

**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
“ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ**

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Збірник наукових праць

№ 1 (13) / 2018

Запоріжжя
2018

УДК : 159.9 (045)
ББК : Ю9 (4 Укр) я 4

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
протокол № 6 від 24.05.2018
вченою радою Запорізького національного університету
протокол № 11 від 29 .05.2018*

Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу “Запорізький національний університет” та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2018. – № 1 (13) – 201 с.

Голова редакційної колегії:

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

Редакційна колегія:

Де Карло Алессандро, доктор філософії з психології, Університет LUMSA у Римі (Італія)

Даль Корсо Лаура, доктор філософії з психології, доцент з організаційної психології та психології праці, факультета філософії, соціології, освітньої та прикладної психології, Університет Падови (Італія)

Карамушка Л.М., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, заст. директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Карандашев Ю.М., доктор психологічних наук, професор, Університет Яна Кохановського у Кельцях (Польща)

Кокун О.М., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Моляко В.О., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Притц А., професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрія)

Ронгінська Т.І., доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща)

Смульсон М.Л., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Ткалич М.Г., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та соціальної роботи Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України (**відповідальний редактор**)

Чепелева Н.В., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заст. директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (**головний редактор**)

Збірник наукових праць внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології (Наказ МОН України від 29.09.2014 року № 1081)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 19250-9050 Р від 29.05.2012р.

Index Copernicus: ICV 2016 = 56.42

Google Scholar

Academic Resource Index

World Catalogue of Scientific Journals

Eurasial Scientific Journal Index

http://psyjournal.in.ua

info@psyjournal.in.ua

ISSN 2310-4368 (print)
ISSN 2524-2458 (online)

State higher education institution "Zaporizhzhya National University"
G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine

PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY

Collection of research papers

Issue 1 (13) / 2018

Zaporizhzhya
2018

UDC: 159.9 (045)
LBC: YU9 (4 Ukr) 4 i

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of
G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine (protocol № 6 of 24.05.2018),
Zaporizhzhya National University (protocol № 11 of 29.05.2018)

Problems of modern psychology: Collection of research papers of State higher education institution "Zaporizhzhya National University" and G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine / edited by S.D. Maksymenko, N.F. Shevchenko, M.H. Tkalych. – Zaporizhzhya: ZNU, 2018. – № 1 (13) –201 p.

Chairman of the editorial board:

S.D. Maksymenko, Full Member of the NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine.

Editorial board:

Alessandro De Carlo, Ph.D. in Psychology, LUMSA University of Roma (Italy)

Laura Dal Corso, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Work and Organizational Psychology, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy)

L.M. Karamushka, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine, Deputy Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

Yu. Karandashev, DSc., Prof. Ph.D., Jan Kochanowski University, Kielce (Poland)

O.M. Kokun, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director for research and innovation of G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

V.O. Moliako, Full Member of the NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Creativity, G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

A. Pritts, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Austria)

T. Ronginska, Doctor of psychology, Director of the Institute of Psychology, The University of Zielona Góra (Poland)

M.L. Smulson, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of New Information Technologies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

M.H. Tkalych, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Zaporizhzhya National University (**Editor**)

N.V. Chepeleva, Full Member of the NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

N.F. Shevchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Zaporizhzhya National University (**Editor-in-Chief**)

The collection of research papers is listed in Special edition of scientific professional publications of Ukraine in Psychology (Resolution of the Ministry of Education of Ukraine 29.09.2014 № 1081)

Certificate of state registration of the printed source of mass media KB № 19250-9050 P of 29.05.2012

Index Copernicus: ICV 2016 = 56.42

Google Scholar

Academic Resource Index

World Catalogue of Scientific Journals

Eurasian Scientific Journal Index

<http://psyjournal.in.ua>

info@psyjournal.in.ua

ISSN 2310-4368 (print)

ISSN 2524-2458 (online)

ЗМІСТ

Макsyменко, S.D. Learning activity – prerequisite for quasi-discoveries	7
Авдеєва С.О. Формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії	16
Базиленко А.К. Емпіричне дослідження психологічних чинників формування соціальної активності студентської молоді	22
Волошина В.В. Ціннісна саморегуляція як механізм формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога	30
Гребенюк О.О. Професійний стрес як основа негативних психічних станів в житті людини	36
Губа Н.О., Горєлова Н.В. Теоретичний аналіз психографічних складових поведінки споживачів дистанційного навчання	41
Дорожкін В.Р. Символічне конституювання Суб'єкту як результат психотерапії	47
Желтова М.О. Результати впровадження програми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі	54
Іщук О.В. Система мотивації персоналу на прикладі приватного підприємства	60
Копитін І.В. Наукові підходи щодо розуміння сутності сучасної методології науки	67
Кучинова Н.М. Оцінка ефективності програми розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів	73
Лазуренко О.О. Результати впровадження програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря на різних етапах професійного навчання	78
Лушин П.В., Сухенко Я.В. Екофасилітативні картки: «мануал» до супроводу індивідуальних освітніх траєкторій психолога-консультанта	84
Малина О.Г. Особливості психологічної допомоги дітям із ЗПР	91
Ovsyannikova, V.V., Ovsyannikov, V.V. Idiosyncrasies of Trump's ambivalence	98
Омельченко Т.В. Саморозвиток особистості в системі психологічних понять	104
Павлюк О.Г. Психологічний аналіз становлення професійної "Я-концепції" майбутніх фахівців	110
Поплавська А.П. Організаційно-психологічні чинники формування кадрового резерву на промисловому підприємстві	115
Пухно С.В. Мотивація до навчання як фактор успішності адаптації першокурсників закладів вищої освіти	121
Савченко О.В. Специфіка формування психологічних меж особистості підлітків в залежності від стилю сімейного виховання	127
Садова М.А., Комарова Ю.Д. Динаміка ціннісних орієнтацій подружніх пар	133
Саннікова О.П., Гордієнко І.О. Психодіагностична методика «індивідуальна композиція показників самоприйняття»: перевірка теоретичного конструкту	140
Сенько Т.В. Актуальні проблеми підготовки педагогів і психологів у вищій школі до роботи з сім'єю	146
Скрипаченко Т.В. Психологічні особливості інформаційного стресу	153
Сняданко І.І. Аналіз феноменів перенесення та контрперенесення в організації	159
Співак Л. М. Ієрархія ознак національної ідентифікації у студентської молоді	165
Ткалич М.Г., Мітіна А.Р. Особливості гендерної ідентичності носіїв субкультури чайлдфрі	170
Топоркова І.В. Психологічні особливості особистості засуджених	176
Трофимчук В.В. Теоретичний аналіз феномену «агресивність особистості»	184
Шамне А.В. Ставлення до грошей, монетарні установки і цінності сучасної молоді України	189
Шевченко Н.Ф., Задорожна М.М. Психологічні чинники формування відповідальності як загальної компетенції студентів	196

CONTENTS

Maksymenko, S.D. Learning activity – prerequisite for quasi-discoveries	7
Avdeeva, S.O. Formation of readiness of heads of educational organizations for management in terms of inclusion	16
Bazilenko, A.K. The empirical research of psychological factors in the formation of social activity of student's youth	22
Voloshyna, V.V. Valuable self-regulation as a mechanism for forming the integral of the professional value of a future psychologist	30
Grebeniuk, O.A. Professional stress as a basis of negative mental states in human life	36
Guba, N.A., Horielova, N.V. Theoretical analysis of psychographic components of behavior of distance learning consumers	41
Dorozhkin, V.R. Symbolic construction of subject as a result of psychotherapy	47
Zheltova, M.O. The results of implementation of the program of creative potential development of future specialists in the food industry	54
Ishchuk, O.V. System of staff motivation on the example of a private company	60
Kopytin, I.V. Scientific approaches to understanding the essence of modern methodology of science	67
Kuchynova, N.M. Evaluating the effectiveness of the development program of the creative component of future marketing specialists' professional thinking	73
Lazurenko, O.O. Results of the implementation of future doctor's emotional competence formation on different stages of professional education	78
Lushyn, P.V., Sukhenko, Ya.V. Eco-facilitation cards: "manual" to support the individual educational trajectories of psychologist	84
Malina, O.H. Features of psychological care for children with mental retardation	91
Ovsyannikova, V.V., Ovsyannikov, V.V. Idiosyncrasies of Trump's ambivalence	98
Omelchenko, T.V. Personality self-development in the system of psychological concepts	104
Pavlyuk, O.G. Psychological analysis of the formation of a professional self-concept of future specialists	110
Poplavska, A.P. Organizational-psychological factors of personnel reserve formation at an industrial enterprise	115
Pukhno, S.V. Motivation for studying as an effective factor of freshmen's adaptation at higher educational establishments	121
Savchenko, O.V. Specificity of formation of psychological boundaries of personality of adolescents with different styles of family upbringing	127
Sadova, M.A., Komarova, Yu.D. The dynamics of value orientations of married couples	133
Sannikova, O.P., Hordiienko, I.A. Psychodiagnostic method "individual composition of self- acceptance indicators": theoretical construction verification	140
Senko, T.V. Actual problems of training teachers and psychologists in higher education to work with the family	146
Skrypachenko, T.V. Psychological peculiarities of information stress	153
Snyadanko, I.I. The analysis of transference and counter-transference phenomena in organization	159
Spivak, L.M. Hierarchy of student's national identification features at youth	165
Tkalych, M.H., Mitina, A.R. Features of gender identity of the childfree subculture individuals	170
Toporkova, I.V. Psychological features of convicts	176
Trofimchuk, V.V. Theoretical analysis of the phenomenon of "personality aggression"	184
Shamne, A.V. Attitude towards money, monetary installations and values of modern youth in Ukraine	189
Shevchenko, N.F., Zadorozhna, M.M. Psychological factors of formation of responsibility as a general competence of students	196

УДК 37.091.3:378:159.9.019

LEARNING ACTIVITY – PREREQUISITE FOR QUASI-DISCOVERIES*

S.D. Maksymenko

Full member of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Doctor of psychological sciences, Professor

Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine, 2883320@gmail.com

Максименко С.Д. Учбова діяльність – умова квазі-відкриттів. Матеріал публікації є частиною монографії автора «Психологія учіння людини: генетично-моделюючий підхід». Презентовано матеріал, що характеризує сучасний етап генетичних досліджень у психології. Обґрунтовується, що учбова діяльність є умовою квазі-відкриттів. Зосереджено увагу на дослідженнях, виконаних в рамках теоретичних уявлень культурно-історичної моделі Л.С. Виготського з використанням експериментально-генетичного методу. Підкреслено, що вихідна теоретична і дослідницька позиція, способи одержання й інтерпретації експериментальних результатів є тим, що має першорядне і принципове значення для розуміння суті цього напрямку. Проаналізовано основні напрямки, що склалися в генетичній психології. Викладено проблеми і перспективи експериментально-генетичного вивчення розвитку психіки. Висвітлено лінії розвитку генетичної психології. Визначено поняття «формульовальний експеримент». Першою й основною лінією стала можливість побудови вищих психічних процесів дитини з заздалегідь заданими показниками. Наступна лінія досліджень пов'язана з застосуванням положень і схем генетичної психології в психотерапії і реабілітаційній роботі (посттравматизм). Інша лінія представлена дослідженнями, у яких акцентується увага на процесі формування учбової діяльності учнів, де експериментально-генетичний метод представлений у формі природного формульовального експерименту. Це – один з найбільш цікавих і перспективних напрямків сучасних досліджень учбової діяльності. Ще одна лінія досліджень стосується проблеми прийняття навчальних завдань. Факт прийняття навчального завдання означає принципову зміну психіки учня і, у цілому, самого його як суб'єкта учбової діяльності...Результати проведених досліджень не лише підтверджують вихідні теоретичні передумови, а й дозволяють установити специфічні особливості розвитку дітей.

Ключові слова: генетична психологія, експериментально-генетичне дослідження, експериментально-генетичний метод, онтогенез особистості, учбова діяльність, учбова задача, формульовальний експеримент.

The attempt for analysis of modern state in national genetic psychology is linked with significant difficulties that have general and completely logical explanation: they appear because this sphere of psychological science is in the process of rapid establishment, which is accompanied by ambiguous phenomena. A very serious task is to define the subject of research, which is complicated by the fact that most other sections of psychology are inclined to the problems of development and formation.

The subject is thus “washed off” that once more testifies to the long crisis in scientific psychology. If to try in the analysis “to catch” everything that is known about development in modern psychology (and, at last, it would be fair) – we would have to write a large book, although it could not help in this situation to differentiate this subject from other sections of psychology. Thus, it is very difficult to distinguish the field of analysis “due to subject”. Moreover, it is not necessary to do it in terms of scientific ethics. So, if we aim the analytical research to the problem on development of psychics, then we are just obliged to use the results from a great number of works that are not included into that scientific school, in which achievements we are interested.

It is impossible to pretend that as if there are no other directions, which also relate to development, or to mention them only in negative aspect, as it is unfortunately the case in some theoretical analytical works on genetic psychology.

So, having acknowledged that psychical development is studied very widely, let's mention that we are interested in those researches, which were made within theoretical notions in cultural historical model by L.S. Vygotskyi using experimental genetic method (if the research is experimental).

This unity (theoretical notion – method) is very essential not only in terms of general methodological point of view but because, in our opinion, it is namely its strict learning that allowed the scientific direction not only surviving but developing into independent and very interesting sphere of psychology (hereinafter in the text we will use the expression “genetic psychology” exclusively for designation of this direction in psychology).

Dismal grimace of social conditions “provided” with closedness of this science for international scientific community, and not only international ... (at least, modern western psychology, with all its positives, continues fighting in the nets of two-factor scheme for explanation of treatment and

development, artificially finding “something third”). It is compulsorily necessary to open national genetic psychology to the scientific world, having realized the real meaning of its achievements, without neurotic shyness.

It is not sufficient to analyze concrete researches in order to understand and to assess the scientific results, received by genetic psychology. The initial theoretical and research position, ways for receipt and interpretation of experimental results are the things that have top-priority and principal meaning in order to understand the essence of this direction.

Firstly we will try to formulate our vision of this real phenomenon in scientific thought. Here we will analyze the main directions that were formed in genetic psychology. Then we will briefly fix upon some problems and perspectives in experimental genetic study of development of psychics.

Of course, it is necessary to start from L.S. Vygotskyi, from his understanding of necessity in refusal from existing way of scientific psychological analysis and statement that “it is not the experimental but genetic psychology that leads us to the new understanding of analysis” [Vygotskyi, 1982, p. 95]. And further Vygotskyi explains which analysis, in his opinion, will be adequate to psychical development as a subject of research. This, he writes, “is the analysis of a process but not of a thing, the analysis that discloses the real causal dynamic connection and relations, and does not divide the external features for the process, so, the explanatory genetic analysis but not the descriptive one that returns to initial point restores all processes of development of any form that in this kind is the psychological petrification” [Vygotskyi, 1982, p. 100]. And a bit further there is the exact formula” “Most difficulties of genetic analysis are to penetrate into how the real natural process of development occurs using experimentally caused and artificially organized processes of treatment” [Vygotskyi, 1982, p. 129].

The abovementioned citations are necessary as they contain the sources for genetic psychology and to do without them would mean to interpret Vygotskyi that is in general very difficult, as he is very precise in scientific definitions while expressing his opinion. It is important as the research position of scientist is important for us.

What was inconvenient for Vygotskyi in existing way of psychological analysis? He found the facts for creation and application of symbols (signification) in human behavior that resulted in principal reconstruction of behavior: a human itself managed its psychical life.

The scientist understood the real meaning of these facts (phenomena of mediation) but the existing methodological apparatus of psychology did not allow explaining them (let’s remind that there was talk of the process for choice in indefinite situation, mediated memorizing and “bringing up” operation of calculation).

These higher psychical functions in the life of adult (or a child that achieved the level of mediation in its age) are in fact obvious but it is impossible to explain them using any finesse of traditional methods. They really create the impression of petrifications for these methods (i.e. such ones that are as firm as stone and do not allow a researcher to come “inside them”). And meantime they are principally important because only they transform the natural psychics into cultural one. So, we need the adequate analysis.

Here, in our opinion, is the most important turning point. And it happens so not even because a principally new method of research was established but because the fundamental and unique tradition of scientific research for psychology until now was laid here. Vygotskyi, having noticed and distinguished really key facts, found the bravery to treat them as the facts of life and did not start interpreting and creating his theory but made significantly correct step as a scientist.

He started creating the method in order the facts of life would be filled with theoretical content, would be confirmed, disproved or specified and only then would be laid as the basis for theoretical construction. This position became the ideology of pupils and followers of Vygotskyi, and, finally, the whole national genetic psychology. It determined the success of the latter.

What shall be the adequate method of research? In principle, the problem of method is one of the central problems in genetic psychology and hereby such one that is actively and meaningfully being developed. One can tell about separate direction of genetic psychology [Maksymenko, 1981, 2000], which object is the experimental genetic method. Here we will settle only schematically as certain directions of genetic psychology were mainly formed pursuant to modifications of research method.

Vygotskyi thinks that it is necessary artificially to cause and to create the genetic process of psychical development in order to overcome with petrification of mature psychical structures. This is the definition for experimental genetic method of research.

The ways for this transition (appropriation): acquisition, invention, inheritance are planned. The principally important nuance is that the means are not given but set, i.e. a child itself shall make (create) something (finally, it may be anything) by the means. Here,

Firstly, the real (“natural”) genesis is taken into consideration (the characteristic expression by Vygotskyi on occasion of how a Moor “wrote” the whole message using hacks on the tree: “How many thoughts were used for this!”)

Secondly, the genetic heterogeneity of psychical development is emphasized (it is convincingly concretized in modern researches by P. Tulviste about heterogeneity of thinking [Tulviste, 1977]);

Thirdly, the determinative meaning for activity of subject itself is accentuated, hereby, the activity is clearly creative due to nature (it establishes the means).

Hence, such purely psychological thing as feelings “clears up”, and the process for creation of means and the means itself and its “displacement” inside is experienced. F.T. Mykhaylov exactly tells in this relation: “Any subjective feelings of human are the feelings – processing of external subject into “its-living”, into the sphere of its life” [Mykhaylov, 1990].

In the whole, already at initial stages of application, the experimental genetic method brilliantly confirms its research possibilities. He is equally and highly efficient in research of genesis of all higher cognitive processes, and, besides, very flexible and multi functional (the latter one, by the way, is already seen from names.

Vygotskyi himself used very many terms: in addition to classical – “experimental genetic”, “genetic modeling”, “causal genetic”, “synthetic genetic” and even “conditional genetic” (it is doubtful that Vygotskyi here uses the synonyms – he rather underlines the nuances but this problem should specially be studied).

Along with strictly diagnostic qualities the fact that this method is also forming and modeling starts increasingly being realized and accented. There appears the perspective (that takes your breath away) for purposeful formation of human psychics. Perhaps, it partially caught Vygotskyi himself. In any case, the sixth chapter “Thinking and language”, devoted to research of development of scientific concepts in childhood, contains some passion on this occasion; and due to content it is in many aspects not limited by study of this process and presents the perspective program for development of special measures for formation of scientific concepts.

Strictly speaking, it historically so happened: this chapter became the basis for this sphere of genetic psychology that we now call “Theory of developing learning”. Here the problem on correlation of learning and development is actualized and solved by Vygotskyi in the brilliant classical style using the new concept “area of the nearest development”. He clearly sees the perspective for management of psychical development and it catches him (as it shall catch any psychologist). It is necessary to take into consideration the time of actions – they would like so much to remake a human!

And still Vygotskyi have enough courage to be very careful and cautious. Thus, learning as management of process for acquisition of cultural historical experience by child in the form of ways of activity is the determinative one in development. It is its form, it may “tail along” development, may forego or “keep pace” with it but it is not the same.

They are two different processes. They are correlated (“learning and development correlate as the area of the nearest development and actual area”) but however they are different things. All this is clearly formulated in the following phrase: a step in learning may mean hundred steps in development or vice versa(!).

The same refrain is in the problem on correlation of vital and scientific concepts, relative and absolute successfulness, and normative academic disciplines. These problems have been waiting for their solution until now. The problem on individual variants for development is in the same context. The discussion of abovementioned problems by Vygotskyi is the warning against very daring modeling (designing) of psychical processes.

By the way, G.S. Kostiuk was the nearest one to Vygotskyi in the terms of manifestation of special caution in issue about management of development. We think that the common point of view that these two scientists followed to different opinions on this problem is absolutely ungrounded. On the contrary, their opinions on the problem of learning and development are not just close but practically identical.

In the whole, researches, made by Vygotskyi and his pupils, allowed determining the important mechanisms for process of psychical development. Besides, they opened the directions for further search.

Strictly speaking, these directions are found to be included into experimental genetic method itself. The first and the main line in development of genetic psychology became the possibility for construction of the higher psychical processes at child with the indices, set in advance.

Here the works by P.Ya. Galperin about formation of oriented basis for action, ideal action (way of action) and its transformation into internal component of consciousness (interiorization of action) were initial ones. This line was quite logically “included” into learning and transformed into the most powerful part of genetic psychology (theory of developing learning). Further we will return to the analysis of this direction and now we will fix only upon its scientific essence.

If we assume from the primary scheme (instrumental method), there is the mystery how a subject transforms “another” object into the means. It is natural that it causes to a certain activity. For it this is the whole tangle of problems: it is necessary to “retain” the task, to identify the object that mostly “suits” to be a means for its fulfillment in the environment, to make the system of actions for transformation, to return to the task and to fulfill it. The process is not finished at this but one can already see the scheme, researched by P.Ya.Galperin with his colleagues and pupils.

The most impressive results were received from special learning of blind, deaf and mute children (I.A. Sokolyanskyi, O.I. Mescheryakov). In this case the nature provided the genetic psychology, if we could say so, with the ideal conditions for experiment, and the possibilities for method were brilliantly confirmed. However, the approach by Galperin-Davydov (including the theory of developing learning) itself does not and cannot solve all problems on study of genesis of psychics. It shows only one aspect – functional (due to apt expression by L.F. Obukhova), i.e. such one that discloses and realizes the possibilities for directed formation of psychical structures.

There is one more, strictly speaking, genetic problem, related to age development as such one that occurs beyond and regardless of experimental learning. The issue, whether the process of development can be as much formed as studied using experimental genetic method, gave rise to the second line of researches, linked with the names of O.V. Zaporozhets, O.M. Leontyev and G.S. Kostiuk (by the way, it was the first one chronologically). There is one more line of genetic psychology – the least developed but, perhaps, the most interesting one.

This is the problem for formation of personality. It is obvious, logical and fair to think that it was launched by researches of L.I. Bozhovych.

One more, already hardly marked line of researches is linked with application of provisions and schemes of genetic psychology in psychotherapy and rehabilitation work (post-traumatism). We shall pay attention to the fact the theoretical (even philosophical methodological) searches are now intensively run in modern genetic psychology. They are very original, in particular in modern Ukrainian psychology, and we will return to these, really most important questions at the end of section.

Modern science receives the main mass of experimental data about psychical development of personality thanks to researches, held within pedagogical science. It relates, as it was already mentioned, to powerful development of theory of learning activity (D.B. Elkonin, V.V. Davydov, S.D. Maksymenko, A.K. Markova, V.V. Repkin, et al.). The generalized work by V.V. Davydov [Davydov, 1996], as well as in our book [Maksymenko, 2000], tracks in details the evolution of experimental genetic method from methodology of gradual formation of mental actions (P.Ya.Galperin) to forming educational experiment.

We can here restrict only with underlying the essential things for our analysis:

Firstly, the abovementioned evolution “transferred” the research from laboratory to natural experiment (and this is principally important as here the development is specifically brought together, the one, being modeled, and the “natural”);

Secondly, it is necessary once more maximally to settle with the term “forming”, as until now some works of adherents and opponents of direction reflect its primitive wrong understanding: as if we transform a child into passive, objective being (ancient “tabula rasa”) and literally “form” its structures with our influences.

Finally, thirdly: the researches, made within the framework of theory of learning activity, are very important for pedagogy – both practical and theoretical. It is an independent and very interesting aspect in modern development of pedagogical psychology that exceeds the limits of this book.

The main, essential idea of forming experiment in the theory of developing learning was that the acquisition of theoretical concept by child as a way to solve learning tasks means its (concept’s) transformation into the means (stimulus-means, by L.S. Vygotskyi) of management by its cognitive sphere.

This means first of all the spontaneity and mediation of cognitive processes, realized and reflected self-development of mental actions, and, as a result, - scientific theoretical attitude to reality.

It was hypothetically anticipated that as forming experiment has vivid constructive modeling nature, change of conditions and content of its performance, it will allow directionally forming other, including personalistic, psychical structures of child. A great number of researches, made during realization of this idea, allowed receiving many most interesting results, which are impossible to generalize now – as they are so multidimensional and numerous.

We will try to analyze only some modern researches in order to describe two important questions: whether the forming educational experiment in fact allows disclosing and studying the process of development that is hidden from observer under usual conditions. And, secondly, whether this experiment in fact allows influencing on development, designing it? It means that we are interested whether the abovementioned experiment is the variety of experimental genetic method?

Let's return to the facts. Our colleague L.I. Arshavina studied the peculiarities for development of analytical components for thinking at junior pupils [Arshavina, 1983]. The diagnostic research shows the preference of empirical or theoretical components in analysis in different modifications at various children. It allows establishing these components (composite structural, functional and genetic). However, the question how the analysis is developed, on what this development depends, remains open and is not studied within traditional experimental methodology.

This methodology enabled understanding the only thing that is the correlation between the type of analysis and the type of generalization, which is formed in learning: mainly formal analysis is formed at empirical type of generalization, at theoretical one – accordingly – theoretical. It allowed assuming the available dependence between generalization and analysis.

At the same time it was anticipated that the use of forming experiment will allow studying the process for analytical components of thinking itself. L.I. Arshavina performed the series of forming educational experiments with the group of junior pupils, devoted to formation of theoretical type of generalization at them. They really allowed disclosing the process for development of analysis.

It was found out that the key factor for development is the separation of genetic relations, which characterize the principle for construction of objects. The acquisition of these relations in the process for theoretical generalization leads to origin of theoretical forms for analysis. However, the process for development is not finished at this. The research convincingly shows that the ways for theoretical analysis are developed into techniques of independent mental activity, i.e. provide with further development of thinking process. It is the main line for development of analytical components in thinking.

It is expected that further pupils, thanks to the new psychological structure (independent techniques of mental activity), “will be able to overcome with generalizations that are empirically “introduced”. Thus, this research in fact studied the process for development of analytical components in thinking.

Author shows that, strictly speaking, the theoretical analysis is formed only at those children, who mastered its all three components (structural, functional and genetic); the prerequisites for rapid formation of this kind of analysis are formed at other children (“area of the nearest development”).

The research by L.I. Arshavina positively answers our second question – it was obviously developing.

The interest to study on development of thinking using forming experiment remains very high. Researchers received very important results. It is necessary to mention the works by Ya.O. Ponomaryov, who studied the influence of experimental learning on formation of internal plan for actions at junior pupils, O.S. Zak, who analyzed the peculiarities for development of theoretical thinking at junior pupils, and many others.

Let's briefly stop on the analysis of some works in this field, made by our colleagues. Already in 1982 the research, devoted to study on development of creative musical thinking at junior pupils, was held [Vasylykevych, 1982]. In the analytical declaratory part of this work we tried to move away from traditionally multidimensional explanation of creative thinking (which, unfortunately, is still used until now) and to apply the analysis “due to units”. It was anticipated that such “unit” shall determine the development of creative musical thinking. It was necessary to find it. Besides, of course, we had the task to disclose and to study the process of development itself.

Forming experiment allowed determining that motion in development of musical thinking at children from reproductive until creative level is in fact determined not by a range of musical psychological

components (hearing, sense of rhythm, etc.) but by the use of absolutely special structure by a subject as a means, which we then called musical experience.

This "unit" is internally structured pursuant to initial general contradiction (perception of music – musical self-expression).

The experimental learning of music, built due to the type of meaningful generalization, was aimed to master the musical experience as a theoretical concept, i.e. a way for solution of systems of learning tasks. The way for development of musical thinking at children, the appearance of elements for creativity in it became obvious as a result from such learning.

Moreover, it was also cleared up that the formed structure then continues being developed, defining the attitude of children to music. This research, in our opinion, was to a certain extent unique, mainly due to its results.

The peculiarities for development of thinking at pupils of average school age were studied in connection with formation of techniques for linguistic activity at them [Tokarevo, 1997]. The educational experiment in this research was built in the form of original spiral, at each coil of which pupils mastered the definite operations from subjective sense bearing and logical organization of verbal statement, as well as the arsenal of techniques for their use.

The characteristic feature for this system of learning tasks is the realization of principle for unity of subjective content in thinking verbal activity and operational technical procedures that was expressed in realization of linguistic structures as a composite integral verbal statement.

The special attention in this monograph is also paid to the objective content of learning that a pupil in this experiment transformed into a means for development of own thinking.

Such means here was the author's verbal statement (thereby, among others, the provision by M.M. Bakhtin about addressness and its meaning in establishment and perception of text). The use of this means allows pupils processing and building the sense bearing structures of text that, in their turn, testifies to development of analytical synthetic components in thinking.

It seems to us that it is possible and necessary to mention here one peculiarity that, due to our data, is inherent namely to researches by Ukrainian psychologists.

The task in described cycle of works was to receive the scientific facts, which would confirm or disprove the initial idea by Vygotskyi that a means can be not only a tool or symbol (it is studied by Vygotskyi himself) but very many other things ("anything", if to cite the classic more precisely). Firstly, our researches once more confirmed experimentally that such means can be the meaning (scientific concept).

By the way, Russian authors in traditional researches limited by this, passing to solution of other problems. Later it was found out that a means may be "musical experience", "verbal statement" and many other factors. They all are the means for development of different sides in higher psychical structures. Interiorizing, they stipulate, first of all, different connection of other psychical functions that are included into this "cluster"; secondly, define the genetic heterogeneity of higher forms for psychics and, thirdly, create their own tissue of consciousness.

We think that our direction of researches is cardinal because it experimentally opens the specificity for construction of human consciousness and fills the concept of interfunctional systems, which was the last "favorite" subject of study For Vygotskyi, with concrete scientific content.

The possibility really to understand the structure of consciousness, relying on data of science but not on own logical schemes, is opened. The research on mechanisms for goal-setting in learning activity is demonstrative in this sense [Shvalb, 1997, 1983].

Having theoretically proved that "a unit" of goal-setting is not the relation "purpose-result" but relation "purpose-means", author showed that the main form for goal-setting in learning activity is the perception of learning task by pupil, i.e. transformation of this task into learning exercise by pupil that "is in fact the objective rethinking of learning task, i.e. it is the subjective purpose of action" [Shvalb, 1997, p. 66].

The learning task reflects the personalistic content of learning exercise and learning in the whole, thus, it is strictly connected with sense-forming motive of learning activity. The diagnostic research of goal-setting allows detecting three levels of its development in junior pupils. The use of forming experiment opens the process for development of this psychological phenomenon and allows establishing that the means for construction of learning purpose are determinative in this development.

In case of traditional learning such means are not clear notions about product of activity and the ways for its fulfillment as if “fall out” from actual consciousness of subject and is not directionally formed.

The experimental learning, held due to the type of formation of learning activity, is directed to appropriate namely the ways for construction of subject under study. In this case these ways serve as the means for construction of purpose. Thus, the meaningful determinants for goal-setting are established – “psychical formations (concepts, notions, and images) that function in activity in the role of the means for definition of purpose, and valuable motivational components that are expressed in the interests of personality” [Elkonin, 1974, p. 25].

What occurs further?

Goal-setting is the process, being appropriated using the special means, - became “a unit” of consciousness and is transformed into the means not only of ordered and purposeful treatment but serves to development of higher levels of consciousness.

Yu.M. Shvalb makes the conclusion that goal-setting is the component of consciousness but not of activity and provides with realization of its attitudes to the world by personality. Thus, the author comes to a very interesting concept of goal-setting consciousness.

It was found out that the level in fixation of results in productive actions that stand, perhaps, higher than the level of productive goal-setting, i.e. “intentional processes appear a bit later than capabilities of children to separate and to form their own results” [Lysiuk, 2000, p. 66]. Pursuant to received results the author assumes that the capability to form productive purposes consists of minimum two mutually dependent processes: process for establishment of capability to form and to separate the productive results and process for transformation of productive results into purpose at children. We see that “a unit” of analysis in this work pursuant to analysis for empirical data is the relation “result-purpose-result”.

Another line in modern genetic psychology is represented by researches, in which the attention is paid to the process for formation of learning activity at pupils. Here experimental genetic method is represented (and is used) in the form of natural forming experiment. If we use the term by L.F. Obukhov “functional genetic research” it should be mentioned that the functional part is realized in this direction. It is also essential that the developing effect in these researches acquires the mass character because it concerns at once a significant contingent of pupils.

Certain research tasks for this group of works were defined already by founders of theory of developing learning (D.B. Elkonin, V.V. Davydov, S.D. Maksymenko, V.V. Repkin) and remained, strictly speaking, without changes. It is:

- Firstly, logical psychological analysis of different school academic subjects,
- Secondly, organization of children learning due to experimental methodologies,
- Thirdly, formation of psychological components for learning activity of children.

It is important that each concrete research in this line contains the solution of tasks from all three groups, although, of course, one prevails depending on purpose of the work. Let’s mention that these researches are well-known, rather fundamentally generalized and thus, we will here touch only some perspective, in our opinion, problems and results.

Logical psychological analysis of academic subject is the procedure, which is very necessary in developing learning. Already L.S. Vygotskyi by research way established that “scientific concept is developed”, later the way of this development in consciousness: from the general to the concrete was studied (E.V. Ilyenkov).

The activity itself is hereby a quasi-discovery. In general, the learning material shall be the dynamic model for theoretical generalization.

The first researches were held on the material of Russian language and Mathematics in primary school. They were very successful and perspective, having confirmed, in the whole, the developing effect of this approach (L.I. Aydarova, A.K. Markova, P.S. Zhedek, V.V. Repkin, et al.). In fact, different opinions of scientists appeared already here.

Thus, if logical psychological analysis of Russian language in works by V.V. Repkin and P.S. Zhedek was held in terms that the essential task for its acquisition was the formation of theoretical linguistic concepts in learning cognitive activity, then L.I. Aydarova assumed that genetically initial learning linguistic activity shall be formed in this age (junior pupils).

Hence her approach to analysis is, strictly speaking, communicative and she considers “notification” as a general way of speech. Further the point of view by V.V. Reprin was mainly developed (effective curricula, textbooks and study guides were created namely pursuant to those notions).

However, the problem is not already solved. The abovementioned positions shall be researched and synthesized by some way because the principles of experimental genetic research require it. It means first of all the requirement of Vygotskyi that the method shall not only be formed but shall allow studying the development itself and here one cannot but takes into consideration the importance and generality of communicative activity in linguistic development of child.

On the other hand, the psychological collision, related to genetic heterogeneity, is disclosed: simultaneous representation of “vital” layer in psychics (unconsciously acquired and used in communication by native language) and layer of “theoretical – theoretical – scientific theoretical” (acquisition of generalized linguistic concepts). This coexistence worried very much already Vygotskyi (correlation of scientific and vital concepts), however, now we are still far away from solution of issues on heterogeneity in this meaning; in other words, we cannot answer, which activity – learning cognitive or learning linguistic – will mostly optimize the general process for linguistic development of child.

In the whole, we shall mention that logical psychological analysis and construction of other academic subjects (in addition to language and mathematics in junior classes) were and are carried out in the theory of developing learning much less intensively that may be justified only partly. The cardinal psychological question “What is developed?” remains still without answer in the theory of developing learning, and, moreover, it shall be added with other cardinal question: “What could be developed?”

If we think that the acquisition of one-two subjects due to developing methodology will provide with overall development, then we easily return to the theory of formal discipline “in terms of influence of the whole on everything in learning’ [Davydov, 1996, p. 232]. However, the fact for influence of experimental learning in one-two subjects on overall development in theory of learning activity has not been proved. V.V. Davydov in his time expressed the meaningful idea about different sides of developing consciousness (scientific theoretical, artistic, moral) that are quite different, and, thus, they shall be developed in different modifications of learning activity, and using different academic subjects.

Let’s emphasize once more: out interest to empirical research of different academic disciplines means that, besides, other, methodological instructions – conclusions and generalization shall arise from scientific facts. In other words, we think that the conclusions about possibility for construction of all academic subjects due to logics “general – concrete” and receipt of developing effect from their acquisition will be reliable if we receive these results but not transfer them in the process of own analysis, relying on “development” of one subject.

The results from performed researches and those ones, which are held now, not only confirm the initial theoretical prerequisites, they allow establishing specific peculiarities for development of children. The work by M.D. Boyprav, which studied the psychological conditions for formation of scientific concepts at junior pupils while studying botany, is demonstrative in this content [Boyprav, 1982]. Logical psychological analysis of academic subject, held by author, allowed establishing the initial genetic relation in the course of botany as a sphere of scientific biological knowledge.

It is the relation “function – structure”. The structure of academic course as a deployment of this correlation and development of scientific concepts was built up. The way for acquisition (transformation of concept into means), suggested by author, is interesting. The educational experiments played its role.

Experimental genetic research allowed studying the development in independence at pupils, having defined four qualitatively originals levels in it. Besides it was found out that the declared waiting of author about influence of independence on efficiency in formation of concepts shall significantly be added as the reverse process was detected: independence was formed in educational experiment and theoretical concept served as the means for this formation.

On the other hand, it was determined that independence was used as a means for further acquisition of concepts.

In the whole the research “comes to” the structure of consciousness in a bit other plan than the works on goal-setting but more precise because here we can exactly define the structure and functions of interfunctional system, which appeared, having hereby avoided excessive hypothetical character. This work, thanks to its complexity, touches very important aspect in development of personalistic structures

using learning activity in great number of interesting researches on personality in genetic psychology, on which analysis we will fix below.

The third from abovementioned tasks (study on construction of learning activity and psychological peculiarities for its formation) is considered in numerous theoretical and experimental researches, made within the theory of developing learning. The theoretical works by D.B. Elkonin, V.V. Davydov, A.K. Markova, which underlie the theory of learning activity, are well known.

Fundamental works by V.V. Repkin allowed clearing up the construction of learning activity, peculiarities for learning tasks, their classification and development in learning activity of pupils.

Another line here is the research of separate structural elements in learning activity and peculiarities for their formation. Thus, our colleagues study the peculiarities for development of goal-setting in learning activity (abovementioned research), formation of self-control at junior teenagers [Glazyrina, 1985], formation of separate learning actions and their system, peculiarities for assessment and self-assessment in learning activity, etc. The cycle of researches, devoted to study of motives for learning activity, will be considered at analysis on development of personality in genetic psychology.

One more line of researches concerns the problem on acceptance of learning tasks. We think that it is one of the most interesting and perspective directions in modern researches of learning activity.

The process for acceptance of learning exercise is in fact studied very widely in terms of theoretical and experimental but, unfortunately, not genetic psychology.

The phenomena of pre-definition and post-definition were discovered by experimental way (G.O. Ball, V.T. Dorokhina, Yu.I. Mashbits, et al.), and these are principal discoveries that however have the empirical character. A great number of works established the factors, which influence on the process for acceptance of tasks, however, they, although being very important, cannot explain the essence of this key phenomenon.

In these researches the acceptance itself is taken out of the brackets. The attempts for theoretical explanation for this phenomenon in its "binding" with learning task are very fruitful, and especially it should be mentioned about significant step by G.O. Ball, who introduced the concept "internal learning task" and at its development he most closely came to understanding the essence of process for acceptance of learning task.

Why do we think that this phenomenon is the key one and its study is so important?

In our opinion, it is in fact a meaningful "unit" of process for development in learning activity. Hereby it is not usual relation of two opposite phenomena in their unity. It is a complex "unit", in which such different structures as the level of actual development and "area of the nearest development", motives, interests (both learning and extra-curricular processes), level in acquisition of ways for actions and many other things "gathered" in it.

All this gathered and implemented in simultaneous act that we call "acceptance of learning task". And this is the personalistic act itself because the emotional sphere and individually typological peculiarities also have their representation in it. We think that it is necessary to deploy the researches, directed to detect the psychological essences of this phenomenon. Let us state the assumption that acceptance of learning task is the "ideal object" in genetic psychology and shall be studied in classical variant of experimental genetic method. And here, in our opinion, there is the possibility to unite its functional and genetic components.

The simultaneous process for acceptance shall be deployed and exteriorized under special experimental conditions, and at the same time it shall be formed (once more we refer to classical experiments by O.V. Zaporozhets and then O.N. Leontyev, G.S. Kostiuk, S.D. Smirnov, et al.).

Having sketchily implemented the depicted scheme, we can study the genesis for acceptance of learning task and it means to study and to understand it alone.

*The material has been taken from the book of Maksymenko S. D. «Psychology of human learning: genetically-modeling approach». Monograph / S. D. Maksymenko. – K.: Publishing House "Slovo", 2013. - pp. 235 -256. ISBN 978-966-194-118-1

УДК 378.016:159.9

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

С.О. Авдєєва

здобувач кафедри психології Запорізького національного університету

ks_a@rambler.ru

Авдєєва С.О. Формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії. Стаття присвячена аналізу результатів створення та апробації моделі формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії. Для створення даної моделі було проведено роботу щодо аналізу організаційно-психологічних умов формування готовності керівників освітніх організацій до роботи в умовах інклюзії. Впровадження даної технології проводилось на базі системи післядипломної освіти педагогічних працівників. Дана технологія створювалась для перетворення особистості керівника освітньої організації з метою успішної реалізації його професійної управлінської діяльності в умовах інклюзії. Власне модель формування готовності керівників освітніх організацій до роботи в умовах інклюзії відображає основні структурно-динамічні характеристики елементів цього процесу (цільового, змістовного, процесуально-технологічного, критеріально-діагностичного, результативно-корекційного). В авторській моделі структури готовності виділено когнітивний компонент, що відображає теоретичні та методичні знання в сфері інклюзивної освіти. Обґрунтовано організаційно-психологічні умови продуктивності формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії в системі підвищення кваліфікації.

Ключові слова: керівники освітніх організацій, управління в умовах інклюзії, модель формування готовності, організаційно-психологічні умови, система підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Avdeeva, S.O. Formation of readiness of heads of educational organizations for management in terms of inclusion. Theoretical analysis of existing research has allowed to reveal the essence and content of readiness of heads of educational organizations for work in conditions of inclusion. The organizational and psychological conditions for formation of readiness of heads of educational organizations for work in conditions of inclusion were analyzed to create this model. This technology was created to transform the personality of the head of an educational organization with a view to successful implementation of his / her professional management activities in the conditions of inclusion. The revealed tendencies served as a benchmark in modeling the process of formation of the readiness of heads of educational organizations in the system of professional development of pedagogical workers. This model demonstrates the interrelation between all components of the investigated process: the target (formation of readiness of heads of educational organizations for management in the conditions of inclusion in the system of training of teachers of pedagogical workers), content (the content of training of leaders of educational organizations), procedural-technological (stages and stages of the formation technology readiness of heads of educational organizations for management in conditions of inclusion), criterion-assessment (criteria, levels of formation of readiness of heads of educational rhanizatsiy to manage in terms of inclusion). The organizational and psychological conditions of productivity of formation of readiness for management in conditions of inclusion in the system of professional development have been substantiated. An evaluation-critical tool for diagnostics has been developed to study the level of formation of readiness of managers of educational organizations for management in the conditions of inclusion. Approbation of technology has been preceded by a confirmatory experiment, in which the initial state of formation of the readiness of the heads of educational organizations to manage in the conditions of inclusion has been studied. The experiment was attended by 300 directors of schools and preschool educational institutions of Zaporozhye and Sumy regions.

Keywords: heads of educational organizations, management under conditions of inclusion, model of formation of readiness, organizational-psychological conditions, system of management of professional development of pedagogical staff.

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших тенденцій у вітчизняній освітній політиці є реалізація ідей інклюзивної освіти, яка передбачає навчання у шкільному просторі учнів з різноманітними особливими освітніми потребами. При цьому найбільший резонанс викликає питання організації навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я спільно із здоровими однолітками. За статистикою, в даний час в Україні налічується понад 1 млн. дітей з особливими потребами та інвалідністю. Кожного року чисельність даної категорії учнів збільшується, а кількість спеціалізованих шкіл і класів з інклюзивною освітою не стає більше. Сьогодні більше 160 тисяч дітей з особливими потребами навчаються інклюзивно. Така ситуація стала можливою завдяки ініціативі батьків дітей-інвалідів, що відстоюють права своїх дітей на отримання якісної освіти та соціальної адаптації в середовищі здорових однолітків.

Мета дослідження – виявити і апробувати сукупність організаційно-психологічних умов і технологію формування готовності керівників освітніх організацій до роботи в умовах інклюзії.

Викладення основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.

Об'єктом нашого дослідження виступає професійна підготовка керівників освітніх організацій до роботи в умовах інклюзії. Предмет дослідження – організаційно-психологічні умови і технологія формування готовності керівників освітніх організацій до управління інклюзивною освітою дітей в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників буде більш продуктивним, якщо:

-здійснюється з урахуванням сучасних тенденцій розвитку системи професійної підготовки керівників до управління в умовах інклюзії;

-перетворення особистості керівника освітньої організації буде спрямовано на успішну реалізацію його професійної управлінської діяльності в умовах інклюзії;

-модель формування готовності керівників освітніх організацій до роботи в умовах інклюзії відображає основні структурно-динамічні характеристики елементів цього процесу (цільового, змістовного, процесуально-технологічного, критеріально-діагностичного, результативно-корекційного);

-технологія формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії заснована на принципах освіти дорослих та реалізується під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

-організаційно-психологічні умови (підготовка керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії, організаційно-управлінський супровід, міжвідомча взаємодія на засадах соціального партнерства, нормативно-правова база, науково-методичне забезпечення та інформаційна підтримка)

Завдання дослідження: 1) виявити структурно-динамічні характеристики процесу формування готовності керівників освітніх організацій до роботи в умовах інклюзії; 2) розробити та апробувати технологію формування готовності керівників освітніх організацій до роботи в умовах інклюзії у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Дослідження вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної літератури проводилося, з одного боку, в напрямку вивчення питань, пов'язаних з сучасними тенденціями розвитку інклюзивної освіти дітей, з іншого - виявлення ефективних моделей підготовки управлінців освітніх організацій до інклюзивної освіти в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Сучасні філософські, методологічні та психолого-педагогічні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої організації значно різняться. Формально можна виділити інклюзивну освіту як закономірний процес розвитку системи спеціальної освіти і зближення її з загальною освітою, що відображено в роботах українських психологів С.В. Бреус, О.М. Василенко, А.А. Колупаєвої, А.О. Курілко, Р.С. Маранчак). З точки зору зарубіжних авторів, які дотримуються іншої думки, інклюзивна освіта являє собою не нову систему, а якісну і планомірну зміну системи загальної освіти в цілому (Н.М. Назарова, Є.Г. Самарцева, В.В. Хитрюк та ін.).

Не зважаючи на те, що різні аспекти проблеми професійної підготовки педагогів до здійснення освітньої інклюзії знаходяться в центрі уваги багатьох авторів, необхідно зазначити, що досліджень по формуванню готовності управлінців освітніх організацій до реалізації інклюзивної освіти дітей та організаційно-психологічні умови, що впливають на ефективність цього процесу, в системі підвищення кваліфікації вивчені недостатньо [1].

Таким чином, тенденції сучасного етапу розвитку освітньої інклюзії в Україні і системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в області інклюзивної освіти дозволили сформулювати наступні протиріччя:

- між об'єктивною потребою суспільства в керівниках освітніх організацій, які успішно реалізують професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти дітей, і недостатньою готовністю управлінців до ефективного здійснення управління в умовах інклюзії;

- між необхідністю формування готовності керівників освітніх організацій до керування інклюзивною освітою дітей і недостатньою розробленістю методичних підходів і педагогічних технологій формування цієї готовності в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників [8].

Виділені протиріччя свідчать про недостатню теоретичну розробленість даного питання в психологічній літературі та його велике практичне значення.

Важливою характеристикою сучасного етапу розвитку вітчизняної інклюзивної освіти є недостатня готовність керівників освітніх організацій до реалізації інклюзивного підходу (О.М. Василенко, А.А. Колупаєва) [6; 3].

В основу авторського розуміння сутності готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії покладено уявлення дослідників з позиції *особистісного підходу* - як особистісно-професійну освіту, сукупність знань, умінь, навичок професійної діяльності та особистісних якостей, що забезпечують стійкі ціннісно-сміслові установки, потреби і мотиви до інклюзивної діяльності; з позиції *компетентісного підходу*, який інтегрує особистісно- діяльнісний та контекстний підходи - як інтегральна суб'єктна якість особистості, як єдність знань і досвіду, які спираються на комплекс компетенцій, що забезпечують успішність і ефективність професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти [2].

Теоретичний аналіз існуючих досліджень дозволив розкрити сутність та зміст готовності керівників освітніх організацій до роботи в умовах інклюзії. Структурний аналіз готовності показав неоднозначність поглядів дослідників. У структурі готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії ряд дослідників виділяє професійну і психологічну готовність (А.А. Колупаєва), соціальну готовність (В.В. Хитрюк), які, на наш погляд, не в повній мірі відображають особистісні та діяльнісні характеристики готовності. Продуктивним, з нашої точки зору, є виділення компонентів, що відображають мотиваційну спрямованість особистості керівників освітніх організацій в умовах інклюзії, до яких дослідники відносять мотиваційний (В.В. Хитрюк та ін.), ціннісний або особистісно-смісловий компоненти (Є.Г. Самарцева). В авторській моделі виділено мотиваційний компонент готовності керівника освітньої організації. Дослідниками визначено компоненти, що відображають сформованість знань, умінь і навичок керівників освітніх організацій: когнітивний і діяльнісний компоненти готовності (Н.М. Назарова), технологічний компонент готовності (Є.Г. Самарцева), інформаційно-компетентісний і операційно-дієвий компоненти готовності (В.В. Хитрюк) [3; 6; 9; 11].

В авторській моделі структури готовності виділено когнітивний компонент, що відображає теоретичні та методичні знання в сфері інклюзивної освіти. Погоджуючись з В.В. Хитрюк, в структурі готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії було виділено дієвий компонент готовності як сукупність педагогічних умінь і навичок для реалізації інклюзивного освітнього процесу [11]. Ряд компонентів готовності, представлених дослідниками, відображає особистісно-професійні якості керівника освітньої організації: рефлексивний компонент, креативний компонент, емпатичний (емоційно-вольовий) компонент, особистісна компетенція як здатність брати на себе відповідальність. В авторській моделі готовності дані компоненти і компетенції розглядаються в комплексі професійно-важливих якостей керівника освітньої організації і утворюють рефлексивний компонент готовності керівника освітньої організації до управління в умовах інклюзії, формування якого є найважливішою умовою, що забезпечує готовність керівника до управління в умовах інклюзії [10].

Виявлені тенденції послужили орієнтиром при моделюванні процесу формування готовності керівників освітніх організацій в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Модель являє собою цілісну систему, що базується на методології системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентісного підходів. Дана модель демонструє взаємозв'язок між усіма компонентами досліджуваного процесу: цільовим (формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників), змістовним (зміст навчання керівників освітніх організацій), процесуально-технологічним (стадії і етапи технології формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії), критеріально-оцінювальним (критерії, рівні сформованості готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії).

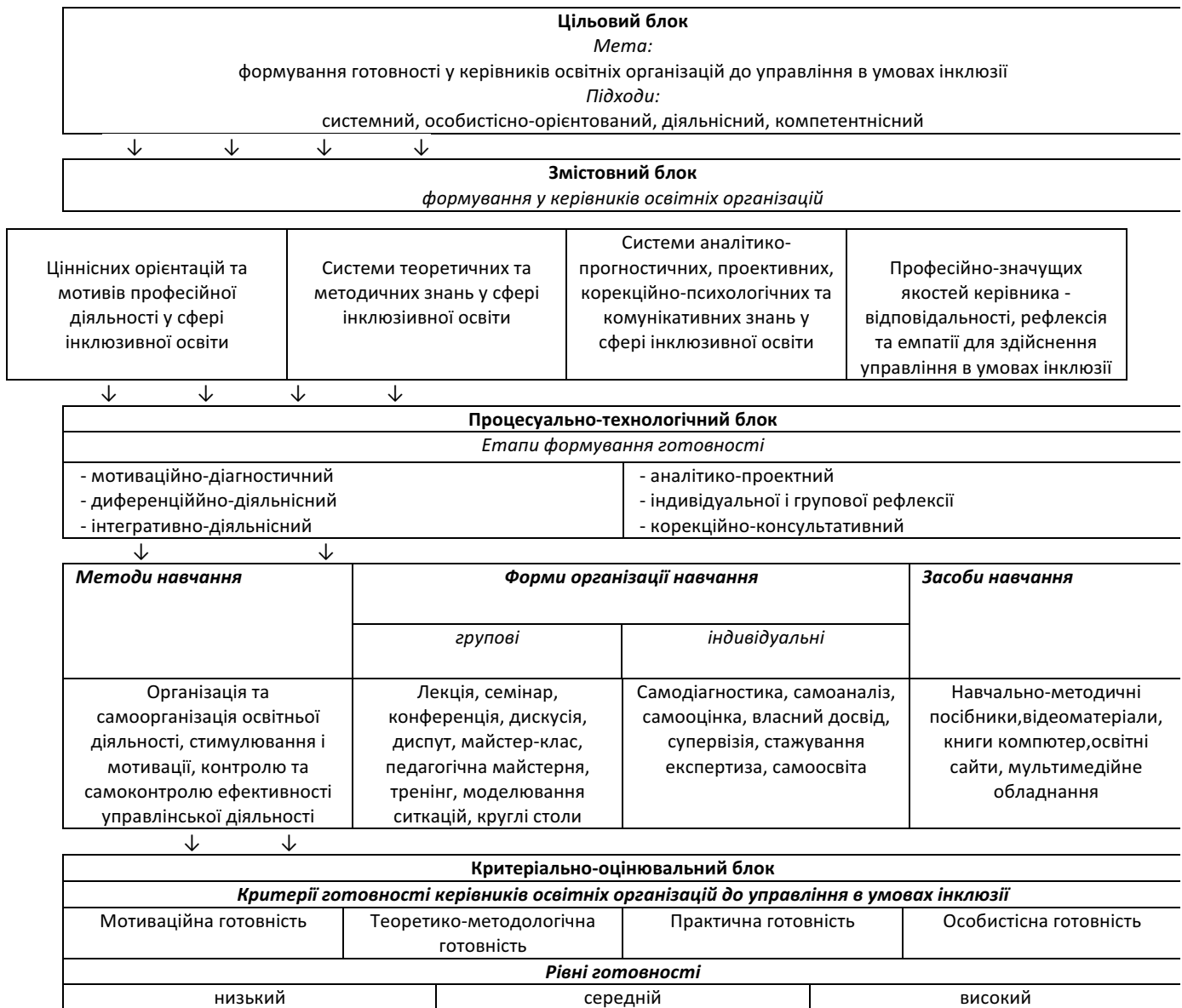


Рис. 1. Модель формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії

Апробації технології передувала констатуючий експеримент, в ході якого було вивчено початковий стан сформованості готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії. В експерименті взяли участь 300 директорів шкіл і дошкільних освітніх установ Запорізької та Сумської областей області. Для вивчення рівня сформованості готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії був розроблений оціночно-критеріальний інструментарій діагностики.

Розподіл керівників освітніх організацій за рівнями сформованості готовності до управління в умовах інклюзії здійснювався за допомогою їх самооцінки за чотири компонентами готовності: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним.

Отримані в ході констатуючого експерименту результати показали різний ступінь сформованості компонентів готовності до управління в умовах інклюзії у керівників освітніх організацій. Більше половини керівників досліджуваної вибірки від 54% по мотиваційному компоненту, 59% по когнітивному компоненту, 60% по рефлексивного компоненту, 69% по діяльнісному компоненту - продемонстрували середній рівень готовності. Найменша готовність виявлена по мотиваційному компоненту, низький рівень якого продемонстрували 27% керівників, і рефлексивному компоненту, низький рівень якого мали 25% керівників. Найбільша готовність

виявлена по когнітивному компоненту, високий рівень якого показали 22% керівників. В ході опитування 73% керівників виявили готовність підвищити свою професійну компетентність в галузі інклюзивної освіти.

Отримані результати були враховані при розробці технології формування готовності керівників освітніх організацій доуправління в умовах інклюзії, що забезпечує взаємодію слухача, викладача, змісту, форм, методів і засобів навчання. Організація навчання будувалась на основі потреб керівників освітніх організацій на кожному етапі освітнього процесу (діагностика, планування, створення умов, реалізація та оцінювання навчання).

Формуючий експеримент здійснювався на базі Запорізького та Сумського обласних інститутів підготовки педагогічних працівників. В експерименті взяли участь 53 керівника освітніх організацій. Експериментальну групу склали керівники в кількості 36 чоловік, які пройшли навчання за додатковою професійною програмою в Запорізькому та Сумському інститутах післядипломної підготовки педагогічних працівників на денних курсах.

Контрольну групу склали керівники освітніх організацій в кількості 17 чоловік, які пройшли підвищення кваліфікації тільки на заочних курсах і не були включені в заявлену в дослідженні програму навчання педагогічних працівників.

На стадії навчання за додатковими професійними програмами була розроблена і реалізована програма підвищення кваліфікації за темою "Організаційно-психологічні складові формування готовності до управління у керівників освітніх організацій в умовах інклюзії", яка ґрунтується на технології модульного навчання. Апробація експериментальної технології здійснювалася в три етапи.

Перший етап - діагностично-мотиваційний, був спрямований на наближення змісту навчання до потреб керівників освітніх організацій, що реалізують завдання інклюзивної освіти. Роль викладача полягала в проведенні психологічної діагностики та надання допомоги у виявленні індивідуальних освітніх потреб керівників, визначенні мети навчання.

Для вирішення поставленого завдання в рамках програми на лекційні заняття були винесені теоретичні питання з акцентом на протиріччях включеної освіти дітей з особливими потребами в звичайне освітнє середовище. Семінарські заняття передбачали перегляд і обговорення фрагментів художніх та документальних фільмів про особливості навчання і проблеми соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Пропоновані питання для дискусії сприяли осмисленню провідних ідей інклюзивної освіти, формуванню аналітичних умінь і концептуальних підходів на основі вивчення різних типів альтернативних моделей навчання дітей з особливими потребами спільно зі звичайними однолітками.

Другий етап - диференційно-діяльнісний, був націлений на продуктивне засвоєння керівниками теоретичних знань нормативно-правової бази інклюзивної освіти, основ корекційної педагогіки та спеціальної психології, практичних умінь з проектування освітнього процесу для дітей з особливими потребами.

Формами проведення занять були: проблемна бесіда з обговоренням конкретної задачі при навчанні дитини з особливими потребами, тренінг з розігруванням різних складних ситуацій, що зустрічаються в практиці керівників освітніх організацій. Аналіз педагогічних ситуацій, ділових і навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри-рефлексії та ін.) Ці форми роботи сприяли виявленню існуючих проблем керівників і постановці цілей для подальшої траєкторії самоосвіти, що забезпечує не тільки усвідомлення дій в підвищенні кваліфікації, а й розвиток активної позиції керівника освітньої організації у професійній діяльності.

Третій етап - інтегративно-діяльнісний, був спрямований на придбання цілісного досвіду в галузі освітньої інклюзії та реалізовувався на основі інтеграції отриманих знань і умінь навчання дітей з особливими потребами спільно з їх звичайними однолітками. Роль викладача на цьому етапі полягала в проектуванні організації взаємодії всіх учасників процесу навчання, приведення в дію потенційних взаємозв'язків між учнями, викладацьким колективом, навчальним змістом, джерелами, засобами, формами і методами навчання.

Слухачі проводили аналіз уроків, занять, визначали спеціальні умови для навчання дітей з різними порушеннями (слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, інтелекту і емоційно-вольової сфери), відзначали особливості діяльності дітей і вміння керівника здійснювати управління взаємодією всіх дітей освітньої організації в інклюзивному освітньому процесі, вміння

реалізувати диференційований і особистісно-орієнтований підходи в умовах спільного навчання дітей.

Завершальний етап здійснювався спільно слухачами і викладачем і полягав у виявленні реального рівня оволодіння навчальною програмою, визначення подальших освітніх потреб у формуванні готовності до управління і стратегії їх подальшого здійснення. Слухачі визначали для себе проблемні зони і планували індивідуальну траєкторію майбутнього професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виявлено структурно-динамічні характеристики процесу формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які покладені в основу авторської моделі. Обґрунтовано організаційно-психологічні умови продуктивності формування готовності керівників освітніх організацій до управління в умовах інклюзії в системі підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна" [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.vmurol.com.ua/>
2. Всеукраїнський фонд "Крок за кроком". Програма "Інклюзивна освіта" [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/>
3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Совій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – 2-ге видання, стереотипне – К.: ФО-П Парашин І.С., 2010. – 128 С.
4. Курілко А.О., Бреус С.В. Ефективність української вищої освіти в контексті впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах / Вісник Черкаського університету, 2013. - № 33 (285). - С.32-36.
5. Міністерство освіти і науки України, Наказ «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» №1034 від 23.07.13 року.
6. Маранчак Р.С. Василенко О.М. Інклюзивна освіта як одна з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами / Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна", № 2 (8), 2013. - С. 128-132.
7. Назарова Н.М. Проблемы и перспективы подготовки психолого-педагогических кадров для работы в системе специального образования лиц с ограниченными возможностями / Н.М. Назарова // Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. - М, 1999. - С. 128-134.
8. Основи інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник / За заг. Ред. Колупаєвої А.А.- К: "А.С.К.", 2012. - 308 с.
9. Самарцева Е.Г. Формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста. Автореф. Дисс...канд. пед. наук: 13.08.08. - Орел, 2012. - 24 с.
10. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. - 2004. - № 2. - С. 6-11.
11. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. - 2015. Вып. 5. - С. 112-130.

References transliterated

1. Open International University of Human Development "Ukraine" [Electronic resource]. - Mode of access: <http://www.vmurol.com.ua/>
2. All-Ukrainian Foundation "Step by Step". Inclusive Education Program [Electronic Resource]. - Mode of access: <http://www.ussf.kiev.ua/>
3. Inclusive school: peculiarities of organization and management: Educational and methodical manual / Кол. authors: Kolupaeva AA, Sovia NZ, Nida Yu.M. etc. For zag Ed. Danilenko LI - 2 nd edition, stereotyped - K. : FO-P Parashin IS, 2010. - 128 C.
4. Kurilko AO, Brus SV. Efficiency of Ukrainian Higher Education in the Context of Inclusive Education Institutions in Higher Educational Institutions / Herald of Cherkasy University, 2013. - No. 33 (285). - P. 32-36.
5. Minister of Education and Science of Ukraine, Order "On approval of measures for the introduction of inclusive education in preschool and general education institutions for the period up to 2015" No. 1034 dated 23.07.13.
6. Maranchak R.S. Vasilenko O.M. Inclusive education as one of the conditions for social adaptation of children with special needs / Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of "Ukraine", No. 2 (8), 2013. - P. 128-132.
7. Nazarova N.M. Problems and perspectives of preparation of psycho-pedagogical personnel for work in the system of special education for persons with disabilities / N.M. Nazarova // Innovations in the Russian education. Special (correctional) education. - M, 1999. - P. 128-134.
8. Fundamentals of Inclusive Education: A Manual / For zag. Ed. Kolupaevoi A.A.- K: "ASK", 2012. - 308 p.
9. Samartseva Ye.G. Formation of readiness of future teachers for inclusive education of preschool children. Author's abstract. Diss ... Cand. ped. Sciences: 13.08.08. - Eagle, 2012. - 24 p.
10. Sinyov V., Shevtsov A. Nova strategika rozvritku korektsiynoi pedagogiki in Ukraine / V. Sinov, A. Shevtsov // Defectology. - 2004. - No. 2. - P. 6-11.
11. Hitryuk V.V. Formation of inclusive readiness of future teachers: the effectiveness of the didactic model // Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. - 2015. Issue. 5. - P. 112-130

УДК 159.9.075

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

А.К. Базиленко

старший викладач кафедри соціальної роботи та педагогіки Університету «Україна»
univer_ukraine@ukr.net

Базиленко А.К. Емпіричне дослідження психологічних чинників формування соціальної активності студентської молоді. У цій статті наведено результати емпіричного дослідження впливу психологічних чинників макrorівня (суспільна недовіра до державних органів, актуалізація загальноприйнятих ціннісних орієнтацій, що формують просоціальну громадську позицію), мезорівня (врахування інтересів та потреб студентів керівництвом закладів вищої освіти в організації соціального життя, підтримки студентів з активною соціальною позицією, позитивний імідж студентського самоврядування) та мікрорівня (рівень успішності навчання, який свідчить про здатність до саморегуляції, соціальні здібності, прагнення до самореалізації, самотворення, усвідомлення наявності позитивних ресурсів і можливостей їх актуалізації, розвинуті уявлення про соціальну активність та ін.) на формування соціальної активності студентської молоді. Обґрунтовано провідну роль чинників мезо- та мікрорівня у процесі формування соціальної активності.

Ключові слова: соціальна активність, студентська молодь, психологічні чинники формування соціальної активності.

Bazilenko, A.K. The empirical research of psychological factors in the formation of social activity of student's youth.

In the article the scientific novelty of psychological factors has been presented. These factors determine the social activity of the student youth on the macro (public distrust to state authorities, actualization of generally accepted value orientations that form a prosocial public position), the meso (taking into account the interests and needs of students by the university authorities in the organization of social life, supporting of students with active social position, positive image of student government) and the micro level (the level of learning success, the desire for self-realization, self-knowledge, self-creation, the desire for a sense of personal value, the awareness of the availability of positive resources and opportunities for their actualization, developed ideas about the social activity). According to the results of dispersion analysis, the gender and age, the organizational and the professional characteristics of social activity among students' youth have been investigated. It was found, that students with high marks of educational achievement have a higher level of social activity than students with low marks. It has been stated, that women have a higher level of value and cognitive-reflexive components of social activity than men. It has been found, that cognitive-reflexive component of social activity among the students of private higher educational establishments is higher in comparison with students of state higher educational establishments. The leading role of the psychological factors that determine the social activity of the student youth of the meso- and micro level has been substantiated.

Key words: social activity, student's youth, psychological factors in the formation of social activity.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-політична ситуація в Україні вимагає активної участі людей у всіх сферах життя. Важлива роль у здійсненні соціальних трансформацій надається студентській молоді, оскільки вона є тією соціальною групою, яка містить у собі величезний потенціал позитивних соціальних змін. Тому актуальною є підготовка вищими навчальними закладами не лише фахівця високої конкурентоспроможності, а й високоморальної зрілої самореалізованої особистості з чіткою життєвою позицією.

Розвиток соціальної активності студентів у ВНЗ ускладнюється впливом різних психологічних чинників. Ми розглядаємо процес формування соціальної активності студентів в ракурсі підвищення рівня соціальної активності, як якісної характеристики просоціальної спрямованості особистості, внутрішньо детермінованої її індивідуальними потребами, ціннісними орієнтаціями, вольовими характеристиками та особливостями, і назовні проявляється у прагненні до перетворення соціуму і себе та відповідних діях (соціальній діяльності).

Проаналізувавши літературу, ми дійшли висновку, що питання чинників формування соціальної активності студентів, не розкрито. Наявні лише дослідження психологічних чинників формування різних особистісних характеристик, зокрема у працях І. Бега [1], С. Ворожбита [2], В. Гамова [3], Н. Герасімової [4], Г. Нестеренко [5]. Виходячи з цього, а також спираючись на підхід А. Мудрика виявлено сприятливі та гальмівні психологічні чинники формування соціальної активності студентів на макро-, мезо- і мікрорівнях [6].

Мета дослідження – емпірично підтвердити психологічні чинники формування соціальної активності студентської молоді.

Для досягнення поставленої мети вирішувались наступні завдання: навести результати порівняльного аналізу соціальної активності студентів під впливом соціально-політичних (участь у Майдані) подій; навести та проаналізувати результати емпіричного дослідження щодо психологічних чинників формування соціальної активності студентів всіх рівнів; охарактеризувати особливості проявів соціальної активності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Для проведення емпіричного дослідження психологічних чинників формування соціальної активності студентської молоді була сформована вибірка із 817 студентів, розподілених на групи за соціально-демографічними, організаційними і навчально-професійними характеристиками.

Досліджуючи чинники макrorівня (врахування державними органами інтересів молоді при плануванні реформ, актуалізація загальноприйнятих ціннісних орієнтацій, що формують просоціальну громадську позицію та ін.), нам вдалося частково дослідити їх вплив на формування соціальної активності студентів з огляду на соціально-політичну ситуацію в країні у лютому 2014 р. Було проведено опитування 102 студентів різних ВНЗ з метою перевірки припущення про більш високий рівень соціальної активності студентів, які брали участь в Євромайдані.

Високий рівень соціальної активності визначався в разі, якщо перший прихід студента на Майдан був спричинений особистісною активною позицією, яка під час подій Майдану трансформувалася у прагнення до позитивних змін у суспільному житті. Такі студенти часто або практично постійно були присутні, прагнули виконувати активну роль у подіях на Майдані, не отримували матеріальної вигоди від участі у Майдані. На запитання: «Як на Вас позначається «силовий розгін Майдану?» здебільшого відзначили його активізуючий вплив. Низький рівень соціальної активності констатувався в тих учасників Євромайдану, які вперше опинилися на Майдані випадково, вважають Майдан беззмістовним, отримують матеріальну вигоду від участі у Майдані, вони були на Майдані лише 1-2 рази й потрапили туди випадково. Серед усіх подій Майдану цікавляться лише розвагами, не прагнуть брати участь в організації суспільно значущих, конструктивних подій. У більшості випадків «силовий розгін Майдану» вони вважають правильним, або ж він викликає у цієї групи студентів страх. Середній рівень соціальної активності учасників Майдану визначався при всіх інших варіантах відповідей на запитання анкети (вперше на Майдан запросили друзі, були на Майдані 3-5 разів здебільшого заради присутності на культурних заходах та ін.) було віднесено до середнього рівня (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні соціальної активності студентів-учасників Майдану

Рівні соціальної активності	Кількість респондентів (у %)
низький	4.2
середній	82.5
високий	13.3

Так, з даних табл. 1 видно, що найбільша група респондентів (82.5 %) знаходиться на середньому рівні соціальної активності. Високий її рівень виявлений у 13.3 % учасників Майдану (проти 9.5 % загальної вибірки досліджуваних студентів). Низький рівень соціальної активності виявлений лише у 4.2 % (проти 26.1 % загальної вибірки). При цьому за коефіцієнтом ϕ^* – кутове перетворення Фішера виявлено, що ці відмінності у рівнях соціальної активності є статистично значущими на користь студентів, які брали участь у Євромайдані ($p < 0.01$) проти рівнів соціальної активності загальної вибірки досліджуваних [7].

Крім того йдеться про статистично значущі відмінності ($p < 0.01$) у рівнях соціальної активності учасників Майдану залежно від факту організації у ВНЗ заходів на його підтримку (табл. 2). З табл. 2 випливає, що у студентів із ВНЗ, в яких організовувалися заходи на підтримку Євромайдану, рівень соціальної активності під час участі в подіях Майдану вище.

Узагальнення отриманих даних дозволило констатувати в цілому недостатній рівень соціальної активності студентської молоді з огляду на її ставлення та рівень участі в Євромайдані і, водночас, більш високий рівень соціальної активності студентів, які брали участь в ньому.

Таблиця 2

**Рівні дієвості у соціальній сфері студентів-учасників Майдану залежно від організації у
ВНЗ заходів на підтримку Євромайдану**

Чи організовуються у Вашому ВНЗ заходи на підтримку Євромайдану?	Рівні дієвості у соціальній сфері (кількість досліджуваних, у %)		
	низький	середній	високий
ні	33.4	57.1	9.5
так	0.0	81.8	18.2

У 2016 р. було проведено повторне дослідження особливостей ставлення студентської молоді до соціально-політичної активності, в якому взяли участь 35 студентів Університету «Україна» з досліджуваних під час подій Майдану. Це дослідження дало змогу побачити актуальне ставлення студентської молоді до соціально-політичної активності, особливості цього ставлення у зв'язку зі зміною соціально-політичної ситуації в країні.

На основі аналізу відповідей студентів на питання «Чи шкодуєте Ви, що брали / не брали участь у Євромайдані?» та «Чи брали Ви участь у Євромайдані?», ми виокремили 3 рівні емоційного ставлення студентів до власних проявів соціальної активності або пасивності під час Євромайдану (табл. 3).

Так, у випадку, коли студенти брали участь у подіях Євромайдану і зараз шкодують про це (2.9 % респондентів), констатовано негативне ставлення до проявів власної соціальної активності, пов'язаної з соціально-політичними подіями.

Таблиця 3

**Рівні емоційного ставлення студентів до власних проявів соціальної активності під час
Євромайдану**

Рівні емоційного ставлення до проявів власної соціальної активності	Кількість досліджуваних (у %)
негативне	2.9
невизначене	42.9
позитивне	54.3

У випадку, коли студенти не брали участь у подіях Євромайдану, а зараз їм важко визначитися (42.9 %), констатовалося невизначене емоційне ставлення до проявів власної соціальної активності. Якщо студенти брали участь у подіях Євромайдану і при цьому не шкодують про це, а також у випадках, коли студенти не брали участь у подіях Євромайдану, але шкодують про це (54.3 %), констатовано позитивне емоційне ставлення до такої власної соціальної активності, що свідчить про відсутність розчарування студентської молоді щодо власної активної участі у соціально-політичних подіях.

Привертають увагу результати дослідження актуальних емпіричних референтів мотивації студентської молоді до проявів соціально-політичної активності. Так, основними мотивами, які наразі сприяють соціально-політичній активності студентів, є: «принципові міркування» (69.7 %), «прагнення до відміни некоректних законів і рішень» (61.8 %), «прагнення до політичних змін, важливих для країни» (52.9 %), менше значення у структурі мотивації студентів мають такі мотиваційні референти, як: «цікавість» (48.5 %), «прагнення до захисту особистих інтересів» (47.1 %), «прагнення політичного тиску на владу» (38.2 %), «гроші» (24.2 %), «компанія» (21.2 %).

На основі відповідей на запитання «Заради чого Ви готові зараз виходити на пікети, мітинги?» виокремлено рівні мотиваційного компоненту соціальної активності студентів у їх участі у соціальних подіях за сучасних соціально-політичних умов. Так високий рівень визначався у студентів, які зазначили основним мотивом своєї участі «принципові міркування». У випадку, коли основним мотивом участі студенти обрали «компанію» та «цікавість», констатовався середній рівень. Низький рівень цього компоненту соціальної активності визначався у студентів, які зазначили основним мотивом своєї участі «гроші». При цьому актуальні на сьогодні рівні мотиваційного компоненту було зіставлено з рівнем мотивації першого приходу на Євромайдан студентів приватних ВНЗ (табл. 4).

Особливості рівня сформованості мотиваційного компоненту соціальної активності під час першого приходу на Євромайдан (2014 р.) та у 2016 р. внаслідок зміни соціально-політичних умов

Рівні мотиваційного компоненту	Кількість респондентів (у %)	
	у 2014 р.	у 2016 р.
низький	23.1	18.2
середній	76.9	27.3
високий	0	54.5

Зафіксовано частину студентів, які керувалися прагматичною мотивацією для першого приходу на Майдан (23.1 %), а в результаті аналізу актуальної мотивації студентів до активної участі у соціально-політичних подіях цей показник зменшився до 18.2 %. Ці студенти виявили прагматичну спрямованість особистості та низький рівень просоціальної мотивації і зазначили, що зараз би брали участь в актуальних для них мітингах лише «за гроші». 76.9 % студентів керувалися змішаною мотивацією (знаходились на середньому рівні мотивації до соціальної активності) під час першого приходу на Майдан, у той час як на сьогодні таких студентів виявилось лише 27.3 %. Ці студенти виявили середній рівень просоціальної мотивації і зазначили, що зараз би брали участь в актуальних для них мітингах скоріше «за компанію, або з цікавості». За результатами дослідження актуальної мотивації студентів до активної участі у соціально-політичних подіях найбільша частка опитуваних студентів (54.5 %) виявили високий рівень просоціальної мотивації і зазначили, що зараз узяли б участь в актуальних для них мітингах лише «з принципових переконань».

Отримані результати, на наш погляд, свідчать про те, що сучасна мотивація соціально-політичної активності як складової соціальної активності студентської молоді зумовлена переважно прагненням до зайняття захисної від влади позиції і глобальних змін політичної ситуації в країні. Це, на нашу думку, спричинено розумінням студентською молоддю власної ролі у «змінах на краще». У той же час мотиваційні референти, які передбачають особистісну вигоду від власної ініціативної позиції студентів займають у структурі мотивації до соціально-політичної активності менш значуще місце. Ці дані, на наш погляд, певною мірою підтверджують вплив чинників макрорівня на формування соціальної активності студентів. Водночас, припущення про зростання рівня соціальної активності студентської молоді під впливом соціально-політичних подій потребує подальшої перевірки на більш широкій вибірці та більш деталізованих критеріях та чинниках, що може виступити перспективою подальших досліджень.

Чинники макрорівня соціальної активності мають глобальний характер світового або державного масштабу і по суті не залежать від волі людини. Основними для формування соціальної активності ми вважаємо чинники мезо- та мікрорівня, оскільки особливу роль у них відіграє суб'єктність особистості.

На *мезорівні* до сприятливих чинників віднесено: врахування інтересів та потреб студентів керівництвом закладів вищої освіти в організації соціального життя, підтримки студентів з активною соціальною позицією; наявність і позитивний імідж студентського самоврядування; а до чинників, що гальмують соціальну активність: не сформованість або відсутність соціальних інститутів, покликаних організувати й регулювати соціальну активність студентської молоді у процесі навчання у закладі вищої освіти.

Результати аналізу документації та опитування студентів дозволили встановити, що адміністрація приватних закладів вищої освіти, студенти яких брали участь в нашому дослідженні, більше ніж у державних ВНЗ, орієнтована на врахування інтересів та потреб студентів в організації соціального життя. Одним із можливих пояснень цього факту може бути відсутність державного замовлення на підготовку майбутніх фахівців і нагальна потреба таких закладів вищої освіти у наявності та мотивуванні студентів для свого існування як такого.

Порівняльний аналіз рівнів соціальної активності студентів приватних і державних закладів вищої освіти свідчить про статистично значущі відмінності у рівнях сформованості їх пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності ($p < 0.02$) (рис. 1).

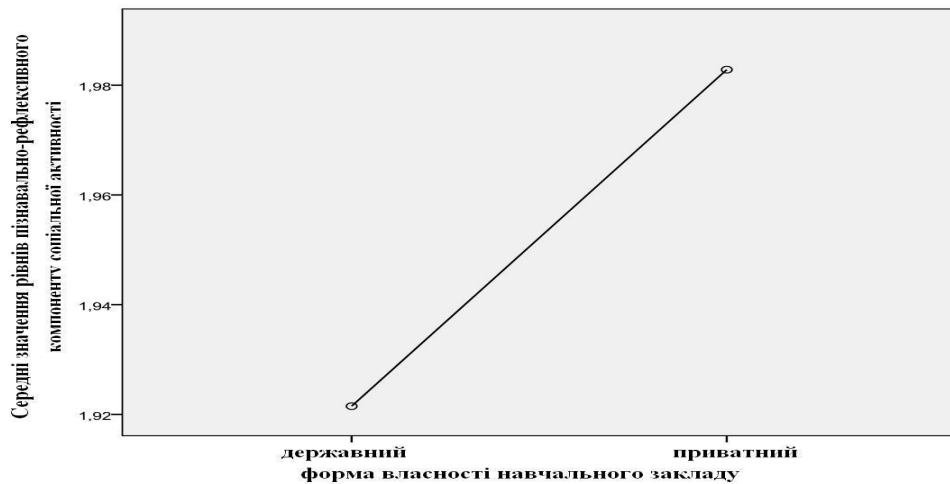


Рис. 1. Особливості пізнавально-рефлексивного компонента соціальної активності студентів залежно від форми власності ВНЗ

З рис. 1 видно, що більш виражений пізнавально-рефлексивний компонент соціальної активності у студентів приватних ВНЗ ніж у студентів державних ВНЗ. Це свідчить про більшу поінформованість студентів приватних ВНЗ про діяльність студентського самоврядування, можливі форми соціальної активності в межах ВНЗ, про дієвість органів студентського самоврядування і підвищену увагу, що приділяється до цих інституцій в організації освітнього процесу приватних ВНЗ.

На *мікрорівні* до сприятливих чинників соціальної активності студентської молоді віднесено: розвинуті уявлення студентів про соціальну активність та її чинники; їх психологічні установки щодо цінності соціальної активності; сформовані соціальні здібності; відчуття себе повноцінним членом студентської групи; здатність виявляти ініціативу у соціальній сфері; прагнення до самореалізації, самопізнання, самотворення, саморегуляції; відчуття особистісної цінності, усвідомлення наявності позитивних ресурсів і можливостей їх актуалізації, віра у себе; позитивний особистісний досвід тощо.

Під час дослідження *ступеня розвиненості уявлень студентів про психологічні чинники соціальної активності* досліджуваним пропонувалося дати відповідь на відкрите запитання «Що може сприяти соціальній активності студентів?». При цьому було отримано дуже різні відповіді. Так до чинників макрорівня, на думку студентів, віднесено такі: сприятлива ситуація у країні, або, навпаки, повний крах системи (3.4 %).

Серед чинників мезорівня виявлено декілька їх груп: *ціннісно-мотиваційні* – заохочення з боку інституту, моральні та матеріальні заохочення (7.7 %); *власне соціальні* – ширша реклама волонтерських програм серед молоді, навчання майбутніх волонтерів (1.5 %); позитивна, дружня атмосфера (1 %); доброзичливість адміністрації та колективу (0.4 %).

Серед чинників мікрорівня виявлено такі їх групи: *ціннісно-мотиваційні* – зацікавленість та особисте бажання (13.4 %), громадянська свідомість (7.8 %), цілеспрямованість (4.1 %), бажання допомагати людям (3.1 %), осмислення своїх прав (0.7 %); *комунікативні* – комунікабельність (3.8 %), вміння знаходити спільну мову з оточуючими (3.1 %); *діяльнісні* – наявність вільного часу (3.1 %), чітко поставлена мета (1.8 %), бачення позитивних результатів діяльності (1.8 %), поінформованість щодо механізмів реалізації задумів (1.4 %); організованість (0.8 %); *престижні* – прагнення до влади (1.5 %), визнання (1.3 %), харизматичність (0.4 %); *власне соціальні* – думка оточуючих (4.8 %), соціальні контакти (3.1 %); довіра до оточуючих (1.3 %) тощо. У результаті встановлено розподіл студентів за рівнями розуміння чинників, що сприяють такій активності (табл. 5).

Як впливає з даних табл. 5, йдеться про недостатню обізнаність переважної частини студентської молоді у цьому питанні. Найменшій групі респондентів (2.4 %) з високим рівнем розуміння чинників, що сприяють соціальній активності, властиве їх широке та глибоке розуміння на різних рівнях одночасно, що свідчить про прагнення самостійно поповнювати соціальні знання. Найбільшу групу студентів (63.8 %) віднесено до середнього рівня, яка характеризується неповним уявленням щодо сприятливих чинників соціальної активності. Низький рівень (33.8 %) розуміння цих чинників, характеризує студентів як таких, що абсолютно не мають уявлення, або вважають, що соціальній

активності сприяють чинники, пов'язані з егоїстичними та прагматичними цінностями, не мають прагнення самостійно поповнювати соціальні знання.

Таблиця 5

Розподіл досліджуваних за рівнями розуміння чинників, що сприяють соціальній активності студентської молоді

Рівні розуміння чинників, що сприяють соціальній активності студентської молоді	Кількість досліджуваних (у %)
низький	33.8
середній	63.8
високий	2.4

Аналогічно було виявлено чинники, які, на думку студентів, гальмують їх соціальну активність. Зокрема, до таких чинників на макрорівні віднесено: відчуженість людей (3.6 %) та законодавчу незахищеність (0.4 %). Серед чинників мезорівня виділено такі їх групи: *ціннісно-мотиваційні* – матеріальні нестатки (3.9 %); відсутність заохочення (2.4 %); *діяльнісні* – суміщення навчання з роботою (1.4 %); відсутність дозволу на проведення заходів (1.1 %); навчання (0.7 %); *власне соціальні* – несприятливий клімат у колективі, консервативність адміністрації ВНЗ (2.8 %); дезінформація та брак інформації з боку соціальних інститутів, покликаних організувати й регулювати соціальну активність студентської молоді у процесі навчання у ВНЗ (2.7 %); пасивний настрій колективу (2 %). До чинників мікрорівня віднесено: *ціннісно-мотиваційні* – депресія, характер, вразливість (8.7 %); байдужість (6.2 %); споживацька життєва позиція (3.2 %); песимізм (2.7 %); неосвіченість (1 %); невірно обрана професія (0.4 %); *комунікативні* – скромність (4.8 %); невміння знаходити спільну мову з оточуючими (1 %); низький рівень комунікабельності (0.7 %); *діяльнісні* – лень (19.3 %); брак часу (5.6 %); апатія (5.3 %); безвідповідальність (5 %); пасивність (4.9 %); минулі невдачі (3.5 %); стан здоров'я (1.3 %); *власне соціальні* – розбіжності у поглядах із оточуючими, страх перед їх осудом (4.1 %). У результаті встановлено розподіл студентів за рівнями розуміння чинників, що гальмують соціальну активність (табл. 6).

Таблиця 6

Розподіл досліджуваних за рівнями розуміння чинників, що гальмують соціальну активність

Рівні розуміння чинників, що гальмують соціальну активність	Кількість досліджуваних (у %)
низький	21.1
середній	74.9
високий	4.0

Як видно з табл. 6, переважна частина досліджуваних студентів (74.9 %) характеризується середнім рівнем уявлень, що свідчить про неповне уявлення щодо гальмівних чинників соціальної активності. Найменшій групі респондентів (4 %) з високим рівнем розуміння таких чинників, властиве їх широке та глибоке розуміння на різних рівнях одночасно, що свідчить про прагнення самостійно поповнювати соціальні знання. Низький рівень (21.1 %) розуміння, характеризує студентів як таких, що абсолютно не мають уявлення, або вважають, що на соціальну активність впливають чинники, пов'язані з егоїстичними та прагматичними цінностями.

Аналізуючи психологічні чинники формування соціальної активності студентів, слід вказати на особливу роль компонентів соціальної активності у цьому процесі. Так, зокрема, розвинений рівень мотивації афіліації, властивий соціально активним студентам, свідчить про наявність прагнення здобути чи підтримати високий соціальний статус. Серед цінностей студентської молоді з високим рівнем соціальної активності провідними є цінність розвитку себе, яка продукує прагнення до самотворення та цінність активних соціальних контактів, встановлення доброзичливих відносин, розширення міжособистісних зв'язків, реалізацію своєї соціальної ролі, активну соціальну діяльність, що, в свою чергу, визначає соціальні здібності особистості. Результати дослідження вольових характеристик соціально активних студентів свідчать про їх доволі високий рівень загальної інтернальності, що пов'язаний з прагненням людини до відчуття особистісної цінності, показує рівень її віри у власну цілісність. Високі показники за шкалою інтернальності у сфері міжособистісних відносин свідчать про те, що людина відчуває себе повноцінним членом групи та бачить свою роль у відносинах. Соціально активні студенти характеризуються й високим рівнем

емоційної зрілості, що свідчить про ступінь адекватності емоційного реагування у соціокультурних умовах і містить такі складові, як: здатність до саморегуляції (керування ситуацією, вміння справлятися з емоціями соціально прийнятними способами), емпатію (розуміння світу переживань іншої людини, вміння емоційно реагувати на них, використовувати це у спілкуванні) тощо. Властивий таким студентам високий рівень рефлексивної складової соціальної активності свідчить про їх здатність до самопізнання, усвідомлення наявності позитивних ресурсів і можливостей їх актуалізації. Соціально активні студенти, як свідчать результати вивчення діяльнісного компоненту соціальної активності, мають позитивний особистісний досвід соціальної діяльності, здатні виявляти ініціативу у соціальній сфері тощо.

За результатами дисперсійного аналізу встановлені відмінності у рівнях сформованості пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності студентів залежно від статі ($p < 0.03$) (рис. 2) та середнього балу успішності ($p < 0.01$) (рис. 3). З рис. 2 видно, що вищі значення показників пізнавально-рефлексивного компоненту характерні для студентів-жінок ніж для студентів-чоловіків.

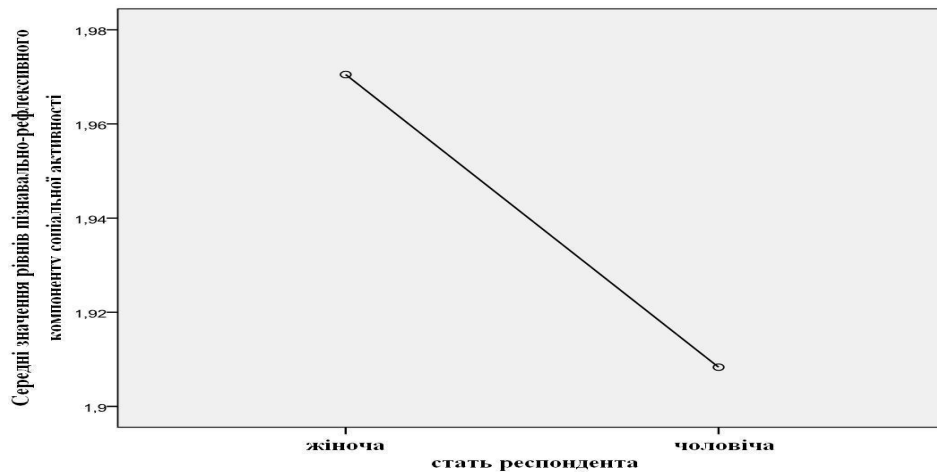


Рис. 2. Особливості пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності залежно від статі респондентів

З рис. 3 видно, що найбільш вираженим є даний компонент у студентів із рівнем успішності «А». Із зниженням успішності показники соціальної активності набувають більш низьких значень.

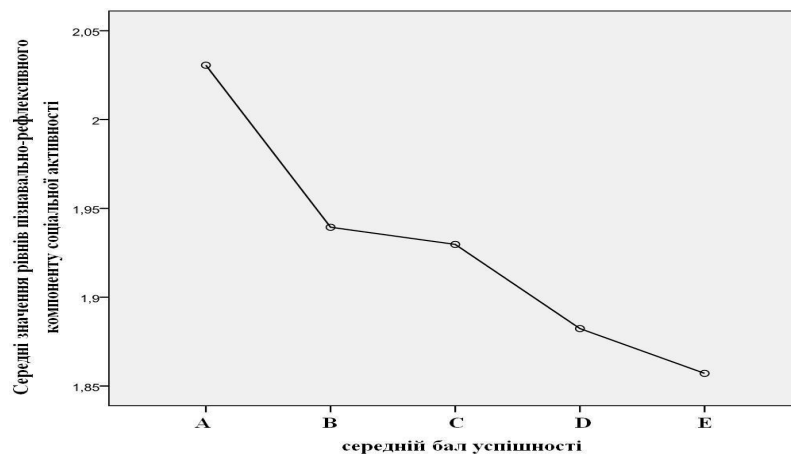


Рис. 3. Особливості пізнавально-рефлексивного компоненту соціальної активності залежно від середнього балу успішності

Також встановлено статистично значущі відмінності ($p < 0.01$) за рівнями сформованості загальної соціальної активності студентів залежно від середнього балу навчальної успішності. З рис. 4 видно, що найбільші показники соціальної активності характерні для досліджуваних із високою успішністю («А» і «В»). Для решти досліджуваних характерними є більш низькі показники соціальної активності.

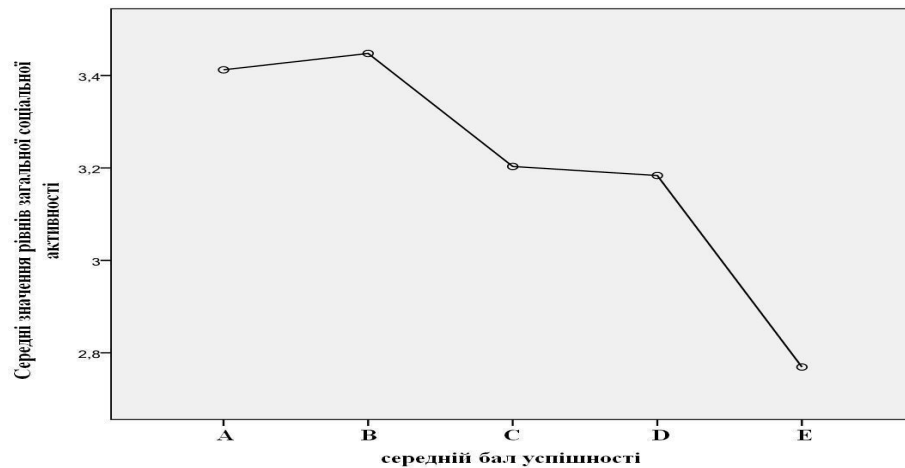


Рис. 4. Особливості соціальної активності студентської молоді залежно від середнього балу навчальної успішності

Такі відмінності зумовлені близькістю мотиваційних характеристик та сформованості вольових якостей особистості, що сприяють навчанню студентів і проявам їх соціальної активності.

