].

Суттю стратегічного підходу є розробка стратегії для рішення проблем, тому що зміни в родині важливіші, ніж розуміння причин порушень. Представники цього напрямку досліджують фактори, які забезпечують стійкість проблеми, що підтримується існуючою взаємодією в родині, і тому прагнуть виявити ту поведінку, що підкріплює проблему. Психотерапевти вважають, що нормально функціонуюча сім'я – це та, яка уникає симптомів і здатна функціонувати відповідно до вимог мінливих обставин.

Системна сімейна психотерапія – напрям сімейної психотерапії, що базується на системному підході, основним постулатом якого є неможливість звести ціле до суми частин. Іншими базисними ідеями є циркулярна взаємопричинність, залежність зміни цілої системи від зміни однієї з частин, намагання зберегти системний гомеостаз та одночасно прагнення до зміни.

Системний підхід розширено підходить до поняття сімейної психотерапії і припускає можливість роботи з окремою людиною; психотерапевт при цьому мислить у категоріях цілісної сімейної структури.

У системній сімейній психотерапії використовуються «...вісім найважливіших понять та принципів системного підходу: 1) цілісність; 2) зв'язок; 3) структура та організація; 4) рівні системи та ієрархія цих рівнів; 5) управління; 6) ціль та доцільність поведінки системи; 7) самоорганізація системи; 8) функціонування та розвиток систем» [4].

Центральне місце серед усіх системних понять посідає поняття «система», яке Л. фон Берталанфі найбільш загально визначив як «комплекс взаємодіючих елементів». Ці системні поняття та принципи сформували системне бачення організації сім'ї у сімейній психотерапії. Тобто дослідники почали розуміти сім'ю системно з позиції спостерігача, враховуючи не стільки механізми інтрапсихічної природи симптоматичної поведінки ідентифікованого клієнта, скільки його залучення через симптоматичну поведінку до певних взаємин з іншими членами сім'ї (підсистемами) та рівень організації сім'ї як системи [1; 4; 6; 8].

Позиція психотерапевта у цьому напрямку базується на необхідності стати частиною системи, тобто «приєднатися» до сім'ї, зберігаючи при цьому позицію нейтральності до ідей, правил та законів, що існують у сім'ї як у цілому та у її окремих членів. «Терапевт приходиться як необізнаний партнер по комунікації, що подібно до чужинця розпитує про дорогу в системі». Клієнт, в свою чергу, сприймається як компетентна особа, навіть експерт.

**Висновки.** В контексті здійснення сімейної психотерапії значні вимоги висувуються й до особистості самого психотерапевта, рівня його професіоналізму. Особливості використання тих чи інших методів та принципів сімейної психотерапії детермінуються специфікою конкретного її напрямку, в контексті якого здійснюється психотерапевтична допомога сім'ї.

Таким чином, значення сімейної психотерапії є надзвичайно важливим, оскільки саме сім'я є тією первинною соціальною групою, де здійснюється формування і становлення майбутньої особистості. Сімейна психотерапія як особливий вид психотерапії, спрямована на зміну міжособистісних відносин з метою усунення емоційних порушень у родині. Будь-які внутрішньо сімейні порушення є результатом несприятливих сімейних стосунків, тому дії сімейного терапевта потрібно направляти, у першу чергу, на зміну міжособистісних відносин у родині, а також прищеплювання дитині й членам родини соціально прийнятних норм поведінки й способів особистісного реагування.

**Перспективи подальших досліджень.** Наше дослідження не вичерпує усієї глибини наукової проблеми. Подальші дослідження вбачаємо у площині корекції взаємостосунків у родинах учасників АТО.