Висновки. Таким чином, емпірично підтверджено вплив психологічних чинників макрорівня (суспільна недовіра до державних органів, актуалізація загальноприйнятих ціннісних орієнтацій, що формують про соціальну громадську позицію), мезорівня (врахування інтересів та потреб студентів керівництвом закладів вищої освіти в організації соціального життя, підтримки студентів з активною соціальною позицією, позитивний імідж студентського самоврядування), мікрорівня (рівень успішності навчання, який свідчить про здатність до саморегуляції, соціальні здібності, прагнення до самореалізації, самотворення, усвідомлення наявності позитивних ресурсів і можливостей їх актуалізації, розвинуті уявлення про соціальну активність та ін.) на формування соціальної активності студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. : Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Ворожбит С.А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету / С.А. Ворожбит // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2006. – Т. 8. – С. 74-79 (Вип. 7).
3. Гамов В.Г. Психологічні особливості адаптації студентів / В.Г. Гамов // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. 6. – 2004. – С. 84–90 (Вип. 8).
4. Герасімова Н.Є. Підготовка спеціалістів у ВНЗ / Н.Є. Герасімова // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2008. – С. 109-112 (Вип. 136).
5. Нестеренко Г.О. Особистість у нелінійному суспільстві : Монографія / Г.О. Нестеренко. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 140 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - С.6.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб: ООО«Речь», 2002. – 306с.

References translated and transliterated

1. Bech, I. Vuchovannja osobustosti (2003) [The educating by the individual] b.1. Osobustisno orientovanuj pidchid : teoretyko-technologichni zasady [The personality-oriented approach: theoretical and technological bases], 280 s.
2. Vorogbyt, S. Vplyv osoblyvostej intelektu na prozes uspiwnoji adaptazii studentiv do universitetu (2006) [Impact the features intelligence to the process of successful adaptation to university students]. Problemy zagal'noji ta pedagogichnoji psihologii, 8 (7), p. 74-79.
3. Gamov, V. Psychologichni osoblyvosti adaptazii studentiv (2004) [The psychological features of adaptation of students]. Problemy zagal'noji ta pedagogichnoji psihologii, 6, Vol.8,p.84-90.
4. Gerasimova, N. Pidgotovka spezialistiv y VNZ (2008) [The training of specialists in universities]. Visnuk Cherkas'kogo universitetu, Cherkasy, 136, p. 109-112.
5. Nesterenko, G. Osobystist' u nelinejnomu suspilstvi (2004) [The personality in nonlinear society]. Prosvita, 140 s.
6. Mudryk, A., Slastjonin, V. Sozial'naja pedagogika (2000) [Social pedagogy]. Izdatel'skij zentr "Akademija", p.6.
7. Sidorenko E. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii (2002) [The methods of mathematical processing in psychology]. SPb: ООО «Rech'», p. 306.

УДК 378.016:159.9 – 051

ЦІННІСНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

В.В. Волошина

доктор психологічних наук, доцент

професор кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології

Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Voloshyna-v@bigmir.net

Волошина В.В. Ціннісна саморегуляція як механізм формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

У статті представлено результати теоретико-емпіричного вивчення динаміки розвитку ціннісної саморегуляції як механізму формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Розкрито психологічний зміст ціннісної саморегуляції та схарактеризовано якісну сторону її трансформації як механізму професійного зростання особистості. Оволодіваючи ціннісною саморегуляцією, майбутній фахівець спроможний чітко вибудувати аксіологічні перспективи, усвідомити структуру бажаного професійного Я-образу, визначити рівень своїх потенційних можливостей, які необхідні для розв'язання професійних завдань та розширити структуру особистісних цінностей прийнятними для себе цінностями фахового ментального середовища, намічаючи межі власної професійної самореалізації. Обґрунтовується необхідність збагачення процесу професійної підготовки майбутніх психологів технологіями активізації механізму ціннісної саморегуляції як основи результативності й ефективності їх особистісного і професійного самоздійснення.

Ключові слова: аксіосфера, аксіосвідомість, цінності, інтеграл професійної цінності, ціннісна саморегуляція, самосвідомість, майбутні психологи.

Voloshyna, V.V. Valuable self-regulation as a mechanism for forming the integral of the professional value of a future psychologist. In the article the results of empiric study of dynamics of development of the valued self-regulation are presented as the mechanism of forming of integral of professional value of future psychologist. Psychological maintenance of the valued self-regulation has been exposed and it has been described quality side of her transformation as to the mechanism of professional increase of personality. Seizing the valued self-regulation, a future specialist clearly lines up the prospects of axiology, realizes the structure of desirable professional «I am an image», the level of the potential possibilities determines, intertwines the acceptable to itself values of professional environment in the structure of personality values, sets the limits of own professional self-realization. Functions of mechanism of the valued self-regulation of future psychologist results in an eventual statement a dominant, meaningful, primary and secondary in the system of personality, professional and social values, conscious integration of real and ideal professional «I am an image» of future activity. The dominant of values is set by not society or requirements of profession, but it is determined exceptionally by a student, on the basis of taking into account of personality interests, individual differences, persuasions and features of professional specialization. Claim of dominant values testifies in behalf on that a future specialist from the decision of partial personality, professional and social problems in the personality increase walks up higher, more global level of realization of own value in a profession and society. Totality of certain dominants creates the integral of professional value of future psychologist, as dynamic and polyfunctional psychological formation that determines to the process of him life-creation. Consequently, activation of mechanism of the valued self-regulation assists a future psychologist in determination of measure of the purposeful deepening and plugging in the process of professional preparation, outlining the personality level of responsibility for quality of capture professional knowledge and competences necessary for realization professional activity. The necessity of enriching of process of professional preparation of future psychologists is grounded by technologies of activation of mechanism of the valued self-regulation as bases of effectiveness and success them personality and professional self-realization.

Keywords: axiosphere, values, integral of professional value, valued self-regulation, consciousness, future psychologists.

Постановка проблеми. Реформування системи професійної підготовки молоді на засадах «Концепції нової педагогічної освіти» передбачає посилення психологічної компоненти навчального простору. На сьогодні суспільство все більше потребує представників психолого-педагогічної галузі мотивованих, зацікавлених результатами власної діяльності, динамічних, відкритих новому досвіду, які мають багатий внутрішній потенціал особистісних якостей і властивостей, готових до самоосвіти та самореалізації. Поява фахівців «нового ґатунку» можлива за умови психологізації професійної підготовки, де головним ракурсом впливу були б аксіологічний, деонтологічний, когнітивний, соціальний та професійний розвиток особистості. Відтак, формування психологічної компетентності майбутнього фахівця покликане змінити ідеологічну сутність процесу оволодіння професійними знаннями і стати основою підготовки особистості до самостійної, конкурентоспроможної, творчої професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх психологів є складним, багатогранним і поліфункціональним процесом. Психологічну компетентність майбутнього психолога варто розуміти як його володіння ефективним типом організації предметно-специфічних знань і функцій, що дозволяють приймати

відповідальні й результативні рішення у професійній діяльності. Наявність сформованої психологічної компетентності майбутнього психолога буде свідчити про ціннісну детермінацію його поведінкової та професійної саморегуляції, зокрема, активізацію ауто-, проф- та афіліційностей, як складових інтеграла професійної цінності, що посилюють ефективність застосування ним компетентнісного функціоналу при вирішенні практичних фахових проблем і завдань. Водночас психологічна компетентність передбачає єдність загальних психологічних знань зі знаннями про власну особистість, про Іншого та соціальну ситуацію, що синергічно виражається як в об'єктивних (знаннях і вміннях) так і в особистісних (професійній позиції, психологічних властивостях і якостях) характеристиках професії психолога, віддзеркалюючись у його міжособистісних взаємодіях і світоспогляданні.

Метою статті є презентація результатів емпіричного вивчення динаміки становлення ціннісної саморегуляції як механізму формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Головною функцією цінностей, як значущих смислових утворень особистості, за визначенням І.Д.Беха, є регуляція діяльності, оскільки, на їх основі задається смислова спрямованість діяльності й поведінки, складається можливість свідомо і гнучко змінювати цю спрямованість [1]. З огляду на це, ціннісну саморегуляцію майбутнього психолога ми розуміємо як сформовану в процесі професійної підготовки усвідомлену й організовану цілеспрямовану систему самовпливів студента на структуру особистісних, професійних, соціальних ціннісних орієнтацій з метою їх трансформування у систему домінуючих цінностей безпосередньої професійної діяльності психолога.

З вище зазначеного випливає, що в ході ціннісної саморегуляції, а саме, вибудовування системи уявлень особистості про відповідність соціально-психологічним очікуванням, формування рівня домагань у професії, визначення критеріїв власної професійної успішності та ін., майбутній психолог визначається в мірі особистісної відповідальності за власне професійне зростання та життєдіяльність загалом. Оволодіваючи ціннісною саморегуляцією, майбутній фахівець, як активний творець свого бажаного професійного майбутнього, чітко вибудовує аксіологічні перспективи, усвідомлює структуру бажаного професійного Я-образу, визначає рівень своїх потенційних можливостей, які, на його думку, будуть необхідними для розв'язання професійних завдань, вплітає в структуру особистісних цінностей прийнятні для себе цінності фахового ментального середовища, а також намічає межі власної професійної самореалізації, як ціннісної орієнтації у визначенні мети професійної діяльності.

Функціональність механізму ціннісної саморегуляції майбутнього психолога призводить до прикінцевого утвердження домінуючого, значущого, первинного і вторинного у системі особистісних, професійних та соціальних цінностей, свідомої інтеграції реального й ідеального професійного «Я-образу» майбутньої діяльності. Причому, на цьому етапі, домінуючі цінності задаються не суспільством чи вимогами професії, а визначаються виключно студентом, на основі врахування особистісних інтересів, індивідуальних відмінностей, переконань і особливостей професійної спеціалізації. Таким чином, механізм саморегуляції системи особистісно, професійно та соціально значущого визначає міру цілеспрямованого заглиблення та включення майбутнього психолога у процес професійної підготовки, а, отже, й міру відповідальності перед самим собою за той рівень професійних знань, з яким він долучиться до реалізації професійної діяльності.

Оскільки ціннісна саморегуляція створює єдину, довготривалу й стійку спрямованість активності особистості в обраних нею видах діяльності (за Н.Л.Худяковою), то значущість цього механізму визначається ще й необхідністю здійснення студентом-психологом вибору професійної спеціалізації психолога-консультанта, політичного психолога, соціального психолога, психолога-реабілітолога чи психолога-тренера. За нашим переконанням, у цьому виборі механізм ціннісної саморегуляції відіграє ключову роль, оскільки план побудови свого омріяного професійного майбутнього та самоконтроль виконання програми дій, насамперед, залежить від ціннісного ставлення та осмислення студентом себе в єдності саме з тим чи іншим видом фахових дій, технологій впливу та взаємодій. Завдяки включеності у професійний ментальний простір у майбутнього психолога посилюється якісний рівень особистісної саморегуляції. На основі цього активізується спрямованість на теоретико-прикладний досвід, що надає можливість спеціалісту підсвідомо виконувати алгоритми *розуміння, пізнання та дієвості*, які посилюють його ціннісне самовизнання особистісної цінності «Я-психолог», утверджуючи останню в особистісній аксіосфері як аутоціннісність; визначають і актуалізують самовизнання особливих професійних цінностей, що утверджують в реальному професійному «Я-образі» для кожного майбутнього спеціаліста окремо такі домінуючі цінності, як «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» та ін., що на рівні

професійної аксіосфери визначає їх як профцінність. І зрештою, саморегуляція соціальних цінностей підводить до самовизнання та утвердження в зазначеному «Я-образі» соціальної цінності «Я-Інший, Інший-Я» на рівні соціальної аксіосфери як афіляційності. Взаємозв'язок та синергійність означених особистісних утворень, які відображають для майбутнього психолога цінність власної особистості у професії, цінність останньої та результатів професійної діяльності стосовно Іншого, знаменують появу стійкого особистісного утворення – інтеграла професійної цінності (ІПЦ).

Варто зауважити, що поетапність становлення ціннісної самосвідомості майбутнього психолога є стратегічно визначальною в процесі професійної підготовки, оскільки дозволяє врахувати гетерохронність розвитку складових та встановити взаємозв'язок між особистісною, професійною та соціальною аксіосферами майбутнього психолога. В процесі синергійності цінностей цих аксіосфер структуруються складніші особистісні утворення – домінантні цінності, що на метарівні персоналізують для майбутнього фахівця аксіологічну сутність самосвідомості, яка й кристалізує його ціннісне ставлення до себе, професії та Іншого. Утвердження домінантних цінностей свідчить на користь того, що майбутній фахівець від вирішення часткових особистісних, професійних та соціальних проблем у своєму особистісному зростанні піднімається на вищий, більш глобальний рівень усвідомлення власної цінності в професії й суспільстві. Такими домінантними цінностями майбутнього психолога виступають «Я-психолог» (особистісна аксіосфера), у відповідності до спеціалізації «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог», «Я-політичний психолог», «Я психолог-реабілітолог» тощо (професійна аксіосфера) та «Я-Інший, Інший-Я» (соціальна аксіосфера). Сукупність зазначених домінант і створює інтеграл професійної цінності майбутнього психолога, як динамічного й поліфункціонального психологічного утворення, що слугує стрижневим орієнтиром процесу його життєтворення.

Оскільки, механізм ціннісної саморегуляції, за нашим переконанням, відіграє одну з ключових ролей у здатності майбутнього фахівця ієрархізувати й утверджувати домінантні цінності ІПЦ, то емпіричне вивчення його розвитку було пролонговано в часі, а саме, здійснювалось упродовж 2010 - 2014 рр. на базі процесу професійної підготовки майбутніх психологів НПУ імені М.П.Драгоманова. Рівні розвитку означеного механізму вивчались за методикою «Ціннісна саморегуляція майбутнього психолога» (авт. М.Грант, модиф. В.В.Волошиною). Достовірність отриманих даних підтверджена ретестовою надійністю, змістовою та конструктивною валідністю діагностичного апарату. У табл.1 презентовані показники динаміки розвитку механізму ціннісної саморегуляції студентів експериментальних груп від першого до п'ятого навчальних курсів, які обрали спеціалізацію «психологічне консультування».

Таблиця 1

**Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції
майбутніх психологів експериментальної групи до та після формульовального експерименту**

n=83

Курс показники	Динаміка розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів ЕГ								
	Низький (%)			Середній (%)			Високий (%)		
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця
I (n=18)	18,33	18,46	0,13	58,34	57,76	0,58	23,33	23,78	0,45
II (n=17)	12,50	11,89	0,61	66,67	48,54	18,13	20,83	39,57	18,74
III (n=15)	28,34	19,45	8,89	59,07	46,47	12,60	12,59	34,08	21,49
IV (n=17)	39,76	17,86	21,90	42,49	32,79	9,70	17,75	49,35	31,60
V (n=16)	7,64	4,98	2,66	63,22	28,45	34,77	29,14	66,57	37,43

Як свідчать дані табл.1, на початковому етапі емпіричного дослідження високий рівень активізації механізму ціннісної саморегуляції виявили на I курсі – 23,33 %, II – 20,83%, III – 12,59%, IV – 17,75%, V – 29,14%, що засвідчило наявність здатності респондентів до попереднього планування й подальшого контролю процесу досягнення мети у відповідності з особистісними ціннісними переконаннями й устремліннями. Для цих студентів властива особистісна зацікавленість в усвідомленні особистісних, професійних і соціальних цінностей, які слугують самоототожненню себе як особистості та фахівця, а також оптимізація процесу формування самодостатності в міжособистісних взаємодіях з Іншими. Якщо для досліджуваних I, II і III курсів високий рівень цього механізму може проявлятися як процес диференціації особистісних, професійних та соціальних ціннісних смислів, то для респондентів IV і V курсів він виявляється в орієнтуванні на дотримання критеріїв аутоцінності «Я-психолог», профцінності «Я-

тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» та афіліційності «Я-Інший, Інший-Я», які, в свою чергу, стають регулятором їхньої поведінки та сприяють формуванню нових смислів у спроектованій моделі майбутньої професійної діяльності.

Середній рівень активізації механізму ціннісної саморегуляції було виявлено на I курсі у 58,34 %, II – 66,67%, III – 59,07 %, IV – 42,49%, V – 63,22% досліджуваних, дії яких більше підпадають під емоційний, аніж інтелектуально-вольовий контроль. Вони схильні планувати і проектувати результати діяльності, але неспроможні неухильно стежити за дотриманням чіткості виконання намічених дій, тому погоджуються з отриманими результатами, які не завжди відповідають бажаним. Рівень саморегуляції пропорційний складності виконуваного завдання. У задоволенні потреби в утвердженні особистісної цінності вдовольняються такими успіхами, які сприяють формуванню, деякою мірою, ілюзорних уявлень про власну досконалість, першість чи переваги з-поміж Інших. При цьому для них важлива оцінка їхніх дій оточуючими. Наслідком механізму ціннісної саморегуляції досліджуваних є процес інтеграції цінностей в інтеграл професійної цінності, втім, у деякого з них у самосвідомості переважають ціннісні орієнтації.

Низький рівень прояву механізму виявили на I курсі – 18,33 %, II – 12,50%, III – 28,34 %, IV – 39,76%, V – 7,64% респондентів, що вказує на недостатність розвитку в них механізму ціннісної саморегуляції поведінки. Ціннісні орієнтації досліджуваних перебували на рівні потенційних, які, за відсутності визначення особистісної значущості, не мали потенційності до трансформації у цінності. Вони не проявляють активності в процесі з'ясування ціннісних аспектів професійної діяльності та не вбачають необхідності у подальшому професійному самовдосконаленні. Їм складно здійснити вибір правильного способу дій і потребують сторонньої підтримки та допомоги. Відтак, «застрявання» особистості в процесі усвідомлення цінностей аксіосфер не сприяє їх смислової узгодженості та оформленню ІПЦ майбутнього психолога.

Таким чином, означений рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів дозволив висловити припущення стосовно необхідності застосування у процесі їх професійної підготовки ціннісно орієнтованих технік з метою його активізації й підвищення ефективності процесу трансформації особистісних, професійних та соціальних якостей у відповідні цінності, тим самим структуруючи в аксіосвідомості складові інтеграла майбутнього психолога.

За результатами розробленої та впровадженої у процес професійної підготовки студентів-психологів психотехнології «**Самореалізації домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога**» [2], яка спрямована на становлення провідних, фундаментальних цінностей в структурі ціннісної самосвідомості майбутнього фахівця, нами відстежено поступове зростання рівня розвитку механізму ціннісної саморегуляції від I до V курсів. Втім, на всіх курсах були виявлені респонденти, яким притаманний низький рівень розвитку механізму, зокрема, на I курсі – у 18,46%, II – 11,89%, III – 19,45%, IV – 17,86%, V – 4,98% досліджуваних. Це пов'язано як із полікомпонентністю та ієрархічністю самого механізму, так і з глибинними внутрішніми трансформаціями в становленні ціннісного самопізнання й самоставлення майбутнього психолога. Адже переосмислення системи цінностей призводить до змін у світоглядних позиціях, мотиваційно-поведінкових діях, які також потребують переосмислення, самоприйняття і самовизнання. В деяких ситуаціях означені зміни, в силу травматичності, дещо загальмовують активність процесів особистісного зростання і потребують адаптованості майбутнього психолога до умов сприйняття дійсності на основі переструктурування ціннісної самосвідомості. Для цих респондентів притаманне послаблення активності відносно подальшого оволодіння професією психолога. Водночас, деякому з них вдалося виявити в собі нахили до іншої професійної діяльності. До прикладу, Максим. Л. (20,9 р.) під час індивідуальної співбесіди повідомив про те, що він «...тепер чітко знає, чим буде займатись і вивчення психології допомогло йому розібратися в собі». Це вказує на дієвість ціннісної саморегуляції, але в деякому іншому, недотичному до психології професійному напрямку.

Показники середнього рівня розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів знижуються від I до V курсу. Виявлено на I курсі – 57,76%, II – 48,54%, III – 46,47%, IV – 32,79%, V – 28,45% досліджуваних. Якщо на I курсі відбулось не значне (0,58%) зниження середнього рівня, то на II, III, IV курсах простежується поступове зниження на 18,13%, 12,60%, 9,70% відповідно, що пов'язано з появою та усвідомленням суб'єктивних переживань майбутніх психологів викликаних процесом синергії особистісних, професійних та соціальних цінностей аксіосвідомості. Необхідність вибору професійної спеціалізації, яка потребувала розуміння, пізнання та утвердження майбутніми психологами особистісних та професійних якостей як цінностей стимулювало їх до цілеспрямованого проектування та планування

дієвих особистісних і поведінкових змін, що й активізувало ціннісно саморегуляційні процеси. Суттєве зниження на V курсі більше ніж на третину (на 34,77%) показників середнього рівня розвитку механізму засвідчує активне включення майбутніх психологів, за допомогою психотехнології «Самореалізації домінуючих цінностей ІПЦ», в процес моделювання майбутньої фахової діяльності у відповідності до засвоєних професійних компетенцій. Втім, 28,45% майбутніх психологів потребували посилення губристичної мотивації в розумінні власної ефективності в процесі надання психологічної допомоги та підтримки клієнтам.

За результатами впровадження психотехнології динаміка показників високого рівня розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів засвідчила тенденцію до зростання від I до V курсу. За допомогою повторних емпіричних зрізів високий рівень розвитку ціннісної саморегуляції зафіксовано на I курсі – 23,78%, II – 39,57%, III – 34,08%, IV – 49,35% V – 66,57% досліджуваних. На I курсі незначне зростання механізму (на 0,45%) ми пов'язуємо з концентрацією самосвідомості майбутніх психологів на процесі осмислення особистісних якостей як цінностей, однак, їх прикінцеве утвердження можливе за умови розвитку мотиваційно-поведінкових дій з опорою на утверджені особистісні цінності. Зростання механізму на II курсі на 18,74% вказує на те, що попередньо утверджені особистісні цінності виконували регуляторну функцію у здійсненні вибору професійної спеціалізації майбутнім психологом. Зростання механізму на III курсі на 21,49% вказує на той факт, що особистісні й професійні цінності здійснили регулюючу функцію в осмисленні соціальних цінностей з позиції попередньо спроектованого професійного Я-образу майбутнього психолога, який на цьому етапі відігравав ключову роль в активізації механізму ціннісної саморегуляції. Зростання показників високого рівня розвитку механізму на IV курсі на 31,60% засвідчує активованість притаманних для більше третини досліджуваних процесів узгодження, синергії й об'єднання в єдине ціле особистісних, професійних та соціальних компонентів ціннісної самосвідомості майбутніх психологів, утворюючи аксіоідентичну єдність, яка в подальшому слугуватиме основою їх інтеграла професійної цінності. Водночас особистісна, професійна та соціальна ідентичності, на формування яких була спрямована психотехнологія «Розвитку аксіоідентичності майбутнього психолога» сприяла появі та утвердженню нових аксіологічних смислів майбутніх фахівців таких як «Я-психолог», «Я-консультант», «Я-Інший, Інший-Я». Зростання високого рівня ціннісної саморегуляції на V курсі на 37,43% вказує на розвиток у 66,57% майбутніх психологів вищого рівня ціннісної саморегуляції, який здійснюють утверджені на попередніх етапах професійної підготовки домінуючі особистісні, професійні та соціальні цінності, які регулюють професійні дії й в сукупності створюють інтеграл професійної цінності майбутнього психолога. Це вищий рівень ціннісної саморегуляції, оскільки він мотиваційно підкріплений і забезпечує відповідальне і цілеспрямоване регулювання майбутнім психологом власних професійних дій у відповідності до сформованої аутоцінності, професійності та афіліційності. Психологи-консультанти, які виявили після формульованого експерименту високий рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції, були спроможні контролювати та координувати власну емоційно-вольову, когнітивну та мотиваційно-поведінкову активність. Водночас ці майбутні психологи відкриті до подальшого особистісного й професійного розвитку, оскільки вони спроможні до виокремлення ціннісних виборів у процесі життєдіяльності, регулювання співвідносності здібностей та потреб із власними спроможностями, вимогами часу та соціальними очікуваннями. Для них істинним є те, що думки мають реалізуватись в діях, а емоції виступають оцінним маркером значущості результату. Вони здатні системно мислити і планувати перспективи особистісного і професійного зростання. Інтеграл професійної цінності слугує для них стрижнем самодостатності, з яким вони зв'язатимуть подальші кроки самовдосконалення. А високий рівень розвитку ціннісної саморегуляції забезпечує функціональну й взаємообумовлюючу цілісність особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ціннісної самосвідомості, тим самим утверджуючи наявні, й сприяючи появі нових цінностей в інтегралі професійної цінності як результату емоційно-когнітивно-дієвої єдності в процесі життєтворчості майбутнього психолога.

Висновки і перспективи подальшого дослідження . Таким чином, за допомогою впроваджених психологічних технологій професійної підготовки майбутнього психолога нам вдалося утвердити особистісну цінність майбутнього фахівця як основу його ціннісної саморегуляції в процесі формування його інтеграла професійної цінності. Для переважної більшості студентів-психологів смислотворчими одиницями аксіологічної самосвідомості стали домінуючі цінності «Я-психолог», «Я-консультант», «Я-Інший, Інший-Я», поєднання яких створює інтеграл професійної цінності, що й окреслює їх особистісно-професійну самоцінність як психологів-консультантів, здатних до прийняття Іншого як безумовної

цінності. Активізація механізму ціннісної саморегуляції сприяла майбутньому фахівцю в усвідомленні й осмисленні для самого себе спеціальності психолога як аутоцінності, визнати для себе певну спеціалізацію як профцінності та відобразити особистісний простір суб'єкта майбутньої професійної діяльності, визначивши Іншого як афіліційності.

Перспективи наших подальших досліджень стосуватимуться розробки та впровадження психологічних технологій формування інтеграла професійної цінності майбутніх психологів за такими, затребуваними у суспільстві спеціалізаціями як соціальний психолог, політичний психолог, психолог-реабілітолог, що у свою чергу, підвищить рівень психологізації особистісного зростання і професійного самоздійснення майбутнього фахівця, оновлюючи ідеологічну й функціональну сутність діяльності сучасного психолога.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : кн. 2 / Іван Дмитрович Бех // Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
2. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів: монографія / В.В.Волошина. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 399 с.
3. Худякова Н.Л. Аксиологические основы поведения человека. [Текст]: Учеб. пособие / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.

References translated and transliterated

1. Bekh I. D. Osobistisno orientovaniy pidhid: naukovo-praktichni zasadi: kn. 2 [Parenting. Personally oriented approach: scientific and practical principles] / Ivan Dmitrovich Bekh // Vihovannya osobistosti: u 2 kn. – K.: Libid', 2003. – 344s.
2. Voloshina V.V. Psihologichni tehnologiyi pidgotovki maybutnih psihologiv: monografiya [Psychological technologies of preparation of future psychologists] / V.V.Voloshina. – Vinnitsya, TOV «Nilan-LTD», 2015. – 399 s.
3. Hudyakova N.L. Aksiologicheskie osnovy povedeniya cheloveka. [Tekst]: Ucheb. posobie [Axiological bases of human behavior] / N.L. Hudyakova. – CHelyabinsk: Izd-vo CHelyab. gos. un-ta, 2010. – 109 s.

УДК 159.9316.6

ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС ЯК ОСНОВА НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ В ЖИТТІ ЛЮДИНИ**О.О. Гребенюк**аспірантка кафедри психології Запорізького національного університету
grebenyk1234@gmail.com

Гребенюк О.О. Професійний стрес як основа негативних психічних станів в житті людини. В статті представлено науково-теоретичний аналіз основних структур професійного стресу. Розглянуто основні підходи та джерела виникнення професійного стресу. Визначено чинники, що впливають на прояви та розвиток стресу в професійній діяльності особистості. До чинників відносяться соціально-економічні, соціально-психологічні, безпосередньо робоче середовище, зміст праці, соціальне оточення, індивідуально-типологічні якості працівника тощо. З'ясовано, що професійна діяльність може бути ускладнена впливом стресорів різної природи, які регулюються в свою чергу соціальними, соціально-економічними, особистісними і когнітивними характеристиками. Професійний стрес може проявлятися як ситуативне або хронічне явище. Хронічний професійний стрес розглянуто з ракурсу руйнівного впливу на життєдіяльність особистості, що може призвести до фізіологічного виснаження та значних негативних наслідків для психічного здоров'я.

Ключові слова: професійний стрес, професійна діяльність, стресори, емоційний стан, джерела стресу.

Grebenuk, O.A. Professional stress as a basis of negative mental states in human life. The article presents a scientific and theoretical analysis of the basic models of professional stress. The main approaches and sources of professional stress have been considered. The ecological approach considers professional stress as a state of a tension which arose as a result of the individual's interaction with the environment. The transactional approach considers stress as an individually adaptive human reaction to difficult conditions. And the regulatory approach considers professional stress as a state that reflects the regulation mechanism of the activity in difficult conditions. There are six different sources of stress, that reflect the disparity between the necessary and possible: physical, social, personal, peculiarities of tasks, structural features, role peculiarities. In this case, stress can be evaluated in positive or negative way. Positive professional stress is constructive, and it provides the realization of such psychological needs of the individual as self-affirmation, self-actualization, recognition, self-esteem, determination of the level of claims, etc. Negative professional stress causes to a such mental states as tension, irritation, anger, confusion, hopelessness, etc. In the article we defined the factors influencing the manifestation and development of stress in the professional activity of the individual. The factors include socio-economic, socio-psychological, direct working environment, content of work, social environment, individual-typological qualities of an employee, etc. It has been found out that professional activity can be complicated by the influence of stressors of different nature, which in turn are regulated by social, socio-economic, personal and cognitive characteristics. Professional stress can be manifested as a situational or chronic phenomenon. Chronic professional stress is revealed from the perspective of devastating effects on the person's livelihoods. It can cause physiological exhaustion and significant negative consequences for mental health.

Keywords: professional stress, professional activity, stressors, emotional state, sources of stress.

Постановка проблеми. Практично кожний напрям державної діяльності сьогодні існує за вимогами жорстких державних реформ та конкуренції. Постійний стрес негативного впливу в існуючих умовах нестабільності та соціальної незахищеності – одна з найактуальніших проблем сучасного суспільства та сучасної психології. Особливо є помітним та небезпечним стан деструктивної напруги та збудження в системі праці «людина-людина». Постійне спілкування з людьми, яке не завжди є позитивним, інтенсивна включеність у робочий процес, перебільшена витрата фізичних, емоційних, вольових, інтелектуальних ресурсів достатньо часто стає причиною погіршення як фізичного, так і психічного самопочуття, підвищеної тривоги, професійної деформації та професійного вигорання, що в важких випадках призводить до позбавлення здоров'я та значного погіршення життя в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом багатьох років відзначається стійкий інтерес дослідників до визначення природи професійного стресу. Аналіз наукової літератури показав, що зацікавленість проблематикою стресу в професійній діяльності знайшла відображення в роботах зарубіжних авторів Р. Лазаруса, С. Фолкмана, Д. Фонтана, К. Маслач, Дж. Грінберга, Г. Салвенді, Х.Дж. Фрейденбергера, М. Франкенхойзер, Н.І. Наєнко, М. Борневассер, В.А. Бодрова, А.Б. Леонової, С.К. Нартової-Бочавер, В.В. Бойка, І.В. Гришиної, О.О. Рукавішнікова, А.М. Занковського, Г.С. Нікіфорова. Необхідно відзначити, що дана проблематика також найшла відзеркалення в роботах українських психологів С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, О.П.Щотка, Т.В. Зайчикової, А.П. Поплавської, М.Г. Ткалич.

Метою статті є дослідження та аналіз теоретичних аспектів виникнення джерел професійного стресу, його існування та впливу на життєдіяльність особистості.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Стрес (від англ. stress) – стан психічної напруги, що виникає у людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах, як у повсякденному житті, так і при особливих обставинах. Професійний стрес – явище, що виражається у фізіологічних та психологічних реакціях на складну ситуацію в професійній діяльності. Під складною робочою ситуацією мається на увазі варіативність прояви та розвитку досить різних чинників, що мають вплив на утримання позитивної або виникнення негативної психологічної, емоційної атмосфери в робочому середовищі, на позитивний або деструктивний емоційний стан працівника.

Зарубіжна дослідниця М. Борневассер визначає концепцію професійного стресу як неспецифічний патерн реакції організму на навантаження. Неспівпадання вимог і можливостей, що в найгіршому випадку характеризуються невизначеністю, обмеженістю або повною неможливістю контролю, безнадією.

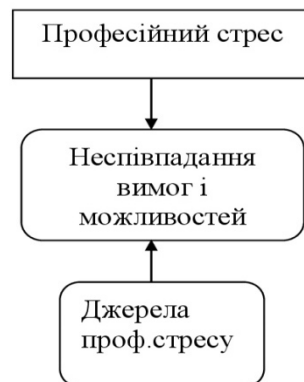


Рис. 1. Структура професійного стресу за М. Борневассер

При цьому стрес може оцінюватися по-різному – позитивно чи негативно. Позитивна оцінка стресу виникає, коли людина відчуває позитивні емоції (наприклад, здивування або радість), а також тоді, коли людина, нехай навіть з долею сумніву, вірить у себе і в те, що вона зможе подолати стресову ситуацію. Негативно оцінюваний стрес має місце при наявності у людини негативного емоційного стану – гніву, тривоги, якщо немає впевненості в собі, або є страх невдачі.

Досить важливим чинником в структурі стресу за М. Борневассер є чинник задоволеності роботою. Зниження задоволеності роботою і виснаження є важливими медіаторами відносно професійного стресу. Задоволеність роботою розглядається як позитивний емоційний стан, який є результатом позитивно оцінюваних умов роботи – стосунків з колегами і керівниками, вміст роботи, матеріального і технічного забезпечення, психологічного клімату і характеру управління, просування по службі і оплати праці. Якщо що-небудь з перерахованого перестає задовольняти – виникає дисбаланс між тим що є та бажаним, і задоволеність роботою знижується. У людини в таких обставинах можуть виникнути досить різні реакції – від деструктивних (агресія, апатія) до конструктивних (пошук вирішення проблеми).

Розрізняються шість різних джерел стресу як різних типів невідповідності між необхідним і можливим [5, с. 224]. Ці джерела – фізичні, соціальні, особистісні, особливості завдань, структурні та рольові. До фізичних відносять умови толерантності стосовно фізичних чинників у робочому середовищі. Соціальні джерела мають характеристики достатньо різних нормативних обмежень. До особистісних джерел відносяться як індивідуально-типологічні якості людини, так і форми реагування, реакції людини на ту чи іншу подію або проблему. Особливості завдань передбачають ступінь складності, інтенсивності виконання, кількості часу витраченого на робочі задачі. До структурних джерел відносять необхідність роботи в групі, або індивідуально. Необхідність може бути обумовлена як якостями самої людини, так і умовами праці. Рольові джерела обумовлені особистісними характеристиками самої людини. Можливі як прояви ініціативи, бажання та можливості бути ведучим, брати на себе відповідальність, так і підпорядкованість лідеру.



Рис. 2. Джерела виникнення професійного стресу

Зміна стресогенності робочого середовища вимагає розуміння взаємовідносин між індивідуальними і організаційними умовами. Суттєвим моментом при цьому стає розуміння індивідуально-типологічних особливостей самої людини з її цінностями, намірами, інтелектом, емоціями та потенціалом.

За інтерпретацією сучасного дослідника А.Б. Леонової, єдиної концепції професійного стресу не існує. Саме нею систематизовано три основних підходи до аналізу професійного стресу – екологічний, трансактний, регуляторний.

Екологічний підхід наголошує на професійному стресі як стану в результаті взаємодії індивіда з оточуючим середовищем. У трансактному підході стрес розуміється – як індивідуально пристосувальна реакція людини на складні умови, а в регуляторному підході – як стан, що відображає механізм регуляції діяльності в складних умовах.



Рис. 3. Підходи до аналізу професійного стресу

Екологічний підхід почав своє існування у середині 60-х рр. Сутність його полягає в результатах взаємодії між умовами та характером праці (оточуюче середовище) з одного боку та людини (індивіда) з іншого боку. Якщо дивитися на професійний стрес з ракурсу цього підходу, то даний феномен виникає в рамках невідповідності або несумісності вимог робочого середовища і індивідуальних ресурсів працюючої людини. Одні з представників екологічного підходу – Л.Д. Чайнова, Л. Джуелл.

Трансактний підхід до професійного стресу був сформований в середині 70-х рр., і великий вклад у цей підхід вніс вчений Р. Лазарус, який підкреслює, що стресову реакцію треба розуміти, як результат того, що в кожній конкретній ситуації індивід вимагає від себе змоги в кожній конкретній ситуації впоратися з суб'єктивною загрозою, якщо ця ситуація такою йому здається. Центральне місце в аналізі займає суб'єктивна значимість ситуації, в якій діє людина і стратегія подолання труднощів. Представники трансактного підходу – Р. Лазарус, Т. Кокс.

Регуляторний підхід орієнтує дослідників на роботу регуляції станів, а саме зміни механізмів регуляції під впливом різних чинників та оцінка внутрішніх затрат. Маються на увазі дослідження зміни рівня контролю (від автоматичного до свідомого) за виконанням дій; розвиток негативних наслідків стресу (від гострого до хронічних і патологічних змін); перебудова структури різних психологічних операцій (когнітивних процесів – наприклад, уваги, пам'яті) та рефлексивних (самопочуття, емоційні переживання і таке інше) [4, с. 4-21].

А.Б. Леонова відзначає, що підходи до аналізу професійного стресу є достатньо різними, але вони не є конкуруючими. Доповнення одного підходу іншим дозволяє узагальнити схему трьома рівнями – макро-, мезо- та мікрорівнем. Відповідно макрорівню відповідає екологічний підхід, мезорівню – трансактний, мікрорівень відображається в регуляторному підході. Тож з вищезазначеного випливає, що професійний стрес може розглядатися як багаторівневе явище. При цьому будь-який стресовий стан буде постійно змінюватись в залежності як від внутрішніх чинників (індивідуальні ресурси, особистісні якості), так і від зовнішніх (безпосередньо, оточуюче середовище, організаційні вимоги). Дослідження професійного стресу може бути як розширеним (охоплювати всі три рівні), так і обмеженим (розглядатися лише з ракурсу одного рівня, одного підходу). В цілому, дослідження будь-якого стресового стану в професійній діяльності потребує ретельного розгляду його передумов, вивчення як зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

Професійна діяльність може бути ускладнена впливом стресорів різної природи. Г.С. Нікіфоров виділяє саме такі стресори:

- Організація і зміст професійної діяльності. До цього відносяться такі стресори, як організація робочого місця, перевантаження або недовантаження роботою, фізичні чинники, порушення сну, складність виконуваної діяльності, наявність дефіциту або неповна інформація стосовно виконуваної роботи, незадоволення комунікацією, страх можливих помилок, підвищена відповідальність, необхідність приймати забагато рішень, нерівномірний розподіл роботи в команді тощо.

- Професійна кар'єра. Мають значення такі чинники, як проблема статусу, незадовільні перспективи подальшої діяльності, недостатньо зрозумілі службові обов'язки, перспектива скорочення, звільнення, виходу на пенсію (за можливістю ще працювати), досягнення максимальної межі в своїй кар'єрі, нездійснені надії, недолік професійних навичок, робота яка не є до вподоби тощо.

- Оплата праці: відсутність ясності в оплаті праці, нерівна оплата праці, неадекватно низька порівняно з обсягом роботи оплата праці.

- Взаємовідносини на роботі: конфлікт з керівництвом, несприятливі відносини з колегами, ізоляція та мобінг в робочому середовищі тощо.

- Позаорганізаційні джерела стресу: проблеми в сім'ї, зі здоров'ям, життєві кризи, фінансові проблеми, проблеми особистісних цінностей, що знаходяться в полярній позиції з цінностями організації.

Практичний досвід професійної діяльності переконливо свідчить, що найбільш суттєвий вплив на характер розвитку стресу, глибину і наслідки його переживання мають індивідуально-типологічні особливості самої людини. Деякі з них забезпечують стресостійкість працівника, що посилюють його можливості в стресових ситуаціях. Серед головних психологічних властивостей пристосування до стресу, його подолання є оптимізм, почуття гумору, вольові якості, доброзичливість, самоповага [9, с. 499].

Тож, розглядаючи основні стресори професійної діяльності, неможливо недооцінити їх важливість та вплив на якість життя, фізичного та психічного здоров'я. Ключову роль в даній проблематиці має організація праці. Створення необхідних умов для професійної діяльності сприятиме більш максимальній активізації енергетичних, вольових, емоційних ресурсів працівника, більш успішній та продуктивній роботі, більш конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій на робочому місці, більш здоровому психологічному клімату в колективі, зокрема – більш здоровим взаємовідносинам між працівниками. При цьому є досить важливий аспект – задоволеність своєю роботою. В розширеному сенсі це і моральна задоволеність справою, що робиться, і задоволеність собою в своїй професійній діяльності, і задоволеність тією групою людей, що оточують. Задоволеність працею надає людині впевненості у собі, самоствердження, самоповаги, покращує не тільки формат професійної діяльності, але й життя.

З вищезазначеного викладу, аналізу та систематизації наукового матеріалу стосовно нашої проблематики, випливає, що стрес в професійній діяльності може мати як конструктивний, так і деструктивний контекст. Форма стресу, яка регулює та дає напрям працівнику щодо реалізації певних психологічних потреб особистості, таких як самоствердження, самоактуалізації, визнання, самоповаги, визначення рівня домагань тощо – є позитивним. Негативний професійний стрес доволі часто є деструктивним, та несе руйнівний вплив як в робочому середовищі, так і в позапрофесійному житті. Провідними чинниками, які визначають напрямок в ситуації продуктивного подолання професійного стресу є як організація праці, так і індивідуально-типологічні якості самої людини. Організаційна мікроструктура будь-якого підприємства,

мікроклімат організацій, умови праці, наявність гідних умов праці, достатньо розвинута структура психологічної просвіти та підтримки персоналу є підставою для досить успішного функціонування та подолання стресових станів на рівні робочого середовища. Ступінь реагування на стресори різної природи в багатьох випадках залежить від індивідуальних (мотиваційних, вольових, характерологічних, когнітивних) компонентів особистості. Важливим аспектом у вивченні даної проблематики виявляється чинник задоволеності своєю роботою. То якщо людина займається своєю справою, робить те що їй до душі, знаходиться в соціальному оточенні яке сприяє особистісному зростанню – професійний стрес буде мати шанси його успішного подолання з мінімальними затратами фізичного та психологічного здоров'я.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Вищезазначений виклад та систематизація наукового матеріалу стосовно проблематики професійного стресу дозволяє зробити висновки щодо існування різних його моделей та підходів до його аналізу. Стосовно можливостей управління стресом в професійній діяльності, потрібно врахування низки чинників, таких як соціально-економічна ситуація, організація праці на робочому місці, наявні ресурси, індивідуально-типологічні якості працівника тощо. Професійний стрес найчастіше пов'язаний з негативними впливами на психічне здоров'я та життя людини. Тому перспективою подальшого дослідження є розвинення проблематики професійного стресу та його наслідків, вдосконалення ресурсів профілактики та максимальної мінімізації стресових станів.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов / В.А.Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А.Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Л.Леви. – Л.: Медицина, 1970. – 215 с.
4. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса – М: Вестник МГУ № 3, 2000. – с. 4 – 21 (серия «Психология»).
5. Организационное поведение. Хрестоматия к лекционным и практическим занятиям [сост. Лёгостев А.В.] – Е.: УрГУ, 2007. – 233с.
6. Психические состояния / [Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова] – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
7. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К.Маслач – М., 1995 – 396 с.
8. Наенко Н.И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко – М.: Московский ун-т, 1976. – 112 с.
9. Нікіфоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов / Г.С. Никифоров – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
10. Психология: словарь / [под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского] – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Селье Г. Стресс без дистресса: [пер.с англ.; общ.ред. Е.М. Крепса] – М.: Прогрес, 1979. – 124с.
12. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти [за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової] – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

References transliterated

1. Bodrov V.A. Informacionnyj stress: Uchebnoe posobie dlja vuzov / V.A.Bodrov – М.: PER SJe, 2000. – 352 s.
2. Bodrov V.A. Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie / V.A.Bodrov – М.: PER SJe, 2006. – 528 s.
3. Lazarus R. Teorija stressa i psihofiziologicheskie issledovanija // Jemocional'nyj stress / L.Levi. – L.: Medicina, 1970. – 215 s.
4. Leonova A.B. Osnovnye podhody k izucheniju professional'nogo stressa – М: Vestnik MGU № 3, 2000. – с. 4 – 21 (ser. «Psihologija»).
5. Organizacionnoe povedenie. Hrestomatija k lekcionnym i prakticheskim zanjatijam [sost. Ljogostev A.V.] – Е.: UrGU, 2007. – 233s.
6. Psihicheskie sostojanija / [Sost. i obshh. red. L. V. Kulikova] – SPb.: Piter, 2001. – 512 s. – (Serija "Hrestomatija po psihologii").
7. Maslach K. Professional'noe vygoranie: kak ljudi spravljajutsja / K.Maslach – М.1995 – 396 s.
8. Naenko N.I. Psihicheskaja naprjazhennost' / N.I.Naenko – М.: Moskovskij un-t, 1976. – 112 s.
9. Nikiforov G.S. Psihologija zdorov'ja: Uchebnik dlja vuzov / G.S. Nikiforov – SPb. Piter, 2006. – 607 s.
10. Psihologija: slovar' / [pod obshh.red. A.V.Petrovskogo, M.G.Jaroshevskogo] – 2-e izd., ispr. i dop. – М.: Politizdat, 1990. – 494 s.
11. Sel'e G. Stress bez distressa: [per.s angl.; obshh.red. E.M. Krepsa] – М.: Progres, 1979. – 124s
12. Sindrom «profesijnogo vigorannja» ta profesijna kar'era pracivnikov osvitnih organizacij: genderni aspekti: navchal'nij posibnik dlja studentiv vishih navchal'nih zakladiv ta sluhachiv institutiv pisljadiplomnoї osviti [za nauk. red. S.D.Maksimenka, .M.Karamushki, T.V.Zajchikovoї] – К.: Milenium, 2004. – 264 s.

УДК: 37.018.43:159.9.019.4:366.63

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОГРАФІЧНИХ СКЛАДОВИХ ПОВЕДІНКИ СПОЖИВАЧІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Н.О. Губа

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології
Запорізький національний університет
guba.natalya02@gmail.com

Н.В. Горелова

Магістр спеціальності «Психологія» Запорізький національний університет
kozura.nataliia@gmail.com

Губа Н.О., Горелова Н.В. Теоретичний аналіз психографічних складових поведінки споживачів дистанційного навчання. У статті відображені теоретичні аспекти психографічного сегментування аудиторії споживачів дистанційного навчання. Визначено зміст поняття психографіки та її особливостей. Розглянуто значення психографічного аналізу в порівнянні з демографічним та поведінковим аналізом. Встановлено, що складовими психографіки виступають особистісний профіль, цінності, мотиви, установки та стиль життя споживачів. Висвітлено наукові підходи та моделі дослідження зазначених складових психографіки. Зокрема, психологічні теорії, що вплинули на стратегії сегментування, типології цінностей споживачів, види домінуючих мотивів, структуру установок та модель дослідження стилів життя споживачів. Узагальнено та конкретизовано роль цінностей, мотивів та установок споживачів віртуального ринку на етапі формування маркетингових стратегій та рекламних кампаній.

Ключові слова: психографіка, споживач, цінності, мотиви, установки, стиль життя, психологічний аналіз, сегментування.

Guba, N.A., Horielova, N.V. Theoretical analysis of psychographic components of behavior of distance learning consumers. The article reflects the theoretical aspects of psychographic segmentation of the audience of distance learning consumers. The content of the concept of psychography and its features have been determined. The significance of psychographic analysis in comparison with demographic and behavioral analysis has been considered. It has been established that the components of psychographics consisted of personal profile, values, motives, settings and consumer lifestyle. The scientific approaches and models of research of the indicated components of psychography have been covered. In particular, psychological theories influencing segmentation strategies, typologies of consumer values, types of dominant motives, structure of attitudes, and a model for studying consumer lifestyles. The role of values, motives and installations of virtual market consumers at the stage of formation of marketing strategies and advertising campaigns has been generalized and specified. In further research it's advisable to empirically investigate the dominant values, motives and devices of distance learning users, determine the factors of consumption of this form of training and systematize the obtained data into psychographic profiles

Keywords: psychographer, consumer, values, motives, settings, lifestyle, psychological analysis, segmentation.

Постановка проблеми. Сьогодні психологічні особливості реклами та маркетингу мають значну роль на ринку збуту. Зростаюча конкуренція, інноваційні технічні можливості, боротьба за лояльність споживачів призводять до необхідності більш чітко сегментувати аудиторію. Здебільшого сучасні товари та послуги сегментовані за демографічними (стать, вік, місце проживання, освіта) та поведінковими (регулярні дії) характеристиками споживачів. Знання психологічних особливостей споживача, його потреб, мотивів, цінностей, установок, стилю життя, перетворює його в постійного клієнта та підвищує продажі товарів. Зазначені психологічні характеристики в маркетингу виділено в окремий напрямок дослідження – психографіку.

Окрім цього, актуально проаналізувати споживачів в Інтернеті, адже віртуальний ринок має певні переваги та швидко розвивається. Кожен потенційний споживач сьогодні може придбати не лише товари в Інтернеті, але й різноманітні послуги, включаючи й навчання. Тренінгові програми, навчальні курси, конференції, все це доступне в режимі онлайн. Проте наукових досліджень стосовно психологічних характеристик споживачів дистанційного навчання майже не має. В той час як виділення та дослідження таких характеристик дозволить чітко сегментувати аудиторію українського віртуального ринку та розширить можливості маркетингових стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження психологічних особливостей споживачів та їх поведінки знайшли відображення у соціальній, економічній психології, психології маркетингу та реклами. Перш за все це роботи західних (С. Chen [12], Дж. Блайт, Б. Гантер [2], К. Мозер [8], А. Фернхам [2], Р. Чалдіні), російських

(Г.Андреєва, М. Власова [1], А. Донцова, О. Лисенко [6], О. Мельникова [7]) та українських (Н. Гришко, І.Литовченко [5]) учених.

Разом із тим недостатньо вивченими є психологічні характеристики споживачів віртуального ринку, в тому числі й дистанційного навчання. Отже, недостатня розробленість указаної проблеми обумовили вибір теми нашої роботи «Теоретичний аналіз психографічних складових поведінки споживачів дистанційного навчання».

Мета статті: теоретично проаналізувати складові психографічного профілю споживачів дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Дослідження психографіки було започатковано П.Лазерфельдом, А.Копоненом, М.Готтлембом, Г.Айзенком. Поняття і термін «психографіка» були введені в Е. Дембі, який дав трьохрівневе визначення психографіки: 1. В самому загальному сенсі психографіку можна розглядати як практичне застосування поведінкових та соціальних наук до маркетингового дослідження. 2. Більш конкретно, психографіка – кількісна наукова процедура, яка застосовується, коли демографічний, соціально-економічний аналіз і розділення споживачів на «користувачів» та «не користувачів» недостатні для пояснення та прогнозування поведінки споживача. 3. Психографіка намагається описати характеристики споживачів, які можуть мати відношення до їх реакції на товари, упаковку, рекламу та суспільні зв'язки. Такі змінні можуть охоплювати спектр явищ від «Я-концепції» та стилю життя до установок, інтересів та думок, а також відчуття характерних особливостей товару. [2]

Загальний психографічний підхід ґрунтується на обліку особистісних характеристик кожного споживача у досліджуваній групі, мотивів їх поведінки, життєвих цінностей, поведінкових установок і навіть вірувань. Дослідження групи споживачів ринку дозволяє зрозуміти, яких стилів життя дотримуються покупці, а це в свою чергу дає можливість більш ефективно спілкуватися з представниками різних сегментів. Одночасно з цим можна з'ясувати, як позиціонувати новий або існуючий товар, як краще «донести» його до споживачів, які дотримуються певного стилю життя (ефективність в даному випадку вище, ніж при використанні одних лише демографічних показників).

Але немає одностайної думки з приводу того, що саме вважати психографічним сегментуванням. Деякі дослідники використовують термін «психографіка» щодо особистісних характеристик; інші використовують його щодо параметрів стилю життя. Треті вважають за краще спиратися на такі визначення, які включають установки, цінності та мотиви. Розглянемо докладніше всі зазначені підходи, так як, на нашу думку, кожен з них може бути в тій чи іншій мірі використаний при сегментації віртуального ринку.

Особистісний профіль споживача. Р. Немов визначає особистість як людину, узятую в системі таких його психологічних характеристик, що соціально обумовлені, виявляються в суспільних за природою зв'язках і відносинах, є стійкими, визначають моральні вчинки людини, що мають істотне значення для нього самого і оточуючих. [9] З точки зору маркетингу особистість характеризує "відмінні психологічні риси індивіда, які обумовлюють відносно незмінні протягом тривалого часу реакції на дії із зовнішнього середовища" Вагомий внесок на вироблення різних підходів до ринкового сегментації з особистісного профілю споживача надали п'ять психологічних теорій [1], (табл.1).

Проте дослідникам вдалось зафіксувати лише незначні зв'язки між особистісними характеристиками та споживанням. Перш за все це можна пояснити наступними причинами: 1) Особистісні характеристики – це лише одна змінна, визначаюча процес прийняття рішення та подальшу поведінку споживача. 2) Аналіз на основі особистісних змінних ефективний лише для певного кола завдань (вибір місця покупки, пошук інформації та оцінка товарів, готовність до інновацій та ступінь лояльності до бренду і т.п.). 3) Аудиторія сегментується лише на основі особистісних характеристик, не враховуючи демографічних.

Психологічні теорії, що вплинули на стратегії сегментування

Психологічні теорії	Теоретичні підходи	Практичні методи
Психоаналітична теорія	Поведінка споживача в значній мірі є наслідком несвідомих мотивів, які можуть бути виявлені і вивчені тільки за допомогою спеціальних методик.	Глибинні інтерв'ю; проективні методики.
Мотиваційна теорія	Механізми мотивації можна і потрібно вивчати, і на їх основі розробляти різні мотиваційні типології. Визначення домінуючих мотивів допомагають прогнозувати поведінку споживачів.	Тести, що дозволяють вимірювати мотиви споживачів. Тематичний апперцептивний тест (ТАТ), тест гумористичних фраз.
Соціально-психологічна теорія	Соціальні змінні є більш важливими для формування особистості, ніж вроджені індивідуальні якості. Мотивація поведінки індивіда спрямована в першу чергу на задоволення соціально обумовлених потреб	Тест Коена (Compliant Aggressive Detached — CAD)
Теорія характерних рис особистості	Особистість складається з певних характерних особливостей (рис), які відрізняють одного індивіда від іншого. Одні і ті ж характерні риси притаманні багатьом людям. Ці риси відносно стабільні і надають практично ідентичний вплив в залежності від тієї чи іншої ситуації.	Вимірювання за допомогою опитувальників.
Теорія самооцінки	Кожен індивід оцінює себе певним чином і має цілісну «Я-концепцію». При цьому існує і так зване «Ідеальне Я». Прагнення до «ідеального Я» впливає на споживчу поведінку індивіда.	Тести на визначення самооцінки; семантичний диференціал.

Тим не менш вивчення особистісних характеристик в маркетингових дослідженнях стимулювало розробку нових підходів, методик та виділення таких складових, як цінності, мотиви, установки споживачів та стиль життя.

Стиль життя споживачів. Стиль життя як поняття виходить за рамки особистісних характеристик індивіда. Він передбачає також облік різних зовнішніх факторів – соціально-економічної ситуації, культури, що склалися в суспільстві системи цінностей і норм поведінки. Єдиного визначення "стилю життя", яке визнається всіма дослідниками, не існує. Тому наведемо основні компоненти цього поняття, що зустрічаються в різних джерелах: 1) І. Альошина стверджує, що це спосіб життя і використання ресурсів – часу, грошей, інформації; 2) Г.Фоксол вважає що це особлива модель діяльності, інтересів і думок, характерна для певної групи споживачів.

Найбільш відомою методикою психографічного сегментування є модель VALS (Values and Lifestyles – цінності та стилі життя), розроблена у Стенфордському дослідницькому інституті під керівництвом У. Хармона. Розглянемо докладніше ключові принципи даної методики. 1. Система VALS базується на припущенні, що кожна людина в процесі життя намагається постійно самовдосконалюватися. 2. Самовдосконалення як вища мета неминує впливає на стиль життя людини, його цінності і установки, поведінку в цілому і конкретні вчинки. 3. Базовими категоріями людських цінностей є: цінності, пов'язані із задоволенням невідкладних потреб; цінності, пов'язані із зовнішнім оточенням; цінності, пов'язані з внутрішнім світом людини; цінності, пов'язані з самоактуалізацією. Згодом дослідники розробили принципово нову систему – VALS-2, що дозволяє уникнути основних недоліків попередньої моделі VALS.

Нова модель VALS-2 більшою мірою спирається на діяльність і інтереси споживачів. Вона розділяє суспільство на вісім сегментів по двох напрямках.

Перший напрямок – орієнтири поведінки: 1. Орієнтація на принцип (вибір споживача в більшій мірі заснований на власних уявленнях, ніж на думках інших); 2. Орієнтація на статус (вибір споживача робиться з оглядкою на схвалення з боку інших); 3. Орієнтація на дію (вибір споживача робиться виходячи зі своїх бажань соціальної, інтелектуальної та фізичної активності, пошуку різноманітності, тяги до ризику і т.п.).

Другий напрямок – ресурси споживачів: 1. Фінансові (дохід, пенсія і т.п.); 2. Матеріальні (характеристики майна – будинок, машина і т.п.); 3. Інформаційні (перегляд певних телепрограм, соціальні мережі і т.п.); 4. Фізичні (зріст і вагу, вік та ін.); 5. Психологічні (впевненість в собі, самодостатність і ін.). [6]

Цінності, мотиви та установки споживачів. Ще одним важливим фактором, що впливає на споживчу поведінку є цінності. Цінності – специфічні уявлення і переконання людей про життя і прийнятну поведінку. Цінності більш стабільні і структуровані, менш схильні до еволюціонування, ніж установки та мотиви. Такий стійкий характер цінностей дав можливість використовувати їх при аналізі споживчої поведінки і сегментації ринку.

Проблема цінностей досить докладно розроблена в психології. Розглянемо типології цінностей, що активно використовуються в маркетингових дослідженнях.

Одним з найбільш докладних і методично обґрунтованих досліджень ціннісних уявлень можна вважати шкалу М. Рокіча. На його думку, цінності людини характеризуються наступними основними ознаками: 1) у загальному розумінні людина має небагато домінуючих цінностей; 2) всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоча і в різному ступені; 3) цінності організовані в системи; 4) витоки людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві і його інститутах і особистості; 5) вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, які заслуговують на вивчення.

М. Рокіч розрізняє два класи цінностей: 1) термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; 2) інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є найкращим в будь-якій ситуації. По суті справи, термінальні цінності являють собою ті цілі, які індивід бажає досягти. Інструментальні цінності характеризують той тип самосвідомості або поведінки, за допомогою яких індивід може реалізувати термінальні цінності.

Ще одну типологію цінностей LOV (List of Values) – розробили вчені Мічиганського університету JI. Каль, Д. Верофф та ін. Вона базується на підходах А. Маслоу і М. Рокіча і тісно пов'язана з теорією соціальної адаптації. Методику LOV можна використовувати в маркетингових дослідженнях, пропонуючи респондентам: 1) назвати дві найбільш значущі для себе цінності; 2) проранжувати цінності за ступенем важливості; 3) попарно оцінити всі представлені цінності. Виділення сегментів проводиться по найбільш значущим цінностям. Можливо також групувати споживачів за комплексам цінностей, орієнтуючись на зовнішній, внутрішній та міжособистісний локус контролю.

Типологія Ш. Шварца пропонує розглядати цінності не окремо, а як мотиваційні області (системи або групи цінностей). Так, було виділено наступні системи: автономія, пристрасть, гедонізм, самореалізація, впливовість, безпека, відповідність, традиційність, духовність, доброзичливе ставлення до інших, універсальність. Використання типології Шварца при вивченні споживчої поведінки базується на тому, що респондент спочатку вибудовує рейтинг цінностей, а потім виділяє ті з них, які вважає найбільш важливими для себе. [4]

Модель AIO (activities, interests, opinions) описує споживача з широкого кола параметрів, об'єднаних в три групи: діяльність, інтереси, погляди. Діяльність – очевидний вчинок, поведінка, те, що можна спостерігати, характерна поведінка, манера проводити час (робота, спорт, покупки, розваги і т.д.). Інтерес – уподобання, що супроводжується особливою і тривалою увагою (сім'я, дім, мода і т.д.). Погляд – виражена усно або письмово оцінка ситуації, ідеї, переконання, очікування (про себе, про суспільство, політика, економіка і т.д.). Вимірювання AIO є більш глибоким, якщо поряд з цим використовувати також демографічні змінні.

Мотиви споживачів – це причини, відповідно до яких людина приймає рішення про придбання товарів. Причини ці різноманітні і досить індивідуальні, але, тим не менш, можна виділити деякі їх групи.

1. Утилітарний мотив. Головне в цьому випадку – практична користь від покупки. Споживачі цікавляться експлуатаційними характеристиками товару, гарантіями, якісними параметрами і т.д.

2. Естетичний мотив. Краса займає важливе місце в житті людини, тому цей мотив - стійкий і довготривалий.

3. Мотив престижу. Деякі моделі споживання орієнтовані на закріплення за людиною свого дійсного або уявного статусу, соціальної ролі. Пов'язана таке поведінка людини з прагненням до

самоідентифікації, тобто відчуття приналежності до референтної групи. Споживання товарів, які не відповідають дійсному соціальному стану і матеріальному достатку людини, не змінює його реальної ситуації, але дозволяє зняти деяку частину психологічного напруження, яке виникає через розбіжності її бажань і реалій життя.

4. Мотив уподібнення. Якщо в попередньому випадку людина прагне наслідувати певної соціальної верстви, то тут мова йде про наслідування конкретної персони – зірці, кумиру. Купуючи товар, людина прагне через споживання ідентифікувати себе з цією персоною.

5. Мотив моди. Мода є одним з механізмів, інтегруючих суспільство. Покупки за мотивами моди схожі з покупками за мотивами престижу і уподібнення. Сенс такої поведінки споживання – бути як всі, але мати найкращий вигляд.

6. Мотив традиції. Цей мотив пов'язують, як правило, з національно-культурними особливостями аудиторії споживання. А також з традиційним, звичним споживанням певного товару, послуги, не зважаючи на зміну якості та актуальності. Визначений мотив є однією з основних проблем споживання товарів та послуг на віртуальному ринку, в тому числі й дистанційного навчання.

Розглядаючи установки споживачів, Сміт визначив структуру установки. Він прийшов до висновку, що установка складається з трьох компонентів – когнітивного, емоційного і поведінкового. Когнітивний компонент установки – це різноманітні знання про предмет, умови діяльності. Він є самим стійким компонентом. Цей компонент існує як якесь ядро, модель майбутньої поведінки. Емоційний компонент – це оцінка об'єкта, виявлення почуття симпатії або антипатії до нього. Він пов'язаний з енергією, мобілізацією людини, яка штовхає його на діяльність. На думку Р. Харріса [11], вплив на емоції – найкращий спосіб вплинути на переконання людини і, в кінцевому рахунку, на його поведінку. Поведінковий компонент – це вироблення певної моделі поведінки – як діяти, що застосовувати.

На наш погляд, дані, отримані з дослідження цінностей, мотивів та установок споживачів є найбільш інформативними, адже найкращим чином пояснюють причини покупки товару різними споживачами. Окрім того розуміючи ці складові можливо створювати товари та послуги дійсно необхідні та корисні, такі, що будуть задовольняти бажання споживчої аудиторії.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Теоретичне дослідження, що було здійснено у нашій роботі, дозволило виявити особливості складових психографічного аналізу. Таким чином, психографіка базується на особистісному профілю, стилю життя, цінностях, мотивах та установках споживачів. Психографічний аналіз дає змогу оцінити дійсні бажання та потреби аудиторії. Враховуючи демографічні та психологічні показники можливо передбачити поведінку цільової аудиторії та стимулювати продажі товарів та послуг на ринку збуту.

У подальших розробках доцільно емпірично дослідити домінуючі цінності, мотиви та установки споживачів дистанційного навчання, визначити фактори споживання такої форми навчання та систематизувати отримані дані у психографічні профілі.

Список використаних джерел

1. Власова М.Л. Социологические методы в маркетинговых исследованиях: учеб. пособие для вузов / М.Л. Власова; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – 710 с.
2. Гантер Б., Фернхам А. Типы потребителей: введение в психографику / Пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой. – СПб: Питер, 2001. – 304 с.
3. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов. – Мн.: Современ. школа, 2007. – 496 с.
4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 - 70 с.
5. Литовченко И. Л. Влияние поведения потребителей в интернет-среде на маркетинговую деятельность. // БИЗНЕСИНФОРМ. — 2010. — №5. — С. 61–63.
6. Лысенко О.Ю. Психология маркетинга: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. – 66 с.
7. Мельникова О. Т., Ширков Ю. А., Фоломеева Т. В. Потребительское поведение: теория и действительность // Социальная психология в современном обществе: учеб. пособие для вузов / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 259.
8. Мозер К. Психология маркетинга и рекламы / Пер. с нем. -Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004,- 380 с.
9. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
10. Саркисян Д. Д. Поведение потребителей в интернете // Молодой ученый. — 2017. — №41. — С. 59-62.
11. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.

12. Chen C. Information-oriented Online Shopping Behavior in Electronic Commerce Environment. // Journal of Software. — 2009. — №4. — Pp. 307–314.

References transliterated

1. Vlasova M.L. Sociologicheskie metody v marketingovyh issledovanijah: ucheb.posobie dlja vuzov / M.L. Vlasova; Gos. un-t – Vysshaja shkola jekonomiki. – M.: Izd. dom GU VShJe, 2006. – 710 s.
2. Ganter B., Fernham A. Tipy potrebitelej: vvedenie v psihografiku/ Per.s angl.pod red. I.V. Andreevoj. – SPb: Piter, 2001. – 304 s.
3. Greben' N.F. Psihologicheskie testy dlja professionalov. – Mn.: Sovrem. shkola, 2007. – 496s.
4. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo. – SPb.: Rech', 2004 - 70 s.
5. Litovchenko I. L. Vlijanie povedenija potrebitelej v internet-srede na marketingovuju dejatel'nost'. // BIZNESINFORM. — 2010. — №5. — S. 61–63.
6. Lysenko O.Ju. Psihologija marketinga: Uchebnoe posobie. – Cheljabinsk: Izd-vo JuUrGU, 2002. – 66 s.
7. Mel'nikova O. T, Shirkov Ju. A., Folomeeva T. V. Potrebitel'skoe povedenie: teorija i dejstvitel'nost' // Social'naja psihologija v sovremennom obshhestve: ucheb. posobie dlja vuzov / pod red. G. M. Andreevoj, A. I. Doncova. M.: Aspekt Press, 2002. S. 259.
8. Mozer K. Psihologija marketinga i reklamy / Per. s nem. -X.: Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2004,- 380 s.
9. Nemov R.S. Psihologija: Ucheb. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij:V 3 kn. — 4-e izd. — M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. - Kn. 1: Obshhie osnovy psihologii. — 688 s.
10. Sarkisjan D. D. Povedenie potrebitelej v internete // Molodoj uchenyj. — 2017. — №41. — S. 59-62.
11. Harris R. Psihologija massovyh kommunikacij. - SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2002.
12. Chen S. Information-oriented Online Shopping Behavior in Electronic Commerce Environment. // Journal of Software. — 2009. — №4. — Pp. 307–314.

УДК 159.922

СИМВОЛІЧНЕ КОНСТИТУЮВАННЯ СУБ'ЄКТУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПСИХОТЕРАПІЇ

В.Р. Дорожкін

доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи
Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України
v.dorozhkin1975@gmail.com

Дорожкін В.Р. Символічне конституювання Суб'єкту як результат психотерапії. Одним з результатів сучасної психотерапії є об'єктивація і присвоювання пригнічених або витіснених суб'єктностей, усвідомлення й символізація несвідомих бажань. У статті запропоновано спеціальне поняття для цього ефекту психотерапії, докладно описана послідовність психотерапевтичного процесу, яка призводить до даного результату. Запропонований в тексті роботи термін «символічне конституювання Суб'єкту» дозволяє не тільки описати додатковий параметр результативності психотерапії, але і розкриває дискурсивні механізми трансформації бажань з реєстра Реального в Символічне. Текст ілюстрований прикладом з психотерапевтичної практики, який відображає роботу з метафорою в терапії.

Ключові слова: результат психотерапії, символічне конституювання суб'єкту, несвідомі бажання, робота з метафорою в психотерапії.

Dorozhkin, V.R. Symbolic construction of subject as a result of psychotherapy. Among the results of contemporary psychotherapy are objectivization and assignment of suppressed and repressed identity, recognition and symbolization of unconscious desires. In this article special concept of this psychotherapy's effect is introduced and leading to such result sequence of psychotherapeutic process is described in details. Suggested term of "Symbolic construction of Subject" in the text allows to describe additional parameter of psychotherapy effectiveness and discloses discursive mechanisms of desire transformation from register of Real to Symbolic. Text is illustrated with an example from psychotherapeutic practice, that reflects work with metaphor in the course of therapy. In the article highly important is correlation of symbolic construction of Subject with traditional concepts classical and structural analysis, such as transference, analysis of discourse, registers of psychics etc. Correlation of these concepts let me specify their meaning from the point of view of therapeutic efficiency, and additionally define meaning of psychotherapeutic process' separate phases. View on symbolic construction of the Subject as self-redefinition of the Subject as a result of sequence of intentional behavioral and oral acts, in which Subject objectifies and arrogates to itself suppressed and repressed identity, allows to comprehend human psychics' needs in advanced way and specifies orientations of psychotherapeutic work. Symbolic construction let us integrate subconscious identities in unified "I" of a client and reveal it as multiple being.

Keywords: result of psychotherapy, symbolic construction of subject, unconscious desires, work with metaphor in psychotherapy

Постановка проблеми. Конституювання суб'єкта – актуальне поняття динамічної психотерапії, яке спочатку виникло у філософії постмодернізму Ф. Гваттарі, Ж. Делез, Ж. Дерріда, М. Фуко та в структурному психоаналізі Ж. Лакана. Своєю появою це поняття зобов'язане кількома моментами. По-перше, в ХХ ст. уявлення про суб'єкта трансформувалися кілька разів і пройшли шлях від класичного протиставлення Суб'єкта Об'єкту до появи таких дихотомій, як Суб'єкт-Інший (Суб'єкт несвідомого – безліч усіх фрустрованих і витіснених суб'єктностей людини [9]). Зокрема, постмодернізм обґрунтував ідеї про «смерть суб'єкта», про деперсоналізації Суб'єкта і про одночасне існування множинного Суб'єкта. У філософії постмодерну поняття деперсоналізованого і множинного Суб'єкта були виведені зі сфери психопатології, і їх почали розглядати як варіант психічної норми [5]. По-друге, з'явився сам термін «конституювання», який увійшов у науковий обіг завдяки Е. Гуссерлю і розробленому ним філософському підходу – феноменології. Конституювання Е. Гуссерль розумів як «інтенціональну діяльність свідомості по формуванню своїх предметностей як структур сенсу» [1]. Ж. Лакан досліджував конституювання суб'єкта в різних реєстрах і описав Суб'єкт несвідомого (Іншого) [9, 10]. По-третє, розвиток у Франції структурного психоаналізу Ж. Лакана відкрив можливість трактувати структуру психіки за допомогою трьох реєстрів: Реального, Уявного і Символічного.

Мета статті – дослідити і описати процес символічного конституювання Суб'єкту як результату психотерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Символічне конституювання суб'єкта як результат психотерапії вперше ми виявили на початку 2000-х рр. [8], а потім досліджували в ряді наших робіт і спільних з іншими авторами публікаціях [5-8]. Під символічним конституюванням Суб'єкта (СКС) або конституюванням Суб'єкта в реєстрі Символічного ми розуміємо перевизначення Суб'єктом самого себе в результаті послідовності

інтенціональних поведінкових або мовних (дискурсивних) актів, в яких Суб'єкт об'єктивує і привласнює пригнічені або витіснені суб'єктності. Самі суб'єктності спираються на внутрішні бажання людини, які виступають векторами їх розвитку. Це завжди суб'єктності бажань. Вони є частинами Суб'єкта бажання, динамічно поєднуються в ньому і розкривають його як множинну сутність.

У більш ранній нашій спільній роботі [5] було показано, що в психотерапії частини множинного Суб'єкта клієнта отримують укорінення і розвиток в дискурсі. Також ми встановили, що СКС клієнта – це не тільки перевизначення Суб'єктом самого себе, це ще і можливість реінтегрувати пригнічені і витіснені бажання. Реінтеграція бажань відбувається за рахунок: а) формування переносних відносин з психотерапевтом, в яких ці бажання розкриваються; б) усвідомлення самих пригнічених або витіснених бажань; в) їх подальшого включення в простір сім'ї клієнта.

СКС відбувається в реєстрі Символічного, в полі мови, яке дозволяє вмістити, усвідомити і привласнити амбівалентні бажання пригнічених і витіснених суб'єктностей. Результатом стає СКС. Реєстр Символічного виступає альтернативою реєстру Уявного і відображає природу багатовимірної психіки більш повно (про поняття багатовимірності психіки можна подивитися, наприклад, в [4, 11]).

СКС задає можливість досліджувати будь-які альтернативи, допускати суперечливі один одному вибори, і вони уживаються в наших ментальних просторах (термін Дж. Дінсмора [4]) і не взаємовиключають, а взаємодоповнюють і збагачують один одного. Втілити ці можливості в психотерапевтичному просторі дозволяє поле мови, в якому розміщуються і усвідомлюються несвідомі змісти, бажання і позиції клієнта.

СКС стає підсумком будь-якого психотерапевтичного процесу, в якому психотерапевт працює з психікою як цілісністю. Наша психіка побудована таким чином, що в ній поєднуються любов і ненависть, моногамність і полігамність, прагнення до сепарації і потреба в злитті, утвердження себе в житті і спокушання смертю. Психоаналітик Х. Кехеле на супервізійній групі, яка відбулася в рамках конгресу «Психоаналіз любові» (Київ, 2012), озвучував таку ідею: в психотерапевтичній роботі з особами, засудженими за педофілію, необхідно надати символічне простір для тієї частини особистості і бажань засудженого, які пов'язані з педофілією. При цьому Х. Кехеле наполягав, що подібний простір не повинен бути ворожим, схильним до морального осуду і репресій. Тільки в безпечних відносинах особи з педофілічними нахилами зможуть висловити у дискурсі свої бажання і, внаслідок цього, познайомляться з їх витокami, навчаться не лише усвідомлювати, приймати їх, але і протистояти їм, освоюють методи соціально прийнятною символізації своїх «особливих» бажань. Внутрішньопсихічне навантаження у них знизиться, що знизить ризик подальшої патологізації їх поведінки. В рамках нашої термінології можна сказати, що вони символічно конституують свою «суб'єктність педофіла», усвідомлено інтегрують її як частину цілісної особистості і набувають нових способів контролю і розрядки напруги, пов'язаної з цією частиною.

Важливим підсумком СКС є те, що об'єктивація в просторі мови пригнічених і витіснених суб'єктностей не тільки перекидає, збагачує і розвиває Суб'єкта, а й призводить до розрядки його несвідомих бажань. Переживання бажань в переносних відносинах, їх промовляння і артикуляція в терапевтичному просторі – це символізація і певна реалізація енергії цих бажань. «Важливо відзначити, що людина в своєму життєписі не тільки подає себе, вона одночасно себе конститує, структуруючи свій життєвий досвід. Так формується розповідна ідентичність...» [15]. Обговорювання того чи іншого бажання, тим більше його багаторазове обговорення з терапевтом, знижує спонукальний потенціал цього бажання. Якщо мова йде про «заборонені» бажання, то зниження їх напруженості зменшує і ступінь їх імперативного впливу на особистість. Це визначає значення СКС. Клієнт інтегрує пригнічені і витіснені суб'єктності, розширює власний сім'їтичний простір за рахунок нових смислів і розуміння і набуває додаткові кошти символізації «заборонених» бажань, які пов'язані з дискурсом і відносинами, але не з простором безпосередніх вчинків. Іншими словами, клієнт розширює набір засобів вираження пригнічених і витіснених суб'єктностей і пов'язаних з ними бажань до символічного реєстру.

Можливість задоволення «заборонених» бажань в просторі психотерапевтичного дискурсу без їх «реального втілення», дозволяє нам зрозуміти наступний важливий факт: існує кілька альтернативних шляхів розрядки енергії пригнічених або витіснених бажань. Останні можуть бути реалізовані Суб'єктом в трьох незалежних реєстрах: Уявному, Символічному або Реальному. У

реєстрі Уявного «заборонені» бажання можуть бути реалізовані тільки непрямим чином під прикриттям психологічних захистів: проєкції, проєктивної ідентифікації та ряду інших. Наприклад, людина вибудовує стратегію поведінки в стилі допомоги іншим і створює умови або можливості для задоволення бажань суб'єктів, які важать для нього більше, ніж він сам для себе. Подібна поведінка описана нами як «альтруїстичний невроз» [6]. Даний спосіб непрямой розрядки енергії несвідомих бажань відводить людину від її глибинної суті, але, тим не менш, забезпечує опосередкований контакт з власними пригніченими і витісненими потягами.

У реєстрі Реального реалізація бажань пряма і невідстрокована. Стан задоволення при цьому тотальний та неструктурований. Самого ж Суб'єкта бажання немає як такого. Задоволення носить безсуб'єктний, позаособистісний характер. Випробувати його можливо уві сні, в психозі або в дитячому віці, що не відображає повсякденність соціалізованого дорослого Суб'єкта. Наближення до подібних переживань трапляються і тоді, коли суб'єкт відчуває певні психічні стани вперше. Наприклад, перший оргазм, перше відчуття польоту при стрибку з парашутом, перше сп'яніння тощо. Спільним у цих ситуаціях є те, що самі відчуття ще не пізнані Суб'єктом, не структуровані для нього, вони знаходяться поза його мовного поля, виникають тотальним потоком, затоплюють особистість, перемикають її в реєстр чистої перцепції. Якщо говорити про більш специфічні бажання з реєстра Реального, то до них можна віднести, наприклад, інцестуозні бажання, пов'язані з первосценою; бажання розчинитися в світі, сформованому «океанічним почуттям»; ранні нумінозні переживання та ін. Подібні бажання наповнені фантазіями про тотальне задоволення, жахом і обриваючею ці стани заборонаю. Це завжди амальгама несвідомих психічних станів і почуттів, що можуть бути символізовані тільки в фантазмі. Сама символізація є функцією Символічного реєстру, що дозволяє розглядати його як альтернативу реєстру Реального. Символічно задовольняючи пригнічений або витіснений позив, нужду, бажання, клієнт знижує рівень внутрішньої напруги. Сказане має особливе значення для тих бажань, які знаходяться під соціальним заборонаю. Наприклад, витіснені бажання інцестуозного плану, пригнічені почуття ненависті до близьких або до самого себе, фантазії, пов'язані з первосценою, потяг до смерті тощо. Стратегічно і терапевтично коректніше символізувати, ніж задовольняти у реальній поведінці.

Для того щоб досягти СКС в ході психотерапії, необхідно пройти ряд етапів, в процесі яких клієнт не тільки починає розуміти свої витіснені і пригнічені суб'єктності, а й отримує можливість за рахунок переносних реакцій зайняти позицію символічного задоволення «заборонених» бажань. Розглянемо ці етапи докладніше.

1. Клієнт приходить на психотерапію і розповідає свою ситуацію.

Сама ситуація суб'єктивно для клієнта представлена як проблемна, яка має низку внутрішніх складнощів. Клієнт повідомляє: «Моя проблема в тому-то і в тому-то ... У мене такі-то труднощі». У той же час, прихована механіка ситуації складається не із «знаних» труднощів. У глибинно-психологічному підході прийнята точка зору, що клієнт не усвідомлює свою справжню проблему. І більш радикально: «психотерапія закінчується тоді, коли клієнт навчився правильно говорити про свої проблеми» [9]. На початкових етапах терапевтичного спілкування клієнт досить віддалено розуміє суть своїх глибинних складнощів. Він може диференціювати свої переживання, описує ситуацію, яка у нього склалася, але упускає внутрішню психічну динаміку своїх станів. Клієнт «лле воду», говорить «порожньою мовою» (термін Ж. Лакана), і це не приносить йому полегшення. Навпаки, у нього народжуються почуття туги, втоми, повторення одного і того ж. І якщо психотерапевт не допоможе йому знайти справжні причини труднощів, ці стани не пройдуть. І що робить психотерапевт? Він надає клієнту «достатньо місця» в просторі психотерапії: уважно слухає, задає повертаючі до суті справи питання, аналізує – загалом, знаходиться на шляхах розуміння глибинних смислів людини, яка до нього звернулася. При цьому, скільки б і про що клієнт не говорив, СКС у нього не відбувається. Пов'язано це з тим, що в просторі психотерапії ще не створені відповідні умови.

2. Між клієнтом і психотерапевтом формуються особливі переносні відносини, завдяки яким терапевт потрапляє в систему значущих інших клієнта.

Розвиток перенесення можна описати таким чином: розповідаючи терапевту про особливості свого життя, про значущих для себе людей, згадуючи найбільш емоційно важливі, часто травматичні події, клієнт актуалізує цілий конгломерат найяскравіших почуттів. Почуття ці клієнт пов'язує з психотерапевтом. Клієнт переносить на терапевта не тільки певні переживання, але і

очікує від останнього реакцій, типових для значущих фігур з власного минулого. Клієнт перевидає колишній раніше досвід відносин і буквально відтворює його в новій ситуації. При цьому він переживає стан певного психічного регресу, коли він більш вразливий і чутливий. Згодом переносні реакції стають сильнішими, набувають виражених невротичних забарвлень, а сам психотерапевт потрапляє в систему значущих інших клієнта.

В процесі розвитку описуваних феноменів психотерапевт продовжує допомагати клієнту у визначенні його сутнісних несвідомих бажань, в просторі говоріння при яких можливо СКС.

3. Терапевт за допомогою інтерпретації вводить в простір сеансу пригнічені і витіснені бажання клієнта, знайомить його з Іншим Я.

Іншого Я психотерапевт вводить не тільки за допомогою інтерпретації, але також завдяки уточнюючим питанням, повторюючи або навіть акцентуючи окремі частини клієнтського дискурсу, промовляючи і посилюючи почуття клієнта, займаючи провокативну позицію, пропонуючи клієнтові метафори, що несуть терапевтичний сенс та ін. В різних психотерапевтичних традиціях користуються різними методами. Наприклад, системні сімейні консультанти використовують техніку «контрольованого посилення симптому», в рамках якої людину просять максимально докладно розвинути свій симптом (особливо «заборонений», пов'язаний з почуттями провини і сорому), продумати всі його наслідки, розписати, як дане посилення симптому вплине на життя і т.п. [17]. У гештальт-підході застосовують метод аналізу сновидінь, коли клієнту пропонують стати тим чи іншим образом сну, відчувати цей образ, вжитися в нього [14]. В аналітичній психології К.Г. Юнга користуються технікою зустрічі з тінювими аспектами особистості і т.д. Психоаналітичні підходи в психотерапії не допускають використання запозичених технік. Але і в цих напрямках існують методи, результатом дії яких стає СКС. Крім згаданих інтерпретації і тлумачення, психотерапевт пропонує клієнту психоаналітичну конструкцію, використовує метафори, що пом'якшують опору клієнта. Крім того, аналітичне мовчання і відповіді «питанням на питання» інтенсифікують у клієнта переживання, пов'язані з усвідомленням «заборонених» бажань. Їх обговорення наповнює простір відносин витісненими і пригніченими суб'єктивностями клієнта, його Іншими Я.

Обговорювання заборонених тем, символічне освоєння позицій людини, що може задовольняти пригнічені і витіснені бажання, дає подвійний результат. З одного боку, клієнт знайомиться з особливостями своєї психіки, починає ставитися до цих особливостей більш терпимо, в присутності Іншого допускає існування у себе різних «заборонених» імпульсів. З іншого боку, у нього зменшується спонукальна сила цих імпульсів, що, в свою чергу, пом'якшує почуття провини та сорому. Психотерапевтичну роботу такого роду можна вести з будь-якими несвідомими потягами, психотравмами або амбівалентними частинами особистості.

4. Клієнт самостійно освоює минулі, раніше заборонені позиції свого Іншого Я.

СКС як результат психотерапії відбувається саме на цьому етапі. Клієнт вводить в простір відносин свої пригнічені і витіснені суб'єктивності, експериментує з ними в дискурсі, освоює за допомогою мови колишні, раніше табуовані і заборонені, а частіше навіть невідомі позиції. Він отримує задоволення від символічного конституювання несвідомих частин своєї психіки, інтегрує їх в структуру суб'єкта. При цьому латентні бажання, з якими клієнт працював в символічному реєстрі, отримують ефект розрядки і ослаблення, а сама особистість потенціюється і набуває новий рівень енергійності.

Для ілюстрації процесу СКС наведемо фрагмент групової терапевтичної роботи. Цей фрагмент має не стільки методичний характер, скільки дескриптивний. Спонтанно виникла метафора дозволила об'єднати семіосфери учасників в поле спільних смислів, а також пом'якшила репресивний тиск Супер-Его у героїні історії. Останнє сприяло символічному конституюванню однією з її пригнічених частин. Власне, про це в історії.

У групі говорили про різні аспекти близьких відносин, про вплив минулого досвіду на сприйняття майбутнього життя. Одна з учасниць задалася реплікою-питанням, у відповідь на історію відносин, яка тільки не прозвучала. Ця репліка захопила увагу групи, викликала зосередженість, сфокусувала на слуханні. Учасниця не зверталася ні до кого конкретно, «говорила для себе», проте, її слухали з цікавістю. Складалося враження, що вона задає питання самій собі, розмірковує вголос:

- Чим старше стаю, тим більше думаю про моє першому досвіді. Що спонукало мене вступити в близькість з моїм першим чоловіком? Він мені ніколи не подобався, мене до нього не тягло, та й взагалі, мені тоді не хотілося сексу. Я була досить впевнена в собі, мене не турбувала думка однокласниць і поповнювати, як всі мої подрузи, лад жінок-неофіток в тому віці я не збиралася. Може цікавість підштовхнула? Не знаю ... А мій другий чоловік? Нічого, крім розчарувань, він не приніс мені. Невмілий коханець, з повною відсутністю моральних принципів, грубий – у мене про нього лише негативні спогади. Але справа навіть не в цьому. Зараз, будучи заміжною вже чотири роки, я все частіше думаю про те, що ж мені завадило утриматися від будь-яких сексуальних відносин до шлюбу і дочекатися свого чоловіка як першого чоловіка? Я дуже люблю його, він мені в усьому підходить, і я хочу не тільки дарувати йому себе, але і знати, що належала йому завжди, що я перед ним чиста, що він для мене єдиний чоловік і весь час був таким. Треба зізнатися самій собі, що я поспішила, і це нічого корисного мені не принесло. Неприємні спогади, та й годі. Не знаю навіть, до чого все це говорю. Напевно, та історія любові, яку ми тільки що почули, навіяла думку, що потрібно не тільки вміти любити, а й вміти чекати свого коханого. А секс з серії «щоб було» ... – в ньому немає ніякого сенсу, і зараз я вже розумію, що це не для мене.

Після цих слів виникла пауза. Учасники обмірковували сказане, а повисла тиша транслювала знаки питання. Задумався і я. Дійсно, як дізнатися, що виникло почуття і є та справжня і єдина любов? А якщо це, таке світле і наповнене почуття самої Саші (так звали героїню) до її чоловіка пройде, що вона буде говорити потім? І взагалі, до чого вона сформулювала свою думку зараз, в цій групі, з конкретно цим складом саме таким чином? Що вона хотіла сказати? Те, що вона не приймає себе в своєму минулому досвіді? Те, що відчуває себе недостатньо хорошою для чоловіка і, внаслідок цього, у неї народжується тривога? Те, що у неї перед чоловіком є почуття провини? Або її глибинні страхи зміщуються в концепт «я хочу бути правильною», тоді зі мною не станеться нічого поганого в майбутньому?

В учасників групи виникло багато емоцій і переживань; психотерапевтичний простір наповнився асоціаціями і новими думками у зв'язку зі сказаним Олександрю.

- Врешті-решт, можна собі зізнатися, що іноді відчуваєш звичайний сексуальний голод, – заговорила одна з учасниць, – хіба не буває так, коли хочеться чоловіка настільки сильно, що як тільки він потрапляє в зону досяжності, то немає ні сил, ні бажання себе стримувати? Тим більше, якщо він привабливий, обстановка відповідна, та до того ж він – твій хлопець, як це було у тебе! Який сенс себе звинувачувати в цьому? Було і було! Прекрасно, що було! А не було прекрасно, скажи спасибі, що взагалі це було (група розсміялася).

Я ж зловив себе на думці, що моїм станом опанувала якась невиразна тривога і теж ... почуття голоду, але не сексуального, а самого звичайного – харчового. Причому почуття це виникло раптово і сильно. Захотілося їсти. Але як це пов'язано з розповіддю Олександри? Адже вона говорить про жаль? Чи ні? Може її історію наповнюють інші почуття? Які хочеться заїсти, наприклад? Прикрити їх. Частина моєї уваги зачепилася за цей «голод» і не хотіла його відпустити. Голод, голод, голод ...

А може це Сашин голод? – я подивився на неї уважніше. Може в Саші знову зазвучало бажання тієї п'ятнадцятирічної дівчинки, яка колись експериментувала в сексуальній сфері? А тепер вона прагне заглушити цей поклик сексуальності? Дійсно, саме питання: «Навіщо я робила це тоді?» - чи не є він зміщеною спробою зрозуміти актуальні бажання? Мої думки крутилися навколо Сашиного монологу. Чи не питає Саша нас: «Навіщо я хочу зробити це зараз? Звідки в мені це бажання? Чим воно мотивовано. Все ж добре: чоловік, почуття до нього... Навіщо ж мені тоді інші чоловіки... були потрібні? Поясніть».

Мої думки крутилися навколо почуття голоду, поки воно саме, а також ідея життя як шляху не зістикувалися в одну об'єднуючу їх метафору:

- Саша, я хочу розповісти вам невелику історію – почав я. – Ось уявіть собі, що якась дівчина подорожує в автомобілі по довгій безлюдній дорозі. Абсолютно безлюдній: ні людей, ні машин. Їй все подобається: прекрасна траса, відмінні пейзажі, чудові види на захід, дика природа, але... бензобак не безрозмірний, в якийсь момент вона розуміє, що бензин закінчується, автомобіль глухне, і далі їй доведеться йти пішки. Нитка дороги втрачається в безкрайніх просторах. Зрідка пролітають птаці, далеко пробігають дикі тварини. Але все це дуже далеко. А поблизу немає жодної людини, ні, тим більше, населеного пункту. Навіть покажчиків немає. Їй доведеться йти і йти. «Скільки?» – вона навіть не може усвідомити. Попереду шлях, який здається нескінченним... Тим не менш, вона відправляється в дорогу. Якийсь час вона йде бадьорим кроком, але сили потихеньку залишають її. Сонце палить нещадно, хочеться пити і їсти. Стає нестерпно. І раптом, о диво! На гарячому від палючого сонця асфальті вона зауважує розірваний паперовий пакет з якоюсь їжею. Напевно, хтось викинув його з автомобіля, що проїжджав. Інакше, як він туди потрапив? Дівчина знаходить залишки якоїсь булочки, недопиту колу, трохи розсипаної по землі картоплі фрі. Вона настільки голодна, що не ставить собі ніяких питань. З'їдає все практично миттєво.

Куди тільки поділася її гидливість? Через кілька миттєвостей їй стає трохи легше. Вона переводить дух, відпочиває і відправляється далі. І хоч вона розуміє, що це не порятунок, а тимчасовий

перепочинок, але на якийсь час їй дійсно краще. Гостре почуття голоду вже не так турбує, додалося сил. Проте, дівчині ще треба йти і йти, і кінця і краю не видно. Через якийсь час їй знову недобре. Губи їй потріскалися, хочеться пити; живіт зводить від голоду.

Але раптом – далі я починаю навмисно перебільшувати, - цього не може бути – калюжа! Вона ніколи не думала, що буде пити прямо з калюжі, та ще з таким захватом. Боже, яке це насолода – пити! І нехай це вода брудна – їй уже все одно. Як вона втамовує спрагу! Виявляється водою можна не тільки напиться, але вона втамовує голод!... І тут, о диво, випадковий автомобіль. Водій підібрав її і довів до найближчого містечка. Там їй надали кімнату, накрили розкішний стіл. Вона потроху їсть, розповідає оточуючим людям перипетії своєї пригоди, а коли залишається наодинці з собою, вже лежачи в ліжку на чистому постільній білизні, починає думати: «Що мене спонукало почати їсти прямо з землі? Невже я не могла дочекатися такого розкішного столу. Адже я була впевнена, що мене врятують, і я не залишусь одна... »

Я трохи помовчав ...

Метафора була прозора, і учасники групи не тільки прийняли її, а й почали з нею працювати.

- Ви напевно хочете запитати, – почав молодий хлопець, – що було б з головною героїнею, якби вона не використовувала все те, що трапилося їй на шляху?

Метафора і питання до неї породили масу асоціацій і спровокували безліч відповідей.

- Ну-у-у ... якби вона не померла, – почала одна з жінок, – то, можливо, що їй не можна було б їсти ту їжу, яка чекала її в місті. Знаєте, у тих, хто довго голодує, повинен бути спеціальний вихід з голодування – особлива дієта і т.п. Тому, вона могла б навіть не скористатися всім тим, що їй запропонували. Їй, наприклад, могло стати погано від їжі внаслідок дисфункції шлунка.

- А у мене інша фантазія, – заявила одна з молодих дівчат, – мені, здається, що головна героїня оповідання накинулася б на їжу, почала б їсти руками (сміх в групі), ротом (сміх в групі), що приголомшила б тих людей, які так радо її зустріли. Можливо навіть, вони захотіли б випроводити її з міста. А знаєте чому? Їх налякала б її ненаситність!

- У цій історії мене не відпускає думка про хворобу, – заговорив один з чоловіків, – ті, хто системно ігнорують власні бажання, тим більше, при наявності об'єктів цих бажань – хворіють. Вони як би складують незадоволеність в тих органах, які відповідають за їх бажання і перестають бажати. Буває, що в подальшому у них розвивається якась хронічна болячка.

- А я думаю про подяки, – промовила жінка похилого віку, – це те почуття, яке дівчина могла б відчувати до кожного шматочка їжі, до кожного ковтку води, що підтримували її життя на протязі її перипетій. Мені здається, мова тут йде про подяки. Адже на дорозі, коли героїня була одна, знайдена їжа здавалося їй не менш смачною, ніж вишуканий стіл потім, в місті. Навіть якщо вона це через деякий час забула.

Олександра слухала всі ці висловлювання і асоціативні фантазії з якимось хвилюючим увагою:

- Тобто, ви хочете мені сказати, що я повинна бути вдячна тим чоловікам, які були у мене до чоловіка ??? – вона задумалась.

- І може бути, якщо б їх у мене не було, я могла б втратити свого чоловіка, тому що неадекватно могла б повести себе з ним або не мала б об'єктів для порівняння і тому не в повній мірі його оцінила? – вона знову зробив паузу, – ну добре... Ну а чого ж я задумалась про це тільки зараз, стільки років по тому? Адже ці думки ніколи не відвідували мене в перші роки подружнього життя?

- А може бути ти знову захотіла попити з брудної калюжі – зауважила молода дівчина і всі засміялися. І раптом її осінило: «Точно! Адже той, хто п'є з калюжі, стає козеням, або, як у твоєму випадку, кізкою – в будь-якому випадку тваринам. А у тварин, як відомо, і бажання тварини. Я відчуваю, що в тобі знову прокинулися тваринні бажання, коза ти наша» – вона погрозила пальчиком головній героїні.

А та випалила, крізь сміх, у відповідь:

- А що? Є щось привабливе в брудній калюжі і в... брудному сексі.

І, через деякий час:

- Дякуємо! Я хочу побути в цьому стані, – вона закінчила.

Наведена історія ілюструє як за допомогою метафори і допоміжних позитивних почуттів до подій минулого (подяки, в даному випадку), можна ввести в простір обговорення витіснені бажання. Важливим є те, що Олександра отримала прийняття і підтримку себе як людини, яка має право на «такі бажання». Право не тільки «говорити про них», а й «втїлити їх, якщо захоче». Такий підхід знімає навантаження почуття провини і боргу, надає певну свободу в поведінці, що створює атмосферу довіри в групі, а також підсилює і робить більш зрілим Его самих учасників. Посилення Его відбувається за рахунок того, що воно долає тривогу, викликану Суперого, і вивільняється від частини його репресивного впливу. Результатом стає здатність Его утримувати в поле усвідомлення і приймати «заборонені» бажання. Більш того, людина навчається робити це публічно, в атмосфері

терапевтичної групи, а потім і в ситуаціях з іншими людьми. Вона набуває соціальної зрілості і сили, що дозволяє їй витримувати спроектований на інших людей самоосуд.

Висновки. Для нас подібні результати є прикладами терапевтичних ефектів, що відносяться до СКС. Саме СКС дозволяє клієнту перевизначати самого себе, об'єктивувати і привласнювати в мові і в просторі терапевтичних відносин пригнічені або витіснені суб'єктності. Саме промовляння «заборонених» бажань перед обличчям групи тягне відреагування і часткове або повне їх задоволення. СКС дозволяє пережити почуття задоволення від розрядки внутрішньої напруги і наповнює Суб'єкта новими суб'єктностями. Останні, будучи усвідомленими, інтегруються в психічному просторі клієнта в його єдине Я і розкривають останнє, як множину сутність.

Список використаних джерел

1. Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология. / Э. Гуссерль // Логос. – М., 1992. – №3. – С. 62-80.
2. Делёз Ж. Логика смысла / Жиль Делёз. *Theatrum philosophicum* / Мишель Фуко; пер с фр. – М.: Раритет; Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.
3. Деррида Ж. Письмо и различие / Ж. Деррида. – СПб. : Академический проект, 2001. – 432 с.
4. Динсмор Дж. Ментальные пространства с функциональной точки зрения/ Дж. Динсмор // Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1996. – С. 385-411.
5. Каліна Н.Ф. Символічне конституювання суб'єкта в психотерапії / Н. Ф. Каліна, В. Р. Кейсельман (Дорожкін) // Людина. Суб'єкт. Вчинок. – К. : Либідь, 2006. – С. 144–157
6. Кейсельман (Дорожкін) В.Р. Грани альтруизма / В.Р. Кейсельман (Дорожкін). – Киев : Феникс, 2016. – 320 с.
7. Кейсельман (Дорожкін) В.Р. Котерапия: групповые феномены, методы, эффекты / В.Р. Кейсельман (Дорожкін). – СПб. : Речь, 2007. – 192 с.
8. Кейсельман (Дорожкін) В.Р. Котерапия и практика консультирования / В.Р. Кейсельман (Дорожкін). – Киев : Ваклер, 2001. – 184 с.
9. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда /Ж.Лакан. – М.:Логос», 1997.–184с.
10. Лакан Ж. Семинары, Книга I : Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/54) / Ж. Лакан ; пер. с фр. М. Титовой ; А. Черноглазова (Приложения). – М. : Гнозис, Логос, 1998. – 432 с.
11. Лакофф Дж. Когнитивная семантика / Дж. Лакофф // Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1996. – С. 143-184.
12. Мазин В. Стадия зеркала Жака Лакана / В. Мазин. – СПб. : Алетейя, 2005. – 160 с.
13. Мотрошилова Н.М. Анализ «предметностей» сознания в феноменологии Гуссерля Э. / Н.М. Мотрошилова // Проблема сознания в современной западной философии. – М.: Наука, 1989. – С. 63-98.
14. Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии / Ф. Перлз. – М. : «Либрис», 1996. –240 с.
15. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
16. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение Тюрмы / М. Фуко. – М.: «Ad Marginem», 1999. – 479 с.
17. Шерман Р. Структурированные техники семейной и супружеской терапии : руководство / Р. Шерман, Н. Фредман. – М. : Класс, 1997. – 336 с.

Reference transliterated

1. Gusserl' Je. Amsterdamskie doklady. Fenomenologicheskaja psihologija / Je. Gusserl' // Logos. – М., 1992. – №3. – С. 62-80.
2. Deljoz Zh. Logika smysla / Zhil' Deljoz. *Theatrum philosophicum* / Mishel' Fuko; per s fr. – М.: Raritet; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 1998. – 480 s.
3. Derrida Zh. Pis'mo i razlichie / Zh. Derrida. – SPb. : Akademicheskij proekt, 2001. – 432 s.
4. Dinsmor Dzh. Mental'nye prostranstva s funkcional'noj tochki zrenija/ Dzh. Dinsmor // Jazyk i intellekt. – М.: Progress, 1996. – С. 385-411.
5. Kalina N.F. Symvolichne konstytuvannja sub'jekta v psyhoterapii / N. F. Kalina, V. R. Kejsel'man (Dorozhkin) // Ljudyna. Sub'jekt. Vchynok. – К. : Lybid', 2006. – С. 144–157
6. Kejsel'man (Dorozhkin) V.R. Grani al'truizma / V.R. Kejsel'man (Dorozhkin). – Kiev : Feniks, 2016. – 320 s.
7. Kejsel'man (Dorozhkin) V.R. Koterapija: gruppovye fenomeny, metody, jeffekty / V.R. Kejsel'man (Dorozhkin). – SPb. : Rech', 2007. – 192 s.
8. Kejsel'man (Dorozhkin) V.R. Koterapija i praktika konsul'tirovanija / V.R.Kejsel'man (Dorozhkin). –Kiev: Vakler, 2001.–184s.
9. Lakan Zh. Instancija bukvy v bessoznatel'nom ili sud'ba razuma posle Frejda / Zh. Lakan. – М.: «Logos», 1997. – 184 s.
10. Lakan Zh. Seminary, Kniga I : Raboty Frejda po tehnikе psihoanaliza (1953/54) / Zh. Lakan ; per. s fr. M. Titovoj ; A. Chernoglazova (Prilozhenija). – М. : Gnozis, Logos, 1998. – 432 s.
11. Lakoff Dzh. Kognitivnaja semantika / Dzh. Lakoff // Jazyk i intellekt. – М.: Progress, 1996. – С. 143-184.
12. Mazin V. Stadija zerkala Zhaka Lakana / V. Mazin. – SPb. : Aletejja, 2005. – 160 s.
13. Motroshilova N.M. Analiz «predmetnostej» soznanija v fenomenologii Gusserlja Je. / N.M. Motroshilova // Problema soznanija v sovremennoj zapadnoj filosofii. – М.: Nauka, 1989. – С. 63-98.
14. Perlz F. Geshtal't-podhod i svidetel' terapii / F. Perlz. – М. : «Libris», 1996. –240 s.
15. Tytarenko T.M. Zhyttjevyj svit osobystosti: u mezhah i za mezhamy budennosti / T.M.Tytarenko. – К.: Lybid', 2003. – 376s.
16. Fuko M. Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie Tjur'my / M. Fuko. – М.: «Ad Marginem», 1999. – 479 s.
17. Sherman R. Strukturirovannye tehniki semejnoi i supruzheskoj terapii : rukovodstvo / R. Sherman, N. Fredman. – М. : Klass, 1997. – 336 s.

УДК: 378.01531:664(075.8)

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

М.О. Желтова

аспірантка кафедри психології Запорізького національного університету
dg19maryna@gmail.com

Желтова М.О. Результати впровадження програми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі. У статті представлено результати впровадження програми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі. Визначено зміст психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу, який включає теоретичний та практичний компоненти. Зазначено, що головною метою програми є здійснення цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі у процесі фахової підготовки. Подано структуру програми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі: та засоби її реалізації. Здійснено аналіз показників розвитку мотиваційного компоненту, який включає сформованість професійних мотивів, розвиток творчої активності та наявність мотивації досягнення успіху. Представлено результати формування експерименту за показниками когнітивного компоненту творчого потенціалу: розвиненість швидкості, гнучкості та оригінальності мислення, а також високий рівень розвитку творчої уяви.

Ключові слова: творчий потенціал, фахівець харчової галузі, професійні мотиви, творча активність, мотивація досягнення успіху, дивергентне мислення, творча уява.

Zheltova, M.O. The results of implementation of the program of creative potential development of future specialists in the food industry. The content of the psychological and pedagogical program of creative potential development, which includes theoretical and practical components, has been determined. It has been noted, that the main goal of the program is to make targeted psychological and pedagogical influence on the creative potential development of future technicians of the food industry in the process of professional training. The structure of the program of creative potential development of future experts of the food industry consists of four modules: development of professional motives and motivation of achievement; development of emotional attitude to work; development of volitional personality traits; the development of divergent thinking and creative imagination. The analysis of the indicators of the motivational component development, which includes the formation of professional motives, the development of creative activity and the presence of motivation to achieve success has been presented. The results of the experiment on the indicators of the cognitive component of creative potential have been presented: the development of speed, flexibility and originality of thinking, as well as high level of development of creative imagination. The increase in the average and high levels of development of indicators of motivational and cognitive components of creative potential has been established. The decrease of the initial and low levels of development of indicators of motivational and cognitive components of creative potential was revealed. The obtained results testify to the effectiveness of the implementation of the author's development program.

Keywords: creative potential, specialist in the food industry, professional motives, creative activity, motivation for success, divergent thinking, creative imagination.

Постановка проблеми. В умовах стрімких змін, які відбуваються в українському суспільстві, зростає потреба у висококваліфікованому та продуктивному кадровому потенціалі. Значною мірою, продуктивність фахівців залежить від їх творчого потенціалу, який впливає на успіх та конкурентоспроможність підприємства. Особливої уваги потребує підготовка техніків-технологів харчової галузі, адже до їх компетенцій входить широкий спектр завдань: дослідження та систематизація напрямків розвитку сучасної кулінарії; впровадження нових, наукового обґрунтованих технологій; вдосконалення виробничої програми та технології приготування кулінарних страв; розширення видів послуг; розробка інноваційних продуктів та страв; формування меню та його дизайну. Очевидно, що професійна діяльність фахівця харчової галузі пов'язана з необхідністю реалізації творчого потенціалу, саме тому важливим є розвиток творчих можливостей у процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку творчого потенціалу розглянута у наукових працях зарубіжних та вітчизняних науковців. Значну цінність мають праці Д. Б. Богоявленської (компоненти інтелектуальної активності), Дж. Гілфорда (психологія креативності), Л. О. Даринської (компоненти творчого потенціалу), І. В. Львової (риски творчого потенціалу), О. О. Попеля (творчий потенціал як системна характеристика особистості) [1;2;4;5;7]

Серед сучасних вчених, які займаються проблемами розвитку творчої особистості, слід назвати В. О. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та

реалізації її творчого потенціалу. Водночас, дослідженню розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі не приділяється належної наукової уваги.

Метою статті є висвітлення результатів впровадження програми розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі, з метою оцінки розвиненості мотиваційного та когнітивного компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Важливою складовою формувального експерименту є організація цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі шляхом впровадження комплексної програми.

Зміст комплексної психолого-педагогічної програми, спрямованої на розвиток творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі, містить два основні компоненти:

1) теоретичний, який включає систему наукових знань з теорії розвитку структурних компонентів творчого потенціалу (мотиваційний, емоційний, вольовий та когнітивний), що створюють передумови творчої діяльності та сприяють розвитку творчих можливостей техника-технолога харчової галузі;

2) практичний, який сприяє формуванню професійних мотивів та мотивації досягнення успіху; позитивному емоційному ставленню до власної праці; впливає на розвиток вольових якостей особистості, дивергентного мислення та творчої уяви майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

Беручи до уваги положення теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел та отримані результати констатувального експерименту, було розроблено комплексну психолого-педагогічну програму розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

Мета програми полягає у здійсненні цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

Основними завданнями програми розвитку творчого потенціалу фахівців харчової галузі є такі:

- формування у студентів теоретичних уявлень про творчий потенціал та його структурні компоненти;
- усвідомлення значущості використання творчого потенціалу у професійній діяльності техника-технолога харчової галузі;
- оволодіння тренінговими технологіями з метою розвитку власних творчих можливостей та оптимального вирішення професійних задач;

Програма з розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі включає 58 аудиторних годин, тривалістю по 4 академічні години кожне заняття.

Розвивальна програма складається із 4 модулів: 1) «Розвиток професійних мотивів та мотивації досягнення», 2) «Розвиток емоційного ставлення до праці», 3) «Розвиток вольових якостей особистості», 4) «Розвиток дивергентного мислення та творчої уяви». Кожен модуль містить мету, завдання, змістовий аспект: теоретичну та практичну частини і складається із 4 занять.

З метою оцінки ефективності комплексної психолого-педагогічної програми було проведено контрольний експеримент, у якому брали участь студенти третього курсу, що навчаються за спеціальністю «Харчові технології». Експериментальну групу (40 осіб) та контрольну групу (37 осіб) ми продіагностували за допомогою методик, які були використані нами на етапі констатувального експерименту. Для діагностики мотиваційного та когнітивного компонентів ми обрали: методику діагностики мотиваційної структури В. Е. Мільмана (варіант для тих, хто навчається), тест-опитувальник А. Мехрабіана (модифікація М. Ш. Магамед-Емінова), тест Е. П. Торренса («Заверши малюнок») та методику «Діагностика особистісної креативності» О. Є. Тунік [6;8].

За допомогою методики діагностики мотиваційної структури В. Е. Мільмана ми визначили сформованість професійних мотивів у студентів. Результати констатувального і формувального експерименту представлені в таблиці 1.

Аналіз показника розвиненості професійних мотивів показав, що до проведення формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах не виявлено суттєвих відмінностей. Після проведення формувального експерименту в результаті порівняння, можна спостерігати суттєві зміни за показниками сформованості професійних мотивів. Так, зросли показники високого рівня з 5% до 7,5%, та середнього рівня з 40% до 47,5%. Отримані результати

вказують на те, що респонденти експериментальної групи розуміють важливість та необхідність обраної професії, мають можливість та здібності до створення складних кулінарних страв.

Таблиця 1

Кількісні показники професійних мотивів

Рівень розвитку	Експериментальна група (n=40)				Контрольна група (n=37)			
	до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%	2	5,4%	2	5,4%
Середній	16	40%	19	47,5%	15	40,5%	15	40,5%
Низький	19	47,5%	16	40%	17	45,9%	17	45,9%
Початковий	3	7,5%	2	5%	3	8,1%	3	8,1%

Діагностовано зниження показників низького рівня з 47,5% до 40% та початкового рівня з 7,5% до 5%, що вказує на ефективність застосування психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі.

Значних змін у показниках професійних мотивів серед досліджуваних контрольної групи не виявлено.

Важливою складовою творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі є наявність творчої активності. Спираючись на освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця харчової галузі та наукові джерела, необхідно зазначити, що творча активність стимулює техника-технолога не просто до приготування їжі, а до створення кулінарних шедеврів, а також забезпечує високий рівень конкурентоспроможності закладу ресторанного господарства.

За допомогою методики діагностики мотиваційної структури В. Е. Мільмана, шкали «Творча активність» ми визначили рівень вираженості цього показника у респондентів. В таблиці 2 представлені результати констатувального і формувального експерименту.

Таблиця 2

Кількісні показники творчої активності

Рівень розвитку	Експериментальна група (n=40)				Контрольна група (n=37)			
	до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	7,5%	4	10%	2	5,4%	2	5,4%
Середній	15	47,5%	19	47,5%	16	43,2%	16	43,2%
Низький	19	37,5%	15	37,5%	17	45,9%	17	45,9%
Початковий	3	7,5%	2	5%	2	5,4%	2	5,4%

З огляду на отримані результати, можна стверджувати, що використання психолого-педагогічної програми вплинуло на показник творчої активності майбутніх техніків-технологів харчової галузі, адже, зросли показники високого рівня з 7,5% до 10%, та середнього рівня з 37,5% до 47,5%. Підвищення показника творчої активності вказує на те, що респонденти потребують нових знань, прагнуть збагачувати власний інтелектуальний потенціал та здатні виконувати професійно-творчі завдання.

Виявлено зниження показників низького рівня з 47,5% до 37,5% та початкового рівня з 7,5% до 5%, а це означає, що респонденти експериментальної групи оволоділи тренінговими технологіями, які спрямовані на розвиток творчої активності.

Суттєвих змін у показниках творчої активності серед досліджуваних контрольної групи не виявлено.

Наступним важливим елементом мотиваційного компоненту творчого потенціалу є наявність мотивації досягнення успіху.

За допомогою тесту-опитувальника А. Мехрабіана (модифікація М. Ш. Магамед-Емінова) ми визначили рівень мотивації досягнення успіху у студентів. Таблиця 3 показує результати констатувального і формувального експерименту.

Таблиця 3

Кількісні показники мотивації досягнення успіху

Рівень розвитку	Експериментальна група (n=40)				Контрольна група (n=37)			
	до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%	2	5,4%	2	5,4%
Середній	17	42,5%	23	57,5%	17	45,9%	18	48,6%
Низький	19	47,3%	13	32,5%	16	43,2%	16	43,2%
Початковий	2	5%	1	2,5%	2	5,4%	1	2,7%

За даними таблиці можна стверджувати, що зросли показники високого рівня з 5% до 7,5%, та середнього рівня з 42,5% до 57,5%. Згідно інтерпретацій результатів методики, можна зазначити, що високий рівень розвитку мотивації досягнення успіху дозволяє майбутнім технікам-технологам досягати максимального результату у професійній діяльності та не сприймати невдачі як значні перешкоди на шляху до досягнення мети. Також діагностовано зниження показників низького рівня з 47,3% до 32,5% та початкового рівня з 5% до 2,5%, що доводить ефективність психолого-педагогічного впливу на розвиток творчого потенціалу техніків-технологів харчової галузі. У показниках мотивації досягнення успіху серед досліджуваних контрольної групи змін не виявлено.

До структури творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі ми віднесли когнітивний компонент, який складається із швидкості, гнучкості, оригінальності мислення, а також творчої уяви.

За допомогою тесту Е.П. Торренса («Заверши малюнок»), ми діагностували показники дивергентного мислення за такими параметрами: швидкість, гнучкість та оригінальність. Представимо кількісні показники швидкості мислення в контрольній та експериментальній групах до та після формувального експерименту в таблиці 4.

Таблиця 4

Кількісні показники швидкості мислення

Рівень розвитку	Експериментальна група (n=40)				Контрольна група (n=37)			
	до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%	1	2,6%	1	2,6%
Середній	23	57,5%	24	60%	22	57,6%	23	60,5%
Низький	14	33%	12	30%	14	36,8%	13	34,2%
Початковий	1	2,5%	1	2,5%	1	2,6%	1	2,6%

Аналіз отриманих результатів показав динаміку підвищення показників високого рівня з 5% до 7,5%, та середнього рівня з 57,5% до 60%. Виявлено зниження показників низького рівня з 33% до 30%. Не виявлено змін у показниках початкового рівня швидкості мислення. На підставі таких результатів можна констатувати, що рівень розвитку швидкості мислення у студентів експериментальної групи виріс, що позитивно вплине на генерацію значної кількості творчих ідей, які будуть втілені у професійній діяльності. У респондентів контрольної групи суттєвих змін у показнику швидкості мислення не виявлено.

Важливим показником дивергентного мислення фахівця харчової галузі є гнучкість мислення. В таблиці 5 показано результати формувального експерименту у контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 5

Кількісні показники гнучкості мислення

Рівень розвитку	Експериментальна група (n=40)				Контрольна група (n=37)			
	до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	7,5%	4	10%	2	5,4%	2	5,4%
Середній	16	40%	18	45%	17	43,9%	16	43,2%
Низький	19	47,3%	17	42,5%	17	43,9%	17	43,9%
Початковий	2	5%	1	2,5%	1	5,4%	2	5,4%

Як бачимо, в результаті психолого-педагогічного впливу зросли показники високого рівня з 7,5% до 10%, та середнього рівня з 40% до 45%. Досліджено зниження показників низького рівня з 47,3% до 42,5% та початкового рівня з 5% до 2,5%. Отриманий результат свідчить про суттєві зміни у показниках гнучкості мислення, що позитивно вплине на пошук різних методів та способів приготування страв.

Серед респондентів контрольної групи суттєвих змін у показнику гнучкості мислення не діагностовано.

На результати творчої діяльності техніка-технолога впливає рівень оригінальності мислення.

Представимо кількісні показники оригінальності мислення в контрольній та експериментальній групах до та після формульованого експерименту у таблиці 6.

Таблиця 6

Кількісні показники оригінальності мислення

Рівень розвитку	Експериментальна група (n=40)				Контрольна група (n=37)			
	до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	2,5%	4	10%	2	5,4%	2	5,4%
Середній	13	32,5%	14	35%	10	27%	12	32,4%
Низький	22	55%	19	47,5%	21	56,8%	20	54,1%
Початковий	4	10%	3	7,5%	4	10,8%	3	8,1%

В результаті впровадження комплексної психолого-педагогічної програми зросли показники високого рівня з 2,5% до 10%, та середнього рівня з 32,5% до 35%. Отриманий результат вказує на суттєві зміни у показниках оригінальності мислення, що впливає на здатність фахівця розробляти нові продукти, готувати нестандартні та оригінальні страви, використовувати творчий підхід у професійній діяльності. Досліджено зниження показників низького рівня з 55% до 47,5% та початкового рівня з 10% до 7,5%. Динамічних змін у показниках оригінальності мислення серед респондентів контрольної групи не виявлено.

З метою дослідження творчої уяви фахівця харчової галузі, нами було обрано методику «Діагностика особистісної креативності» О. Є. Тунік. Кількісні показники творчої уяви представлено у таблиці 7.

Таблиця 7

Кількісні показники творчої уяви

Рівень розвитку	Експериментальна група (n=40)				Контрольна група (n=37)			
	до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%	2	5,4%	2	5,4%
Середній	12	30%	16	40%	12	32,4%	13	35,1%
Низький	22	55%	18	45%	20	54,1%	19	51,4%
Початковий	4	10%	3	7,5%	3	8,1%	2	5,4%

В результаті формульованого впливу, спостерігаємо зміни показників високого рівня творчої уяви з 5% до 7,5%, та середнього рівня з 30% до 40%. Спираючись на інтерпретаційні матеріали до методики, можна зазначити, що високий рівень творчої уяви допомагає створювати техніку-технологу нові образи страв, їх зовнішній вигляд, посуд для подачі тощо.

Виявлено зниження показників низького рівня з 55% до 45% та початкового рівня з 10% до 7,5%, що може бути пов'язаним із формульованим впливом комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу техніка-технолога харчової галузі.

У показнику творчої уяви змін серед респондентів контрольної групи не виявлено.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз результатів впровадження програми розвитку творчого потенціалу, а саме мотиваційного та когнітивного компонентів підтвердив її ефективність. Встановлено, що запропоновані психолого-педагогічні

заходи позитивно впливають на розвиток творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів в процесі професійної підготовки. Виявлено суттєві відмінності у рівнях розвитку мотиваційного та когнітивного компонентів творчого потенціалу студентів, які брали участь у формульованому експерименті.

У подальших дослідженнях планується висвітлити ефективність впровадження програми розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі, з метою оцінки розвитку емоційного та вольового компонентів.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская – М., 2002. – 320 с.
2. Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика : моногр / Л. А. Даринская. – Спб., 2005. –293 с.
3. Васильева И. В. Практикум по психодиагностике : учебное пособие / И. В. Васильева. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – С. 88-101
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
5. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дис. ... канд. психол. наук / Инна Владимировна Львова. – Новосибирск, 2005. – 203 с.; с. 45-46.
6. Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / В. Э Мильман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990. – С.23-43.
7. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Александр Александрович Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.; с. 72
8. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. – Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 98-102.

References translated and transliterated

1. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej [Psychology of creativity] / D. B. Bogojavlenskaja – М., 2002. – 320 s.
2. Darinskaja L. A. Tvorcheskij potencial uchashhihsja: metodologija, teorija, praktika : monogr / [Students' creative potential: methodology, theory, practice: monogr] L. A. Darinskaja. – Spb., 2005. –293 s.
3. Vasil'eva I. V. Praktikum po psihodiagnostike : uchebnoe posobie [Practical work on psychodiagnostics: a tutorial] / I. V. Vasil'eva. – Tjumen': Izdatel'stvo Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014. – S. 88-101
4. Il'in E. P. Psihologija tvorcestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, creativity, giftedness] / E. P. Il'in. – SPb.: Piter, 2009. – 434 s.
5. L'vova I. V. Psihologicheskie faktory razvitija kreativnosti lichnosti : dis. ... kand. psihol. nauk [Psychological factors of development of creativity of the person: the dis. ... cand. psychol. science] / Inna Vladimirovna L'vova. – Novosibirsk, 2005. – 203 s.
6. Mil'man V. Je. Metod izuchenija motivacionnoj sfery lichnosti [The method of studying the motivational sphere of personality] / V. Je Mil'man // Praktikum po psihodiagnostike. Psihodiagnostika motivacii i samoreguljacji. – М., 1990. – S.23-43.
7. Popel' A. A. Psihologicheskie uslovija razvitija social'noj kreativnosti studentov v processe professional'noj podgotovki: dis. ... kandidata psihol. nauk : 19.00.07 [Psychological conditions for the development of social creativity of students in the process of vocational training: dis. ... candidate of psychol. sciences:] / Aleksandr Aleksandrovich Popel'. – Nizhnij Novgorod, 2005. – 217 s.; s. 72
8. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp: uchebnoe posobie [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups: a textbook] / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov – М. – Izd-vo Instituta Psihoterapii. – 2002. – S. 98-102.

УДК: 005.95: 005.334: 316.6

СИСТЕМА МОТИВАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ НА ПРИКЛАДІ ПРИВАТНОГО ПІДПРИЄМСТВА

О.В. Іщук

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Запорізький національний університет
Olga.ischuk@gmail.com

Іщук О.В. Система мотивації персоналу на прикладі приватного підприємства. В статті розглянуто сучасний стан українського ринку працевлаштування, проаналізовано тенденцію до виїзду за кордон працеспроможного населення та фахівців вищої кваліфікації за матеріальне стимулювання з боку іноземних працедавців. Визначено, що мотивація працівників усіх категорій є однією з найактуальніших проблем для кожного підприємства в країні незалежно від форми власності. В статті представлено дослідження та аналіз системи мотивації персоналу приватного підприємства. Наведено дані за результатами анкетування при встановленні факторів, що в даний час визначають роботу персоналу на підприємстві, що в даний час мотивують до роботи на підприємстві, що є бажаними для співробітників в якості мотивації. Проаналізовано співвідношення матеріальної та нематеріальної стимуляції персоналу, а також їхнє суб'єктивне сприйняття та значущість.

Ключові слова: приватне підприємство, мотивація, матеріальне стимулювання, заохочення, персонал, керівництво.

Ishchuk, O.V. System of staff motivation on the example of a private company. In the article we analyzed the current state of Ukrainian market of employment. The management system in Ukraine has always had to pay attention to the motivational aspects of work with the staff, and modern management need it more so because now it is almost the main way to retain specialists in organizations. Unfortunately, the tendency to work abroad will continue to grow. The state sector and private ones lose their experienced staff, and the potential of young candidates remains unpublished. The question is, how to retain the existing staff and encourage new employees to work. The motivation of the staff of all categories is one of the most urgent problems for every enterprise in the country regardless of the form of ownership. The article presents the research and analysis of the system of motivation of the staff of a private enterprise. To encourage employees of the organization, the management uses both material and non-material methods of encouragement. Data are presented based on the results of the questionnaire in determining the factors that currently determine the work of staff at the enterprise, which are currently motivating to work in the company, which are desirable for employees as motivation. It has been analyzed the correlation between material and non-material stimulation of the staff, as well as their subjective perception and significance.

Keywords: private company, motivation, financial stimulation, encouragement, staff, management.

Постановка проблеми. Система менеджменту в Україні завжди мала звертати увагу на мотиваційні аспекти в роботі з персоналом, а сучасний менеджмент тим паче, адже зараз це чи не основний спосіб втримати фахівців в організаціях. З моменту таких кардинальних змін в Україні як безвізовий режим з країнами Європейського Союзу, що дозволяє громадянам перетинати кордон без звичного оформлення візи, величезна кількість працеспроможного населення різного віку та фаху стали заробітчанами в інших державах. В пошуках кращої долі та гонитві за платнею в іноземній валюті спеціалісти подалися за кордон продавати, як правило, фізичні вміння та навички, працюючи в сфері будівництва (муляри, штукатурки, різноробочі), послуг (перукарі, майстри манікюру, продавці, візажисти, офіціанти, няні, доглядальниці), промисловості (пакувальники), сільського господарства (сезонні працівники, трактористи, інженери для обслуговування техніки, збирачі овочів і фруктів), транспортних перевезень (далекобійники, водії) тощо. [11]. Нажаль, на подібні вакансії влаштовуються українці з вищою освітою, з досвідом роботи, з висококваліфікаційними знаннями та навичками, які марнуються у важкій праці по 10-12 годин на добу. Як свідчить статистика [8], 77.2% українців на заробітках у Польщі займаються фізичною працею, 16.3% працюють в сфері послуг, лише 3% – розумовою працею і 1% заробітчан (!) в сфері управління. Міністр закордонних справ України, Павло Клімкін, сказав, що «сто тисяч осіб залишає країну щомісяця, і питання далеко не тільки в тому, що там вищі зарплати. Це взагалі розуміння майбутнього і якості життя» [3]. Вважається, що тенденція до виїзду за кордон і далі зростатиме, адже, як показують соціологічні дослідження, 33% українців уже цікавилися можливостями працевлаштування за кордоном, а 64% опитаних зізналися, думають про еміграцію з надією отримати кращі умови для життя [3]. Тож, тенденції зрозумілі, а також зрозумілим є і те, що державний сектор і приватний втрачають досвідчені кадри, а потенціал молодих кандидатів так і залишається не розкритим. Постає питання, яким чином втримати існуючий штат та заохотити до

роботи нових співробітників? Отже, сьогодні, мотивація працівників усіх категорій є однією з найактуальніших проблем для кожного підприємства в країні незалежно від форми власності.

Окрім вищезазначеної проблеми, в Україні, реальний сектор, як і вся економіка країни, продовжує перебувати у вкрай складних умовах – військових дій, руйнації значної частини об'єктів промисловості, агросектору і транспортно-логістичної інфраструктури, агресивного закриття ринку країною-агресором для українських виробників, блокування нею транзиту до третіх країн, а також падіння світових цін на провідні позиції вітчизняного експорту [10].

Питома вага державного сектору економіки України 14.5% [9], а це означає, що 85.5% займають державно-приватне партнерство та приватний сектор. Тож, нас цікавить приватний сектор економіки країни, а саме підприємства приватної форми власності, оскільки, на даних підприємствах працює більша половина зайнятого населення України. Згідно з офіційними даними на середніх і малих підприємствах працює близько 70% від загальної кількості працівників приватного сектора економіки [7]. В нашому дослідженні ми звернулися до приватного підприємства, представника середнього бізнесу, оскільки вважаємо кількість працівників, різноманітність штатних одиниць та організаційну структуру високо репрезентативними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти мотивації досліджувалися як іноземними (Дж. Адамс, К. Альдерфер, Д. Аткинсон, В. Врум, Ф. Герцберг, Е. Лоулер, Д. Мак-Грегор, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу, Л. Портер, А. Шопенгауер) так і українськими (В. Андрієнко, Д. Богиня, В. Гриньова, Г. Завіновська, П. Капустянський, А. Колот, Г. Куліков, Н. Павловська, М. Туган-Барановський) дослідниками.

Як відомо, феномен мотивації досліджено фахівцями з психології, менеджменту, педагогіки, економіки та інших наук [5; 6], але так і не виявлено універсальну структуру мотивації для персоналу організацій.

Метою статті, звичайно, не є визначення універсальної мотиваційної структури, а є дослідження та аналіз системи мотивації персоналу приватного підприємства.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Дослідження мотивації персоналу, як зазначає С.О. Гайдученко, розкриває шляхи і методи впливу на працівників з метою формування в них потреби у високопродуктивній праці, посилення зацікавленості в підвищенні кінцевих результатів діяльності тощо [4, с.4]. Вважається, що саме правильно організована структура мотивування персоналу забезпечує появу таких якостей у співробітників як ініціатива, наполегливість для досягнення максимально ефективного результату, творчість в роботі та ініціативність. Спробуємо відслідкувати дані якості при дослідженні мотиваційної структури персоналу на приватному підприємстві.

В нашому емпіричному дослідженні взяли участь 63 працівника, з них 67% чоловіки і 33% жінки; віком до 21 року – 4.9% респондентів, від 21 до 30 років – 23%, 31 – 40 років – 47.5%, 41 – 50 років – 8.2% і старших за 51 рік – 16.4% опитаних. Стаж роботи на підприємстві: до одного року – 29.4% відносно нових співробітників, від одного до двох років – 4.9%, від двох до трьох років – 3.3%, від трьох до п'яти – 23% і більше п'яти років – 39.3% респондентів, при цьому треба зазначити, що підприємство працює більше 11 років на ринку України та має клієнтів з країн пострадянського простору та Європи.

Застосовано дві анкети для визначення існуючої структури мотивації та бажаної для працівників підприємства «Анкета для аналізу мотиваційних чинників і потреб» [1] й «Анкета вивчення заохочень» [2]. Для зручності, дані з двох анкет об'єднані та представлені нижче.

В першому питанні було запропоновано відповісти «Який фактор в даний час визначає Вашу роботу на підприємстві?» і ось які відповіді отримано: стабільність і впевненість у майбутньому – 32.3%, необхідність десь заробляти на життя – 24.2%, прагнення реалізувати свій потенціал – 21%, неможливість знайти більш високооплачувану роботу – 8.1%, висока заробітна платня – 3.2%, можливість професійного росту – 3.2%, важко відповісти – 3.2%, подобається робота і колектив – 1.6%, престижність і авторитет підприємства – 1.6%, сила звички – 1.6%. Для наочності пропонуємо лінійну діаграму, де відображено відсоткове співвідношення відповідей респондентів.



Рис. 1. Результати анкетування при встановленні фактору, який в даний час визначає роботу персоналу на підприємстві

Далі, респондентам було запропоновано обрати найважливіші фактори, що зараз мотивують до роботи на підприємстві. Виявилось, що рівень доходів (зарплата) мотивує 17.1% осіб і це найвищий показник, далі розташувалися можливість професійного зростання – 10.5%, цікава робота також 10.5%, можливість самореалізації – 9.3%, близькість офісу до домівки – 7.4%, участь у розвитку підприємства – 5.8%, гнучкий графік роботи – 5.8%, високий рівень відповідальності та великі повноваження – 5.4%, можливість кар'єрного зростання та просування – 4.3%, робота за фахом, відповідно до освіти – 4.3%, нормований робочий день – 3.9%, навчання за рахунок компанії – 3.7%, відносини з безпосереднім керівником – 2.7%, визнання, відчуття значущості в компанії – 2.7%, гарний офіс і комфортні умови праці – 1.9%, робота заради спілкування, можливість зайняти свій вільний час – 1.6%, можливість отримання кредитів (на житло, машину та ін.) – 1.6%, можливість керувати людьми – 1.2%, високий соціальний статус, який дає робота – 0.4% та низька напруженість праці також 0.4%.



Рис. 2 Результати анкетування при встановленні факторів, що в даний час мотивують до роботи персонал на підприємстві

Наступним, співробітників приватного підприємства просили згадати один-два приклади заохочення їх компанією, які вони розцінили як найефективніші і позитивні. Результати трохи здивували, адже ми знаємо, що HR-департамент організації працює над розвитком та впровадженням мотивуючих систем. Отже, 54.1% працівників зазначили у відповіді, що заохочення з боку компанії відсутні (хоча факти свідчать про інше), 21.3% вказали, що в якості заохочення отримували премії, їхні фотокартки висіли на дошці пошани, в конкурсі «Кращий співробітник місяця» вони отримували грошові відзнаки, 3.3% опитаних згадали безкоштовні курси англійської мови як заохочення. Інші відповіді розглядаються як поодинокі випадки для конкретного працівника, тож ми просто перелічимо декотрі з них, як наприклад, невелика сума грошей в кредит, ящик пива, бонус при народженні дитини, закордонні відраження, допомога в придбанні автомобіля тощо.

«Які Ваші плани на найближчі 1-2 роки?» – так звучало наступне питання в анкеті, що заповнювали працівники, і відповіді які ми отримали: продовжувати працювати на займаній посаді збираються 47.5% співробітників, отримати підвищення і просунутися по кар'єрних сходах планують 20.3%, виявилось важко відповісти на дане питання 13.6%, перейти працювати в іншу організацію без зміни спеціальності зізналися 6.8%, не видно куди рухатися 3.4%, перейти працювати в інший структурний підрозділ, а також отримати підвищення зарплати, професійне зростання також вбачають по 3.4%, і так далеко не планує своє майбутнє 1.7% респондентів.



Рис. 3 Результати анкетування при встановленні планів на найближче майбутнє персоналом підприємства

Останнє питання, яке буде наведено в даній статі, стосувалося побажань співробітників відносно видів мотивації, які є найважливішими для них. Отже, 20.4% працівників хотіли би отримувати різного роду доплати (премія, бонуси), саме доплати на оздоровлення (до основної частини відпустки) прагнули би мати 11%, страхування (медичне, пенсійне) цікавить 10.2%, доплати за стаж роботи на підприємстві не відмовилися отримувати би 9.8%, стільки ж відвідували б навчання (курси, тренінги, семінари, освіта), корпоративні свята (квитки в театри, кінотеатри, концерти; виїзди на природу; екскурсії, в тому числі і в інші міста) 8.6% вважають найкращим стимулом до роботи, отримання абонементу в спортзал чи басейн покращить ставлення до праці також 8.6%, безкоштовна або часткова оплата путівок зігріють душу 7.3%, оплата за проїзд до місця роботи (проїзний, розвозка, обслуговування автомобіля) хочуть мати 6.5%, одним з найголовніших мотиваційних факторів для 4.1% є безкоштовні (за рахунок підприємства) обіди і, нарешті, 3.7% вважають, що позики є найкращим стимулом до роботи.



Рис. 4 Результати анкетування при встановленні планів на найближче майбутнє персоналом підприємства

Отже, ми отримали дані стосовно бачення працівниками існуючою мотиваційної системи та відносно їхніх побажань до майбутньої системи стимулювання. Можемо зробити висновок, на основі результатів анкетування, що співробітників підприємства цікавить виключно матеріальна, фінансова сторона заохочення з боку керівництва їх до праці. Тож, реалії такі, але, як відзначають класики з менеджменту чи психології управління, матеріальна мотивація ж однією з найслабших та швидкоплинних, тож не слід возвеличувати її в структурі мотиваційних факторів.

Проаналізуємо більш детально результати анкетування при встановленні фактору, який в даний час визначає роботу персоналу на підприємстві. Більшість (32.3%) вказали, що розглядають приватну організацію, де вони зараз працюють як стабільне місце роботи, що дає їм відчуття впевненості в майбутньому, а це, зауважте, зовсім не матеріальний чинник. З показником в 21% на третьому місці за значущістю опинився фактор реалізації власного потенціалу, що також не свідчить про важливість грошової винагороди. Отже, персонал працює та залишається зовсім не через матеріальні цінності, а через внутрішні переконання й довіру до керівництва та організації в цілому.

Далі були питання, які напряду пов'язані з мотиваційними факторами, а, оскільки ми спілкувалися під час проведення дослідження зі співробітниками компанії, то помітили, що майже всі з них розуміють під мотивацією – грошові винагороди. Розуміючи дану особливість, продовжуємо аналіз відповідей. Отже, найбільш важливим мотивуючим фактором в даний час визначають рівень заробітної платні (17.1%), друге місце розділяють можливість професійного зростання (10.5%) та цікава робота (10.5%), на третьому місці – можливість самореалізації (9.3%). Тож, серед трійки домінуючих діючих мотиваційних факторів також не матеріальні.

Але, що цікаво, більше половини працівників (54.1%) не вважають, що керівництво підприємства якимось їх мотивує, заохочує до кращих результатів чи розвитку, адже не можуть назвати жодного випадку реалізації мотиваційної програми. Тобто, все що з ними відбувається сприймається як належне, і преміювання, і підвищення посадового окладу, і можливість навчатися за рахунок організації, і вільне спілкування та лояльне ставлення з боку керівників сприймається як таке, що має бути, як саме собою зрозуміле.

Також у працівників запитували що б вони хотіли отримувати в якості мотивації в майбутньому. Відповіді не здивували, адже більшість (20.4%) вказує матеріальні заохочення, а саме доплати до заробітної платні у вигляді премій чи певних бонусів. Коли проводилося пост анкетне опитування, то виявилось, що співробітникам важко визначити за що саме треба додатково призначати премії чи бонуси, адже люди не готові брати на себе ані більше повноважень ані відповідальності. На сходинку нижче на драбині мотиваційних бажань опинилися доплати на оздоровлення (11%) і тут вже персоналу значно простіше обґрунтувати необхідність даного фактору. Вказують, що добре було б отримувати певну суму коштів як додаток до оплачуваної відпустки, яку

б працівник витратив на власне оздоровлення. При обговоренні цього варіанту в мотиваційній структурі підприємства, працівники зазначили, що не готові отримувати ані ліки, ані путівку в санаторій чи інше оздоровче місце, найкращий варіант – грошова компенсація. І закриває трійку найзатребуваніших мотиваційних факторів (10.2%) – страхування за рахунок підприємства. З цим фактором також цікава ідея реалізації – треба страхувати усіх працівників, бо це важливо і необхідно, але працівник не вносить жодного відсоткового внеску, навіть мінімального, якщо ж компанія запропонує сплатити йому хоча б 10% від вартості повного страхового внеску, то працівник відмовиться.

Тож, вимальовується певна картина бачення персоналом приватного підприємства системи мотивації. Працюють, бо вважають організацію надійною та стабільною, що дає впевненість в завтрашньому дні, можливість реалізувати власний потенціал, професійно зростати та непогано заробляти. Однак, прагнуть більшого матеріального стимулювання без власного внеску в розвиток підприємства, тобто прагнуть отримувати більші гроші без додаткового професійного навантаження та обов'язків.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. В сучасних умовах українського ринку підвищується роль особистості працівника і не просто бажання, а навіть потреба його зберегти. Одним з дієвих способів є вдосконалення існуючих мотиваційних систем на підприємствах різної форми власності. Тож, ми дослідили існуючі побажання персоналу приватної компанії та співвіднесли їх з впровадженою системою мотивації. Для стимулювання співробітників організації, керівництво використовує як матеріальні, так і нематеріальні методи заохочень. Звичайно, метою такої системи є забезпечення оптимального використання ресурсів, мобілізація кадрового потенціалу та реалізація професійних вмінь та навичок на користь підприємству задля підвищення загальної продуктивності та прибутковості організації.

У даній роботі ми дослідили та проаналізували практичний аспект проблем мотивації персоналу, існуючу систему мотиваційних факторів та можливості її вдосконалення, проте треба поглиблювати вивчення представленої теми в теоретико-методологічних та емпіричних майбутніх дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Анкета для анализа мотивационных факторов и потребностей [Электронный ресурс] // HR-Portal: HR-Сообщество и Публикации. — Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/tool/anketa-dlya-analiza-motivacionnyh-faktorov-i-potrebnostry>
2. Анкета изучения поощрений [Электронный ресурс] // HR-Portal: HR-Сообщество и Публикации. — Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/tool/anketa-izucheniya-pooshchreniy>
3. Білозір М. Трудова міграція: куди їдуть українці та чому не хочуть працювати вдома [Електронний ресурс] / Мар'яна Білозір // ZIK.UA. — 2018. — Квітень. — Режим доступу: https://zik.ua/news/2018/04/02/trudova_migratsiya_kudy_idut_ukraintsi_ta_chomu_ne_hochut_pratsyuvaty_vdoma_1297401
4. Гайдученко С.О. Тексти лекцій з навчальної дисципліни «Мотивація персоналу» (для студентів 5 курсу спеціальності 7.03060101, 8.03060101 «Менеджмент організацій і адміністрування») / С. О. Гайдученко; Хар. нац. ун-т. миськ. госп-ва. ім. О. М. Бекетова. — Х.: ХНУМГ, 2013. — 111 с.
5. Економіка підприємства: Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни / Г. О. Швиданенко, С. Ф. Покропивний, С. М. Клименко. — К: КНЕУ, 2000. — 238 с.
6. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: Навч. посібник. / А. М. Колот. — К.: КНЕУ, 2001. — 128 с.
7. Охріменко О. Чи не занадто багато у нас середнього і малого бізнесу в Україні? [Електронний ресурс] / Олександр Охріменко. — Режим доступу: <https://ua.112.ua/mnenie/chy-ne-zanadto-bahato-u-nas-serednoho-i-maloho-biznesu-v-ukraini-240000.html>
8. Пирожок О. За довгим злотим. Як українці офіційно влаштовуються на роботу у Польщі [Електронний ресурс] / Оксана Пирожок // Економічна правда. — 2018. — Квітень. — Режим доступу: <https://www.epravda.com.ua/publications/2018/04/24/636274/>
9. Питома вага державного сектору в економіці // Міністерство економічного розвитку і торгівлі України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.me.gov.ua/Documents/List?lang=uk-UA&tag=UpravlinniaDerzhavnimSektoromEkonomikil>
10. Реальний сектор економіки України: пріоритети розвитку в умовах зміни вектора економічної політики : аналіт. доп. / [Собкевич О. В., Шевченко А. В., Михайличенко К. М., Русан В. М., Белашов Є. В. та ін.]. — К.: НІСД, 2017. — с. 40. — Режим доступу: http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/AD_Realni-sektor_206x301_druk-7704e.pdf
11. Робота за кордоном для українців: топ найперспективніших країн [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://m.znaj.ua/society/robota-za-kordonom-dlya-ukra%D1%97nts%D1%96v-najkrasch%D1%96-kra%D1%97ni>

References translated and transliterated

1. Anketa dlya analiza motivatsionnykh faktorov i potrebnostey [The Questionnaire for the Analysis of Motivational Factors and Needs] [Elektronnyy resurs] // HR-Portal: HR-Soobschestvo i Publikatsii. — Rezhim dostupa: <http://www.hr-portal.ru/tool/anketa-dlya-analiza-motivatsionnykh-faktorov-i-potrebnostey>
2. Anketa izucheniya pooshchreniy [The Questionnaire of the Study of Rewards] [Elektronnyy resurs] // HR-Portal: HR-Soobschestvo i Publikatsii. — Rezhim dostupa: <http://www.hr-portal.ru/tool/anketa-izucheniya-pooshchreniy>
3. Bilozir M. Trudova mihratsiia: kudy yidut ukrainsi ta chomu ne khochut pratsiuvaty vdoma [Labor Migration: Where Ukrainians Go and Why They Do Not Want to Work at Home] [Elektronnyy resurs] / Mariana Bilozir // ZIK.UA. — 2018. — Kvitin. — Rezhym dostupu: [https://zik.ua/news/2018/04/02/trudova migratsiya kudy idut ukrainsi ta chomu ne hochut pratsiyuvaty vdoma_1297401](https://zik.ua/news/2018/04/02/trudova_migratsiya_kudy_idut_ukrainsi_ta_chomu_ne_hochut_pratsiyuvaty_vdoma_1297401)
4. Haiduchenko S.O. Teksty leksii z navchalnoi dystsypliny «Motyvatsiia personalu» [Text of Lectures on the Discipline "Motivation of the Staff"] (dlya studentiv 5 kursu spetsialnosti 7.03060101, 8.03060101 «Menedzhment orhanizatsii i administruvannia») / S. O. Haiduchenko; Khar. nats. un-t. misk. hosp-va. im. O. M. Beketova. — Kh.: KhNUMH, 2013. — 111 s.
5. Ekonomika pidpriemstva [Business Economics]: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia samostiinoho vyvchennia dystsypliny / H. O. Shvydanenko, S. F. Pokropyvnyi, S. M. Klymenko. — K: KNEU, 2000. — 238 s.
6. Kolot A. M. Motyvatsiia, stymuliuвання y otsinka personalu [Motivation, Incentives and Staff Assessment]: Navch. posibnyk. / A. M. Kolot. — K.: KNEU, 2001. — 128 s.
7. Okhrimenko O. Chy ne z nadto bahato u nas serednoho i maloho biznesu v Ukraini? [Is not There Too Much of Our Medium and Small Business in Ukraine?] [Elektronnyy resurs] / Oleksandr Okhrimenko. — Rezhym dostupu: <https://ua.112.ua/mnenie/chy-ne-zanadto-bahato-u-nas-serednoho-i-maloho-biznesu-v-ukraini-240000.html>
8. Pyrozhok O. Za dovhym zlotym. Yak ukrainsi ofitsiino vlashtovuiutsia na robotu u Polshchi [For a long zloty. How Ukrainians are officially arranged to work in Poland] [Elektronnyy resurs] / Oksana Pyrozhok // Ekonomichna pravda. — 2018. — Kvitin. — Rezhym dostupu: <https://www.epravda.com.ua/publications/2018/04/24/636274/>
9. Pytoma vaha derzhavnoho sektoru v ekonomitsi [The Share of State Sector in the Economy] // Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku i torhivli Ukrainy [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.me.gov.ua/Documents/List?lang=uk-UA&tag=UpravlinniaDerzhavnimSektoromEkonomikil>
10. Realnyi sektor ekonomiky Ukrainy: priorytety rozvytku v umovakh zminy vektora ekonomichnoi polityky : analit. dop. [The Real Sector of Ukraine's Economy: the Priorities of Development in the Context of Changing the Vector of Economic Policy] / [Sobkevych O. V., Shevchenko A. V., Mykhailychenko K. M., Rusan V. M., Bielashov Ye. V. ta in.]. — K. : NISD, 2017. — s. 40. — Rezhym dostupu: http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/AD_Realni-sektor_206x301_druk-7704e.pdf
11. Robota za kordonom dlia ukrainsiv: top naiperspektyvnishykh krain [Work Abroad for Ukrainians: the Top Most Promising Countries] [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <https://m.znaj.ua/society/robota-za-kordonom-dlya-ukra%D1%97nts%D1%96v-najkrasch%D1%96-kra%D1%97ni>

УДК: 159.9:001.8:001.82:005.61

НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ СУЧАСНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ НАУКИ

І.В. Копитін

аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізького національного університету
ivan-kopytin@ukr.net

Копитін І.В. Наукові підходи щодо розуміння сутності сучасної методології науки. В статті описаний сучасний стан формування глобальної науки і як результат, необхідність розробки єдиної теорії методології науки. Зроблений наголос на слабкому науковому інтересі до розробки питання змісту та предмету методології науки. В публікації наведені точки зору сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників які розкривають зміст та предмет методології. Проведений понятійний аналіз сутності методології та вказане домінування описового підходу щодо визначення її змісту. Виділений науковий підхід розуміння методології, як вчення про організацію діяльності. Здійснений теоретичний аналіз методології науки через категорію діяльності. Описані два основних види діяльності: продуктивна та репродуктивна. Методологія розглянута як продуктивний вид діяльності. Вказана логічна структура діяльності, її параметри та характеристика.

Ключові слова: метод, методологія, філософія, наука, предмет методології, форма мислення, організація діяльності.

Kopytin, I.V. Scientific approaches to understanding the essence of modern methodology of science. The article describes the current state of the formation of global science and, as a result, the need to develop a unified theory of methodology of science. There is weak scientific interest in developing the content of the subject of the methodology of science. Today, methodology is not the main science. A high level of informatization of modern society is necessitates the formation of a unified methodology of science. Insufficient development of the methodology is influenced by its relationship with philosophy. The publication notes the role of philosophy in the development of methodology as a separate science. The points of view of modern domestic and foreign researchers which reveal the content and subject of methodology have been presented. A conceptual analysis of the essence of the methodology has been carried out. In modern science, descriptive approach over analytic prevails. Among the analyzed scientific approaches is the lack of a meaningful description of the methodology. A significant number of interpretations of the essence of the methodology is due to the change of modern society. In the article, the methodology is considered as a science of the organization of activities. A theoretical analysis of the methodology of science through the category of activity is carried out. Two main types of activity are described: productive and reproductive. The methodology is considered as a productive activity. The logical structure of activity, its parameters and characteristics are indicated. Further perspectives of development of methodology as a science are determined.

Keywords: method, methodology, philosophy, science, subject of methodology, form of thinking, organization of activity.

Постановка проблеми. Сучасна глобалізація, міжнародне співробітництво та міжнародний трансфер технологій зумовлюють тенденцію до формування єдиної глобальної науки. Поряд з цим, виникає необхідність формування єдиної методології, яка б забезпечила успішний процес інтеграції світової науки. На сьогоднішній день питання методології як окремої науки є досить дискусійним. Проблема сутності, предмету, структури, функцій методології розглядаються як науковцями різних галузей, так і філософами. Більше того, науковцями відзначається, загальний слабкий науковий інтерес до методології, що зумовлено неясністю її сутності в питаннях співвідношення методологічних і теоретичних проблем науки, а також, співставлення методології і філософії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявна невелика кількість україномовних джерел [10; 12; 13] з проблеми визначення сутності методології, підтверджують слабкий інтерес вітчизняних науковців до розробки питання її предмету та змісту. Більш ґрунтовно проблема методології розкрита у працях зарубіжних дослідників [2; 4; 5; 14; 15; 17; 18; 19].

Таким чином, **мета статті** полягає у теоретичному узагальненні та критичному аналізі сучасних наукових підходів щодо сутності методології науки.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Так як методологія зародилася в лоні філософії, логічно, що першими, хто почав систематично розробляти це питання були філософи. У витоків розробки методології, як засобу пізнання стояли такі мислителі-філософи як Сократ і Платон. Вагомий внесок в розробку теорії методології був зроблений Аристотелем. Філософ розробив логічну систему, яка отримала назву «Органон» і була визначена ним як універсальний засіб істинного пізнання. Значний внесок був зроблений такими видатними філософами нашої ери як: Ф. Бекон та його індуктивний метод; Р. Декарт та розроблений ним раціоналістичний метод; Г. Гегель, К. Маркс та сповідуваний ними діалектичний метод [1].

Враховуючи складність та об'ємність наявного матеріалу з питання методології, в рамках даної статті проведений тільки понятійний аналіз сутності методології.

Здійснений аналіз закордонних джерел [17; 18; 19] показав, що здебільшого, методологія розуміється або як система методів або як загальна стратегія дослідження. Так, наприклад в словнику Маріам-Вебстер методологія визначається як: 1) сукупність методів, правил та постулатів, що використовуються дисципліною: конкретна процедура або сукупність процедур; 2) аналіз принципів або процедур дослідження в конкретній сфері [22].

S.I. Irny та A.A. Rose визначають методологію як – «систематичний, теоретичний аналіз методів, що застосовуються до певної галузі вивчення. Вона включає в себе теоретичний аналіз основ методів та принципів, пов'язаних з галуззю знань. Як правило, вона охоплює такі поняття, як парадигма, теоретична модель, етапи та кількісні або якісні методи» [20, с.326].

K.E. Howell визначає методологію як «загальну парадигму дослідження, яка визначає, як слід проводити дослідницький проект, і серед іншого визначає конкретні методи, які слід використовувати. Ці методи визначають інструменти або стратегії для збору даних або, іноді те, як саме результати повинні бути проаналізовані» [19, с.99].

Fei Ma пропонує наступне визначення методології: «методологія – це система методів, принципів та правил регулювання дослідницького проекту в певній дисципліні» [18, с.567].

Поряд з цим, серед українських дослідників, також присутнє невизначене, множинне розуміння сутності методології. В інтерпретації сутності методології Т.Г. Лешкевич вказує на те, що: «методологія базується на прийнятті наукового знання, як інтерсуб'єктивного і деперсоніфікованого. Основна мета методології – забезпечити наукове та соціальне пізнання соціально вивіреними та апробованими правилами, прийомами та нормами» [3, с.350]. Своїм розумінням, автор присвоює місце методології, яке перебуває в підпорядкуванні науки. В розумінні Т.Г. Лешкевича методологія галузь практики, яка може існувати та існує тільки за рахунок знань, які виробляє, створює наука, тим самим, позбавляючи методологію можливості конструювати власні знання.

О.П. Пунченко визначає методологію науки як:

1. форму рефлексивного осмислення наукового пізнання [10, с.27].
2. сукупність прийомів здійснення пізнавальної діяльності в тій чи іншій науці. Методологія виступає як сукупність способів діяльності і вимог до мислячого суб'єкта, сформульованих на основі закономірностей [10, с.30].

3. загальна теорія методу. Тут відображається необхідність аналізу загальних проблем формування, підбору, застосування наукових методів у єдності: підстав їх існування, структури та змісту, взаємного зв'язку і взаємодії, ефективності і т.п. [10, с.30].

Запропоновані автором визначення сутності методології пропонують нам три варіанти розуміння методології: перший варіант розглядає методологію як певний тип свідомості, яка має на меті розвиток науки шляхом рефлексивного аналізу; другий варіант пропонує розглядати методологію як сукупність прийомів, свого роду технологію пізнання але знову ж таки в рамках конкретної науки; третій варіант виводить методологію на загальнонауковий рівень, але все таки зберігає її трактування в якості методу.

Провідний український дослідник в сфері методології А.В. Фурман, також, зберігає множинність трактовки сутності методології. В своїй статті «Світ методології» автор наводить наступні визначення методології:

- 1) окреме *вчення* про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності [13, с.49];

- 2) специфічна *система раціональних знань* про форми, методи, способи рефлексивних мислення і вчинкового діяння у єдності із сукупністю норм та інструментів різнорівневого методологування [13, с.49];

- 3) особлива *сфера* мислєдіяльнісно центрованих пізнання, критики, творення і рефлексії, які охоплюють усі типи і стилі мислення, через котрі задається у людській свідомості світ і які спричиняють формування та розвиток методологічного мислення як його нової універсальної форми, що уможливорює не лише розширене світобачення, а й діяльнісно-вчинкове світо оволодіння [13, с.49];

4) персоніфікований *спосіб життя*, тип проблемно-рефлексивного існування, за якого із самого себе дослідником продукуються методологічне мислення і методологічне відношення [13, с.49].

А.В. Фурман визначає методологію, як загальне поняття, що має наступні характеристики: 1) максимальний обсяг; 2) мінімальний зміст; 3) характеризується межовою абстрактністю; 4) відображає найфундаментальніші зв'язки і залежності мисленнєво зреалізованої дійсності у чотирискладовій логіко-параметричній структурі поняття (обсяг, зміст, значення, смисл) [13, с.52].

Крім того, вчений наводить ще декілька варіантів визначення сутності методології:

1) методологія – це універсальна форма мислення;

2) методологія – це практичне мистецтво науково зорієнтованого філософування, котре схоже до ремесла, що передається тільки за наявності живого взірця – його конкретного носія [13, с.56].

Відштовхуючись від запропонованої вище автором логіки, методологію можна розуміти як певну форму мислення, яка направлена на вирішення всіх видів проблем і завдань (універсальність), але отримати навички такого мислення (методологування) можливо лише у наставника, майстра або митця. Цим самим автор прагнув підкреслити не тільки унікальність але й вибірковість, обраність методології (методологічно мислити може не кожен, а лише той, хто знайшов майстра-наставника, митця методологування).

Варто відзначити, що в підході до розуміння методології А.В. Фурманом досить чітко простежуються дві тенденції. Перша з них полягає в тому, що автор розуміє складність явища, його фундаментальність та всеосяжність, що можна пояснити характеристиками, які наводить дослідник, але при цьому, А.В. Фурман не формулює єдину концепцію розуміння методології, зберігаючи описовий підхід до вказаної проблеми.

Наступна лінія, на наш погляд, полягає в трактуванні методології з позиції системомиследіяльнісного підходу. Саме в даному підході знайшло своє відображення положення про те, що методологія, перш за все, це практика, стиль та спосіб життя методолога. Отримати навички методологування можна лише за умови участі в методологічній діяльності і лише під наглядом, наставництвом майстра-методолога.

Системо-миследіяльнісна методологія (СМД-методологія) – це філософсько-методологічний напрям в радянській та пострадянській соціально-гуманітарній думці, що оформився на основі ідей і концепцій, які розроблялися з 1952 року в рамках Московського логічного (методологічного) гуртка (МЛК / ММК) [9].

Методологія, мислима в онтологічному горизонті системомиследіяльнісного підходу, виступає як особливе діяльнісне утворення – «сфера, або організм, діяльності», тобто суперсистема [9].

СМД-методології, в якості сфери діяльності, властива своя особлива структура і форма мислення – методологічне мислення, покликане виробляти нові засоби і нову технологію, а саме засоби і технологію надпредметного мислення [9].

Г.П. Щедровицький сформулював власне розуміння методології як складної розумової роботи в онтологіях, спрямованої на конструювання знань, відтворення сутнісних характеристик реальності, розробку категорій як засобів онтологічної і методологічної роботи, які організують мислення дослідників [15; 16].

Л.М. Карнозова, Г.І. Александрова вважають, що: «основна функція методології полягає в забезпеченні універсуму миследіяльності проектами, програмами, нормами і приписами. Необхідність в цих проектах, програмах і нормах визначається характеристикою, сучасної соціокультурної ситуації, яка складається в тому, що традиційні предметні і професійні форми мислення і діяльності не забезпечують сучасної практики, яка все більше ускладнюється та потребує комплексних підходів» [2].

Вагомий внесок СМД-методології полягає в розробці нею потужного схематично-категоріального апарату і створення нової форми колективної роботи – організаційно-діяльнісної гри. Од-гра була заявлена як нова форма вирішення соціально-господарських проблем суспільства.

Системо-миследіяльнісна методологія, в свій час, могла претендувати на звання загальної методології. Можна сказати, що перевірку часом вона пройшла але не в повній мірі і не в своєму початковому вигляді. Перш за все, це пов'язано із самою особистістю Г.П. Щедровицького. Його методологічний підхід значимо змінювався декілька разів, протягом всього його життя. По-друге,

після розпаду Методологічного гуртка, Г.П. Щедровицький отримав статус мисленнєво недосяжного, одноосібного лідера, який прагнув до впровадження методологічного мислення на всіх ключових рівнях соціально-політичної організації суспільства. По-третє, після смерті Г.П. Щедровицького, створена ним методологічна спільнота розкололася на декілька менших, що привнесло чималу невизначеність в сутність СМД-методології, як результат її трактувань різними новоутвореними методологічними спільнотами. Одну з таких методологічних спільнот очолив його син П.Г. Щедровицький.

Переходячи до аналізу методології із загальнонаукової позиції, наведемо варіанти визначення методології російських дослідників. В.І. Штанько вказує на те, що: «Одне з основних завдань методологічного аналізу – вивчення походження, сутності, ефективності та інших характеристик методів пізнання, визначення можливостей і меж застосування тих чи інших методів пізнавальної діяльності. Методологія по суті визначає стратегію наукового пізнання [14, с.98].

М.В. Мостепаненко наводить два, на наш погляд, узагальнених визначення сутності методології: 1) вчення про методи пізнання й перетворення світу; 2) сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до специфіки предмета її пізнання [5, с.8].

В.І. Назаров визначає методологію як певне учіння про принципи, форми і способи отримання та організації наукового знання [6, с.344].

П.В. Петрій наводить наступні варіанти визначення сутності методології:

1. тип раціонально-рефлексивної свідомості, направлений на вивчення, удосконалення і конструювання методів в різних сферах духовної та практичної діяльності (вузьке розуміння);
2. система принципів та способів організації та будівництва теоретичної та практичної діяльності, а також учіння про цю систему;
3. учіння про методи та їх використання [8, с.8].

В.І. Тютюнник визначає методологію як: «Область наукової діяльності, вході якої досліджуються і застосовуються загальні та спеціальні методи наукових досліджень, а також принципи підходу до визначення предмета, об'єкта і методів дослідження дійсності і до вирішення різних класів наукових завдань» [11, с.8].

В.О. Мазилів досліджуючи питання методології психологічної науки дотримується позиції методологічного лібералізму, запропонованого В.А. Юревичем, суть якої полягає в тому, що необхідно прийняти як даність ту поліпарадигмальність психології, яка утворилася як результат наукової кризи, в якій перебуває сучасна психологія [17, с.380].

На думку В.О. Мазилова позиція методологічного лібералізму є найбільш конструктивною, так як саме такий методологічний підхід відкриває можливість інтеграції психологічного знання [4, с.175]. Тим самим, на наш погляд, автор підтверджує можливість існування загальної методології. Крім того, вчений вбачає лише в такій, інтегративній методології єдиний вихід, який дасть можливість вирішувати наукові завдання XXI століття.

Досить цікаве, об'ємне трактування методології, яке відображає її фундаментальність та фактичну всеосяжність, ми знайшли в закордонних джерелах, де вказувалося що методологія не передбачає надання рішень – отже, це не те ж, саме, що і метод. Замість цього методологія пропонує теоретичну основу для розуміння того, який метод, набір методів або найкращі практики можна застосувати до конкретного випадку [22].

Змістовний підхід до розуміння сутності методології знаходимо в роботі О.М. Новікова та Д.О. Новікова. Автори відзначають, що методологія – це вчення про організацію діяльності. Як результат, предметом методології автори виділяють організацію діяльності [7, с.20].

На наш погляд, особливість цього підходу до розуміння сутності та предмету методології полягає в його теоретичній концептуальності. Автори співвідносять методологію з діяльністю, що спрямована на організацію іншої діяльності. Тим самим надаючи їй характер структурності та системності.

Крім того, О.М. Новіков та Д.О. Новіков проводять розмежування діяльності на репродуктивну та продуктивну. Визначаючи в якості репродуктивної – діяльність, яка є копією діяльності іншої людини або власної діяльності. Особливість такої діяльності полягає в засвоєнні технологій або набору процедур, рухів і т.д. Така діяльність, відзначають автори, є сама собі здатною до самоорганізації [7, с.21].

Порівняно з репродуктивною, продуктивна діяльність направлена на отримання об'єктивно/суб'єктивно нового результату. Наявність факту отримання нового результату викликає необхідність організації такої діяльності [7, с.21]. Проводячи таке розмежування діяльності, тим самим, автори проводять межу у використанні та застосуванні методології. Пояснюючи це тим, що методологія може бути направлена на організацію лише продуктивної діяльності.

Значна увага відводиться авторами на аналіз сутності категорії «організація». Розгляд організації діяльності як: властивості, процесу та організаційної системи дає можливість розглядати методологію в досить широкому контексті.

Аргументуючи власний теоретичний підхід, автори наводять наступну логічну структуру діяльності: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи і результат [7, с.25]. І поряд з цим, дослідники наводять параметри, характеристику діяльності, які необхідно враховувати в процесі її організації: особливості, принципи, умови, норми.

Підсумовуючи теоретичний підхід запропонований О.М. Новіковим та Д.О. Новіковим, можна вказати, що методологія – це вчення про те, як організувати та впорядкувати діяльність, направлену на здобуття нового знання, в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою та процесом її здійснення.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Здійснений теоретичний аналіз праць зарубіжних та вітчизняних учених, які в тій чи іншій мірі розкривають сутність методології, надав можливість виявити тенденцію, яка, на наш погляд, тільки підтверджує невизначеність сутності методології та її предмету. Перш за все, даний факт зумовлений фундаментальним характером самої методології. По-друге, на невирішеність цього питання впливає тісний взаємозв'язок методології та філософії. Сучасні дослідники, намагаючись максимально зжати, вмістити всю сутність методології в одне поняття йдуть двома шляхами. Перший з них реалізується завдяки подвоєнню предмета, коли з однієї сторони в предмет методології «записують» знання та пізнання, їхні закони, а з іншої – свідомість та діяльність. Інший шлях, полягає в підміні сутності методології її ознаками, характеристиками, рівнями, функціями і т.д. Наявність чималої кількості варіантів трактування сутності методології можна пояснити зміною устрою сучасного суспільства, його переходом в нову епоху постіндустріалізації, яка характеризується зміною ролі науки в суспільстві, переважанням ролі глобальної економіки та чималим рівнем інформатизації сучасного суспільства.

Ми вважаємо, що сучасний стан розвитку методології як науки можна порівняти із сучасною психологією, яка налічує в своєму арсеналі чималу кількість теоретичних, практичних підходів, положень, які в тій чи іншій мірі претендують на головну роль в розвитку науки. З оглядом на беззаперечну актуальність розвитку єдиної теорії методології науки, вкажемо, що перспектива подальших досліджень полягає в розробці її теорії, яка повинна: відображати фундаментальність методології; мати систему знань, які описуватимуть процес організації діяльності отримання нових знань; відповідати на просте питання «Як організувати продуктивну діяльність?».

Список використаних джерел

1. Большая Советская Энциклопедия. – Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com/article076034.html>
2. Карнозова Л.М, Александрова Г.И. Методологический анализ игротехнической работы в ОД-игре. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/collections/archive/16/1>
3. Лешкевич Т.Г. Философия и теория познания / Татьяна Геннадьевна Лешкевич. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 408 с.
4. Мазилев В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок / Владимир Александрович Мазилев // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Том II, №3. – С. 174-191.
5. Мостепаненко М.В. Методология научного познания, ее предмет и сущность / Михаил Васильевич Мостепаненко // Методология научного познания: естественные и технические науки сборник. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – Вып. 1. – С. 8-12.
6. Назаров И.В. Статус и структура методологии / Илья Владиславович Назаров // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4, № 5 – С. 339-346.
7. Новиков Д.А. О предмете и структуре методологии / Д.А. Новиков, А.М. Новиков // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 1. – С. 29-41.
8. Петрий П.В. Методология научного познания и исследования: содержание и современные представления / Петр Владимирович Петрий // Вестник Военного университета. – 2011. – № 4 (28). – С. 7-11.
9. Пископел А.А. Системо-мыследеятельностная методология / А.А. Пископел, В.М. Розин, Ф.И. Голдберг, В.С. Бернштейн, А.В. Александров. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/concepts/7268>
10. Пунченко О.П. Методологічні новації у сучасному науковому пізнанні / Олег Петрович Пунченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2014. – Вип. 57. – С. 27-37.

11. Тютюнник В.И. Основы психологических исследований: Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению 521000 – «Психология» / В.И. Тютюнник. – М.: УМК «Психология», 2002. – 208 с.
12. Удалов В.Л. Проблеми та перспективи розвитку сучасної методології науки / В.Л. Удалов // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки». – 2013. – № 2 (6). – С. 29-42.
13. Фурман А.В. Світ методології / Анатолій Васильович Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 2. – С. 47-60.
14. Штанько В.И. Философия и методология науки. Учебное пособие для аспирантов и магистрантов естественнонаучных и технических вузов / Валентина Игоревна Штанько. – Харьков: ХНУРЭ, 2002. – 292 с.
15. Щедровицкий Г.П. Логика и методология науки. – Режим доступа: http://www.fondgp.ru/projects/jointly/school/3/additional/Schedrovitckij_G.P._Metodologiya_nauki%2C_logika%2C_teoriya_myshleniya.doc
16. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/48>
17. Юревич А.В. Психология и методология / Андрей Владиславович Юревич. – М: Институт психологии РАН, 2005. – 312с.
18. Fei Ma. A Review of Research Methods in EFL Education. Theory and Practice in Language Studies / Fei Ma. – 2015. – Vol. 5, No. 3. – pp. 566-571.
19. Howell K.E. Introduction to the Philosophy of Methodology / K.E. Howell. – London: Sage Publications, 2013. – 263 p.
20. <https://ipfs.io/ipfs/QmXoypizjW3WknFjJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Methodology.html> - cite_ref_1Irnny S.I. A.A. Designing a Strategic Information Systems Planning Methodology for Malaysian Institutes of Higher Learning (isp-ipta) / S.I. <https://ipfs.io/ipfs/QmXoypizjW3WknFjJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Methodology.html> - cite_ref_1Irnny, A.A. Rose // Issues in Information System. – 2005. – Vol.VI, No. 1. – pp. 325-331.
21. The Merriam-Webster Dictionary. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/methodology>
22. Methodology. – Режим доступа: <http://ipfs.io/ipfs/QmXoypizjW3WknFjJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Methodology.html>

References transliterated

1. Bol'shaja Sovetskaja Encyklopedija. – Rezhym dostupa: <http://bse.sci-lib.com/article076034.html>
2. Karnozova L.M, Aleksandrova G.Y. Metodologicheskij analiz ygrotehnicheskoy raboty v OD-ygre. – Rezhym dostupa: <http://www.fondgp.ru/lib/collections/archive/16/1>
3. Leshkevych T.G. Fylosofiya y teoriya poznaniya / Tat'jana Gennad'evna Leshkevych. – М.: YNFRA-M, 2013. – 408 s.
4. Mazylov V.A. Metodologiya otechestvennoj psichologicheskoy nauky: osnovnye napravleniya yssledovaniy y razrabotok / Vladymyr Aleksandrovych Mazylov // Jaroslavskiy pedagogicheskij vestnyk. – 2010. – Tom II, №3. – S. 174-191.
5. Mostepanenko M.V. Metodologiya nauchnogo poznaniya, ee predmet y sushhnost' / Myhayl Vasylyevych Mostepanenko // Metodologiya nauchnogo poznaniya: estestvennye y tehnycheskye nauky sbornyk. – L.: Yzd-vo Lenyng. un-ta, 1974. – Vyp. 1. – S. 8-12.
6. Nazarov Y.V. Status y struktura metodologyy / Yl'ja Vladyslavovych Nazarov // Rossyjskij gumanytatnyj zhurnal. – 2015. – Tom 4, № 5 – S. 339-346.
7. Novykov D.A. O predmete y strukture metodology / D.A. Novykov, A.M. Novykov // Myr obrazovaniya – obrazovanye v myre. – 2008. – № 1. – S. 29-41.
8. Petryj P.V. Metodologiya nauchnogo poznaniya y yssledovaniya: sodержanye y sovremennye predstavleniya / Petr Vladymyrovych Petryj // Vestnyk Voennogo unyversyteta. – 2011. – № 4 (28). – S. 7-11.
9. Pyskoppel' A.A. Systemo-mysledejatel'nostnaja metodologiya / A.A. Pyskoppel', V.M. Rozyn, F.Y. Goldberg, V.S. Bernshtejn, A.V. Aleksandrov. – Rezhym dostupa: <http://gtmarket.ru/concepts/7268>
10. Puchenko O.P. Metodologichni novacii' u suchasnomu naukovomu piznanni / Oleg Petrovych Puchenko // Gumanitarnyj visnyk Zaporiz'koi' derzhavnoi' inzhenernoi' akademii'. – 2014. – Vyp. 57. – S. 27-37.
11. Tjutjunnyk V.Y. Osnovy psichologicheskyyh yssledovaniy: Uchebnoe posobyje dlja studentov fakul'tetov psichologyy vysshyh uchebnyh zavedenij po napravleniju 521000 – «Psychologyja» / V.Y. Tjutjunnyk. – М.: УМК «Psychologyja», 2002. – 208 с.
12. Udalov V.L. Problemy ta perspektivy rozvytku suchasnoi' metodologii' nauky / V.L. Udalov // Visnyk Dnipropetrovs'kogo unyversytetu imeni Al'freda Nobelja. Serija «Filologichni nauky». – 2013. – № 2 (6). – S. 29-42.
13. Furman A.V. Svit metodologii' / Anatolij Vasylyovych Furman // Psichologija i suspil'stvo. – 2015. – № 2. – S. 47-60.
14. Shtan'ko V.Y. Fylosofiya y metodologiya nauky. Uchebnoe posobyje dlja aspyrantov y magystrantov estestvennonauchnyh y tehnycheskyh vuzov / Valentyna Ygorevna Shtan'ko. – Har'kov: HNURЭ, 2002. – 292 s.
15. Shhedrovyc'kij G.P. Logyka y metodologiya nauky. – Rezhym dostupa: http://www.fondgp.ru/projects/jointly/school/3/additional/Schedrovitckij_G.P._Metodologiya_nauki%2C_logika%2C_teoriya_myshleniya.doc
16. Shhedrovyc'kij G.P. Pryncypy y obshhaja shema metodologicheskoy organyzacyy systemno-struktornyh yssledovaniy y razrabotok. – Rezhym dostupa: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/48>
17. Jurevych A.V. Psichologyja y metodologyja / Andrej Vladyslavovych Jurevych. – М: Ynstytutpsichologyy RAN, 2005. 312s.
18. Fei Ma. A Review of Research Methods in EFL Education. Theory and Practice in Language Studies / Fei Ma. – 2015. – Vol. 5, No. 3. – pp. 566-571.
19. Howell K.E. Introduction to the Philosophy of Methodology / K.E. Howell. – London: Sage Publications, 2013. – 263 p.
20. Irny S.I. A.A. Designing a Strategic Information Systems Planning Methodology for Malaysian Institutes of Higher Learning (isp-ipta) / S.I. Irny, A.A. Rose // Issues in Information System. – 2005. – Vol.VI, No. 1. – pp. 325-331.
21. The Merriam-Webster Dictionary. – Rezhym dostupa: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/methodology>
22. Methodology. – Rezhym dostupa: <http://ipfs.io/ipfs/QmXoypizjW3WknFjJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1mXWo6uco/wiki/Methodology.html>

УДК 159.922.8-026.15

EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF THE DEVELOPMENT PROGRAM OF THE CREATIVE COMPONENT OF FUTURE MARKETING SPECIALISTS' PROFESSIONAL THINKING

N.M. Kuchynova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian and Basic Training Zakhidnodonbaskyi Institute

PrJC «Higher Education Institution «Interregional Academy of Personnel Management»
nataliya-kuchynova@ukr.net

Кучинова Н. М. Оцінка ефективності програми розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів. У статті представлено оцінку ефективності програми розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів. Визначено основну мету програми (здійснення цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток креативної складової професійного мислення майбутніх маркетологів у процесі навчальної діяльності). Представлено основні компоненти розвивальної програми: теоретичний, практико-розвивальний, особистісно-креативний та емоційно-рефлексивний. Подано структуру програми розвитку креативної складової професійного мислення студентів-маркетологів та засоби її реалізації. Здійснено статистичний аналіз показників розвитку мотиваційного, когнітивно-дивергентного, комунікативного та емоційно-вольового компонентів за результатами формульованого експерименту. Наведено дані, що свідчать про ефективність програми розвитку.

Ключові слова: креативність, маркетолог, креативна складова професійного мислення, комплексна програма розвитку, психолого-педагогічний вплив, психодіагностичні методики.

Kuchynova, N.M. Evaluating the effectiveness of the development program of the creative component of future marketing specialists' professional thinking. Evaluating the effectiveness of the development program of the creative component of future marketing specialists' professional thinking has been presented in the article. The main objective of the program has been determined (implementation of purposeful psychological and pedagogical influence on the development of the creative component of future marketing specialists' professional thinking in the process of educational activity). The basic components of a development program such as theoretical, practically developmental, personal and creative, emotional and reflective have been introduced. The structure of the program for the development of creative component of marketing students' professional thinking and the means of its implementation have been represented. The statistical analysis of indicators of motivational, cognitive and divergent, communicative and emotional and volitional components based on the results of the forming experiment has been carried out. Provided data have shown the effectiveness of the development program.

Keywords: creativity, marketing specialist, creative component of professional thinking, comprehensive program of development, psychological and pedagogical influence, psychodiagnostic methods.

Problem formulation. Today there are significant transformations in all sectors of economic activity in the Ukrainian economy. There is a growing need for specialists capable of critical thinking, creative approach to solving professional problems, making non-standard decisions, etc. Finding ways to improve the professional quality of student youth preparation, in particular the formation of their professional thinking, is a relevant task of the national higher education. Particular attention should be paid to the training of marketing specialists, whose activities have a significant impact on the competitiveness of enterprises and organizations. Their competences include a wide range of tasks: research and analysis of the market for goods and services, the development of plans for product promotion, analysis of the target audience, forecast fluctuations in demand and supply in the market, the organization of researches, events, actions and evaluation of their effectiveness. The activity of the marketing specialist is characterized by the intensive level of communication with people from different social groups and the constant need in the original ways of solving professional problems. This has resulted in the importance of developing the creative component of future marketing specialists' professional thinking in the process of professional training.

Analysis of recent studies and publications. Scientific works of foreign researchers such as G. Altshuller, Ed. de Bono, T. Buzen, J. Guilford, R. Eberle, J. O'Keeffe, A. Osborne, G. Wallace, E. P. Torrance, F. Zwicky and national scholars D. Bogoyavlenska, V. Moliako, O. Muzyka and others are devoted to problems of development of creativity.

A considerable amount of research is devoted to the development of creativity of future specialists of T. O. Barysheva (psychological structure of creativity), R. V. Bielousova (peculiarities of communicative creativity), N. F. Vyshniakova (psychological basis of development of creativity in professional acmeology), N. Y. Malii (development of the creative component of professional thinking of future teachers), L. G. Puzzep (psychological mechanisms of development of personality creativity),

M. V. Savrasov (emotional and motivational components of creativity of personality), O. P. Tarasova (development of creative potential of future designer) and others [7].

However, the actual task of modern psychological science and practice is to study the development of creativity as the component of future marketing specialists' professional thinking.

The objective of the article is to present the results of the development program of the creative component of future marketing specialists' professional thinking.

Presentation of the main research material. An important component of the forming experiment is the organization of purposeful psychological and pedagogical impact on the development of creative component of marketing students' professional thinking through the implementation of a comprehensive program.

The elaboration of the program of the development of the creative component of future marketing specialists' professional thinking is based on the leading theories of creativity development (G. Altshuller, Ed. de Bono, T. Buzen, R. Eberle, V. O. Moliako, G. Wallace) the state of the possibility of professional thinking developing (G. G. Valiullina, A. V. Herzen, T. E. Gura, L. R. Dzhelilova, L. V. Zasiakina, N. I. Poviakel) and creative thinking of a marketing specialist (M. V. Vachevsky, F. Kotler, O. P. Repiev).

The contents of the comprehensive program aimed at developing the creativity of marketing students, contains four main components:

1) theoretical, which includes a system of scientific knowledge on the theory of development of creativity of personality, which creates the preconditions for creative activity and contributes to the formation of creative competence of the future specialist;

2) practically developmental, which forms the analytical, design, constructive, combinatorial skills and skills of future marketers for the solution of professional tasks;

3) personal and creative, which characterizes the mastery of creative ways of activity, transferring the received knowledge to non-typical (outside the classroom, professional) situations for solving new problems;

4) emotional and reflective, which allows students to focus on the self-understanding of their actions and states to develop self-improvement in the professional activity [6].

The implementation of a comprehensive program of the development of the creative component of professional thinking has involved the widespread introduction to the training process of activating the cognitive activity of students, the main purpose of which is to form an active attitude of students to mastering the chosen profession, the development of their initiative and creativity. Mastering the theoretical material has been carried out through mini-lectures, which provide an oral presentation of the educational material in a short period of time using the means of visualization. The main task of each mini-lecture is not only to reveal the theoretical positions on a certain topic, but also to motivate students for the need to master their knowledge, focusing on the practical importance in the professional activities of the future marketing specialist.

The practical block of the program has involved the widespread use of such a learning method as the analysis of specific situations (case method), which makes it possible to bring the training process closer to the practical work of the specialists. This method has attracted cognitive interest in students to solve problem tasks, has directed their mental activity to productive actions in non-typical situations [2].

The objective of the program is to realize purposeful psychological and pedagogical influence on the development of the creative component of marketing specialists' professional thinking (CCMSPT) in the process of training activity.

The main objectives of the CCMSPT development program are:

- formation of students' theoretical ideas about creativity, components of creative thinking, technology of creative activity;
- awareness of the significance of the creative component of professional thinking in the structure of the marketing specialist's activities and awareness of himself/herself as a creative individual;
- mastering the methods of creative action and application them in practice of creative technologies for the most optimal solution of problems in professional activity;
- formation of the motivational force for the further development of creativity, in particular professional one.

The total number of hours of the program is 52 hours of classroom training (13 classes with the duration of 4 academic hours each) within the framework of extracurricular activity.

The program consists of 4 modules: 1) «Development of the achievement», 2) «Development of cognitive and divergent thinking», 3) «Development of communicative competences», 4) «Development of readiness for risk». Each module contains the objective, the task, the content aspect: the theoretical and practical parts and consists of 3-4 classes [6].

Each class of the program is aimed at solving specific problems, the achievement of which ensures the effectiveness of the program in accordance with the overall objective. The structure of each class includes three to five exercises, depending on the volume of group and individual work of students. Actualization of cognitive activity of students has been carried out through the use of various methodical techniques and mechanisms of influence, in particular situational, creative and analytical exercises, training technologies, group discussions, business games, etc.

To test the effectiveness of the development program a control experiment was conducted in which the third-year marketing students took part. The experimental group (29 persons) and the control group (29 persons) were tested with the help of the following methods: the method «Achievement motivation» had been chosen for the study of the motivational component (the modification of A. Mehrabian's test questionnaire proposed by M. Sh. Magomed-Eminov) [5]. The research of the emotional and volitional component was carried out according to the method of «Diagnosis of personal creativity» by E. E. Tunick [4]. The cognitive and divergent component was investigated by the methods: «Diagnosis of personal creativity» by E. E. Tunick; «Diagnostics of non-verbal creativity» (a short version of the test of E. Torrens adapted by A. M. Voronin) [3]; «Diagnosis of speech-thinking creativity» by T. V. Galkina, L. G. Alekseyeva [1]. To study the communicative component of the creative component of future marketing specialists' professional thinking the methodology for identifying «Communicative and organizational inclinations» (COI-2) [5] was chosen.

The effectiveness of the forming program has been revealed in the positive dynamics of indicators of motivation for the desire for success, levels of development of non-verbal, speech-thinking creativity, personal creativity (curiosity development, imagination, complexity of thinking), indicators of readiness for risk, development of communicative and organizational inclinations.

For the statistical verification of the significance of differences in the control and experimental groups after the end of the forming experiment, the empirical value of the t-criterion of Student was calculated. It confirmed the statistical significance of the shifts for each of the studied criteria in the experimental group and their absence in the control group before and after the forming experiment (tab1)

Table 1

Indicators of the studied parameters in EG and CG before and after forming experiment for t-criterion of Student

Elements of creative component	Indicators by methodology	Control group (n=29)				Experimental group (n=29)			
		AV before FE	AV after FE	t	$p(t)$	AV before FE	AV after FE	t	$p(t)$
Motivational	Achievement motivation	138,58	140,24	5,39	0,041	139,07	151,69	0,94	0,05
Cognitive and divergent	Non-verbal creativity	0,57	0,58	2,52	0,017	0,58	0,66	0,807	0,015
	Speech-thinking creativity (originality)	0,53	0,53	3,179	0,0035	0,53	0,61	1,24	0,04
	Speech-thinking creativity (uniqueness)	0,43	0,44	3,74	0,0008	0,43	0,52	1,9	0,039
	Curiosity	12,03	12,34	3,54	0,0013	11,97	14,52	1,39	0,034
	Imagination	10,34	11,00	4,33	0,00017	10,34	13,41	1,72	0,012
	Complexity of thinking	11,66	12,21	4,7	0,00006	11,69	14,97	1,007	0,011
Emotional and volitional	Readiness for risk	11,86	12,21	3,36	0,0022	11,93	14,97	1,041	0,016
Communicative	Communicative inclinations	0,58	0,59	3,82	0,0006	0,59	0,67	1,11	0,000
	Organizational inclinations	0,62	0,63	6,07	0,000014	0,62	0,69	0,74	0,034

(AV – average value; FE – forming experiment; t-Student's criterion value; $p(t)$ – level of confidence probability)

The dynamics of indicators of structural components of the creative component of professional thinking in the experimental group of marketing students has been determined.

In the achievement motivation, 17.2% of students have occurred positive changes in the «desire for success» indicator. Non-verbal creativity indicators have grown in 20.6% of surveyed students at high, higher than average and average levels. Positive dynamics has been revealed in the quantitative indicators of speech-thinking creativity: according to the originality index in 20.6% of students, and according to the uniqueness index in 24.2% of students. Positive changes in indicators of personal creativity have been recorded: indicators of development of curiosity increased in 13.8% of the surveyed students, the development of imagination in 24.11%, the complexity of thinking in 24.1% of students. The growth rate of readiness for risk has been noted in 21.7% of the students in the experimental group. Positive shifts have been also revealed in the indicators of communicative inclinations in 17.3% of students and in indicators of organizational inclinations in 17.2% of students.

The results of calculating the Student's criterion for the control group for each indicator have exceeded the table value $t_{kp} (\alpha = 0.95, 28) = 2.048$, and it has indicated that the changes received in the CG indicators are not statistically significant. This particular result has been confirmed by the level of confidence probability $p(t)$, the value of which for each indicator of the CG has not exceeded 0.05.

Therefore, the application of Student's criterion has confirmed the absence of changes in the indicators of the control group.

The results of calculating the Student's criterion for the experimental group for each indicator are lower than the table value $t_{kp} (\alpha = 0.95, 28) = 2.048$. This has suggested that the changes in the indicators of the EG after the implementation of the forming experiment are statistically significant. This result has been confirmed by the level of confidence probability $p(t)$, the value of which for each indicator of the EG has not exceeded 0.05.

Thus, the application of Student's criterion has shown the significance of the changes of the indicators of the experimental group after the forming experiment, which has confirmed its effectiveness and expediency.

In order to determine changes in the levels of development of the creative component of students' professional thinking of control and experimental groups, a complex integrated evaluating of CCMSPT has been calculated, which is a synthesis value of the evaluation of all components of the creative component (Table 2). The comparison of the results of the calculation of the integrated evaluating of the development of the creative component of professional thinking of future marketing specialists has been carried out on the average and maximum values of indicators.