### Література

1. Бендлер Р. Семейная терапия и НЛП [Текст] / Р. Бендлер, Д. Гриндер, В. Сатир. – М., СПб.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2000. – 160 с.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
3. Витакер К. Танцы с семьёй / К. Витакер, В. Бамбери. – М.: Класс, 1997. – 142 с.
4. Грищук М. М. Теоретико-методологічні засади системної сімейної психотерапії / М. М. Грищук // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Психологія і педагогіка. – 2011. – Вип. 18. – С. 35-40.
5. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. – 752с.
6. Людевиц К. Системная терапия: Основы клинической теории и практики / К. Людевиц [пер. с немецкого Т. С. Драбкиной]. – М.: Издательство «VERTE», 2004. – 280 с.
7. Манадес К. Стратегическая семейная терапия / Пер. с англ. Т.В. Снегиревой. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 272 с.
8. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб.: Ювента, 1999. – 283 с.
9. Чорна І.М. Механізм лікувальної дії психотерапії / І. М. Чорна // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С. 193 – 199.
10. Чорна І.М. Основи психотерапії: навч.-метод. посіб. / І. М. Чорна. – Тернопіль, ТНПУ, 2013. – 184с.
11. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 640с.
12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

### Транслітераційний переклад літературних джерел

1. Bendler G. Semeynaya terapiya i NLP [Tekst] / R. Bendler, D. Grinder, V. Satir. – M., SPb.: In-t Obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2000. – 160 s.
2. Varga A. YA. Sistemnaya semeynaya psikhoterapiya / A. YA. Varga, T. S. Drabkina. Kratkiy lektsionnyy kurs. SPb.: Rech', 2001. – 144 s.
3. Vitaker K. Tantsy s sem'yoy / K Vitaker, V. Bamber. – M.: Klass, 1997. – 142 s.
4. Grishchuk N. N. Teoretiko-metodologicheskkiye osnovy sistemnoy semeynoy psikhoterapii / M. M. Grishchuk // Nauchnyye zapiski [Natsional'nogo universiteta «Ostrozhskaya akademiya»]. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. – 2011. – Vyp. 18. – S. 35– 40.
5. Karvasarskiy B.D. Psikhoterapevticheskaya yentsiklopediya / B. D. Karvasarskiy. – SPb.: ЗАО «Izd-vo «Piter», 1999. – 752s.
6. Lyudevig K. Sistemnaya terapiya: Osnovy klinicheskoy teorii i praktiki / K Lyudevig [per. s nemetskogo T. S. Drabkinoy]. – M.: Izdatel'stvo «VERTE», 2004. – 280 s.
7. Manades K. Strategicheskaya semeynaya terapiya / Per. s angl. T.V. Snegirevoy. – M.: Ne-zavisi-maya fir-ma «Klass», 1999. – 272 s.
8. Satir V. Psikhoterapiya sem'i / V. Satir. – SPb.: Yuventa, 1999. – 283 s.

9. *Chorna I. M. Mekhanizm lechebnogo deystviya psikhoterapii / I. M. Chernaya // Nauchnyy zhurnal NPU imeni Dragomanova. Seriya № 12. Psikhologichni nauki: Sb. nauchnykh trudov. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2015 – S. 193 – 199.*
10. *Chorna I.M. Osnovy psikhoterapii: ucheb. posobiye. / I. M. Chernaya. – Ternopol', TNPU, 2013 – 184s.*
11. *Yalom I. Teoriya i praktika gruppovoy psikhoterapii / I. Yalom. – SPb. : Izd-vo Piter, 2000. – 640 s.*
12. *Eydemiller E. G., Yustitskis V. V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i / E. G. Eydemiller, V. V. Yustitskis. – SPb. : Piter, 2002. – 656 s.*