Table 2

Indicators of complex integrated evaluating of the creative component of future marketing students' professional thinking before and after forming experiment

Indicator	Control group		Experimental group	
	before FE	after FE	before FE	after FE
Average value	0,319	0,323	0,311	0,545
Maximum value	0,458	0,467	0,471	0,804
Absolute deviation by mean value	-	0,004	-	0,234
Absolute deviation by maximum value	-	0,009	-	0,333
Relative deviation by average value (%)	-	1,25	-	75,24
Relative deviation by maximum value (%)	-	1,97	-	70,70

An analysis of the value of complex integrated evaluating of CCMSPT for the control group before and after the forming experiment has showed that, on average, the integral evaluating of CCMSPT for the CG before EF was 0.319, which corresponds to a level below the average. After FE, this value has increased by 0.004 (that is, 1.25%) and is 0.323, which also corresponds to a level below the average. For the maximum value the integrated evaluating of CCMSPT for the CG before EF was 0.458, which corresponds

to the average level of development of the creative component. After FE, this value has increased by 0.009 (that is, 1.97%) and is 0.477, which also corresponds to the average level of development of CCMSPT.

The obtained results have shown an increase in the level of development of the creative component of experimental group marketing students' professional thinking after the implementation of the program of psychological and pedagogical influence, and it has been manifested in the dominance of students' motivation of desire for success, the identification of non-standard approaches to solving professional tasks, determination in decision-making and communicative activity.

Conclusions. The obtained results of the research have confirmed the effectiveness of the development program of the creative component of future marketing specialists' professional thinking. It has been established that the proposed psychological and pedagogical measures positively influence the development of creative thinking of marketing students in the process of professional training. The significant changes have been established in the development of the creative component of professional thinking of students who participated in the forming experiment. The reliability of the results of the experiment has been statistically confirmed. The nearest prospects for further scientific research are thought in the implementation of a comprehensive program of psychological and pedagogical influence on the development of creative thinking into the process of professional training of specialists in the economic field.

Список використаних джерел

1. Галкина Т. В. Методика диагностики речемыслительной креативности / Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева // Методы психологической диагностики, Выпуск 1, Под ред. Дружинина В. Н., Галкиной Т. В.– М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 1993. – С. 52-61.
2. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. / Г.О. Ковальчук. – Вид. 2-ге, доп. – К.:КНЕУ, 2003. – 298 с.
3. Методы психологической диагностики. Выпуск 2. / Под ред. Воронина А. Н. – М.:1994. – 201 с.
4. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
5. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.
6. Шевченко Н.Ф. Креативна складова професійного мислення: практичний вимір / Н. Ф. Шевченко, Н. М. Кучинова. – Павлоград: ТОВ «ІМА-прес», 2016. – 110 с.
7. Shevchenko N. Assessment of Future Marketing Experts' Professional Thinking Creative Component Maturity / N. Shevchenko, N. Kuchynova // Наука і освіта. – 2018. – №3. – С. 54-61.

References translated and transliterated

1. Galkina T.V. Metodika diagnostiki rechemyslitel'noj kreativnosti [Diagnosis of speech-thinking creativity] / T.V. Galkina, L.G. Alekseeva // Metody psihologicheskoy diagnostiki, Vypusk 1, Pod red. Druzhinina V.N., Galkinoj T. V.– M.: Izd-vo «Institut Psihologii RAN» , 1993. S. 52-61.
2. Koval'chuk G.O. Aktivizacija navchannja v ekonomichnij osviti [Activation of education in economic education]: Navch. posib. / G.O. Koval'chuk. – Vid. 2-ge, dop. – K.:KNEU, 2003. – 298 s.
3. Metody psihologicheskoy diagnostiki [Methods of psychological diagnosis]. Vypusk 2. / Pod red. Voronina A. N. – M.:1994. – 201 s.
4. Tunik E.E. Modificirovannye kreativnye testy Vil'jamsa [Modified creative tests Williams] / E.E. Tunik. – SPb.: Rech', 2003. – 96 s.
5. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups] / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. – M., Izd-vo Instituta Psihoterapii. 2002. – 490 s.
6. Shevchenko N.F. Kreativna skladova profesijnogo mislennja: praktichnij vimir [Creative component of professional thinking: practical dimension] / N. F. Shevchenko, N. M. Kuchinova. – Pavlograd: TOV «IMA-pres», 2016. – 110 s.
7. Shevchenko N. Assessment of Future Marketing Experts Professional Thinking Creative Component Maturity / N. Shevchenko, N. Kuchynova // Nauka i osvita. – 2018. – №3. – С. 54-61.

УДК 159.942.2

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ЛІКАРЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

О.О. Лазуренко

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця
lazurenko.elen@gmail.com

Лазуренко О.О. Результати впровадження програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря на різних етапах професійного навчання. Дослідження емоційної компетентності студентів-лікарів в умовах вищої професійної освіти обумовлено необхідністю виявлення її психологічних складових та особливостей формування емоційної сфери. Базуючись на результатах пошукового етапу дослідження формування емоційної компетентності майбутнього лікаря, постала проблема пошуку певних потенціалів її формування на етапах професійної підготовки. Після впровадження спеціальної програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря нами були проаналізовані кількісні зміни у показниках складових емоційної компетентності та їх значущість. Основним результатом впровадження психологічної програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря на різних етапах професійної підготовки було підвищення рівня розвитку компетенцій студентів-медиків у сфері емоцій. Результатами проведеного експериментально-психологічного дослідження було продемонстровано динаміку змін у розвитку емоційної сфери студентів-медиків в результаті впровадження спеціальної програми формування всіх компонентів емоційної компетентності майбутніх лікарів, а відтак, доведено її ефективність.

Ключові слова: емоційна компетентність, майбутній лікар, програма формування емоційної компетентності, професійне навчання.

Lazurenko, O.O. Results of the implementation of future doctor's emotional competence formation on different stages of professional education. The problem of the formation of emotional competence of future doctors is one of the most important in the field of professional medical education. The results of our analysis allowed us to establish that today the problem of the formation of emotional competence of a future specialist is new in the field of psychological research. Today, there are available and used a variety of exercises, tasks, seminars, workshops aimed at the development of the emotional sphere, and emotional competence of the student, which can be suggested as an additional material in the process of theoretical and practical training of future doctors in higher medical educational establishments. The experimental research of psychological features of the future doctor emotional competence and analysis of its structural components are presented in the article. The techniques of empirical research have been shown. Empirical data, results of processing and analysis of the basis for the development of the program of special training of students – future doctors have been described. On the basis of generalization of the obtained results we identified ways of promoting professional competences in the field of emotions. The overall strategy and the structure have been set out, the main principles have been revealed, methodological approaches and content of training programs aimed at developing the emotional competence of students – future doctors. The positive results of the carried-out work on formation of emotional competence of students-future doctors dictate the urgent need to continue initiated activities to improve the educational process in higher medical educational establishment.

Keywords: emotional competence, diagnostics of the psychological characteristics of emotional competence, future doctor personality, emotional competence development, training course.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань навчання і виховання, результатом професійного становлення фахівця у вищому медичному навчальному закладі є формування його компетентності. Актуальність дослідження зумовлена тим фактом, що на сьогодні проблема формування емоційної компетентності майбутнього фахівця є новою в галузі психологічних досліджень. Враховуючи велику професійну важливість формування емоційної компетентності постала проблема пошуку певних потенціалів професійної підготовки у її розв'язанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна частина досліджень емоційної сфери присвячена ролі емоцій та емоційних переживань у різних видах діяльності людини, життєвих ситуаціях. Вивченню окремих аспектів емоційної компетентності присвячені праці І. Андрєєвої, І. Аршави, Д. Гоулмана, В.Н. Куніцина, Е. Носенко, К. Саарні, О. Саннікової, В.М. Холмогорова, S. Denham, R. Weissberg, T. Shriver та ін. Проте, незважаючи на безліч проведених досліджень, безперечно актуальність і практичну значимість, огляд літератури з очевидністю показує слабку вивченість сутності емоційної сфери в рамках психології та педагогіки вищої медичної школи, а проблема емоційної компетентності лікарів та її вплив на професійну діяльність залишається недостатньо дослідженою і нині. Сьогодні розроблені і вже використовуються різні вправи,

завдання, семінари, практикуми, спрямовані на розвиток емоційної сфери, формування емоційної компетентності студента, які можуть бути використані в якості додаткового матеріалу в процесі теоретичної і практичної підготовки майбутнього лікаря у вищому медичному навчальному закладі. Слід зазначити, що пропонуються нові підходи, спрямовані, в першу чергу, на розвиток індивідуальних властивостей особистості фахівця. З цієї точки зору, проблема формування емоційної компетентності лікаря, на жаль, не розглядалась.

На наш погляд, необхідно знайти такий підхід, вибудувати таку програму, яка зможе забезпечити розвиток індивідуальності фахівця, зокрема формування його емоційної компетентності протягом всього процесу навчання у вищому медичному навчальному закладі. Найбільш перспективними, з нашої точки зору, шляхами вирішення поставлених завдань у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу мають стати не лише інтеграція навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу, а і впровадження спеціально розроблених елективних (вибіркових) курсів, застосування сучасних тренінгових технологій. Таким чином, припускаємо, що систематизовані тренінгові заняття, спрямовані на розвиток психологічних особливостей емоційної компетентності майбутнього лікаря, допоможуть у формуванні емоційної компетентності, як в цілому, так і окремих її компонентів (когнітивного, соціального, регулятивного та емпатійного).

Мета статті: після ґрунтовних теоретичних і практичних досліджень представити аналіз емпіричного дослідження та динаміку змін у розвитку психологічних особливостей емоційної компетентності майбутнього лікаря в результаті впровадження спеціальної програми із формування її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. На констатувальному етапі було виділено психодіагностичний інструментарій з метою вивчення психологічних особливостей структурних компонентів емоційної компетентності, відповідно до наших завдань (опитувальник «Емоційного інтелекту (ЕІІІ)» Д.В. Люсіна, методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, методика визначення загальної емоційної спрямованості особистості Б.Г. Додонова, методика діагностики рівня емпатійних здібностей та методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів В.В. Бойка. Для проведення емпіричного дослідження були сформовані дві групи: експериментальна та контрольна. Основна частина лонгітюдного дослідження включала збір емпіричних даних та статистичну обробку отриманих результатів щодо складових емоційної компетентності, їх інтерпретацію, а також перевірку відсутності значущих відмінностей в результатах досліджуваних експериментальної та контрольної груп.

На цьому етапі також виконувалося порівняння рівня розвитку показників емоційної компетентності студентів експериментальної та контрольної групи для підтвердження початкової однорідності груп. Отримані результати підтвердили, що на першому курсі студенти-медики експериментальної та контрольної груп знаходилися на однакових позиціях в рівні розвитку емоційної компетентності, суттєвих статистичних відмінностей у її прояві у студентів експериментальної та контрольної групи не було виявлено. При цьому отримані результати на констатувальному етапі дослідження показали недостатній рівень розвитку складових емоційної компетентності у студентів-медиків та обумовили створення програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря в процесі професійної підготовки у вищому медичному навчальному закладі.

Впровадження спеціальної програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря у вищому медичному навчальному закладі включало ряд послідовних етапів. Перший – теоретична підготовка, вивчення дисциплін, коли відбувається оволодіння студентами-медиками теоретичними та емпіричними знаннями з основ емоційної сфери, засвоєння інформації про емоційний світ людини, емоційні властивості особистості, усвідомлення впливу емоційної сфери на її життєдіяльність та психологічне благополуччя і здоров'я, усвідомлення ролі емоційної компетентності у професійній діяльності лікаря тощо (навчально-науковий семінар «Емоції в житті та діяльності людини», курс «Психологія емоцій»). Другий – практична підготовка, формування вмінь та відпрацювання навичок – тренінг «Формування емоційної компетентності майбутнього лікаря», спрямований на пізнання особливостей власної емоційної сфери, набуття емоційних компетенцій, відпрацювання та закріплення практичних навичок розуміння, виразу емоцій,

управління та керування емоційними станами, розвитку емоційної виразності тощо. Третій – практично-професійний, клінічно орієнтований – застосування майбутніми лікарями набутих знань, корекція умінь і відпрацювання навичок у сфері емоцій в клінічній практиці, в конкретних ситуаціях професійної діяльності (практикум формування професійних навичок у сфері емоцій).

Основним результатом впровадження даної програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря було підвищення рівня розвитку компетенцій студентів-медиків у сфері емоцій. Мова йде про позитивну динаміку розвитку емоційної компетентності та її структурних компонентів: когнітивного, соціального, регулятивного та емпатійного.

Проведене нами лонгітюдне дослідження, передбачало наступні кроки. Так, на першому етапі – організаційно-пошуковому – вирішення завдань, пов'язаних із дослідженням проблеми емоцій та емоційної компетентності у психології, формування емоційної компетентності майбутнього лікаря в практиці вищої медичної школи, а також з'ясуванням потреб та можливостей формування емоційної компетентності в процесі професійної підготовки у вищому медичному навчальному закладі. На другому – констатувальному – етапі відбувалось вивчення психологічних особливостей емоційної компетентності студентів – майбутніх лікарів. На цьому етапі нами здійснювався вибір психодіагностичного інструментарію для проведення емпіричного дослідження, проводилось тестування з метою діагностики психологічних особливостей емоційної компетентності, проводилась статистична обробка отриманих результатів, інтерпретація емпіричних даних. На третьому – формуальному етапі – впровадження спеціальної програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря в процесі професійної підготовки відповідно до розробленої нами моделі та на четвертому етапі – оцінку результатів впровадження цієї програми та окреслення психологічних особливостей формування емоційної компетентності майбутнього лікаря.

Після впровадження спеціальної програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря нами були проаналізовані кількісні зміни у показниках складових емоційної компетентності та їх значущість у студентів експериментальної та контрольної груп. Зупинимось на аналізі результатів дослідження, отриманих за методикою Н. Холла окремо.

За методикою Н. Холла були виділені наступні складові емоційного інтелекту: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших. Рівень прояву складових емоційного інтелекту у студентів (3 етап дослідження) дозволив нам детально проаналізувати ті зміни, що виявилися у кількісних показниках складових емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи. За аналізом кількісних результатів дослідження найбільший рівень прояву мала емоційна обізнаність (середній показник – 12.6), що вимірює широту і глибину емоційного досвіду особистості. Підвищення результатів (3 етап дослідження) за шкалою «Емоційна обізнаність» демонструє, на нашу думку, певне розширення знань студентів про природу і характер емоційних переживань, про індивідуальні характеристики вияву емоцій, і формування на цій основі власного психологічного досвіду, що є необхідним фундаментом інтуїтивного розуміння себе й інших людей. І, хоча, даний показник залишився на середньому рівні, ми вважаємо, що та позитивна динаміка, яка спостерігається у прояві його кількісних показників, дозволяє говорити про необхідність і в подальшому використовувати дану програму формування емоційної компетентності в процесі професійної підготовки майбутнього лікаря. Прояв на 3 етапі дослідження більших результатів за шкалою «Емпатія» – середній показник 12.5, засвідчив, що цілеспрямоване формування емоційної чуйності є необхідною складовою емоційної компетентності. За розробленою нами структурою емоційної компетентності, емпатійний компонент є її невід'ємною частиною, а тому завдання його діагностики та розвитку теж входило в розроблену нами програму формування емоційної компетентності майбутнього лікаря як способу підвищення рівня розвитку компетенцій студентів-медиків у сфері емоцій. Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» (емоційна впливовість), що дозволяє оцінити здатність диференціювати почуття інших людей на основі більш-менш виражених зовнішніх ознак (середній показник – 11.3) та шкала «Самомотивація» (емоційний самоконтроль), що вимірює здатність керувати ставленням, дозволяє особистості мотивувати саму себе й інших без втрати цілісності (середній показник 9.38) на 3 етапі дослідження теж проявилися на середньому рівні, хоча студенти і продемонстрували більш високі кількісні показники, ніж на констатуючому етапі нашого дослідження. За шкалою «Управління своїми емоціями» (емоційна резистентність), що вимірює здатність впливати на власні

та чужі емоції за рахунок глибокої інтеграції їх до структур особистості (середній показник – 5.8), як бачимо, студенти показали досить низькі результати. На нашу думку, це пояснюється тим, що формування емоційної компетентності разом з усіма її складовими відбувається поступово, в результаті цілеспрямованої і послідовної діяльності направленої на власний саморозвиток майбутнього фахівця. А здатність управляти власними емоціями, на нашу думку, може формуватися лише за тих умов, коли особистість в змозі, в першу чергу, визнати і прийняти їх, а лише потім вона може бути спроможна проаналізувати та зрозуміти свої переживання.

Після впровадження програми формування емоційної компетентності для майбутніх лікарів показники рівня розвитку психологічних складових емоційної компетентності за даною методикою суттєво змінились. Для більш глибокого аналізу результату лонгitudного дослідження нами була здійснена порівняльна характеристика рівня прояву складових емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи (2 та 3 етапи дослідження) за методикою Холла. Як показали результати співставлення середніх показників прояву складових емоційного інтелекту у студентів (2 та 3 етапи дослідження) за методикою Н. Холла практично за усіма шкалами: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших, ми отримали значно вищі кількісні результати, ніж на констатуючому етапі дослідження. Так, зміни в середніх показниках по шкалі «Емоційна обізнаність» хоча і залишилися на середньому рівні, разом з тим показали позитивну якісну динаміку (9.33 – на 2 етапі та 12.61 – на 3 етапі). Така ж динаміка спостерігалася і в порівнянні кількісних показників за шкалами «Емпатія» (8.3 – на 2 етапі та 12,5 – на 3 етапі) та «Розпізнавання емоцій інших» (8.1 – на 2 етапі та 11.3 – на 3 етапі). Найбільш виражені кількісні зміни відбулися і у шкалах «Самомотивація» та «Управління своїми емоціями». Середні показники за шкалою «Самомотивація» на 2 етапі дослідження становили 6.84, що відповідало низькому рівню, відповідно за методикою Холла. На 3 етапі дослідження цей показник змінився (9.38) і став відповідати середньому рівню. Що стосується шкали «Управління своїми емоціями», то на 2 етапі вона кількісно була мало вираженою – середній показник становив всього 0.42, що, на нашу думку, свідчило про не сформованість даної характеристики у майбутніх лікарів і відповідало дуже низькому рівню. На 3 етапі дослідження цей показник теж кількісно змінився (5.8), хоча і надалі залишився на низькому рівні і потребує подальшого розвитку (таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика рівня прояву складових емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи (2 та 3 етапи дослідження) за методикою Н. Холла

Шкали	2 етап дослідження (середні показники)	3 етап дослідження (середні показники)
Емоційна обізнаність	9.33	12.61
Управління своїми емоціями	0.42	5.8
Самомотивація	6.84	9.38
Емпатія	8.3	12.5
Розпізнавання емоцій інших	8.1	11.3
Загальний рівень	32.75	51.61

Як бачимо, низький рівень емоційного інтелекту після впровадження спеціальної програми формування емоційної компетентності для майбутнього лікаря демонструють вже 18% студентів замість 54% на попередньому етапі дослідження. Середній рівень емоційного інтелекту представлено вже у 61% студентів, замість попередніх 40%. Високий рівень емоційного інтелекту вже у 21 % респондентів замість 6%.

Таким чином, в результаті запровадженої нами програми ми зафіксували, що тепер лише 79% студентів мали середні і низькі результати, причому домінуючу частку склали студенти, що демонструють середній інтегративний рівень емоційного інтелекту (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння кількісних показників інтегративного рівня емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи на 2 та 3 етапах дослідження

Інтегративний рівень емоційного інтелекту	2 етап дослідження (%)	3 етап дослідження (%)	Значення ф-Фішера
високий рівень емоційного інтелекту	6	18	2.694**
середній рівень емоційного інтелекту	40	61	2.998**
низький рівень емоційного інтелекту	54	21	4.943**

** - $p \leq 0.01$

Підрахунок критерію Фішера дозволив виявити статистично значуще зростання кількості осіб з високим ($\phi=2.694$, $p \leq 0.01$) та середнім ($\phi=2.998$, $p \leq 0.01$) рівнем, та зменшення осіб з низьким ($\phi=4.943$, $p \leq 0.01$) рівнем емоційного інтелекту. Звичайно, такі показники не можуть в повній мірі продемонструвати нам бажані результати. Разом з тим, зважаючи на те, що на сьогодні практично вся підготовка майбутнього лікаря орієнтується більше на теоретичне засвоєння суми знань та практично-технічні навички, а формування особистісних компетенцій у сфері емоцій, як нами зазначалося вище, представлено розрізнено та фрагментарно в окремих дисциплінах на всіх етапах навчання, то наше лонгітудне дослідження покликане було продемонструвати ефективну динаміку розробленої нами програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря та необхідність перегляду існуючого підходу на всіх етапах професійної підготовки фахівця.

Також нами було виконано порівняння результатів 2 та 3 етапів дослідження за методикою Н. Холла в контрольній групі (табл. 3). Нагадаємо, що студенти цієї групи не брали участі в жодних заходах цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності, в яких приймали участь студенти експериментальної групи. На прикладі контрольної групи ми можемо спостерігати природне становлення емоційної компетентності студентів-медиків. Проведене порівняння довело повну відсутність значущих зрушень у розвитку емоційного інтелекту студентів-медиків. Аналіз середніх балів вказує на те, що незначне зростання емоційної компетентності у студентів контрольної групи все ж спостерігається, але це зростання не є статистично достовірним та є суттєво меншим, ніж ми спостерігали в експериментальній групі.

Таблиця 3

Порівняння результатів методики дослідження емоційного інтелекту Н. Холла на 2 та 3 етапах дослідження в контрольній групі

Показник емоційного інтелекту	Середнє значення в балах		Середній розмір відхилення	Т-критерій Стьюдента
	2 етап дослідження	3 етап дослідження		
Емоційна обізнаність	9.90±5.01	10,09±4,31	1,43537	-1,062
Управління своїми емоціями	1.17±7.79	1.90±7.81	2.24827	-2.542
Самомотивація	7.31±6.36	7.53±5.4	1.96209	-0.906
Емпатія	8.27±7.07	8.53±5.79	2.69751	-0.753
Управління емоціями інших людей	8.45±5.82	8.69±4.54	2.90102	-0.657
Загальний бал	35.11±20,26	36.75±17.36	6.94261	-1.866

- $p \leq 0.05$

Отримані в контрольній групі результати вказують на те, що позитивні зміни в рівні розвитку емоційних компетенцій, які ми спостерігали в експериментальній групі, були отримані саме завдяки заходам впроваджені нами програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Після впровадження спеціальної програми формування емоційної компетентності майбутнього лікаря нами були проаналізовані кількісні зміни у показниках складових емоційної компетентності та їх значущість (за методикою Н.Холла). Основним результатом впровадження психологічної програми формування емоційної

компетентності майбутнього лікаря стало підвищення рівня розвитку компетенцій студентів-медиків у сфері емоцій. Мова йде про позитивну динаміку розвитку емоційної компетентності та її структурних компонентів у майбутніх лікарів, розвиток навичок усвідомлення, управління, контролю своїх емоцій та емоцій інших, розвиток емпатії, підвищення самооцінки, впевненості у собі тощо.

Таким чином, результатами проведеного експериментально-психологічного дослідження нами було продемонстровано динаміку змін у розвитку емоційної сфери студентів-медиків в результаті впровадження спецкурсу «Психологія емоцій», проведення тренінгу «Формування емоційної компетентності» із застосуванням сучасних психотехнологій, а відтак, доведено ефективність запропонованої програми формування всіх компонентів емоційної компетентності майбутніх лікарів, що демонструє необхідність та доцільність якісних змін у професійній підготовці фахівців.

Перспективи подальших розвідок полягають у нових наукових дослідженнях з даної проблематики, а також в практичній діяльності, спрямованій на розвиток емоційної сфери особистості при підготовці майбутніх фахівців в галузі медицини, психології, педагогіки.

Список використаних джерел

1. Лазуренко О.О. Концепція формування емоційної компетентності на різних етапах професійної підготовки лікаря / О.О. Лазуренко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Випуск 3. – Херсон, 2015. – С. 113-117.
2. Лазуренко О.О. Експериментальне дослідження психологічних особливостей емоційної компетентності майбутнього лікаря/ О.О. Лазуренко // Актуальні проблеми психології: Зб.наук. праць Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Том 5. Випуск 15. – Київ, 2015. – С. 106-114.
3. Лазуренко О.О. Тренінг формування емоційної компетентності майбутнього лікаря/ О. О. Лазуренко// Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools. – 2016. – 2 (14).
4. Лазуренко О.О., Тертична Н.А. Дослідження психологічних складових емоційної компетентності майбутнього фахівця-лікаря./ О.О. Лазуренко, Н.А. Тертична// Актуальні проблеми психології: Зб.наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 29. – Київ, 2016. – С. 97-106.
5. Лазуренко О.О. Аналіз психологічних особливостей складових емоційної компетентності майбутнього лікаря./ О.О. Лазуренко // Психологічний часопис. Збірник наукових праць. – №2(4)2016. – С. 96-111.
6. Лазуренко О.О. Аналіз передумов формування емоційної сфери та проявів емоційного потенціалу особистості студента в процесі професійної підготовки. / О.О. Лазуренко // Молодий вчений. – №5, 2014. – С. 127-131.
7. Olena O.Lazurenko, Nataliya V.Smila. Psychological and Pedagogical Principles of Students' Emotional Sphere formation in the Process of Professional Training and Development.// Journal of Psychological Sciences. – Vol.2. – No.3. – 2016. PP. 124-129.

References transliterated

1. Lazurenko O.O. Kontseptslyya formuvannya emotslynoyi kompetentnosti na rlyznih etapah profeslynoyi pldgotovki llkarya /O.O. Lazurenko // Naukoviy vlsnik Hersonskogo derzhavnogo unlvrsitetu. Serlya: Psihologlchnl nauki. – Vipusk 3. – Herson, 2015. – S. 113-117.
2. Lazurenko O.O. Trenlng formuvannya emotslynoyi kompetentnosti maybutnogo llkarya/ O.O. Lazurenko// Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools. – 2016. – 2 (14).
3. Lazurenko O.O. Eksperimentalne doslldzhennya psihologlchnih osoblivostey emotslynoyi kompetentnosti maybutnogo llkarya/ O.O. Lazurenko// Aktualnl problemi psihologlyi: Zb.nauk. prats ln-tu psihologlyi Imenl G.S.Kostyuka NAPN UkraYini. – Tom 5. Vipusk 15. – KiYiv, 2015. – S. 106-114.
4. Lazurenko O.O., Tertichna N.A. Doslldzhennya psihologlchnih skladovih emotslynoyi kompetentnosti maybutnogo fahlvtsya-llkarya./ O.O. Lazurenko, N.A. Tertichna// Aktualnl problemi psihologlyi: Zb.nauk. prats ln-tu psihologlyi Imenl G.S. Kostyuka NAPN UkraYini. – Tom H. Psihologlyya navchannya. Genetichna psihologlyya. Medichna psihologlyya. – Vip. 29. – KiYiv, 2016. – S. 97-106.
5. Lazurenko O.O. Anallz psihologlchnih osoblivostey skladovih emotslynoyi kompetentnosti maybutnogo llkarya./ O.O. Lazurenko// Psihologlchniy chasopis. Zblrnk naukovih prats. – #2(4)2016. – S. 96-111.
6. Lazurenko O.O. Analiz peredumov formuvannya emocijnoi sferi ta proyaviv emocijnogo potencialu osobistosti studenta v procesi profesijnoi pidgotovki. / O.O. Lazurenko // Molodij vchenij. – №5. – 2014. – S. 127-131.
7. Olena O.Lazurenko, Nataliya V.Smila. Psychological and Pedagogical Principles of Students' Emotional Sphere formation in the Process of Professional Training and Development.// Journal of Psychological Sciences. – Vol.2. – No.3. – 2016. PP. 124-129.

УДК 159.99

ЕКОФАСИЛИТАТИВНІ КАРТКИ: «МАНУАЛ» ДО СУПРОВОДУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЕКТОРІЙ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

П.В. Лушин

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти»
plushyn@gmail.com

Я.В. Сухенко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та особистісного розвитку, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти»
suhenko333@gmail.com

Лушин П.В., Сухенко Я.В. Екофасилітативні картки: «мануал» до супроводу індивідуальних освітніх траєкторій психолога-консультанта. У статті проаналізовано напрямки реформи Нової української школи в плані реалізації та супроводу індивідуальних освітніх траєкторій особистості. Представлено результати фокус-групи шкільних психологів, що стосуються проблемних питань в їх діяльності на початковому етапі реформування школи. Відповідно до логіки екофасилітативного підходу визначено загальні підходи та принципи формування здатності до недирективного супроводу індивідуальної освітньої траєкторії особистості, а також окреслено їх специфіку у процесах підготовки та підвищення кваліфікації психологів. Презентовано інноваційну науково-методичну розробку – екофасилітативні картки. ЕКОкартки є професійним проєктивним інструментом, який відповідає сучасним вимогам щодо перезавантаження навчального процесу та містить 100 запитань для оцінювання та проєктування індивідуальних траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності. Описано досвід роботи та сформульовано ідеї щодо використання ЕКОкарток в індивідуальному та груповому форматах у процесі підготовки та підвищенні кваліфікації психологів.

Ключові слова: ЕКОкартки, екофасилітація, індивідуальна освітня траєкторія, психологічне консультування, Нова українська школа.

Lushyn, P.V., Sukhenko, Ya.V. Eco-facilitation cards: "manual" to support the individual educational trajectories of psychologist. The article analyzes the directions of the New Ukrainian School reform in terms of implementation and support of the individual educational trajectories, as well as the role of specialists in the psychological service in this process. The scientific-theoretical approaches to the study of the problem of the individual educational trajectory have been analyzed and the definition of this psychological phenomenon is formulated in the dimension of the spatial-temporal characteristics of the individual: as a unique combination of internal means, methods, conditions of activity for achieving the educational goal set in certain given external conditions; as features of movement / personality development on the educational map of the area; as a psychological and pedagogical technology, which leads to the didactic need for constant redefinition, to determine the content of learning in specific conditions; as a phenomenon that has a bio-psycho-socio-cultural nature, the psychological and pedagogical content of which is specified in the educational-didactic, resource, individual and socio-psychological, cartographic-chronological categories; as a reflection / projection of educational potential, needs and capabilities of the subject of learning (as a dynamic open, self-regulating system in the unity of its cognitive, motivational, personal, value characteristics) in the educational space. The article presents the results of the focus group of school psychologists concerning problem issues in their activity at the initial stage of school reform. In accordance with the logic of the eco-facilitation approach, we have defined the general approaches and principles of forming the ability to non-directing support of the individual educational trajectory of the individual, as well as their specificity in the processes of preparation and training of psychologists. Innovative scientific and methodical development – eco-facilitation cards has been presented. EQ cards are a professional projective tool that meets modern requirements for reloading the learning process and contains 100 questions for evaluating and designing the individual trajectories of a counselor psychologist in his / her educational and professional activities. The work experience has been described and ideas on the use of ECO cards in individual and group formats in the process of preparation and improvement of qualification of psychologists have also been formulated.

Keywords: ECOcards, ecofacilitation, personal learning path, psychological counseling, New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні відповідає викликам нової повсякденності, охоплює всі рівні та спрямоване на набуття нею реального статусу особистісно зорієнтованої, тобто – орієнтованої на задоволення не лише типових, а й унікальних освітніх потреб кожного дошкільника, учня, студента, слухача... У даному контексті, створення умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистості упродовж життя, а також визначення ролі та функцій суб'єктів, причетних до даного процесу, є одним із ключових завдань.

Загальні підходи й конкретні шляхи його вирішення на рівні загальної середньої освіти

відображені у Концепції Нової української школи (далі – НУШ). Зокрема, в ній стверджується, що НУШ має ґрунтуватися на особистісно-орієнтованій моделі освіти та дитиноцентризмі як ключовому принципі організації освітнього процесу; уміння навчатися упродовж життя та вибудовувати власну освітньо-професійну траєкторію визначено однією з десяти ключових компетентностей, що забезпечують особисту реалізацію та життєвий успіх учня; фокусується увага на глибшій залученості родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини; на новій ролі учителя як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини; на актуальності та результативності таких засобів персоналізації навчального досвіду як робота за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, індивідуальними дослідницькими проектами; на організації освітньої діяльності відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів; на ролі фахівців психологічної служби у формуванні оптимальної траєкторії розвитку дитини [1].

Означені напрями шкільної реформи актуалізують потребу в розробленні та реалізації інноваційних, відповідних вимогам часу підходів, інструментів підготовки та підвищення кваліфікації психологів, зокрема – потребу в формуванні здатності до супроводу індивідуальних освітніх траєкторій (далі – ІОТ) учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ІОТ є міждисциплінарною, її педагогічний аспект вивчали: О. Жерновникова, К. Колос, В. Кухаренко, В. Сидоренко, Т. Олійник, А. Столяревська, Т. Ломакіна, Ф. Мухаметзянова, G. Garforth. В психологічних розвідках проблема ІОТ досліджується в аспектах: прогнозування власного професійного майбутнього (Е. Зеєр, Е. Симанюк); психологічних умов виявлення та підтримки ІОТ учня (О. Носова); психодидактичних принципів дистанційного е-навчання (М. Смульсон); підвищення навчальної мотивації студентів, розвитку їхньої смислової саморегуляції через смислоутворення та смисловиявлення (К. Дзюба) та ін. Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що ІОТ особистості характеризується змістовою та динамічною неоднорідністю й у низці зарубіжних публікацій розглядається у єдності планових, структурованих етапів середньої, вищої освіти та нелінійних етапів, зумовлених зовнішніми ситуативними та внутрішніми мотиваційними чинниками (D. Pierre, T. Gale, S. Parker).

У даній статті ми розглядаємо ІОТ в аспекті просторово-часових характеристик особистості – її «топографії» та визначаємо його як унікальне поєднання внутрішніх засобів, способів, умов діяльності для досягнення поставленої освітньої мети в певних заданих зовнішніх умовах; як особливості руху/розвитку особистості на освітній мапі місцевості; як психолого-педагогічну технологію, що зумовлює дидактичну потребу в постійному перевизначенні, довизначенні навчального змісту в конкретних умовах [2]. Виходимо з того, що ІОТ особистості має біопсихосоціокультурну природу, її психолого-педагогічний зміст конкретизується в освітньо-дидактичній, ресурсній, індивідуально- та соціально-психологічній, картографічно-хронологічній категоріях; з того, що в психологічному вимірі ІОТ є відображенням/проекцією освітнього потенціалу, потреб і можливостей суб'єкта навчання (як динамічної відкритої, саморегулюючої системи в єдності її когнітивних, мотиваційних, особистісних, ціннісних характеристик) в освітньому просторі або, метафорично – картографією особистості на мапі освітнього простору, невід'ємним атрибутом якого є часовий вимір [5].

Метою даної статті є поглиблення уявлень про місце та роль шкільного психолога в НУШ, презентація екофасилітативних карток (далі – ЕКОкартки) як інноваційного відповідного вимогам часу, інструменту для оцінювання та проектування індивідуальних освітніх траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності, а також особливостей роботи з ними.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Освіта, творчість, свобода – такими мають бути ключові характеристики сучасного навчального закладу, проте, шлях їх набуття не є простим. Фокус-група з 30 практичних психологів навчальних закладів засвідчила наявність проблемних зон професійній діяльності на початковому етапі розбудови НУШ.

Вони досить красномовно відображаються у їхніх висловах: «Як заспокоїтися самому та як заспокоїти вчителів, батьків, адміністрацію в умовах реформування початкової школи?», «З учителями початкової школи проводиться активне навчання, підготовка їх до роботи в НУШ, тоді як з психологами така робота майже не ведеться і психолог має «впливати» самотужки...», «Як «вписатися» у формат Нової школи, подолати страх, що «зміє» хаосом реформи, зберегти та

захистити власний імідж у новій школі?», «Як визначити рівень власної компетентності щодо роботи в нових умовах?», «При переході до НУШ, коли вчителі будуть застосовувати інтерактивні методи, вправи, підходи, які використовували до цього часу в корекційно-розвивальній роботі психологи, чим зацікавлювати, вирізнятися в роботі з дітьми?», «Ймовірно, вікові норми дітей в умовах навчання в НУШ зазнаватимуть змін. Як бути з результатами психодіагностики, як правильно їх інтерпретувати, чи можна спиратися на них у подальшій корекційно-розвивальній роботі?», «Як підвищити свою стресостійкість, відновлювати власні ресурси в умовах змін?», «Ми з п'ятьма колегами з інших дитячих садочків і шкіл неформально збираємося майже кожного тижня й намагаємось обговорювати насущні проблеми, питання, пов'язані з НУШ, оскільки нові орієнтири діяльності психологів поки що не визначені...», «Як бути щасливим і як навчити цього дітей?», «Наскільки важливим буде шкільний психолог в умовах сучасної нової школи? Якими будуть його основні функції?»...

Дійсно, реформа постулює ідеї гуманізації та індивідуалізації навчання й для цього вчителі мають стати, у певному сенсі, психологами, оволодіти окремими психологічними методами, техніками. Наразі в Україні з учителями, що працюватимуть з вересня 2018 р. у перших класах, проводиться масштабне навчання в дистанційному та в очному тренінговому форматах.

Чи є вірогідність того, що за нових умов шкільний психолог залишиться без роботи? Очевидно, що ні. Проте, також очевидно, що його діяльність буде переформатовуватися.

Між рядків у наведених висловах і у безпосередньому спілкуванні зчитуються уявлення, передчуття фахівців психологічної служби відносно особливостей даного процесу, власних цілей, завдань і ролі в ньому: психолог така ж людина як інші та в умовах змін, невизначеності, трансформації відчувається відповідно – некомфортно, невпевнено, тривожно. При цьому він відчуває й визнає відповідальність не лише за себе, а й за інших учасників навчального процесу, розуміє значення та ресурсність власного психологічного стану й професійної компетентності у плані регулювання соціальної динаміки в умовах системного переходу. На фоні розвитку/підвищення психологічної компетентності вчителів відчуває подих конкуренції, усвідомлює потребу у виході на вищий рівень професійної майстерності, у збереженні та підвищенні, набутого роками праці в шкільному колективі, власного й особливого статусу. Прагне до участі у формальних і неформальних об'єднаннях колег, до навчання та підвищення власної компетентності задля вирішення нових задач, подолання нових викликів, адаптації до нових умов професійної діяльності.

Припускаємо, що частка консультативної роботи в оновлених умовах діяльності психолога буде збільшуватися. Сподіваємося, що процес психолого-консультативного супроводу в НУШ набуватиме переконливих ознак екологічної фасилітації ІОТ не лише учнів, а також включатиме трансляцію власного досвіду реалізації/супроводу ІОТ для аудиторії вчителів, педагогів, батьків, адміністрації (у межах поглиблення педагогіки співпраці), а також формування в них цієї здатності у форматі консультативної, тренінгової роботи. За такого розвитку подій, психолог, який добре усвідомлює сутність і специфіку психологічного супроводу ІОТ в єдності її ціннісно-змістового та динамічно-функціонального компонентів, є тим фахівцем, який безпосередньо в навчальному закладі може виступати рушієм змін і каталізатором індивідуалізації освітнього простору.

Щодо особливостей формування у психолога здатності до здійснення психологічного супроводу ІОТ інших, зокрема, учнів та педагогів, то даний процес базується на здатності до усвідомлення та реалізації власної ІОТ. Тому на етапах підготовки та підвищення кваліфікації фахівця її формуванню має приділятися значна увага, точніше – даний процес має базуватися на принципах недирективного – екологічного та фасилітативного супроводу його власної ІОТ.

Екофасилітативний підхід у підготовці та підвищенні кваліфікації психолога в цілому й на кожному окремому занятті максимально орієнтований на задоволення індивідуальних запитів щодо вирішення проблем особистісного та професійного розвитку через укладання актуальної, узгодженої з усіма присутніми робочої програми.

ЕКОкартки є інноваційним професійним проективним інструментом, який має значний діагностичний та розвивальний потенціал у плані підготовки та підвищення кваліфікації психолога (рисунок 1).



Рис. 1. Набір «100 запитань для оцінювання та проектування індивідуальних траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності: екофасилітативні картки»

Вони містять 100 запитань для оцінювання та проектування індивідуальних траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності, що сформульовані П. Лушиним на основі 30-річного досвіду практичної навчальної та консультативної роботи [2, с. 122–129]. У них у концентрованому вигляді відображаються ключові характеристики професійної свідомості психолога-екофасилітатора, позначаються такі професійно важливі для консультанта якості як толерантність до невизначеності, конгруентність, емпатія, здатність до саморегуляції та ін.

Ключові ознаки ЕКОкарток проявляються в екологічності, голографічності, багатозначності, в емоційній зарядженості запитань, в їхній здатності мотивувати до роздумів. Дискусії навколо них зазвичай містять емоційну, когнітивну, рефлексивну складові, запускають асоціативні зв'язки, творчі мисленнєві процеси. Під час обговорення через зміст стимульних запитань актуалізуються, усвідомлюються та проєктуються проблеми власного особистісного, професійного розвитку.

Екофасилітативна логіка психологічної допомоги, що певною мірою дисонує з традиційними уявленнями, полягає у наступному: під час консультації терапевтичний ефект отримує не лише клієнт, а й психолог, а консультативна взаємодія – збагачує обох; психолог – жива особистість, його настрій, стан позначається на якості роботи; психолог не має вирішувати свої проблеми за рахунок клієнта, але разом з клієнтом – це цілком можливо... Тому, окремі запитання мають певний провокативний зміст, спонукають до розширення, трансформації смислів, самосвідомості фахівця, наприклад: «Якщо від мене вимагають чітких рекомендацій, психологи говорять – не продуктивно... І все-таки, за яких умов це можливо...?», «Навіщо читати літературу з психології, якщо автори часто суперечать один одному...? Це заважає працювати та розвивати себе? Чи може й не заважати, від чого це залежить?».

Перевагою ЕКОкарток є можливість реалізації принципу «змішаного» навчання – як навчання психологів, що практикують і відносять себе до різних модальностей психологічної допомоги, мають різний рівень підготовки та кваліфікації тощо. При цьому, ставлення до запитань може бути неоднозначним – від повного прийняття до заперечення/ігнорування. Крізь призму такого сприйняття та реакцій самостійно може оцінюватися внутрішня готовність до роботи консультантом, наприклад, за такими орієнтирами: ті запитання, що видаються нелогічними, незрозумілими, дратують – позначають зону професійного розвитку фахівця, ті, що сприймаються безумовно, або, до яких ставлення байдуже, індиферентне – ймовірно, є пройденим і прожитим етапом професійного розвитку або, навпаки – занадто віддаленим орієнтиром. У такому варіанті використання ЕКОкартки виконують функцію «мовчазного супервізора», що допомагає розібратися з цілями та планами професійного зростання, або, як варіант – визначити схильність до тієї чи іншої психологічної модальності, напряму спеціалізації у психологічній допомозі.

Досвід використання ЕКОкарток в роботі зі студентами показав, що запитання одночасно активно й екологічно стимулюють розвиток професійного мислення та мовлення, допомагає

усвідомити специфічні моменти професійної діяльності та наблизитися до неї. Більшість серйозних професійних запитань сформульовані у доступній формі, як наприклад: «Клієнт наполегливо просить йому допомогти, а в мене запланований захід... Залишилося 25 хвилин, чи можу я порушити правило та попрацювати з ним залишок часу?», «Знати все не можливо, якщо я зустрічаюся з такою проблемою клієнта, яка для мене абсолютно нова, яка тактика поведінки в цьому випадку?», «Психологи – дивні люди... Постійно пропонують допомогу. Це професійна деформація? Мене це також чекає?». Очевидно, такий підхід сприяє руйнуванню стереотипів щодо авторитарного, експертного характеру навчання, знімає певні блоки професійної самооцінки та дозволяє студентам вільно міркувати, висловлюватися, моделювати професійні ситуації та розвиток подій в них, спілкуватися на професійні теми, як під час занять, так, за нашими спостереженнями, й продовжувати обговорення актуалізованих запитань у позанавчальний час.

Зазначимо, що стосовно даного блоку запитань виникла ідея стандартизації та представлення його у вигляді опитувальника з визначеними, наприклад, рівнями консультативної компетентності, що технічно не складно було б реалізувати. Втім, якщо ми дотримуємось логіки реалізації ІОТ при підготовці фахівця, визнаємо унікальність шляху набуття та формування його компетентності в психологічному консультуванні, то більш доцільним видається використання інструменту, спрямованого не стільки на діагностику як визначення чітких меж, рівнів, показників професійної готовності, компетентності «тут і тепер», скільки – на забезпечення принципу відкритості системи підготовки психолога-консультанта. В його основі – визнання обмеженості та актуальності компетентностей у часовому та контекстуальному вимірах. Сутність його розкриємо на одному з «живих» прикладів.

Учасниця курсу підвищення кваліфікації психологів, переймалася тим, що її вимушений професійний перехід з медичної галузі, де вона спеціалізувалася на психологічному консультуванні ВІЧ-інфікованих упродовж багатьох років, до галузі освіти буде складним, травматичним в силу її неготовності до роботи з іншою цільовою аудиторією й тим, що в її зрілому віці навчатися/перенавчатися вже незвично, важко та й, мабуть, недоцільно. Проте, у ході консультування заспокоїлася й знайшла свою відповідь у згаданому прикладі діяльності її знайомого – знаного лікаря, професора, який, з її слів, інколи говорив пацієнту: «Вибачте, але сьогодні у мене для вас діагнозу немає, мені потрібно подумати, почитати... Приходьте завтра». Цей приклад, можливо й спрощено, але відображає глибинний сенс принципу відкритості у навчанні упродовж життя: яким би компетентним ти не був, ситуацій «обнуління» не уникнути, а прийняття та профіцитарне ставлення до них відкриває перспективи а, можливо, навіть – гарантує професійний розвиток спеціаліста.

ЕКОкартки орієнтовані не тільки й не стільки на діагностику/констатацію актуального рівня психологічної компетентності фахівця, їх основний потенціал в іншій площині – розвивальній. Він позначає загальний діапазон консультативних компетенцій у вимірі екофасилітативної модальності як напряму психологічної допомоги та навчання; надає можливість для транспективної оцінки та конструювання індивідуальної траєкторії у навчальній та професійній діяльності психолога-консультанта; сприяє формуванню уявлень про власну професійну динаміку в єдності стабільних і перехідних періодів, про контекстуально-ситуативну цінність кожної грані – професійної та особистісної, що у будь який момент може проявитися як вершина професійної майстерності; він про те, що ми нічого не забуваємо, всім є всьому є місце у потрібний час і в потрібному місці, а ключовою умовою стабільності, стійкості, антикрихкості – є перехід через хаос.

Відкритість даного інструменту проявила себе й у транспективній динаміці, трансформації відповідей на запитання, що зафіксував для себе сам автор. Тому, стосовно запитів, які виникали у студентів, колег-викладачів щодо «правильних» відповідей на 100 запитань «від автора» та можливостей з ними ознайомитися, можемо зазначити, що дана стаття, очевидно – єдина «правильна» й прийнятна відповідь, яку ми можемо й вважаємо за потрібне надати... Принаймні, «тут і тепер»...

При цьому, ми ділимося ідеями та досвідом індивідуального та групового форматів роботи з ЕКОкартками в якості стимульного проективного матеріалу, інструмента самодіагностики, оцінювання та професійного розвитку психолога:

1. систематизація запитань за наявністю «тут і зараз» відповідей у користувача: відповіді відомі, зрозумілі, однозначні або – невідомі, незрозумілі, дискусійні, потребують пояснення,

уточнення, опрацювання та ін.;

2. класифікація запитань за проблематикою та їх опрацювання: проблеми, пов'язані з професійним вибором, ідентичністю, розвитком; професійною етикою взаємодії з клієнтами, представниками професійної спільноти; особливостями психогієни, саморегуляції, самовідновлення; формальними та неформальними вимогами, регламентом роботи; професійними стереотипами психолога та стереотипами щодо професії психолога тощо;

3. ранжування запитань за актуальністю для особистісного та професійного розвитку в часовій перспективі (у минулому, теперішньому, майбутньому) з подальшою індивідуальною/груповою рефлексією;

4. вибір (свідомий або наосліп) запитання для відповіді у формі письмового/усного нарративу з метою самоаналізу ставлення, поведінки в ситуаціях надання/отримання психологічної допомоги, самопомоги;

5. вибір (свідомий або наосліп) запитання як теми для групової дискусії обговорення, для відпрацювання у парах (у тому числі в умовах супервізії);

6. вибір запитання як запиту на індивідуальну консультацію, супервізію;

7. вибір картки наосліп і спонтанна інтерпретація запитання як відповіді на існуюче власне назріле запитання/проблему;

8. вибір картки (свідомий або наосліп) та розгляд/трансформація запитання за принципом «голограми»;

9. вибір значущих запитань як інструмент усвідомлення, репрезентації індивідуальної освітньо-професійної траєкторії: виписати номери запитань, опрацьованих в минулому, актуальних «тут і тепер», ресурсних для майбутнього;

10. вибір запитань для планування, моделювання ІОТ: записати номери актуальних, складних, цікавих запитань і фіксувати динаміку, послідовність їх вирішення з метою візуалізації, усвідомлення характеру та спрямованості траєкторії опанування професійної діяльності;

11. вибір одного або кількох запитань для групової роботи (мозкового штурму, усних/письмових нарративів учасників), аналіз різних відповідей на предмет відображення та розкриття в них особливостей різних модальностей (підходів) надання психологічної допомоги, самопомоги;

12. адаптація наявних, напрацювання переліку власних насущних, важливих запитань як окреслення зони найближчого особистісного та професійного розвитку;

13. вибір запитань викладачем (викладачем разом із студентами, слухачами) як інструмент проблематизації на різних етапах навчання, як спосіб планування, підготовки, проведення лекційного, практичного заняття, публічного виступу;

14. використання запитань для оцінки/самооцінки компетентності фахівця у наданні психологічної допомоги, самопомоги;

15. ведення «щоденника» власних відповідей на запитання.

Наведені приклади не охоплюють усього діапазону використання ЕКОкарток, а лише позначають загальні орієнтири роботи з ними та залишають відкритим простір для втілення та проєкцій професійної фантазії, креативності, кмітливості користувачів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Шкільна реформа покликана забезпечити особистісно зорієнтований підхід у навчанні. Фокус-група психологів викрила проблемні зони в діяльності шкільних психологів на початковому етапі реформування НУШ. Їх аналіз свідчить про актуалізацію потреби в активному професійному розвитку, зокрема, у напрямку психологічного консультування та супроводу ІОТ не лише учнів, а й педагогів.

Психологічний супровід ІОТ інших базується на здатності до усвідомлення та реалізації власної освітньої траєкторії. Тому процес підготовки та підвищення кваліфікації психолога потребує недирективного екологічного фасилітативного супроводу його власної ІОТ.

ЕКОкартки є інноваційним професійним проєктивним інструментом, який відповідає сучасним вимогам щодо перезавантаження навчального процесу, містить 100 запитань для оцінювання та проєктування індивідуальних траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності. Результати використання ЕКОкарток у роботі з майбутніми та працюючими психологами свідчать про їх дієвість та значний потенціал у плані розвитку консультативної компетентності.

У даній статті немає чітких рекомендацій щодо того чи іншого формату використання ЕКОкарток, але вона розрахована на психологів, які мають професійні уявлення про роботу з проективним матеріалом. Наскільки вона є мануалом (від англ. *manual* – довідник, вказівник) до ЕКОкарток визначається суб'єктивно, втім, як і її «мануальність» щодо професійного розвитку психолога, реалізації власної ІОТ та супроводу ІОТ інших.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з розробленням адаптованої версії ЕКОкарток для педагогів, а також універсальної версії ЕКОкарток для використання спеціалістами, що працюють в системі «людина – людина».

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи : Електронний ресурс – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> . – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 01.03.2017. – Загол. з екрану.
2. Лушин П.В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : Монография / Лушин П.В. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 2).
3. Лушин П.В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию [Текст] : Монография / П.В. Лушин. – Киев, 2017. – 144 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 4).
4. Лушин П.В. 100 запитань для оцінювання та проектування індивідуальних траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності: екофасилітативні картки [Карткове видання] / П.В. Лушин, Я.В. Сухенко. – К. ; 2017. – 108 с.
5. Сухенко Я.В. Індивідуальна освітня траєкторія: міждисциплінарний аналіз феномену / Я.В. Сухенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2017. – Випуск 4. – Том 2. – С. 111–116.

References translated and transliterated

1. Konceptija Novoї Ukraїns'koї shkoli [Concept of the New Ukrainian School] : Elektronnij resurs – Rezhim dostupu : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> . – Mova : ukr. – Data ostann'ogo dostupu : 01.03.017. – Zagol. z ekranu.
2. Lushin P.V. Jekologichnaja pomoshh' lichnosti v perehodnyj period: jekofasilitacija [Ecological Assistance to the Personality in the Transition Period: Ecofacilitation] [Tekst] : Monografija / Lushin P.V. – Kiev, 2013. – 296 s. – (Serija «Zhivaja kniga» ; T. 2).
3. Lushin P.V. Haos i neopredelennost': ot stradanija – k rostu i razvitiju [Chaos and Umbiguity: From Suffering – to Growth and Development] [Tekst] : Monografija / P.V. Lushin. – Kiev, 2017. – 144 s. (Serija «Zhivaja kniga» ; T. 4).
4. Lushin P.V. 100 zapitan' dlja ocinjuvannja ta proektuvannja individual'nih traektorij psihologa-konsul'tanta v jogo navchal'nij ta profesijnij dijal'nosti: ekofasilitativni kartki [100 Questions for the Assessment and Design of the Personal Path in the Training and Professional Activities of a Psychological Counselor: Ecofacilitation Cards] [Kartkove vidannja] / P.V. Lushin, Ja.V. Suhenko. – K. ; 2017. – 108 s.
5. Suhenko Ja.V. Individual'na osvittnja traektorija: mizhdisciplinarnij analiz fenomenu [Personal Learning Path: Cross-Disciplinary Analysis of Phenomen] / Ja.V. Suhenko // Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Serija «Psihologichni nauki». – 2017. – Vipusk 4. – Tom 2. – S. 111–116.

УДК: 159.922.7:37.015

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ЗПР

О.Г. Малина

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Запорізького національного університету
lenamalina1975@gmail.com

Малина О.Г. Особливості психологічної допомоги дітям із ЗПР. У статті подана спроба визначення шляхів розвивально-корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку на основі узагальнення теоретичного та практичного досвіду їх психологічного супроводу у процесі навчання. Встановлено, що діти з ЗПР у відмінності від однолітків з нормальним темпом психічного розвитку недостатньо спираються в процесі оволодіння знаннями на власний життєвий досвід і не можуть узагальнювати раніше сформульовані уявлення; всі діти з ЗПР мають значні утруднення в засвоєнні навчального матеріалу. Це ставить перед психологами необхідність використовувати в роботі з дітьми з ЗПР корекційно-психологічні впливи. Корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного змісту діяльності психолога, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів з ЗПР і допомагає засвоєнню навчального матеріалу. Результати дії корекційно-розвивального змісту визначаються кінцевими показниками освітнього стандарту школи чи реабілітаційного закладу (корекційно-розвивальна змістова лінія), які повинні бути досягнуті внаслідок корекційного впливу на учбову діяльність учнів на кінець навчання у школі (початковій, основній).

Ключові слова: затримка психічного розвитку, психологічна допомога, корекційно-розвивальні впливи, навчальний процес, ігрова терапія

Malina, O.H. Features of psychological care for children with mental retardation. The article attempts to determine the ways of development-correction work with children with delayed mental development on the basis of generalization of theoretical and practical experience of their psychological support in learning process. It has been established that children with mental retardation, in contrast to peers with a normal pace of mental development, do not rely sufficiently on the process of mastering knowledge on their own life experience and can't generalize the previously formulated representations. All children with mental retardation have considerable difficulty in mastering the educational material. This puts psychologists in the need to use corrective and psychological effects in working with children with mental retardation. Corrective and developmental content, which is introduced in addition to the main content of the psychologist's activity, is the main means of correctional influence on the mental sphere of students with a delay in mental development and helps the learning of the educational material. The results of the corrective-developmental content are determined by the final indicators of the educational standard of the school or the rehabilitation institution (correctional and developing content line), which should be achieved as a result of the corrective impact on pupils' learning activity at the end of schooling (primary, basic).

Keywords: mental retardation, psychological help, corrective-developmental influences, educational process, game therapy.

Постановка проблеми. У відповідності до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті вдосконалення системи освіти й виховання відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей і створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку усіх параметрів особистості дитини та її успішному навчання. У цьому контексті актуальною проблемою сучасної української психологічної теорії і практики є вивчення психологічних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Звернення широкої громадськості (учених, педагогів, громадських діячів та ін.) до проблеми зростання кількості дітей, які мають різні порушення фізичного та нервово-психічного здоров'я пов'язано з тим, що діти з ЗПР в сучасних умовах українського суспільства не повинні залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин. Вони повинні володіти необхідним життєвим досвідом, сприймати, оцінювати, творчо використовувати матеріальні й духовні надбання українського народу.

Процес приєднання України до світового досвіду соціально-психологічної роботи з дітьми з ЗПР триває. Україна як суверенна держава взяла на себе зобов'язання щодо реалізації на практиці конституційних прав дітей цієї категорії [8]. В цьому контексті найактуальнішим завданням практичної психології виступає надання ефективної і своєчасної психологічної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом особливої уваги з боку багатьох вітчизняних психологів є проблема вад у психічному розвитку дітей, її наслідки та організація соціально-психологічної роботи з дітьми з ЗПР. В наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, відокремлено основні групи дітей, які потребують створення особливих умов у процесі

їхньої психологічної адаптації (І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, В. Засенко, В. Кащенко, В. Лубовський, Є. Мاستюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); зміст та особливості навчання, підготовка до життя дітей з ЗПР (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ковшова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун); організація професійної діяльності психолога з дітьми ЗПР (І. Іванова, В. Ляшенко, О. Молчан); проблема педагогічної підтримки як компонента гуманістичної теорії виховання в межах міждисциплінарного підходу (М. Альошина, О. Асмолов, А. Волкова, О. Газман, В. Грицюк, А. Мудрик, Л. Сергієнко, Є. Ямбург) [14].

Наші сьогоденні знання про затримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Йому властиві розлади інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Пізніше, якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні, спілкуванні з ровесниками та дорослими виникають і негативні зміни особистості.

В.М. Астапов, Ю.В. Мікадзе визначали, що затримку психічного розвитку (ЗПР) слід розглядати як явище тимчасове, що відбито і в її назві. Звичайно, цей стан, на думку авторів, пов'язують з дошкільним та молодшим шкільним віком дитини. Пізніше або настає компенсація, «вирівнювання» під впливом ужитих корекційних заходів, або відбувається стабілізація стану інтелектуальної недостатності, який за вираженістю найчастіше буває проміжним між низькою нормою і легкою розумовою відсталістю [4].

Поняття «затримка психічного розвитку», з точки зору О.В. Заширинської, є психолого-педагогічним і характеризує, насамперед, відставання в розвитку психічної діяльності дитини. Причини такого відставання можна розділити на дві групи: медико-біологічні та соціально-психологічні причини [6].

Однак на відміну від проблеми розумового розвитку, як зазначено в працях О.М. Мاستюкової, при затримці психічного розвитку недоліки в здатності міркувати, робити умовиводи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, тобто абстрактно мислити, хоч і можуть, за несприятливих умов виховання і розвитку дитини, закріплюватися, набувати стійкого характеру, все-таки не є визначальними. Вони вторинні, а первинними виступають порушення працездатності, розлади уваги, пам'яті, сенсомоторних процесів, пізнавальної активності. Ці порушення особливо виразно виявляються в дошкільному віці, і саме вони перешкоджають вчасно і повноцінно формуватися мисленню та мовленню [16]. Якби з дітьми послідовно проводилася корекційна робота, то багато хто з них міг би успішно навчатися в загальноосвітній масовій школі. Початок корекції у шкільному віці - це завжди важча і менш оптимістична справа, бо доводиться долати наслідки педагогічної занедбаності, яка буває особливо згубною для дітей з певними проблемами психофізичного розвитку [1].

Метою даної статті є визначення шляхів розвивально-корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку на основі узагальнення теоретичного та практичного досвіду їх психологічного супроводу у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Одна з важливих задач психолога в роботі з родиною дитини з ЗПР – допомогти батькам усвідомити своє становище, особливості зміни алгоритму і умов життя, їх власну роль у житті дитини і своє призначення у процесі її розвитку. Взаємодія психолога з батьками передбачає повну довіру, обмін знаннями, навичками, досвідом допомоги дітям із особливими потребами в їхньому індивідуальному і соціальному розвитку.

Відомо, що успіх будь-якого партнерства ґрунтується на спільній повазі. Якщо один партнер підозріло або з недовірою ставиться до іншого, їхній контакт незабаром припиниться. Ще один принцип рівноправності партнерів: ні один із них не є важливішим або значущішим, ніж інший, тому психологу бажано консультиватися з батьками так само часто, як вони консультиються з ним. Коли психолог, запитує матір або батька, що їм подобається в їхніх дітях, для них це часом буває одним із рідкісних випадків виявлення інтересу не до вад, а до здібностей дитини, тим самим підкреслюється повага до батьків і створюється атмосфера довіри для подальшої успішної комунікації [3].

Особлива проблема виникає, коли в свідомості практичних психологів діагностика повинна обов'язково передбачати корекцію. Якщо та чи інша якість, що тестується, не задовольняє психолога, то вважається, що її можна тренувати незважаючи на вікову й особистісну специфіку розвитку дитини. Не можна забувати, що існує поняття норми вікової й норми індивідуальної: їх ні в якому разі не можна ототожнювати в процесі діагностики. Ми вже відмітили, що корекція

обов'язково повинна супроводжувати діагностику, інакше навіть вона потрібна. Але корекція необхідна тоді, коли мова йде про справжнє відхилення у розвитку, але викликає сумніви, якщо ми маємо справу з варіантами норми. Результатом діагностики може бути індивідуальний варіант розвитку, і необхідність його корекції часто диктується кон'юнктурними цілями.

Отже, одним із аспектів проведення діагностики є її правильна організація. Якщо дійсно стоїть завдання надання дитині допомоги, то нема необхідності проводити спеціальну діагностику зразу, не враховуючи навіть адаптаційний період у житті дитини. У цей період основним засобом діагностики має бути спостереження в групах чи класах, у процесі якого й виявляються «проблемні» діти. Це означає, що зовсім не обов'язково діагностувати всіх дітей підряд: спостереження економить час і сили. На основі такого спостереження психолог разом з педагогом розробляє конкретну програму допомоги таким дітям. В якості найбільш ефективних показників контролю при цьому є динаміка проходження дітей «за програмою». Відслідковуючи цю динаміку, можна скласти достатньо повну картину розвитку дитини.

Окремою постає проблема, яка належить до дефектологічного контексту діагностики розвитку. За її результатами, безумовно, не повинен ставитися діагноз, а створюватися психолого-дефектологічний портрет дитини. На основі його відбувається коригування визначених вад у зоні найближчого розвитку дитини. Спираючись на більш розвинені психічні процеси і функції, підтягуються до встановлених меж відстаючі. Найбільш продуктивними тут є підходи, заявлені Л.С. Виготським, О.Р. Лурією, Л.С. Цветковою.

Сучасний розвиток освіти в Україні пов'язаний, зокрема, із запровадження диференційованих форм навчання. Таке навчання передбачає наявність в одному класі учнів, схожих за своїми психологічними якостями, що значно спрощує організацію їхнього навчання. За таких умов важливого значення набувають питання відбору дітей, пов'язані з необхідністю проведення психологічної діагностики.

Особливо актуальною, складною й відповідальною постає проблема диференціальної діагностики при відборі дітей до спеціальних класів та шкіл. Мова йде про так звані класи вирівнювання загальноосвітніх шкіл, у яких, згідно з існуючим положенням, мають навчатися переважно діти із ЗПР та допоміжних шкіл, як особливого типу спеціальних закладів для навчання розумово відсталих дітей ступеня дебільності.

Діагностика при відборі дітей до спеціальних класів і шкіл ускладнюється тим, що діти із психічним недорозвитком (розумово відсталі) і діти із ЗПР виявляють багато схожих порушень психіки: недоліки сприймання, уваги, пам'яті, конкретності мислення, недорозвиток мови, коливання працездатності та ін. Тому лише на основі даних про стан окремих психічних процесів досить складно робити однозначні висновки щодо характеру дефекту у тієї чи іншої дитини. Адже і в дітей, які нормально розвиваються, можуть бути виявлені недоліки уваги, пам'яті, мислення, працездатності.

Важливим напрямком надання психологічної допомоги дітям з ЗПР є впровадження в професійну діяльність психолога корекційно-розвивальних заходів. Корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного змісту діяльності психолога, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів з ЗПР і допомагає засвоєнню навчального матеріалу. Результати дії корекційно-розвивального змісту визначаються кінцевими показниками освітнього стандарту школи чи реабілітаційного закладу (корекційно-розвивальна змістова лінія), які повинні бути досягнуті внаслідок корекційного впливу на учбову діяльність учнів на кінець навчання у школі (початковій, основній).

Корекційний розвиток розумових дій, які необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності, здійснюється на основі відповідним чином підібраних конкретних розумових дій, реалізуючи таким чином диференційоване й інтегроване управління процесом інтеріоризації й екстеріоризації як єдиного процесу засвоєння загальних розумових дій (Л.І.Айдарова, П.Я.Гальперін, Л.Б.Ітельсон, А.М. Раєв, Н.Ф.Тализіна та ін.).

Встановлено, що підлітки з ЗПР у відмінності від нормально розвинутих однолітків недостатньо спираються в процесі оволодіння знаннями на власний життєвий досвід і не можуть узагальнювати раніше сформульовані уявлення всі діти з ЗПР мають значні утруднення в засвоєнні навчального матеріалу. Це ставить перед психологами необхідність використовувати в роботі з дітьми з ЗПР корекційно-психологічні впливи [13].

Основними свідченнями відбору дітей в групи корекції є:

- труднощі спілкування: несформованість комунікативних умінь і навичок, невміння погоджувати свої дії з партнерами (однолітками), нерозвиненість або відсутність адекватних способів вирішення конфліктних ситуацій, замкнутість, низький соціометричний статус;
- порушення поведінки: агресивність, шкідливі звички, труднощі довільної регуляції поведінки і діяльності;
- несприятливі варіанти особистісного розвитку: труднощі формування «Я-концепції», неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості, невпевненість у собі, неадекватна самооцінка;
- труднощі емоційного розвитку; нездатність до емпатії, неадекватне або неповне орієнтування дитини в емоційних станах.

Ефективним психокорекційним заходом на цьому етапі може стати групова ігротерапія.

Наприклад, структура ігрових занять повина містити наступне:

I частина. Вступна. Ритуал вітання. Планування видів діяльності, ігор і вправ.

Мета: встановлення емоційно-позитивного контакту психолог-дитина і формування у дитини спрямованості на однолітка й інтересу до нього.

II частина. Основна. За своїм змістом включає реалізацію відповідного розділу програми.

Мета: Розширення поведінкового репертуару дітей через соціально схвалювані й відповідні соціальним очікуванням форми поведінки:

- збагачення сфери соціальних мотивів, формування спрямованості дитини на однолітка; розширення й збагачення позитивного досвіду спільної діяльності і форм спілкування з однолітками; формування комунікативних дій і операцій;

- корекція самооцінки і рівня домагань у напрямі їхньої більшої адекватності й реальності при загальній позитивній забарвленості; подолання невпевненості в собі;

- формування передумов регулювання емоційних станів; подолання підвищеної тривожності, страхів;

- розвиток здатності до емпатії; розуміння і співпереживання почуттям іншої людини.

III частина. Завершальна. Підбиття підсумків. Рефлексія, можливе планування наступного заняття.

Ефект корекційної дії ігротерапії виявляється у зміні особливостей поведінки дітей (самостійності, можливості саморегуляції поведінки), в зростанні позитивного вирішення конфліктних ситуацій. Зростає соціальна спрямованість дій дітей, їхня готовність прийти на допомогу одноліткови. Значно підвищується сензитивність до почуттів іншої людини, емпатія [3, 5].

Підґрунтям корекційних заходів щодо оптимізації розвитку особистості підлітка з ЗПР є положення про сутність управління учбовою діяльністю, що полягає у поясненні навчального матеріалу і організації відтворення способу діяльності учнів (І.Я. Лернер, М.І.Махмутов, В.Ф.Паламарчук, М.Д.Ярмаченко). В умовах спеціальної школи чи реабілітаційного закладу пояснення навчального матеріалу й організація відтворення способу діяльності учнів здійснюється на основі загальних дидактичних принципів. Водночас існують певні особливості, зумовлені специфікою змісту та методів навчання (В.І.Бондар, Л.С.Вавіна, І.Г.Єременко, Г.М.Мерсіянова, В.М.Синьов, О.П.Хохліна та ін.).

Вважаємо, що потрібно враховувати, що поняття «мотив-мета», які часто співпадають в діяльності, як визначено О.М.Леонтьєвим - в учбовій діяльності учнів із ЗПР можуть змінюватися внаслідок впливу низки різних чинників: рівня пізнавальної активності, стану пізнавальної сфери, працездатності, оцінки діяльності тощо[11].

Таким чином, для ефективного навчання необхідно, щоб сукупність цілей як вчителя, так і учнів охоплювала не лише близькі цілі (корекційний розвиток певних психічних процесів, опанування способу дії), а й віддалені (корекційний розвиток всієї пізнавальної сфери, мовленнєвої діяльності, розвиток особистості). Отож, необхідно, щоб в поле перетину сукупності цілей вчителя та учня входили численні як учбові, так і корекційно-розвивальні цілі [15].

Наступна особливість навчаючої корекційної діяльності – розв'язання дидактичних задач. Розроблений нами механізм розв'язання дидактичних задач, які охоплюють проблему диференційованості та індивідуалізації у навчанні учнів із ЗПР, в узагальненому вигляді можна представити наступним чином:

- а) побудова моделі учбової діяльності учня яка включає дані про особливості учбово-пізнавальної діяльності, про перехідний стан психічної діяльності;
- б) побудова моделі навчання, яка охоплює основні етапи учбової діяльності (засвоєння фактичних знань і формування способу дії), що передбачають найближчі і більш віддалені цілі;
- в) вибір навчальних впливів (розгортання фрагмента учбової діяльності), які забезпечують функціонування учбової діяльності.

При цьому основою виступає модель навчання та модель учбової діяльності, а шуканим є набір навчальних впливів, які не входять до змісту основних задач. Побудова моделі учбової діяльності учня із ЗПР, як визначено Т.Д.Ілляшенко. охоплює визначення його вихідного стану, тобто з'ясування структури та глибини розладів учбово-пізнавальної діяльності, фактору перехідного стану психічної діяльності [7].

Таким чином, в моделі учбової діяльності визначається не лише актуальний рівень розвитку психічної сфери, а й якісно своєрідні стани, через які необхідно провести компоненти психічної діяльності, які формуються. Визначення основних етапів учбової діяльності (засвоєння фактичних знань, формування способу дії) охоплює з'ясування наявних знань та рівня сформованості розумових дій, які виступають засобом засвоєння нових знань. Достатнє функціонування учбової діяльності забезпечує добір адекватних навчальних впливів та їх своєчасна корекцію.

Дослідження питання забезпечення зворотного зв'язку у процесі навчання зумовлено необхідністю визначення ефективності основних та допоміжних навчальних впливів (різних видів допомоги), для перевірки правильності розв'язання різних етапів учбової задачі, виявлення ефективності корекційного впливу на складові учбової діяльності. Керуючись результатами досліджень зворотного зв'язку у навчанні інших вчених (О.В.Брушлинський, О.М.Матюшкін, Ю.І.Машбиць, Н.Ф.Тализіна), ми дійшли висновку, що зміст зворотного зв'язку, тобто виділення сукупності контрольованих характеристик, має охоплювати найближчі і віддалені цілі навчання, які визначені навчальними програмами школи інтенсивної педагогічної корекції. Частота зворотного зв'язку залежать від сформованості мотиваційної сфери і науковості учнів [18].

За висновками психологічних досліджень (І.Д.Бех, Д.М.Богоявленський, О.Ф.Єсаулова, Г.С.Костюк, Й.І.Машбиць, С.Д.Максименко, В.В.Репкін та ін.), основою навчального впливу у спеціальній школі виділяють учбову задачу. Таким чином, пред'явлення інформації учителем, з одного боку, її усвідомлене сприймання та запам'ятовування учнями – з другого, відтворення способу діяльності, виконання різних учбових завдань, їх опрацювання учнями можливе лише тоді, коли все це сприймається як учбова задача. Саме учбова задача вводить учнів в учбову діяльність, стимулює та спрямовує її. Водночас, розв'язання цієї задачі відповідає цілям навчання, впливає на пізнавальну та емоційно-вольову сфери учнів[2, 4].

Навчальний вплив охоплює наступні взаємопов'язані компоненти:

- а) опанування знань; б) опанування предметних та розумових дій (Д.М.Богоявленський, Л.Б.Ітельсон, К.К.Кабанова-Меллер, Г.С.Костюк, О.О.Люблінська, Н.О.Менчинська) [15].

На основі виділених компонентів окреслюються наступні рівні пояснення навчального матеріалу (відтворення фрагмента учбової діяльності): а) інформаційний; б) інформаційно-операційний; в) проблемний.

До навчального впливу, на нашу думку, слід віднести корекційно-розвивальний зміст. Він є основним засобом впливу на учбову діяльність школярів, відтак сприяє засвоєнню програмового матеріалу.

Наступною складовою учбової діяльності є розумові дії. Корекційний розвиток розумових дій, достатній рівень їх сформованості (усвідомленість, узагальненість) безпосередньо впливають на перебіг навчання, забезпечують успішну реалізацію як найближчих так і віддалених навчальних цілей. Поряд з основними, ми виділяємо допоміжні навчальні впливи. У спеціальній школі їх зміст охоплює діагностичну і навчальну функції (Т.Д. Ілляшенко, В.І. Лубовський, Г.М. Мерсіянова, А.Г. Обухівська, С.Я. Рубінштейн, Н.М.Стадненко, О.П.Хохліна та ін.).

Експериментально з'ясовано особливості пізнавальної сфери учнів із ЗПР. Це недостатній рівень знань; недосконалість розумових дій; зміна стану розумової працездатності; складність переключення з одного виду діяльності на інший (внаслідок ригідності мислительних процесів), підвищена імпульсивність. Важливим чинником є оцінка результатів роботи учнів як за кінцевим результатом, так і в процесі виконання завдання.

Підґрунтям психолого-педагогічного аналізу структури методу навчання у психолого-педагогічній корекції обрано положення про метод навчання як однієї з детермінант учбової діяльності (Г.С. Костюк, Ю.І. Машбиць); про сутність зв'язку між методом навчання та учбовою діяльністю (Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, Г.І.Щукіна та ін.). Важливою характеристикою методу навчання (способу управління учбовою діяльністю) було визначено «поле самостійності учнів» (П.Я.Гальперін, Ю.І.Машбиць, Н.О.Менчинська). До сфери впливу методу навчання віднесено організаційні форми навчання (Ч.Куписевич, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, В.О.Онищук та ін.). Таким чином, загальна характеристика методу навчання зводиться до наступного. За сутністю він є способом управління учбовою діяльністю, її суттєвою детермінантою й спирається на закономірності її функціонування [6, 8]. Метод навчання охоплює змістовий та організаційний бік, де визначальним є змістовий, оскільки він найбільше впливає на ефективність управління учбовою діяльністю.

У методі навчання ми виділяємо наступні структурні компоненти.

1. Повідомлення навчального матеріалу: рівень повідомлення; корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного навчального змісту; розумові дії, які необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності. Учбові задачі. Співвідношення між безпосередніми та похідними продуктами навчання. Додатковими структурними компонентами методу навчання, що забезпечують його функціонування, є засоби реалізації методу та організаційні форми управління учбовою діяльністю.

Особливість рівнів повідомлення навчального матеріалу полягає в тому, що вони визначають, які саме знання та вміння є безпосереднім продуктом засвоєння (вони внесені до навчальних програм, що конструюються на основі освітніх стандартів конкретної галузі знань).

2. Корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного навчального змісту, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів і допомагає засвоєнню навчального матеріалу. Результати дії корекційно-розвивального змісту визначаються кінцевими показниками освітнього стандарту школи інтенсивної педагогічної корекції (корекційно-розвивальна змістова лінія), які повинні бути досягнуті внаслідок корекційного впливу на учбову діяльність учнів на кінець навчання у школі (початковій, основній) [11, 14].

3. Корекційний розвиток розумових дій, які необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності, здійснюється на основі відповідним чином підібраних конкретних розумових дій, реалізуючи таким чином диференційоване й інтегроване управління процесом інтеріоризації й екстеріоризації як єдиного процесу засвоєння загальних розумових дій (Л.І.Айдарова, П.Я.Гальперін, Л.Б.Ітельсон, А.М. Раєв, Н.Ф.Тализіна та ін.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, корекція психічного розвитку дітей з ЗПР – складний і багатогранний процес. Він торкається не лише усунення чи пом'якшення недоліків у пізнавальній діяльності, а й потребує вирішення особистісних проблем кожної дитини, її ставлень до самої себе, ровесників і дорослих. Враховуючи індивідуальні особливості дітей із затримкою психічного розвитку, психолог повинен спрямовувати зміст навчання на корекцію конкретних порушень мотиваційно-пізнавальної діяльності. Диференційований зміст корекційного процесу повинен визначатися такими параметрами: загальним розумовим розвитком; рівнем знань та уявлень про навколишній світ; рівнем розвитку пізнавальних процесів; рівнем працездатності; сформованістю системи мотивів.

Список використаних джерел

1. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. «Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия. /В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе // 2-е изд.»: Питер; СПб.; 2008
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання./І.Д. Бех// – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Борщевська Л.В., Зіброва А.В., Іванова І.Б. та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами.- К.:УІСД, 1999.- 79с.
4. Висковатова Т.П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении / Т.П. Висковатова // Практична психологія та соціальна робота. - № 9. - 2001. - С. 13-23.
5. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів / Укл. Т.Д. Ільяшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. - К.: ІЗМН, 1997. - 128 с.
6. Заширинская О.В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития // Историческая психология и ментальность. Детство. Семья. Быт / Под ред. О.В. Заширинской. СПб., 2001. - 252 с.

7. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція / Ілляшенко Т. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. Зб. - К.: ІЗМН, 2000. - 164 с.
8. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні. // Дефектологія.- 1996.- №1- С.2-15.
9. Колесіна Т.П. Діагностика і корекція психічного розвитку дітей як засіб профілактики відхилень у їхній поведінці / Т.П. Колесіна // Початкова школа. – 2000. - № 5.– С. 30-33.
10. Кравченко Р. Соціальна робота з розумово відсталими людьми/ Р. Кравченко// Навч. посібник. – К.: Преса, 2001. – С. 8 – 32.
11. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии./ И.И. Мамайчук// М.: Наука, 1998.- 466с.
12. Мастюкова Е.Н. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. /Е.Н. Мастюкова // - М.: ВЛАДОС, 1997. - 348 с.
13. Михайлова Л.М., Грабовенко Н.В. Робота реабілітаційних центрів щодо соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями / Л.М. Михайлова, Н.В. Грабовенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. - №1. – С.45-50.
14. Обухівська А.Г. З історії діагностики відхилень у розумовому розвитку дітей/ А.Г. Обухівська // Практична психологія та соціальна робота. - 2003. - №7. - С.15-17.
15. Подласій І.П. Курс лекцій з коректувальної педагогіки. / І.П. Подласій // – М.: ІЗМН, - 2002. – С. 100 – 115.
16. Сак Т. До проблеми диференційованого навчання в школі інтенсивної педагогічної корекції /Т.Сак //Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод.зб. Випуск 4.- Київ, 2002. – С.235-238
17. Тарасюк С.О., Назаревич В.В. Соціально-психологічні чинники адаптації (дезадаптації) дітей дошкільного віку із ЗПР/ С.О. Тарасюк// Дефектологія, Київ. – 2004. – № 3. – С.19-22.
18. Шмаргун В.М. Взаємозв'язок фізичного і психічного в руховій реабілітації здоров'я дітей/ В.М. Шмаргун// Психологія: Збірник наукових праць.- К.: НПУ імені М.П.Драгоманова.-1999.-Вип. 1(4).-С.124-128.

References transliterated

1. Astarov V.M., Mikadze Yu.V. «Psihodiagnostika i korektsiya detey s narusheniyami i otkloneniyami razvitiya: Hrestomatiya. /V.M. Astarov, Yu.V. Mikadze // 2-e izd.»: Piter; SPb.; 2008
2. Beh I. D. OsobistIsno zorIEntovane vihovannya./I.D. Beh// – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
3. Borschevska L.V., Zlbrova A.V., Ivanova I.B. ta In. Na dopomogu batkam, scho mayut dltey z osoblimi potrebami.- K.:UISD, 1999.- 79s.
4. Viskovatova T.P. Differentsiatsiya zaderzhki psihicheskogo razvitiya ot normy do oligofrenii / T.P. Viskovatova // Praktichna psihologiya ta sotsialna robota. - # 9. - 2001. - S. 13-23.
5. Dlti Iz zatrimkoyu psihlchnogo rozvitku ta Yih navchannya. Navchalniy poslbnik dlya pedagoglv I shklnih psihologlv / Ukl. T.D. llyashenko, N.A. Bastun, T.V. Sak. - K.: IZMN, 1997. - 128 s.
6. Zashchirinskaya O.V. Kommunikativnye kachestva lichnosti v kontekste sotsializatsii detey s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya // Istoricheskaya psihologiya i mentalnost. Detstvo. Semya. Byit / Pod red. O.V. Zashchirinskoy. SPb., 2001. - 252 s.
7. llyashenko T. Zatrimka psihlchnogo rozvitku u dltey: prichini viniknennya ta korektsiya / llyashenko T. // Kroki do kompetentnosti ta Integratsiyi v suspllstvo: Nauk.-metod. Zb. - K.: IZMN, 2000. - 164 s.
8. Kontseptsya spetsialnoyi osvlti oslb z psihichnimi ta fizichnimi vadami v UkraYinl. // Defektologiya.- 1996.- #1- S.2-15.
9. Koleslna T.P. Dlagnostika I korektsiya psihlchnogo rozvitku dltey yak zaslb proflaktiki vldhilen u Yihnlly povedlnstl / T.P. Koleslna // Pochatkova shkola. – 2000. - # 5.– S. 30-33.
10. Kravchenko R. Sotsialna robota z rozumovo vldstalimi lyudmi/ R. Kravchenko// Navch. poslbnik. – K.: Presa, 2001. – S. 8 – 32.
11. Mamaychuk I.I. Psihokorreksionnyie tehnologii dlya detey s problemami v razvitiya./ I.I. Mamaychuk// М.: Nauka, 1998.- 466s.
12. Mastyukova E.N. Lechebnaya pedagogika. Ranniy i doshkolnyiy vozrast. /E.N. Mastyukova // - М.: VLADOS, 1997. - 348 s.
13. Mihaylova L.M., Grabovenko N.V. Robota reablltatslynih tsentrlv schodo sotsialno-pedagoglchnoYi pldtrimki slmey, yakl vihovyuyut dltey z obmezhenimi mozhlvlostyami / L.M. Mihaylova, N.V. Grabovenko // Sotsialna pedagogika: teorlya ta praktika. – 2005. - #1. – S.45-50.
14. Obuhlvska A.G. Z IstorlYi dlagnostiki vldhilen u rozumovomu rozvitku dltey/ A.G. Obuhlvska // Praktichna psihologiya ta sotsialna robota. - 2003. - #7. - S.15-17.
15. Podlasly I.P. Kurs lektsly z korektuvalnoYi pedagoglki. / I.P. Podlasly // – М.: IZMN, - 2002. – S. 100 – 115.
16. Sak T. Do problemi diferentslyovanogo navchannya v shkoll IntensivnoYi pedagoglchnoYi korektslYi /T.Sak //Didaktichnl ta sotsialno-psihologlchnl aspekti korektslynoYi roboti u spetsialnlly shkoll: Nauk.-metod.zb. Vipusk 4.- KiYiv, 2002. – S.235-238
17. Tarasyuk S.O., Nazarevich V.V. Sotsialno-psihologlchnl chinniki adaptatslYi (dezadaptatslYi) dltey doshklInogo vlku Iz ZPR/ S.O. Tarasyuk// Defektologiya, KiYiv. – 2004. – # 3. – S.19-22.
18. Shmargun V.M. VzaEmozv'yazok flzichnogo I psihlchnogo v ruhovly reablltatslYi zdorov'ya dltey/ V.M. Shmargun// Psihologiya: Zblrnnik naukovih prats.- K.: NPU Imeni M.P.Dragomanova.-1999.-Vip. 1(4).-S.124-128.

IDIOSYNCRASIES OF TRUMP'S AMBIVALENCE

V.V. Ovsyannikova,

PhD, Faculty of Psychology (ZNU)

V.V. Ovsyannikov,

PhD, Faculty of Foreign Languages (ZNU)

voats@rambler.ru

Ovsyannikova, V.V., Ovsyannikov, V.V. Idiosyncrasies of Trump's ambivalence. The article considers psychological ambivalence in terms of its specific set-up as seen through the idiosyncrasies of speech that are revealing the personality of the 45th American President Donald Trump. The national survey of Americans reveals that attitudes towards Trump appear to be chiefly driven by his personality and not by his policy or his ideology. The article claims that Donald Trump's personality seems to be presented unfair in the mainstream English language mass media. "The New York Times", "The Washington Post", the BBC, the Euro news and the other "quality" sources of information have turned Trump into the most unpresidential President of the USA. There is plenty of talk about his narcissism, reward-seeking behavior, sexual harassment, misogyny, untrustworthiness etc. All of these are important features of a personality, but seem to be open to discussion. Trump is being demonized in the English language discourse quite in accordance with the prevailing idea of the news-makers: to look for scandal (skeletons in the cupboard). Narcissism, social dominance, misogyny and reward-seeking behavior do not make Trump unique as well as der innere Schweinehund. His personality is much more complicated and humane. Nevertheless, we regard the English mainstream media as the important jumping-off grounds for the impassionate assessment of Trump's personality. Trump is cognizant of role-playing and his language ambivalence is a reliable means to disguise himself while waiting patiently in an ambush.

Linguistically, ambivalence comes up in anadiplosis, jokes, exclamatory marks and other numerous means of ambiguity causing surprise in the recipient. Notoriously, Trump is ingenuous in using his tweets to convey his personality rather than his true intention.

Keywords: ambivalence, cognitive dissonance, narcissism, leadership, role-play, deviant behavior, stroking

Овсяннікова В.В., Овсянніков В.В. Ідіосинкразії амбівалентності Трампа. У статті розглянуто психологічну амбівалентність з позицій її специфічної організації, як вона бачиться у речових ідіосинкразіях, що дозволяють краще зрозуміти особистість 45-го президента США Дональда Трампа. Національний огляд свідчить, що на відношення виборців до Трампа впливає не стільки його політика та ідеологія, скільки його особистість. Якісні носії інформації ("The New York Times", "The Washington Post", the BBC, the Euro news та інші) будують та розповсюджують у цілому негативну оцінку найбільш «непрезидентського президента» Сполучених Штатів. Тому саме ми вважаємо англомовний медійний дискурс тільки надійною стартовою позицією. Поряд з іншими категоріями, якими характеризують особистість Трампа, виникає категорія амбівалентності. Саме вона уявляється найбільш відразливою психологічною рисою Трампа, що приймає різноманітні стилістичні засоби втілення їх в його висловлюваннях.

Ключові слова: амбівалентність, когнітивний дисонанс, нарцисизм, лідерство, рольова гра, девіантна поведінка, погляджування.

The aim of the article is to give a dispassionate and analytical description of Trump's personality, drawing upon some of the most important ideas and research findings in psychological science.

The main thesis illustrated here is that Trump's personality is being demonized in the mainstream English language discourse: it is much more human and comprehensible though it is certainly dominated by ambivalence that finds most amazing stylistic manifestations in his messages. Trump's ambivalence must be put against the backdrop of leadership, success, courage and the inescapable part of a businessman personality: to make a deal and get things done.

Preliminaries. The great Freud was right in suggesting that to understand one's personality one must look into his childhood.

Trump grew up in a family of five kids and loving parents. He learnt early from his father that one may extend love to one's family and feel suspicion to the outside world. Trump's father was a successful businessman who raised Trump to know that the world is ruthless and to survive in it one must be a "killer" (in his Dad's definition). Trump boasted of having beaten his teacher of music. It must be true because his personality suggests a unique blend of compassion and aggression. Trump was deeply attached to his brother Fred. Fred had indulged in drinking that caused Fred's untimely death. The tragedy of losing Fred resulted in Trump's being an abstinent.

All people are endowed with a personality, but only great personalities remain in the history of mankind due to the works of writers and scholars who made a shot at analyzing them with the rigor of a

scientist or the passion of an artist. There are works in which rigor and passion combine. One of the famous cases is Stefan Zweig, who skillfully reconstituted the character of Mary Stuart, the Queen of Scots, Queen of France and a claimant to the throne of England, who was condemned for treason and executed at the age of forty-four as a potential threat to the stability of the English Crown by her cousin Elizabeth I, Queen of England.

This article follows the traditions of a scholarly description of a personality: we rely more on rigor than passion.

The theoretical background

1. The closest tradition for the framework of the article is Karl Leonhard with his book “Akzentuierte Persönlichkeiten” in which the author gathers his observations under the umbrella of the generalizing term “accentuated” (akzentuierte) [6]. In all he does Trump displays an extraordinary deviation from the norm that sometimes takes up the form of what psychology terms “a deviant behavior”. And we attribute to it not only physical violence used to his teacher of music, but his scandalous admission of sexual harassment when he “*moves on women*” whom one must simply “*grab by the pussy*”.

2. While “akzentuierte” is ingenuously used by Leonhard, there is quite an option of generalizing terms for the description of a personality among which many are mentioned in passing, such as “ambivalence” [3]. It is in this category that we find an important intercrossing of psychology and linguistics as well as the generalizing term for analyzing Trump’s personality.

3. Ambivalence is an inalienable part of communication: “Words are fluid, and can mean different things in different circumstances. We give them a meaning only on the fly, in the context of the current conversation or text” [8]. So, Steven Pinker is important to us because he delves into “The Stuff of Thought” through our use of the language.

4. Many people are unhappy with the moral code imposed upon humanity by St. Augustine through his interpretation of the Bible and can’t help breaking it. Sallie Tisdale’s book “Talk Dirty to Me” is important to us because Trump turns out to have plenty of company rebelling against mores imposed on us [9]. Tisdale’s inordinately sincere story makes Trump’s personality much more human and comprehensible.

5. The basic dimensions of Personality are taken from Dan P. McAdams because the personality under scrutiny in this paper is Trump (McAdams’s work has the title “The mind of Donald Trump”):

Extroversion: gregariousness, social dominance, enthusiasm, reward-seeking behavior

Neuroticism: anxiety, emotional instability, depressive tendencies, negative emotions

Conscientiousness: industriousness, discipline, rule abidance, organization

Agreeableness: warmth, care for others, altruism, compassion, modesty

Openness: curiosity, unconventionality, imagination, receptivity to new ideas

[7]

6. The interdisciplinary approach postulated here is related to Marvin Minsky who made a great research in the study of the subconscious censors in humor. Embracing achievements of psychology, cognitology and linguistics. Marvin Minsky has contributed to the theory of Freud, the founder of psychoanalysis, who understood the psychological impact of the joke as the manifestation of the subconscious desire to overcome “mental censors”. Trump’s mental censors have a great deal to do with his personality. He will never joke about motherhood, kids, physical suffering. The 2d Amendment or the American Dream [2].

7. Eric Berne’s seminal book may contribute to the analysis of Trump’s personality as a theoretical back-up to the belief that we enter the world prepared to perform roles and Trump seems supremely cognizant of the fact that he is always acting. What Trump sometimes is badly missing is “stroking” - a very important factor in the communicative play that does not exist without it [4].

8. Gender plays a significant part in Trump’s personality. Otto Weininger’s book may be a controversial piece, but the importance he attaches to the interaction of gender in the molding of a personality is irrefutable [1].

9. Scandal is known to be the main driving force behind the news discourse that seeks to expose skeletons in the cupboard of a famous personality. The important thing is that skeletons must not be treated as “The Truth” – they are useful as the background to the story [5].

Leonhard uses the psychological commentary of the authors of fiction as valuable material for the theory. We share his idea that, in fact, all great authors are great psychologists. However, unlike the

second part of his book that contains a rich stock of examples from famous writers, we rely on the observations made by journalists: they may not be as famous, but it is their job to reach out into the intricacies of the mind-set and psycho-type of the most important man of the most influential country.

We make allowances, certainly, that the rules of the communicative game in mass media are much more imposing and obligatory than those functioning in fiction. Nevertheless, it is compensated for by the relentless pursuit of scandal exposing the personality of the movers and shakers.

That's why the incumbent French President's wife takes such a heavy toll of our time: she is scandalously older than he is. Rather than discuss the tedious details of the French involvement in the punishment of Assad for his alleged use of chemical weapons against the civilian population, the press is anxious to arouse the readers' imagination by the extraordinary difference in age between the marital partners.

The methodological approach

It is that of a psychologist who tries to find clues to the personality in the stylistic arrangement of his speech as well as the signals delivered by his body language and other means of communication (his actions) that lie outside linguistics as they are shown by the English language discourse. Trump is a prolific writer ("The Art of the Deal" is the most well-known), but we tell the story as it is seen in the English language mass media.