**Черная И. М. Методы налаживания взаимоотношений супругов средствами семейной психотерапии.** В статье проанализированы различные научные подходы отечественных и зарубежных ученых к методологической основе, а именно цели, задачи и методы реализации одного из психотерапевтических направлений – семейной психотерапии. На основе анализа научных исследований, систематизированы и определены основные психотерапевтические методы налаживания взаимоотношений супругов. Систематизированы основные обстоятельства, которые обуславливают сложность изучения и диагностики отклонений в семейной взаимоотношениях. Выделено и предоставлено развернутую характеристику главных этапов семейной психотерапии: диагностического, коррекционного, реконструктивного, патронажного. Структурировано процесс семейной терапии, обоснованно последовательность применения различных психотерапевтических методов в зависимости от целей и объема диагностических сведений. Описаны базовые требования к специалисту, который практикует по направлению семейной психотерапии. Обобщены и систематизированы различные требования к терапевту, работающему с семьей. Систематизированы методы семейной психотерапии. Проанализировано суть психотерапевтического эффекта и механизмы лечебного действия групповой психотерапии и выделены три основных, типичных для различных теоретических направлений. Проанализировано развитие и становление направления стратегической семейной психотерапии. Раскрыто его суть и условия для обеспечения роста лечебного эффекта стратегической семейной психотерапии. Проанализированы понятия и принципы системного подхода в семейной психотерапии. Определено роль и стратегию поведения семейного психотерапевта. Раскрыта суть методов семейной психотерапии как особого вида психотерапии, направленной на изменение межличностных отношений с целью устранения эмоциональных нарушений в семье.

**Ключевые слова:** семейная психотерапия, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, взаимоотношения, коммуникация, поружья, семья.

**Chorna I. M. Methods for establishing relationships between spouses through family psychotherapy.** The article analyzes various scientific approaches of Russian and foreign scientists to the methodological basis, namely the goals, objectives and methods of implementing one of the psychotherapeutic directions - family psychotherapy. Based on the analysis of scientific research, the main psychotherapeutic methods for establishing relationships between spouses are systematized and defined. Systematized are the main circumstances that cause the complexity of studying and diagnosing deviations in family relationships. A detailed description of the main stages of family psychotherapy is provided and provided: diagnostic, correctional, reconstructive, patronage. The process of family therapy is structured, the sequence of application of various psychotherapeutic methods is justified depending on the purposes and volume of diagnostic information. The basic requirements to a specialist who practices the direction of family psychotherapy are described. The various requirements for a therapist working with the family are summarized and systematized. The methods of family psychotherapy are systematized. The essence of the psychotherapeutic effect and the mechanisms of the therapeutic action of group psychotherapy are analyzed and three basic ones

are identified, typical for different theoretical directions. The development and development of the direction of strategic family psychotherapy is analyzed. It reveals its essence and conditions for ensuring the growth of the therapeutic effect of strategic family psychotherapy. The concepts and principles of the systemic approach in family psychotherapy are analyzed. The role and strategy of the behavior of the family psychotherapist is defined. The essence of the methods of family psychotherapy as a special kind of psychotherapy aimed at changing interpersonal relations with the purpose of eliminating emotional disorders in the family is disclosed.

**Keywords:** family psychotherapy, cognitive, emotional, behavioral, relationships, communication, family.

#### Відомості про автора:

**Чорна Ірина Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна, [IrynaChorna@yandex.ua](mailto:IrynaChorna@yandex.ua)

#### Information about the author:

**Chorna Iryna** – candidate of psychological sciences, associate professor of practical psychology of Ternopil national pedagogical university named after Vladimir Gnatyuk, Ternopil, Ukraine, [IrynaChorna@yandex.ua](mailto:IrynaChorna@yandex.ua)

*Статтю подано до друку 26.03.2017.*

УДК 159.91

©І. М. Чорна, 2017

І. М. Чорна (м. Тернопіль)

### ТЕОРЕТИКО-АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ПОТЕНЦІАЛУ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО МЕТОДУ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА

**Чорна І. М. Теоретико-аналітичний огляд потенціалу застосування психотерапевтичного методу танцювальної терапії в роботі психолога.** У статті проаналізовано можливість застосування практичним психологом методу танцювальної терапії в різних сферах психологічної проблематики клієнта. Обґрунтовано актуальність використання тілесних практик в сучасній психотерапії. Систематизовано різні вітчизняні та зарубіжні наукові підходи до даної проблеми. Проаналізовано механізм кінестетичної емпатії.