The personality of Donald Trump in the English language discourse.

The most prominent features:

1. Weird

<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2016/06/the-mind-of-donald-trump/480771/>

2. A liar

<http://abcnews.go.com/Politics/incompetent-strong-egotistical-words-people-describe-trump/story?id=50178088>

3. Incompetent

<http://abcnews.go.com/Politics/incompetent-strong-egotistical-words-people-describe-trump/story?id=50178088>

4. Idiot, incompetent, leader, liar

<http://time.com/4774598/words-associated-donald-trump-quinnipiac-poll/>

5. Enthymematic <http://www.americanews.com/story/politics/2016/02/16/donald-trumps-rhetorical-style>

All of the above mentioned epithets are related to the concept of "personality".

There is a general summing up of a scholar as well:

"Trump's personality is certainly **extreme** by any standard, and particularly rare for a presidential candidate" [7 – the bold type is ours].

What makes Trump the most unpresidential President of the USA? Unlikeability? Reward-seeking behavior? Social dominance? Mysogyny (a specific form of social dominance? Untrustworthiness? All of these are important, but seem to be open to discussion.

One of the reliable sources into Trump's personality is his language idiosyncrasies [10]. They send signals of the Man in Power. These signals are related to his personality that may mean such features as cognitive dissonance, egocentrism, flamboyance of a show-man, narcissism, a choleric temperament, misogynism, arrogance, intolerance, non-conformism (to the allies), conformism (to the Establishment).

Comparing Trump's psychological properties with his speech idiosyncrasies reveals the overwhelming presence of ambivalence in his personality.

Ambivalence as a psychological term is a state of having simultaneous conflicting reactions, beliefs, or feelings towards some object. Psychologically uncomfortable ambivalence is known as cognitive dissonance that results in avoidance, procrastination, or in deliberate attempts to resolve the ambivalence. People experience the greatest discomfort from their ambivalence at the time when the situation requires a decision to be made.

Trump seems to be torn apart by his desire to make a deal (that presupposes a trade-off) and desire to punish the recalcitrant opponent. The psychological input of it produces the linguistic output that carries more than one meaning. This is **linguistic ambivalence** that shows itself in different stylistic forms. Here are the main ones.

1. Trump's shout-outs

Some of them are mere expressions of the extrovert ready to share his joy with other people:

“So great to be in New York. Catching up on many things (remember, I am still running a major business while I campaign), and loving it!”

Other shout-outs carry anger, admiration and other emotions. Some of them suggest cognitive dissonance as well as inability to find other forms of addressing the issue.

“Get ready Russia, because they will be coming, nice and new and smart!” Trump’s tweet meant missiles that were to be launched to punish the President of Syria for his alleged use of chemical weapons against the civilian population. The linguistic arrangement of the message is extraordinary in many things:

1) the use of the Imperative in reference to the only country (Russia) that can compete with the USA in nuclear armaments;

2) the choice of epithets with negative evaluative connotations for the description of the most devastating killing machine;

3) the substitution of the target of the threat (Syria) for Russia that is implicitly called responsible for the chemical atrocities;

4) the use of the exclamatory mark that makes the message emotional rather than rational.

On the 2d of March in 2017 Philip Cowell published in “Culture” the article “What overusing exclamation marks says about you” which he starts with the following observation:

“According to the Trump Twitter Archive, in 2016 alone the @realDonaldTrump posted 2,251 tweets using exclamation marks. The ‘alternative facts’ are there for all to see: of 100 tweets I not-very-randomly picked, he used exclamation marks in all but 32 of them. That’s a 68% likelihood of signing off a tweet with a shriek!”

<http://www.bbc.com/culture/story/20170301-what-overusing-exclamation-marks-says-about-you?ocid=ww.social.link.twitter>

Some of Trump’s shout-outs are indeed extraordinary and characterize his unique manner of flabbergasting the public in the barrack-like style of the sergeant talking down to the recruits (we wonder how Eric Berne would have characterized the role-play Trump is engaged here). This is a one-way-ticket direction in communication, diminishing, degrading and arrogant.

The article tells us that Trump was allowed to get away with more ‘hysterical’, ‘female’ traits during the election campaign, while his opponent – Hillary Clinton – was heavily criticized for not being ‘female’ enough: in effect, she didn’t use enough exclamation marks.

On exclamation marks the Fowlers were typically definitive: ‘The stop should be used, with one exception, only after real exclamations.’ The ‘real exclamations’ they describe are roughly what we already know (interjections, expletives, commands, pronouncements of surprise); the exception they refer to is rather telling: for ‘when the writer wishes to express his own incredulity or other feeling about what is not his own statement, but particularly a quotation from someone else.’ This is, they continue, when the exclamation mark is ‘a neat and concise sneer’.

The exclamation mark is certainly the mark of the internet: email, chat forums, social media and comment.

The exclamatory mark may have changed its initial linguistic function (the mark of admiration), especially under the influence of the internet, but when it is used as often as it is exercised by Trump, one wonders about most important decisions being made in a state of excitement and mental disarray.

Social dominance, enthusiasm and emotional instability – all of them contribute to the accentuated use of the exclamation mark, but while in some cases it can be the psychological signal sent by the extrovert to the outside world: “I am open-hearted and ready to embrace the whole world” in other cases there is a more ominous mark to it:

“North Korean Leader Kim Jong Un just stated that the ‘Nuclear Button is on his desk at all times. Will someone from his depleted and food starved regime please inform him that I too have a Nuclear Button, but it is a much bigger & more powerful one than his, and my Button works!”

The message seems to be quite clear, but profanity which looms behind metaphorical associations (his Button measured against the Button of Kim Jong Un) makes it ambivalent: was it an insult or a serious threat?

2. Swearing

Trump doesn’t mince about with words. Does it suggest an extrovert, or does it mean some other things?

In a meeting with Senators and House members on immigration, the President of the United States is reported saying, *"Why do we want all these people from 's---hole countries' coming here?"*
<https://www.thestar.com/opinion/star-columnists/2018/01/12/trumps-s--hole-countries-remark-casts-remarkable-light-on-immigration-policies.html>

Mark Singer quotes the following piece of Trump's manner of interaction:

"O.K., I guess I'm asking, do you consider yourself ideal company?"

"You really want to know what I consider ideal company?" Trump replied. "A total piece of ass."

<https://www.newyorker.com/news/news-desk/best-wishes-donald>

The use of the taboo unit may suggest different things: it may be an insult just as it may be a signal of I-like-you-pal familiarity. There is a taboo word as well as obscenity in the example below:

I moved on her, actually. You know, she was down on Palm Beach. I moved on her, and I failed. I'll admit it. I did try and fuck her. She was married.

Trump uses swear words to diminish women. He is not a gentleman and he is proud of it.

3. Appeal to the authority

There aren't any quotes in Trump's speech except for one:

'The Bible tells us, "How good and pleasant it is when God's people live together in unity."

Cognitive dissonance didn't escape the observer who takes notice of the us vs. them approach pointing to it by the term divisiveness:

"This is ironic given Trump's notorious divisiveness! It is only the Bible he obviously considers worth of his mention, worth of exemplifying his own unreachable wisdom" [10].

If the call for unity from the Bible is perceived as divisiveness it means, apparently that the appeal in Trump's allusion is obscure to the recipient. Again, linguistic ambivalence may point out to cognitive dissonance, as a manifestation of psychological ambivalence.

Appeal to the authority means much more than appeal to the authority: it means a claim to intellect.

The British Foreign Secretary Boris Johnson quoted Dostoyevsky saying that the Salisbury incident was *"rather like the beginning of 'Crime and Punishment' in the sense that we are all confident of the culprit, and the only question is whether he will confess or be caught."* The Russian Foreign Ministry spokeswoman Maria Zakharova recalled another line from the novel: *"a hundred suspicions don't make a proof."*

A claim to the knowledge of Great Literature is not so frequent among the politicians, though some of them are educated enough to mention Dostoyevsky. The politician's frame of mind – noblesse oblige – makes him appeal to other politicians for authority. A typical case is illustrated by Hendrik Hertzberg in his enlightening article *"Obama's inaugural allusions"*:

"Quotations are a common speechwriting crutch. This speech kept them to a minimum: the only direct quote it used was the "self-evident truths" line from the Declaration of Independence, which served as a unifying frame. But the speech was full of allusions, bringing a nice historical resonance to certain passages".

<https://www.newyorker.com/news/hendrik-hertzberg/obamas-inaugural-allusions>

Proverbs seem to be easier tools than the Declaration of Independence and classics. Thus, the appeal to authority was aptly delivered by Ronald Reagan through proverbs, as a phatic bow to his counterpart.

Trump, apparently, is not interested in poetry or classics though he is an author of many books himself. His neglect to allusions seems to suggest that His own self commands the parade. It is a claim to leadership which he invariably maintains.

4. Enthemes

Trump is notoriously ambiguous in his remarks. It may be regarded as the usual communicative strategy of politicians providing them with the opportunity to disavow the statement they have just made by the conciliatory and defiant reference to inaccurate interpretation. However, ambiguities point out to the ambivalence of a personality that, as it is the case below, is driven in the direction of displaying a firm attachment to the ally, and at the same time is eager to poke fun at Macron.

Trump's get-together with Macron triggered off a lot of caustic comments and inspired the show of comedienne simulating the inordinate use of stroking used by both men. Here is how it seen by Trump:

"I mean, really. He's a very good person. And a tough guy, but look, he has to be. I think he is going to be a terrific president of France. But he does love holding my hand."

<https://www.thelocal.fr/20170720/trump-on-macron-he-loves-holding-my-hand>

The New York Times "has detected irony in Trump's description of Macron's body language:

"He's a great guy — smart, strong, loves holding my hand. People don't realize, he loves holding my hand — that's good!"

<https://www.nytimes.com/2017/07/19/us/politics/trump-macron-holding-hands.html>

In the above mentioned examples attributing the epithets "tough" or "strong" to a man who loves holding hands with another man casts a doubt on Macron's toughness, age or sexual identity.

Trump's enthymematic speaking style has also caused problems for his campaign. During a Republican debate in 2015, Trump and moderator Megyn Kelly had a heated exchange. When Trump later commented on Kelly, his use of an enthymeme only made the situation worse.

"[Kelly had] blood coming out of her eyes, blood coming out of her — whatever," Trump said, according to Reuters. That "whatever" was taken to mean Kelly was menstruating. Trump denied the misogynistic response — something easy to do when nothing was ever explicitly stated.

<http://www.americannews.com/story/politics/2016/02/16/donald-trumps-rhetorical-style>

Conclusions

1. Trump is a much more complicated personality than it is shown in the English language discourse. It is misleading and dangerous because the national survey of Americans reveals that attitudes towards Trump appear to be chiefly driven by his personality and not by his policy or his ideology.

2. Trump is being demonized in the English language discourse quite in accordance with the prevailing idea of the news-makers: to look for scandal (skeletons in the cupboard). Narcissism, social dominance, misogyny and reward-seeking behavior do not make him unique.

3. Trump is unique in the businessman's skill "to make a deal". Ambivalence is an important part of his armory.

4. Linguistically, ambivalence comes up in anadiplosis, pun, exclamatory marks, ambiguity etc.

5. Trump is ingenuous in using his tweets to convey his personality rather than his true intention.

6. The news-makers publish many articles about Trump's humiliating attitude towards women. If they had bothered to read Otto Weistinger or Sallie Tisdale, they would have made less ado about it.

References

1. Вейнингер О. Пол и характер. — Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998. — 608 с.
Vejniger O. Pol i harakter. — Rostov-na-Donu: izd-vo «Feniks», 1998. — 608 s.
2. Минский, Марвин. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: Пер. с англ. / Сост., ред., вступ. ст. В. В. Петрова и В. Г. Герасимова. — М. Прогресс, 1988. — 320 с. — С. 281 — 309.
Minskij, Marvin. Ostroumie i logika kognitivnogo bessoznatel'nogo // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. XXIII. Kognitivnye aspekty jazyka: Per. s angl. / Sost., red., vstup. st. V. V. Petrova i V. G. Gerasimova. — M. Progress, 1988. — 320 s. — S. 281 — 309.
3. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. — М.: Прогресс, 1976. — 350 с.
Slobin D., Grin Dzh. Psiholingvistika. — M.: Progress, 1976. — 350 s.
4. Berne, Eric. Games people play. — New York: Ballantine Books, 1964. — 192 p.
5. Fowler, Roger. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press (Paperback). — New York, Routledge, 1991. — 256 p.
6. Leonhard, Karl. Akzentuierte Persönlichkeiten. — Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit, 1976. 328 S.
7. McAdams, Dan P. The mind of Donald Trump // The Atlantic, June 2016 issue.
<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2016/06/the-mind-of-donald-trump/480771/>
8. Pinker, Steven. The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature. — Penguin Books, 2007. — 505 p.
9. Tisdale, Sallie. Talk Dirty to Me: An Intimate Philosophy of Sex. — Souvenir Press, 2013. — 256 p.
10. Tsvetkova-Hegedus, Irina. Diplomatic Language and Translation Case study: President Donald Trump's Rhetoric // A dissertation presented to the Faculty of Arts in the University of Malta for the degree of Master in Contemporary Diplomacy. July, 2017. — 64 p.
https://www.diplomacy.edu/system/files/dissertations/22022018358_Tsvetkova-Hegedus.pdf

УДК 159.9:159.947.3-043.84

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ

Т.В. Омельченко

аспірант кафедри вікової та педагогічної психології,
Рівненський державний гуманітарний університет,
otv2010@gmail.com

Омельченко Т.В. Саморозвиток особистості в системі психологічних понять. Сучасний соціально-політичний устрій суспільства, як ніколи раніше, вимагає активного включення людини в процес власної життєтворчості, висуває вимоги до неї як до активного суб'єкта власного перетворення, суб'єкта особистісного саморозвитку. Метою даного дослідження є теоретично дослідити психологічні особливості особистісного саморозвитку у системі психологічних категорій. На основі теоретичного аналізу саморозвиток особистості визначено як свідому, цілеспрямовану і самокеровану активність особистості, мета якої полягає в позитивній самозміні, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення, характеризується рухом від Я-реального до Я-потенційного і його досягненням на рівні зовнішніх проявів активності. Перспективи подальших досліджень цієї проблематики полягають у визначенні рівнів та стадій саморозвитку особистості, необхідності побудови концептуальної моделі, а також розробці діагностичного інструментарію у руслі досліджуваного феномену.

Ключові слова: саморозвиток особистості, самореалізація, самоактуалізація, саморегуляція, індивідуалізація, активність, життєвий шлях, життєтворчість.

Omelchenko, T.V. Personality self-development in the system of psychological concepts. Modern socio-political system requires person's active involvement in the process of his/her own life-creation as never before; it imposes requirements on a person as an active subject of his/her own transformation – the subject of personal self-development. The purpose of this research is to theoretically study the psychological characteristics of personal self-development in the system of psychological categories. Within the framework of the studied problematics, a person is regarded as a subject of his/her own activity and transformation whereas the development process is predominantly referred to as self-development. The phenomenon of personality self-development is presented in accordance with such psychological categories as individuation, self-realization, self-actualization, identity, activity of personality, and life-creation.

Philosophy defines self-development as a special type of self-motion of matter, which is characterized by a transition to a higher degree of organization, as well as a specific modification of self-transformation, self-organization, and system. According to the representatives of the physiological direction of research in personality psychology, the problem of personality self-development is closely intertwined with the system of ideas of the personality itself as a complex self-regulated system and the meaning of human existence. Humanistic psychology defines the process as the growth of self, the movement towards emotional and cognitive maturity, and self-actualization. In the context of the subject-activity paradigm, self-development is a person's fundamental ability to be and become a true subject of his/her life as well as to make his/her own life activity achieve practical transformation. Life-creation is manifested in the form of self-development – the cultivation of own uniqueness by expanding one's capabilities limited only by the degree of the applied efforts.

Basing upon theoretical analysis, personality self-development is defined as conscious, purposeful and self-directed personality activity, the goal of which is to make a positive self-change. This ensures personal growth and self-improvement and is characterized by the movement from the "real self" to the "ideal self" and its achievement at the level of external manifestations of the activity. The prospects for further research of the problematics consist in the determination of the levels and stages of personality self-development, the need to construct a conceptual model, and the development of diagnostic tools in line with the phenomenon under investigation.

Key words: personality self-development, self-realization, self-actualization, self-regulation, individuation, activity, life path, life-creation.

Постановка проблеми. Сучасний соціально-політичний устрій суспільства, як ніколи раніше, вимагає активного включення людини в процес власної життєтворчості, висуває вимоги до неї як до активного суб'єкта власного перетворення, суб'єкта особистісного саморозвитку. Потреба у саморозвитку є природною потребою, що надає індивідуальному життю людини яскравої спрямованості та глибокого сенсу.

Як свідчить теоретичний аналіз, проблема саморозвитку буквально пронизує зміст сучасних досліджень про особистість, про її внутрішній світ. На сьогодні більшість науковців розглядають людину як суб'єкта власної активності і власного перетворення, а процес розвитку переважно вважають саморозвитком (К. О. Абульханова-Славська [1], Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, Г. С. Костюк [6], С. Д. Максименко, Н. І. Пов'якель, С. Л. Рубінштейн [16], М. В. Савчин, Т. М. Титаренко, В. М. Ямницький [21]).

Проте важко назвати конкретні методологічні джерела, які визначали б певні параметри поняття «особистісний саморозвиток» і називали конкретні критерії опису його змістових сторін.

Саме тому нам видається важливим висвітлити психологічні особливості саморозвитку особистості через деякі суттєві аспекти даного феномену як прояву самоактивності особистості, необхідні для розуміння його як реального психологічного явища. Такими аспектами є самоактуалізація, самореалізація, індивідуалізація, саморегуляція, життєтворчість тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до феномену саморозвитку особистості знаходимо в контексті дослідження найрізноманітніших психологічних проблем: саморозвиток особистості як складної саморегульованої системи (Т. П. Анохін, В. М. Бехтерев, О. Ф. Лазурський [8], В. М. М'ясищев [10], І. М. Сеченов); самоактуалізація (А. Маслоу [9], Е. Еріксон, К. Роджерс [15]), самореалізації особистості (Л. О. Коростильова [5], Д. О. Леонтьєв, Н. І. Сарджвеладзе, І. А. Шестопал та ін.), прагнення до саморозкриття творчого потенціалу (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач [3], І. В. Кузьміна, В. Н. Максимова, А. О. Реан, Н. А. Рибніков та ін.), реалізація особистісних і надособистісних сенсів (О. П. Колісник), здійснення індивідуалізації (К. Г. Юнг [20]), самоактивність особистості (М. Й. Боришевський, Г. С. Костюк, Л. С. Рубінштейн [16]), реалізація суб'єктом особистісного сенсу (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Ф. Є. Василюк, В. І. Слободчиков [17]), життєтворчість, життєвий шлях особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова, В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, В. М. Ямницький).

Мета дослідження – теоретично дослідити психологічні особливості особистісного саморозвитку у системі психологічних категорій.

Завдання:

1. Дослідити походження та визначити сутність поняття «саморозвиток».
2. Здійснити аналіз саморозвитку особистості крізь призму основних психологічних концепцій.
3. На основі теоретичного аналізу описати власне розуміння поняття саморозвитку особистості.
4. Сформулювати перспективи подальших досліджень у руслі заданої проблематики.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. У науковий обіг поняття «саморозвиток» було введено А. Адлером і пов'язувалося ним з ідеєю «переваги» (досягнення найбільшого з можливого) як фундаментального закону людського життя. Згідно з посткласичним системним підходом, усі поняття, що містять складову «само», передбачають «щось, що йде з внутрішнього, щось самопричинне, що зсередини спонукається і регулюється» [3, с.8].

Для кращого розуміння сутності поняття варто звернутися до його трактування в інших мовах. Наведемо етимологічне визначення терміну «саморозвиток». В англо-російському психоаналітичному словнику ми знаходимо два трактування поняття «саморозвиток»: *саморозвиток* (self-development) як спонтанний розвиток та *саморозвиток* (self-evolution) як розвиток через удосконалення внутрішніх якостей [10]. У другому терміні робиться більший акцент на самотворенні особистості.

У філософських дослідженнях, як вітчизняних, так і зарубіжних, використання поняття «саморозвиток» та ідей, покладених в його основу, має давню історію. Мудреці Стародавньої Індії пов'язували поліпшення земного життя людини з удосконаленням її особистості; Конфуцій і Лао Цзи обґрунтовували синтез громадянського і військового вдосконалення; Демокріт, Сократ, Епікур вважали саморозвиток метою людського життя; Марк Аврелій, Плутарх, Сенека зазначали, що моральне вдосконалення проявляється у формі самосвідомості й аскетизму; Фома Аквінський, Д. Бруно, Г. Лейбніц, Б. Спіноза пов'язували можливість вдосконалення з вірою в духовний розвиток [4].

Працями представника фізіологічного підходу до саморозвитку І.М. Сеченова започатковано уявлення про регуляторний характер перебігу психічних явищ та про розвиток психіки в «реальних життєвих зустрічах» [13, с.21] організму з середовищем, що є базовим у науковому дослідженні даного феномену [13].

Т.П. Анохін – творець теорії функціональних систем, – розкриває проблеми саморегуляції як «всезагального закону діяльності організму» через механізми аферентного синтезу, прийняття рішення та акцептора дії [13]. Праці послідовників Б.Г. Ананьєва, М.Я. Басова, В.М. Бехтерева, О.Ф. Лазурського містять численні наукові розробки з проблематики самоуправління, саморегулювання

та саморозвитку в цілому. Запропонована О.Ф. Лазурським концепція індивідуальних відмінностей розглядається як система ставлень особистості до оточуючого світу [7].

Концептуальні основи процесу саморозвитку особистості задані гуманістично орієнтованою психологією XIX ст., в якій названий процес розглядався через розуміння таких процесів, як саморозуміння, самоактуалізація, самореалізація (А. Маслоу, Е. Еріксон, К. Роджерс). У гуманістичних концепціях К. Роджерса та А. Маслоу людина представлена як центральний об'єкт, що ініціює та організовує процес власного розвитку, а особистість є його центром власного розвитку, вона містить джерела та рушійні сили цього розвитку. Тому головним збудником особистісного росту, згідно з К. Роджерсом та А. Маслоу, є вроджена, іманентна тенденція організму до особистої автономії, самозміцнення, самоактуалізації [7]. Саморозвиток – зростання Я, рух до емоційної та когнітивної зрілості або, за А. Маслоу – поступальний рух до самоактуалізації [14].

З позицій акмеології (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, І.В. Кузьміна, А.О. Реан, Н.А. Рибніков та ін.) саморозвиток можна розуміти як: тенденцію до саморозкриття і саморозгортання творчого потенціалу людини; свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих устремлінь і зовнішніх впливів; цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального і діяльнісно-практичного самозбагачення, саморозгортання та самоздійснення [2].

Важливі положення в даному контексті ми знаходимо у представників зарубіжної екзистенціальної психології (С. К'єркегор, Х. Ортега-і-Гассет [11], Ж. Сартр, Е. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.). На думку Е. Фромма, здатність до саморозвитку притаманна кожній людині і передбачає наявність продуктивної активності. «Розуміння людської душі має ґрунтуватися на аналізі людських потреб, що виростають з умов існування» [11, с.25]. М. Хайдеггер вбачає сутність саморозвитку в розвитку духовно-моральних, справді людських якостей через співрозуміння, співдію, співучасть людини.

За К. Юнгом, кожен індивід має тенденцію до індивідуації, саморозвитку. Індивідуація – це становлення себе, процес розвитку людини, що включає встановлення зв'язків між Его – центром свідомості та Самістю – центром душі, що поєднує свідоме й несвідоме. Підсумок здійснення індивідуації вчений називав самореалізацією. На думку вченого, саме це є кінцевою стадією розвитку особистості, досяжною лише для здібних і високоосвічених людей, які, разом з тим, володіють певними можливостями для цього [18].

Поняття саморозвитку у гештальттерапії Ф. Перлз [12] розглядає як процес розширення самосвідомості, що сприяє саморегуляції й координує рівновагу між внутрішнім світом і середовищем. Дослідник стверджує, що корені психологічних проблем особистості лежать у її тенденції надмірно фантазувати й інтелектуалізувати, мудрувати там, де потрібно просто усвідомити наявне [12]. В цьому випадку саморозвиток блокується.

З погляду психоаналізу, саморозвиток здійснюється за рахунок вивільнення раніше недоступного неусвідомленого матеріалу. З. Фрейд вважав, що якщо цей матеріал стає доступний свідомості пацієнта, то енергія вивільняється і може бути використана «Его» на більш здорові цілі, що зменшує тим самим зменшує руйнівні тенденції [17]. Основними перешкодами для розвитку особистості зазвичай є фіксованість на одному або декількох механізмах захисту.

У вітчизняній психології ідеї функціонального підходу пов'язані з уявленням про функціональну тенденцію як джерело саморозвитку (В. Г. Асєєв, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, М. І. Лісіна, В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, Д. М. Узнадзе та ін.).

Цінною для розуміння механізмів саморозвитку є концепція відносин особистості В. М. М'ясищева. Різноманітні зв'язки людини з навколишнім світом визначають інтеграційну структуру особистості, її внутрішній світ. У свою чергу, сформовані стійкі особистісні властивості регулюють обсяг і ступінь активності соціальних контактів, утворюючи власне середовище розвитку. При цьому відбувається взаємозумовленість двох інтегративних структур – самої особистості і соціального оточення [9]. Іншими словами, саме в міжособистісних відносинах особистість формує, створює саму себе.

Проблема саморозвитку пов'язана із феноменологічним планом розгляду особистості, її ціннісно-сислової сфери. Насамперед необхідно відзначити роботи К. О. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової, А. В. Брушлинського, Ф. Є. Василюка, В. П. Зінченко, В. В. Знакова, Д. О. Леонтьєва,

В. І. Слободчикова та ін. Згідно з феноменологічним підходом, кожна людина володіє унікальною здатністю по-своєму сприймати та інтерпретувати світ [16].

Критерієм розвитку особистості для К. О. Абульханової-Славської є становлення особистістю суб'єктом власної життєдіяльності, наявність чи відсутність сенсу життя. Лише у реальному житті здатні об'єднатись такі концепції, як життєва позиція, життєва лінія і сенс життя [1]. Отже, розвиток особистості здійснюється у реальному житті шляхом реалізації особистісного сенсу.

Акцентування на керованості процесу власних змін знаходимо у теоретичних напрацюваннях психологів у руслі суб'єктно-діяльнісної парадигми (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, А. В. Брушлінський, Л. Ф. Бурлачук, С. Д. Максименко, Г. В. Ложкін, А. В. Петровський, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, Н. В. Чепелева та ін.). Так, одними з перших дали визначення саморозвитку В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв [16]. Згідно із даним підходом, саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, робити власну життєдіяльність предметом практичного перетворення [16].

За С. Л. Рубінштейном, саморозвиток – це становлення, виникнення в неї нових якостей, нових вищих рівнів буття, рух до духовного сходження. Важливим є саморозвиток через взаємодію суб'єкта і об'єкта, яка передбачає одночасність змінювання суб'єктом об'єкта та зворотного впливу цих змін на розвиток суб'єкта [15].

Революційними в цьому плані стали ідеї Г. С. Костюка, згідно з якими роль власної активності індивіда в психічному розвитку зростає, ймовірно, завдяки якісним перетворенням суб'єктної активності на кожному з етапів онтогенезу [5]. Індивід набуває рис суб'єкта не в підлітковому або в будь-якому іншому віці, а при переході від біологічного до психічного способу саморегуляції. Цей механізм саморозвитку виникає раптово і не надходить ззовні. Він є генетичним наслідком трансформації нижчих форм до вищих шляхом активного «оволодіння» новими формами і змістами суб'єктної активності особистості, що активно взаємодіє із зовнішнім світом [5].

Виникнення нових способів самоаналізу та аналізу розвитку особистості впродовж її життя сприяло розвитку психології «життєвого шляху» (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, Ш. Бюлер, Л. С. Виготський, Є. І. Головаха, О. О. Кронік, С. Д. Максименко, В. А. Роменець, Л. В. Сохань, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.). Відображаючись у свідомості людини, зв'язки між життєвими подіями утворюють багатoshарову, суб'єктивну картину життя, що, у свою чергу, забезпечує функцію довгострокової регуляції та узгодження життєвих задумів і вчинків людини із задумами і вчинками інших людей. На думку вчених, методи моделювання життєвого шляху самі є істотним стимулом саморозвитку особистості, її особистісного зростання [6].

Творча спрямованість або життєтворчість особистості сприяє цілісному розвитку можливостей людини. Життєтворчість – це не тільки шлях до саморозвитку через цілепокладання, самопрограмування й конструювання певної системи соціальних статусів. Вона не зводиться до прагнення всебічного аналізу й синтезу, системно-структурного відображення дійсності та її свідомого перетворення [19].

На нашу думку, складний та системний характер поняття саморозвитку найбільш послідовно представлено у концепції розвитку життєтворчої активності особистості В. М. Ямницького. Автор визначає життєтворчу активності як сполучну ланку, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні **саморозвитку** (самореалізації, самоактуалізації) як «кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого» [19, с. 321].

Феномен саморозвитку суб'єкта належить до категорії найбільш інтегральних, загальних форм його активності. Названі прояви психічного життя людини об'єднує те, що всі вони самодетерміновані і відображають різні аспекти саморуку, самотворення, самозмінювання особистості. Будучи імпліцитно поєднані, вони виражають сутність саморозвитку особистості.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, у розглянутих підходах до досліджуваного феномену наголошується на авторстві, суб'єктності людини у процесі власної життєдіяльності. Саморозвиток особистості розглядається як свідомо, цілеспрямована і самокерована активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення. Проте більшою мірою акцент робиться на авторстві щодо власного

життя, а не власної особистості, тобто саморозвиток розглядається як життєтворчість у процесі життєдіяльності і, як результат, і, як самопобудова особистості. Перспективи подальших досліджень цієї проблематики полягають у визначенні рівнів та стадій саморозвитку особистості, необхідності побудови концептуальної моделі, а також розробці діагностичного інструментарію у руслі досліджуваного феномену.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. — М.: Наука, 1987. — 224 с.
2. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 496 с.
3. Ключко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. — Томск: ТГУ, 2000. — 163 с.
4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Л.А. Коростылева; С.- Петерб. гос. ун-т. — СПб., 2001. — 398 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк, [за ред. Л.М. Проколієнко]. — К.: Радянська школа, 1989. — 608 с.
6. Кроник А.А. Life Line и другие новые методы психологии жизненного пути / [сост. и общ. ред. А.А. Кроник]. — М.: Прогресс, Культура, 1993. — 230 с.
7. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий: хрестоматия / Лазурский А.Ф., Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В. Я. — М.: ЧеРо, 2000. — 776 с.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / [пер. с англ. Г. Балл, А. Попогребский]. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
9. Мясищев В. И. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. И. Мясищев. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. — 356 с.
10. Овчаренко В. И. Англо-русский психоаналитический словарь / В. И. Овчаренко. — М.: 2003. — 808 с.
11. Ортега-и-Гассет Х. О спортивно-праздничном чувстве жизни / Х. Ортега-и-Гассет // Философские науки. — 1991. — № 12. — С. 137–152.
12. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра / [пер. с англ. Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин]. — СПб.: Петербург XXI век, 1995. — 448 с. — (Практикум по гештальттерапии).
13. Пряжников Н.С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте / Пряжников Н.С., Фельдштейн Д.И., Асмолов А.Г. // Мир психологии: научно-методический журнал. — Самара. — 1999. — №2. — С.111–123.
14. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение / К. Роджерс. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2007. — 560 с. — (Серия: Золотой фонд психотерапии).
15. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. — М.: Наука. — 1997. — С. 433–439.
16. Слободчиков В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе [учебное пособие] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
17. Фэйдимен Дж. Теория и практика личностно-ориентированной психологии. Методика персонального и социального роста / [пер. с англ. Дж. Фэйдимен, Р. Фрейгер]. — М.: Три Л, 1996. — Т. 1,2. — 420 с.
18. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.Г. Юнг; [пер. Т. А. Ребеко]. — М.: Наука, 1996. — 269 с.
19. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент [монографія] / В.М. Ямницький. — Одеса: ПНЦ АПН України; СВД Черкасов М. П., 2006. — 362 с.

References translated and transliterated

1. Abulkhanova-Slavskaja K.A. Razvitiye lichnosti v protsesse zhiznedejatel'nosti [Personality development in the process of life activity] / K.A. Abulkhanova-Slavskaja // Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni [Personality psychology and lifestyle]. — М.: Nauka, 1987. — 224 p.
2. Derkach A.A. Akmeologicheskaja kultura lichnosti: soderzhaniie, zakonmernosti, mekhanizmy razvitiia [Acmeological culture of personality: content, patterns, mechanisms of development] / A.A. Derkach, E.V. Seleznieva. — М.: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2006. — 496 p.
3. Klochko V.E. Samorealizatsiia lichnosti: sistemnyi vzgliad [Personality self-development: systemic view] / V.E. Klochko. E.V. Galazhinskii. — Tomsk: TGU. 2000. — 163 p.
4. Korostyleva L.A. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: osnovnyie sfery zhiznedeiatel'nosti: dis. ... dokt. psikhol. nauk: 19.00.01 [Psychology of personality self-realization: main spheres of life activity: dissertation] / L.A. Korostyleva; S.- Peterb. gos. un-t. — SPb.. 2001. — 398 p.
5. Kostyuk H.S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti [Educational process and psychic development of personality] / H.S. Kostyuk, [za red. L.M. Prokoliienko]. — К.: Radianska shkola, 1989. — 608 p.
6. Kronik A.A. Life Line i drugiie novyie metody psikhologii zhiznennogo puti [Life Line and other new methods of life path psychology] / [sost. i obshch. red. A.A. Kronik]. — М.: Progress. Kultura. 1993. — 230 p.

7. Lazurskii A.F. Klassifikatsiia lichnostei. Psikhologiya individualnykh razlichii: khrestomatiia [Classification of personalities. Psychology of individual differences: reader] / Lazurskii A.F., Gippenreiter Yu.B., Romanova V.Ya. — M.: CheRo, 2000. — 776 p.
8. Maslow A. Novyye rubezhi chelovecheskoi prirody [New frontiers of human nature] / [per. s angl. G. Ball, A. Popogrebnskiy]. — M.: Smysl, 1999. — 425 p.
9. Miasishchev V.I. Psikhologiya otnoshenii. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [Psychology of relations. Selected psychological works] / V.I. Miasishchev. — M.: In-t prakt. psikhologii; Voronezh: NPO "MODEK", 1995. — 356 p.
10. Ovcharenko V.I. Anglo-russkii psikhoanaliticheskii slovar [English-Russian psychoanalytic dictionary] / V.I. Ovcharenko. — M.: 2003. — 808 p.
11. Ortega-i-Gasset X. O sportivno-prazdnichnom chuvstve zhizni [On the sports and festive feeling of life] / X. Ortega-i-Gasset // Filosofskie nauki. — 1991. — № 12. — p. 137–152.
12. Perls F. Vnutri i vne pomoinogo vedra [In and out the garbage pail] / [per. s angl. F. Perls, P. Gudmen, R. Khefferlin]. — SPb.: Peterburg XXI vek, 1995. — 448 p. — (Praktikum po geshtal'terapii).
13. Priazhnikov N.S. Lichnostnoie samoopredeleniie v preklonnom vozraste [Personality self-determination in old age] / Priazhnikov N.S., Feldshtein D.I., Asmolov A.G. // Mir psikhologii: nauchno-metodicheskii zhurnal. — Samara. — 1999. — №2. — p. 111–123.
14. Rogers C. Klient-tsentrirovannaia psikhoterapiia. Teoriia, sovremennaia praktika i primeneniie [Client-centered psychotherapy. Theory, modern practice, and application] / C. Rogers. M.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2007. — 560 p. — (Seriia: Zolotoi fond psikhoterapii) [Series: Golden fund of psychotherapy].
15. Rubinstein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeiatelnosti [The principle of creative activity] / S. L. Rubinstein// Izbrannyye filosofsko-psikhologicheskiye trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii [Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic, and psychology]. — M.: Nauka. — 1997. — P. 433–439.
16. Slobodchikov V.I. Psikhologiya razvitiia cheloveka: razvitiie subiektivnoi realnosti v ontogeneze [uchebnoie posobiie] [Psychology of human development: development of subjective reality in ontogenesis [textbook]] / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaiev. — M.: Shkolnaia pressa, 2000. — 416 p.
17. Fadiman J. Teoriia i praktika lichnostno-oriietirovannoi psikhologii. Metodika personalnogo i sotsialnogo rosta [Theory and practice of personality-oriented psychology. Methodology of personal and social growth] / [per. s angl. J. Fadiman, R. Frager]. — M.: Tri L, 1996. — T. 1,2. — 420 p.
18. Jung C.G. Struktura psikhiki i protsess individuatsii [Structure of the psyche and the process of individuation] / C.G. Jung; [per. T.A. Rebeko]. — M.: Nauka, 1996. — 269 p.).
19. Yamnytskyi V.M. Rozvytok zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti: teoriia ta eksperyment [monohrafiia] [Development of life-creating activity of the personality: theory and experiment [monograph]] / V.M. Yamnytskyi. — Odesa: PNTs APN Ukrainy; SVD Cherkasov M.P., 2006. — 362 p.

УДК:159.923.2:159.9.018.4:331.545

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ “Я-КОНЦЕПЦІЇ” МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**О.Г. Павлюк**аспірантка кафедри психології
Запорізького національного університету
pavluk.alena@gmail.com

Павлюк О.Г. Психологічний аналіз становлення професійної “Я-концепції” майбутніх фахівців. Статтю присвячено теоретичному аналізу сучасних підходів до вивчення проблем становлення професійної “Я-концепції” майбутнього фахівця. Розкрито психологічну сутність і структуру феномена професійної “Я-концепції” у вітчизняних і зарубіжних концепціях. Розглянуто співвідношення загальної та професійної “Я-концепцій”, представлена характеристика особливостей професійної “Я-концепції” (повнота, форма опису, несуперечність, суб’єктивність, прийняття себе). Представлено типологію професійної “Я-концепції”, завдяки якій з’являється можливість вивчення динаміки розвитку професійної самосвідомості та фіксації змін (актуальне-Я, ретроспективне-Я, ідеальне-Я, рефлексивне-Я). Описано основні принципи розвитку професійної самосвідомості і професійної Я-концепції майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна самосвідомість, професіоналізація, “Я-концепція”, професійна “Я-концепція”, майбутній фахівець, професійна діяльність.

Pavlyuk, O.G. Psychological analysis of the formation of a professional self-concept of future specialists. The article is devoted to theoretical analysis of modern approaches to the study of the problems of becoming a professional "Self-concept" of a future specialist. The psychological essence and structure of the phenomenon of professional "Self-concept" in the domestic and foreign concepts have been revealed. The relation of general and professional self-concepts has been considered, the characteristic of features of the professional self-concept (fullness, form of description, consistency, subjectivity, acceptance of self) has been presented. The typology of the professional self-concept has been presented, which makes it possible to study the dynamics of development of professional self-consciousness and fixation of changes (actual-I, retrospective-I, ideal-I, reflexive-I). The basic principles of development of professional self-awareness and professional self-concept of the future specialist have been described. The article has also analyzed the following principles of the development of professional self-awareness and professional self-concept of the future specialist: the principle of compliance with the conditions of activity, the principle of integrity, the principle of the activity approach, the principle of personality-oriented approach

Keywords: professional self-consciousness, professionalization, self-concept, professional self-concept, future specialist, professional activity.

Постановка проблеми. Зміни в економічному та суспільному житті країни вимагають особливої уваги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів. У цьому контексті важливим є підвищення рівня вимог особистості як до себе, так і до своєї професійної діяльності. Становлення фахівця залежить від сукупності об’єктивних (соціальних, організаційних та інших) та суб’єктивних (індивідуальних характеристик людини, професійних здібностей, самоактуалізації тощо) чинників. Лише комплексне поєднання цих взаємозалежних чинників забезпечує ефективну професійну підготовку та діяльність [9].

Багато вчених у дослідженнях особистості та її професійної самосвідомості спираються на поняття Я-концепції. Однією з форм загальної “Я-концепції” є професійна “Я-концепція” особистості або “Я-професійне”. Професійна “Я-концепція” описується такими поняттями: професіоналізм (В. Буткевич, Є. Климов, А. Маркова, Н. Жигайло), професійна компетентність (М. Карпетова, Н. Костилова, І. Кривчанський), професійна майстерність (Н. Бакланова, О. Деркач), професійне становлення (А. Фонарьов, Р. Каламаж, Е. Зеєр), професійне самовизначення (Л. Галаганов, Т. Кудрявцев), професійні здібності (В. Кузнецов, М. Паламарчук, С. Ступницька), професійне мислення (М. Кашапов, І. Пасічник), професійна придатність (М. Калашников). Залежно від рівня сформованості Я-концепції, відбувається формування особистості професіонала у будь-якому виді діяльності. Як відмічають М.М. Богашов, М.І. Лукьянов та ін., професія сприяє виникненню у людини таких рис, поява і розвиток яких обумовлює дану діяльність [4]. Тому вивчення структури професійної “Я-концепції”, динаміки її розвитку становить великий інтерес як у теоретичному, так і у практичному плані, оскільки дає змогу дослідити механізми формування особистості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основну концептуальну парадигму проблеми самосвідомості та її основного продукту – “Я-концепції” – сформували представники зарубіжної психології (Р. Бернс, В. Джеймс, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Мід, К. Роджерс та ін. Професійну Я-

концепцію досліджували: у працях, присвячених особистісному зростанню (С.Д. Максименко, І.Д. Пасічник, М.І. Томчук, М.В. Савчин, В.П. Москалець, Н.І. Жигайло та ін.), професіоналізму особистості (В.В. Буткевич, Є.О. Клімов, А.К. Маркова, Н.І. Жигайло та ін.), професійному становленню (Е.Ф. Зеєр, Р.В. Каламаж, О.М. Кокун та ін.), професійному самовизначенню (М.С. Пляжников, Т.В. Кудрявцев); у галузі військової психології (М.М. Козяр, М. Й. Варій, Ю. О. Овчаренко, М. І. Томчук та ін.), економічної психології (І. Д. Пасічник). Особливості професійної Я-концепції досліджували у представників різних професій – вчителів, юристів, державних службовців, психологів тощо.

Грунтовну теоретичну розробку проблеми самосвідомості здійснили Р. Бернс, Б.С. Гершунський, У. Джемс, М.І. Лісіна, К. Роджерс, О.Г. Спіркін, В.В. Столін, Т.М. Титаренко, І.І. Чеснокова та інші. Значний внесок у розвиток проблеми формування самосвідомості особистості, зокрема, професійної самосвідомості, зробили Б.Г. Ананьєв, М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, М.С. Каган, О.М. Леонтьєв та інші. Професійне становлення як поетапний процес, варіанти періодизації професійного зростання висвітлено у працях Е.Ф. Зеєра, Н.В. Самоукиної, Т.В. Кудрявцева, О.М. Родіної. Взаємозв'язок між змінами в самооцінці людини як професіонала та динамікою результативності її професійної підготовки розкрито в дослідженнях К.О. Абульханової-Славської, Є.О. Клімова, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної та інших. Проте проведений аналіз наукових праць засвідчує, що хоча питання розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців і були предметом спеціальних досліджень ряду науковців, вони не можуть вважатись повністю висчерпаними.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз підходів до вивчення проблеми формування та становлення професійної “Я-концепції” майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. У психологічній літературі представлено опис різних феноменів, які пов'язані із професійною Я-концепцією особистості: ідентифікація людини з професією, поведінка професіоналів, активності самосвідомості та самоставлення, саморегуляції та самооцінок як професійного компонента самосвідомості та ін. До того ж професійна Я-концепція особистості є динамічним утворенням, що означає її процесуальний характер, тобто мінливість із плином часу [12].

Аналіз професійної Я-концепції неможливий без характеристики її базової категорії - загальної Я-концепції. Так І.С. Кон підкреслює, що Я-концепція особистості є динамічним утворенням, а формування, розвиток та зміцнення Я-концепції обумовлені чинниками внутрішнього і зовнішнього порядку. Соціальне середовище має сильний вплив на формування Я-концепції. Традиційно в науці виділяється дві форми Я-концепції «реальна та ідеальна». «Я реальне» це уявлення особистості про себе (або самооцінка), «Я ідеальне» уявлення особистості про себе відповідно до її бажань. За І.С. Коном, реальна і ідеальна «Я концепції» розрізняються між собою[8].

Р. Бернс, визначаючи «Я-концепцію» як сукупність установок особистості, спрямованих на себе, виділяє в ній три елементи:

- 1) «образ Я» – уявлення індивіда про самого себе;
- 2) самооцінку – афективну оцінку цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси «образу Я» можуть викликати більш або менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або засудженням;
- 3) потенційну поведінкову реакцію, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані «образом Я» і самооцінкою [2].

Ряд дослідників зазначають, що професійна “Я-концепція” – це уявлення про себе як професіонала. Так, за А. Реаном, професійна “Я-концепція”- це уявлення особистості про себе як професіонала, що складається з ідеального образу “Я-професіонал”, реального образу “Я”, дзеркального “Я” та професійної самооцінки фахівця [11]. Такої ж думки дотримується І. Торгаєва, яка вказує, що особистісно – професійна “Я-концепція” є сформованою, відносно стійкою, узагальненою системою функціонування знань і уявлень індивіда про себе як про особистість і суб'єкт професійної діяльності на підставі самооцінки.

Л. Онуфрієва наголошує, що зміст професійної “Я-концепції” складають уявлення про себе стосовно різних сторін професії та кар'єри, щодо професійного оточення, характеристик самої людини, близьких їй людей, членів родини, життєвих і сімейних подій, життєвих ситуацій [10].

П.О. Шавір характеризує професійну Я-концепцію як вибіркочну активність самосвідомості, що підпорядковується завданню професійного самовизначення і проявляється в усвідомленні себе суб'єктом професійної діяльності [7].

Р.В. Каламаж розглядає професійну Я-концепцію як змістову сферу Я-концепції особистості, що відображає усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності, характеризується професійно-діяльнісним змістом Я-образів, забезпечує інтеріоризацію професійної діяльності та умов її здійснення в систему значень і особистісних смислів фахівця, інтегрує психічні компоненти особистості та професійно важливі якості, здійснює саморегуляцію поведінки і відношень у професійній сфері, забезпечує планування саморозвитку себе як професіонала та самореалізації у професії [6].

Розглядаючи особливості професійної Я-концепції, необхідно звернутися до положення, сформульованого Л. С. Виготським про єдність самосвідомості і діяльності. Виходячи з даного положення, саме діяльність обумовлює розвиток психіки. З ускладненням розвитку професійної діяльності суб'єкта відбувається вдосконалення взаємозв'язку з предметами і соціальним середовищем, обумовлене специфікою процесу, що сприяє розвитку професійної самосвідомості суб'єкта [1].

Оскільки професійна "Я-концепція" є частиною загальної "Я-концепції" особистості, виникає питання про їхнє співвідношення. Очевидно, що чим більший сенс для людини має професія, тим більшою мірою професійна "Я-концепція" визначає її загальну "Я-концепцію" (К. Абульханова-Славська, Т. Кудрявцев, В. Шегуров, З. Рябікіна, О. Фонарьов). Отже, розглянемо варіанти співвідношення загальної та професійної "Я-концепції":

1. Професійна "Я-концепція" наближається до загальної "Я-концепції". Вона є відображенням різноманітних відносин особистості, що виходять за межі її професійної діяльності.

2. Загальна "Я-концепція" звужена до професійної "Я-концепції". Цей феномен описаний низкою авторів (Г. Абрамова, Г. Горянська, Є. Фромм). У цьому випадку професія сприймається як єдина сфера докладання сил, реалізації себе як особистості.

3. У професійній "Я-концепції" не представлено ставлення до професії в усьому його різноманітті. Загальна та професійна "Я-концепція" звужені до уявлень про себе, що відображають лише окремі сторони професії. У цьому випадку людина є "вужче" за свою професію [11, с.432].

У своїх дослідженнях В. М. Козієв виділяє чотири види професійної "Я-концепції":

- актуальне-Я, тобто те, яким себе бачить професіонал;
- ретроспективне-Я, тобто яким себе оцінює професіонал порівняно з початком роботи;
- ідеальне-Я, тобто яким професіонал хоче стати;
- рефлексивне-Я, тобто як, з точки зору професіонала, його сприймають інші.

На основі цієї типології з'являється можливість вивчення динаміки розвитку професійної самосвідомості та фіксації змін [5].

Для дослідження особливостей професійної "Я-концепції" вчені визначили її характеристики такі, як: чуттєво-предметний характер, модальність, опосередкованість, суб'єктивність, усвідомленість, контрольованість, узагальненість, тимчасова віднесеність, повнота, лабільність, адекватність (Ф. Василюк, В. Ганзен, А. Гостев, Б. Ломов, І. Натальїна, С. Рубінштейн, І. Якіманська).

Сучасний дослідник С. Джанерьян запропонував такі характеристики професійної "Я-концепції", як повнота, форма опису, несуперечність, суб'єктивність, прийняття себе.

1. Повнота професійної "Я-концепції" зумовлюється наявністю або відсутністю її компонентів. Дослідники визнають цінність повної структури професійної самосвідомості та вважають, що різноманіття (однобічність) форм відносин особистості, наявність (відсутність) структурних компонентів професійної "Я-концепції" (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) характеризує повну (неповну) професійну "Я-концепцію".

2. Провідна форма відносин (перевага того або іншого компонента у структурі "Я-концепції") – є характеристикою, на яку вказують багато авторів. Вони зазначають, що перевага у структурі як повної, так і неповної професійної "Я-концепції" певного компонента (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) свідчить про те, що відповідна форма відносин є для людини провідною.

3. Погодженість різних психічних структур низкою дослідників розглядається як необхідна умова їх нормального функціонування і найважливіша їхня характеристика (Н. Антонова, О.

Белінська, Р. Берне, М. Гінзбург, Т. Карцева, Є. Клімов, І. Кон, Л. Мітіна, З. Рябікіна, В. Столін, В. Отрут).

4. Широта професійної “Я-концепції”. Як відомо, О. Лазурський серед параметрів відносин виділяв їхню широту або обсяг, під чим розумів кількість об’єктів, що захоплюють інтерес людини, або сторін об’єкта, на яке поширюється її ставлення.

5. Суб’єктність розглядається як цілісна характеристика активності людини, що розкривається в сукупності її діяльності та продуктивність цієї діяльності (Б. Ананьєв); у сукупності відносин, реалізованих нею у діяльності (О. Леонтьєв); в організації своєї поведінки, перетворенні її в усвідомлений і довільний акт (Л. Виготський); у здатності погоджувати задум і реалізацію, ідеальну й реальну дію в процесі опосередкування (Л. Ельконін, Б. Ельконін). Отже, суб’єктність розглядається як стійка цілісна характеристика активності людини, що проявляється в її поведінці, психічних процесах і практичній діяльності та є важливою характеристикою професійної “Я-концепції” особистості [6, с.156-164].

Аналіз досліджень М.М. Богашова [4], О.О. Бодальова [3], М.І. Лукьянова [6] та ін., дозволяє виділити наступні принципи розвитку професійної самосвідомості і професійної Я-концепції майбутнього фахівця:

- принцип відповідності до умов діяльності висуває вимоги урахування всіх психофізіологічних особливостей, необхідних для визначення майбутньої професійної спрямованості особистості. Повинна бути поставлена мета формування особистості на основі наявного потенціалу, професійних завдань, закономірностей внутрішнього індивідуального розвитку, пошуку, виявлення та створення умов для розвитку особистісних якостей;

- принцип цілісності припускає формування професійної самосвідомості як нерозривного процесу розвитку особистості в єдності біологічного і психологічного, соціального і духовного, свідомості і самосвідомості, раціонального та ірраціонального. В науці визнано однаково важливими та значущими всі сторони особистості, але з урахуванням того, що в людині розвивається однаково не все, кожна людина є неповторною;

- принцип діяльнісного підходу визначає важливу роль досвіду буття, професійної діяльності у формуванні професійної самосвідомості. Тому процес професійного навчання особистості повинний супроводжуватися достатньо активною та оплачуваною діяльністю;

- принцип особистісно орієнтованого підходу до професійного становлення визначає обов’язковість уваги викладача до особистості студента, до його внутрішнього світу і відповідальності перед внутрішнім Я. Успішність формування професійної самосвідомості в процесі навчання характеризується адекватною Я- концепцією, самооцінкою, самовідношенням, гармонією внутрішнього світу людини та відчуттям власної гідності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Як бачимо, розглянуті нами наукові підходи до розуміння професійної Я-концепції вирізняються багатогранністю. На основі їхнього аналізу та узагальнення ми розглядаємо професійну Я-концепцію майбутніх фахівців як складне особистісне утворення, що інтегрує в собі професіоналізм діяльності та сприяє розвитку та вдосконаленню професійно значущих якостей. Професійна Я-концепція виникає із загальної Я-концепції у процесі професійного самовизначення особистості, її входження до професійного середовища. Таким чином, чим більший сенс для людини має професія, тим більшою мірою професійна “Я-концепція” визначає її загальну “Я-концепцію”.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Банайтис Н.Г. Формирование профессионально важных качеств специалистов экономического профиля в системе среднего профессионального образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.Г. Банайтис. – М., 2009. – 19 с.
3. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А.Бодалев, В.В.Столин. – СПб. : Речь, 2003. – С. 346 - 403.
4. Богашов М.М. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных сферах / М.М. Богашов, М.И.Лукьянов // Психологическая наука и образование. – М. : Наука, 1998. No2. – С. 10-14.
5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО “Модек”, 2004 (ФГУП ИПФ Воронеж). – 75 с.

6. Каламаж Р. В. Я–концепція як складова професійної самосвідомості юристів / Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого, 2006. – Вип. 7, С. 156–164.
7. Католик Г.В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога / Г.В. Католик. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013 , с. 97
8. Кон И.С. В поисках себя / И.С. Кон.—М.:Педагогика,1984.—336с.
9. Лефтеров В.О. Проблема особистісного та професійного розвитку в психологічній науці / В.О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології: [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України]; за ред. С. Д. Максименка – К. : Логос, 2007. – Т. 7, вип. 14 : Екологічна психологія. – С. 163–168
10. Професійна мобільність майбутніх фахівців : навчально-методичний посібник. — Одеса : СМІЛ, 2004. , с. 39
11. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. — С.-Пб. : Питер, 2004., с. 88
12. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. Психологические исследования.—2011.—№2(16).—[Электронный-ресурс].—Режим доступу<http://psystudy.ru/index.php/component/content/article/47n216/457rikel16.html?directory=82>.

References transliterated

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Dejatel'nost' i psihologija lichnosti/ K.A. Abul'hanova- Slavskaja. – М. : Nauka, 1980. – 334 s.
2. Banaïtis N.G. Formirovanie professional'no vazhnyh kachestv specialistov jekonomicheskogo profilja v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija: avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk: 13.00.08 «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / N.G. Banaïtis. – М., 2009. – 19 s.
3. Bodalev A.A. Obsbhaja psihodiagnostika /A.A.Bodalev, V.V.Stolin. – SPb. : Rech', 2003. – S. 346 - 403.
4. Bogashov M.M. Specifika podgotovki psihologov k professional' noï dejatel'nosti v razlichnyh social'no proizvodstvennyh sferah /M.M. Bogashov, M.I.Luk'janov//Psihofiziologicheskaja nauka i obrazovanie. – М. : Nauka, 1998. No2. – S. 10-14.
5. Derkach A. A. Akmeologicheskie osnovy razvitija professionala / A.A. Derkach. – М. : Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta ; Voronezh : Izd-vo NPO “Modek”, 2004 (FGUP IPF Voronezh). – 75 s.
6. Kalamazh R. V. Ja–konceptija jak skladova profesijnoï samosvidomosti juristiv / R. V. Kalamazh // Naukovi zapiski. Serija «Pshologija i pedagogika». – Ostrog, 2006. – Vip. 7, S. 156–164.
7. Katolik G.V. Pshologija formuvannja profesiïnoï Ja-koncepcii praktichnogo psihologa / G.V. Katolik. — L'viv : LNU imeni Ivana Franka, 2013 , s. 97
8. Kon I.S. V poiskah sebja / I.S. Kon.—М.:Pedagogika,1984.—336s.
9. Lefterov V.O. Problema osobistisnogo ta profesijnogo rozvitku v psihologichnij nauci / V.O. Lefterov // Aktual'ni problemi psihologii: [zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni]; za red. S. D. Maksimenka – K. : Logos, 2007. – Т. 7, vip. 14 : Ekologichna psihologija. – S. 163–168
10. Profesiïna mobil'nist' maïbutnih fahivciv : navchal'no-metodichnij posibnik. — Odesa : SMIL, 2004. , s. 39
11. Rean A. Pshologija i pedagogika / A. Rean, N. Bordovskaja, S. Rozum. — S.-Pb. : Piter, 2004., s. 88
12. Rikel' A.M. Professional'naja Ja-koncepcija i professional'naja identichnost' v strukture samosoznanija lichnosti. Chast' 1. Pshologicheskie issledovanija.—2011.—№2(16).—[Elektronnij-resurs].—Rezhim dostupu<http://psystudy.ru/index.php/component/content/article/47n216/457rikel16.html?directory=82>.

УДК 316.6 : 159.9

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВУ НА ПРОМИСЛОВОМУ ПІДПРИЄМСТВІ

А.П. Поплавська

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Запорізького національного університету
poplavskalika@gmail.com

Поплавська А.П. Організаційно-психологічні чинники формування кадрового резерву на промисловому підприємстві. Стаття присвячена аналізу організаційно-психологічних засад формування кадрового резерву на промисловому підприємстві. Визначено, що формування кадрового резерву менеджерів середньої ланки починається з вивчення мотивів їх діяльності. Власне, управління процесом формування кадрового резерву містить роботу щодо формування дієвої системи посадового просування керівних кадрів. Отже, важливим напрямком управлінського впливу на процес посадового просування менеджерів середньої ланки є виявлення інтересів і потреб працівників у службово-професійному зростанні і визначення оптимальної швидкості просування фахівця на посаді, визначення часової межі повної реалізації його управлінського потенціалу на цій посаді. На розкриття і реалізацію управлінського потенціалу менеджерів середньої ланки спрямована робота з кадровим резервом. Цілеспрямована робота з кадровим резервом дозволяє уникати стихійного просування працівників по службі. Під резервом керівних кадрів зазвичай розуміють спеціально сформовану групу керівних працівників і фахівців, які відповідають пропонованим до них вимогам, які пройшли атестаційний відбір, спеціальну підготовку і досягли позитивних результатів виробничої, як правило, керівної діяльності.

Ключові слова: кадровий резерв промислового підприємства, менеджери середньої ланки, організаційно-психологічні чинники, управлінський потенціал,

Poplavska, A.P. Organizational-psychological factors of personnel reserve formation at an industrial enterprise. The article is devoted to the analysis of the organizational-psychological fundamentals of the formation of a personnel reserve at an industrial enterprise. It has been determined that the formation of the personnel reserve of middle managers begins with the study of the motives of their activities. Actually, the management of the process of forming a personnel reserve contains work on the formation of an effective system of promotional management of management personnel. Thus, an important direction of managerial influence on the process of promotion of mid-level managers is the identification of the interests and needs of employees in professional career growth and the definition of the optimal speed of promotion of a specialist in the post, determining the time limit for the full implementation of his managerial capacity in this post. Under the reserve of management personnel is usually understood as a specially formed group of executives and specialists who meet the requirements for them, which have passed the attestation selection, special training and achieved positive results of production, as a rule, management activities. At modern enterprises there is an urgent need to create special systems for the selection, development and placement of future managers and considering the management of this system as a strategically important task. The system of work with the reserve of management personnel envisages the solving of three tasks: the identification of employees of the enterprise, having the potential for occupation of management positions; training of these employees for management activities; ensuring the planned replacement of vacant posts, occupying them with new employees.

Keywords: personnel reserve of the industrial enterprise, middle managers, organizational and psychological factors, managerial potential, personnel service.

Постановка проблеми. За останнє десятиліття в економіці України відбулися великі зміни, зумовлені кардинальними соціально-економічними та політичними перетвореннями. Нові умови викликають необхідність суттєвих змін у всій системі управління, в тому числі і на промислових підприємствах, які сьогодні змушені будувати роботу так, щоб вижити і витримати конкуренцію в умовах нових ринкових відносин, використовуючи не тільки передові технології, але і кращий вітчизняний і світовий досвід управління. Багато що в цьому залежить від підготовки і перепідготовки кадрів.

Аналіз практики управління процесом розвитку і реалізації управлінського потенціалу керівників, зокрема середньої ланки в промисловості, свідчить про існуючі протиріччя: між об'єктивною потребою в кваліфікованих фахівцях-менеджерах і їх наявністю; між наявним управлінським потенціалом керівників і умовами його реалізації на промислових підприємствах; між сформованою кадровою політикою, що включає систему професійного зростання посадового просування керівників різних рівнів управління і мотивами, ціннісними орієнтаціями самих управлінців в забезпеченні свого професійно-посадового просування. Часто навіть існуючий управлінський потенціал керівників залишається незатребуваним або ж реалізується частково.

Наслідок цього - дестабілізація кадрової ситуації, зниження ефективності функціонування підприємства і його виробничих підрозділів [13].

Мета теоретичного дослідження полягає в аналізі організаційно-психологічних чинників формування кадрового резерву в сфері промислового виробництва в умовах змін.

Виклад основного матеріалу дослідження з аналізом останніх досліджень та публікацій. Проблеми організаційні психології в усьому їх різноманітті є одними з найбільш активно досліджуваних як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Цілий ряд фундаментальних робіт по психології управління можна розглядати в якості теоретико-методологічної основи досліджень цієї сфери. Це, перш за все публікації А.Н. Аверіна, М. Вебера, В.Н. Іванова, К. Поппера, Т. Пітерса, Р. Уотермена та інших [4; 8; 11; 14].

Зарубіжний досвід менеджменту висвітлений у роботах М. Альберта, М.Х. Мескон, Ф. Хедоурі; Л. Якокки і інших авторів [13; 14; 15].

Проблеми реалізації управлінського потенціалу менеджерів середньої ланки управління також до певної міри відображені у вітчизняній і зарубіжній літературі. Це роботи Ю.Г. Волкова, П. Друкера, Ф. Ю. Дудкіна, С.М. Ковальова та ряду інших дослідників [6; 9].

Разом з тим, недостатньо досліджені питання формування кадрового резерву на промислових підприємствах і його впливу на кар'єру менеджерів середньої ланки. До сих пір відсутня класифікація факторів, що впливають на ефективність праці менеджерів цього рівня, і як наслідок на промислових підприємствах немає комплексної науково-обґрунтованої технології підбору таких менеджерів [2;4].

В останні роки стали наростати негативні явища в професійному використанні фахівців на підприємствах. При розширенні загального кругозору та підвищення рівня компетенції працівників їх знання та вміння часто залишаються незатребуваними, а можливості реалізації творчого потенціалу - обмеженими. Це в більшості випадків призводить до дестабілізації кадрової ситуації на підприємстві, оскільки виникає необхідність задоволення підвищених домагань професіоналів при зростанні попиту на них.

Керівники повинні бути впевнені в необхідності збільшення своїх знань, які вони можуть використовувати в подальшому в управлінській діяльності, а підприємство, в свою чергу, повинно бути зацікавлене в реалізації і розвитку їх управлінського потенціалу через систему посадового просування і професійного зростання управлінців. Управління процесом реалізації управлінського потенціалу керівних кадрів будується на загальних принципах роботи, пов'язаної з управлінням персоналом в цілому, і виступає складовою частиною кадрової політики підприємства. При цьому процес реалізації управлінського потенціалу керівних кадрів, в тому числі і середньої ланки, має свої особливості, які обумовлюються специфікою об'єкта управління [3].

Особливості цього виду управління пов'язані і зі специфікою статусу, ролі, функцій керівників середнього рівня управління як носіїв управлінського потенціалу, а також з якісно зміненими умовами зовнішнього і внутрішнього середовища промислових підприємств і зі специфікою тієї галузі економіки, в якій вони функціонують [4].

Необхідно відзначити, що в даний час вирішальним чином змінюється зміст завдань управління процесом реалізації управлінського потенціалу керівних кадрів. До таких завдань можна віднести: створення умов праці, що стимулюють працівників до досягнення високих результатів управлінської праці; забезпечення постійного зростання ділової кваліфікації і професіоналізму керівників; управління кар'єрою працівників; укомплектування виробництва фахівцями необхідної кваліфікації, здатними досягати високих результатів діяльності; створення таких умов, при яких ототожнюються інтереси працівників і підприємства; конструктивну співпрацю з підлеглими; підвищення відповідальності керівників за економічний стан і розвиток підприємства; оцінка кадрів за діловими якостями; забезпечення соціальної справедливості по відношенню до кожного працівника, захист його інтересів [7].

Перераховані завдання визначають зміст всієї технології управління процесом реалізації управлінського потенціалу керівників середнього рівня управління. Основне завдання тут полягає як у використанні всіх необхідних об'єктивних умов і суб'єктивних факторів, що визначають реалізацію управлінського потенціалу керівників, так і в забезпеченні, збереженні і розвитку управлінського потенціалу.

У теоретичному дослідженні розглядаються основні тенденції формування кадрового резерву менеджерів середньої ланки.

По-перше, формування кадрового резерву менеджерів середньої ланки починається з вивчення мотивів їх діяльності. Всі мотиви, які спонукають менеджера до ефективного управління, можна поділити на такі типи: економічні, в тому числі засновані на прагненні завоювати формальні атрибути авторитету; громадські, які полягають в прагненні отримати реальне визнання суспільства, задоволення від почуття корисності суспільству; потреба в творчому розвитку, яка полягає в прагненні брати участь у вирішенні інноваційних проблем [10].

По-друге, управління процесом формування кадрового резерву містить роботу щодо формування дієвої системи посадового просування керівних кадрів. На промислових підприємствах ключове місце відводиться управлінню кар'єрою фахівців, так як проблема ефективного використання працівників багато в чому залежить від діючої на підприємстві системи посадового просування [8].

По-третє, важливим напрямком управлінського впливу на процес посадового просування менеджерів середньої ланки є виявлення інтересів і потреб працівників у службово-професійному зростанні і визначення оптимальної швидкості просування фахівця на посаді, визначення часової межі повної реалізації його управлінського потенціалу на цій посаді. Тривала затримка фахівця в одній посаді не тільки не сприяє підвищенню його трудової активності руйнує його управлінський потенціал, а й перешкоджає його розвитку як особистості. Просування ж по службових сходах займає важливе місце в системі трудової мотивації керівників середньої ланки, виступає дієвим резервом підвищення їх трудової активності [2].

Об'єктивні умови і суб'єктивні чинники посадового просування фахівців можуть виступати в якості підстав для визначення критеріїв і показників ефективності процесу формування кадрового резерву на підприємстві. До *об'єктивних* можна віднести наявність тих необхідних умов, які створені на підприємстві для реалізації управлінського потенціалу керівника, для задоволення його соціальних потреб і очікувань, зокрема, потреби службового зростання.

Суди можуть бути також віднесені: організація морального і матеріального стимулювання посадового просування, наявність умов для підвищення кваліфікації, об'єктивна оцінка ділових, особистісних та інших якостей працівника (організація атестації), соціально-психологічний клімат в колективі.

До *суб'єктивних* чинників реалізації управлінського потенціалу менеджерів середньої ланки відносяться соціально-демографічні та професійно-кваліфікаційні особистісні характеристики працівників, а також їхні потреби, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, пов'язані з посадовим і професійним ростом, почуття задоволеності своєю працею, професією, службовим просуванням і підвищенням кваліфікації [5].

Аналіз об'єктивних умов і суб'єктивних чинників, що детермінують реалізацію управлінського потенціалу менеджерів середньої ланки, дозволяє зробити наступні висновки: 1) необхідно постійно виявляти фахівців, орієнтованих на посадове просування, вивчати їх соціально-демографічні характеристики; 2) в якості основного критерію в системі посадового просування повинен бути не стаж, а рівень ділового потенціалу, результативність праці; 3) слід ширше використовувати форми горизонтального просування (переміщення в інші підрозділи), просування у вигляді виконання доручень, що підвищують престиж фахівця і т.п. ; 4) необхідно невинно вдосконалювати систему атестації фахівців; за результатами атестації потрібно приймати і виконувати рішення про підвищення на посаді, в окладі і т.п. ; 5) слід проводити на підприємстві організоване підвищення кваліфікації, особливо серед фахівців, що бажають перейти на вищу посаду; пов'язувати результати підвищення кваліфікації з посадовим просуванням в різних формах [5].

Реалізація можливостей менеджерів середньої ланки залежить від системи роботи з персоналом підприємства, спрямованої на розвиток і просування працівників за принципом: всі вакантні посади бажано заповнювати шляхом переміщення або висунення перспективних менеджерів зі складу резерву. У реальному житті для менеджерів середньої ланки характерна низька інтенсивність у просуванні і переважна стабільність їх посадового статусу, часто вони скаржаться на дедалі більше усвідомлення обмежень власної кар'єри [4].

Необхідно відзначити, що сучасні кадрові служби поки не здатні взяти на себе забезпечення всього комплексу заходів, що гарантують якість підбору і розстановки управлінських кадрів усіх рівнів. Вони продовжують залишатися фактично службами обліку, контролю і оформлення кадрової документації і, лише в дуже слабкому ступені претендують на роль служб управління персоналом.

Необхідність перебудови діяльності кадрових служб викликана також і наступними обставинами:

1. Сьогодні істотно змінилися умови, в яких функціонують ці служби. Це пов'язано з переходом від стійкого в часі дефіциту кадрових ресурсів до їх надлишку, що вимагає зміни підходів до управління персоналом. У зв'язку з цим зростає значення пошуку шляхів активізації наявного кадрового потенціалу підприємств і можливостей його використання, призводить до актуалізації психологічних проблем працівників, у вирішенні яких кадровим службам відводиться ключова роль.

2. Зменшення чисельності працівників, в тому числі і управлінців, має бути компенсовано більшою інтенсивністю їх праці, а значить, і більш високою кваліфікацією. У зв'язку з цим зростає відповідальність кадрових служб у виборі напрямів кваліфікаційного зростання працівників, в підвищенні ефективності форм навчання і стимулювання їх праці.

3. Перебудова кадрової політики на підприємстві тягне за собою зміну і розширення набору функцій кадрових служб, підвищення їх самостійності у вирішенні кадрових проблем.

4. Структура кадрових служб, якісний склад і рівень оплати праці їх працівників не відповідають завданням реалізації активної кадрової політики.

5. В основу діяльності кадрових служб повинна бути покладена система науково обгрунтованого вивчення здібностей і схильностей, професійного і посадового просування працівників, відповідно до їх ділових і особистісних якостей.

6. Сьогодні недостатньо змінити положення про відділ кадрів або осучаснити його назву, необхідне створення нової структури з зосередженням всіх повноважень по управлінню персоналом в єдину службу, укомплектовану спеціалістами, підготовленими для здійснення діяльності, пов'язаної з активізацією і раціональним використанням людського потенціалу [10].

Виходячи з вищевикладеного, формулюються наступні перспективні напрямки діяльності кадрових служб:

- широке впровадження активних методів пошуку і цілеспрямованої підготовки фахівців, потрібних для підприємства, основною формою їх залучення могли б стати договори підприємств з навчальними закладами;

- планомірна робота з керівними кадрами, з резервом для висування, яка повинна будуватися на таких організаційних формах, як планування посадового просування, підготовка кандидатів на висування за індивідуальними планами, ротация керівників і фахівців, навчання на спеціальних курсах і стажування на відповідних посадах;

- активізація діяльності кадрових служб щодо підвищення трудової соціальної активності керівників середньої і нижчої ланки на основі вдосконалення організаційно-психологічних стимулів; забезпечення соціальних гарантій фахівців в області зайнятості, що вимагає від працівників кадрових служб дотримання порядку працевлаштування і перенавчання працівників, що вивільняються;

- перехід від переважно адміністративно-командних методів управління кадрами до демократичних форм їх підбору і розстановки, широкої гласності в кадровій роботі, використання методів психологічного тестування, оцінки передбачуваного кандидата на висунення його керівниками, колегами та підлеглими;

- зміцнення кадрових служб кваліфікованими фахівцями та ефективними науково-методичними засобами роботи;

- поліпшення умов і оплати праці самих фахівців з персоналу, оснащення їх сучасною комп'ютерною технікою [9].

На розкриття і реалізацію управлінського потенціалу менеджерів середньої ланки спрямована робота з кадровим резервом. Цілеспрямована робота з кадровим резервом дозволяє уникати стихійного просування працівників по службі. Принципи організації цієї роботи: планомірність, наукова обгрунтованість, системність, оптимальність і ефективність.

Під резервом керівних кадрів зазвичай розуміють спеціально сформовану групу керівних працівників і фахівців, які відповідають пропонованим до них вимогам, які пройшли атестаційний відбір, спеціальну підготовку і досягли позитивних результатів виробничої, як правило, керівної діяльності.

На сучасних підприємствах назріла необхідність створення спеціальних систем підбору, розвитку та розміщення майбутніх керівників і розгляду управління цією системою як стратегічно важливого завдання. Система роботи з резервом керівних кадрів передбачає вирішення трьох завдань: виявлення працівників підприємства, що мають потенціал для заняття керівних посад; підготовку цих працівників до управлінської діяльності; забезпечення планового заміщення вивільнюваних посад, зайняття їх новими працівниками.

Аналіз практики показав, що на багатьох підприємствах підбір і підготовка кадрового резерву здійснюється, як правило, на конкретну посаду. Чи слід вважати це раціональним в сучасних умовах? Якщо дана посада, з тих чи інших причин, тривалий час залишається зайнятою, то обмежується можливість подальшого посадового просування тих, хто зарахований в резерв на її заміщення; почасово звужуються можливості їх професійного зростання, обмежується сфера застосування знань і умінь, які не будучи використаними, неминуче втрачаються [11].

Це призводить до необхідності формувати і готувати кадровий резерв не на конкретну посаду, а на певний посадовий рівень, зокрема, на посаду керівника середньої ланки. У зв'язку з цим, необхідно вирішити такі завдання у формуванні кадрового резерву менеджерів середньої ланки: 1. Відбір працівників, що володіють здібностями до управлінської діяльності та навчання. 2. Оцінка ділових і особистісних якостей на кожному етапі їх розвитку. 3. Організація і управління кар'єрою: заняття різних посад. 4. Планування альтернатив переміщення персоналу. 5. Стимулювання і мотивування кадрів, розвиток очікуваних організаційно-психологічних цілей.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Проаналізовані об'єктивні умови і суб'єктивні чинники формування кадрового резерву та відбору кандидатів на посади менеджерів середньої ланки дозволить сформувати дієздатний і перспективний резерв, що забезпечить наступність керівництва і створення системи посадового просування на підприємстві, а через це - і реалізації управлінського потенціалу керівників.

На основі аналізу практики роботи з кадровим резервом сформульовані наступні практичні рекомендації:

1. Пошук кандидатів в резерв повинен проводитися щорічно, причому неприпустимо виключати фахівців, не зарахованих до резерву в минулому з яких-небудь причин.

2. Вік кандидатів на висунення в керівники середньої ланки управління не повинен перевищувати 30 років.

3. Система роботи з кадровим резервом має будуватися на таких організаційних формах як: планування посадової кар'єри; підготовка кандидатів на висунення за індивідуальними планами посадового просування; ротаційні переміщення керівників і фахівців; навчання на спеціальних курсах і стажування на відповідних посадах.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Психологические механизмы управления, и о том, как их использовать. М.: Известия, 2002. - 312 с.
2. Борисов Ю.А., Кудрявцев И.А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена // Психологический журнал, 2003. - Т. 24. - № 1. - С.91-103.
3. Вейлл П. Искусство менеджмента. М.: Сирин, 2002. - 204 с.
4. Дорогина О.И. Профессионально значимые качества будущих менеджеров // Образование и наука. Журнал теоретических и прикладных исследований. № 6 (63). - Т. 2. - 2009. - С. 81-93.
5. Иванов В.Ю. Карьера менеджера как объект исследования и управления // Менеджмент в России и за рубежом. - 1998. - № 3. - С. 24-26.
6. Климов Е.А. Психология профессионализма: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд - во НПО «МОДЕК», 2003. - 456 с.
7. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы: сборник. М.: «Радикс», 1995. - С. 179-205.
8. Лукьянова Н.А. Мотивационный менеджмент: учебное пособие. Томск: Изд во Томского политехнического университета, 2009. - 106 с.
9. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. СПб: Питер, 2003. - 352с.
10. Мучински П. Психология, профессия, карьера. 7-е изд. СПб.: Питер, 2004. - 539 с.
11. Морозова Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. СПб.: Речь, 2006. - 400с.

12. Привалова О.Д. Психологическая устойчивость как фактор успешности профессиональной деятельности менеджеров малого бизнеса: дис. . канд. психол. наук. М., 2004. - 160 с.
13. Сурков С.А. Проблемы перехода в менеджмент и становления начинающего менеджера // Управление персоналом. 2004. -№ 3. - С.34—36.
14. London M., Moon E.M. Career management and survival in the workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987. - 213 p.
15. Poter L. W. and Lawler E.E. Managerial Attitudes and Perfomance. Homewood Illinois: The Dorsey Press. - 1968. -117 p.

References translated

1. Abramova G.S. Psychological management mechanisms, and how to use them. Moscow: Izvestia, 2002. - 312 p.
2. Borisov Yu.A., Kudryavtsev I.A. Semantic sphere of consciousness and self-consciousness of successful and unsuccessful middle managers // Psychological journal, 2003. - Т. 24. - № 1. - С.91-103.
3. 3.Veyll P. The art of management. Moscow: Sirin, 2002. - 204 sec.
4. Dorogina O.I. Professionally significant qualities of future managers // Education and science. Journal of Theoretical and Applied Research. № 6 (63). - Т. 2. - 2009. - P. 81-93.
5. Ivanov V.Yu. Career manager as an object of research and management // Management in Russia and abroad. - 1998. - No. 3. - P. 24-26.
6. Klimov E.A. Psychology of professionalism: Selected psychological works. Moscow: The Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of the NGO "MODEC", 2003. - 456 p.
7. Work Psychology and Organizational Psychology: Current State and Perspectives: A Compilation. Moscow: Radiks, 1995. - P. 179, 205.
8. Lukyanova H.A. Motivational management: a tutorial. Tomsk: Publishing house of Tomsk Polytechnic University, 2009. - 106 p.
9. 9.Moll E.G. Management of career manager. St. Petersburg: Peter, 2003. -352s.
10. Muchinsky P. Psychology, profession, career. 7 th ed. St. Petersburg: Peter, 2004. - 539 p.
11. Morozova GB Psychological support of the organization and personnel. SPb .: Speech, 2006. - 400s.
12. Privalova O.D.
13. Psychological stability as a factor in the success of professional activity of small business managers: dis. . Cand. psychol. sciences. Moscow, 2004. - 160 p.
14. Surkov S.A. Problems of transition to management and becoming a novice manager / / Personnel management. 2004.- No. 3. - P.34-36.
15. London M., Moon E.M. Career management and survival in the workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987. - 213 p.
16. Poter L. W. and Lawler E.E. Managerial Attitudes and Perfomance.
17. Homewood Illinois: The Dorsey Press. - 1968. -117 p.

УДК 378.015.3:005.32

МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР УСПІШНОСТІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

С.В. Пухно

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Навчально-наукового інституту педагогіки і психології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
svetlanapuhno@gmail.com

Пухно С.В. Мотивація до навчання як фактор успішності адаптації першокурсників закладів вищої освіти. У статті представлено теоретичний аналіз сучасних досліджень проблем мотивації до навчання студентів-першокурсників закладів вищої освіти та особливостей проходження адаптації до умов навчання. Представлено теоретичний аналіз особливостей юнацького віку. Визначено, що специфіка мотивації до навчання студентів закладів вищої освіти є однією з основних складових успішності оволодіння юнаками майбутньою професією, а також цей психологічний компонент структури особистості впливає на успішність проходження адаптації. Саме від спрямованості, інтересу та усвідомлення власних перспектив людиною у сфері майбутньої професійної діяльності залежить специфіка проходження першого складного періоду її життя у новому інституті соціалізації. У результаті проведеного експериментального дослідження мотивації до навчання та проходження адаптації першокурсників закладу вищої освіти, визначені особливості мотивації навчання студентів і показники адаптованості до навчальної групи та навчальної діяльності. Проведений аналіз причинно-наслідкових зв'язків між особливостями мотивації до навчання та показниками адаптації першокурсників надає підстави для визначення того, що мотивація до навчання та оволодіння професійною діяльністю є фактором успішності адаптації як до взаємодії в умовах спільної діяльності в академічній групі, так і навчальній діяльності студентів загалом. Процес адаптації вимагає психологічного та педагогічного забезпечення, необхідних соціально-педагогічних умов у структурі системи освіти, що є пріоритетним завданням сучасності.

Ключові слова: юнацький вік, мотивація, мотивація до професійного навчання, групові норми і цінності, адаптація, соціальна адаптація, соціалізація, самореалізація, адаптація до навчальної групи, адаптація до навчальної діяльності.

Pukhno, S.V. Motivation for studying as an effective factor of freshmen's adaptation at higher educational establishments. The theoretical analysis of modern studies of motivation for the freshmen's teaching at higher educational establishments and the adaptation peculiarities to the conditions of educational process are presented in the article. Theoretical analysis of peculiarities of juvenile age is presented. It has been determined that the specificity of motivation for the teaching of students at higher educational establishments is one of the main success components of young people in the future profession, and also this psychological component of the person's structure influences the success of adaptation. Due to the orientation, interests and awareness of the person's own prospects in the field of future professional activity that depends on the specifics of the first complex life period at the new socialization institution. As a result of the pilot study of the motivation for studying and freshmen adaptation at the higher educational establishment, the peculiarities of freshmen's motivation and the indicators of adaptation for studying group and educational activity were determined. The analysis of causal relationships between the motivation peculiarities for education and the indicators of freshmen's adaptation provides grounds for determining that the motivation for studying and mastery of professional activity is a success factor of adaptation both for interaction in conditions of joint activity in the academic group and students' educational activity in general. The process of adaptation requires the psychological and pedagogical support necessary for the socio-pedagogical conditions in the education system structure, which is a priority task of the present.

Key words: juvenile age, motivation, motivation for the professional education, group norms and values, adaptation, socioadaptation, socialization, selfrealization, adaptation for the academic group, adaptation for the educational activity.

Постановка проблеми. Актуальними в умовах зростаючих вимог до виконання фахівцями професійних функцій є низка проблем, серед яких ті, що пов'язані з специфікою мотивації до навчання студентів закладів вищої освіти, оскільки саме цей психологічний феномен постає стержневою складовою успішності оволодіння майбутніми професіоналами базових знань, вмінь та навичок, необхідних на сьогодні для формування компетенцій, відповідних тій чи іншій професії. Зокрема, на сьогодні, професійна діяльність вчителя є однією з найбільш складних, оскільки вчитель повинен володіти досить обсяговою та складною системою знання, вмінь прогнозувати інваріантність наслідків власної педагогічної діяльності. Мотивація до навчання є фактором успішності проходження адаптації першокурсників закладів вищої освіти, – від спрямованості, зацікавленості та бачення перспективи молодою людиною у сфері своєї майбутньої професійної діяльності залежить специфіка проходження першого складного періоду її життя у новому інституті соціалізації. Вказане потребує активної дослідницької уваги, оскільки особливості адаптації

першокурсників, а також основні чинники, що впливають на специфіку її проходження, на сьогодні є актуальною проблемою організації навчально-виховного процесу та питань ефективності підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мотивації до навчання студентів закладів вищої освіти поставала предметом дослідження вітчизняних науковців, серед яких А.М. Алексюк, С.С. Архангельський, Н.Ц. Бадмаєва, С.В. Бобровицька, В.К. Вілюнас, О.В. Гилюн, Т.І. Льїна, І.В. Зайцева, С.С. Канюк, П.Г. Лузан, А.К. Маркова, В.Є. Михайличенко, Г.А. Мухіна, В.В. Полянська, А.О. Реан, Н.О. Черняк, В.А. Якуніна та ін. У працях дослідників представлено аналіз мотивів вступу до закладу вищої освіти; динаміку змін мотивів в різні періоди навчання; специфіку формування мотивації до навчання; фактори формування позитивної мотивації до навчальної діяльності. Особливості адаптації першокурсників до навчання, а також чинники проходження адаптаційних процесів та їх наслідків, – пріоритетна проблематика значного пошукового інтересу науковців, серед яких більшість – представники професорсько-викладацького складу вищих закладів освіти. Вказані проблеми розглядались у працях Т.В. Алексєєва, А.Д. Андрєєва І.Д. Бежа, Т.В. Буяльської, О.П. Венгер, В.Г. Гамова, Л. Гармаша, О.Д. Гречишкіна, О.Г. Гуменюк, К.Г. Делікатного, Н.М. Дятленко, Ю.Є. Зарюгіної, Г.П. Левківської, Л.В. Клочек, Л.В. Косаревої, Н.В. Любченко, О.В. Маріної, М.Д. Прищак, О.В. Прудської, Є.О. Резнікової, О.Г. Солодухова, Т.П. Спіріної, О.О. Стягунова, Ф.Г. Хайрулліна, А.В. Фурман, І.М. Шаповал та ін. Більшість дослідників акцентують увагу на важливості адаптації першокурсників, оскільки, за А. Першиною, саме ці студенти складно переживають зміни багатьох аспектів життя, що впливає на подальше функціонування у новому соціумі [1]. Дослідниками визначено, що сформована мотивація до набуття професійного знання та опанування відповідною інтересам та вподобанням молоді людини професією, за умови недостатності необхідних для навчання знань, вмінь та навичок, постає компенсуючим фактором, зокрема, – під час адаптації до нового закладу освіти, і, навпроти, – високий рівень знань, вмінь, здібностей не може компенсувати низький рівень мотивації до навчання та до успіхів у навчанні. Особливості адаптації першокурсників закладів вищої освіти є предметом серії авторських досліджень [2; 3]. Специфіка проходження адаптації першокурсників впливає на формування компетенцій у певній професійній діяльності, потенційної готовності і фактичної здатності людини її виконувати. На сьогодні актуальною проблемою є вироблення ефективних механізмів оптимізації процесів адаптації та формування стійкої позитивної мотивації до професійного навчання студентів вищих закладів освіти.

Мета статті полягає у дослідженні мотивації до навчання як фактору успішності адаптації першокурсників закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Період юнацтва, – традиційно, – період вступу молоді людини до навчання до закладу вищої освіти, – розглядається як період формування світогляду особистості, особистісного і професійного самовизначення. Для юнацького віку характерна навчально-професійна діяльність, пов'язана з визначенням майбутньої професійної складової життя людини. Критерієм дорослішання є готовність до виконання трудової діяльності у певній галузі. Саме цей віковий період характеризується появою нового діапазону соціальних ролей, зростанням самостійності і відповідальності. В юності перед людиною постає основне завдання професійного самовизначення, що формує нову внутрішню позицію: юнаки звернені у майбутнє, вони будують нові життєві перспективи. Криза цього віку пов'язана з переходом до самостійного життя, і, як правило, вона загострюється під час проходження адаптаційних процесів у вищому закладі освіти. Адаптація першокурсників пов'язана з пошуком оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах, необхідністю самообслуговування, тощо. Недостатність життєвого досвіду викликає невпевненість, що може виражатися у агресивності, почутті неповноцінності, апатії до навчальної діяльності, замкненості, тощо.

Мотивація до навчання за обраною професією орієнтує діяльність особистості, формує систему світогляду, активізує практичну діяльність. Професійне навчання є складним, підвищує вимоги до юнака. Мотиваційна складова навчання забезпечує його результативність, спрямовує професійну активність. У закладі вищої освіти відбувається формування майбутнього фахівця, а оскільки кожна особистість унікальна, – мотивація до майбутньої професійної діяльності переломлюється через індивідуально-психологічні особливості людини. Мотиваційний компонент

навчання впливає на якість навчання, а в майбутньому, – на виконання фахівцем професійних функцій. Інтерес до обраної спеціальності і до відповідних дисциплін сприяє професійній спрямованості, що характеризує психологічну готовність особистості до вибору напрямку майбутньої професійної діяльності і входження в діяльність, готовності до виконання професійних функцій. Професійне самовизначення – вибір професії, яка відповідає індивідуальним властивостям людини, це особливість в структурі мотивів, від якої залежить досягнення професійного успіху. Професійна спрямованість формується в ході навчання у закладі вищої освіти.

Поняття «мотивація» є складним психологічним феноменом який інтерпретується як система мотивів або стимулів та чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості. Вказане поняття містить потреби, мотиви, цілі, переживання особистості, пов'язані з їх задоволенням і реалізацією. Мотивація визначає поведінку, спрямованість і активність людини. Формування мотивації можливе лише за умови зв'язку мети з особистісними цінностями людини: зв'язок особистісних цінностей пов'язаний з результатом майбутньої діяльності, впливає на те, як внутрішні мотиви стимулюють енергію мотивації особистості. Мотиваційна складова навчальної діяльності впливає на пізнавальні потреби особистості, мотиви і сенси професійного навчання. До труднощів процесу адаптації першокурсників, згідно авторським дослідженням, відноситься несформованість мотивації щодо вибору професії [2, с. 43-45].

Адаптація – це процес та результат пристосування індивіда (особистості) до нових умов оточуючого (природного та соціального) середовища. Цей процес залежить від активності людини, аналізі результатів своєї діяльності в нових умовах [4, с. с. 10-11].

Серед факторів, що впливають на проходження адаптації, виділяють особливості проходження людиною інститутів соціалізації, наявність попереднього досвіду, її індивідуально-психологічні особливості. На успішність адаптації першокурсників закладів вищої освіти впливає мотивація до професійного навчання, самовизначення, мотивації досягнення успіху, наявність необхідних для навчання знань та вмінь, сформованість необхідних навичок, актуалізація діяльності до розвитку відповідних професійних здібностей, і, як наслідок і, водночас, – фактор проходження адаптації, – емоційне переживання задоволення процесом навчання. Вагомим критерієм адаптації студентів є стан задоволення або незадоволення процесом і результатом професійного навчання. Зрозуміло, важливим є розвиток у юнака необхідних властивостей, – чинників адаптації: мотивації досягнення успіху, адекватної самооцінки, самоповаги, прагнення та потреби в самоосвіті. Результат успішної адаптації – зниження рівня тривожності, позитивні емоційні стани, прийняття юнаком нових ролей, тощо.

До зовнішніх критеріїв адаптації студентів відносяться такі, як відбувається прийняття і підтримка норм і цінностей закладу вищої освіти, виконання правил навчального процесу; розвиток самостійності в навчально-дослідницькій та науково-дослідній діяльності; уміння застосовувати знання на практиці. За Т.П. Спіріною, Ю.Є. Зарюгіною, активна адаптація сприяє успішності соціалізації: студент першого курсу приймає групові норми і цінності та будує на їх основі нову діяльність, відносини з оточуючим середовищем. При цьому, у першокурсника може формуватися нова мета – прагнення до повноцінної особистісної реалізації у новому соціальному середовищі [5, с. 183].

До труднощів навчання першокурсників відносяться відсутність спеціальних організаційно-навчальних та комунікативних навичок, низький рівень довільності та опосередкованості психічних пізнавальних процесів, слабка рефлексивність, студент не володіє навичками критичного аналізу, вироблення ефективних операцій для виконання навчальних дій. Це вимагає психологічної допомоги першокурсникам. Проблемний рівень викладання дисциплін вимагає розвитку у студентів інтелектуального сприймання, високої концентрації, обсягу, стійкості, переключення та розподілу уваги, критичного мислення. Несформованість цих процесів, відсутність необхідних знань та вмінь, позначається на перебігу адаптації студентів. Визначені труднощі вимагають додаткової самостійної роботи, надолуження відсутніх знань, навичок, вмінь, і без цього сенс подальшого навчання втрачається. Проте, відсутність сформованих у юнака навичок організації та виконання самостійної роботи позначається на якості навчання. Саме мотивація до навчання постає фактором активізації молодого людини в ході опануванні системи знань та оволодіння необхідними навичками та вміннями їх застосовувати на практиці.

На ефективність вивчення студентами фахових предметів впливає значна кількість чинників: високий рівень знань та вмінь; успішність проходження адаптації; інтелектуальність сприймання; вміння виконувати самостійну роботу; сформована мотивація до професійного навчання; розвиток когнітивної сфери. Відсутність сформованої системи базових знань, вмінь та навичок самостійної роботи позначається на якості навчання: першокурсники з низьким рівнем знань та вмінь самостійної роботи втрачають інтерес до навчання, професійну мотивацію та інтерес до дисциплін і подальшої науково-дослідної роботи. Складність проходження адаптації проявляється в емоційній нестабільності першокурсників, появі невпевненості, втраті перспективи [2, с. 43-45]. На сьогодні необхідністю є проведення семінарів, круглих столів, диспутів щодо проблем адаптації першокурсників вищих закладів освіти. Ефективність навчання забезпечується активною взаємодією викладача і студента, проведенням консультацій та розробкою методичного забезпечення навчально-дослідної роботи. Сучасність ускладнює вимоги до здібностей та можливостей людини, цінується готовність проявляти ініціативу та приймати відповідальність за наслідки прийнятих рішень під час розв'язання проблемних питань за невизначених умов. Тому, основними завданнями закладів вищої освіти є розвиток творчих здібностей студентів, прагнення до самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей, пошуків нестандартних алгоритмів вирішення завдань. Ці завдання реалізуються в ході виконання студентами самостійної навчально-дослідної роботи, ефективність якої, в свою чергу, пов'язана з особливостями проходження адаптації. Виконання студентом завдань самостійної роботи позначається на показниках зросту професійної самооцінки; організованості (можливості мобілізуватись з метою вирішення проблемних питань); дисциплінованості (здатності тривалий час здійснювати трудомістку діяльність); цілеспрямованості (вольовій активності); критичності мислення (побудові нових алгоритмів рішення проблемних задач). Студенти з сформованою мотивацією професійного навчання прагнуть до самостійного розв'язання навчальних проблем; відстоюють власну точку зору, на протипагу прийманню інформації як факту, без самостійного критичного аналізу, відсутності ініціативності і орієнтування на готові зразки виконання завдань. Сформована мотивація до професійного навчання стимулює високий рівень самоконтролю. Першокурсники з низьким рівнем знань, несформованими вміннями самостійного навчання та саморегуляції і відсутності активності в набутті цих навичок, переживають труднощі під час адаптації і можуть залишити навчання.

З метою вивчення особливостей мотивації до навчання як фактору успішності адаптації першокурсників закладів вищої освіти, було проведено експериментальне дослідження на базі фізико-математичного факультету Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка протягом лютого-березня 2018 р (II семестр навчального року), в якому приймали участь 30 студентів-першокурсників. В дослідженні використовувалась методика Т.І. Ільїної «Мотивація навчання у вузі», яка містить три шкали: «Придбання знань» (допитливість, прагнення студента до придбання знання); «Оволодіння професією» (бажання оволодіти професійним знанням, сформувані професійні особистісні якості); «Отримання диплому» (отримати диплом при формальному засвоєнні системи професійних знань; прагненні шукати «обхідні» шляхи під час складання сесії в процесі навчання).

Перевага мотивів за двома першими шкалами свідчить про об'єктивний вибір студентом професії і отримання задоволення від професійного навчання, що, безумовно, позначається на особливостях проходження адаптації. Також, в дослідженні використовувалась методика на визначення рівня адаптованості студентів до навчання у закладі вищої освіти за шкалами адаптованості до навчальної групи і адаптованості до навчальної діяльності.

На основі аналізу результатів проведеного дослідження за методикою Т.І. Ільїної «Мотивація навчання у вузі» були отримані наступні дані. Переважаючою для 66,7 % опитаних студентів є мотивація придбання знань, для 23,3% – це оволодіння професією і для 10% – отримання диплому. Отримані дані свідчать про об'єктивність вибору більшістю студентами напряму професійного навчання, що відповідає професійним інтересам і здібностям. Переважаючі показники мотивації придбання знань пов'язані, з нашої точки зору, з тим, що більшість студентів слабо усвідомлює особливості вибраного професійного фаху: для них традиційним залишається успішність у оволодінні дисциплінами, що вивчаються у вищому закладі освіти, а саме – якісні показники навчання. Проте, результати дослідження за шкалами адаптованості свідчать про складнощі проходження адаптаційних процесів першокурсників. У 83,3% студентів цієї групи високі

і у 16,7% низькі показники за шкалами адаптованості до навчальної групи. Високі показники за цією шкалою свідчать про комфортність перебування студента у академічній групі, відсутності комунікативних бар'єрів та складнощів у взаємодії з одногрупниками. Також, високі показники за цією шкалою свідчать про прийняття студентом групових норм і цінностей, виконання ним правил групи, активної взаємодії, прояви ініціативності, взаємопідтримки одногрупників. Низькі показники за цією шкалою свідчать про труднощі у спілкуванні та взаємодії з членами групи: як правило, такі студенти тримаються осторонь, не підтримують традиції групи, її норми і цінності, не зацікавлені у спільній діяльності, не можуть звернутися за допомогою до одногрупників.

За результатами експериментальних даних, у 20% студентів високі і у 10% низькі показники за шкалами адаптованості до навчальної діяльності. Високі показники за цією шкалою свідчать про легкість засвоєння студентами знань, успішно і у відповідний термін виконання завдань. За необхідності, такі студенти можуть легко звернутися за допомогою до викладачів, одногрупників, представників адміністрації, вони вільно висловлюють свої думки, дискутують. Ці студенти, як правило, мають високий рівень загально-навчальних вмінь, а саме – навчально-організаційних вмінь, що полягають у сформованих навичках виконання самостійної роботи, взаємодії в академічній групі в ході виконання цієї роботи; навчально-інтелектуальних вмінь – вибір і аналітична робота з різними джерелами інформації, систематизація даних різних джерел; виділення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваного матеріалу; навчально-інформаційних вмінь – аналітична робота з інформацією з різних джерел; навчально-комунікативних вмінь щодо організації і проведення диспутів, дискусій, виступів перед аудиторією, навичок та вмінь аргументувати власну точку зору [1, с. 37–38].

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності свідчать про труднощі у процесі придбання знань, виконання завдань. Студенти переживають труднощі у вигляді неможливості виконання завдань у встановлений термін, вони не прагнуть звертатися за допомогою до викладачів, одногрупників, уникають можливості висловлювати свої думки, тощо. Як правило, у таких студентів низький рівень знань, несформована мотивація до професійного навчання, несформована комунікативна культура, наявність комунікативних бар'єрів, низькі адаптаційні можливості. Ці труднощі пов'язані зі складністю проходження попередніх інститутів соціалізації і браку необхідного досвіду. Для таких студентів необхідна консультаційна робота у взаємодії з викладачами, виконання індивідуальних самостійних завдань. В результаті проведеного експериментального дослідження визначено, що саме для студентів з низькими показниками за шкалами адаптованості до навчальної групи та навчальної діяльності характерні низькі показники мотивації придбання знань, оволодіння професією та виражена мотивація отримання диплому. Крім цього, вважаємо, що низькі показники адаптації до навчальної групи є результатом відсутності у студентів комунікативних знань, вмінь та навичок, і це вимагає організації навчально-виховного процесу з тренінговими формами роботи з першокурсниками, що відчувають подібні труднощі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Більшість дослідників мають сформовану думку відносно основного сенсу навчальної діяльності людини у закладі вищої освіти: основним сенсом цієї діяльності є зміни в особистісному світі людини, її моральному розвитку та розвитку інтелектуального потенціалу, формування механізмів самоорганізації і прагнення до вдосконалення. Формування майбутнього фахівця у певній професійній галузі та ефективна самореалізація людини у наступній обраній трудовій діяльності залежить від значної кількості чинників, серед яких на початковому етапі фахового навчання є мотивація до професійного навчання та проходження процесу адаптації першокурсників вищих закладів освіти. Результати проведеного теоретичного аналізу здобутків сучасної наукової думки з проблем мотивації та адаптації студентів вищих закладів освіти, а також – авторське дослідження, надають підстави для констатації того, що мотивація оволодіння професією є фактором успішності адаптації першокурсників. Цей процес вимагає певного психологічного та педагогічного забезпечення, необхідних соціально-педагогічних умов у структурі системи освіти: наявності сприятливого середовища; реалізації різних напрямів виховної роботи; впровадження тренінгової та консультаційної роботи зі студентами. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці необхідних моделей подібної роботи комплексного характеру, а також вивчення досвіду роботи вітчизняних та іноземних закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Першина А. Адаптація студентів до навчання у вищих навчальних закладах / Анна Першина // Освіта регіону. – №3. – 2011. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/590>
2. Пухно С.В. Психологічні особливості проходження адаптації студентів-першокурсників ВНЗ як чинник процесу формування знань з фізико-математичних дисциплін / С.В. Пухно // I Міжрегіональна науково-методична конференція. «Теоретико-методичні засади вивчення сучасної фізики та нанотехнологій у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах». (26 листопада 2015 р.) – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – С. 43-45.
3. Пухно С.В. Психологічні аспекти мотивації майбутніх викладачів фізико-математичних дисциплін / С.В. Пухно // Актуальні питання природничо-математичної освіти : Зб. наукових праць. – Випуск 4. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2014. – С. 127–132.
4. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
5. Спіріна Т.П. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі / Т.П. Спіріна, Ю.Є. Зарюгіна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – Випуск 32. – 2014. – с. 182-184.

References translated and transliterated

1. Pershina A. (2011). Adaptacija studentiv do navchannja u vyshhyh navchal'nyh zakladah [Adaptation of students for studying at higher educational establishments] *Osvita regionu*. – №3. – Retrieved from: <http://social-science.com.ua/article/590> [in Ukrainian].
2. Puhno S.V. (2015). Psyhologichni osoblyvosti prohodzhennja adaptacii' studentiv-pershokursnykiv VNZ jak chynnyk procesu formuvannja znan' z fizyko-matematychnyh dyscyplin [Psychological peculiarities of the students' adaptation of VNZ in the process of formulating knowledge from physical-mathematical disciplines] *I Mizhregional'na naukovo-metodychna konferencija. «Teoretyko-metodychni zasady vyvchennja suchasnoi' fizyky ta nanotehnologij u zagal'noosvitnih ta vyshhyh navchal'nyh zakladah»*. (26 lystopada 2015 r.) – Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka. S. 43-45. [in Ukrainian].
3. Puhno S.V. (2014). Psyhologichni aspekty motyvacii' majbutnih vykladachiv fizyko-matematychnyh dyscyplin [Motivation psychological aspects of future teachers' of physical and mathematical disciplines] *Aktual'ni pytannja pryrodnycho-matematychnoi' osvity : Zb. naukovyh prac'. Vypusk 4. Sumy : SumDPU im. A.S. Makarenka. S. 127–132*. [in Ukrainian].
4. Slovar' praktycheskogo psyhologa (1998). [Dictionary of Practical Psychologist] / Sost. S. Ju. Golovyn. – Mynsk: Harvest, 800 s. [in Russian].
5. Spirina T.P. (2014). Osoblyvosti adaptacii' studentiv-pershokursnykiv do umov navchannja u vyshhomu navchal'nomu zakladi [Special education of feshmen for the educational conditions at higher educational establishment] *Naukovyj visnyk Uzhgorods'kogo nacional'nogo universytetu. Serija «Pedagogika, social'na robota»*. Vypusk 32. S. 182-184. [in Ukrainian].

УДК 159.923.5

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕЖ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

О.В. Савченко

аспірантка кафедри психології Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України
elena_evp@rambler.ru

Савченко О.В. Специфіка формування психологічних меж особистості підлітків в залежності від стилю сімейного виховання. У статті автор систематизує батьківські установки в виховному процесі, досліджує фактори виховного впливу, аналізує позиції батьків щодо дитини. Центральною ідеєю статті виступає співвіднесення типів психологічних меж з батьківськими установками, які, в свою чергу, вивчені з психоаналітичних позицій. Особливу увагу приділено детермінантам вибору батьками неефективного стилю ставлення до дитини. Зокрема, автор дійшла висновку, що первинними причинами дефіциту психологічних меж дітей є порушення розвитку особистісних кордонів самих батьків, а самі несприятливі сімейні умови впливають на недостатню автономію Я дитини.

Ключові слова: стилі сімейного виховання, сімейні відносини, психологічні межі особистості підлітка, розвиток психологічних меж, вплив стилів сімейного виховання на специфіку формування психологічних меж.

Savchenko, O.V. Specificity of formation of psychological boundaries of personality of adolescents with different styles of family upbringing. The paper focuses on the specific nature of formation of psychological boundaries of adolescents under different styles of family education. The author systematizes the parental attitudes in the educational process, investigates the factors of educational influence, and analyzes the parents' positions with regard to the child. The core idea of this paper is the correlation of types of psychological boundaries with parental attitudes, which, in turn, are studied in terms of psychoanalytical positions. Special attention has been paid to the determinants of parents' choice of an ineffective style of attitudes toward the child. In particular, the author comes to the conclusion that the disturbance of development of parents' personal boundaries are the primary causes of the deficit of psychological boundaries of children; and the unfavorable family conditions influence the insufficient autonomy of the child's self. The author has not only studied the unfavorable styles of family education, but also the spectrum of child-parent relations as a whole. In particular, the paper has been defined the concept of harmonious family, that includes not only an integral, coordinated system of relationships and provides the needs of its members with corresponding capabilities, but also is conducive to the development of "good enough" system of psychological boundaries, that take into account the "separateness" of each family member and the difference in their desires. Inter alia, it was concluded that the intergenerational transfer of defense mechanisms results in the intergenerational transfer of system of psychological boundaries.

Keywords: family upbringing styles, family relations, psychological boundaries of an adolescent's personality, development of psychological boundaries, influence of family upbringing styles on the specificity of the formation of psychological boundaries.

Постановка проблеми. Вплив сімейних відносин на формування особистості підлітка, а також на його поведінку і самовідчуття підкреслюється в усіх психологічних підходах і напрямках, пов'язаних з цією темою. Зокрема, Дж. Рейнгольд стверджує, що підліткова деліквентність – є продукт поведінки батьків [14]. Ф. Дольто говорить про дитину, як про симптом батьків [8]. Ж. Лакан визначає дитину, як істину сімейної пари [10]. А.І. Захаров аналізує деструктивний стиль ставлення батьків до дитини і приходять до висновку, що цей стиль веде до виникнення аномалій формування особистості підлітка [9]. Е.Т. Соколова, в якості наслідків материнських депривацій, вказує на можливий розвиток у підлітка підвищеної тривожності, невпевненості, потреби в любові і нав'язливого страху втрати об'єкта прихильності [15]. Подібні зміни в розвитку, а також емоційне збіднення у дітей, що виховуються без материнської турботи та ласки, підкреслює А.Я. Варга [4]. В.В.Ніколаєва вивчає межеві особистісні розлади та описує патерн психологічної недиференційованості і залежності. На її думку подібний патерн формується в несприятливих сімейних умовах і означає недостатню автономію Я. Останнє, згідно автору, тягне за собою нестійкість самоставлення, зверхзалежність від оцінок значущих інших, втрату індивідуальності та інші порушення, які в нашому дослідженні ми відносимо до дефектів психологічних меж особистості. У своєму дослідженні психологічної недиференційованості Е.Т. Соколова приходять до висновку, що «низький її рівень проявляється в дифузності «меж Я», їх слабій окресленості, недостатній визначеності, що робить межі Я доступними для проникнення ззовні чужих оцінок, ідей, думок про Я і про навколишній світ» [15, с.38]. У. Джеймс вивчив фізичні, соціальні та духовні межі Я та виявив, що вони формуються в різному віці [5]. Згідно вченому, якщо дитина потрапляє в некомфортні умови, то у неї може порушитися формування окремих видів психологічних меж.

Згідно Джеймсу, духовні межі особистості розвиваються в підлітковому періоді, а порушення в виховному процесі в значній мірі їх модифікують по окремим властивостям і якостям.

Мета статті. У якості мети даної роботи ми обрали співвіднесення виховних позицій батьків з типами психологічних меж підлітків. Це відкриває нові можливості опису поведінкових проявлень батьківських установок через контактні взаємодії з дитиною, а також дозволяє зрозуміти первинні причини дефіциту психологічних меж дітей як порушення розвитку особистісних меж самих батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сімейне виховання – це організація життєдіяльності дитини в умовах сім'ї, при якій проявляється батьківське ставлення [13]. Його досліджували А.Адлер, Дж. Боулбі, А.Я. Варга, С. Джонсон, Е. Ейдемільер, Е. Еріксон, А.І. Захаров, А.Є. Личко, А.А. Реан, Е.Т. Соколова, В.В. Столін, З.Фрейд, Е. Фром, Н.Чодороу, В.В. Юстицік.

Згідно А.Я. Варга, батьківське ставлення являє собою цілісну систему різноманітних почуттів до дитини та поведінкових стереотипів в спілкуванні з дитиною, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини та її вчинків [4]. Вивчення сімейного виховання пов'язане з аналізом ряду аспектів [13]: 1) стилів виховання; 2) факторів виховного впливу; 3) вихованої позиції батьків. А.А. Реан вважає, що крім свідомого, цілеспрямованого виховання, здійснюваного батьками, на дитину впливають вся сімейна атмосфера, а також сімейні умови: соціальне становище, рід занять, матеріальний рівень, рівень освіти, ціннісні орієнтації членів сім'ї. Тому, будь-яка деформація батьківської сім'ї тягне за собою певні наслідки в розвитку особистості дитини [13]. Згідно Реан, сімейна деформація може бути структурною або психологічною. Структурна деформація сім'ї - це порушення її структурної цілісності внаслідок відсутності одного з батьків. Психологічна деформація сім'ї пов'язана з порушенням системи міжособистісних відносин, переважанням негативних цінностей, асоціальних установок і т.п.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Стилі батьківського виховання вперше досліджував А. Адлер [1]. Вчений-психоаналітик описав несприятливі ситуації дитинства, пов'язані з батьківським вихованням, на основі яких дитина формує помилкові уявлення про життя. До них він відніс два порушення в виховному процесі: потурання дитини і зневага дитиною. Ці деструктивні стилі перешкоджають розвитку у дитини соціального інтересу і суспільного почуття - здатності цікавитися іншими людьми. Адлер вважав, що потурання і вседозволеність з боку батьків призводять до розвитку неадекватних уявлень про самого себе, про навколишній світ, тягне за собою формування неконструктивних способів взаємодії з іншими людьми. Вчений встановив, що стиль ставлення до дитини залежить від життєвого стилю батьків, тобто від значення, яке людина надає світові і самому собі, від цілей людини, їх спрямованості та тих підходів, які використовуються при вирішенні життєвих проблем. В свою чергу, стиль батьківського ставлення надає безпосередній вплив на формування майбутнього стилю життя дитини [1].

Про вплив сімейних відносин на формування характеру і його окремих якостей говорив З. Фрейд [16]. Фіксація на тій чи іншій стадії психосексуального розвитку, забезпечується не тільки силою потягів дитини, а й особливостями догляду та комунікації з ним батьків. Порушення в виховному процесі, Фрейд бачив або в надмірному задоволенні бажань, при якому ніщо не підштовхує дитину до розвитку, або в надмірних обмеженнях, при яких здатність дитини сприймати сувору реальність виявляється перевантаженою. Н. Мак-Вільямс, аналізуючи роботи Фрейда, приходять до висновку, що правильне виховання розглядалося їм, як гнучко мінливе в межах, з одного боку, задоволення бажань, достатнього для того, щоб створити атмосферу безпеки і задоволення, а з іншого боку, в межах, прийнятних за рівнем розвитку, фрустрацій. Це необхідно для того, щоб дитина поступово вчилася замінювати принцип задоволення принципом реальності [12].

Е. Еріксон у своїх дослідженнях стилів виховання в залежності від культури суспільства виявив, що стиль материнства визначається тим, що саме очікує від дитини соціальна група, до якої він належить. На думку Еріксона, кожній стадії розвитку відповідають свої, властиві даному суспільству очікування, які індивід може виправдати або не виправдати, і тоді, він або включається в суспільство, або відхиляється від нього. Ці міркування Е. Еріксона лягли в основу двох найбільш важливих понять його концепції - «групової ідентичності» і «егоїдентичності». Групова ідентичність формується завдяки тому, що з першого дня життя виховання дитини орієнтоване на включення його в дану соціальну групу, на виробітку властивого цій групі світовідчуття. Егоїдентичність

формується паралельно з груповою ідентичністю і створює у суб'єкта почуття стійкості і безперервності свого Я, незважаючи на ті зміни, які відбуваються з людиною в процесі її зростання і розвитку [20].

Детермінанти вибору батьками неефективного стилю ставлення до дитини вивчали А. Адлер, Дж. Боулбі, А.Я. Варга, С. Джонсон, А.І. Захаров, Е.Т. Соколова, Е. Фром, Е. Ейдемільер, В.В. Юстицькіс та ін.

А.Я. Варга вважає, що до цих детермінант відносяться [4]:

1. *Педагогічна та психологічна неграмотність батьків.* Педагогічна неграмотність проявляється у відсутності знань вікової та педагогічної психології, в знеціненні виховного процесу та його значущості для особистості дитини, а також у використанні некритично засвоєних, ригідних стереотипів виховання, успадкованих від власних батьків.

2. *Особистісні проблеми і психологічні особливості самих батьків.* А.Я. Варга підкреслює особливе значення цієї детермінанти батьківського відношення в ряді інших, до яких вона відносить клініко-психологічні особливості дитини, соцікультурні та сімейні традиції, етологічні фактори раннього контакту дитини з матір'ю, особливості спілкування дорослих членів сім'ї, тощо.

Дж. Боулбі встановлює, що головна причина батьківських помилок полягає в їх почутті до дитини, «яке спотворене позасвідомими конфліктами, що тягнуться з їх власного дитинства» [3, с.36]. Також Боулбі стверджує, що у відносинах з дітьми батьки відіграють свої власні конфлікти.

А. Адлер пов'язує гіперопікаючу поведінку матері з її підвищеною тривожністю. Цей висновок в подальшому підтверджується А.І. Захаровим [9].

Е. Фром, вивчивши психологічні особливості матерів, сформулював концепцію «шизофреногенної матері» [17]. Шизофреногенна мати – це деспотична, владна жінка, яка емоційно відкидає свою дитину і одночасно викликає у неї сильну тривожність, заважає її нормальному розвитку через сильну потребу контролювати чуже життя. Вона прагне бути бездоганною в своїх вчинках і вимагає того ж від інших. Шизофреногенна мати оточує дитину всеосяжної опікою і дріб'язковим контролем. Зрештою, дитина поступається і відмовляється від зовнішнього світу заради безпеки, яку обіцяє всемогутня, потураюча мати, що ховає власну ненависть і образу за демонстративною турботою [17].

Схожий материнський патерн описує С. Джонсон [6]. Коли батьківський гнів пов'язаний не з тим, що робить, чи не робить дитина, а з власними почуттями і переживаннями матері, то дитина плутає межі своєї і батьківської поведінки, що може обернутися раптовою люттю щодо нього. Концепція шизофреногенної матері розкривається і в тому випадку, коли мати хоче «ідеального немовляти», а на реальну дитину реагує злістю [6, с. 84].

3. *Особливості спілкування з іншими членами сім'ї, які впливають на відносини батьків до дитини.* Деструктивний стиль ставлення до дитини породжує подвійні стандарти (від дитини вимагають одних вчинків, а самі батьки роблять протилежні), порушення комунікативних процесів (батьки, з одного боку, критикують підлітка, а з іншого, на прихованому рівні, підтримують засуджувану поведінку і сприяють її збереженню), протилежні вимоги дорослих (мама зобов'язує до одних вчинків, а батько – до інших), неповагу батьків один до одного та ін. Згідно Г. Бейтсон, руйнівними для особистості дитини є «подвійні послання», які даються на свідомому і несвідомому рівнях. З одного боку, дитині кажуть, що саме вона повинна зробити, а з іншого, на позасвідомому рівні, повідомляють протилежну інформацію про те, що робити цього не потрібно і навіть заборонено [2].

Н. Чодороу досліджує розвиток невротичної особистості в сім'ях, в яких батьки пригнічують і знецінюють один одного [18]. Взаємно принижуючи авторитет, вони позбавляють дитину можливості для позитивних ідентифікацій, що в подальшому призводить до розвитку в неї дефіцитарної ідентичності.

Окремим аспектом дослідження стилів сімейного виховання є побудова їх типології [3, 4, 6, 15, 11, 19].

Дж. Боулбі виділяє наступні типи порушень сімейного виховання: [3, с.213]: а) постійна несприйнятливність батьків до дитини, що домагається турботи або активне її приниження і відкидання; б) несподівані переривання батьківського піклування; в) постійні погрози нелюбові до дитини з боку батьків, які використовуються як засіб контролю над ним; г) загрози батьків піти з сім'ї, які вживались, або як метод дисциплінування дитини, або як спосіб примусу партнера по

шлюбу; д) загрози з боку одного з батьків кинути або навіть вбити іншого з батьків, або ж покінчити життя самогубством; е) примус дитини відчувати себе винуватою, стверджуючи, що її поведінка відповідальна, або буде відповідальною за хворобу або смерть одного з батьків.

С. Джонсон пов'язує стилі виховання зі стилями прихильності і говорить про «боязливо-уникаючу прихильність», «боязливо-відкидаючу прихильність» і «безпечну прихильність» [6, с. 87-88]. Перші два стили, згідно Джонсону, мають деструктивний характер, перешкоджають індивідуалізації дитини і тягнуть наступні труднощі в автономному функціонуванні.

О.Т. Соколова виділяє наступні стилі відносин «мати-дитина» [15]: 1) співробітництво; 2) ізоляція; 3) суперництво; 4) псевдоспівробітництво. Відмінності між цими стилями Соколова бачить в суб'єкті домінування: мати або дитина стають в центрі відносин в парі.

А.Я. Варга і В.В. Столін диференціюють чотири типи дитячо-батьківських відносин [4]: а) приймаюче-авторитарне, коли тепле відношення і прийняття дитини поєднується з вимогами соціальних успіхів і досягнень при повному контролі в цих областях; б) відкидаюче з елементами інфантилізації і соціальної інвалідації, коли спостерігається емоційне відкидання дитини, його низька цінність в очах батьків і ставлення до неї, як до більш молодшої в порівнянні з реальним віком; в) симбіотичне, з прагненням встановити з дитиною тісний емоціональний контакт; г) симбіотично-авторитарне, коли присутні гіперпротекція та тотальний контроль не тільки поведінки, але і всього психічного життя дитини.

Найбільш розгорнуту типологію стилів сімейного виховання розробили А.Є. Личко [11] і Є.Г. Ейдемільер [19]. Вони побудували свою класифікацію, виділивши два ключові чинники: рівень протекції і ступінь задоволення потреб дитини. Під рівнем протекції автори розуміють ту кількість сил, уваги і часу, що батьки приділяють вихованню дитини. При гіперпротекції дорослі присвячують дитині вкрай багато часу, сил і уваги, її виховання стає головною справою їхнього життя. При гіпопротекції дитина опиняється на периферії уваги батьків, до неї «не доходять руки», а за її виховання беруться лише тоді, коли трапляється щось серйозне. Ступінь задоволення потреб дитини Личко і Ейдемільер визначають через потурання дитині, коли батьки прагнуть до максимального й некритичного задоволення будь-яких її потреб. Ігнорування характеризується недостатнім прагненням до задоволення потреб дитини, причому частіше страждають духовні потреби, особливо потреба в емоційному контакті та спілкуванні з батьками.

Сполучення ключових чинників створюють кілька характерних стилів виховання, більшість з яких є дисгармонічними [11, 19]: 1) гіпопротекція або ліберально-потураючий стиль; 2) домінуюча гіперпротекція або надмірно опікуючий стиль; 3) потураюча гіперпротекція; 4) емоційне відкидання дитини; 5) підвищена моральна відповідальність; 6) виховання дитини в культурі хвороби; 7) жорстоке поведіння з дитиною; 8) ціннісне ставлення до дитини і відповідальність за неї.

Окремої уваги, з точки зору теми нашої роботи, заслуговує аналіз виховних позицій батьків, які іноді позначають як батьківські установки до виховання дітей. Слідом за Д. Баумрінд, А.А. Реан описує чотири виховних позиції [13]: авторитарну, потураючу, демократичну та партнерську.

З нашої точки зору, порушені стилі виховання, як стійкі патерни поведінки з дитиною і ставлення до неї, призводять до того, що індивідуальність підлітка, його бажання і можливості не враховуються і навіть не помічаються. Спотворення батьківських відносин до підлітка пов'язані з багатьма причинами, серед яких присутні:

а) страх перед самою дитиною, її дорослішанням і подальшою сепарацією;
б) нездатність впоратися з власними почуттями, актуалізованими потребами дитини, що розвиваються;

в) специфіка самої комунікації з дитиною, в рамках якої контроль, домінування і нав'язування перетворюють підлітка в «чорний закритий ящик» для батьківських проєкцій.

Дослідження батьківських установок до виховання дітей набуває особливого значення в контексті вивчення психологічних меж підлітків. Більш того, ми виявили можливість співвіднесення виховних позицій з типами психологічних меж, виділених Н.Б. Долгополовим [7]. Долгополов описав чотири типи меж, вони названі ним «експансивна», «спільна», «приймаюча» і «автономна» - згідно типового способу реагування особистості на зовнішнє середовище. Кожна з перерахованих типів меж базується на власному захисному механізмі: «експансивна» - на проєкції (і пов'язана з функцією вторгнення на чужу психологічну територію); «спільна» - на конфлюенції (прагненні до злиття власного і чужого психічного просторів); «приймаюча» межа заснована на інтроекції

(некритичному засвоєнні матеріалу з чужого психічного поля); «автономна» - на ретрофлексії (переважне замикання особистості самої на собі) [7].

Ми вважаємо, що чотири типи меж співвідносяться з батьківськими установками наступним чином:

а) авторитарна установка пов'язана з експансивним типом меж, коли батьки вторгаються на психічну територію дитини, пробивають її межі і пригнічують її особистість;

б) демократична установка описується спільним типом психологічної межі, в рамках якої батьки створюють загальне поле взаємодії і прийняття рішень;

в) ліберальний стиль представлений приймаючою межею, яка сприяє наділенню дитини великими правами і передбачає підвищений рівень її активності;

г) потураючий стиль визначається автономним типом межі, коли суб'єкти дитячо-батьківської взаємодії знаходяться в єдиному просторі, але кожен при цьому «сам по собі».

Співвіднесення виховних позицій батьків з типами психологічних меж відкриває нову можливість опису поведінкових проявлень батьківських установок через контактні взаємодії з дитиною. При цьому наслідком порушених стилів батьківського виховання стає дефіцит психологічних меж, які, до того ж, починають обслуговуватись грубими захисними механізмами. В свою чергу, дефіцит меж обумовлює порушення та дефекти особистості підлітка. Останні проявляються у формуванні нестійкого самоствавлення, зверхзалежності від оцінок значущих інших, втрати індивідуальності та ін.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Первинними причинами дефіциту психологічних меж дітей є порушення розвитку особистісних меж самих батьків. В міру дорослішання дитина входить у простір сімейних відносин і засвоює ті властивості меж, які йому демонструються в виховному процесі. У цьому сенсі, гармонійна структура сім'ї передбачає не тільки цілісну, узгоджену систему взаємовідносин, яка забезпечує потреби її членів відповідними можливостями, а й розвинену «досить хорошу» систему психологічних меж, що враховують «відокремленість» членів сім'ї один від одного і різницю в їх бажаннях. Саме співвіднесення психологічних меж батьків з межами дітей відбувається не тільки за рахунок повсякденної контактної взаємодії з дитиною, а й завдяки міжпоколінній передачі систем захисних механізмів.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Академический проект, 2011. – 240с.
2. Бейтсон Г. Экология разума: Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г.Бейтсон. – М.: Смысл, 2000. – 476 с.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей: Руководство практического психолога / Дж. Боулби. – М.: Изд-во «Канон+», 2016. – 272 с.
4. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Я.Варга. – Москва: 1986. – 206 с.
5. Джемс У. Психология : пер. с англ. / Джемс У. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
6. Джонсон С.М. Психотерапия характера / С.М.Джонсон. – М.: Центр психологической культуры, 2001. – 356 с.
7. Долгополов Н.Б. Гештальт «Здесь и теперь» / Н.Б. Долгополов // Московский психотерапевтический журнал. – М., 1994. – №3. – С.53-79
8. Дольто Ф. На стороне ребенка / Ф.Дольто. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. – 424 с.
9. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А.И.Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 174 с.
10. Лакан Ж. Заметка о ребенке / Ж. Лакан // Международный психоаналитический журнал. – 2012. – Москва. – №2. – С.59-64
11. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
12. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н.Мак-Вильямс. – М.: Класс, 1998. – 480 с.
13. Реан А. А. Психология и педагогика. / А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.
14. Рейнгольд Дж.С. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти / Дж.С. Рейнгольд. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 384 с.
15. Соколова, Е.Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е.Т. Соколова, В.В. Николаева. – М.: SvR – Аргус, 1995. – 360 с.
16. Фрейд. З. Три очерка по теории сексуальности / З.Фрейд // Психоанализ и теория сексуальности. – Мн. : Харвест. – 2004. – С. 5-142.
17. Фромм Э. Искусство любить: исследование природы любви / Э. Фромм. – М. : Педагогика, 1990. – 159 с.
18. Чодороу Н. Воспроизводство материнства. Психоанализ и социология гендера / Н.Чодороу. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 2006. – 496 с.

19. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В Юстицкис. – Л. : Медицина, 1989.– 192 с.
20. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592с.

References transliterated

1. Adler A. The Practice and Theory of Individual Psychology / A. Adler. – New York : Routledge, 2011. – 352 p.
2. Bateson G. Steps to an Ecology of Mind / G. Bateson – Chicago : University of Chicago Press, 1972. – 542 p.
3. Bowlby J. Maternal Care and Mental Health / J. Bowlby – Geneva: World Health Organization, 1951. – 179 p.
4. Varga A.Ia. Struktura i tipy roditel'skogo otnosheniia [Structure and types of parental relationship]: dis. ... kand. psikholog. nauk : 19.00.01 / A.Ia.Varga. – Moscow : 1986. – 206 p.
5. Dzhems U. Psikhologiya [The Psychology] : per. s angl. / U. Dzhems – Moscow : Pedagogika, 1991. – 368 p.
6. Dzhonson S.M. Psikhoterapiia kharaktera [The psychotherapy of character] / S.M.Dzhonson. – Moscow : Tsentr psikhologicheskoi kul'tury, 2001. – 356 p.
7. Dolgopolov N.B. Geshtal't «Zdes' i teper'» [Gestalt "Here and Now"] / N.B. Dolgopolov // Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal. – Moscow, 1994. – №3. – pp. 53-79
8. Dol'to F. Na storone rebenka [On the side of the child] / F. Dol'to. – Ekaterinburg : Rama Publishing, 2010. – 424 p.
9. Zakharov A.I. Nevrozy u detei i podrostkov: Anamnez, etiologiya i patogenez [Neuroses in children and adolescents: Anamnesis, etiology and pathogenesis] / A.I.Zakharov. – Leningrad : Meditsina, 1988. – 174 p.
10. Lakan Zh. Zametka o rebenke [The Note about the child] / Zh. Lakan // Mezhdunarodnyi psikhoanaliticheskii zhurnal. – 2012. – Moscow. – №2. – S.59-64
11. Lichko A.E. Podrostkovaia psikhiatriia [Adolescent psychiatry] / A.E. Lichko – Leningrad : Meditsina, 1985. – 416 s.
12. McWilliams N. Psychoanalytic diagnosis: understanding personaly structure in the clinical process / N. McWilliams. – New York : Yhe Guilford press, 2011. – 426 p.
13. Rean A. A. Psikhologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy] / A.A.Rean, N.V.Bordovskaia, S.I. Rozum. – Saint-Petersburg : Piter, 2010. – 432 p.
14. Rheingold J. The mother, anxiety and death / J. Rheingold. – Boston : Little, Brown and Company, 2004. – 288 p.
15. Sokolova E.T. Osobennosti lichnosti pri pogranychnykh rasstroistvakh i somaticheskikh zabolovaniiaxh [Features of personality in borderline disorders and somatic diseases] / E.T. Sokolova, V.V. Nikolaeva. – M.: SvR – Argus, 1995. – 360 p.
16. Freud S. Three essays on the theory of sexuality / S. Freud // Standart Edition. London: Hogarth Press, 1953. – pp. 135-243.
17. Fromm E. The Art of Loving / E. Fromm. – New York : Harper & Brothers, 1956. – 133 p.
18. Chodorow N. The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender / N. Chodorow. – Berkeley : University of California press., 1978. – 263 p.
19. Eidemiller E. G. Semeinaia psikhoterapiia [Family psychotherapy] / E. G. Eidemiller, V. V Iustitskis. – Leningrad : Meditsina, 1989.– 192 p.
20. Erikson E. Childhood and society / E. Erikson. – New York : Norton, 1950. – 592 p.

ДИНАМІКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПОДРУЖНИХ ПАР

М.А. Садова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Одеський національний морський університет

Sadova83@ukr.net

Ю.Д. Комарова

студентка спеціальності «Психологія»

Одеський інститут «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

Sadova83@mail.ru

Садова М.А., Комарова Ю.Д. Динаміка ціннісних орієнтацій подружніх пар. Статтю присвячено проблемі ціннісних орієнтацій, які видозмінюються в процесі становлення та розвитку сім'ї та подружньої пари. Визначено сутність понять: ціннісні орієнтації, ціннісно-смысловая сфера. Проведено емпірико-практичне дослідження динаміки ціннісних орієнтацій у молодих і зрілих подружніх пар та узагальнено його результати. Показано, що система сімейних цінностей може мінятися залежно від «стажу» шлюбу сім'ї. Для всіх подружніх пар, що приймали участь в дослідженні, однаково найбільшою цінністю є здоров'я. Виявлено, що непогодженість сімейних цінностей і рольових установок у подружній парі призводить до незадоволеності шлюбом та структура сімейних цінностей подружніх пар буде змінюватися в залежності від етапів життєвого циклу сім'ї.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, ціннісно-смысловая сфера, «стаж» шлюбу сім'ї.

Sadova, M.A., Komarova, Yu.D. The dynamics of value orientations of married couples. The article is devoted to the problem of value orientations that are changing in the process of formation and development of family and marital couples. On the basis of analysis, systematization and generalization of scientific and practical experience, the essence of concepts has been determined as value orientations, value-semantic sphere. A theoretical analysis of existing researches, factors influencing the dynamics of value orientations in the process of functioning of the family has been conducted. The empirical and practical study of the dynamics of value orientations in young and mature married couples was carried out and the results were generalized. The research has shown, that the system of family values can vary depending on the "experience" of marriage of the family. For all married couples, which participated in the study, equally great value is health. Men and women of young couples believe, that independence and efficiency are of paramount importance. In married couples, the duration of a joint life in a marriage from 10 to 15 years, with approximately the same meaning, are important such values as honesty and responsibility, happy family life and health. For married couples, which have a common marriage between the ages of 22 and older, cheerfulness, health, and material well-being are of paramount importance. We have found, that the lack of compatibility of family values and marital role parameters leads to dissatisfaction with the marriage, and the structure of the family values of married couples varies depending on the stages of the family's life cycle.

Key words: value orientations, value-semantic sphere, "experience" of marriage of a family.

Постановка проблеми. Вивчення ціннісно-смысловой сфери особистості, що включає в себе систему цінностей і особистісних змістів, становить особливий інтерес для сучасної психології. По-перше, тому, що розгляд цінностей дозволяє простежити закономірності розвитку суспільства, держави, а по-друге, дослідження цих феноменів припускає з'ясування їхнього впливу на багато сфер життєдіяльності людини (професійне й особистісне самовизначення, відносини в родині, дитячо-батьківська взаємодія тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ціннісні орієнтації як основа філософії життя індивіда були вивчені М. Рокичем. Отримала популярність і концепція особистості В. Ядова, у якій поняття ціннісних орієнтацій зайняло одне із центральних місць. Узагальнили й поглибили проблему цінностей М.І. Лапін і Л.А. Беляєва, Д.А. Леонтьєв. А.Г. Здравомислов привернув увагу до взаємозв'язку трьох найважливіших понять: потреби, інтереси, цінності.

В науковій літературі розкриваються різноманітні аспекти сімейних цінностей. Так, у роботах С. Голод, А. Клецина, Т. Карцевої розвиток родини розглядається з погляду зміни сімейних цінностей в історичному процесі. У роботах сучасних дослідників Н.Г. Аристової, М.Ю. Арутюнян, О.М. Здравомислової, Г.І. Климантової, Л.Р. Король, А.В. Носкової, І.В. Родіної, Т.В. Фомичевої, Т.Н. Юдіної розглядаються питання історії розвитку сучасності сім'ї, а також питання формування сімейних цінностей сучасної молоді та родини. Разом з тим відомо, що сімейні цінності мають не тільки історичну обумовленість, але й мінливість під впливом того чи іншого життєвого циклу сім'ї. На жаль, вивчення даного аспекту проблеми залишається поза полем уваги дослідників.

Мета статті – теоретично та емпірично дослідити динаміку ціннісних орієнтацій в процесі функціонування сімейної системи та встановлення і розвитку відносин партнерства і співробітництва в подружній парі.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Як самостійна наукова проблема, питання про ціннісні орієнтації обговорювались в зарубіжній та вітчизняній психології. Неодноразово вчені й мислителі зверталися до поняття ціннісних орієнтацій. За цей час з'явилося багато різних точок зору на сутність ціннісних орієнтацій, від чисто біологічних, до соціально-економічних і філософських.

Джерела концепції ціннісних орієнтацій убачають у роботах У. Томаса й Знанецкого, які вперше вжили сам термін «ціннісні орієнтації», іншу інтерпретацію поняттю attitude (відношення): як переживання особистістю значимості якого-небудь явища. Відбулося це 1918р. Знанецким у співавторстві з У. Томасом була видана робота «Польський селянин у Європі й Америці» [1, с. 142].

Найбільш багатим і методично обґрунтованим напрямком досліджень ціннісних подань можна вважати дослідження, що проводилися наприкінці 60-х - 70 років ХХ ст. в США М. Рокичем, а також в інших країнах на основі розробленого ним методу прямого ранжирування цінностей.

В соціології великий внесок у вивчення ціннісних орієнтацій зробили: А.В. Мудрик, І.С. Кон, В.М. Кузнецов, І.С. Артюхова, Є.К. Киприянова, Н.А. Кирилова, А.С. Куль і інших [4, с. 236].

Так, розглядаючи ціннісні орієнтації, А.Н. Леонтьєв відзначав: «це провідний мотив – ціль піднімається до істинно людського, зливає її життя з життям людей, їхнім благом... такі життєві мотиви здатні створити внутрішню психологічну виправданість її існування, що становить сенс життя» [4; 117]. Проблема прийняття особистістю цінностей різних соціальних груп також активно розроблялася в роботах інших авторів, серед яких можна виділити насамперед дослідження В.Я. Ядова, І.С. Кона, Н.І. Лапіна, С.Г. Клімової, В.П. Вардомацкого та ін. [4, с. 238].

В австрійській психологічній школі (А. Мейнонг, Х. Еренфельс, І. Крейбиг) цінності розуміються як винятково суб'єктивний феномен. Ха Х. Еренфельсом, цінність об'єкта визначається чи він є бажаним, що, у свою чергу, визначається можливістю одержання задоволення. Ієрархія цінностей, таким чином, вибудовується виходячи зі здатності об'єктів приносити задоволення або невдоволення. А. Мейнонг зводить поняття цінності до можливості переживання якогось суб'єктивного «почуття цінності». За його словами, цінність приписується якому-небудь предмету, оскільки є «хто-небудь, для кого цінність є цінність» [2, с. 123]. У цьому ж змісті ним використовується поняття «особисті цінності», тобто цінності «для кого-небудь».

Підкреслюючи психологічний характер цінностей як об'єкта спрямованості особистості, В.П. Тугаринов використовує поняття «ціннісні орієнтації», обумовлені їм як спрямованість особистості на ті або інші цінності [1, с. 82].

Вивчення ролі суспільно-соціальних відносин у формуванні особистості стосовно до її ціннісних орієнтацій було продовжено в роботах Б.Д. Паригіна, Г.М. Андрєєвої, А.І. Донцова, Л.І. Анциферової, В.С. Мухіної, А.А. Бодалева, Г.Г. Дилигенского, В.Г. Алексєєвої й багатьох інших дослідників. З погляду Л.І. Анциферової, спрямованість особистості на певні цінності – ціннісні орієнтації – формує суспільство. Саме суспільство пред'являє певну систему цінностей, які людина «чуйно вловлює» у процесі постійного «обстеження границь і змісту норм» і формування їх власних, індивідуально-особистісних еквівалентів [5, с. 12]. В.Г. Алексєєва формулює загальноприйняте визначення ціннісних орієнтації, як форму включення суспільних цінностей у механізм діяльності й поведінки особистості, як щабель переходу цінностей суспільства в діяльність суб'єкта [2, с. 121].

Говорячи про усвідомленість, «відрефлексованості» найбільш загальних значеннєвих утворень, Б.С. Братусь використовує для їхнього позначення поняття «особистісні цінності» [4, с. 234]. У сучасних вітчизняних дослідженнях, зокрема, у роботах Б.С. Братуся, Г.Є. Залесского, Є.І. Головахи, Г.Л. Будинайте й Т.В. Корнілової, С.С. Бубнової й інших, особистісні цінності розглядаються як складна ієрархічна система, що займає місце на перетинанні мотиваційно-потребуючої сфери особистості й світоглядних структур свідомості, виконуючи функції регулятора активності людини.

Енциклопедичний словник, «ціннісні орієнтації», тлумачить наступним чином: елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації й соціальної адаптації, що відмежовують значиме (істотне для

даної людини) від незначущого (несуттєвого) через (не) прийняття особистістю певних цінностей, усвідомлюваних як рамка граничних змістів і основних цілей життя, а також визначальні прийнятні засоби їхньої реалізації [2, с. 124].

В нашому дослідженні ми використовували наступні робочі визначення:

Ціннісні орієнтації — а) етичні, естетичні, політичні, релігійні й тому подібні підстави — критерії, на яких базуються і якими пояснюються оцінки особистістю або спільністю навколишньої реальності, диференційованого, виборчого підходу до неї й спосіб орієнтації; б) підстави, за якими особистість або група "вибудовує" сприймані об'єкти, суб'єкти, явища й події за ступенем їхньої значимості. Ціннісні орієнтації формуються, складаються, розвиваються й міняються в ході нагромадження суб'єктом життєвого досвіду в умовах світу, що змінюється, а знаходять своє вираження в соціальних виборах, поданнях, ідеалах, інтересах особистості або групи в умовах реальної взаємодії. Ціннісні орієнтації досить жорстко прив'язані як до інтелектуально-вольової, так і до емоційної сфер соціальної активності суб'єкта й багато в чому, а нерідко й вирішальним чином обумовлюють змістовну сторону як індивідуальної, так і групової діяльності й спілкування.

Як показав теоретичний аналіз, система сімейних цінностей може мінятися залежно від «стажу» шлюбу сім'ї.

Для визначення ціннісних орієнтацій нами використалася методика М. Рокіча. Дана методика дозволяє відтворити систему цінностей учасників дослідження і зміни в ціннісній системі конкретної людини в процесі реальної життєдіяльності, виділити типові системи цінностей чоловіків і дружин для кожної експериментальної групи [3, с. 23]. Кожному учасникові дослідження були видані бланки й тексти питальників з докладними інструкціями. Учасники самостійно відповідали на запропоновані питання.

За методикою визначення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, були отримані наступні емпіричні дані (табл.1). Нижче представлений аналіз інструментальних і термінальних цінностей в оцінці подружніх пар різного «стажу» шлюбу.

Таблиця 1

Ранжирування інструментальних цінностей

Інструментальні цінності	Тривалість спільного життя в шлюбі від 1 року до 3 років	Тривалість спільного життя в шлюбі від 10 до 15 років	Тривалість спільного життя в шлюбі від 22 та більше років
Охайність	14,5	12,9	9,6
Вихованість	13	6,7	8,9
Високі запити	5,7	14,8	9,2
Життєрадісність	7,4	7,4	2,8
Ретельність	15,1	12	11,5
Незалежність	2,4	9,9	5,4
Непримиренність до недоліків у собі й інших	12,7	14,2	8,8
Освіченість	4,9	6,6	11,1
Відповідальність	7	3,9	10
Раціоналізм	9	7,1	9,5
Самоконтроль	7,6	8,9	5,3
Сміливість у відстоюванні своєї думки своїх поглядів	6,3	14,7	8,3
Тверда воля	11,3	9,2	4
Терпимість	16,8	8,6	13,8
Чесність	9,5	3,2	14,3
Чуйність	16,2	7,7	13,4
Широта поглядів	7,9	13,9	13,1
Ефективність у справах	3,6	9,3	12,1

Як видно з табл. 1, чоловіки і жінки молодих пар найбільш важливою цінністю вважають незалежність, ефективність у справах. Найменш важливими в їхній оцінці виявилися ретельність, чуйність, терпимість.

Ранжирування інструментальних цінностей подружніх пар, тривалість спільного життя в шлюбі від 10 до 15 років, демонструють наступні результати:

- приблизно на одному рівні важливості перебувають такі цінності як чесність та відповідальність;
- найменш важливими якостями, на їхню думку, є широта поглядів, високі запити та сміливість у відстоюванні своєї думки своїх поглядів.

Для подружніх пар, у яких тривалість спільного життя в шлюбі від 22 та більше років, найбільш важливою цінністю є життєрадісність, а найменш важливими – терпимість, чесність, чуйність та широта поглядів.

Таблиця 2

Ранжирування термінальних цінностей

Термінальні цінності	Тривалість спільного життя в шлюбі від 1 року до 3 років	Тривалість спільного життя в шлюбі від 10 до 15 років	Тривалість спільного життя в шлюбі від 22 та більше років
Активне діяльне життя	6,8	7,2	5,7
Життєва мудрість	13,9	5,7	6,9
Здоров'я	2,2	1,2	2,1
Цікава робота	3,6	5,9	11,4
Краса природи й мистецтва	15,2	11,9	8,7
Любов	8,4	9,7	9,3
Матеріально забезпечене життя	5,3	7	2,2
Наявність гарних і вірних друзів	10	10,3	11,1
Пізнання	10,5	9,8	12,1
Суспільне визнання	12,3	15,1	11,6
Продуктивне життя	4,9	5,1	10,7
Розвиток	9,8	11,6	12,2
Розваги	13,1	16,4	12,3
Воля	11,2	12,3	13,7
Щасливе сімейне життя	4,6	2,5	13,4
Щастя інших	17	12,9	4,5
Творчість	11,1	11,2	14,1
Упевненість у собі	11,1	15,2	8

Табл. 2 демонструє, що у подружніх пар, які перебувають в шлюбі від 1 до 3 років, у числі найбільш важливих цінностей, до яких потрібно прагнути, вважають здоров'я та цікаву роботу. Найменш важливими – щастя інших, краса природи й мистецтва та життєва мудрість.

Щасливе сімейне життя та здоров'я є найбільш важливими цінностями для подружніх пар, тривалість спільного життя в шлюбі від 10 до 15 років. Найменш значними – розваги, упевненість у собі та суспільне визнання.

Для подружніх пар, у яких тривалість спільного життя в шлюбі від 22 та більше років, найбільш важливою цінністю є здоров'я та матеріально забезпечене життя, а найменш важливими – творчість, воля та щасливе сімейне життя.

Для всіх подружніх пар, що приймали участь в дослідженні, однаково найбільшою цінністю є здоров'я. За всіма іншими цінностями, індивідуальні ієрархії цінностей відрізняються.

Для визначення погодженості сімейних цінностей і рольових установок у подружній парі нами використалася методика «Рольових очікувань та домагань», розроблена А.М. Волковою.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій у подружніх парах

Шкала сімейних цінностей		Тривалість спільного життя в шлюбі від 1 року до 3 років		Тривалість спільного життя в шлюбі від 10 до 15 років		Тривалість спільного життя в шлюбі від 22 та більше років	
		чоловіки	Дружини	чоловіки	Дружини	чоловіки	дружини
Інтимно-сексуальна		8	7,6	5,8	4,6	5,4	6,2
		7,8		5,2		5,8	
Особистісна ідентифікація із чоловіком (дружиною)		7,2	6,4	5,2	4,6	5,6	7,2
		6,8		4,9		6,4	
Господарсько-побутова	Очікування	7	7,4	6,4	5,2	6,4	6,4
		7,2		5,8		6,4	
	Домагання	5	6,4	5,4	6	5,4	5,8
		5,7		5,7		5,6	
Батьківсько-виховна	Очікування	6,4	7,6	5,4	6	5,8	6,4
		7		5,7		6,1	
	Домагання	4,8	6,8	6,4	5,2	5,4	5,8
		5,8		5,8		5,6	
Соціальна активність	Очікування	6,6	5,6	7,2	7,2	5	5,8
		6,1		7,2		5,4	
	Домагання	5,8	6,2	7,6	7,2	5,8	4,4
		6		7,4		5,1	
Емоційно-психотерапевтична	Очікування	7,2	7,4	6,4	5,2	6,4	6,4
		7,3		5,8		6,4	
	Домагання	5	6,4	5,4	6	5,4	5,8
		5,2		5,7		5,6	
Зовнішня привабливість	Очікування	7	7,8	7,2	7,2	3,8	4,8
		7,4		7,2		4,3	
	Домагання	5,6	6,8	6,8	5,6	3,6	4,2
		6,2		6,2		3,9	

Як видно з Таблиці 3, у молодих парах інтимно-сексуальна сфера має високий рівень значимості, причому аналіз у розрізі по статі показує, що це характерно як для чоловіків, так і для жінок. Високі оцінки означають, що чоловік (дружина) вважає сексуальну гармонію важливою умовою подружнього щастя, відношення до дружини (чоловіка) істотно залежить від оцінки її (його) як сексуального партнера.

Установка на особистісну ідентифікацію з партнером (очікування спільності інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій), у розрізі по статі, високо діагностована у чоловіків, які в шлюбі перебувають від 1 року до 3 років та у жінок, що в шлюбі перебувають від 22 та більше років. Інші чоловіки і жінки бажають залишатися більше автономними по відношенню один до одного.

Далі був зроблений аналіз очікувань і домагань партнерів у подружніх парах:

- Очікування партнерів у сферах господарсько-побутової й батьківсько-виховної на високому рівні у пар, які в шлюбі перебувають від 1 до 3 років. У інших парах, діагностовано середні показники, за даними сферами. Домагання у господарсько-побутової й батьківсько-виховної сферах на середньому рівні у всіх парах.

- Очікування та домагання партнерів, які в шлюбі перебувають від 10 до 15 років, мають

високий рівень по шкалі соціальної активності. Підшкала «рольові очікування» вимірює ступінь орієнтації чоловіка (дружини) на те, що шлюбний партнер повинен мати серйозні професійні інтереси, грати активну суспільну роль. Підшкала «рольові домагання» ілюструє виразність власних професійних потреб дружини (чоловіка). У інших парах, діагностовано середні показники по шкалі соціальної активності, як в очікуваннях, так і домаганнях.

- Очікування партнерів в емоційно-психотерапевтичній сфері на високому рівні у пар, які в шлюбі перебувають від 1 до 3 років. Це говорить про бажання партнерів у даних подружніх парах, більш тісних емоційних контактам і психологічній підтримці один одного. У інших парах, діагностовано середні показники, за даною сферою. Домагання в емоційно-психотерапевтичній сфері на середньому рівні у всіх парах.

- Очікування партнерів в сфері зовнішньої привабливості на високому рівні у пар, які в шлюбі перебувають від 1 до 3 років та від 10 до 15 років. У інших парах, діагностовано середні показники, за даною сферою. Домагання в сфері зовнішньої привабливості на середньому рівні у всіх парах.

Тест-опитувальник задоволеності шлюбом (В.В. Столін, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко) відзначає картину існуючих подружніх відносин.

За даною методикою ми отримали емпіричні дані, які відображені в таблиці 4. Результати оцінки існуючих подружніх відносин.

Таблиця 4

Результати оцінки існуючих подружніх відносин

Тривалість спільного життя в шлюбі від 1 року до 3 років		Тривалість спільного життя в шлюбі від 10 до 15 років		Тривалість спільного життя в шлюбі від 22 та більше років	
чоловіки	дружини	чоловіки	дружини	чоловіки	дружини
1.благополучні	2. благополучні	11 швидше благополучні	12. швидше благополучні	21.перехідні	22.перехідні
3.благополучні	4. швидше благополучні	13. швидше благополучні	14.перехідні	23. швидше благополучні	24. швидше неблагополучні
5.благополучні	6.благополучні	15.благополучні	16. швидше благополучні	25.благополучні	26. швидше благополучні
7.благополучні	8.благополучні	17. перехідні	18. швидше неблагополучні	27. швидше благополучні	28.перехідні
9.благополучні	10.благополучні	19.благополучні	20. швидше благополучні	29.благополучні	30. швидше благополучні

Для визначення впливу погодженості сімейних цінностей і рольових установок у подружній парі на задоволеність шлюбом, ми порівняли шляхом поєднання отриманих експериментальних даних за методикою «Рольові очікування та домагання» та тесту задоволеності шлюбом. Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати, що непогодженість сімейних цінностей і рольових установок у подружній парі призводить до незадоволеності шлюбом (подружні відносини – перехідні, скоріше неблагополучні).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження показало, що система сімейних цінностей може мінятися залежно від «стажу» шлюбу сім'ї. Для всіх подружніх пар, що приймали участь в дослідженні, однаково найбільшою цінністю є здоров'я. За всіма іншими цінностями, індивідуальні ієрархії цінностей – відрізняються. Чоловіки і жінки молодих пар найбільш важливою цінністю вважають незалежність, ефективність у справах. Найменш важливими в їхній оцінці виявилися ретельність, чуйність, терпимість. У числі найбільш важливих цінностей, до яких потрібно прагнути, вважають здоров'я та цікаву роботу. Найменш важливими – щастя інших, краса природи й мистецтва та життєва мудрість.

У подружніх пар, тривалість спільного життя в шлюбі від 10 до 15 років, приблизно на одному рівні важливості перебувають такі цінності як чесність та відповідальність, щасливе сімейне життя та здоров'я. Найменш важливими якостями, на їхню думку, є широта поглядів, високі запити та сміливість у відстоюванні своєї думки та своїх поглядів, розваги, упевненість у собі та суспільне визнання.

Для подружніх пар, у яких тривалість спільного життя в шлюбі від 22 та більше років, найбільш важливою цінністю є життєрадісність, здоров'я та матеріально забезпечене життя, а найменш важливими – терпимість, чесність, чуйність, широта поглядів, творчість, воля та щасливе сімейне життя.

У молодих парах інтимно-сексуальна сфера має високий рівень значимості, причому аналіз у розрізі по статі показує, що це характерно як для чоловіків, так і для жінок. Високі оцінки означають, що чоловік (дружина) вважає сексуальну гармонію важливою умовою подружнього щастя, відношення до дружини (чоловіка) істотно залежить від оцінки її (його) як сексуального партнера.

Установка на особистісну ідентифікацію з партнером (очікування спільності інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій), у розрізі по статі, високо діагностовано у чоловіків, які в шлюбі перебувають від 1 року до 3 років та у жінок, що в шлюбі перебувають від 22 та більше років. Інші чоловіки і жінки бажають залишатися більше автономними по відношенню один до одного.

Таким чином, підтверджується припущення про те, що непогодженість сімейних цінностей і рольових установок у подружній парі призводить до незадоволеності шлюбом та структура сімейних цінностей подружніх пар буде змінюватися в залежності від етапів життєвого циклу сім'ї.

Список використаних джерел

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психол. журн. – 1994. – Т. 5. – № 5. – С. 63-70.
2. Анурин В.Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей / В.Ф. Анурин // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: Сб. науч. трудов. – Горький: 2002. – С. 116-129.
3. Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентации личности. М. : 2015. – 56 с.
4. Ключко В.Е. Персонификация ценностей как механизм нравственного воспитания / В.Е. Ключко // Пути формирования нравственных основ личности школьника. Проблемы. Методика. Опыт: Тезисы конференции. – Барнаул, 1997. – С. 234 – 238.
5. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации / Д.А. Леонтьев. – М. : 1992. – 117 с.

References transliterated

1. Alekseeva V.H. Tsennostnye oryentatsyy kak faktor zhyznedeiatelnosty y razvytyia lychnosty / V.H. Alekseeva // Psykhol. zhurn. – 1994. – Т. 5. – № 5. – S. 63-70.
2. Anuryn V.F. Tsennostnye oryentatsyy y ykh vlyanye na formyrovanye potrebnoyey / V.F. Anuryn // Sotsyolohyia vysshei shkoly. Podhotovka spetsyalystov dlia narodnoho khoziaistva: Sb. nauch. trudov. – Horkyi: 2002. – S. 116-129.
3. Bubnova S.S. Metodyka dyahnostyky tsennostnykh oryentatsyy lychnosty. M. : 2015. – 56 s.
4. Klochko V.E. Personyfykatsyia tsennostey kak mekhanyzm npravstvennoho vospytanyia / V.E. Klochko // Puty formyrovanyia npravstvennykh osnov lychnosty shkoly. Problemy. Metodyka. Opyt: Tezysy konferentsyy. – Barnaul, 1997. – S. 234 – 236.
5. Leontev D.A. Metodyka yzuchenyia tsennostnykh oryentatsyy / D.A. Leontev. – M. : 1992. – 117 s.

УДК: 159.923

ПСИХОДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА «ІНДИВІДУАЛЬНА КОМПОЗИЦІЯ ПОКАЗНИКІВ САМОПРИЙНЯТТЯ»: ПЕРЕВІРКА ТЕОРЕТИЧНОГО КОНСТРУКТУ

О.П. Саннікова

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та диференціальної психології державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
osanniland@gmail.com

І.О. Гордієнко

аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології
державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
K.D. Ушинського»
2sanak@gmail.com

Саннікова О. П., Гордієнко І.О. Психодіагностична методика «індивідуальна композиція показників самоприйняття»: перевірка теоретичного конструкту. У статті викладаються результати перевірки теоретичного конструкту авторської методики, спрямованої на вивчення якісних ознак самоприйняття як складної властивості особистості. Самоприйняття як властивість особистості характеризує ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки своїх переваг та недоліків. Експліковано і описано якісні характеристики самоприйняття: *емоційний* компонент (палітра афективних репрезентацій); *когнітивний* компонент (репрезентації самоприйняття в думці); *конативний* компонент (зовнішні прояви ставлення до власної особистості); *контрольно-регулятивний* компонент (ступінь контролю за репрезентаціями самоприйняття). Відповідно до вимог психометрики розроблено тест-опитувальник «Індивідуальна композиція показників самоприйняття». Здійснено перевірку конструктної валідності оригінальної методики за допомогою факторного аналізу (з подальшою ротацією) індикаторів шкал для пошуку найбільш простої конфігурації факторних навантажень. Доведена оптимальність чотирьохфакторної моделі, котра відповідає закладеній структурі теоретичного конструкту методики..

Ключові слова: самоприйняття, відторгнення, структура самоприйняття, факторний аналіз, конструктна валідність.

Sannikova, O.P., Hordiienko, I.A. Psychodiagnostic method "individual composition of self- acceptance indicators": theoretical construction verification. This report describes the results of testing the theoretical construct of the author's method for studying the qualitative features of self-acceptance as a complex property of personality. Self-acceptance as a property of personality characterizes the degree of acceptance by a person himself as he is, regardless of the assessment of their advantages and flaws. Self-acceptance characterizes an individual's ability to treat himself with sympathy, trust, recognize his individuality, his existence and experience pleasure from it. As for non-acceptance, it is characterized as self-distrust, rejection of oneself, one's appearance, self-inner experiences etc. The phenomenon of acceptance/non-acceptance (rejection) of oneself as a stable personality's property is considered as continuum-hierarchical approach context. Qualitative characteristics of self-acceptance are exploited and described: the *emotional component* (palette of affective representations that are accompanying person's tendency to self-acceptance of different degrees); the *cognitive component* (representation of self-acceptance in thought); the *conative component* (external manifestations of the attitude towards own personality); the *component of control and regulation* (degrees of self-acceptance representations). The test-questionnaire "Individual composition of self-acceptance indicators" is developed in accordance to psychometrics requirements. The test-questionnaire presents the stable qualitative and quantitative combination of qualitative indicators, which reflect the main aspects of self-acceptance psychological essence. The constructive validity of the original method was verified by factor analysis (with subsequent rotation) to find the most simple configuration of factor loads for the scale indicators. The optimality of the four-factor model has been proved, it corresponds both to the mathematical requirements of quality and to the structure of theoretical construction of the method. The prospect of further research is to test the original test-questionnaire and verification it for reliability and validity.

Keywords: self-acceptance, rejection, structure of self- acceptance, factor analysis, constructive validity.

Постановка проблеми. Актуальною задачею сучасності є розкриття внутрішніх ресурсів особистості. Пріоритетними якостями особистості стають активність, ініціативність, уміння самостійне приймати рішення тощо. Найважливішими суб'єктивними особливостями є самоповага, самооцінка, самоприйняття, які впливають на результативність будь-якої діяльності. Особлива цінність самоприйняття підкреслюється багатьма дослідниками (Р. Бернс, К. Роджерс, В. В. Столін та ін.). Саме тому постає задача вивчення складного феномену самоприйняття не тільки з теоретичних позицій, але й у відповідності із запитам практиці, спрямованої на супровід особистості у її зростанні. Важливе місце у цьому контексті займає розробка психодіагностичного інструментарію, здатного адекватно «виміряти» індивідуальні особливості самоприйняття.

Отже, **метою** цієї статті є виклад результатів перевірки теоретичного конструкту розробленої авторської методики, спрямованої на вивчення якісних ознак самоприйняття як складної властивості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Самоприйняття-самонеприйняття – це властивість особистості, що відбиває специфіку емоційно забарвленого ставлення індивіда до себе, характеризує ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки своїх переваг та недоліків, іноді навіть супротив них. Самоприйняття виявляє усталений характер протягом часу і виступає основою для особистісних змін та світогляду. Полюс самоприйняття характеризує здатність індивіда ставитися до себе з симпатією, довірою, визнавати свої індивідуальні особливості, визнавати своє існування та відчувати від цього задоволення незалежно від оцінок (власних чи інших людей), які надаються своїм думкам, вчинкам. Протилежний полюс біполярного континууму цієї властивості – самонеприйняття – характеризується самовідторгненням, недовірою до себе, неприйняттям себе, своєї зовнішності, внутрішніх переживань тощо.

Самоприйняття-самонеприйняття може виявлятися і як миттєва реакція особистості на власні дії у певній ситуації, і як психічний стан різного ступеню адекватності (відбиває короткочасні переживання, що пов'язані із відношенням до власної поведінки, вчинків протягом нетривалого часу), і як властивість – стійка схильність особистості до самоприйняття (або не прийняття) що відбиває загальне ставлення до себе незалежно від ситуацій, впливів інших людей, самооцінки своїх якостей та поведінки.

У психології самоприйняття переважно розглядається у структурі самосвідомості [2], проте, схильність до самоприйняття як усталена риса особистості теж має свою структуру. При розгляді феномену прийняття-неприйняття (відторгнення) себе як стійкої властивості ми спираємося на континуальний підхід до дослідження структури особистості, запропонований О.П. Санніковою [5; 6; 7]. У контексті даного підходу особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем, котрі різняться специфічними характеристиками. Як рівні автор виділяє: формально-динамічний, змістово-особистісний, соціально-імперативний. До першого рівня відноситься сукупність усіх властивостей, що відбивають динаміку протікання психічних явищ та індивідні властивості конституційного характеру. Другий – містить у собі власне особистісні властивості (поняття особистості у вузькому значенні): спрямованість, потребо-мотиваційну сферу тощо. Третій рівень – соціально-імперативний (від лат. imperativus – наказовий, безумовний), або нормативний. Якщо два перші рівні співзвучні (і вербально, і за змістом) уявленням про двохаспектність психічного (динамічне й змістове), то третій рівень включає той клас характеристик, що відбиває уявлення особистості про суспільство, мораль, норми, культуру, знання тощо, і саму її мораль. Наголошується, що третій рівень жорстко контролюється свідомістю [6].

Межі між рівнями умовні, переходи від одного до другого утворюють прикордонний простір, що поєднує риси, котрі належать до двох сусідніх рівнів. Ці переходи мають свій специфічний зміст. Зона перетину формально-динамічного (перший рівень) і змістовно-особистісного (другий) рівнів містить загальний для обох клас характеристик, які однозначно неможливо віднести тільки до одного з них. Тут виділяються якісні особливості психологічних складових темпераменту й особистості. Прикордонна зона між другим і третім рівнями презентується як належна обом рівням характеристика, що забезпечує переживання, переробку інформації, знань, взагалі, будь-яких цілеспрямованих впливів зовнішнього миру – індивідуальний досвід, свідомість, самосвідомість тощо. Ці рівні взаємопроникливі й взаємозалежні між собою, що пояснює безперервний (димензійальний) розвиток будь-яких властивостей особистості, тому що пронизують її структуру від нижчих рівнів до вищих [7].

Саме з цих позицій ми розглядаємо й макроструктуру такої властивості особистості як усталене прийняття-відторгнення себе. Отже, як властивість особистості самоприйняття виявляється на всіх її рівнях і на кожному з них характеризується своїм специфічним змістом. Різнорівневі ознаки самоприйняття своєрідно взаємодіють між собою, взаємодоповнюють один одного й утворюють цілісну інтегральну властивість.

У цій статті розглянуто лише *якісні характеристики* самоприйняття як багаторівневої властивості особистості. Вже стало традицією в психології при аналізі структури будь-якого психологічного феномена виділяти афективний, когнітивний та поведінковий компоненти [6]. Ця

тенденція спостерігається при вивченні «Я - концепції», так Р. Бернс виділяє когнітивну, афективну та поведінкову складові [2]); при вивченні самосвідомості Н. Є. Трофименко розглядає її як установче утворення, яке складається із цих самих трьох компонентів [цит. за 3]. Цікаві роздуми стосовно означених компонентів виявились у роботах О. В. Камінської. Автор вважає, що самоствавлення реалізується через афективну складову самосвідомості, яка нерозривно пов'язана з когнітивним компонентом, оскільки саме на основі знань про себе в людини виникає ставлення до власної особистості, яке може бути позитивним чи негативним, адекватним чи ні. І вже на основі самоствавлення будується модель вчинків та дій, яка і утворює поведінковий чи регулятивний компонент самоствавлення [3].

Ми спираємося на роботи В.Д. Небиліцина, котрий як основні види психічної активності людини, розглядав *активність в емоційній, інтелектуальній та руховій сфері*. Саме це, на думку одного з авторів цієї статті, є підставою для експлікації емоційних, когнітивних, поведінкових (конативних) ознак – якісних метапараметрів багатьох рис особистості [5] у тому числі й самоприйняття. Перевага будь-якого виду психічної активності, або декількох одночасно, відбивається у своєрідності самоприйняття (комбінація якісних характеристик, їх кількісний вираз, ступінь домінування тощо) [там само]. Узагальнюючи ці відомості, ми одержуємо важливу для нас інформацію: схильність до самоприйняття різного ступеню як риса, може виявлятися як у *переживаннях* людини, так і в його *судженнях і діях* (поведінці).

Отже, до метапараметрів якісних характеристик самоприйняття ми відносимо: *емоційний* компонент – палітра афективних репрезентації, що супроводжують схильність особистості до самоприйняття різного ступеню; *когнітивний* компонент – репрезентації самоприйняття в думці (різноманітність суджень, уявлень про власне прийняття-неприйняття, роздуми про відношення до себе тощо); *конативний* компонент – наявність експресії, дій, висловлювань, поведінки за, або проти себе, котрі відбивають ставлення до власної особистості тощо; *контрольно-регулятивний* компонент, що виявляється в ступені контролю за емоційною, когнітивною та поведінковою репрезентаціями самоприйняття (див. рис.1).

Індивідуальні значення обстежених за кожним із параметрів, домінування того або іншого компонента (емоційного, когнітивного, поведінкового, регулятивного) в структурі схильності до самоприйняття, відбиває її якісна своєрідність і виявляється в особливостях вибору індивідуальних стратегій і способів поведінки в різних ситуаціях [7].



Рис.1. Якісна структура схильності особистості до самоприйняття

Презентація якісної структури феномена схильності до самоприйняття, що викладена вище, стала теоретичною основою для створення оригінального тест-опитувальника «Індивідуальна композиція показників самоприйняття».

Слід зазначити, що в літературі існують деякі методики, що діагностують різні характеристики самоставлення. Незважаючи на широку наявність методик діагностики самоставлення особистості, немає такого психодіагностичного інструменту, за допомогою якого можна було б дослідити цілісну картину прояву саме якісних компонентів структури самоприйняття – індивідуальну композицію (якісно-кількісне поєднання) емоційного, когнітивного, поведінкового та контрольного-регулятивного – що відображають основні сторони суто психологічної природи самоприйняття.

Отже, відсутність спеціального інструменту для діагностики якісних показників самоприйняття як властивості особистості, спонукало нас до створення *тест-опитувальника «Індивідуальна композиція показників самоприйняття»*.

На підставі теоретичного аналізу проблеми, який дозволив виділити і описати структуру феномена, що вивчається, аналізу численних опитувальників що існують у психодіагностичній літературі та результатів наших попередніх емпіричних досліджень (анкетування, бесіди з професіоналами-психологами, аналіз творів на задану тему), була розроблена система завдань у вигляді тверджень, спрямованих на вивчення експлікованих якісних характеристик самоприйняття.

Розробка методики проводилася за традиційним для цієї групи розробників планом [7]: і відповідно до вимог психодіагностики [1; 4]: кожне завдання (твердження) було сформульовано ясно і просто; завдання спрямовані на релевантні ознаки структурних компонентів самоприйняття; завдання забезпечуються варіантами відповідей, що відображають ступінь згоди або незгоди обстеженого із запропонованим твердженням. Спираючись на вимоги психометрики, на підставі наявної в літературі інформації про самоприйняття-відторгнення, її характеристики, прояви, було розроблено перший варіант опитувальника.

Наступний етап роботи над методикою полягав в оцінці групою експертів (10 осіб) ступеня ясності формулювання кожного твердження, а також у визначенні змістовної валідності тесту. В результаті деякі твердження було змінено, деякі були вилучені із опитувальника. Далі проведено перевірку відповідності одержаних «сирих» балів нормальному розподілу, проведено апробацію методики, здійснено її корекцію з урахуванням результатів апробації на кожному етапі розробки даного опитувальника [1].

У попередньому варіанті методика містила 60 тверджень (по 15 на кожну з чотирьох шкал), спрямованих на діагностику: емоційного показника самоприйняття (СпЕ), когнітивного (СпК), конативного (поведінкового – СпП) та контрольного-регулятивного (СпКР). Відповіді обстежених, що мають вираз у балах, підсумовуються за кожною шкалою. При роботі з методикою, обстеженим пропонувалася інструкція, перелік тверджень і бланк, на якому передбачені задані варіанти відповідей. Індивідуальна характеристика самоприйняття визначалася шляхом співвідношення значень всіх показників і визначення домінуючих тенденцій. На даному етапі вибірка стандартизації охоплювала 211 обстежених у віці від 22-х до 35-ти років.

З метою перевірки конструктивної валідності оригінальної методики було здійснено факторний аналіз (з ротацією) індикаторів шкал для пошуку найбільш простої конфігурації факторних навантажень. Факторний аналіз індикаторів оригінального тест-опитувальника проводився на основі даних, отриманих у результаті емпіричного дослідження якісної структури самоприйняття, що діагностований за допомогою набору індикаторів (питання-відповідь). Ціль даної процедури, по-перше, полягала в тому, щоб знайти мінімум фундаментальних факторів, які пояснювали б більшу частину дисперсії в групі оцінок з різних питань, застосованих у нашому дослідженні. По-друге, необхідно перевірити сформульовану нами гіпотезу щодо якісної структури самоприйняття як стійкої риси особистості (схильність певним чином приймати, або не приймати себе незалежно від ситуацій, відношень оточуючих, власних оцінок, оцінок інших тощо).

Після декількох спроб пошуку оптимальної факторної структури було обрано чотирьохфакторну модель (див. табл.1), оскільки вона відображає закладену структуру теоретичного конструкту методики і при цьому відповідає математичним вимогам до якості підгонки ($\text{Sig.} \geq 0.05$) [4]. Крім того, отриманий розподіл питань за факторами дозволив

скоординувати ключі до тест-опитувальника. Результати факторного аналізу (чотирьохфакторна модель) презентовані в табл.1.

Аналіз таблиці 1 показує, що: 1) усі індикатори тесту мають значиму факторну вагу (стосовно критичних значень коефіцієнтів кореляцій); 2) виділені фактори об'єднують у собі індикатори різних шкал, проте в кожному з них є значна перевага індикаторів однієї шкали.

Таблиця 1

Розподіл індикаторів шкал тест-опитувальника в чотирьохфакторній моделі

№ з/п	Факторна структура							
	Фактор I		Фактор II		Фактор III		Фактор IV	
	Індикат.	Фактор. вага	Індикат.	Фактор. вага	Індикат.	Фактор. вага	Індикат.	Фактор. вага
1	СпЕ ₂	-794	СпК ₄	613	СпП ₃	541	СпКР ₄	440
2	СпЕ ₁	-719	СпК ₇	-576	СпП ₇	421	СпКР ₇	-423
3	СпЕ ₃	607	СпК ₁₀	489	СпП ₄	412	СпКР ₃	414
4	СпЕ ₇	590	СпК ₈	479	СпП ₈	403	СпКР ₈	405
5	СпЕ ₁₅	498	СпК ₁	468	СпП ₁₁	381	СпКР ₆	-374
6	СпЕ ₄	482	СпК ₃	-367	СпП ₅	352	СпКР ₉	370
7	СпЕ ₁₀	398	СпК ₁₁	366	СпП ₆	281	СпКР ₅	294
8	СпЕ ₅	374	СпК ₂	351	СпЕ ₁₃	279	СпКР ₂	289
9	СпЕ ₁₄	-363	СпК ₁₂	350	СпП ₁	274	СпЕ ₁₅	274
10	СпЕ ₈	288	СпК ₅	320	СпП ₉	262	СпКР ₁₂	-252
11	СпЕ ₉	277	СпК ₉	226	СпП ₂	251	СпКР ₁₀	-251
12	СпЕ ₆	254	СпК ₆	215	СпК ₁₃	240	СпП ₁₄	240
13	СпКР ₁₄	249	СпКР ₁₁	213	СпП ₁₀	236	СпП ₁₅	233
14	СпК ₁₄	238	СпП ₁₃	211	СпЕ ₁₂	221	СпКР ₁	216
15	СпК ₁₅	228	СпЕ ₁₁	210	СпП ₁₂	202	СпКР ₁₃	201

Примітка: 1) n = 211; 2) показники індикаторів надані у порядку зменшення факторної ваги; 3) СпЕ – емоційний компонент самоприйняття; СпК – когнітивний компонент самоприйняття; СпП – поведінковий компонент самоприйняття; СпКР – контрольно-регулятивний компонент самоприйняття; 4) індекс біля кожного показника є номером завдання тесту; 5) від'ємний знак біля коефіцієнтів позначає протилежні індикатори; 6) рівень значущості – 1%.

Перший фактор поєднує індикатори емоційної шкали та два індикатори когнітивного показника і один – контрольно регулятивної. Тому даний фактор можна об'єднати загальною назвою «емоційний компонент самоприйняття» (СпЕ). У *другому факторі* більшість індикаторів складають індикатори когнітивного компонента цієї властивості, і по одному індикатору, що попередньо вважалися емоційним, поведінковим та контрольно-регулятивним. Відповідно даний фактор можна назвати «когнітивним компонентом самоприйняття» (СпП). *Третій фактор* об'єднує індикатори переважно поведінкового компоненту, та два емоційних та один когнітивний. Отже третій фактор можна інтерпретувати як «поведінковий компонент самоприйняття» (СпП). І, нарешті, контрольно-регулятивний фактор серед 12 «своїх» індикаторів містить 3 «чужих» - емоційний і два поведінкових.

Отримана факторна структура тесту в загальних рисах підтверджує конструктну валідність оригінальної методики. З урахуванням одержаних результатів були скоректовані формулювання індикаторів та ключі. Останній варіант методики містить 48 питань (по 12 на кожен модальність).

Перспектива подальшого дослідження полягає у апробації оригінального тест-опитувальника та перевірки його на надійність і валідність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

1. Феномен прийняття-неприйняття (відторгнення) себе як стійкої властивості особистості розглядається в контексті континуально-ієрархічного підходу. Самоприйняття характеризує здатність індивіда ставитися до себе з симпатією, довірою, визнавати свою індивідуальність, своє існування та відчувати від цього задоволення; самонеприйняття – самовідторгненням, недовірою до себе, неприйняттям себе, своєї зовнішності, внутрішніх переживань тощо.

2. Експліковано і описано якісні характеристики самоприйняття: *емоційний* компонент (палітра афективних репрезентації, що супроводжують схильність особистості до самоприйняття різного ступеню); *когнітивний* компонент (репрезентації самоприйняття в думці); *конативний* компонент (зовнішні прояви ставлення до власної особистості); *контрольно-регулятивний* компонент (ступень контролю за репрезентаціями самоприйняття). Відповідно до вимог психометрики розроблено тест-опитувальник «Індивідуальна композиція показників самоприйняття», що дозволяє встановити якісно-кількісне поєднання якісних показників, котрі відображають основні сторони суто психологічної природи самоприйняття.

3. За допомогою факторного аналізу індикаторів доведена оптимальність чотирьохфакторної моделі, котра відповідає математичним вимогам до її якості і закладеній структурі теоретичного конструкту методики.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. / общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
3. Камінська О.В. Основні характеристики самоставлення як компоненту структури самосвідомості / О.В. Камінська // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2011. – № 2. – С. 272.
4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : Учебное пособие. 3-е изд., стереотип / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2007. – 392 с.
5. Санникова О.П. Формально-динамические и качественные метакхарактеристики индивидуальности / О.П. Санникова // Наука і освіта. – 2007. – № 6-7. – С. 30-33.
6. Санникова О.П. Макроструктура особистості: психологічний опис / О.П. Санникова // Наука і освіта. Тематичний спецвипуск «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». – 2013. – № 7/CXVII. – С. 7-12.
7. Санникова О.П. Феноменология личности : [Монография] / О.П. Санникова. – Одесса: СМІЛ, 2003. – 256 с.

References translated and transliterated

1. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie [Psychological testing] / Anna Anastazi, S'juzan Urbina. – SPb. : Piter, 2001. – 688 s.
2. Berns R. Razvitie Ja-konceptcii i vospitanie [Development of self-concept and education] / R. Berns ; per. s angl. / obshh. red. V. Ja. Pilipovskogo. – M. : Progress, 1986. – 424 s.
3. Kaminska O. V. Osnovni kharakterystyky samostavleniia yak komponentu struktury samosvidomosti [The main characteristics of self-help as a component of the structure of self-awareness] / O. V. Kaminska // Ukrainyskyi naukovyi zhurnal «Osvita rehionu». – 2011. – № 2. – S. 272.
4. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniia. Analiz i interpretaciia dannyh [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data] / A. D. Nasledov. – SPb. : Rech', 2007. – 392 s.
5. Sannikova O. P. Formal'no-dinamicheskie i kachestvennyie metaharakteristiki individual'nosti [Formally dynamic and qualitative metacharacteristics of individuality] / O. P. Sannikova // Nauka i osvita. – 2007. – № 6-7. – S. 30-33.
6. Sannikova O. P. Makrostruktura osobystosti: psykholohichniy opys [Macrostructure of personality: psychological description] / O. P. Sannikova // Nauka i osvita. Tematychnyi spetsvypusk «Psykhohohiia osobystosti: teoriia, dosvid, praktyka». – 2013. – № 7/ CXVII. – S. 7-12.
7. Sannikova O. P. Fenomenologija lichnosti [Phenomenology of personality] / O. P. Sannikova. – Odessa : SMIL, 2003. – 256 s.

УДК 378.9:37.091.12:159-051

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Т.В. Сенько

доктор психологических наук, профессор,
Университет Яна Кохановского в Кельцах (Польша)
tv-senko@gmx.net

Сенько Т.В. Актуальні проблеми підготовки педагогів і психологів у вищій школі до роботи з сім'єю. У статті розглядаються проблеми, пов'язані з підготовкою фахівців вищої школи до роботи з сім'ями з позитивною і негативною психологічною атмосферою. Особливу увагу автор приділяє найбільш важливим при підготовці педагогів і психологів у вищій школі питанням: впливу психологічної атмосфери в сім'ї на розвиток і формування особистості дітей і на можливість самовдосконалення особистості батьків; ситуацій позитивної і негативної психологічної атмосфери; впливу норм і вимог, які існують в сім'ї на сформованість соціальних почуттів кожної дитини; проблемам культурного рівня сім'ї; факторів сімейної ситуації в цілому; а також характеристиці функціональних і дисфункціональних сімей. Одним з головних завдань вищої школи в цьому напрямку є, на думку автора, підготовка майбутніх фахівців до роботи з дисфункціональними сім'ями. Використання знань майбутніх педагогів і психологів на цю тему в їх професійній діяльності дозволять грамотно будувати роботу з кожною сім'єю і сприяти тому, що батьки будуть проявляти високий рівень психічного і особистісного розвитку, демонструвати широкий спектр соціальних умінь і навичок, які допоможуть їм та їхнім дітям в встановлення позитивних контактів не лише з членами своєї сім'ї, а й з оточуючими людьми в цілому.

Ключові слова: несприятлива і сприятлива психологічна атмосфера, рідна домівка, сімейні цінності, ідеальна сім'я, виховна атмосфера рідного дому.

Senko, T.V. Actual problems of training teachers and psychologists in higher education to work with the family. The article deals with the problems connected with the training of higher school specialists to work with families with a positive and negative psychological atmosphere. The author pays special attention to the most important issues in the training of teachers and psychologists in higher education: the influence of the psychological atmosphere in the family on the development and formation of the personality of children and on the possibility of self-improvement of the parents; situations of a positive and negative psychological atmosphere; the influence of the norms and requirements existing in the family on the formation of the social feelings of each child; problems of the cultural level of the family; factors of the family situation as a whole; and the characteristics of functional and dysfunctional families. One of the main tasks of the higher school in this direction is, according to the author, the preparation of future specialists for working with dysfunctional families. Using the knowledge of future teachers and psychologists on this topic in their professional activities will allow them to competently work with each family and encourage parents to show a high level of mental and personal development, demonstrate a wide range of social skills and abilities that will help them and their children in establishing positive contacts not only with members of his family, but also with surrounding people in general.

Keywords: unfavorable and favorable psychological atmosphere, parental home, family values, ideal family, upbringing atmosphere of the parental home.

Постановка проблеми. Подготовка педагога высшей школы к работе с семьей требует, прежде всего, знаний о том, что полноценное физическое и психическое развитие каждого ребенка зависит от того, какая *психологическая атмосфера* создана в родительской семье. Активность ребенка, его желание познать окружающий мир, установит социальные контакты с окружающими людьми, – все это напрямую связано с тем, какие *ценности* главенствуют в семье и какие отношения с окружающими людьми, и с окружающим миром в целом, характерны для родителей, а также других взрослых членов семьи. При этом жизненная ситуация, существующая в семье, оказывает существенное влияние не только на формирование личности ребенка, но и на развитие и совершенствование личности взрослых членов семьи. Воспитательное воздействие семейной среды по отношению к каждому члену семьи осуществляется через *нормы и требования*, характерные для данной семьи.

Цель статьи заключается в определении и характеристике наиболее важных вопросов, знание которых должно помочь педагогам и психологам осуществлять эффективную работу с семьями, имеющими проблемы.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных результатов. Наиболее *важным* при подготовке педагогов и психологов в высшей школе является следующее вопросы.

Семья как структура. Каждый ребенок и взрослый со своими психическими и личностными характеристиками выступают представителями своего семейного «мира», а семья – это *особая структура*, в которой каждый ее член имеет свое четко обозначенное место [1, с.132-136; 3, с.14-29; 4; 6, с. 165-176; 7, с. 128-143; 8, с. 19-31; 9, с. 210; 12, с. 115-140; 14, с. 154; 15; 22, с. 88-92; 23, с. 164-171; 26, с. 29; 27 с.110].

Идеальной выступает такая семья, в которой создаются хорошие условия для личностного и социального развития детей и не возникает причин для конфликтов между членами семьи, приводящих к проблемам в развитии детей. Только родители, которые сами выросли в благоприятной семейной атмосфере, и у которых было счастливое детство, могут создать такую же комфортную атмосферу и для своих детей. Именно в такой семейной атмосфере дети быстрее учатся говорить, мыслить, чувствовать, адекватно реагировать на поощрения и наказания, контролировать свои непосредственные реакции, а также взаимодействовать с окружающими людьми, выражать свою симпатию и антипатию по отношению к ним. В родительском доме, в котором каждый знает свое место и умеет ценить личность других, всегда тепло и уютно и в такой дом всегда хочется возвращаться.

Примером идеальной семьи может служить *функциональная семья*. Это открытая семейная система, в которой существуют гибкие правила взаимодействия членов семьи друг с другом, сильная взаимная привязанность (в парах, триадах и т.д.), стабильные примеры активности и поведения в разных жизненных ситуациях, эластичная система ценностей и норм, автономное психологическое пространство для каждого члена семьи, уровень развития познавательной и социальной сферы, который позволяет адекватное отражение окружающей реальности, эффективное взаимодействие между всеми членами семьи и высокий уровень социализации детей [1; 12; 17; 22]. При изменении внешних или внутренних условий, данные правила могут трансформироваться, члены семьи могут менять свои роли. В данную семейную систему могут легко попасть другие люди.

Основными признаками *функциональной семьи* являются следующие:

1. личные проблемы каждого члена семьи признаются, обсуждаются и решаются;
2. уважаются индивидуальные особенности каждого члена семьи;
3. поощряется открытое выражение всеми членами семьи своих чувств и потребностей;
4. любой член семьи может выбирать и менять свою роль в семейной системе;
5. в семье есть место отдыху и развлечениям каждого члена семьи;
6. конфликты, возникающие в семье, разрешаются открыто;
7. каждый член семьи имеет право на личную свободу, проявление и развитие своих способностей.

Все это вместе взятое, способствует полноценному развитию и социализации личности каждого взрослеющего члена семьи, а также создает возможности для самосовершенствования родителей и других взрослых членов семьи. Именно позитивная психологическая атмосфера в семье влияет не только на детей, но и на взрослых, которые через свою заботу и воспитательные воздействия по отношению к детям, а также через свое собственное отношения друг к другу и близким людям, приобщаются к физическому и социальному развитию детей и сами самосовершенствуются. Именно пример отношений между членами семьи учит детей принятию на себя различных социальных ролей, которые будут необходимы им в будущем. Одновременно именно эти семейные отношения *формируют у детей*:

- а) жизненные ценности,
- б) нравственные нормы,
- с) образцы форм поведения,
- д) приобщают к культурным образцам социального окружения, к которому принадлежит данная семья.

В семьях, с *неблагоприятной психологической атмосферой и сложной семейной ситуацией* дети склонны к сильным эмоциональным переживаниям, которые имеют негативное влияние на психическое развитие ребенка. И чем сложнее семейная ситуация, тем больше трудностей и проблем возникает у ребенка, и тем больше он должен пережить, чтобы вернуться к

душевному рівноважю. Часте всео такіе селъи называють *дисфункціональними селъями*, основними *признаками* которих являються слелуючіе:

1. отсутствие возможности обсуждения личных проблем;
2. отсутствие возможности открытого выражения своих чувств;
3. невозможность прямой, честной коммуникации;
4. отсутствие возможности играть, развлекаться и т.п.;
5. отсутствие доверия по отношению к другим людям и себе;
6. невозможность рассказывать о проблемах в семье кому-то постороннему (друзьям, знакомым, психологам и т.д.);
7. запрещение менять свою роль в семейной системе: нельзя из ребенка стать взрослым, из больного стать здоровым, из неудачника стать успешным и т.д.;
8. невозможность полноценного общения с членом семьи, для которого характерно выраженное нервно-психическое расстройство.

Сформированность социальных чувств каждого ребенка в семье – и старшего, и средних, и младшего – в огромной степени зависит от того, какое внимание уделяют родители социальному и личностному развитию ребенка. В целом, *воспитательную психологическую атмосферу* родительского дома создают взаимоотношения между родителями, родителями и детьми, между братьями и сестрами, а так же другими членами семьи. Именно эта воспитательная атмосфера создает характерный для каждой семьи воспитательный психологический климат.

Семья с позитивной воспитательной атмосферой и положительным психологическим климатом. В семьях с *позитивной воспитательной атмосферой и положительным психологическим климатом* детям передаются значимые социальные ценности, позволяющие им безболезненно входить в *широкий круг межличностных отношений*.

1. Дети, воспитывающиеся в семьях, для которых характерны любовь, душевное тепло и забота друг о друге, *хорошо адаптируются* в группе сверстников и *не склонны к конфликтам* с окружающими.
2. Дети, воспитанные в семьях демократического типа, чаще всего *самостоятельны, дисциплинированы и открыты на контакты* со сверстниками и взрослыми.
3. Дети, в отношении к которым родители предъявляют разумные требования, *активны, уверены в себе*, имеют *высокую самооценку*, стимулирующую их личностное развитие, и *безконфликтные отношения* с членами своей семьи и другими людьми, входящими в их социальное окружение.

Огромное значение для интеллектуального и социального развития каждого ребенка в семье имеет *культурный уровень* семьи. Семья с высоким культурным уровнем значительно лучше готовит ребенка к жизни и к контактам с окружающим миром, дает каждому ребенку, не зависимо от его позиции в семье, лучшие условия для развития тех черт характера и личностных особенностей, которые позволяют ему лучше адаптироваться к социуму. Вместе с тем, именно позиция, которую ребенок занимает в семье, имеет огромное влияние на формирование характера ребенка, его интеллектуальное и личностное развитие [24, с. 34, с. 42, с. 46]. В психическом развитии ребенка, формировании у него собственной социальной и личностной позиции в семье и соответствующего отношения к своим братьям и сестрам самую важную роль играют те *факторы семейной ситуации в целом*, которые создают воспитательную атмосферу и условия для социализации детей. К ним можно отнести прежде всего *социальную структуру семьи* – ее состав, социальные и личные отношения, связывающие членов семьи между собой.