Розкрито механізми тілесно-орієнтованої практики, суть психотерапевтичного ефекта при використанні методу танцювальної терапії. Проаналізовано потенціал можливостей впливу танцю на психіку, а через неї на фізичний стан людини, а також в зворотній послідовності: вплив танцю на фізіологічний стан клієнта, а через нього на психоемоційний. Розкрито переваги методу танцювальної терапії, його діагностичний, корекційний, комунікаційний, емпатійний потенціал, надання можливості для самовираження, розвитку соціальних навичок, підвищення самооцінки. Розкрито механізми зняття м'язевої напруги засобами танцювальних рухів. Прокоментовано вплив танцю на розвиток соціального, когнітивного, емоційного і фізичного компонентів життя людини. Означено полімодальний підхід у психотерапії та можливість використання елементів танцювальної терапії у різних її напрямках. Прокоментовано відповідність між частинами тіла та соціально-емоційним статусом людини, можливість психокорекції, зокрема, зміни установок, стереотипів, способів комунікації, психоемоційного стану людини, засобами засвоєння визначених нових танцювальних рухів. Визначено широкий спектр показів до застосування методу танцювальної терапії.

**Ключові слова:** танцювальна терапія, кінестетичний, соціальний, когнітивний, емоційний, тілесно-орієнтований, танець, психолог.



## ЗМІСТ

## Розділ I. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Алексєєва Ю. А.</b> Взаємозв'язок віри і цінностей в просторі особистості.....   | 5   |
| <b>Бігун Н. І.</b> Феномен самодостатності особистості у класичній психології. ....   | 17  |
| <b>Волошина В. В., Бакка Ю. В.</b> Специфіка розвитку ціннісних орієнтацій особистості підліткового віку.....                             | 25  |
| <b>Бігун Н. І., Антонова А. А.</b> Теоретичні засади дослідження почуття закоханості як психологічного феномена.....                      | 32  |
| <b>Бойко-Бузиль Ю. Ю.</b> Готовність керівної ланки органів і підрозділів МВС України до саморозвитку.....                                | 39  |
| <b>Бондарчук О. Ю.</b> Специфіка становлення сором'язливості у дітей дошкільного віку.....  | 46  |
| <b>Булах І. С.</b> Витоки особистісного зростання людини.....   | 53  |
| <b>Бушуєва Т. В.</b> Зв'язок особистісних особливостей та копінг-стратегій жінок у період зрілості...                                     | 64  |
| <b>Гладкевич М. І.</b> Основні наукові підходи вітчизняних психологів до вивчення феномена «життєві плани особистості».....               | 70  |
| <b>Гріньова О. М.</b> Теоретичний аналіз проблеми механізмів проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку.....                 | 77  |
| <b>Дереча А. А.</b> Емпіричне дослідження рівня розвитку та якісної своєрідності вербальної та образної креативності школярів.....        | 83  |
| <b>Durkalevych I.</b> Znaczenie poczucia własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela (польською мовою).....                               | 91  |
| <b>Кашпур Ю. М.</b> Психологічні аспекти феномена вірності.....   | 101 |
| <b>Коваленко О. Г.</b> Психологічне благополуччя літніх людей різної статі.....   | 108 |
| <b>Лохвицька Л. В.</b> Методичний арсенал дослідження моральної вихованості у дошкільників: доробок зарубіжних психологів сучасності..... | 114 |
| <b>Лупійко Л. В.</b> Вплив народних традицій на розвиток особистості дошкільника.....   | 122 |
| <b>Марченко Е. Е.</b> Динаміка самооценки дітей в умовах переходу из четвертого в пятый класс (російською мовою).....                     | 128 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ольшевська Я. О.</b> Особистісно-професійна позиція викладачів у контексті інтеграції до європейського простору.....                    | 135 |
| <b>Попович Е. М.</b> Особливості впливу психологічних умов на моральний розвиток учнів професійно-технічних навчальних закладів.....       | 143 |
| <b>Усачова Л. В.</b> Специфіка розвивальних психотехнік у роботі психолога- консультанта з дітьми дошкільного віку.....                    | 151 |
| <b>Чорна І. М., Чорний М. М.</b> Методи соціальної роботи з девіантними підлітками з формування позитивного досвіду поведінкових норм..... | 158 |