Одним из наиболее важных условий *позитивного развития семьи* является наличие в ней обоих родителей – матери и отца. Однако, это условие будет действенным и положительно влияющим на развитие каждого ребенка только в том случае, если между родителями существует глубокая эмоциональная связь. Воспитательная атмосфера, формирующая личность детей, создается прежде всего эмоциональными отношениями между членами семьи. Именно они выступают *главной стабилизирующей силой* для развития позитивных отношений не только между родителями, но и между родителями и детьми, а так же между братьями и сестрами [16, с. 12]. Кроме того, именно позитивно окрашенные эмоциональные отношения, богатая эмоциональная жизнь семьи и положительное отношение к детям и другим людям стимулируют *гармоническое*

развитие каждого ребенка, отношение детей к себе, к родителям и другим взрослым членам семьи, братьям и сестрам, окружающим людям в целом, а так же к нормам социальной жизни.

В таких семьях дети всегда находят помощь и поддержку, создающие у них веру в собственные силы, возможности и формирующие их характер [19, s. 105-106; 25, s. 46-47]. Семья влияет на детей не через сознательно организованный родителями воспитательный процесс, не через запреты или указания, а так же установленные в семье правила социального взаимодействия, а, прежде всего, через *теплую семейную атмосферу* „семейного гнезда” [13, с. 40, 45-47]. Ребенок, воспитывающийся в полной счастливой семье и постоянно наблюдающий *образцы поведения обоих родителей*, приобретает социальные образцы выполнения и *мужских, и женских социальных ролей* – роли женщины и мужчины, жены и мужа, матери и отца. Большое значение при этом играет *половая идентификация* ребенка с одним из родителей, рассматриваемая как сильная эмоциональная связь, создающая дополнительные возможности личностного и социального развития детей.

В семьях с *положительной психологической атмосферой* идентификация ребенка с родителями является более сильной, так как именно родители выступают для детей самыми близкими и значимыми людьми. Пример родителей *формирует у детей*:

- а) отношение к себе и своим обязанностям,
- б) способ поведения в семье и с окружающими людьми,
- с) личную культуру жизни в целом [10, с. 56-62].

Идентификация ребенка с конкретным полом усиливается при наличие в семье однополых детей. Пример отца и старшего брата для мальчика или пример мамы и старшей сестры для девочки ускоряют усвоение ими конкретных форм поведения и характерных личностных мужских либо женских черт [2, с. 87–100; 20, с. 65-136]. Семейная ситуация, в которой преобладают женщины (мама, сестры и бабушки), может затруднять половую идентификацию мальчиков. А семейная ситуация с преобладанием мужчин (отца, братьев и дедушек) вызывает проблемы в половой идентификации девочек.

Кроме проблем с половой идентификацией детей в семье, существуют еще и проблемы, связанные с тем, что к *дочерям*, особенно старшим, родители предъявляют более высокие воспитательные требования, чем к мальчикам в отношении ответственности, послушания, заботы о братьях или сестрах и других членах семьи. От *сыновей*, независимо от их позиции в семье, чаще всего ожидают инициативы и успешности во всех видах деятельности. Эти требования связаны с теми *социальными ролями*, которые девочки и мальчики будут выполнять во взрослой жизни. *Девочки* учатся в семье с положительной психологической атмосферой тому, что *роль матери* связана прежде всего с тем, что бы окружать своих детей любовью, вниманием и заботой, создающими удовлетворение их физических и психических потребностей. На основе собственных семейных впечатлений они узнают, что мама – это тот человек, который делает все, что бы ее дети были здоровы, счастливы и успешны, а в семье царили комфорт, добрые отношения и гармония. *Мальчики* в таких семьях учатся тому, что *роль отца* в семье связана прежде всего с тем, что бы сформировать у каждого ребенка нравственные социальные нормы и ценности. Именно поэтому отец должен быть требовательным и последовательным в своих поступках. Вместе с тем, только отец вместе с матерью могут создать условия для развития каждого ребенка и для создания комфорта в семье [5].

Решение проблем *полноценной социализации детей* в семье возможно при наличии *четырех типов социальных ролей* – матери, отца, брата, сестры и подсистемы отношений, связанных с их семейным взаимодействием [21, с. 301-310]. Это важно прежде всего потому, что *поведение каждого члена семьи* и его *отношение* к другим членам семьи провоцируют вполне конкретные формы поведения остальных членов семейного социума. В полной семье каждый ребенок имеет возможность идентификации с членами семьи того же пола, что и он сам, и, вместе с тем, он имеет возможности для хорошей ориентации в особенностях пола остальных членов семьи. В будущем, это позволит девочке лучше понимать своего мужа и сыновей, а мальчику – своих жены и дочерей. Усиливает возможность процесса идентификации эмоциональная связь между родителями и детьми. Ребенок, имеющий положительный пример любимых и любящих родителей, а так же братьев и сестер, перенимает не только конкретные формы их поведения и отношений к окружающим людям, но, прежде всего, впитывает *общие тенденции* их поведения и

в самых различных жизненных ситуациях руководствуется усвоенными поведенческими моделями.

Именно благодаря процессу идентификации ребенок обогащает репертуар своего личностного поведения новыми способами и образцами поведения, усваивает нравственные нормы, а так же этические и социальные принципы. Важно и то, что такой процесс возможен *только в семьях с положительным психологическим климатом и положительными формами личностного поведения взрослых членов семьи*. Что бы принятие и закрепление детьми родительских образцов поведения было возможным, ребенок должен быть заинтересован этими образцами и сильно эмоционально связан с их носителями – своими родителями.

Важно подчеркнуть, что положительное влияние семьи возможно только тогда, когда в семье существует атмосфера, в которой каждый ребенок – и старший, и младший, и средний – чувствует любовь, заботу и внимание к себе и к другим членам семьи и идентифицирует себя с ними. Такой семейный дом – это *благоприятная воспитательная среда*, в которой удовлетворяются все самые важные потребности детей и, прежде всего, потребность эмоциональной поддержки и чувство защищенности.

Семьи с негативной воспитательной атмосферой и отрицательным психологическим климатом. В семьях с *негативной воспитательной атмосферой и отрицательным психологическим климатом* часто провоцируются задержки в эмоциональном, личностном и социальном развитии каждого ребенка, не зависимо от его позиции среди братьев и сестер. Дети из таких семей характеризуются *повышенным уровнем агрессивности* по отношению к своим сверстникам, их контакты с окружающими людьми затруднены [11, с. 142]. Негативные эмоциональные отношения в семье – жесткость и суровость по отношению к детям, частые незаслуженные наказания и бесконечные запреты – приводят к созданию *дистанции между родителями и детьми*, создают предпосылки для *снижения веры ребенка в свои силы и возможности*, провоцируют его *неуверенность в себе и эгоизм*. Кроме того, для детей из таких семей характерны проблемы в эмоциональном развитии – у них часто меняется настроение, они импульсивны, агрессивны, непослушны, для них характерны проявление тревожности и различного рода страхов, а также множество проблем в их будущей взрослой жизни.

Детальный анализ *«токсичной» семейной атмосферы* позволяет утверждать, что она имеет разный характер:

1. *натянутая атмосфера* характеризуется недоверием и недосказанностью между членами семьи, что часто приводит к возникновению конфликтов;
2. *атмосфера ссор и скандалов* провоцирует недовольство членов семьи друг другом и приводит к постоянно возникающим новым ссорам и скандалам;
3. *депрессивная атмосфера* в семье вызывает печаль и апатию и у взрослых членов семьи, и у детей;
4. *атмосфера безразличия* приводит к отсутствию эмоциональных связей между всеми членами семьи и особенно между родителями и детьми;
5. *атмосфера повышенной негативной эмоциональности, нервозности и большого количества не решенных семейных проблем* приводит к ответной повышенной негативной эмоциональности каждого члена семьи и, прежде всего, детей, а так же к проблемам в управлении детьми своими эмоциями при общении друг с другом и с окружающими людьми;
6. *атмосфера присутствия «врага»* в семье характеризуется враждебностью и негативным отношением к детям [18, . 13-14].

Рассмотренные выше типы семейной атмосферы и отсутствие в таких семьях положительных контактов родителей как с детьми, так и с близким социальным окружением в целом, приводят:

- а) к *задержкам в психическом и социальном развитии детей*, и
- б) к *дисфункции самой семьи*, проблемам в ее социальном развитии, а также к различного рода патологиям.

Дети, живущие в таких семьях, относятся к так называемой „группе повышенного риска“, для которой характерны воспитательные трудности, проблемы социализации и, часто, нарушение норм права.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Таким образом, атмосфера, созданная в семье – свободная или строгая, веселая или грустная, спокойная или нервная – влияет на адаптацию детей с разной социальной позицией в семье к социуму, их активность и психическое здоровье, а так же и на возможность самосовершенствования личности самих родителей. *Знания* будущих педагогов и психологов на эту тему и *использование* их в профессиональной деятельности позволяют грамотно строить работу с каждой семьей и способствовать тому, что родители будут проявлять *высокий уровень психического и личностного развития*, демонстрировать *широкий спектр социальных умений и навыков*, которые помогут им и их детям в *установлении позитивных контактов* не только с членами своей семьи, но и с окружающими людьми в целом.

Список использованных источников

1. Артамонова М.О. Особенности проявления «Родительской любви» как педагогические аспекты психических состояний / М.О. Артамонова // Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы. – Казань: Отечество, 2013. – Ч. 1. – С. 132-136.
2. Калина О.Г. Значение отца для развития ребенка (на материале зарубежных исследований) / О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1. – С. 87-100.
3. Карандашев Ю.Н. Структура периода взрослости в уровневой концепции развития / Ю.Н. Карандашев // Психосфера / под ред. Е.Е. Сапоговой. – Тула: Тульский Государственный Университет, 2013. – Вып. 7. – С. 14-29.
4. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – Москва: Московский Психолого-социальный Институт, 2006. – 496 с.
5. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть шестая: Взаимодействие детей в семье / Т.В. Сенько. – Бельско-Бяла: ADDENDIUM, 2012. – 348 с.
6. Сенько Т.В. Психодиагностика и психотерапия семьи / Т.В. Сенько. – Бельско-Бяла: ADDENDIUM, 2017. – 384 с.
7. Beavers W.R., Hampson R.B. The Beavers system model of family functioning // Journal of Family Therapy. – 2000. – № 22. – P. 128-143.
8. Epstein N.B., Bishop D., Levin S. The McMaster model of family functioning // Journal of Marital and Family Therapy. – 2007. – № 4. P. 19-31.
9. Filipczuk, H. Rodzina a rozwój psychiczny dziecka. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1981. – 311 s.
10. Hall C. Lindzey G., Campbell J. Teorie osobowości. – Warszawa: PWN, 2006.
11. Kowalski S. Socjologia wychowania w zarysie. – Warszawa: PWN, 1976. – 280 s.
12. Liberska H., Matuszewska M. Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania // Psychologia rodziny / red. I. Janicka, H. Liberska. – Warszawa: PWN, 2014. – S. 115-140.
13. Lipkowski O. Resocjalizacja. – Warszawa: Szkolne i Pedagogiczne, 1975. – 231 s.
14. Obuchowska I. Dynamika nerwic: psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży. – Warszawa: PWN, 1976. – 443 s.
15. Plopa M. Psychologia rodziny. Teoria i badania. – Kraków: Impuls, 2011. – 452 s.
16. Rembowski J. Rodzina w świetle psychologii. – Warszawa: Szkole i Pedagogiczne, 1978. – 263 s.
17. Rostowska T. Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia. – Kraków: Impuls, 2008. – 221 s.
18. Roznowska A. Wybrane aspekty wychowania w rodzinie. – Słupsk: WSP, 1998. – 93 s.
19. Rydel Z. Domowe ognisko – czy pobojuwisko? // Ku partnerstwu szkoła-rodzice / Red. J. Konwicki. – Jelenia Góra: Nauczycielskie, 1999. – S. 103-110.
20. Senko T. Analiza form zachowań osobowościowych w interakcjach rodzinnych / Tatiana Senko // Diagnoza zachowań osobowościowych. – Legnica: PWSZ im. Witelana w Legnicy, 2015. – S. 65-136.
21. Senko T. Możliwości terapii psychologiczno-pedagogicznej w kształtowaniu pozytywnych stosunków w parze „ojciec-syn” // Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji: Inclusion, therapy, development support as the problems of modern education / red. T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska. – Nowy Sącz: PWSZ w Nowym Sączu, 2014. – S. 301-310.
22. Senko T. Nowatorskie projekty w procesach kształtowania współczesnej rodziny // Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości. – Racibórz: PWSZ w Raciborzu, 2009. – S. 88-92.
23. Senko T. Rodzina jako klient: podejście systemowe w terapii psychologiczno-pedagogicznej // Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. – Kraków: UP, 2016. – S. 164-171.
24. Sochaczewska G. Współżycie w rodzinie wielopokoleniowej // Wychowanie w Przedszkolu. – Warszawa: WsiP, 1987. – № 7-8. – S. 34-46.
25. Szymczyk L., Barczyk A. Pedagogizacja rodziców forma wsparcia w tworzeniu klimatu wychowawczego w rodzinie // Nauczyciel i Szkoła. – 2010. – № 1-2. – S. 46-47.
26. White E.G. Umysł – charakter – osobowość. – Warszawa: Znaki Czasu, 1992. – 67 s.
27. Zaborowski Z. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1980. – 132 s.

References translated and transliterated

1. Artamonova M.O. Osobennosti proyavleniya «Roditelskoy lyubvi» kak pedagogicheskie aspekty psihicheskikh sostoyaniy [Features of display of "Paternal love" as pedagogical aspects of mental conditions] / M.O. Artamonova // Psihologiya psihicheskikh sostoyaniy: aktualnyie teoreticheskie i prikladnyie problemyi. – Kazan: Otechestvo, 2013. – Ch. 1. – S. 132-136.
2. Kalina O.G. Znachenie ottsa dlya razvitiya rebenka (na materiale zarubezhnyih issledovaniy) [The importance of the father for the development of the child (on the basis of foreign research)] / O.G. Kalina, A.B. Holmogorova // Semeynaya psihologiya i semeynaya terapiya. – 2006. – # 1. – S. 87-100.
3. Karandashev Yu.N. Struktura perioda vzroslosti v urovnevoy kontseptsii razvitiya [Structure of the period of adulthood in the level concept of development] / Yu.N. Karandashev // Psihosfera / pod red. E.E. Sapogovoy. – Tula: Tul'skiy Gosudarstvennyiy Universitet, 2013. – Vyip. 7. – S. 14-29.
4. Ovcharova R.V. Roditelstvo kak psihologicheskiy fenomen: uchebnoe posobie [Parenthood as a psychological phenomenon: a textbook] / R.V. Ovcharova. – Moskva: Moskovskiy Psihologo-sotsialnyiy Institut, 2006. – 496 s.
5. Senko T.V. Psihologiya vzaimodeystviya: Chast shestaya: Vzaimodeystvie detey v seme [Psychology of interaction: Part Six: Interaction of children in the family] / T.V. Senko. – Belsko-Byala: ADDENDIUM, 2012. – 348 s.
6. Senko T.V. Psihodiagnostika i psihoterapiya semi [Psychodiagnostics and psychotherapy of the family] / T.V. Senko. – Belsko-Byala: ADDENDIUM, 2017. – 384 s.
7. Beavers W.R., Hampson R.B. The Beavers system model of family functioning // Journal of Family Therapy. – 2000. – № 22. – P. 128-143.
8. Epstein N.B., Bishop D., Levin S. The McMaster model of family functioning // Journal of Marital and Family Therapy. – 2007. – № 4. P. 19-31.
9. Filipczuk, H. Rodzina a rozwój psychiczny dziecka. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1981. – 311 s.
10. Hall C. Lindzey G., Campbell J. Teorie osobowości. – Warszawa: PWN, 2006.
11. Kowalski S. Socjologia wychowania w zarysie. – Warszawa: PWN, 1976. – 280 s.
12. Liberska H., Matuszewska M. Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania // Psychologia rodziny / red. I. Janicka, H. Liberska. – Warszawa: PWN, 2014. – S. 115-140.
13. Lipkowski O. Resocjalizacja. – Warszawa: Szkolne i Pedagogiczne, 1975. – 231 s.
14. Obuchowska I. Dynamika nerwic: psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży. – Warszawa: PWN, 1976. – 443 s.
15. Plopa M. Psychologia rodziny. Teoria i badania. – Kraków: Impuls, 2011. – 452 s.
16. Rembowski J. Rodzina w świetle psychologii. – Warszawa: Szkole i Pedagogiczne, 1978. – 263 s.
17. Rostowska T. Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia. – Kraków: Impuls, 2008. – 221 s.
18. Rożnowska A. Wybrane aspekty wychowania w rodzinie. – Słupsk: WSP, 1998. – 93 s.
19. Rydel Z. Domowe ognisko – czy pobjawisko? // Ku partnerstwu szkoła-rodzice / Red. J. Konwicki. – Jelenia Góra: Nauczycielskie, 1999. – S. 103-110.
20. Senko T. Analiza form zachowań osobowościowych w interakcjach rodzinnych / Tatiana Senko // Diagnoza zachowań osobowościowych. – Legnica: PWSZ im. Witelana w Legnicy, 2015. – S. 65-136.
21. Senko T. Możliwości terapii psychologiczno-pedagogicznej w kształtowaniu pozytywnych stosunków w parze „ojciec-syn” // Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji: Inclusion, therapy, development support as the problems of modern education / red. T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska. – Nowy Sącz: PWSZ w Nowym Sączu, 2014. – S. 301-310.
22. Senko T. Nowatorskie projekty w procesach kształtowania współczesnej rodziny // Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości. – Racibórz: PWSZ w Raciborzu, 2009. – S. 88-92.
23. Senko T. Rodzina jako klient: podejście systemowe w terapii psychologiczno-pedagogicznej // Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. – Kraków: UP, 2016. – S. 164-171.
24. Sochaczewska G. Współżycie w rodzinie wielopokoleniowej // Wychowanie w Przedszkolu. – Warszawa: WsiP, 1987. – № 7-8. – S. 34-46.
25. Szymczyk L., Barczyk A. Pedagogizacja rodziców forma wsparcia w tworzeniu klimatu wychowawczego w rodzinie // Nauczyciel i Szkoła. – 2010. – № 1-2. – S. 46-47.
26. White E.G. Umysł – charakter – osobowość. – Warszawa: Znaki Czasu, 1992. – 67 s.
27. Zaborowski Z. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1980. – 132 s.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СТРЕСУ

Т.В. Скрипаченкокандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Запорізького національного університету
skripachenko14@gmail.com

Скрипаченко Т.В. Психологічні особливості інформаційного стресу. Стрес – це реакція на неочікувані, екстремальні події в зовнішньому середовищі. Він має фізіологічні та психологічні ознаки, причини, якими є конкретні стрес-фактори, що його викликають. Стрес впливає на діяльність особистості, її психічний стан, комунікації. Сьогодні особистість живе і функціонує в інформаційному світі. Цей світ складається із безмежної кількості інформаційних потоків, які кожен секунду впливають на людину. Всебічний вплив інформації створює для людини не тільки зручності. Така ситуація породжує стресові стани, тому що інформації може бути занадто багато, вона може мати непередбачуваний характер, вимагати від особистості швидких дій, швидкого психічного реагування та адаптації до нових умов. Інформаційний стрес викликає стан психічної напруги, тривоги, страху та інші психологічні стани. Особливо це стосується інформації, яка за своєю сутністю не відповідає моральним нормам, маніпулює та робить особистість залежною від певної інформації.

Ключові слова: стрес, психічна напруга, тривога, інформаційний стрес, стресор, особистісний контроль.

Skrypachenko, T.V. Psychological peculiarities of information stress. Stress is a reaction to unexpected, extreme events in the external environment. It has physiological and psychological features, the causes of which are the specific stress factors that cause him. Stress affects the activity of the individual, his mental state, communication. Today, the person lives and functions in the information world. This world consists of an infinite number of information streams, which every second affects a person. In order for an individual to function effectively, adapt, communicate, interact with this information – to perceive, to process, to analyze, to memorize, to transform, etc. This situation gives rise to stressful situations, because information can be too much, it can have unpredictable character, demand from the person of quick action, rapid psychological response and adaptation to new conditions. Information stress in this way causes a state of mental stress, anxiety, fear and other psychological states. This is especially true for information that in its essence does not meet moral standards, manipulates and makes a person dependent on certain information. According to the mechanics of the influence of information stress, a distinction must be made to the category of psychological stress, which is based on violations of information-cognitive processes of regulation of activity. Therefore, all life events that are accompanied by mental stress can be a source of information stress or influence its development in any activity. Thus, the development of informational stress in the individual is connected not only with the peculiarities of his / her work, but also with any events in the life, with different life spheres, communication, knowledge of the surrounding world. Determining the causes of information stress should be made taking into account the peculiarities of the impact of any human life events that can be a source of stress.

Keywords: stress, mental stress, anxiety, information stress, stressor, personality control.

Постановка проблеми. В епоху інформаційного суспільства все більш актуальним стає питання про вплив інформації на психіку людини. Людина розуміє, що володіти інформацією дуже потрібно та вигідно за умов сучасної конкуренції. Тому кожен намагається бути адаптивним в цьому інформаційному просторі, знайти інформацію, опрацювати її та застосувати. Але інформації так само буває занадто багато, і далеко не вся вона відповідає загально визначеним моральним нормам. Або можлива й протилежна ситуація, коли інформації занадто мало, а потреба в ній є дуже високою.

Сьогодні особистість та інформація повинні взаємодіяти швидко, адаптивно, якісно. Сутність такого взаємозв'язку виявляється в двох аспектах. По-перше, кількість інформації зростає щодня, її об'єм, складність, несистемність. По-друге, це вимагає від людини необхідності якось взаємодіяти з інформацією – чути, бачити, аналізувати, усвідомлювати, запам'ятовувати, адаптувати, використовувати. А фізіологічні можливості людини залишились такими, як і були. Неможливість пристосуватися до таких умов, складність в критичному усвідомленні інформації та інше, призводять до постійного переживання напруги, тривоги, страху, стресу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми стресу, інформаційного та психологічного впливу присвячені роботи таких вчених, як Ж. П. Вірна [2], Г. В. Грачьев [3], Є. В. Магда [6], Р.С. Лазарус [5], В.М. Петрик [7] та інші. Проте зміст цього поняття є невизначеним.

Метою даного теоретичного дослідження є визначити сутність, природу, особливості, чинники та вплив інформаційного стресу на особистість та її діяльність.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Стрес є особливим психічним станом людини, який пов'язаний із зародженням та проявом емоцій. Він не

зводиться лише до емоційних феноменів, а детермінується мотиваційними, когнітивними, вольовими, характерологічними компонентами особистості. Така складна природа явища стресу потребує спеціального психологічного вивчення.

Стрес є реакцією не тільки і не стільки на фізичні особливості ситуації, скільки на особливості взаємодії між особистістю і оточуючим світом. Тому стрес, якщо можна так сказати, є в більшій мірі продуктом наших когнітивних процесів, образу мислення та оцінки ситуації, знання власних можливостей (ресурсів), ступеню володіння способами реагування, управління. Саме тому умови виникнення стресу, стрес-фактори та реагування на стрес відрізняються у кожної людини. [1],[4],[7].

Спілбергер [8] розрізняв два види тривоги: стан-тривога, яку людина відчуває в конкретній ситуації, і тенденцію відчувати занепокоєння в цілому ряді різних ситуацій.

Аналіз сучасних підходів до розуміння сутності інформаційного стресу дозволяє сказати, що досі не існує однозначного тлумачення цього поняття. Це зумовлено такими обставинами. По-перше, існують великі розходження у поглядах психологів на саму суть процесу. Він є чи то об'єктивною умовою реального процесу, чи то суб'єктивним відображенням інтенсивності будь-якого впливу. По-друге, характер інформаційного стресу істотно залежить від виду конкретної діяльності, і включає не тільки параметри трудового процесу, які можна імірувати, а й якісні характеристики, такі як ступінь значущості результату, новизну ситуації і т.п.

Однак, можна припустити, що проблеми тривоги і стресу, маючи точки дотику, відносяться до абсолютно різних областей досліджень. Концепція тривоги заснована на положеннях когнітивно-енергетичних теорій, які виникли з досліджень працездатності людини. Мета цих досліджень - вивчити можливості, межі та обмеження людини як системи обробки інформації. Ці дослідження включають в себе питання про вплив стресорів на виконання завдань, у тому числі і при тривалій і безперервній діяльності. Теорії стресу засновані на інших позиціях, а саме на вивченні взаємозв'язку роботи, особистості. Когнітивно-енергетичні теорії описують взаємозв'язок між інформаційно-преосвітніми та енергетичними процесами, тоді як теорії стресу - взаємозв'язок між людиною та її середовищем [10].

Сучасне інформаційне суспільство – це суспільство, у якому головними пріоритетами є інформація та знання. Проте очевидно, що воно несе й руйнівні загрози для особистості, тому що посилює процеси руйнації локальних культур. Культура інформаційного суспільства побудована на технократичній вірі в прогрес людства завдяки інформаційним технологіям, і втілена у віртуальних мережах, націлених на створення нового мультикультурного суспільства. Ця культура стала фрагментарною, розпалася на культури окремих спільнот, що відрізняються за смаками, звичками, віруваннями, у яких відбувається поширення комерціалізації, іронії, гри тощо. Такий інформаційний простір є суто специфічним.

Інформаційна революція вирішує одні завдання і ставить перед суспільством інші. Наприклад, проблема інформаційних перевантажень, неможливість засвоїти та переробити великі обсяги інформації, що призводить до дисбалансу всієї системи. Сьогодні інтернет не тільки прискорив інформаційні потоки, а й створив нові варіанти інформаційного існування людини.

У дослідженнях інформаційного стресу, особливостей його виникнення та розвитку, наслідків для здоров'я особистості, необхідно чітко розуміти вплив різних екстремальних життєвих подій.

С.А. Разумов [1] розділив стресори, які безпосередньо чи опосередковано беруть участь в формуванні стресової реакції у людини, на чотири групи:

- стресори активної діяльності:
 - а) екстремальні стресори (бой, космічний польот, підводне занурення, розмінування тощо);
 - б) виробничі стресори (пов'язані із великою відповідальністю, дефіцитом часу);
 - в) стресори психосоціальної мотивації (змагання, іспити).
- стресори оцінок (оцінка майбутньої, нинішньої або минулої діяльності):
 - а) «старт»-стресори і стресори пам'яті (майбутні змагання, спогад про пережите горе, очікування загрози);
 - б) перемог і поразок; в) видовищ.
- стресори неузгодженості діяльності:
 - а) роз'єднання (конфлікти в родині, на роботі, загроза, несподіваність);

б) психосоціальних і фізіологічних обмежень (сенсорна депривація, м'язова депривація, захворювання, голод тощо).

- фізичні та природні стресори (мускульні навантаження, травми, темрява, сильні звуки, висота, спека, землетрус).

Інформаційний стрес за своєю природою є різновидом психологічного стресу. Основними причинами інформаційного стресу є екстремальні впливи організаційних, соціальних, екологічних та технічних особливостей діяльності. В основі інформаційного стресу лежать порушення інформаційно-когнітивних процесів регуляції діяльності. Тому всі життєві події, які супроводжуються психічною напруженістю, можуть бути джерелом інформаційного стресу і впливають на діяльність особистості [6].

Безпосередньою причиною інформаційного стресу можна вважати подію, прямим наслідком якої є розвиток психічної напруги і тривоги: наприклад, складність завдання, виникнення проблемної ситуації, дефіцит часу, конфлікт тощо. Головною причиною виникнення стресу є індивідуальні (психологічні, фізіологічні, професійні) особливості суб'єкта діяльності. Крім цього є ще велика кількість факторів, які можуть призвести до виникнення інформаційного стресу або до підсилення його наслідків. До них треба віднести: невідповідність організаційних характеристик діяльності установкам та уявленням конкретного індивіда, недоліки в ергономічних властивостях засобів діяльності, соціальні та особистісні стресори. Всі ці умови знижують стійкість до впливу стресу та до подолання стресового стану особистості.

Для вивчення інформаційного стресу частіше всього використовують саме структурний підхід [5]. Однак виникнення стресу не може бути настільки однозначно пов'язаним між особистістю і умовами праці, тому що навіть їх узгодженість не є гарантією захищеності від стресу. Інформаційний стрес і його шкідливий вплив є дуже індивідуальним процесом, і вплив тих чи інших робочих обставин на людину є досить різним.

Високі темпи життя, постійні інформаційні перевантаження і дефіцит часу створюють все більший вплив на людину і стають причинами різних відхилень в нормальній діяльності окремих чи багатьох систем організму. Умови, про які йде мова все частіше носять довготривалий характер і стосуються все більшої кількості людей. Саме тому вони є потенційно небезпечними для людства.

Крім цього, такі умови виникають настільки швидко, що нервова система людини не може підготуватись до таких змін. Отже, зрозуміло, що кількість нервових розладів та розладів поведінки зростає з такою ж швидкістю.

Також дуже важливою є частота та тривалість споживання соціально-шкідливої інформації, великий об'єм необхідної інформації може засвоюватись набагато повільніше, а люди часто не мають на це часу, довготривалий дефіцит високо значимої інформації, довготривале обмеження доступу до потрібної інформації викликають порушення ВНД, функцій сну, і, в результаті, розвиваються інформаційні неврози.

Таким чином, адаптація особистості до змін навколишнього середовища стає все більш значимою проблемою для сучасної науки. Деякі умови життя зустрічаються найчастіше, і вирішують постановку завдань перед вченими біологами, психологами, соціологами, педагогами. До таких умов належать:

- довготривалий дефіцит інформації, що має велике значення;
- екстренні зміни особистісних взаємовпливів, що викликані створенням нових мікро-та макроколективів за обмежено короті строки;
- інформаційні перевантаження мозку в поєднанні з постійним дефіцитом часу.
- порушення біологічних ритмів життя, що обумовлені особливими умовами праці;
- частота і дедалі більша рухова інактивізація;
- умови довготривалої сенсорної та інформаційної ізоляції різних ступенів походження.

Завдяки появі новітніх інформаційних технологій, людство отримало як багато зручностей, так і додаткові несприятливі наслідки для свого фізичного і психічного здоров'я. Отримана інформація викликає певну психічну реакцію і залишає відбиток, тобто результат своєї дії, на фізичному тілі людини. Тривале сидіння за монітором або біля телевізійного екрану викликає сухість в очах, проблеми із зором, головні болі; тривале сидіння як таке – збільшення навантаження на хребет – часто призводить до болю у спині, веде до порушення постави; інтенсивне управління мишкою, джойстиком або клавіатурою веде до зайвої напруги в м'язах рук, постійне

користування мобільними телефонами, навушниками та голосне прослуховування музики призводять до проблем зі слухом тощо.

Для психічного здоров'я найбільшою є небезпека саме від інформаційного впливу, який криється у виникненні інтернет-залежності. Проблема аддикції починається тоді, коли прагнення втечі від реальності, пов'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості, і стає центральною ідеєю, що веде до відриву від реальності. Відбувається певний самообман, коли людина не тільки не вирішує важливих для себе проблем (побутових чи соціальних), але й біжить від них і зупиняється в своєму особистісному розвитку [8]. До цього процесу можуть приводити також біологічні (наприклад, індивідуальні особливості реагування та сприйняття алкоголю, як на речовину, яка стрімко змінює психічний стан), психологічні (особистісні осоловості, психічні травми), соціальні (сімейні та позасімейні зв'язки) фактори.

Проблема психологічного стресу населення, в тому числі спеціалістів різних галузей професійної діяльності, набуває все більшої наукової та практичної актуальності у зв'язку з безперервним зростанням соціальної, економічної, екологічної, техногенної, особистісної екстремальності людського життя і суттєвими змінами змісту та умов праці у представників різноманітних професій. Комплексна автоматизація роботи систем управління, широке використання комп'ютерів, використання інформаційних моделей індивідуального та колективного користування, інтенсифікація праці корінним чином змінює її характер, – спрощуються алгоритмізовані функції спеціалістів, але виникає кількість можливих проблемних ситуацій, підвищується професійна і особистісна значимість і відповідальність за результати і наслідки діяльності. Праця людини в системах управління із технікою пов'язана з періодичним, іноді досить довготривалим та інтенсивним впливом (чи очікуванням впливу) екстремальних значень професійних, соціальних, екологічних факторів, який супроводжується негативними емоціями, перенапруженням фізичних і психічних функцій, деструкцією діяльності. Найбільш характерним психічним станом, що розвивається під впливом вказаних факторів у людини, є психологічний стрес [1].

Однією з головних причин розвитку інформаційного стресу є недостатній контроль за робочою ситуацією. Неконтрольованість ситуації одночасно виступає як зовнішня умова діяльності і як суб'єктивний фактор, який пов'язаний із певними особистісними особливостями людини. J. R. Averill [9] запропонував 3 головних типи особистісного контролю:

1. Поведінковий контроль – наявність у людини способів поведінки, які дозволяють безпосередньо знищити об'єктивну причину несприятливої події.
2. Когнітивний контроль – це інтерпретація, оцінка та інтеграція події в когнітивному плані.
3. Контроль по прийняттю рішень – здатність зробити вибір з двох і більше альтернатив.

Якщо особистість не може контролювати подію (тому що вона є невизначеною, невідомою), тоді подія може бути оцінена як загрозлива. Такі фактори непередбачуваності ситуації пов'язані із дефіцитом інформації про часові, просторові та змістовні характеристики явища.

Ситуація невизначеності оцінюється відносно часу появи явища, якісних та кількісних параметрів цієї події, характеру взаємозв'язку та відносин між подіями і їх параметрами в самій ситуації.

Фактор часу є важливою характеристикою для розвитку інформаційного стресу.

Більш жорсткі часові характеристики роботи (її змісту, умов, організації) самі є стресовими факторами. Є три дуже важливі аспекта, які необхідно розглядати відносно робочих інформаційних стресорів: частота, тривалість та повторюваність впливу фактора. Тривалість впливу стресора має такі характеристики, як обмеженість часу на виконання трудової задачі, дії, операції до такої межі, які можна оцінювати як дефіцит, нестача. Обмеженість часу до певних меж може бути стимулятором для рішення задачі, а більш жорсткі часові вимоги стають джерелом негативних переживань, емоційного стресу. В другому випадку негативні емоції деструктивно впливають на поведінку особистості і можуть призвести до порушень працездатності.

Професійний стрес розвивається під впливом екстремальних факторів робочого навантаження, при дефіциті часу та інформаційному перевантаженні. Ці стресори найбільш суттєві до індивідуальної різниці в рівні професійної підготовки та досвіду суб'єктів діяльності. Тому саме цю категорію впливу важко оцінювати як стресори, – треба визначити, чим порушення стану та працездатності викликані, наприклад, коли великим об'ємом інформації, а коли – обмеженістю

знань і майстерності особистості. Для цієї категорії стресорів вимірювання наслідків впливів дуже проблематичні.

За механізмами впливу інформаційний стрес треба віднести до категорії психологічного стресу, в основі якого лежать порушення інформаційно-когнітивних процесів регуляції діяльності. Тому всі ті життєві події, які супроводжуються психічною напругою, можуть бути джерелом інформаційного стресу або впливати на його розвиток в будь-якій діяльності.

Отже, розвиток інформаційного стресу у особистості пов'язаний не тільки з особливостями її роботи, але й з будь-якими подіями в її житті, із різними сферами її життя, спілкування, пізнання навколишнього світу. Визначення причин інформаційного стресу необхідно проводити із урахуванням особливостей впливу будь-яких життєвих подій людини, які можуть бути джерелом стресу.

Найбільш повною та загальною є класифікація життєвого стресу, один з варіантів якого був запропонований Р. Т. Wong. Згідно цієї класифікації сутність взаємодії стресу із особистістю можна розглядати як розгортання подій реагування із внутрішнього до зовнішнього [5]. У найбільш внутрішньому колі знаходиться сутність нашого існування, «Я», психічна енергія або внутрішні ресурси. Це те, що дозволяє особистості долати кризи життя, робити опір стресу. Якщо цей ресурс знижується, або краще сказати, виснажується, людина стає більш уразлива до стресів, тривоги, страху тощо.

Далі йде наступне коло – внутрішньоособистісний стрес. Більшість наших вимог до зовнішнього світу та його вплив на нас пов'язані саме з цим різновидом стресу. Якщо ми не заходимося у злагоді і мирі із самими собою, то наші внутрішні переживання проявляються в негативному впливі на зовнішній світ. До цієї категорії відносять нереалізовані очікування, потреби, неадекватність оцінки подій тощо.

Область міжособистісного стресу взаємодіє з певними сферами життя. Оскільки кожній людині треба постійно щось вирішувати в своїй діяльності, то взаємодія з іншими людьми та її оцінка впливають на наше сприйняття, ставлення до зовнішнього світу. Більшість життєвих проблем є проблемами відносин між людьми.

Особистісний стрес має відношення до того, що робить індивід, що з ним відбувається, коли він не виконує, порушує певні соціальні ролі, наприклад, роль батька, чоловіка. Він проявляється в таких явищах, як порушення здоров'я, погані звички, сексуальні труднощі, старість, вихід на пенсію тощо.

Сімейний стрес включає всі труднощі по утриманню родини і відносин в ній – робота по дому, подружні проблеми, конфлікти поколінь, життя із молоддю, хвороба та смерть в родині, алкоголізм, розлучення тощо.

Робочий стрес зазвичай пов'язаний із важким робочим навантаженням, відсутністю самоконтролю за результатами роботи, рольовою невизначеністю та рольовим конфліктом. Погане забезпечення безпеки праці, несправедливі оцінки праці, порушення її організації можуть стати джерелом стреса.

Суспільний стрес відноситься до проблем, які відчувають великі групи людей, - наприклад, економічний спад, бідність, банкрутство, дискримінація.

Екологічний стрес обумовлений впливом екстремальних умов оточуючого середовища, очікуванням такого впливу або його наслідків – забруднення повітря та води, складні погодні умови, високий рівень шуму тощо.

Фінансовий стрес не потребує пояснень. Неможливість сплатити рахунки, неспівпадіння рівня зарплатні результатам роботи, виникнення додаткових та фінансово незабезпечених витрат, - ці та інші обставини можуть бути причиною такого стресу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Організація життя та здоров'я сьогодні безпосередньо залежить від інформаційного забезпечення та різноманітних інформаційних впливів [9].

Поняття «стрес» застосовується не завжди обґрунтовано, іноді їм підмінюються інші близькі (але не завжди) за змістом терміни, - наприклад, досить часто будь-яке емоційне напруження називають стресом. Неоднозначність розуміння стресу призводить до розходжень у поглядах на сутність тих чи інших психічних явищ, неспівпадіння трактувань досліджуваних феноменів,

суперечливості отриманих даних, відсутності суворих критеріїв при їх інтерпретації, використанню неадекватних методичних прийомів дослідження і т. д.

Єдиний інформаційний простір, як фундамент інформаційного суспільства, створюється людиною і для людини. Тому змістовне навантаження інформації має відповідати інтересам людини, морально- етичним нормам, попереджати негативні морально -етичні наслідки. В цьому полягає принцип гуманістичної орієнтації інформаційного суспільства, який має бути одним із провідних.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Вірна Ж.П. Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості : кол.моногр. / Ж.П. Вірна, Х. Хворост, та ін.; за заг. ред. Ж. Вірної.- Луцьк : Вежа -Друк, 2015.–588 с.
3. Грачев Г.В. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г.В Грачев, И.К. Мельник. Издание второе, исправленное и д/полненное.–М.: Алгоритм, 2002.–228 с.
4. Корнієнко О.В. Підтримання психоматичного здоров'я практично здорових людей: Навчальний посібник. – К. : Вид. центр «Київський університет», 2000. – 126 с.
5. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М.-Женева, 1989. С. 121-126.
6. Магда Є.В. Гібридна війна: вижити і перемогти / Є. В.Магда.–Харків: Віват, 2015.–302 с.
7. Петрик В.М., Ліщинська О.А., Кальніш В.В. та ін. Соціально-правові основи інформаційної безпеки: Навчальний посібник. – К., 2006. – 263с.
8. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и стресс в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 12-24.
9. Хворост Х.Ю. Інфоомаційно-психологічний вплив в розрізі безпечки здоров'я// Наука і освіта.- Луцьк: Вежа-друк, 2016.- №2-3.- С. 184-191.
10. Шлапаченко В.М. Дезінформація як спосіб інформаційно-психологічного впливу / В.М. Шлапаченко // Методи, засоби та заходи забезпечення інформаційно-психологічної безпеки людини, суспільства, держави.–2013.–№2 (12).–С. 79-86.

References transliterated

1. Bodrov V.A. Informacionnyj stress: Uchebnoe posobie dlja vuzov. – М. : PER SJe, 2000. – 352 s.
2. Virna Zh.P. Psihologija profesijnoi bezpeki: tehnologii konstruktivnogo samozberezhennja osobistosti : kol.monogr. / Zh.P. Virna, H. Hvorost, ta in.; za zag. red. Zh. Virnoi.- Luc'k : Vezha -Druk, 2015.–588 s.
3. Grachev G.V. Manipulirovanie lichnost'ju: Organizacija, sposoby i tehnologii informacionno-psihologicheskogo vozdejstvija / G.V Grachev, I. K. Mel'nik. Izdanie vtoroje, ispravlennoe i d/polnennoe.–M.: Algoritm, 2002.–228 s.
4. Kornienko O.V. Pidtrimannja psihomatičnogo zdorov'ja praktično zdorovih ljudej: Navchal'nij posibnik. – К. : Vid. centr «Kiivs'kij universitet», 2000. – 126 s.
5. Lazarus R.S. Individual'naja chuvstvitel'nost' i ustojchivost' k psihologicheskomu stressu // Psihologicheskie faktory na rabote i ohrana zdorov'ja. M.-Zheneva, 1989. S. 121-126.
6. Magda Є.V. Gibridna vijna: vizhiti i peremogti / Є.V. Magda.–Harkiv: Vivat, 2015.–302 s.
7. Petrik V.M., Lishhins'ka O.A., Kal'nish V.V. ta in. Social'no-pravovi osnovi informacijnoi bezpeki: Navchal'nij posibnik. – К., 2006. – 263s.
8. Spilberger Ch.D. Konceptual'nye i metodologicheskie problemy issledovanija trevogi // Trevoga i stress v sporte. M.: Fizkul'tura i sport, 1983. S. 12-24.
9. Hvorost H.Ju. Infoomacijno-psihologichnij vpliv v rozrizi bezshhpeki zdorov'ja// Nauka i osvita.- Luc'k: Vezha-druk, 2016.- №2-3.- S. 184-191.
10. Shlapachenko V.M. Dezinformacija jak sposib informacijno-psihologichnogo vplivu / V.M. Shlapachenko // Metodi, zasobi ta zahodi zabezpečennja informacijno-psihologichnoi bezpeki ljudini, suspil'stva, derzhavi.–2013.–№2 (12).–S. 79-86.

АНАЛІЗ ФЕНОМЕНІВ ПЕРЕНЕСЕННЯ ТА КОНТРПЕРЕНЕСЕННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ

І.І. Сняданко

доктор психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка»
snjadanko8@gmail.com

Сняданко І.І. Аналіз феноменів перенесення та контрперенесення в організації. У статті здійснено аналіз понять перенесення та контрперенесення, які були виокремлені у психоаналітичній теорії З. Фрейда. Представлено типи контрперенесення між клієнтом та психотерапевтом за результатами дослідження Дж. Шедлера та Д. Вестена. Проведено аналогію між перенесенням та контрперенесенням, які виникають у психотерапевтичній взаємодії (між клієнтом та психотерапевтом) на взаємодію між працівниками та керівником організації. Поведінку та ставлення керівника до своїх підлеглих можна розглядати як певний тип перенесення. У свою чергу, ставлення підлеглих до керівника, емоційну оцінку його діяльності називаємо контрперенесенням. У статті проаналізовано типи взаємодій в організаціях залежно від особливостей особистості керівника. Зроблено висновки про необхідність подальшого дослідження феноменів перенесення та контрперенесення в організації.

Ключові слова: перенесення, контрперенесення, керівник, організація, працівники, організаційна культура, клієнт, психоаналіз.

Snyadanko, I.I. The analysis of transference and counter-transference phenomena in organization. This article analyzed the notions which were distinguished in psychoanalytical theory by S. Freud, in particular: transference and counter-transference. The article has analyzed the notions such as: transference, counter-transference, frustration, protective mechanisms of the personality, and other. The analysis of the managerial types was performed, based on the specifics of transference and counter-transference which occur in the process of interactions between a manager and employees of an organization. The types of counter-transference between client and psychotherapist were presented; those types were separated on the ground of research results by J. Shedler and D. Westen. Depending on the client's disorder and personality structure, J. Shedler and D. Westen distinguish the following types of counter-transference of the psychotherapist, if the client is: paranoid, schizoid, schizotypal, asocial, borderline, hysteroid, narcissistic, avoidant, dependent, and obsessive-compulsory. The analogy was drawn between transference and counter-transference which take place in psychotherapeutic interactions (between client and psychotherapist) and in interactions between employees and manager of the organization. So, the specifics of the managerial activity, particularly, manager's behavior and the way he/she treats his/her employees, assessment, controlling their performance – can be regarded as a certain type of transference. Meanwhile, employees' attitude towards their manager, emotional evaluation of manager's performance – can be addressed as counter-transference. The article also analyses the research results of M. Kets de Vries and D. Miller who determined that there is a positive correlation between inadequate behavior of managers and specific nature of organizational activity. It was concluded that counter-transference employees develop as a reaction on manager's transference forms a certain type of corporate culture or organizational subculture (organizational culture which develops in particular department, structural subdivision, or affiliate branch).

Key words: transference, counter-transference, manager, organization, employees, corporate culture, client, psychoanalysis.

Постановка проблеми. Одним з сучасних підходів щодо дослідження процесів, які відбуваються в організації є психоаналітичний підхід. Тлумачення взаємодії між працівниками, працівниками та керівниками організації з позиції психоаналізу дає можливість пояснити ширший спектр явищ, зокрема позасвідомих, які виникають в процесі спільної діяльності.

У рамках психоаналітичної теорії пояснюються несвідомі зв'язки та процеси, які відбуваються в ментальному полі особистості та групи людей. Психоаналітична теорія базується на клінічних дослідженнях, в результаті яких було зроблено висновки про структуру психічного апарату, динаміки ментальних процесів, наявності захисних механізмів та ін. [2].

Засновником психоаналітичної теорії є Зигмунд Фрейд, який вважав, що захисні механізми психіки дають можливість усунути або мінімізувати негативні або травмуючі переживання, які можуть бути пов'язані із зовнішніми або внутрішніми конфліктами, знизити тривогу та дискомфорт. Дія захисних механізмів спрямована на збереження відчуття внутрішньої стабільності, самооцінки особистості, її уявлення про себе та світ [2; 3].

Одним з фундаментальних досягнень психоаналізу є виокремлення феноменів перенесення та контрперенесення. Під перенесенням прийнято розуміти перенесення почуттів, бажань, установок з «там і тоді» в «тут і тепер» у взаємодію між клієнтом та психотерапевтом. Перенесення це транспозиція, яку здійснює клієнт щодо психотерапевта, а транспозиція психотерапевта щодо клієнта називається контрперенесенням [2; 3].

Метою статті є здійснення аналізу феноменів перенесення та контрперенесення в організації, зокрема у взаємодії між керівником та працівниками. Згідно мети завданнями статті є: аналіз феноменів перенесення та контрперенесення; представлення дослідження типів контрперенесення між клієнтом та психотерапевтом; аналіз особливості контрперенесення та перенесення у взаємодії між керівником та працівниками організації.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням результатів. Перенесення представляє собою складну частину консультативного контакту. Феномен перенесення присутній у будь-якій міжособистісній взаємодії, але у консультативному контакті він є інтенсивніший, адже психотерапевт/консультант має авторитет, клієнт не володіє інформацією про консультанта та ін.

Перенесення – це неадекватне переживання почуттів, потягів, фантазій, уявлень, включення захисних механізмів, що виникли у стосунках із значимими особами у минулому. Перенесення являє собою повторення минулого. Виділяю такі риси, які властиві перенесенню [2; 3; 6; 11]:

- Перенесення завжди помилкове, тому що клієнт приписує консультанту риси властиві іншим людям в інший час (консультанту слід розрізняти реалістичні реакції клієнта на нього від реакцій перенесення).

- В основу перенесення покладено ідеалізований образ батька/матері, що опікує та любить, дає захист та підтримку. Якщо клієнту у дитинстві бракувало любові, то він буде бачити у консультантові більш люблячу та сильну особистість, ніж той є насправді. Якщо у дитинстві домінувало відкидання та ворожість, то може виникнути негативне перенесення, що робить терапію неможливою.

- Перенесення є несвідомим процесом.

Контрперенесення є таким феноменом у психологічному консультуванні, який представляє собою реакцію консультанта на перенесення клієнта. Контрперенесення це проектування консультантом власних проблем, які виникають через матеріал, який подає клієнт [2; 3; 11].

Дж. Шедлер та Д. Вестен, розробили шкалу оцінки особливостей контрперенесення (Shedler-Westen Assessment Procedure) та на її основі провели опитування психотерапевтів. Досліджувані мали описувати своє контрперенесення на клієнтів з різними психологічними проблемами, неврозами та розладами. У результаті опитування було виокремлено такі типи контрперенесення залежно від типу клієнта [11]:

- При *параноїчному клієнті* консультант в контрперенесенні відчуває, що його критикують, не поважають та знецінюють. Вони бояться, що скажуть щось не те, не так, мають втриматись від будь-яких агресивних дій, щоб клієнт не вибухнув, не пішов, не втратив контроль. Параноїчні клієнти мають здатність накопичувати сильні відчуття та неприязнене ставлення терапевта, які він може відчувати в роботі з клієнтом, відчувати роздратування та злість, стримувати сильні емоції через те, що його невірні зрозуміють та відкинуть.

- У роботі із *шизоїдним клієнтом* консультант схильний відчувати себе некомпетентним, відчувати безнадійність та фрустрацію (під поняттям *фрустрація* розуміємо стан незадоволення через неможливість досягнути цілей, може супроводжуватись розчаруванням та депресією [6]), більше труднощів у налагодженні прийнятних взаємин; відчувають, що не зможуть йому допомогти, що підводять його. Терапевт також може думати що клієнту краще звернутись до іншого терапевта.

- З *шизотипічним клієнтом* у контрперенесенні терапевт відчуває нудьгу, збентеження і досаду. Вони не відчувають своєї залученості під час сесії, у них є відчуття відстороненості і самоусунення (наприклад, вони думають не про те, про що говорять).

- У роботі з *асоціальними клієнтами*, які страждають асоціальною поведінкою, терапевт може відчувати, що його не розуміють, відкидають, може переживати гнів та роздратування. Часто відчувають, що їх використовують або маніпулюють ними, підштовхують до встановлення жорстких рамок сесії. Терапевту може здаватись, що він підло поступив по відношенню до цього клієнта, що злиться на нього через те, що взявся за його лікування.

- З *межовим клієнтом* терапевта переповнюють сильні емоції та почуття, які набагато сильніше, ніж по відношенню до інших пацієнтів. Консультант відчуває, що вплив, але не усвідомлює цього, поки сесія не закінчилася. Такі клієнти можуть «лякати» терапевта, який працюючи з ними, відчуває крайню тривогу, тиск і заклопотаність. Можуть відчувати себе некомпетентним, а також відчувати збентеження та фрустрацію. Іноді звинувачують себе, що зробили йому боляче або

засмутили його. Щодо таких клієнтів консультант частіше звертається за порадами до інших терапевтів.

Особистість із межовим розладом характеризується емоційно нестабільним настроєм, що негативно впливає на її соціальні зв'язки. Даний розлад зустрічається в 10-15% населення; є наслідком невірних стосунків в сім'ї, коли агресивно порушувались межі дитини, що сформувало в неї недовіру до близьких людей та світу загалом [9].

- У контрперенесенні до *істероїдного клієнта* терапевт не відчуває нудьги або збентеження. Такі клієнти вимагають багато уваги і терапевт відчуває, що сильно залучений у роботу, порушуються рамки взаємодії. Терапевт часто утримується від висловлення своєї думки або точки зору щодо питань, які ставить клієнт, але вони добре взаємодіють в питаннях почуттів та емоцій, особистому житті.

Істероїдна особистість характеризується: надмірним бажанням привернути до себе увагу; надто високо себе оцінює; хибно реагує на навколишній світ; у процесі взаємодії з представниками своєї статі починає конкурувати за увагу, принижуючи іншого. У взаємодії з істероїдною особистістю інша людина відчуває, що її використовують та нею маніпулюють [3; 9].

- З *нарцисичним клієнтом* терапевту нудно, він відчуває відстороненість та роздратування, не відчуває своєї приналежності до ситуації, тому часто цим фрустрован. Терапевт відчуває, що його можуть замінити, що він нічого не значить для клієнта, може почувати, що він неефективний, що його не помічають.

- В контрперенесенні з *уникаючим клієнтом* терапевт щодо клієнта може мати позицію захисту або турботи і приховувати свої страхи або слабкості, може відчувати надмірну залученість; буде прагнути виправити якусь невдачу або заповнити якусь прогалину у відносинах цього клієнта з іншими. У спілкуванні з такими клієнтами терапевт часто відчуває смуток або злість по відношенню до людей, які не дали клієнту того, чого він так потребував. Разом з тим, терапевт відчуває себе задоволеним, що зміг допомогти клієнту.

- У контрперенесенні з *залежними клієнтами* терапевт відчуває свою опіку, а також теплоту, майже батьківське ставлення по відношенню до клієнта. Клієнт прагне, щоб йому дали те, чого він не отримав від інших, прагне захисту. Терапевт може питати про такого клієнта в родичів частіше, ніж про інших клієнтів. Під час сесії вони відкривають свої почуття та особисте життя частіше, ніж інші клієнти. Консультант відчуває свою включеність в сесію та не відчуває уникання, однак часто може бути тривога або фрустрація, відчуття некомпетентності, ніби в них зв'язані руки або вони втягнуті у безвихідну ситуацію.

- З *обсесивно-компульсивним клієнтом* у контрперенесенні терапевт не відчуває себе включеним у сесію. Може відчувати роздратування, нудьгу та відчуження. Терапевт не часто обговорює з колегами таких клієнтів.

Обсесивно-компульсивний розлад (ОКР) характеризується наявністю в клієнта нав'язливих думок, фобій, які він не може контролювати [9].

На основі класифікації видів *контрперенесення* за Дж. Шедлером та Д. Вестеном можна зробити припущення, що особливості управлінської діяльності, зокрема, поведінки та ставлення керівника до своїх підлеглих, оцінка та контроль їх діяльності можна розглядати, як певний тип *перенесення*. У свою чергу, ставлення підлеглих до керівника, емоційну оцінку його діяльності, можна трактувати, як *контрперенесення*. Результатом *контрперенесення* можна вважати загальну атмосферу в колективі, що формується під впливом діяльності керівника. Також «сповідання» працівниками цінностей, норм та правил поведінки, що встановлюються в організації, можна інтерпретувати як *контрперенесення*.

На нашу думку, можна говорити про феномени перенесення та контрперенесення в колективах організації загалом, які проявляються у реакціях та ставленні працівників до себе, своєї діяльності, до керівника та його управлінської діяльності.

Контрперенесення в організаціях може характеризуватись через формування певного типу організаційної культури, яка представляє собою сукупність цілей, цінностей, правил, норм поведінки в організації, санкції тощо. Дослідники М. Кетс де Вріс та Д. Міллер [10] встановили, що існує позитивна кореляція між неадекватною поведінкою керівників та особливостями діяльності організації. Вони виокремлюють такі типи керівників з «неефективною» поведінкою: «ризикові», «параноїчні», «пасивні», «шизоїдні», «примушуючі», «підозріливі», «драматичні», «педантичні»,

«депресивні» і «замкнені». Відповідно до виділених типів керівників М. Кетс де Вріс та Д. Міллер виділяють аналогічні типи організацій, наприклад: драматична (керівник схильний надміру драматизувати події); параноїчна (недовірливий та підозріливий керівник); організаційна культура, яка базується на довірі; депресивна (керівник схильний до депресії); бюрократична (керівник застосовує примушування в управлінні людьми). Крім неефективних організаційних культур автори виділяють ефективні організаційні культури, наприклад: інноваційна (керівництво цінує ініціативу підлеглих); креативна (керівник орієнтує членів організації на творчу діяльність та самодисципліну); самодостатня (акцент на незалежності членів організації); організаційна культура, яка базується на довірі [10]. Класифікацію типів керівників та організацій за М. Кетс де Врісом та Д. Міллером більш детально буде розглянуто в подальших публікаціях.

Проаналізуємо, на основі класифікації Дж. Шедлера та Д. Вестена [11] типи контрперенесення працівників, як реакцію у відповідь на поведінку керівника. Можна припустити, згідно результатів дослідження Дж. Шедлера та Д. Вестена [1; 11], що:

- До *параноїчного керівника* в контрперенесенні підлеглі можуть відчувати, що керівник їх критикує, не поважає і знецінює. Вони можуть боятися, що скажуть щось неправильно, відчувати, що мають стримувати себе, щоб керівник не вибухнув, не втратив самоконтроль або вигнав геть. Підлеглі можуть відчувати роздратування та злість, стримувати сильні емоції від того, що їх неправильно розуміють.

Параноїчні керівники переконані, що дії їх підлеглих спрямована на «підрив» їх діяльності, тому такі керівники намагаються здійснювати контроль за всім, перешкоджаючи ініціативі працівників [10].

- До керівника з *асоціальною поведінкою* підлеглі можуть відчувати, що їх не розуміють, сприймають «в штики», відкидають, а також можуть переживати лють і роздратування. Працівники можуть часто відчувати, що їх використовують, ними маніпулюють. Час від часу працівники можуть думати, що вони підло або підступно поведуться по відношенню до свого керівника.

- До *межового керівника* в контрперенесенні підлеглі переживають сильні емоції. Такі керівники можуть «заякувати» працівників, які, у свою чергу, можуть відчувати сильну тривогу та тиск, а також можуть почувати себе некомпетентними, переживати збентеження та фрустрацію, відчувати провину, що засмутили керівника.

- *Істероїдний керівник* вимагає багато уваги. В контрперенесенні до такого керівника підлеглі не відчують нудьги або збентеження. Такі керівники вимагають багато уваги і підлеглі можуть відчувати, що сильно залучені в роботу, можуть бути порушені рамки взаємодії між керівником та працівниками. Підлеглі часто утримуються від висловлення своєї думки щодо робочих питань, які ставить керівник. Разом з тим, вони можуть добре взаємодіяти з керівником у питаннях щодо почуттів та проблем в особистому житті.

- У контрперенесенні до *нарцисичного керівника* підлеглі відчують нудьгу, відстороненість та роздратування; не відчують своєї причетності до взаємодії, що часто їх фруструє. Підлеглі відчують себе так, ніби їх легко можуть замінити, вони нічого не значать для керівника, що вони неефективні, їх не помічають.

- У контрперенесенні до *обсесивно-компульсивного керівника* підлеглі не відчують себе причетним або залученим у спілкування. У процесі взаємодії з таким керівником підлеглі можуть відчувати роздратування, нудьгу і відчуження.

Обсесивно-компульсивні керівники, на нашу думку, відповідають бюрократичному стилю управління, який характеризується зміщенням інтересів та цілей з головної справи на другорядні, наприклад, формально-адміністративні функції, дисципліну, дотримання порядку, вдосконалення форм звітності тощо. За умов такого управління пригнічується спонтанність ідей працівників, зникає практичний результат діяльності [1; 4; 10].

Аналізуючи такі типи керівників, які мають унікальний та залежний тип поведінки, не можна однозначно сказати, що саме у контрперенесенні будуть відчувати їх працівники. Адже на посаду керівника навряд призначать людину, яка має унікальний або залежний тип поведінки.

Унікальний тип поведінки характеризується підвищеною тривожністю, схильністю до тривоги та фобій, найчастіше бувають соціофобії, агорафобії та ін. Такі клієнти дуже сором'язливі, мають занижену самооцінку, почувати себе неповноцінними, часто уникають роботи, щоб мінімізувати небажані соціальні контакти. Такі клієнти мають страх бути відкинутими, надто гостро

реагують на критику, відчувають себе гіршими за інших. Такі люди більше схильні до самоізоляції, можуть боятись говорити, затинаються, червоніють при спілкуванні [3; 9].

Унікаючий розлад особистості характеризується наявністю таких основних симптомів: уникання професійної діяльності, яка потребує міжособистісних контактів; стриманість в інтимних стосунках через страх бути приниженим; страх критики та відкидання; страх займатись новою діяльністю; відчуття власної неповноцінності та ін. [9].

Доцільно розглянути взаємодію між керівником та працівником, що має *уникаючу поведінку*. Можна припустити, що керівник в перенесенні до працівника з уникаючою поведінкою може займати позицію захисту та турботи. Разом з тим, керівник може несвідомо «увімкнути» таку роль батька або матері, який знецінює можливості своєї дитини до самостійності. Адже однією з причин формування в людини уникаючого типу поведінки є негативне підкріплення у дитинстві за типом: «ти з цим не справишся, ти такий кволий / слабенький», «ти без мами не зможеш», відсутність досвіду схвалення самостійності у діях. Тому, керівник у взаємодії з працівником, який має уникаючий тип поведінки може «вмикати» кілька ролей: зневажаючий керівник, співчужаючий керівник, підтримуючий керівник та ін. Людина з уникаючим типом поведінки часто не вміє за себе постояти, «дати відсіч», тому може ставати, як центром глузувань в колективі так і людиною, який всі хочуть допомогти та підтримати.

Якщо керівник має уникаючий тип поведінки, то можна припустити, що у *контрперенесенні* він може викликати в працівників суперечливі емоції: від жалю та співчуття, бажання допомогти йому порадою, або злість та відчай, що в них слабкий, невпевнений керівник. Крім того, такий керівник може стати об'єктом для маніпуляцій для більш впевнених у собі підлеглих.

Особистість із *залежним типом*, на наш погляд, можуть частіше призначати на керівні посади, ніж з уникаючим типом поведінки, але для аналізу цього питання необхідно провести відповідне дослідження. Працівник із залежним типом поведінки часто відчуває тривогу, якщо треба взяти на себе обов'язки керівника [9].

Характеризуючи *залежний тип* особистості, розглянемо критерії, які виділяють у клінічній картині залежного розладу особистості [9; 11]: клієнти підпорядковують власні бажання потребам інших людей, змушуючи їх брати на себе відповідальність за важливі події в їхньому житті; намагаються виконувати другорядні ролі; часто відчувають самотність, невпевненість; вважають, що неспроможні до самостійного життя; мають страх бути покинутими; часто сумніваються, бояться показувати свої негативні емоції; легкоуразливі; відчувають себе безпомічними [9].

За З.Фрейдом, людина, яка має залежний тип поведінки «застрягла» на оральній стадії психосексуального розвитку. Такі люди часто можуть мати залежності не лише від інших людей, але і від наркотичних речовин, алкоголю, їжі тощо [3; 9]. До причин розвитку залежного типу поведінки відносять критикуючий стиль виховання.

Можна припустити, що у *контрперенесенні до залежного типу керівника* підлеглі мають взяти на себе батьківську функцію. На нашу думку, такий керівник у своїй управлінській діяльності буде прагнути догодити всім, щоб нікого не образити; намагатиметься відтворити атмосферу домашнього затишку і комфорту для працівників. Особливості управління, які описані вище можна віднести до стилю «дім відпочинку» (згідно концепції Р. Блейка – Дж. Мутона), коли керівник в основу своєї діяльності виокремлює людські стосунки, намагаючись створити «сімейну» атмосферу, при цьому мало турбується про виконання робочих завдань [5; 10].

Можна припустити, що такий керівник боїться критики, а у *перенесенні до працівників* він хоче відчути, що його опікають, про нього турбуються, захищають, дають корисні поради. За таких обставин, керівник може потрапити під вплив таких підлеглих, які будуть відігравати батьківську роль у взаємодії з ним та іншими працівниками. Такі керівники частіше, ніж інші будуть відкривати свої почуття, розмовляти про особисте життя, а також відчувати тривогу або фрустрацію, власну некомпетентність.

Можна припустити, що керівники з уникаючим типом поведінки також будуть більше відповідати стилю «дім відпочинку», або «страх перед бідністю» [5], який характеризується тим, що всі зусилля керівника спрямовані на забезпечення мінімальної якості роботи.

Проаналізуємо *контрперенесення*, що виникає у взаємодії з керівником, який має шизотипічну поведінку. Згідно МКБ-10 та DSM-V [9] люди із шизотипічним розладом мають такі ознаки у поведінці: егоцентризм, надмірна підозрливість, параноїчні думки, відчуженість від інших

людей, неадекватність реакцій, магічний характер мислення. Слід розмежовувати шизофренію та шизотипічний розлад, адже людина із шизотипічним розладом ніколи не досягає сильного емоційного спустошення, як при шизофренії. Крім того, при наявності шизотипічного розладу людина може вести майже нормальний спосіб життя, бути соціально активним, працювати.

Можна припустити, що керівників із шизотипічною поведінкою зустрічається не багато. У *контрперенесенні* до такого керівника підлеглі схильні відчувати себе некомпетентними; переживати безнадійність, фрустрацію, нудьгу, збентеження та досаду спілкуючись із керівником; відчувати труднощі у налагодженні контакту з керівником; несвідомо прагнуть відсторонитись та усунути від керівника [11].

Згідно М. Кетс де Вріс та Д. Міллером [10] шизоїдні керівники складають враження холодних, закритих людей, які можуть викликати страх в інших. Характеризуючи *шизоїдну організацію* наголошують на дистантності між керівниками вищої ланки та працівниками, управління персоналом здійснюється через керівників середньої ланки [10].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. За результатами проведеного аналізу можна зробити припущення, що феномени перенесення та контрперенесення між керівником та працівниками організації потребують подальшого емпіричного дослідження. Контрперенесення, яке виникає у працівників у відповідь на поведінку керівника відіграє важливу роль у формуванні: робочої та міжособистісної взаємодії в колективі; ставленні працівників до виконання цілей та завдань діяльності; організаційної культури або субкультури (організаційна культура окремого відділу, підрозділу, філіалу).

Список використаних джерел

1. Грошев И. Каков руководитель – такова и организация / И. Грошев, П. Емельянов // Проблемы теории и практики управления. Международный журнал. – 2003. - № 5. – С. 99-104.
2. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии / О.Ф. Кернберг. – М.: Класс, 2005. – 464 с.
3. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Ненси Мак-Вильямс. – М.: Класс, 2015. – 592 с.
4. Малхотра Н. К. Маркетинговые исследования. Практическое руководство / Нэреш К. Малхотра – М.: Вильямс, 2002. – 960 с.
5. Никифоров Г.С. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, В.М. Снеткова – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
6. Психологічний словник / за редакцією Войтка В. І. – Київ: Вища школа, 1982. – 216 с.
7. Сняданко І.І. Соціально-психологічні умови формування організаційної культури промислового підприємства: дис.. канд. психол. наук: 19.00.05 / АПН України; Інститут психології ім. Г.С.Костюка. — К., 2007. — 333 с.
8. Спивак В. А. Организационное поведение и управление персоналом / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
9. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Electronic resources] - Retrieved from <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
10. Kets de Vries M. F. R., Miller D. The Neurotic Organization: Diagnosing and Changing Counterproductive Styles of Management 1st Edition / by Manfred F. R. Kets de Vries (Author), Danny Miller. – Jossey Bass Inc. Publishers – San Francisco. 1984. – 211 p.
11. Westen, D., Shedler, J., Bradley, B., & DeFife, J.A. (2012). An empirically derived taxonomy for personality diagnosis: Bridging science and practice in conceptualizing personality. *American Journal of Psychiatry*. – 169(3). – p. 273-284.

Reference translated and transliterated

1. Groshev I. Kakov rukovoditel' – takova i organizacija [What is the leader - such is the organization] / I. Groshev, P. Emel'janov // Problemy teorii i praktiki upravlenija. Mezhdunarodnyj zhurnal. - 2003. - № 5. – S. 99-104.
2. Kernberg O.F. Tjzhelye lichnostnye rasstrojstva: strategii psihoterapii [Severe personality disorders]/ Otto F. Kernberg. – М.: Klass, 2005. – 464 s.
3. Mak-Vil'jams N. Psihoanaliticheskaja diagnostika: ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom processe [Psychoanalytic Diagnosis: understanding personality structure in the clinical process] / Nensi Mak-Vil'jams. – М.: Klass, 2015. – 592 s.
4. Malhotra N. K. Marketingovyje issledovanija. Prakticheskoe rukovodstvo. [Marketing research. Practical guidance.] Per. s angl. — 3-e izd. — М.: Vil'jams, 2002. — 960 s.
5. Nikiforov G.S. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti [Practice on the psychology of management and professional activity]/ G.S. Nikiforov, M.A. Dmitrieva, V.M. Snetkova – SPb.: Rech', 2001. – 448 s.
6. Psykholohichniy slovnyk [Psychological dictionary]/ za redaktsiieiu Voitka V. I. — Kyiv: Vyshcha shkola, 1982. — 216 s.
7. Sniadanko I.I. Sotsialno-psykholohichni umovy formuvannia orhanizatsiinoi kultury promyslovoho pidpriemstva [Socio-psychological conditions for the formation of the organizational culture of an industrial enterprise]: dys.. kand. psykhol. nauk: 19.00.05 / APN Ukrainy; Instytut psykholohii im. H.S.Kostiuka. — K., 2007. — 333 s.8. Spivak V.A. Organizacionnoe povedenie i upravlenie personalom [Organizational Behavior and Personnel Management] / V. A. Spivak. – SPb. : Piter, 2000. – 416 s.

ІЕРАРХІЯ ОЗНАК НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**Л.М. Співак**

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та консультативної психології
факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
lubov_spivak@ukr.net

Співак Л. М. Ієрархія ознак національної ідентифікації у студентської молоді. У статті представлено результати емпіричного дослідження ієрархії ознак національної ідентифікації студентів перших-четвертих курсів вітчизняних вищих навчальних закладів. Подано авторське розуміння психологічної сутності процесу національної ідентифікації особистості. Відзначено, що розвиток національної ідентичності інтенсифікує національна диференціація. Основними ознаками цих процесів визначено мову, історію нації, національну територію, національну культуру, літературу і мистецтво, національний характер, національні звичаї та традиції, релігію. Емпірично встановлено, що загалом в ієрархії ознак національної ідентифікації перший ранг займає мова, другий – національні звичаї та традиції, третій – історія нації, четвертий – національна територія, п'ятий – національна культура, література і мистецтво, шостий – національний характер, сьомий – релігія. Виявлено, що відмінності ієрархії ознак національної ідентифікації у студентів різних курсів зокрема є статистично незначущими.

Ключові слова: національна ідентифікація, особистість, ознаки, ієрархія, студенти, студентська молодь.

Spivak, L.M. Hierarchy of student's national identification features at youth. The article presents the results of empirical research of the hierarchy of student's national identification features of the first and fourth courses of domestic higher educational institutions. Authors understanding of the psychological essence of the process of personalities national identification is presented, which consists in the recognition of its own affiliation with a certain nation and its emotional evaluation of this membership. It is noted that the development of national identity intensifies national differentiation. The main features of these processes are defined – language, national customs and traditions, national history, national territory, national culture, literature and art, national character, religion. The specificity of the hierarchy of national identification features in the students of the first-fourth courses in general and at each course in particular is explored and characterized in an empirical way. In general, respondents from the first rank give the language, the second – national customs and traditions, the third – the history of the nation, the fourth – the national territory, the fifth – national culture, literature and art, the sixth – national character, the seventh – religion. The observed differences between the hierarchical series of national identification features among students of different courses in particular were statistically insignificant. Note that the students of all courses put the language in first place, and the last, seventh – religion. Instead, the minor differences in the various courses are related to the remaining five elements of national identification.

Keywords: national identification, personality, features, hierarchy, students, student youth.

Постановка проблеми. Невпинна інтенсифікація глобалізаційних процесів у сучасному світі актуалізує проблему розвитку національної ідентичності представників кожної нації, що забезпечує збереження її аутентичності. В Україні стрижневим завданням Державної Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді визначено розвиток національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. Із огляду на нагальні державні проєкції та сенситивність юнацького (студентського) віку для розвитку національної ідентичності особистості, у вітчизняній психологічній науці та практиці підвищується значущість досліджень, які присвячено вирішенню цього важливого завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений теоретичний аналіз сучасних наукових психологічних досліджень із проблематики розвитку національної ідентичності у студентів вищих навчальних закладів дозволив установити, що науковців цікавило небагато її аспектів.

У вітчизняній психології О. В. Шевченко зацікавив регіональний аспект впливу національної ідентифікації на становлення «Я-образу» особистості 14-20 рр. Психолог емпірично зафіксувала відмінності у національній ідентичності респондентів із різних регіонів нашої держави. А саме – її вищий рівень у досліджуваних із Західної України, порівняно з південними і північно-східними регіонами. Чинником цих відмінностей визначено специфіку їх світоглядних і характерологічних рис. Натомість позитивну національну ідентичність молоді зумовлено позитивним «Я-образом», національною афіліацією, спрямованістю на цінності нації, високим рівнем ототожнення з нею [7].

В дослідженні Д.В. Піонтковської встановлено психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентів українських вищих навчальних закладів. Психолог емпірично виявила неоднакову інтенсивність розвитку когнітивного та афективного компонентів національної ідентичності у студентів, які навчаються на різних спеціальностях, зумовленою їх специфікою. Так, на етапі професійного навчання ці компоненти інтенсивніше розвиваються у майбутніх учителів

історії України та української мови і літератури. Це пов'язано із систематичним глибоким вивченням ними низки навчальних дисциплін, що інтенсифікують процес розвитку національної ідентичності (історію України, історію української мови та культури, археологію України, українську етнологію, етнопсихологію, усну народну творчість, українську літературу).

Менш інтенсивно вони розвиваються у майбутніх фахівців сфер правознавства, культурології, журналістики, філософії, психології, логопедії та соціальної педагогіки. Таке зниження зумовлено вивченням ними значно меншої кількості навчальних дисциплін, що інтенсифікують розвиток національної ідентичності (історії України, історії української культури, української мови за професійним спрямуванням, культури і техніки мовлення, етнопсихології, релігієзнавства).

Найменш інтенсивно компоненти національної ідентичності розвиваються у майбутніх фахівців сфер лікувальної справи, транспортних технологій (автомобільного транспорту), математики, геодезії. Це пов'язано із вивченням ними на початку професійного навчання лише обов'язкових навчальних дисциплін, які інтенсифікують процес розвитку національної ідентичності (історії української культури, історії України, української мови за професійним спрямуванням) [2].

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що за межами наукового інтересу зарубіжних і вітчизняних психологів залишилося питання про ієрархію ознак національної ідентифікації у студентської молоді. Визначені ієрархічні особливості матимуть значущість для розробки психологами програм із розвитку національної ідентичності у студентів перших, других, третіх і четвертих курсів вітчизняних вищих навчальних закладів.

Метою статті виступило емпіричне визначення ієрархії ознак національної ідентифікації у студентів перших-четвертих курсів загалом і на кожному курсі зокрема. Досягненню поставленої мети сприяло вирішення низки завдань, що полягали у розкритті психологічної сутності процесу національної ідентифікації, проведенні емпіричного дослідження, встановленні ієрархії ознак національної ідентифікації та національної диференціації студентської молоді й зв'язків між ними.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. За нашою позицією, національна ідентифікація – це процес усвідомлення особистістю власної належності до певної нації та її емоційного оцінювання цієї належності. Інакше кажучи, це усвідомлення особистістю себе як представника нації, суб'єкта та носія її основних ознак – мови, національних звичаїв і традицій, історії нації, національної території, національної культури, літератури і мистецтва, національного характеру, релігії. Кожна із зазначених ознак може забезпечувати інтегративну та диференційну функції в процесі національної ідентифікації особистості [6].

За переконаннями Е. Сміта [3] і співзвучними їм поглядами П. І. Гнатенка і В.М. Павленко [1], національна ідентичність особистості є результатом процесу її ідентифікації з конкретною нацією, що має низку об'єктивних ознак (мова, культура, територія, держава з конкретним політичним самоврядуванням і рівнем економічного розвитку тощо). Згідно з положеннями Г. У. Солдатової [5], підкреслимо, що інтенсифікації розвитку національної ідентичності особистості сприяє не лише механізм національної ідентифікації, а й механізм національної диференціації чи відокремлення.

Для досягнення поставленої мети і вирішення визначених завдань було проведено емпіричне дослідження, в якому застосовувався етнопсихологічний опитувальник, що адаптований В. Ф. Соколовою [4] та модифікований нами [6]. З цього опитувальника нас першочергово цікавили відповіді респондентів на таке запитання: «Прочитайте, будь ласка, уважно презентовані ознаки та визначте, якою мірою кожна з них зближає Вас із іншими представниками Вашої нації». Це запитання стосувалося ознак національної ідентифікації та сприяло визначенню їх ієрархії. В другу чергу досліджуваним задавалося запитання, що пов'язане з національною диференціацією: «Визначте, будь ласка, якою мірою представники Вашої нації відрізняються від представників інших націй за ознаками, що перераховані нижче».

Для відповідей на зазначені запитання студентам пропонувалося використати шкалу, що містить цифри 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7: найбільшою мірою – 1, дещо меншою – 2 і т. ін., а найменшою мірою – 7. Кожну ознаку вони мали позначити лише однією цифрою.

- _____ історичне минуле нації;
- _____ національна територія;
- _____ національні звичаї, традиції;
- _____ національна культура, література, мистецтво;
- _____ мова;

_____ релігія;
 _____ національний характер [5].

В дослідженні, яке проводилося протягом 2016-2017 років, взяли участь 309 студентів 1-4-х курсів, віком 17-21 рр. із вищих навчальних закладів міст Києва, Рівного, Бердянська і Кам'янця-Подільського. З них – 77 студентів 1-го курсу, 76 студентів 2-го курсу, 79 студентів 3-го курсу і 77 студентів 4-го курсу. За національністю всі респонденти – українці.

Результати проведеного емпіричного дослідження щодо ієрархії ознак національної ідентифікації студентської молоді подано в табл. 1.

Таблиця 1

Ієрархія ознак національної ідентифікації у студентів 1-4-х курсів

№ з/п	Ознаки	Ранги				
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	середній
1.	Мова	1	1	1	1	1
2.	Національні звичаї, традиції	2	4	2	3	2
3.	Історія нації	6	2	5	4	3
4.	Національна територія	5	6	3	2	4
5.	Національна культура, література і мистецтво	3	3	4	5	5
6.	Національний характер	4	5	6	6	6
7.	Релігія	7	7	7	7	7

З табл. 1 помітно, що перший ранг у процесі національної ідентифікації студентської молоді має така ознака, як мова. Студенти усіх курсів вважають, що українська мова найбільшою мірою зближає їх із іншими представниками української нації. Свою позицію вони інтерпретували так: «це моя рідна мова», «це мова, яку я люблю», «це мова моїх предків», «нею спілкуються мої батьки, рідні та друзі», «українську мову ми чули змалечку», «колискові, які співала мені з дитинства моя мама, були на українській мові», «українська мова є державною мовою», «це мова моєї Батьківщини».

Загалом усі респонденти також досить важливого значення надали такій ознаці національної ідентифікації, як національні звичаї та традиції, що засвідчує її другий ранг. Вони вважають, що зазначена ознака сприяє суттєвому підвищенню рівня їх національної ідентичності. Адже національні звичаї та традиції, ставши частиною їх життя, інтенсифікують усвідомлення ними власної належності до української нації. Окреслені переконання сформувалися в процесі рефлексії студентів про важливість дотримання традицій своєї нації, про їх значення для збереження національної пам'яті. Однак значущість цієї ознаки для студентів різних курсів є дещо відмінною. Зокрема першокурсники і третьокурсники присвоїли їй другий ранг, четвертокурсники – третій, другокурсники – четвертий. Ці студенти вважають, що дотримання національних звичаїв і традицій значно посилює їх тотожність із представниками української нації. До них вони, передусім студенти перших і других курсів зарахували такі, яких дотримуються в їх рідних містах і селах. А саме – звичаїв, які стосуються великих релігійних свят (Різдва, Великодня), весільних традицій тощо.

Порівняно з ними, студенти третіх і четвертих курсів надали згаданим вище звичаям і традиціям другорядного значення. Першочергове значення у них отримали такі звичаї й традиції, на важливості дотримання яких наголошується у контексті національного виховання студентів вітчизняних вищих навчальних закладів. Не менш важливим є й участь студентської молоді в урочистостях із нагоди Дня незалежності України, Дня захисника України, Дня української писемності та мови тощо.

Загалом третій ранг від усіх респондентів отримала така ознака національної ідентифікації, як історія нації. Вони відзначили, що жодна нація не має такої славної історії, як їхня, згадуючи передусім запорізьких козаків. Проте на різних курсах значущість цієї ознаки для студентів суттєво відрізняється. Зокрема другокурсники надали їй найбільш важливого значення, присвоївши другий ранг. У четвертокурсників ознака «історія нації» одержала четвертий ранг, у третьокурсників – п'ятий, у першокурсників – шостий.

На наступному, четвертому рангові всі досліджувані розмістили ознаку «національна територія». Багато з них наголосили на важливості їх спільного проживання із співвітчизниками на території своєї нації. Вони підкреслили, що це їх рідна земля, на якій вони народилися, на якій живуть їх рідні й друзі та яку вони дуже люблять. Водночас значущість цієї ознаки на різних курсах виявилася неоднаковою. Найвищий, другий ранг їй надали четвертокурсники; дещо нижчий, третій ранг – третьокурсники; ще нижчі, п'ятий і шостий ранги – першокурсники і другокурсники, відповідно.

Загалом п'ятий ранг у всіх респондентів зайняла така ознака національної ідентифікації, як національна культура, література і мистецтво. Вони вважають, що аутентичність цієї ознаки (українські танці, пісні, літературні твори, вишивка, картини тощо) також посилює їх тотожність із представниками своєї, української нації. Проте ранги ознаки «Національна культура, література і мистецтво» на різних курсах виявилися неоднаковими. Зокрема ця ознака отримала третій ранг від першокурсників і другокурсників, четвертий ранг – від третьокурсників і п'ятий ранг – від четвертокурсників.

Ознака «Національний характер» загалом одержала шостий ранг від студентів. За їх позицією, низка позитивних якостей національного характеру українців (щирість, волелюбність, гордість, дипломатичність, толерантність, гостинність, обережність, наполегливість, поступливість) дозволяє краще усвідомити власну схожість із представниками української нації та сприяє посиленню такої подібності. Зокрема першокурсники надали їй четвертий ранг, другокурсники – п'ятий, третьокурсники і четвертокурсники – шостий.

Сьомий ранг, як загалом, так і зокрема на кожному курсі студенти надали такій ознаці національної ідентифікації, як «Релігія». Вони дотримуються думки, що релігія є ознакою, яка найменше впливає на процес їх національного ототожнення. Це пов'язано з тим, що небагатьом сучасним студентам властива релігійна віра та дотримання релігійних звичаїв і традицій, які посилюють їх національну ідентичність.

Встановлено, що ієрархічні ряди ознак національної ідентифікації у студентів різних курсів сильно пов'язані між собою попарно. Наявність цих зв'язків визначалася за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Так, сильними виявилися взаємозв'язки між усіма ієрархічними рядами попарно: на першому і другому курсах – 0.607 (достовірність $p \leq 0,05$); на першому і третьому курсах – 0.821 ($p \leq 0,01$); на першому і четвертому курсах – 0.607 ($p \leq 0,05$); на другому і третьому курсах – 0.571 ($p \leq 0,05$); на другому і четвертому курсах – 0.536 ($p \leq 0,05$); на третьому і четвертому курсах – 0.929 ($p \leq 0,01$). Отже, статистично значущих відмінностей між ієрархічними рядами ознак національної ідентифікації в студентів різних курсів не зафіксовано.

Щодо процесу національної диференціації емпірично встановлено, що перший ранг у ньому зайняла така ознака, як мова. Нагадаємо, що такий самий ранг ця ознака отримала від усіх студентів і в процесі національної ідентифікації. Отже, за позицією респондентів мова найбільшою мірою інтенсифікує та посилює їх національне ототожнення. Загалом, як у процесі національної ідентифікації, в процесі національної диференціації другий ранг також належить ознаці «Національні звичаї та традиції». Зокрема ця ознака також отримала високі ранги від студентів (перший, третій і четвертий курси – другий ранг, другий курс – третій). Як і в загальній ієрархії ознак національної ідентифікації, в національній диференціації третій ранг належить ознаці «Історія нації». Зокрема студенти другого курсу присвоїли їй другий ранг, третього і четвертого курсів – третій ранг, першого курсу – четвертий ранг. У процесі національної диференціації дещо вищий, четвертий ранг загалом отримала ознака «Національна культура, література, мистецтво» (в національній ідентифікації їй належить п'ятий ранг). Зокрема першокурсники дали їй третій ранг, третьокурсники – четвертий ранг, другокурсники – п'ятий ранг, четвертокурсники – шостий ранг. Загалом у процесі національній диференціації ознака «Національна територія» отримала п'ятий ранг (в національній ідентифікації їй належить четвертий ранг). Зокрема студенти четвертого курсу надали їй четвертий ранг, першого і третього курсів – п'ятий ранг, другого курсу – сьомий ранг. Загалом в обох процесах, національній диференціації та національній ідентифікації, шостий ранг від студентів одержала ознака «Національний характер». Зокрема їй належать також не досить високі ранги. А саме – п'ятий ранг на четвертому курсі та шостий ранг на перших трьох курсах. Сьомий ранг загалом в обох процесах студенти надали такій ознаці, як «релігія». Зокрема у процесі національної

диференціації на різних курсах ранги цієї ознаки виявилися неоднаковими. Так, четвертокурсники надали їй п'ятий ранг, натомість студенти перших трьох курсів – шостий.

Статистично, за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена доведено, що ієрархічні ряди ознак національної диференціації в студентів різних курсів сильно пов'язані між собою попарно. Так, сильними є зв'язки між усіма ієрархічними рядами попарно: на першому і другому курсах – 0.688 (достовірність $p \leq 0,05$); на першому і третьому курсах – 0.991 ($p \leq 0,01$); на першому і четвертому курсах – 0.786 ($p \leq 0,01$); на другому і третьому курсах – 0.741 ($p \leq 0,05$); на другому і четвертому курсах – 0.634 ($p \leq 0,05$); на третьому і четвертому курсах – 0.848 ($p \leq 0,01$).

Статистично зафіксовано й сильний зв'язок між ієрархією ознак національної ідентифікації та національної диференціації у студентської молоді загалом – 0.964 ($p \leq 0,01$).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Емпірично визначено ієрархію ознак національної ідентифікації у студентів перших-четвертих курсів загалом і на кожному курсі зокрема. Так, загалом встановлено, що перший ранг респонденти надають мові своєї нації, другий – національним звичаям і традиціям, третій – історії нації, четвертий – національній території, п'ятий – національній культурі, літературі та мистецтву, шостий – національному характерові, сьомий – релігії. Зокрема виявлено, що ієрархії ознак національної ідентифікації у студентів різних курсів, незважаючи на певні відмінності, статистично суттєво не відрізняються між собою. Студенти усіх курсів на перше місце поставили мову, а на останнє, сьоме – релігію. Натомість зафіксовані незначні розбіжності на різних курсах стосуються решти п'яти ознак національної ідентифікації. Ієрархія ознак національної диференціації, що значно посилює процес національного ототожнення особистості, суттєво не відрізняється від ієрархії ознак національної ідентифікації. Перспективним для подальшого наукового вивчення вважаємо питання обґрунтування та розробки ефективної психологічної програми із розвитку національної ідентичності у студентів вітчизняних вищих навчальних закладів протягом їх навчання з урахуванням особливостей ієрархічного ряду ознак цього процесу, виявлених на кожному курсі.

Список використаних джерел

1. Гнатенко П.И. Идентичность : философский и психологический анализ / П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко. – К. : Наукова думка, 1999. – 463 с.
2. Піонтковська Д.В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Д.В. Піонтковська. – Острог, 2017. – 20 с.
3. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність / Д. Ентоні Сміт ; пер. з англ. П. Таращука. – К. : Основи, 1994. – 224 с.
4. Соколова В.Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Вікторія Федорівна Соколова. – К., 2009. – 203 с.
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
6. Співак Л.М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності : монографія / Л.М. Співак. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2015. – 300 с.
7. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.

References translated and transliterated

1. Gnatenko P.I. Identichnost' : filosofskij i psihologicheskij analiz [Identity : philosophical and psychological analysis] / P.I. Gnatenko, V.N. Pavlenko. – K. : Naukova dumka, 1999. – 463 s.
2. Piontkovs'ka D.V. Psihologichni osoblivosti rozvitku nacional'noї identichnosti students'koї molodi [Psychological Features of Development of Student's National Identity] : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / D.V. Piontkovs'ka. – Ostrog, 2017. – 20 s.
4. Smit Entoni D. Nacional'na identichnist' [National Identity] / D. Entoni Smit ; per. z angl. P. Tarashhuka. – K. : Osnovi, 1994. – 224 s.
5. Sokolova V.F. Psihologichni osoblivosti rozvitku nacional'noї samosvidomosti students'koї molodi zasobami ukrains'koї literaturi [Psychological peculiarities of development of student youth's national Self-consciousness by means of Ukrainian literature] : dis. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 / Viktorija Fedorivna Sokolova. – K., 2009. – 203 s.
6. Soldatova G.U. Psihologija mezhetnicheskoj naprjazhennosti [Psychology of Interethnic Tension] / G. U. Soldatova. – M. : Smysl, 1998. – 389 s.
7. Spivak L.M. Psihologija rozvitku nacional'noї samosvidomosti osobistosti v junosti [Psychology of development of personalities' national self-consciousness at youth] : monografija / L.M. Spivak. – Kam'janec'-Podil's'kij : TOV «Drukarnja Ruta», 2015. – 300 s.
8. Shevchenko O.V. Nacional'na identifikacija u stanovlenni Ja-obrazu osobistosti [National Identification in Becoming of the Person's Self-image] : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / O. V. Shevchenko. – K., 2005. – 20 s.

УДК 159.9 : 055 : 316.48

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НОСІЇВ СУБКУЛЬТУРИ ЧАЙЛДФРІ

М.Г. Ткалич

доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи
Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України
mtkalych@gmail.com

А.Р. Мітіна

магістр спеціальності «Психологія» Запорізького національного університету
mitina.alla.rom@gmail.com

Ткалич М.Г., Мітіна А.Р. Особливості гендерної ідентичності носіїв субкультури чайлдфрі. Дослідження гендерної ідентичності чайлдфрі обумовлено тим, що батьківство сприймається як частина ідентичності людини, а відмова від народження дітей сприймається в суспільстві як невідповідність нормі. Добровільна бездітність є вибором особистостей, що свідомо відмовляються від народження дітей. Субкультура «чайлдфрі» передбачає певні особливості ідентичності її носіїв, обумовлені специфікою їх належності до субкультури та ставленням суспільства до цього феномену та соціальної групи. Гендерна ідентичність представників «чайлдфрі» характеризується відсутністю посилення на бажання бути батьками, на репродуктивні можливості, сімейні ролі. Спостерігається трансформація гендерних ролей, уявлень, щодо чоловіків та жінок: більшість опитаних жінок-чайлдфрі проявляють маскуліні характеристики та зорієнтовані на професійний розвиток, самоактуалізацію та самореалізацію. Для чоловіків бути чайлдфрі – це життя задля свого задоволення, можливість стабільно бути матеріально забезпеченими та отримувати розуміння, підтримку від однодумців.

Ключові слова: життєва позиція, субкультура чайлдфрі, добровільна бездітність, гендерна ідентичність, психологічна стаття.

Tkalych, M.H., Mitina, A.R. Features of gender identity of the childfree subculture individuals. The paper is dedicated to the analysis of some theoretical investigation about the subculture of childfree and the coverage of the initial study results of the initial study of the gender identity of the carriers of this subculture. The research of the gender identity of the childfree is due to the fact that parenthood is perceived as part of a person's identity, and the refusal of the birth of children is perceived in society as a discrepancy of the norm. Voluntary childlessness is the choice of individuals who deliberately refuse the birth of children. The childfree subculture implies certain peculiarities of the identity of its carriers, due to the specificity of their belonging to the subculture and the attitude of the society to this phenomenon and to this social group. The gender identity of the childfree representatives is characterized by the lack of references to the desire to be parents, on reproductive opportunities, family roles, etc. There is a transformation of gender roles, representations, concerning men and women, namely: the majority of interviewed childfree-women have show masculine characteristics and focus on professional development, self-actualization and self-realization. For men, to be a childfree is a life for their pleasure, the ability to be stably secured and receive insight, and also the support from like-minded people.