## **Розділ II. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ВЗАЄМОДІЙ ТА СПІЛКУВАННЯ ЛЮДЕЙ У СУЧАСНОМУ КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Воронюк І. В.</b> Дослідження латентних особистісних конструктів уподобань до літератури й інформації у старшокласників як цільових об'єктів при креативному виборі способу впливу вчителем..... | 166 |
| <b>Клочек Л. В.</b> Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....  | 172 |
| <b>Кравчук С. Л.</b> До проблеми дослідження духовних цінностей та неконструктивних форм поведінки молоді у політико-правовій сфері в умовах воєнного конфлікту.....                                | 182 |
| <b>Ляшенко О. А.</b> Розвиток рефлексивності як чинника становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів.....  | 190 |
| <b>Співак Л. М., Піонтковська Д. В.</b> Динаміка розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді після суспільно-політичних трансформацій.....            | 196 |
| <b>Улунова Г. Є.</b> Перцептивно-аналітичний аспект культури професійного спілкування державних службовців.....   | 203 |

## **Розділ III. ІННОВАЦІЙНІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Бойченко І. С.</b> Теоретико-методологічні основи професійної самоідентичності майбутніх психологів.....   | 213 |
| <b>Волошина В. В.</b> Аксиологічні аспекти вибору майбутнім психологом професійної спеціалізації в процесі підготовки у вищому навчальному закладі..... | 222 |

- Вольнова Л. М.** Проектні технології як засіб підвищення професійної підготовки майбутніх психологів.....229
- Кононова М. М., Перетяцько Л. Г.** Формування професійного світогляду майбутніх психологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання.....236
- Кузьменко В. У.** Діагностика індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб.....243
- Малихіна О. А.** Дослідження когнітивного компоненту в структурі самоповаги студентів.....249
- Санніков О. І.** Концепція прийняття рішень особистістю як теоретична модель діяльності професійного консультанта.....257
- Сватенкова Т. І.** Особливості роботи практичного психолога з дітьми молодшого шкільного віку в умовах тимчасової дитячої групи.....264
- Середюк В. В.** Психологічні аспекти інтегративної функції юридичної відповідальності у формуванні особистості.....271
- Чорна І. М.** Методи налагодження взаємин подружжя засобами сімейної психотерапії.....278
- Чорна І. М.** Теоретико-аналітичний огляд потенціалу застосування психотерапевтичного методу танцювальної терапії в роботі психолога.....286

## THE CONTENT

Part I. MODERN PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF PERSONALITY  
AT DIFFERENT STAGES OF ONTOGENESIS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Aliksieieva Iu. A.</b> Interrelation of faith and values in the space personality.....   | 5   |
| <b>Bigun N. I.</b> The phenomenon of self-sufficiency in classical psychology of personality.....   | 17  |
| <b>Voloshina V. V., Backa U. V.</b> The specifics of individual value orientations adolescence. In the article the essence of value orientation in adolescence..... | 25  |
| <b>Bigun N. I., Antonova A. A.</b> Theoretical bases of a research feeling of love as psychological phenomenon.....   | 32  |
| <b>Boiko-Buzyl Yu.Yu.</b> Readiness of Heads of Agencies and Departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine for the Self-Development.....               | 39  |
| <b>Bondarchuk O.</b> Specificity of becoming shyness in preschool children.....   | 46  |
| <b>Bulah I. S.</b> Sources of personal growth.....  | 53  |
| <b>Bushuyeva T.</b> Connection of personality features and coping strategies of women is in a period maturity.....  | 64  |
| <b>Gladkevych M. I.</b> Core scientific approaches of studying the phenomenon of «personalities' life plans» made by local psychologists.....                       | 70  |
| <b>Grinova O. M.</b> Theoretical analysis of the problem of mechanisms personality youth age life way self design is researched in the article.....                 | 77  |
| <b>Derecha A. A.</b> Empirical research of the level of development and qualitative originality of verbal and figurative creativity of schoolchildren.....          | 83  |
| <b>Durkalevych I. V.</b> The importance of self-efficacy in the profession of a teacher.....  | 91  |
| <b>Kashpur Y.</b> Psychological aspects of the phenomenon of loyalty.....   | 101 |
| <b>Kovalenko O. H.</b> The psychological wellbeing of elderly people of different sex.....  | 108 |
| <b>Lokhvytska L. V.</b> Methodological arsenal research in moral education of preschool children: achievements of foreign psychologists of our time.....            | 114 |
| <b>Lupiiko L. V.</b> Influence of folk traditions is on development of personality of preschool child.....  | 122 |
| <b>Marchenko E. E.</b> Self-esteem Dynamics during Pupil's Transition from the form 4 to the form 5.....  | 128 |

- Olszewski Y. O.** Personality-professional position of teachers in the context of integration into Europe.....135
- Popovych E.** Features of effect of psychological conditions on moral development of students of vocational schools.....143
- Usachova L. V.** The specificity of developmental psycho technique for psych- consultant with preschool children.....151
- Chorna I. M., Chornyj M. M.** Methods of social work with deviant adolescents on the formation of positive experience of behavioral norms.....158

## Part II. FEATURES OF SOCIAL RELATIONSHIPS AND COMMUNICATION OF PEOPLE IN THE CURRENT CROSS-CULTURAL SPACE

- Voronyuk I. V.** The research of latent personality constructs preferences to literature and information in high school students as targets in the silence of the creative choice of the way the teacher influences.....166
- Klochek L. V.** Value-dialogical paradigm of social justice in educational interaction.....172
- Kravchuk S. L.** To the problem of research of spiritual values and non-constructive forms of behavior of young people in the political-legal sphere in the conditions of military conflict.....182
- Liashenko O.** Reflexivity development as a factor of psychological position of equality for future teachers.....190
- Spivak L. M., Piontkovska D. V.** The Dynamics of Development of Students' National Self-Consciousness and National Self-Identity after Socio-Political Transformations.....196
- Uzunova A.** Perceptual-analytical aspect of civil servant's professional communicative culture.....203

## Part III. INNOVATIVE PSYCHOTECHNOLOGY OF PREPARATION OF PSYCHOLOGIST-CONSULTANT TO PROFESSIONAL ACTIVITY

- Boychenko I. S.** Theoretical and methodological basis of professional identity of future psychologists.....213
- Voloshyna V. V.** Axiological aspects of choosing a future psychologist professional specialization in preparation in higher education.....222
- Volnova L. M.** Project technologies as a means of improving of professional education of would-be psychologists.....229
- Kononova M., Peretiatko L.** Forming of professional world view of future psychologists is in the process of active socialpsychological cognition.....236



|   |     |
|---|-----|
| <b>Kuzmenko V.</b> Diagnostics of individual psychological development specialties of pre-school children from families of ATO militaries and internally-moved personals..... | 243 |
| <b>Malykhina O.</b> Research of Cognitive Component within the Structure of Students' Self-Respect....  | 249 |
| <b>Sannikov O.</b> The concept of decision-making by the personality as a theoretical model of the activity of a professional consultant.....                                 | 257 |
| <b>Svatenkova T. I.</b> Features of the work of a practical psychologist with children of primary school age in a temporary children's group.....                             | 264 |
| <b>Serediuk V. V.</b> Psychological aspects of integrative functions of legal responsibility in forming the individual.....   | 271 |
| <b>Chorna I. M.</b> Methods for establishing relationships between spouses through family psychotherapy.....  | 278 |
| <b>Chorna I. M.</b> Theoretical and analytical review of the potential application of the psychotherapeutic method of dance therapy in the work of a psychologist.....        | 286 |