Key words: life position, childfree subculture, voluntary childlessness, gender identity, psychological sex.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується стрімкими трансформаціями в усіх сферах, зокрема, і у репродуктивній та сімейній сферах. Якщо у ХХ ст. спостерігалось руйнування традиційної патріархальної родини, то ХХІ ст. характеризується поступовою трансформацією нуклеарної сім'ї. Сьогодення сучасної людини відрізняється безліччю відкритих можливостей. Особистість вільна у виборі професії, стилю життя, сексуальних уподобань, партнера, хобі. Перебудова цінностей та орієнтацій особистості у сучасному світі призводить до переоцінки власних пріоритетів.

«Добровільно бездітні» не вважають, що люди самоактуалізуються тільки тоді, коли стають батьками. Цінності та пріоритети «чайлдфрі» змінюють свій вектор з сім'ї на кар'єру, життя заради себе, своїх потреб. Такі погляди трактуються суспільством не завжди коректно, що призводить до появи стереотипів та дискримінації «добровільно бездітних». «Добровільно бездітні» номінують свою субкультуру як «чайлдфрі» (childfree – англ. «вільний від дітей»).

Звичайно, залишається багато нетерплячих та агресивних людей, але загалом сучасне європейське суспільство, до якого ми прагнемо інтегруватися, дозволяє індивіду робити вільний вибір в усіх сферах, однак не в бажанні мати дитину [2]. Людина, особливо жінка, яка заявляє оточенню про своє небажання мати дитину, потрапляє під суспільний осуд, бо це не відповідає

суспільній нормі щодо важливості дітонародження. Суспільством добровільна відмова від народження дітей розглядається у негативному контексті і в цьому є раціональна частина, яка пов'язана з тим, що соціальний контроль, а, особливо гендерний соціальний контроль, визначає репродуктивні можливості і бажання членів суспільства як одні з найважливіших, підтримує інститут родини та дітонародження задля власного збереження та подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика, присвячена субкультурі «чайлдфрі» розробляється у працях багатьох закордонних та вітчизняних дослідників. Дж. Віверс [11], Є. Буркетт, А. Бурне, Т. Кассей, К. Парка, М. Дірленд, К.Маура [16], Е.Пек [18], Ш.Радл [19] намагалися категоризувати поняття «чайлдфрі». Абама J., Martines G. [12] визначили фактори потенційної бездітності. Д. Кніл, Ч. Джоші [15], К. Морелла [17] та Р. Джиллеспі [13] виділили категорії та різновиди «чайлдфрі». О.Стрельник [8] розглядає «добровільну бездітність» через пронаталістичний дискурс. О.Камзіна, Н.Самікіна [4] вважають, що добровільна відмова від батьківства є наслідком життєвого сценарію. А.Захаров розглядає формування здорового материнства через особливості відносин дитини з матір'ю. О.Яцина вважає, що «добровільно бездітні» мають сильно розвинуте відчуття відповідальності, а тому відмовляються від народження дітей і стають прибічниками відповідального батьківства [11].

Мета статті полягає в аналізі окремих теоретичних відомостей щодо субкультури «чайлдфрі» та висвітленні отриманих результатів початкового дослідження особливостей гендерної ідентичності носіїв цієї субкультури.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Термін «чайлдфрі» виник у 70 рр. ХХ ст. у США, під час панування другого періоду емансипації жінок. Продовжувався активний розвиток феміністичного руху. Жінки відстоювали свої ідеї про рівноправність в громадському, трудовому і сімейному житті. Підхопленні хвилею фемінізму Ш. Радл і Е. Пек, на протигагу терміну «бездітність», впровадили термін «чайлдфрі», що означає свідому, добровільну відмову від дітонародження і принципове небажання коли-небудь заводити їх, незважаючи на наявність такої можливості за медичними і соціальними показниками. З метою захисту прав бездітних, Ш. Радл і Е. Пек організували першу спільноту «чайлдфрі», яку назвали «об'єднанням небатьків», але поширеність цей напрям отримав у 1990 рр., після того, як педагог Л. Лафейетт створила одну з перших популярних груп «The Childfree Network» [3].

Е.Пек [18] і Ш. Радл [19] обґрунтовували свої ідеї в такий спосіб: на початку 1970-х рр. тридцятирічна жінка, яка не має дітей, сприймалася як неповноцінна. Виправданням її бездітності люди вважали погане здоров'я, нетрадиційну сексуальну орієнтацію, психічні захворювання, зловживання алкоголем або наркотиками. Нікому і в голову не приходило, що жінка не має дітей з однієї простої причини – у неї немає бажання. Основною метою організації було довести суспільству, що відмова від материнства – це нормально.

Перша спроба саме наукової рефлексії поняття «чайлдфрі» зроблена канадською соціологинею Дж. Віверс [20]. На її думку, «чайлдфрі» – це люди, які живуть активним сексуальним життям, можливо, перебувають у шлюбі, цілеспрямовано застосовують міри щодо уникнення зачаття і народження дітей.

До поняття «добровільно бездітні» К.Маура [16] відносить певні категорії людей: людину дітородного віку, яка фізично здатна мати дітей, проте не має наміру цього робити; людину дітородного віку, яка обрала стерилізацію; людину старшого віку, яка у свій час могла мати дітей, але воліла цього не робити.

Аналізуючи концепції ранніх взаємовідносин у симбіозі «мати-дитина» О. Камзіна та Н. Самікіна припустили, що усвідомлене небажання мати дітей пов'язане із наявністю у структурі життєвого сценарію особливих батьківських драйверів, що формують певну систему цінностей і ставлення до дітей і дитинства [4].

При отриманні власного дитячого досвіду взаємодії із матір'ю, на думку Д. Віннікота, А. Захарова формується здатність жінки бути хорошою матір'ю у майбутньому [1]. Сім'я і відносини з матір'ю або важливим дорослим стають для дитини умовою формування моделі «материнства» і установки на дітонародження.

О. Яцина [11] вважає, що представники «чайлдфрі» – прибічники усвідомленого та відповідального батьківства, а саме через сильно розвинутого відчуття відповідальності вони

відмовляються від народження дітей, оскільки невпевнені в тому, що зможуть бути відповідальними батьками та виховати гармонійну особистість.

Українська соціологиня О. Стрельник [8] звертає увагу на дискурси щодо нормативності батьківства – пронаталізм. За цими приписами, пари одружуються винятково з наміром народити дітей, а усі жінки прагнуть стати матерями. Дуже часто батьківство сприймається як центр ідентичності, особливо жіночої. Також дослідниця заохочує до використання академічного терміну «чайлдфрі» – «добровільна бездітність».

З точки зору Дж. Віверс [20], «чайлдфрі» поділяються на два класи, щодо основних мотивів бездітності: 1) реджектори (rejectors) – різновид «чайлдфрі», які відчують відразу до дітей, процесів вагітності, пологів та грудного вигодовування; 2) афексьонади (aficionado) – різновид «чайлдфрі», які прагнуть до безтурботного бездітного способу життя – божественне життя, часті подорожі, постійні розваги.

Аналогічну класифікацію наводить Р. Джиллеспі [13], а саме: 1) ті, для кого важливіше власна зовнішність, краса та привабливість бездітності; 2) ті, кому властиве «відторгнення, відраза до дітей».

Безумовно, своє відображення субкультура «чайлдфрі» знайшла і в руслі психоаналітичних теорій. Д. Кніл і Ч. Джоші [15], К. Морелл [17] виділили такі категорії «чайлдфрі»: «ті, хто постійно відкладають народження дітей» та «хвилеподібні відмовники».

Дослідження Abma J., Martines G. підтверджують наявність факторів потенційної бездітності: старша вікова група; національність, а саме американці європейського походження; незаміжні; високий соціально-економічний статус, а саме освіта, дохід, престиж виду діяльності; значний досвід роботи, а саме повна зайнятість, тривала участь на ринку праці; зв'язок із релігійними нормами [12].

Нами було здійснено пілотажне емпіричне дослідження гендерної ідентичності носіїв субкультури «чайлдфрі» (n=49, жінок – 37). Діапазон віку опитаних респондентів визначений в межах від 21 до 48 років (M=27.6).

Складність збору даних такого типу досліджень полягає у певній закритості цієї групи через соціальне осудження їх репродуктивного вибору та його невідповідність усталеним гендерним нормам, а отже, небажання чайлдфрі публічно проголошувати свою позицію. Для дослідження нами були застосовані такі методики: опитувальник діагностики психологічної статі особистості (С.Бем) [5], опитувальник «Я чоловік/жінка...» (Л.М.Ожигова) [7], анкета «Особливості життєвої позиції чайлдфрі» (авторська розробка).

Переважає більшість респондентів заміжні або одружені (34,7%), не мають партнера (30,6%), мають партнера та не проживають разом (14,3%), проживають разом, але не одружені (16,3%), мають багато партнерів (4,1%).

Дослідження проводилось за допомогою мережі Інтернет (платформа «Google-форма») та звичайного опитування. Анкета була розміщена у трьох спільнотах у соціальній мережі «Вконтакте» (до того, як була встановлена заборона на використання цієї соціальної мережі): «Мы чайлдфри (18+)» (<https://vk.com/club27275610>), «Чайлдфри» (https://vk.com/childfree_and_childhate), «Мы не хотим детей (Чайлдфри)» (https://vk.com/childfree_forever) та на власній сторінці авторки у Facebook.

Контрольною групою дослідження особливостей гендерної ідентичності чайлдфрі була загальна вибірка (n=1138) з генеральної сукупності чоловіків та жінок, представлена в дослідженнях одного з авторів [9].

За допомогою анкетування були визначені особливості життєвої позиції «чайлдфрі»: мотиви вибору субкультури, відношення до шлюбу, склад сім'ї, відношення батьків до появи дітей, відношення до прийомних дітей, відношення до вагітності у жінок, спосіб життя.

Результати свідчать, що шлюб для чайлдфрі – це спрямованість на особистісні відносини, підтримку між партнерами-чайлдфрі. Сам шлюб, не є цінністю субкультури «чайлдфрі», для них він є лише формальністю.

Можна припустити, що частина представників субкультури «чайлдфрі» вже мала досвід виховання дітей (молодших братів/ сестер або племінників / племінниць). Це частково підтверджують результати дослідження, оскільки переважна більшість респондентів мають молодшого брата / сестру або є єдиною дитиною.

Одним з мотивів вибору субкультури «чайлдфрі» міг стати той факт, що батьки дуже рано наполегливо бажали одружити власну дитину та скоріше побачити онуків. Це відмітила певна частина респондентів.

Переважна більшість респондентів мають позитивне відношення до прийомних дітей, але вони не хотіли б мати офіційну опіку. Отже, при розгляді особливостей позиції «чайлдфрі» необхідно, по-перше, враховувати вікову категорію, по-друге – часовий фактор. Оскільки можлива зміна думки відносно бажання мати дітей через деякий час, що підтверджується дослідженнями Т.Хітона, К.Якобсона та К.Холланда [14] – наприклад, при досягненні більш старшого віку або наближенні умовного кінця репродуктивного віку (для жінок).

За критерії ставлення до вагітності у жінок були взяті такі показники: виразний інстинкт материнства; бажання мати дітей, установка на них; позитивний відгук на вагітність; почуття ніжності до життя, що зароджується; почуття жалю та співчуття до дитини; почуття близькості з дитиною; емоційна чуйність. Більшість опитаних респонденток визначили, що жоден з критеріїв їм не властивий. Деякі позначили «почуття співчуття до дитини», «почуття ніжності», «почуття близькості» та «емоційний зв'язок» до дитини.

Спосіб життя представників субкультури «чайлдфрі» скоріше активний, ніж пасивний. Невеликий відсоток опитаних респондентів ведуть активний, пасивний та скоріше пасивний спосіб життя.

Яскраво визначені відмінності у способі життя у чоловіків та жінок. Серед чоловіків домінує пасивний стиль життя, а серед жінок, навпаки, домінує скоріше активний стиль життя. Оскільки так історично склалось, що чоловіки працювали задля забезпечення сім'ї, а жінки виховували дітей, тоді можна зробити припущення, що для жінок-чайлдфрі це можливість для саморозвитку, реалізації себе, створення кар'єри, а для чоловіків – можливість непрацювати, відпочивати та не бути залученим у суспільні процеси.

Головними мотивами для представників життєвої позиції виступають, перш за все, «саморозвиток». А також – «свобода», «незалежність», «вільний час», «матеріальне забезпечення», «кар'єра», «подорожі», «освіта», «інтимно-особистісне спілкування з партнером».

Перейдемо до розгляду загальних результатів з опитувальника діагностики психологічної статі особистості (С.Бем). У представників життєвої позиції чайлдфрі були виявлені усі типи психологічної статі за наступним співвідношенням: недиференційована – 8,3%, фемінна – 10,2%, маскулінна – 53%, андрогінна – 28,5%. Фемінної психологічної статі серед респондентів чоловічої статі не виявлено.

Отже, переважна більшість опитаних представників «чайлдфрі» мають маскулінну психологічну стать. У чоловіків-чайлдфрі домінує маскулінна психологічна стать, а у жінок-чайлдфрі – маскулінна та андрогінна.

Розглянемо узагальнені та систематизовані результати за методикою «Я чоловік/жінка...» (Л.М.Ожигова). Порівнюючи результати дослідження представників життєвої позиції «чайлдфрі» з людьми, які не є прибічниками цієї субкультури (дослідження гендерної ідентичності М.Г.Ткалич [9]) можна виділити деякі відмінності.

Змістовно-когнітивний компонент гендерної ідентичності людей, які не розділяють життєву позицію «чайлдфрі», жіночої і чоловічої статі в основному наповнений фемінними (для жінок) і маскулінними (для чоловіків) характеристиками, частково відображає міжособистісні ролі (коханої, коханого, матері, дружини, батька та ін.); спрямований на стосунки з родиною, близькими, їх добробут та здоров'я, на відчуття власної фемінності або маскулінності та їхнє визнання та підтримку оточуючими. У субкультури «чайлдфрі» немає гендерної диференціації на характеристики особистості, не відображається увесь спектр міжособистісних ролей. Загалом, жінки більш спрямовані на реалізацію себе та своїх ресурсів, свободу та незалежність, а чоловіки – на стабільність, підтримку та матеріальне забезпечення.

Мотиваційно-діяльнісний компонент гендерної ідентичності людей, які не розділяють позицію «чайлдфрі», пов'язаний з потребою у щасті, коханні, визнанні та підтримці, сім'ї та особистих стосунках. Традиційно, більшу спрямованість на роботу, бізнес, заробіток демонструють чоловіки, жінки більше зосереджені на інтимних, родинних та міжособистісних взаєминах і власних відчуттях. У представників життєвої позиції «чайлдфрі» спрямованість на кар'єру та розвиток більш властива для жінок, а для чоловіків головним є заробіток.

Емоційно-оцінний компонент гендерної ідентичності людей, які не є прибічниками субкультури «чайлдфрі», має такі гендерні відмінності: в цьому компоненті проявляється гендерна диференціація ролей і спрямованості особистості на усвідомлення і реалізацію власної гендерної ідентичності. Окрім цього, забарвленість сприйняття жіночого гендеру більш негативна і зосереджена на фемінному, чоловічого – більш нейтральна та універсальна. Для представниць субкультури «чайлдфрі» важливо бути на рівні з чоловіками, щоб їхня думка також була вагомим частиною. Жінкам важливі досягнення, а чоловікам – прийняття та увага.

Отже, гендерна ідентичність субкультури «чайлдфрі» достатньо відрізняється від людей, які бажають мати дітей. Переважна більшість жінок у всіх відповідях акцентують увагу на саморозвитку, кар'єрному зростанні, повазі до себе, незалежності, статусі, вільності від громадської думки, зорієнтованості на успіх. Жодна з опитаних жінок-чайлдфрі не зважає на власні репродуктивні функції, бажання мати дітей, сімейні ролі, сім'ю загалом, міжособистісні компоненти взаємодії. Чоловікам важливо підтримка однодумців, розуміння їх альтернативної позиції, її прийняття. Не менш важливим компонентом життя для чоловіків є матеріальне забезпечення.

Таким чином, проаналізувавши специфіку гендерної ідентичності представників субкультури «чайлдфрі» було визначено, що усі респонденти демонструють почуття гордості за свою стать, усвідомлюють можливості та переваги власної статі, задоволені власною статевою належністю. Спостерігається трансформація гендерних ролей, уявлень, щодо чоловіків та жінок. Більшість жінок-чайлдфрі проявляють маскуліні характеристики та зорієнтовані на професійний розвиток. Представники субкультури «чайлдфрі» не бажають змінити стать, мають знання про свою гендерну роль, доброзичливо ставляться до протилежної статі, мають уявлення щодо протилежної статі, зорієнтовані на свою стать. Це свідчить про сформованість адекватної гендерної ідентичності. Але свої цінності «чайлдфрі» трансформують.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. «Чайлдфрі» – це субкультура, яка виявляється через життєву позицію та визначається усвідомленим бажанням відмови від батьківства, не маючи при цьому проблем зі здоров'ям. Таким чином, «добровільна бездітність» – це власний вибір особистості, що свідчить про адекватну сформованість гендерної ідентичності особистості. Емпіричне дослідження показало, що гендерна ідентичність представників «чайлдфрі» характеризується відсутністю посилення на бажання бути батьками, на репродуктивні можливості, сімейні ролі і т.п. Спостерігається трансформація гендерних ролей, уявлень, щодо чоловіків та жінок, а саме: більшість опитаних жінок-чайлдфрі проявляють маскуліні характеристики та зорієнтовані на професійний розвиток, самоактуалізацію та самореалізацію. Для чоловіків бути чайлдфрі – це життя задля свого задоволення, можливість стабільно бути матеріально забезпеченими та отримувати розуміння, підтримку від однодумців.

Перспективним у розробці даної проблематики є, на наш погляд, поглиблене вивчення соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей як самої субкультури «чайлдфрі», так і її носіїв. Необхідною, на наш погляд є також розробка діагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення специфічних ознак гендерної ідентичності та психологічної статі тих, хто добровільно відмовляється від батьківства.

Список використаних джерел

1. Винникот Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникот. – М.: Класс, 1998. – 79 с.
2. Гендер у психологічних та соціологічних дослідженнях: навч. посіб. / Л.О.Шевченко, Ю.В.Кобікова та ін. – К.: 2015. – 148 с.
3. Казачихина М.В. Чайлдфри как одна из форм современной семьи / М.В. Казачихина // Социально-гуманитарные исследования. – Екатеринбург, 2014.
4. Камзина О.А., Самыкина Н.Ю., Исследование жизненных сценариев у представителей сообщества «childfree» / О.А. Камзина, Н.Ю. Самыкина // Вестник Самарского государственного университета. – Самара, 2014. – С.213-223.
5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
6. Лукасевич О.А., Мітіна А.Р. Психологічний аналіз феномену чайлдфрі // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет», Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; / голов. ред. Максименко С.Д. – Запоріжжя, 2016. – № 2 (10). – С. 81- 86.
7. Ожигова Л.Н. Психология гендерной идентичности личности / Л.Н. Ожигова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2006. – 290 с.

8. Стрельник О. Турбота як робота: материнство у фокусі соціології. Монографія / О. Стрельник. – Київ:Критика, 2017. – 288 с.
9. Ткалич М.Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій : [монографія] / М.Г. Ткалич. – Київ-Запоріжжя: ЗНУ, 2015 – 315 с.
10. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навчальний посібник / М.Г. Ткалич. – 2-ге вид., випр., доповн. - К.: Академвидав, 2016. – 256 с.
11. Яцина Е.Ф. К вопросу о Чайлдфри: отказ от материнства и отцовства как социально-психологический симптом / Сборник научных трудов: материалы международной научно-практической конференции / М.В. Васильева (гл. ред.) – М.: Планета, 2013. – 124 с.
12. Abma J., Martines G. Voluntary childlessness among American men and women in the late 1980s // *Social biology*, 1991. P.79-93.
13. Gillespie R., Childfree and feminine: understanding the gender identity of voluntarily childless women. *Gender and Society*, №17(1), 2003. – P. 122-136.
14. Heaton T., Jacobson C., Holland K., Persistence and change in decisions to remain childless // *Journal of marriage and the family*, 1999. – P.531-539.
15. Kneale D., Joshi H., Postponement and childlessness: evidence from two British cohorts. *Demographic Research*. – 2008. – P.1935-1964.
16. Maura K., *Women`s studies quarterly* / K. Maura. – Bloomsbury, New York, 2013. – P. 133-144.
17. Morell C., Saying no: women's experiences with reproductive refusal. *feminism and psychology* / C. Morell. – №10(3), 2000. – P.313-322.
18. Peck E. *Pronatalism: The Myth of Mom&Apple Pie*, United States; Crowell, 1974, p. 333]
19. Radl S. *Mother`s Day is Over*, London; Abelard-Schumann Ltd, 1974, p. 254]
20. Veevers J.E., *Childless by choice* / J.E. Veevers. – Toronto: Butterworth, 1980. – 220 p.

Reference transliterated

1. Vinnikot D.V. Malen'kie deti i ih materi / D.V. Vinnikot. – М.: Klass, 1998. – 79 с.
2. Gender u psihologichnih ta sociologichnih doslidzhennjah: navch. posib. / L.O.Shevchenko, Ju.V.Kobikova ta in. – К.: 2015. – 148 с.
3. Kazachihina M.V. Chajldfri kak odna iz form sovremennoj sem'i / M.V. Kazachihina // *Social'no-gumanitarnye issledovanija*. – Ekaterinburg, 2014.
4. Kamzina O.A., Samykina N.Ju., Issledovanie zhiznennyh scenarijev u predstavitelej soobshhestva «childfree» / O.A. Kamzina, N.Ju. Samykina // *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. – Samara, 2014. – S.213-223.
5. Klecina I.S. Psihologija gendernyh otnoshenij: Teorija i praktika / I.S. Klecina. – SPb.: Aletejja, 2004. – 408 s.
6. Lukasevich O.A., Mitina A.R. Psihologichnij analiz fenomenu chajldfri // *Problemi suchasnoї psihologii: zbirnik naukovih prac' DVNZ «Zaporiz'kij nacional'nij universitet», Initut psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraїni; / golov. red. Maksimenko S.D. – Zaporizhzhja, 2016. – № 2 (10). – S. 81- 86.*
7. Ozhigova L.N. Psihologija gendernoї identichnosti lichnosti / L.N. Ozhigova. – Krasnodar: Kubanskij gos. un-t, 2006. – 290 s.
8. Strel'nyk O. Turbota jak robota: materynstvo u fokusi sociologii'. Monografija / O. Strel'nyk. – Kyi'v:Krytyka, 2017. – 288 s.
9. Tkalych M.H. Psihologija gendernoї vzajemodii' personalu organizacij : [monografija] / M.H. Tkalych. – Kyi'v-Zaporizhzhja: ZNU, 2015 – 315 s.
10. Tkalych M.H. Genderna psihologija: navchal'nyj posibnyk / M.H. Tkalych. – 2-ge vyd., vypr., dopovn. - К.: Akademvydav, 2016. – 256 с.
11. Jacina E.F. K voprosu o Chajldfri: otkaz ot materinstva i otcovstva kak social'no-psihologicheskij simptom / Sbornik nauchnyh trudov: materialy mezhdunarodnoї nauchno-prakticheskoї konferencii / M.V. Vasil'eva (gl. red.) – М.: Planeta, 2013. – 124 s.
12. Abma J., Martines G. Voluntary childlessness among American men and women in the late 1980s // *Social biology*, 1991. P.79-93.
13. Gillespie R., Childfree and feminine: understanding the gender identity of voluntarily childless women. *Gender and Society*, №17(1), 2003. – P. 122-136.
14. Heaton T., Jacobson C., Holland K., Persistence and change in decisions to remain childless // *Journal of marriage and the family*, 1999. – P.531-539.
15. Kneale D., Joshi H., Postponement and childlessness: evidence from two British cohorts. *Demographic Research*. – 2008. – P.1935-1964.
16. Maura K., *Women`s studies quarterly* / K. Maura. – Bloomsbury, New York, 2013. – P. 133-144.
17. Morell C., Saying no: women's experiences with reproductive refusal. *feminism and psychology* / C. Morell. – №10(3), 2000. – P.313-322.
18. Peck E. *Pronatalism: The Myth of Mom&Apple Pie*, United States; Crowell, 1974, p. 333]
19. Radl S. *Mother`s Day is Over*, London; Abelard-Schumann Ltd, 1974, p. 254]
20. Veevers J.E., *Childless by choice* / J.E. Veevers. – Toronto: Butterworth, 1980. – 220 p.

УДК 159.9:343.953

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСУДЖЕНИХ

І.В. Топоркова

керівник навчального відділу Харківського інституту фінансів
Київського національного торговельно-економічного університету
toporkovainnichka7@gmail.com

Топоркова І.В. Психологічні особливості особистості засуджених. У статті проаналізовано наукові підходи щодо вивчення психологічних особливості засуджених. Зазначено, що переважна більшість вітчизняних та зарубіжних вчених досліджують злочинну поведінку людини з позицій її внутрішніх та зовнішніх детермінант. Розглянуто психологічну структуру особистості злочинця. Виявлено різні підходи до виокремлення злочинних соціально-психологічних типів: залежно від ступеня кримінальної «зараженості» особистості; за специфічними фізичними і психічними ознаками; залежно від співвідношення об'єктивних обставин і внутрішньої особистісної готовності до злочину; за психорегуляційною підставою; за змістом ціннісно-орієнтаційної спрямованості особистості тощо. Розглянуто криміногенно важливі внутрішні риси злочинців, які детермінують протиправну поведінку насильницького типу. Підкреслено, що детальне дослідження психологічних характеристик засуджених дозволяє виявляти відповідні причини вчинення ними злочину, удосконалювати виховну роботу у виправних установах, розробляти соціально-психологічні заходи щодо забезпечення профілактики рецидиву злочинів.

Ключові слова: особистість, засуджені, психологічні особливості, злочинна поведінка, злочинні соціально-психологічні типи, внутрішні та зовнішні детермінанти поведінки, кримінальна «зараженість».

Toporkova I.V. Psychological features of convicts. The article analyzes the scientific approaches to the study of the psychological characteristics of convicted persons. It is noted that the overwhelming majority of domestic and foreign scientists investigate criminal behavior of a person from the standpoint of its internal and external determinants. The psychological structure of the offender's personality is considered. Different approaches to distinguishing criminal types of socio-psychological types are revealed: depending on the degree of criminal "infection" of the individual, on the specific physical and mental characteristics, depending on the ratio of objective circumstances and internal personal readiness to the crime, on the psychoregulation basis, in the content of value-orientation personality orientation, etc. Criminogenically important internal features of criminals, which determine the unlawful behavior of violent type have been considered. The criminological characteristic and psychological qualities of the structure of the offender's personality have been analyzed. It has been determined that the criminological structure of the person is composed of socio-demographic features, criminal-legal qualities, stable behavioral and activity manifestations of the personality, its moral qualities, biological and psychological peculiarities; but to the psychological structure are the quality of the needs and motivational sphere, the value-normative sphere, the quality of the illegal behavior of experience, willful, biopsychic and emotional qualities, the quality of intelligence, temperament. The factors, that cause specific emotional states in convicts are characterized: mistrust, suspicion, anxiety, irritability, excitability, aggressiveness, and also depression, feeling of inferiority. The dynamics of the totality of "critical" changes in the mental state of the personality of the convicts (mental states, mental processes, mental properties) from arrest to the completion of serving a sentence is considered. It is emphasized that a detailed study of the psychological characteristics of convicts can reveal the relevant causes of their committing a crime, improve the educational work in correctional institutions, and develop socio-psychological measures to ensure the prevention of recidivism of crimes.

Keywords: personality, convicted, psychological peculiarities, criminal behavior, criminal socio-psychological types, internal and external determinants of behavior, criminal "infestation".

Постановка проблеми. На сьогодні в пенітенціарних установах України відбувають покарання близько 44 тис. засуджених та ув'язнених осіб, із них відбувають покарання майже 3 тисячі засуджених жінок. Незважаючи на те, що за останні п'ять років загальна кількість засуджених та осіб, узятих під варту зменшилася приблизно на 30%, сьогоднішній показник кількості засуджених ще досить великий. Підвищена суспільна небезпечність злочинців полягає в кримінальному професіоналізмі, наявності кримінальної субкультури, організованості, озброєності, залученні до злочинного світу неповнолітніх. Скоюючи злочини, злочинці не тільки шкодять громадянам та державі, але й залучають до злочинної діяльності нових осіб. Заходи, що вживаються задля запобігання і попередження злочинності, зусилля, спрямовані на надання таким особам допомоги в реадaptaції, часом не надають очікуваного результату.

Детальне дослідження психологічних характеристик злочинців дозволяє найбільш доцільно будувати роботу з корегування тих рис особистості засудженого, які сприяли зародженню і зміцненню злочинних антисуспільних поглядів, звичок і схильностей, а в ряді випадків були причиною скоєння злочинів. Знання психологічних особливостей засуджених дозволяє виявляти відповідні причини вчинення ними злочину, удосконалювати виховну роботу у виправних

установах, розробляти соціально-психологічні заходи щодо забезпечення профілактики рецидиву злочинів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над проблемою розкриття сутності особистості злочинця, будуючи структуру її якостей працювали такі науковці, як Г.А. Аванесов, Ю.М. Антонян, Ю.Д. Блувштейн, П.С. Дагель, А.І. Долгова, М.І. Єнікеєв, К.Е. Ігошев, І.І. Карпець, В.М. Кудрявцев, Г.М. Міньковський, К.К. Платонов, Є.Г. Самовічев, А.Б. Сахаров, О.І. Ушатіков, Л.Б. Філонов, В.Є. Емінов та багато інших. Різні підходи, що розкривають сутність злочинної поведінки досліджували такі вчені, як Ч. Ломброзо, Е. Феррі, Франц Галля, О. Кинберг, Е. Ланге, Е. Кречмер, Б. ді Тулліо, Р.Фунес, У. Джеймс, К. Лоренц, З. Фрейд, Е. Фром, Уільям Шелдон, Ю. М. Антонян, В. В. Гульдман, В. М. Кудрявцев, В. В. Лунеев, Т. П. Печерніков, О.Р. Ратінов, С.В. Познишев, Є. В.Заїка, Н. П. Крейдун, А. С. Ячина та ін. Окремі аспекти проблеми психологічних особливостей злочинців розглядалися у роботах Н. Греси, І. Жданової, О. Разумової, Є. Стрижова, Л. Шевченко, О. Цильмак та ін.

Мета статті: проаналізувати різні наукові підходи до вивчення психологічних особливостей засуджених.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Підвищений інтерес щодо вивчення людини як індивідуального явища, як особистості спостерігається в наукових працях філософів, соціологів, психологів. Природа людини визначається не лише задатками (біологічним) і соціальним середовищем і вихованням (соціальним), а й внутрішнім «Я», тобто психічним. Під «психічним» розуміють внутрішній душевно-духовний світ людини – його свідомі і несвідомі процеси, волю, переживання, пам'ять, характер, темперамент тощо [1].

Людина – це не пасивний продукт обставин, а суб'єкт своєї життєдіяльності і її суть – як суб'єкта всіх видів діяльності проявляється завдяки взаємодії з іншими суб'єктами, а також з власним середовищем проживання. Саме людина приймає остаточне рішення щодо своїх дій та поведінки, які залежать як від об'єктивних обставин її існування, так і від рівня її свідомості, почуттів та волі. Рішення може бути вірним, невірним або суперечливим.

Німецький філософ М. Шелер розробив ґрунтовну програму філософського пізнання людини. Для того, щоб представити людину в найважливіших вимірах її буття, філософська антропологія мала поєднувати наукове вивчення різноманітних аспектів життя людини з цілісним філософським осмисленням. Філософська антропологія, за М. Шелером, наука про метафізичне походження людини, її фізичний, духовний та психічний початки, про ті сили та потенції, які нею рухають та які вона приводить в рух [2]. Злочинну поведінку людини пояснюють вітчизняні та зарубіжні вчені з позицій її внутрішніх та зовнішніх детермінант. У результаті досліджень були виявлені різні підходи, що розкривають сутність злочинної поведінки (табл. 1).

Генеza злочинної поведінки полягає у формуванні у індивіда стану психологічної готовності до поведінкового акту у формі суспільно небезпечних дій або без дій. Для науково обґрунтованого висновку про те, які психологічні властивості особистості грають роль у породженні злочинної поведінки необхідно мати модель психологічної структури особистості злочинця, яка виражає основний зміст кримінальної зараженості особистості.

До психологічної структури особистості злочинця дослідники відносять: властивості потрібно-мотиваційної сфери (потреби, інтереси та інше); властивості ціннісно-нормативної сфери (погляди, ціннісні орієнтації, переконання, установки та інше); інтелектуальні властивості (рівень розумового розвитку, особливості мислення та інше); властивості, які є значимими у злочинній поведінці (знання, вміння, навички, здібності); емоційні, вольові властивості, темперамент.

Якщо дивитись на психологічну структуру особистості злочинця з точки зору функцій, які вона виконує щодо породження злочинної поведінки, то вона має включати властивості, які детермінують: криміногенно значиме сприйняття тих або інших соціальних умов та ситуацій; мотивацію до злочинної поведінки; прийнятність злочинної мети, яка визначається кримінальним способом реалізації мотивів; можливість реалізації злочинного засобу – досягнення злочинної мети.

Підходи щодо сутності злочинної поведінки [3-17]

<i>Автор</i>	<i>Зміст теорії</i>
Ч. Ломброзо, Е. Феррі.	дослідники внутрішніх, генотипічних чинників – антропологічних чинників злочинності. Енріке Феррі не відкидав антропологічні чинники злочинності, але віддавав перевагу чинникам соціальним, економічним, психологічним та їх взаємодії між собою
Фр. Галль (Австрійський лікар-анатом)	засновник френологічної теорії: намагався знайти пряму залежність між психічними проявами і будовою черепа та головного мозку людини, його зовнішніми фізичними особливостями для ідентифікації типів злочинців
О. Кинберг, Е. Ланге	пояснюють виникнення злочинної поведінки наявністю наслідуваних якостей
Е. Кречмер	вважав конституціональні особливості індивіда головними, намагався знайти зв'язок між типами статури та мозковими особливостями і порушеннями, описав та виділив чотири типи статури людини: пікнічний, астеничний, атлетичний та дисплазівний, до якого входять особливості перших трьох.
Б. ді Тулліо, Р.Фунес	розглядали злочинну поведінку з позиції ендокринної зумовленості.
У. Джеймс, К. Лоренц, З. Фрейд, Е. Фром	вважали основними в злочинній поведінці вроджені, інстинктивні потяги
Вільям Шелдон	займався дослідженнями щодо встановлення зв'язку між типами соматофізичної будови людини, її темпераментом і формами поведінки
Ю.М. Антонян, В.В. Гульдман, В.М. Кудрявцев, В.В. Лунеев, Т.П. Печерніков	при вивченні особистості злочинця, головну роль надавали аналізу мотивації злочинної поведінки.
О.Р. Ратінов	дослідження ґрунтуються на виокремленні психічного утворення, що є провідним чинником виникнення злочинної поведінки і розглядається як системотворча якість. Серед досліджень цього напрямку є ціннісно-нормативна концепція особистості злочинця. Вчений запропонував двомодальний мотиваційний механізм у вигляді потягу і уникнення.
С.В. Познишев	розглядав напрямок, в якому виокремлював поєднання криміногенних якостей особистості, які можуть визначати потенцію до протиправної поведінки лише в сукупності таких ознак. Він поділяв психологічні особливості особистості на два типи злочинців - ендогенні та екзогенні, всі їх якості поділяв на основні та додаткові.
Ю.М. Антонян, В.В. Гульдман, Н.Г. Іванов, Л.М. Балабанова	дослідження присвячені розкриттю злочинної поведінки з позицій її зумовленості психічними аномаліями індивіда
Є.В. Заїка, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина	в дослідженнях підходять до вивчення особистості злочинця за допомогою комплексного підходу: наявності в структурі особистості декількох негативних якостей (щонайменше трьох), які детермінують криміногенну поведінку, торкаються соціальних відносин, ставлення до майбутнього, рис характеру

Дослідження особистості злочинця передбачає виявлення типового, визначення критеріїв градації кримінальних типів, встановлення особливостей у кримінальних відносинах.

Спроба дослідження злочинних соціально-психологічних типів була зроблена італійським лікарем-психіатром Ч. Ломброзо. Ч. Ломброзо і його послідовник Е. Феррі розрізняли такі типи злочинців: 1) природжених; 2) «злочинців унаслідок божевілля», психопатів та інших, які страждають на психічні аномалії; 3) злочинців із пристрасті; 4) випадкових; 5) звичних.

Ч. Ломброзо стверджував, що злочинний тип особистості можна розпізнати (діагностувати) за специфічними фізичними і психічними ознаками (ця школа виникла у 70–80-х рр. XIX ст.) [13].

Заслуговує на увагу класифікація особистостей, запропонована психологом О. Ф. Лазурським. При визначенні типів він виходив з: 1) природних психологічних можливостей; 2) особливостей соціального пристосування особистості до дійсності. Причому відповідно до цих ознак він визначив три рівні особистостей: нижчий, середній і вищий. На кожному рівні визначаються так звані чисті типи, змішані і спотворені [9].

Для кримінальної психології важливе значення мають спотворені типи особистості нижчого рівня (з цих типів виходять злочинні особистості). О. Ф. Лазурський до спотворених типів відносить:

1) пасивний тип, який виступає у вигляді двох різновидів:

а) апатичного, що характеризується байдуже-млявим ставленням до усього оточуючого, відсутністю яскраво виражених інтересів і потреб;

б) безвільно-боязкого, який легко піддається навіюванню, з перевагою пригніченого настрою. На думку вченого, хоча люди такого типу і не належать до кримінального типу, однак можуть бути джерелом поповнення злочинного світу;

2) тип розважливого егоїста. Люди цього типу розважливі і хитрі, черстві і злопам'ятні; на першому плані у них турбота про свої вигоди й інтереси, переважно матеріальні; цей тип дуже близький до кримінального;

3) афективно-спотворений тип. Його представники – безладно-веселі, легковажні люди. За своїми соціальними проявами – п'яниці, забіяки, скандалісти, дрібні злодюжки;

4) активно-спотворений (гвалтівник) тип. Тут два підтипи:

а) безладного гвалтівника, що характеризується рішучістю, енергією. Працювати не любить, схильний до бійок; б) зосереджено-жорстокий, який не зупиняється і перед убивством [9].

У 20-ті рр. минулого століття дослідження різних типів злочинців проводив С.В. Познишев. Усіх правопорушників він поділив на дві категорії (залежно від співвідношення об'єктивних обставин і внутрішньої особистісної готовності до злочину):

– октогенних («моральні психоастеніки», яким чужі норми моралі і здатність до співпереживання)

– екзогенних (вчиняють діяння під впливом зовнішніх умов). До цієї категорії належать особи:

а) з недостатньо розвинутими правовими почуттями;

б) недостатньо самостійні у виборі вчинків, тобто такі, що піддаються навіюванню, легковажні, слабохарактерні [12].

Класифікацію особистостей на матеріалах вивчення злочинців запропонувала психіатр А.С. Петрова. Основна ідея полягала у тому, що поняття особистості розглядалося як тип реакції, обумовленої психологічною конституцією (будовою) людини. З огляду на це автор розрізняє «примітиви» (нормальна людина, але внаслідок несприятливих умов нерозвинена, людина низького культурного рівня) і «непримітиви» (характеризується високою культурою). У межах кожної з груп були виділені основні типи (конкретно-емоційний, ефективно-абстрактний, інтелектуально-вольовий) і проміжні [11].

В. Шелдон виділив та обґрунтував три види статури людини: ендоморфний, мезоморфний і екторморфний, які корелюють з трьома типами темпераменту (вісцеротонія, соматотонія, церебротонія). Поєднання цих ознак вказує на конкретний психотип людини. Наприклад, церебротонікам характерні стриманість, чутливість, соціофобія, схильність до самотності; соматотонікам властиві потреба в задоволеннях, енергійність, прагнення до панування і влади, схильність до ризику, агресивність [17].

Цікавою є пропозиція О.Г. Ковальова розрізнати основні типи особи злочинців залежно від ступеня кримінальної «зараженості» особистості. За цим критерієм автор виділяє:

1) глобальний злочинний тип (тип з повною злочинною «зараженістю»). Цей тип антисоціальний. Він негативно ставиться до праці і людей. Представники цього типу не мислять життя поза злочинами, що їм обіцяють основні радощі. Усі їхні помисли, почуття пов'язані з задумами вчинення злочинів, їхня воля тверда і непохитна у кримінальних діяннях. Цей тип охоплює різні підтипи похитливого розбещувача і гвалтівника, казнокрада, що, незважаючи на покарання, краде і краде, і, нарешті, бандита;

2) парціальний тип, тобто з частковою кримінальною «зараженістю». Особистість цих людей ніби роздвоєна, у ній уживаються риси нормального соціального типу і риси злочинця;

3) передкримінальний тип; ці люди мають такі морально-психологічні властивості, які у певній ситуації, якщо вони опиняються в ній, неминуче вчиняють злочин. Тут два види особистостей:

а) люди з надзвичайно емоційною збудливістю і нестачею самовладання;

б) легковажний ледар, який любить добре пожити не утруднюючи себе [7].

Відомі й інші критерії класифікації злочинних типів. За психорегуляційною підставою М.І. Єнікеев виділяє тип особи злочинця, що характеризується дефектами психічної саморегуляції (особи, які вчинили злочин уперше й у результаті випадкового збігу обставин; вчинений злочин суперечить загальному типу поведінки певної особи, є випадковим для неї, пов'язаний з окремими дефектами саморегуляції. Це особи, які не зуміли протистояти криміногенній ситуації; їхньою особистісною особливістю є низький рівень самоконтролю, ситуативна обумовленість поведінки) [4].

За змістом ціннісно-орієнтаційної спрямованості особистості розрізняються такі групи злочинців:

- 1) злочинці з антисоціальною корисливою спрямованістю (корисливо-господарська підгрупа злочинців; злодії, шахраї);
- 2) злочинці з антисоціальною корисливо-насильницькою спрямованістю (особи з корисливими посяганнями, поєднаними з насильством над особою);
- 3) злочинці з антигуманною, агресивною спрямованістю (особи з дуже зневажливим ставленням до життя, здоров'я й особистої гідності інших людей) [4].

Серед досліджень, спрямованих на виявлення психологічних особливостей особистості засуджених значна кількість орієнтована на вивчення криміногенно важливих внутрішніх рис особистості злочинців які детермінують протиправну поведінку насильницького типу. Таким особам найбільш притаманні егоцентризм, завищений рівень самооцінки та домагань, емоційна нестійкість, підвищена образливість, ригідність процесів мислення, низька здатність до адаптивних форм поведінки, екстрапунітивна манера реагування на вплив соціального оточення [13]. Слід зауважити, що різні якості мають різний вплив на злочинну поведінку. Це дає нам можливість стверджувати, що найбільш характерні психологічні якості злочинців, які є провідними, в сукупності внутрішніх детермінантів злочинної поведінки виконують багато функцій. Деякі з них можуть бути визначальними для виникнення саме злочинної поведінки, а інші можуть виконувати функціонально незалежні ролі.

Таким чином, визначення критеріїв градації кримінальних типів їх характеристики проводиться по системі особистісних психологічних особливостей засудженого. Багато дослідників розкривають сутність особистості злочинця, будуючи структуру її якостей. Вони ґрунтовно пояснюють кримінологічну характеристику і психологічні якості структури особистості злочинця. Кримінологічну структуру особистості складають соціально-демографічні ознаки, кримінально-правові якості, стійкі поведінкові і діяльнісні прояви особистості, її моральні якості, біологічні та психологічні особливості. До психологічної структури відносяться якості потребово-мотиваційної сфери, ціннісно-нормативної сфери, якості значущого в протиправній поведінці досвіду, вольові, біопсихічні та емоційні якості, якості інтелекту, темперамент [15].

Мотив є одним з елементів генезису злочинної поведінки, її внутрішнім стержнем і забезпечує виконання цілого ряду таких психічних функцій, як регулятивної, відбивної, спонукальної та контрольної [8]. Засуджені відрізняються бідністю потребово-мотиваційної сфери, вона вужче, ніж у право слухняних громадян, а також у осіб, які скоїли злочинне діяння вперше. Найбільш домінуючі мотиви зміщені в бік матеріально-потребових, егоїстичних та емоційно-миттєвих. Хоча вивчення мотивів антисуспільної поведінки при розкритті особистості злочинця, з психологічної точки зору, має велике значення, але дослідники справедливо зауважують, що в залежності від особливостей ситуації та спрямованості особистості, однаковий мотив здатний детермінувати розбіжну в правовому відношенні поведінку: правомірну, правопорушення чи злочин. У зв'язку з чим відомий вчений В. М. Кудрявцев вказує, що так звані злочинні мотиви по суті є модифікаціями звичайних людських мотивів, які спрямовуються на цілі, які заборонені законом або пов'язані з використанням протиправних засобів [8].

Серед досліджень даної проблеми заслуговує на увагу ціннісно-нормативна концепція особистості засудженого. О.Р. Ратінов запропонував двомодальний мотиваційний механізм у вигляді потягу і уникнення. Рішення на скоєння злочину або утримання від нього приймається після оціночної діяльності, протягом якої співвідносяться оцінки ситуації, мети, засобів та наслідків, де відбувається взаємовплив, взаємодоповнення, взаємопідкріплення, взаємопогашення, взаємовиключення різноманітних цінностей, і наприкінці, домінування однієї з них [11]. Ціннісно-нормативна концепція є досить корисною в зв'язку з тим, що вона розкриває різні сторони психологічного механізму злочинної поведінки і надає важливі теоретичні передумови для розробки системної моделі криміногенної суті особистості особи, що порушує закон, а в подальшому робить можливим з'ясування змісту та структури психологічних якостей системи, що виражає її.

Досить часто психологічний стан засуджених пов'язаний із психічними аномаліями індивіда. У порівнянні з правослухняними громадянами, серед злочинців, значно переважає кількість осіб, які мають психічні відхилення та аномалії. В залежності від наявності певних аномалій в психіці злочинця, встановлюється деякий зв'язок з типами злочинних діянь, які він скоює. За результатами психологічного аналізу суспільно небезпечних діянь, які були скоєні особами, що мають психічні

відхилення, В.В. Гульдман зробив дуже важливі висновки для розуміння ролі психічних аномалій в злочинній поведінці [3]. Важливими ці висновки є і для пояснення особистісної детермінації криміногенної поведінки і у осіб, які не мають психічних відхилень. Автор підкреслює, що кримінальна спрямованість, загальний і спеціальний рецидив психопатів і злочинців зі здоровою психікою не мають достовірних розбіжностей. Також, слід зауважити, що у психічно здорових і психопатичних особистостей мотивація протиправних діянь має подібні закономірності формування мотивів. Мотивація і тих і інших осіб має подібні складові, етапи формування і ґрунтуються на аналогічних потребах, а змістовність детермінується спрямованістю особистості.

Є.В. Заїка, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина в дослідженнях також підходять до вивчення особистості злочинця за допомогою комплексного підходу [5]. Дослідники мають думку, що при наявності в структурі особистості декількох негативних якостей (щонайменше трьох), які детермінують криміногенну поведінку, торкаються соціальних відносин, ставлення до майбутнього, рис характеру тощо. Загалом, цей підхід корисний в накопиченні емпіричного матеріалу про структуру особистості злочинця, її системних зв'язках і якостях, а також цей підхід є перспективним на шляху до системного розкриття криміногенного змісту структури особистості злочинця.

Перш за все, слід зазначити, що засуджений злочинець – свідомий суб'єкт, наділений сукупністю біологічно зумовлених, психологічних і соціально детермінованих властивостей та якостей.

Більшості засуджених притаманні специфічні емоційні стани – недовірливість, підозрливість, тривожність, дратівливість, збудливість, агресивність, а також пригніченість, почуття власної неповноцінності. Вони викликаються наступними чинниками:

- 1) ізоляція від суспільства і розміщення у замкнутому середовищі;
- 2) тотальна регламентація життєдіяльності та наявність жорстких санкцій за порушення як офіційних приписів, так і неформальних норм і правил поведінки. Таким чином, кожна особа перебуває під подвійним контролем – адміністрації та мікросередовища засуджених, причому уявлення про «правильну поведінку» у них можуть бути діаметрально протилежними;
- 3) обмеження у задоволенні потреб, у першу чергу біологічних, та примусове включення до одностатевих соціальних груп.

Жорстка регламентація поведінки правилами, що визначаються ворожими щодо засудженого середовищем, та наявність широкого спектру санкцій за їх порушення формує пасивність і прагнення уникнути будь-яких змін. Оскільки засуджений не має особистого простору, постійно перебуває в тісному соціальному оточенні, порушення правил може відбутися в будь-який момент і не з його вини (наприклад, хтось обмовив або неправильно витлумачив його слова). Тому необхідно не лише постійно контролювати власні вчинки, але й прораховувати можливі варіанти поведінки представників адміністрації та неформального оточення. Невдоволення і ворожість посилюються через те, що конфлікти, котрі виникають між засудженими, практично неможливо врегулювати, а можливість змінити оточення відсутня. Таким чином, конфронтуючі сторони протягом тривалого часу знаходяться в одній соціальній групі, а конфліктні ситуації нерідко переростають у насильницькі злочини.

Від усього цього занепокоєність і підозрливість набувають хронічного характеру, нагнітаючи постійну внутрішню напруженість. Зненацька може настати момент «емоційного вибуху» – афективної розрядки («короткого замикання»), що супроводжується бурхливою агресією, на перший погляд, невмотивованою. Злочинні наслідки набагато перевищують при цьому значимість приводу, що його викликав.

Такій поведінці досить часто передують зовнішній спокій, але він лише маскує глибокі психічні переживання, робить їх непомітними для стороннього ока. Однак причина агресивності завжди існує: вона полягає у гранично сконцентрованій внутрішній напрузі, для миттєвої розрядки якої буває достатньо зовсім незначного зовнішнього поштовху. Постійне переживання негативних емоційних станів призводить до відповідних трансформацій характеру, а саме – до зростання серед засуджених питомої ваги акцентуйованих та психопатизованих осіб.

Психіка засуджених (психічні стани, психічні процеси, психічні властивості) характеризується певною загальною динамікою. Динаміка особистості в умовах позбавлення свободи – це сукупність «критичних» змін у психічному стані особи від арешту до завершення відбування покарання. Можна виділити наступні її етапи: 1) після арешту – у психічному стані домінує страх перед майбутнім

покаранням; 2) після набуття вироком законної сили – психічний стан засудженого характеризується певною заспокоєністю, що може сягати рівня апатії та депресії; 3) після прибуття до УВП – розпочинається адаптація до нових умов життя, коли дуже гостро відчувається обмеження потреб, зміна звичних стереотипів; 4) від 3-4 до 6-8 місяців перебування в УВП – поява та розвиток інтересів у нових умовах життя (утворення неформальних груп, праця, побачення з родичами та ін.), що сприяє виникненню у засудженого позитивних емоцій та підвищує ступінь його психічної активності; 5) адаптаційний період, тривалість якого залежить від терміну покарання; 6) період перед звільненням (3-8 місяців) – характеризується певною дезадаптацією, психологічно є дуже складним у зв'язку з очікуванням свободи та труднощів, що можуть при цьому виникнути.

Таким чином, засуджені потребують особливої уваги психологів у перші та останні місяці ув'язнення. У цей час спостерігається найбільше виявів агресії, як спрямованої на оточуючих, так і аутоагресії (спроб самокаліцтва та суїциду). Проміжок між ним можна визначити як відносно спокійний (адаптивний), що мовою відомчих документів називається «процесом виправлення і перевиховання». Психологи ж порівнюють цей стан із «психічним паралічем», коли людина ніби закладає, поринувши в тужливе очікування того, що ж буде з нею далі. Зниження рівня психічної активації призводить до руйнування механізмів вольової регуляції поведінки, тому й ворожість та агресивність стає все менше передбачуваною.

Розкриття змісту криміногенно-психологічних якостей особистості та їх взаємозв'язків, які зумовлюють антисуспільну поведінку, дозволить вивчити конкретну особистість засуджених та оцінити її потенцію до протиправної поведінки. На нашу думку, при вивченні психологічних особливостей особистості злочинця необхідно досліджувати саме ті якості, які прямо чи побічно пов'язані з антисуспільною поведінкою індивіда, зумовлюють чи полегшують скоєння злочину або допомагають зрозуміти причини їх скоєння. Такий висновок ґрунтується на тому, що якості особистості мають певний зміст та внутрішні функціональні зв'язки і в детермінації злочинної поведінки виконують певні психічні функції. Тому розкриття якостей і характеристик злочинної особистості потрібне для точного визначення критеріїв побудови її психологічної структури.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. На підставі проведеного теоретичного аналізу виявлено, що психологічні особливості засуджених являють собою системну сукупність психологічних властивостей. Для сучасної юридичної та психологічної науки і практики важливим є виділення об'єктивних і суб'єктивних характеристик особистості злочинців. Визначати необхідно саме такі фактори, які притаманні самій особистості, а зовнішні чинники відіграють лише роль умов, які сприяють чи перешкоджають скоєнню злочинів.

Результати психологічного вивчення особистості засуджених служать підґрунтям для припущення того, що вона має суб'єктивну причину для протиправної поведінки. Такими причинами виступають: наявність однорідних особистісних особливостей, таких, як агресивність, імпульсивність, відчуженість та ін., прояви яких залежать від типу злочину, що скоюється; вплив певних соціальних умов, які підсилюють або гальмують прояви особливостей психіки особистості; сформована ціннісно-нормативна система, яка відрізняється негативним змістом; стійкі психологічні особливості, сукупність яких має криміногенне значення і є специфічними саме для злочинців. Отже, психологічними якостями особистості є не тільки відносно елементарні психічні, але і інтегровані якості. Наявність цих утворень надає цілісність і послідовність соціальній активності людини, а також стійкість до впливу зовнішніх умов, які змінюються в часі. Ще однією формою буття особистості виступає її розвиток та зміни, які відбуваються в процесі життєдіяльності та функціонування. З психологічної точки зору вивчення особистості полягає в визначенні та пізнанні системного поєднання її психологічних якостей.

Узагальнюючи опрацьований теоретичний матеріал, що стосується дослідження психологічних особливостей особистості засуджених, слід зауважити, що в сучасній юридичній психології немає єдиної загальноновизнаної концепції, яка б системно розкривала особливості особистості злочинця в сукупності основних точок зору на її системне пояснення. Психологічні явища, пов'язані з особистістю злочинця, вивчаються або без встановлення закономірностей у зв'язках із зовнішніми умовами, соціальним статусом і соціальною роллю суб'єкта поведінки, разом з фоновим психіко-функціональним станом та іншими чинниками, або без врахування їх змістовних та функціональних зв'язків в зародженні злочинної поведінки. Маловивченими залишаються

закономірності зв'язків між психологічними якостями особистості, не розкрита системотворча основа кримінальної сутності особистості злочинця у співвідношенні з її різноманітними типами.

Список використаних джерел

1. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е.К. Быстрицкий. – К.: Наукова думка, 2001. – 200 с.
2. Головашенко І.О., Безусяк Я.І. Проблема особистості в сучасній філософії: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17620/1962.pdf>
3. Гульдман В.В. Особенности экспертной оценки аффективных реакций в момент совершения правонарушения у психически здоровых и психопатических личностей / Т. П. Печерникова, В. В. Гульдман // Аффект: практика судебной психолого-психиатрической экспертизы. – Москва: Генезис, 2013. – С. 34-45.
4. Еникеев М.И. Юридическая психология: учебник / М. И. Еникеев. – М.: Издательская группа «Норма–ИНФРАМ», 1999. – С. 53 – 55.
5. Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С.: Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением: <https://www.voppsy.ru/authors/ZAIKAEV.htm>
6. Зелинский А.Ф. Криминальная психология: Науч.-практ. Издание / А.Ф. Зелинский. – Киев: Юринком Интер, 1999. – С. 170 – 171.
7. Ковалев А.Г. Психологические основы исправления правонарушителя / А.Г. Ковалев. – Москва: Юридическая литература, 1968. – С. 50 – 51.
8. Кудрявцев В.М. Борьба мотивов в преступном поведении / В.М. Кудрявцев – Москва: Норма, 2007. – 126 с.
9. Лазурский А.Ф. Классификация личностей / А.Ф. Лазурский. – Петербург., 1921.
10. Пирожков В.Ф. Криминальная психология / В.Ф. Пирожков. – Москва: Ось-89, 2001. – С. 17 – 18.
11. Петрова А.С. Психологическая классификация личностей / А.С. Петрова – Москва, 1927.
12. Познышев С.В. Основы пенитенциарной науки / С.В. Познышев – Москва, 1923. – С. 107 – 112.
13. Психологія особи злочинця. Класифікація злочинних типів: // <https://studopedia.info/5-80294.htm>
14. Ратинов О.Р. Ответственность за разжигание вражды и ненависти: психолого-правовая характеристика / О.Р. Ратинов – Москва: Юрлитинформ, 2005.
15. Словарь по уголовному праву / Отв. ред. А.В. Наумов. – Москва: БЕК, 1997. – С. 3 – 8.
16. Фэрри Э. Уголовная антропология и социализм // Проблемы преступности. – Харьков, 1924. – Сб. 2-й. – С. 31–32.
17. Шелдон В. Конституційна типологія особистостей: // https://pidruchniki.com/.../konstitutsiyna_tipologiya_osobistostey

References translated and transliterated

1. Bystryckyj E.K. (2001) Fenomen lychnosti: myrovozzrenye, kul'tura, bytye [The phenomenon of personality: world outlook, culture, being]. Kyi'v: Naukova dumka.
2. Golovashenko I.O., Bezusjak Ja.I. Problema osobystosti v suchasnij filosofii [The problem of personality in modern philosophy]: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17620/1962.pdf>
3. Gul'dan V.V. (2013) Osobennosty ekspertnoj ocenky affektyvnyh reakcyj v moment soversheniya pravonarushenya u psyhychesky zdorovyh y psyhopatycheskyh lychnostej [Peculiarities of the expert assessment of affective reactions at the time of the commission of the offense in mentally healthy and psychopathic personalities]. Affect: praktyka sudebnoj psyhologo-psyhyatrycheskoj ekspertyzы. Moskva: Genezys, pp. 34–45.
4. Enykeev M.Y. (1999) Jurydycheskaja psyhologija [Legal psychology]. Moskva: Yzdatel'skaja gruppya «Norma–YNFRAM». (in Russian)
5. Zayka E.V., Krejdun N.P., Jachyna A.S.: Psyhologycheskaja harakterystyka lychnosti podrostkov s otklonjajushhysja povedenyem [Psychological characteristics of the personality of adolescents with deviant behavior]: <https://www.voppsy.ru/authors/ZAIKAEV.htm>
6. Zelynskyj A. F. (1999) Krymynal'naja psyhologija [Criminal psychology]: Nauch.-prakt. Yzdanye. Kyev: Juryнком Ynter
7. Kovalev A.G. (1968) Psyhologycheskye osnovy yspravlenija pravonarushytelja [Psychological bases for correction of the offender]. Moskva: Jurydycheskaja lyteratura.
8. Kudrjavcev V.M. (2007) Bor'ba motyvov v prestupnom povedenyy. Moskva: Norma.
9. Lazurskyj A.F. (1921) Klassyfykacyja lychnostej [Classification of personalities]. Peterburg.
10. Pyrozhhkov V.F. (2001) Krymynal'naja psyhologija [Criminal psychology]. Moskva: Os'-89.
11. Petrova A.S. (1927) Psyhologycheskaja klassyfykacyja lychnostej [Psychological classification of personalities]. Moskva.
12. Poznyshhev S. V.(1923) Osnovy penytcyarnoj nauky [Fundamentals of Penitentiary Science]. Moskva.
13. Psyhologija osoby zlochyncja. Klasyfikacija zlochynnyh typiv [Psychology of the offender. Classification of criminal types]: // <https://studopedia.info/5-80294.htm>
14. Ratynov O.R. (2005) Otvetstvennost' za razzhiganye vrazhdy y nenavysty: psyhologo-pravovaja harakterystyka [Responsibility for inciting hatred and hatred: psychological and legal characteristics]. Moskva: Jurlytynform.
15. Slovar' po ugovnomu pravu [Dictionary of criminal law] / Отв. ред. А.В. Наумов. Moskva: БЕК.
16. Фэрри Э. (1924) Ugovlnaja antropologija y sotsyalizm [Criminal anthropology and socialism]. Problemy prestupnosti. Har'kov. vol. 2, pp. 31–32.
17. Sheldon V. Konstytucijna typologija osobystostej [Constitutional typology of personalities]: // https://pidruchniki.com/.../konstitutsiyna_tipologiya_osobistostey

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «АГРЕСИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ»**В.В. Трофимчук**аспірант кафедри психології та соціальної роботи
Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України
vika_trofumchuk@ukr.net

Трофимчук В.В. Теоретичний аналіз феномену «агресивність особистості». Стаття присвячена теоретичному аналізу основних аспектів агресивності особистості. Проаналізовано основні погляди науковців на поняття «агресивність» у психологічній літературі. Визначено сутність поняття «агресивність», «агресивність особистості», «агресія». Скомпоновано основні наукові підходи до характеристики агресивності особистості, яка розуміється як інтегрована сукупність властивостей особистості, що виражається у потенційній готовності до позитивних чи негативних дій, які залежать від впливу різного роду чинників. Представлено позиції науковців до дослідження психологічних особливостей агресивності особистості як психологічного феномена: етологічного (агресивність як прояв інстинкту), соціологічного (агресивність як результат соціалізації), діяльнісного (агресивність як готовність до дій), мотиваційного (агресивність як спонука до агресивних дій), поведінкового (агресивність як свідомо агресивна поведінка), аксіологічного (агресивність як емоційний стан), особистісного (агресивність як властивість особистості). Охарактеризовано як позитивні, так і негативні риси агресивності особистості.

Ключові слова: агресивність, агресія, агресивна поведінка, підхід, готовність, соціалізація.

Trofimchuk, V.V. Theoretical analysis of the phenomenon of "personality aggression". The article is devoted to the theoretical analysis of the main aspects of personality aggression. The basic views of scientists on the phenomenon of "aggressiveness" in psychological literature have been analyzed. The phenomenon of aggression has been considered by researchers as hostile or violent behaviour, as a constructive motivation for strength, as a functional potential, as a personal quality, as purposeful destructive behaviour, as a situational psychological state before or during an aggressive attack, as a character trait, as a readiness for aggressive behaviour and the like. The essence of the notion of "aggressiveness", "aggressiveness of the individual" has been defined. The main scientific approaches to the characterization of personality aggressiveness have been analysed and the phenomenon has been understood as an integrated set of personality traits expressed in the potential readiness for positive or negative actions, that depend on the influence of various kinds of factors. The positions of the scientists of each of the approaches to the main features of personality aggression as a psychological phenomenon have been presented: ethological (aggressiveness as a manifestation of the survival, death, sexuality instinct), sociological (aggression as a result of the socialization process, influence of various models of people's behaviour of the environment), activity (aggressiveness as readiness to actions of the person in relation to another), motivational (aggression as an internal impulse to commit aggressive acts, aspiration (aggressive as an arbitrary, consciously controlled aggressive behaviour, impulsive aggressive manifestations), axiological (aggressiveness as an emotional state, manifested in impulsive activity of behaviour, affective experiences), personal (aggression as a property of a person, characterized by the presence of destructive tendencies in the sphere of subject-subject, subject-object relations).

Keywords: aggressiveness, anger, aggressive behaviour, approach, readiness, socialization.

Постановка проблеми. Останнім часом проблема агресивності серед людей набуває все більшої соціальної спрямованості, тому частіше стає предметом дослідження соціологів, педагогів, юристів, психологів, які розглядають способи її вирішення в контексті профілактики, попередження, зниження рівня агресивності. Сучасна реальність змушує психологів по-іншому поглянути на проблему агресивності у суспільстві, оскільки таке явище в наші дні, скоріш за все, звичайне, ніж виняткове. Враховуючи той факт, що сьогодні суспільство живе в епоху стрімких трансформаційних змін у соціумі, економіці, політиці, агресивність серед різних верств населення зростає та посилюється. Особливості агресивності такі, що зачіпають емоційну сферу особистості, що спричиняє формування стресового стану у людей. Високий рівень агресивності, наприклад, у молодих людей є фактором, що негативно впливає не лише на навчальну діяльність, стосунки з батьками, однолітками, індивідуальний розвиток, але й на становлення їх як майбутніх професіоналів своєї справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми агресивності присвячуються дослідження ряду науковців (Л. Ганова, Ю. Качанова, Т. Мицкан, К. Сергеева, В. Філоненко), які характеризують даний феномен із різних позицій: як властивість особистості, як ситуативний, соціальний, психологічний стан перед чи під час агресивної дії, як усталену рису особистості, що виражає готовність до агресії, як наслідок об'єктивного конфлікту інтересів окремих особистостей і соціальних груп.

Важливими є праці вчених (Р. Барнхарт, Д. Гуральнік, З. Касімова, Д. Мюррей, К. Шалагінова), які розрізняють агресивність, як готовність до агресивних дій по відношенню до інших, від агресії, як сукупності руйнівних дій, які завдають шкоду іншим.

У дослідженнях фахівців (Л. Руденко, С. Сукиасян) представлені характеристики різних наукових підходів до сутності агресивності: еволюційно-генетичний, гуманістичний, психолого-аналітичний, еволюційний, антропоєкологічний, біхевіористичний. Слід зауважити, що незважаючи на те, що феномен агресивності постійно обговорюється науковцями, проблема її сутності залишається відкритою. Тому актуальність проблеми, недостатня її розробка потребує нових підходів до вирішення зазначеного питання.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз визначення та характеристики наукових підходів до сутності поняття «агресивність особистості».

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Акумуляований у психологічній літературі матеріал щодо тлумачення агресивності особистості, як феномена, все більше актуалізує важливість вирішення даної проблеми за допомогою класифікації основних наукових підходів до характеристики агресивності та її властивостей. Нами виокремлено етологічний, соціологічний, діяльнісний, мотиваційний, поведінковий, аксіологічний, особистісний підходи щодо розуміння сутності агресивності особистості.

У рамках *етологічного* підходу до характеристики агресивності науковці (З. Фрейд, А. Фрейд, К. Лоренц) оперують прихованими, інстинктивними основами поведінки людини.

Так, у теорії потягів З. Фрейда агресивність – це вроджений і необхідний прояв інстинкту смерті у людини, що проявляється в руйнуванні особистості чи агресії, яка виплескується на оточуючих. Такий інстинкт спрямований проти самого себе, тому є інстинктом або саморуйнування, або руйнування іншого індивіда. З. Фрейд підкреслює, що інтенсивність цього інстинкту можна редукувати, проте уникнути навряд чи вдасться. На думку науковця, агресивність є не реакцією на подразнення, а характеризується як постійно присутній в організмі рухливий імпульс, обумовлений конституцією людської істоти, самою природою людини. Для збереження свого «Я» від руйнівної дії інстинкту смерті, вважає дослідник, існують механізми, які допомагають спрямувати негативну енергію назовні, від людини на інших людей. Тому джерело агресивності людини у ставленні до інших закладене у руйнівному началі в людині [16].

Продовжуючи погляди З. Фрейда, А. Фрейд вважає, що агресивність взаємопов'язана з сексуальністю. З позиції дослідниці, прояви агресивного інстинкту послідовно підпорядковані лібідному розвитку: кусання, плювання, бажання все «привласнити», руйнування, жорстокість, владоловство, хвастощі, зарозумілість, порушення суспільних норм і правил. На думку А. Фрейда, агресивність – це вроджений інстинкт, нерозривно пов'язаний із сексуальністю. Для науковця, агресивність – нормальне явище, яке обов'язково присутнє в психічному житті кожної людини, оскільки, не проявляючись навіть зовні, керуючись несвідомим, непрямим чином може впливати на поведінку людини [15].

Підтримуючи попередню позицію, К. Лоренц характеризує агресивність як вроджену властивість і прояв інстинкту виживання. На думку дослідника, саме агресивність сприяє природному відбору. Автор вважає, що агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безперервно, в постійному темпі, накопичуючись із плином часу, акумулюється у агресивність, яка проявляється через агресивні дії. Прояв агресивних дій залежить від кількості накопиченої агресивної енергії, наявності та сили стимулів, що полегшують розрядку агресії. Науковець зазначає, що чим більше агресивної енергії, тим меншої сили потрібен стимул для прояву агресії зовні [10].

Представники *соціологічного* підходу (А. Бандура, Г. Андреева) розглядають агресивність з позиції впливу моделей поведінки в оточуючому середовищі на людину, процесу соціалізації.

Згідно теорії соціального навчання, представником якої є А. Бандура, прояви агресивності з'являються у людини в результаті навчання, виховання, наслідування, оскільки суб'єкт у повсякденному житті знаходиться під впливом різних моделей агресивної поведінки в сім'ї, субкультурі, засобах масової інформації. Науковець наголошує, що агресивність формується у процесі соціалізації завдяки спостереженню за відповідним способом дій під час соціального пристосування, де зразок поведінки інших розглядається як засіб міжособистісного впливу. Дослідник виокремлює три основні особливості, які варто враховувати під час вивчення

агресивності: спосіб засвоєння подібних дій; фактори, які провокують їх прояв; умови, під час яких вони закріплюються [4].

Г. Андрєєва згідно теорії соціального впливу вважає, що агресивність не може належати до якогось конкретного виду людських дій, а є лише ярликом для позначення дій, у яких головним способом соціального впливу обрана примусова сила. Науковець ототожнює агресивність із примусовою силою, яка не входить до жодного переліку соціальних норм. Автор визначає агресивність як суму особистих елементів сприйняття спостерігача, які залежать від моральної позиції суб'єкта, різного роду орієнтацій. Таким чином, учений досліджує агресивність, відходячи від вивчення глибинних внутрішньо особистісних динамік людської агресивної поведінки, та, пояснюючи дане явище як феномен, який необхідно розглядати в контексті реальних суспільних відносин [2].

У рамках *діяльнісного* підходу науковці (А. Берковиц, А. Реан) розглядають поняття «агресивність» з боку діяльнісних параметрів особистості, як готовність до агресивних, ворожих дій.

А. Берковиц тлумачить агресивність як «відносно стабільну готовність до агресивних дій у найрізноманітніших ситуаціях» або «схильність до агресивної поведінки» [5, с. 44]. На думку вченого, агресивність з'являється в стані фрустрації, як одного зі стимулів, які здатні лише спровокувати агресивні реакції, але не призводять до агресивної поведінки, створюють готовність до агресивних дій. Згідно поглядів дослідника, стимули набувають властивості провокувати агресію завдяки процесу, подібного до вироблення умовних рефлексів. Стимули, які постійно пов'язані з чинниками, що провокують агресію, можуть поступово схилити до агресивних дій індивідуумів, раніше спровокованих або фрустрованих. На думку вченого, люди з фізичними відхиленнями притягають до себе страждання, оскільки дефект, хвороба, що асоціюється зі стражданням, болем, здатен спровокувати людей, схильних до агресії, на специфічні дії. Науковець стверджує, що в дуже фрустрованих індивідуумів агресивне спонукання може слабшати лише за умови заповдіння збитку фрустратору, катарсис відбувається з тієї причини досягнення агресивної мети та завершення послідовності дій у вигляді відповіді на підбурювання до агресії [5].

У дослідженнях А. Реана, поняття «агресивність» характеризується як готовність до агресивних дій особистості по відношенню до іншого, яка дозволяє особистості сприймати й інтерпретувати поведінку іншого відповідним чином. На думку науковця, поняття «агресивність» можна розглядати як особистісну рису, що входить у групу таких якостей, як ворожість, образливість, недобррозичливість. А. Реан виокремлює види агресивності: агресивне сприйняття, агресивну інтерпретацію як стійку особистісну особливість світосприйняття та світорозуміння [12].

Згідно *поведінкового* підходу вчені (Т. Румянцева, Р. Трамбле) акцентують увагу на розгляді агресивності з позиції поведінкових аспектів, різних видів прояву.

У працях Т. Румянцевої зазначено, що агресивність – це форма соціальної поведінки, оскільки людська агресивна поведінка здійснюється в контексті соціальної взаємодії. Автор акцентує увагу на нормах, правилах поведінки, які визначають характер агресивності. На думку вченого, норми формують своєрідний механізм контролю за позначенням тих чи інших дій. У випадку, коли норми дотримані, поведінка не сприймається як агресивна. І навпаки, якщо норми порушені, поведінка набуває агресивного характеру [13].

Р. Трамбле наголошує, що агресивність – це природна поведінка, яка не здобувається з досвідом, а є властивою людині від народження. На думку науковця, агресивність презентує залишок еволюційного розвитку людини в період боротьби за виживання, згодом якою навчилася керувати. Проте, з позиції дослідника, людина проявляє себе найгіршим чином під час слабкості перед іншими, демонструючи «інструмент» захисту [14].

Прихильники *мотиваційного* підходу (Є. Гладкова, С. Єніколопов) розглядають агресивність кризь призму прагнень, бажань, цілей.

На думку С. Єніколопова, агресивність передбачає мотиваційний аспект прояву. У даному контексті автор акцентує увагу на функціональному боці агресивності, виділяючи при цьому три функції: захист свого «Я», вибух психологічного напруження, досягнення своїх цілей [8].

Є. Гладкова розглядає агресивність як мотиваційну тенденцію, внутрішню спонуку до здійснення агресивних дій, як реакцію особи на фрустрацію потреб і конфлікт, що виражаються в суб'єктивній тенденції до ворожої поведінки, спрямованої на повне або часткового обмеження волі, дій, на заповдіння шкоди або страждань іншим. Дослідник впевнений, що агресивність

забезпечується готовністю особи, на яку спрямована агресія, сприймати й інтерпретувати поведінку агресора відповідним чином [7].

Представники *аксіологічного* підходу (Т. Алексеєнко, К. Ізард) у процесі дослідження агресивності акцентують увагу на емоційних станах особистості.

У працях Т. Алексеєнко агресивність – це емоційний стан людини, який виявляється в імпульсивній активності поведінки, афективних переживаннях, завданні певного морального, психічного чи фізичного ушкодження. Агресивність може бути характерною властивістю людини і виявлятися у її готовності до агресивних дій [1].

Для більш поглибленого розуміння сутності агресивності слід акцентувати увагу на теорію диференціальних емоцій К. Ізарда. Дослідник термін «агресивність» ототожнює з поняттям «ворожість», вказуючи на те, що ворожість – це складна форма афективно-когнітивної орієнтації. До складу агресивності науковець відносить набір різних емоцій (гнів, відраза, презирство), які взаємодіють один із одним, потягів, афективно-когнітивних структур. Серед різноманітних емоцій в агресивності, на думку автора, обов'язково присутній потяг, афект і думка або образ, який пов'язаний із ситуацією заподіяння шкоди об'єкту агресивності. Даний образ, бажання можуть містити реальний намір заподіяти шкоду об'єкту, який у сприятливих для цього умов трансформується в агресію, що передбачає ворожу дію або поведінку по відношенню до об'єкта агресивності [9].

Більшість вчених (О. Атемасова, О. Волянська, М. Охрімчук), які є прибічниками *особистісного* підходу агресивність характеризують як властивість, рису особистості, яка під впливом різноманітних чинників по-різному може себе проявляти.

О. Атемасова вважає, що агресивність – це відносно стійка властивість особистості, що виражається в готовності до агресії, у схильності сприймати та визначати поведінку іншої людини як ворожу. Науковець стверджує, що агресивність формується в дитинстві, стає стійкою рисою характеру та зберігається впродовж усього життя [3].

З позиції М. Охрімчука, агресивність представлена як системна соціально-психологічна властивість, яка формується в процесі соціалізації людини та описується трьома групами факторів: суб'єктивними, об'єктивними, соціально-нормативними. Автор зазначає, що механізм прояву агресивності залежить від поєднання трьох груп факторів, які формують готовність індивіда здійснити агресивний акт, індивідуальну схильність суб'єкта до непрямих агресивних реакцій, прагнення до агресивних дій в міжособистісних стосунках. М. Охрімчук наголошує, що агресивність може проявлятися у схильності до нападу на інших, виражатися в суб'єктивній тенденції до ворожої поведінки проти інших людей [11].

На думку О. Волянської, агресивність – це вроджена властивість кожної живої істоти, здатність до активності, спрямованої на задоволення своїх потреб, усвідомлювана чи неусвідомлювана схильність до агресивної поведінки. У дослідженнях автора зазначено, що агресивність може мати різний рівень прояву: повна відсутність чи граничний стан. Повна відсутність агресивності демонструє податливість, апатію, бездіяльність; граничний стан агресивності представляє нездатність до соціальної кооперації, ворожість, негативізм. Науковець вважає, що агресивність має як негативну, так і позитивну сторони. Негативна сторона агресивність набуває у ситуаціях, що пов'язані з недоліками соціальної адаптації; позитивна сторона агресивності проявляється як здатність до активності, боротьба за виживання, самовдосконалення, ініціатива до подолання труднощів [6].

Важливо зазначити, що незважаючи на те, що термін «агресивність» достатньо обговорюється науковцями, загальноприйнятого її визначення немає. Тому, на основі аналізу основних напрямків досліджень щодо розуміння сутності агресивності особистості, маємо можливість визначити дане поняття.

На нашу думку, *агресивність особистості* – це інтегрована сукупність властивостей особистості, яка виражається у потенційній готовності до позитивних чи негативних дій, що залежать від впливу соціально-психологічних чинників.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Представлені особливості агресивності особистості в поглядах дослідників свідчать про те, що даний феномен розглядається науковцями неоднозначно. Одні вчені визначають агресивність як діяльнісну характеристику особистості; інші – вважають, що агресивність проявляється через поведінкові аспекти особистості; треті – акцентують

увагу на мотиваційних складових особистості; четверті – розглядають агресивність із погляду емоційних станів; п'яті – стверджують, що агресивність визначає властивості, риси особистості. Крім того, агресивність особистості можна розглядати як з негативного, так і з позитивного боку, не вбачаючи у цьому феномені антисоціальної спрямованості, характеризуючи його як природне явище. У межах кожного з вищезазначених підходів увага акцентується на тому, що агресивність особистості обумовлена різними чинниками, що набуває важливого значення як у розумінні реальних її проявів, рівнів вираженості, так і у подальшій профілактичній та корекційній діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеевко Т.Ф. Соціальна педагогіка : словник-довідник / Т.Ф. Алексеевко. – Вінниця, 2009. – 548 с.
2. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М., 2002. – 287 с.
3. Атемасова О.А. Агресивна дитина : як їй допомогти / О.А. Атемасова. – Х., 2010. – 176 с.
4. Бандура А. Подростковая агрессия : Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 2000. – 508 с.
5. Берковиц Л. Агресия : причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – М., 2002. – 510 с.
6. Волянська О.В. Проблема агресивної поведінки підлітків: фактори та механізми соціалізації / О.В. Волянська // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – 2016. – № 3. – С. 117-134.
7. Гладкова Є.О. Феноменологічний аналіз кримінальної агресії / Є.О. Гладкова // Вісник Кримінологічної асоціації України. – Харків, 2017. – № 1 (15). – С. 75-82.
8. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60–72.
9. Изард К.Э. Эмоции человека / К.Э. Изард. – М., 2008. – 954 с.
10. Лоренц К. Обратная сторона зеркала / К. Лоренц. – М., 1998. – 493 с.
11. Охрімчук М.П. Як працювати з агресивною дитиною / М.П. Охрімчук. – К., 2004. – 64 с.
12. Реан А.А. Агресия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – №5. – С.3-18.
13. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологи. – 1991. – № 1. – С. 81-87.
14. Трамбле Р. Развитие агрессивного поведения в детском возрасте : Чему мы научились в прошлом веке? / Р. Трамбле // Международный журнал развития поведения. – 2000. – 24 (2). – С. 129–141.
15. Фрейд А. Норма и патология детского развития / А. Фрейд, З. Фрейд ; пер. с нем. Я. Л. Обухова // Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. – СПб., 1997. – С. 217–364.
16. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. – М., 2003. – 624 с.

References transliterated

1. Alekseenko T.F. Social'na pedagogika : slovník-dovídnik / T.F. Alekseenko. – Vinnicja, 2009. – 548 s.
2. Andreeva G.M. Zarubezhnaja social'naja psihologija XX stoletija : Teoreticheskie podhody / G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova, L. A. Petrovskaja. – M., 2002. – 287 s.
3. Ateomasova O.A. Agressivna ditina : jak ij dopomogti / O.A. Ateomasova. – H., 2010. – 176 s.
4. Bandura A. Podrostkovaja agressija : lzuchenie vlijanija vospitanija i semejnyh otnoshenij / A. Bandura, R. Uolters. – M., 2000. – 508 s.
5. Berkovic L. Agressija : prichiny, posledstvija i kontrol' / L. Berkovic. – M., 2002. – 510 s.
6. Voljans'ka O. V. Problema agresivnoí povedinki pidlitkiv: faktori ta mehanizmi socializacii / O. V. Voljans'ka // Visnik Nacional'nogo universitetu «Juridichna akademija Ukraïni imeni Jaroslava Mudrogo». – 2016. – № 3. – S. 117-134.
7. Gladkova E. O. Fenomenologichnij analiz kriminal'noí agresii / E. O. Gladkova // Visnik Kriminologichnoí asociacii Ukraïni. – Harkiv, 2017. – № 1 (15). – S. 75-82.
8. Enikolopov S. N. Ponjatje agressii v sovremennoj psihologii / S. N. Enikolopov // Prikladnaja psihologija. – 2001. – № 1. – S. 60–72.
9. Izard K. Je. Jemocii cheloveka / K. Je. Izard. – M., 2008. – 954 s.
10. Lorenc K. Oborotnaja storona zerkala / K. Lorenc. – M., 1998. – 493 s.
11. Ohrimchuk M.P. Jak pracjuvati z agresivnoju ditinoju / M.P. Ohrimchuk. – K., 2004. – 64s.
12. Rean A.A. Agressija i agressivnost' lichnosti / A.A. Rean // Psihologicheskij zhurnal. – 1996. – №5. – S.3-18.
13. Rumjanceva T.G. Ponjatje agressivnosti v sovremennoj zarubezhnoj psihologii / T.G. Rumjanceva // Voprosy psihologi. – 1991. – № 1. – S. 81-87.
14. Tramble R. Razvitie agressivnogo povedenija v detskom vozraste : Chemu my nauchilis' v proshlom veke? / R. Tramble // Mezhdunarodnyj zhurnal razvitija povedenija. – 2000. – 24 (2). – S. 129–141.
15. Frejd A. Norma i patologija detsкого razvitija / A. Frejd, Z. Frejd ; per. s nem. Ja. L. Obuhova // Detskaja seksual'nost' i psihoanaliz detskih nevrozov. – SPb., 1997. – S. 217–364.
16. Frejd Z. Vvedenie v psihoanaliz : lekcii / Z. Frejd. – M., 2003. – 624 s.

СТАВЛЕННЯ ДО ГРОШЕЙ, МОНЕТАРНІ УСТАНОВКИ І ЦІННОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ**А.В. Шамне**

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та психології,
Національний університет біоресурсів та природокористування України
shamne@ukr.net

Шамне А.В. Ставлення до грошей, монетарні установки і цінності сучасної молоді України. У статті представлено аналіз монетарних установок і цінностей, а також ставлення до грошей сучасної молоді України. Наведено результати теоретичної, змістовної, емпіричної та конвергентної валідності шкали «Монетарні установки та цінності» авторського тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents». На основі результатів діагностики описано нормативні показники за шкалою. Представлено особливості монетарних установок і цінностей різних вікових, гендерних та соціальних груп сучасної молоді України, а також явища взаємодії різних факторів детермінації монетарних цінностей. Описано індивідуально-типологічні характеристики особистості, яка має високі показники за шкалою. Виявлено залежність між рівнем монетарних цінностей і локусом контролю. Розглянуто питання щодо впливу монетарних установок на розвиток особистості та їх ролі в процесі соціалізації.

Ключові слова: монетарні цінності, ставлення до грошей, локус контролю, підлітковий вік, юнацький вік, стандартизація, валідність.

Shamne, A.V. Attitude towards money, monetary installations and values of modern youth in Ukraine. The article presents the analysis of monetary installations and values, as well as the attitude to the money of modern youth in Ukraine. It has presented the results of theoretical, substantive, empirical and convergent validity scales "Monetary installation and value", questionnaire test copyright "Psychosocial Development of Adolescents". On the base of the empirical results of the diagnosis, normative indicators on a scale have been described. Our investigation also describes the features of monetary attitudes and values of different age, gender and social groups of the modern youth in Ukraine and also the phenomenon of interaction of various factors determination of monetary values. Individual-typological characteristics of adolescence with high scores have been presented. Dependence between level of monetary values and control locus has been revealed. The questions of the influence of monetary installations on the development of the individual and their role in the process of socialization have been considered. The obtained results reflect the sociocultural tendencies of the formation of a new generation of youth, which seeks to make a career, provide themselves with material, achieve independence, establish themselves in their own eyes and in the society. Increasing the personal significance of monetary systems and values in adolescence and youth is inextricably linked with their transformation into the purpose and motive of life, which requires special attention of psychologists and educators.

Keywords: monetary values, attitudes to money, locus of control, adolescence, standardization, validity.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві монетарні цінності, установки і відносини визначають не тільки зміст і спосіб реалізації основних потреб, але і життєві плани, стосунки, етичні норми і навіть критерії особистісної зрілості людини. Вони суттєво впливають на розвиток особистості (Goldberg H., Lewis R.T., 1978; Holmes J., 1998; Furnham A., Okamura R., 1999) та стосунки між людьми (Маданес К., 1998; Coleman J. W., 1992). На думку А. Дейнеки, ставлення до грошей є компонентом економічної свідомості, а отже, і свідомості в цілому [3]. Новітні публікації як західних, так і російських та українських вчених (О. Дейнека, О. Нікітіна, М.Семьонов, А. Фенько, Л. Шеберг, М. Сімків та ін.) свідчать про те, що дослідження монетарних цінностей, установок та ставлення особистості до грошей виявляється все більш затребуваним проблемним полем досліджень.

В західноєвропейській, американській психології виконано ряд досліджень, які пов'язані із ставленням людей до грошей [11; 12], виділенням грошових типів особистості [7], вивченням значущості монетарних цінностей і психічних розладів, пов'язаних з грошима [11]. Однак, більшість цих досліджень виконані у межах економічної психології і недостатньо висвітлюють індивідуальні та вікові аспекти цієї проблеми. Існує велика кількість феноменів стосовно монетарних цінностей та ставлення до грошей, які неможливо пояснити лише з економічно-раціональної точки зору.

У дослідженнях матеріальних (монетарних) цінностей молоді як психологічного утворення підкреслюється, що їх домінування призводить сучасне суспільство до реального знецінення окремої особистості. Ускладнення перебігу процесу економічної соціалізації підростаючого покоління нерідко призводить до виникнення неконструктивного ставлення до грошей [5]. Тому залишається багато питань щодо впливу монетарних установок на розвиток особистості, їх ролі в процесі соціалізації тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «money Attitude» у західноєвропейській та американській психології у дослівному перекладі звучить як грошова установка або ставлення до

грошей. У вітчизняній психології цей термін збігається з поняттями «монетарні цінності», «ставлення до грошей», «монетарні настанови», «монетарні мотиви», «матеріальні цінності». Ці феномени розглядають, з одного боку, як *соціальні установки*, а, з іншого боку, як елементи системи *ставлення особистості* до навколишньої дійсності. Ми розуміємо психологічний зміст монетарності як систему монетарних цінностей і норм поведінки, монетарних соціальних установок і стереотипів особистості.

Проблематика монетарних установок і ставлення до грошей виникла у нашому дослідженні як один з аспектів розробки концепції психосоціального розвитку особистості та створення україномовного тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA) [9]. В результаті факторизації даних (вибірка – 1544 учасника представлена у таблиці 3) у структурі психосоціального розвитку було виділено шість компонентів (шкал), які пояснювали 58,9 % дисперсії даних [9]. Як показали результати, значне місце у структурі базових переконань особистості належить її монетарним настановам і цінностям.

Тому **метою** цього етапу дослідження є аналіз теоретичної та конвергентної валідності цього показника і аналіз на цій основі особливостей монетарних настанов і цінностей різних вікових, гендерних та соціальних груп сучасної молоді України.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Фактор «Монетарні установки та цінності» пояснює 6,22 % дисперсії даних (при $p < 0,05$). До нього алгоритмом було віднесено чотири прямих і одне зворотне питання: 1) Обираючи роботу або якесь заняття, я вибрав (ла) би те, де більша матеріальна винагорода (+) (факторна вага – 0,517); 2) Головне в роботі – це скільки за неї платять (+) (0,512); 3) Мати матеріальний достаток важливіше, ніж жити в гуманному і справедливому суспільстві (+) (0,499); 4) Я вчився б старанніше, якби був упевнений, що отримаю плату (винагороду) за мої зусилля (+) (0,431); 5) Можливість творчої самореалізації важливіша, ніж високооплачувана робота (–) (0,400). Група тверджень цієї шкали демонструє спрямованість особистості на матеріальні досягнення, орієнтацію на зовнішні мотиватори активності. Зміст фактору свідчить про прагматизм, перевагу практичних та матеріальних досягнень над духовними цінностями, меркантильний інтерес, орієнтацію на зовнішні атрибути привабливості.

Теоретична валідність тверджень фактору відображує два аспекти:

1) утилітарність – прагнення мати користь, вигоду, прагматизм, прагматичність – орієнтація на матеріальне забезпечення (питання № 1, 2, 4);

2) вибір на користь монетарних (матеріальних) цінностей на противагу духовним (гуманне суспільство, творча самореалізація, пізнавальний інтерес) – питання № 3, 5.

Зміст *першої частини* фактору (утилітарність) відображує орієнтацію на гроші як один з мотивів соціальної поведінки. Матеріальні (інструментальні) винагороди мотивують людей, коли вони відчують, що їх поведінка призводить до деяких зовнішніх результатів, таких як гроші, подарунки, матеріальні заохочення тощо. Теоретики розвитку описали цю мотивацію як стадію конкретних операцій (Piaget, 1972), інструментальну (Kohlberg, 1976), імперську (Kegan, 1982) та оппортуністичну (Loevinger, 1976). Це джерело мотивації об'єднує відчужену і обачливу (за розрахунком) включеність (Etzioni, 1961), теорію обміну (Barnard, 1938), легальну слухняність та зовнішні нагороди (Eatz and Kahn, 1978). Аналогічні мотиви описано як потреба сили (McClelland, 1961; Murray, 1964), потреба безпеки (Maslow, 1954) або як пізні стадії потреби існування (Alderfer, 1969). В аналогічних термінах психологи описували також зовнішню мотивацію (Bandura, 1986; Deci 1975; Staw 1976), матеріальні спонуки (Barnard 1938) тощо [8].

Концептуалізація *другої частини* змісту фактору можлива на основі концепцій, які так чи інакше інтерпретують зв'язок орієнтації на матеріальні блага з поняттями особистісна зрілість, самоактуалізація, психологічне благополуччя. На думку К.А. Абульханової-Славської, ставлення людини до матеріальних благ є одним з критеріїв особистісної зрілості. Особистість можна назвати зрілою, якщо вона здатна встановлювати свій "поріг" задоволеності матеріальними потребами і починає розглядати їх як одно з умов життя, спрямовуючи свої життєві сили на інші цілі [1]. У дослідженнях Дейнеки О.С. [3], Семенова М.Ю. [6], Фенько А.Б. [7], Lynn M. [10] доведено, що для особистісно зрілих людей гроші є периферічним фактором життя, її інструментальною стороною, засобом, а не метою. У незрілих людей гроші частіше є головним фактором та умовою життя, тобто відбувається встановлення рівності життя та грошей (генералізація можливостей грошей як засобу

життя). Прагнення зробити життя більш забезпеченим, змінити своє матеріальне становище та гроші займають високе місце у системі цінностей. У дослідженні Фенько А.Б. [7] показано, що досліджувані, що мають більш низький рівень грошових домагань продемонстрували більшу задоволеність життям та більш низький рівень стресу. Висновки Дейнеки О.С. [3] стосовно викладачів ВНЗ, Фенько А.Б. [7] – стосовно дітей, Lynn M. – стосовно вивчення людей з економічно розвинених країн [10] продемонстрували майже подібні результати.

Дослідження, проведене Н. Лекес (Lekes) з колегами на американській, канадській і китайській вибірках підлітків, показало, що незалежно від культурної приналежності підлітки з високим вираженням внутрішніх цілей відрізняються більшим психологічним благополуччям і меншою кількістю психологічних проблем, ніж підлітки, що слабо прагнуть до досягнення цілей внутрішнього характеру (Lekes et al., 2009). Люди, у яких зовнішні прагнення до грошей, слави і привабливої зовнішності переважають над цілями особистісного зростання (самоактуалізації), міжособистісних стосунків і допомоги людям, відрізняються меншим психологічним благополуччям, ніж люди, у яких внутрішні цілі переважають над зовнішніми (цит. за [2]).

Дослідження показали, що в складних умовах діяльності високу самооцінку і почуття компетентності зберігають ті люди, які, крім очікуваної зовнішньої винагороди (у тому числі у вигляді грошей), здатні створювати внутрішнє почуття винагороди і досягнення успіхів у ході здійснюваної діяльності. Це узгоджується з рядом досліджень, в яких доведено, що орієнтація на зовнішні ознаки благополуччя (гроші, слава), за рахунок внутрішнього – особистісного зростання, спілкування та приналежності до групи, пов'язана зі зниженням суб'єктивної вітальності (Kasser, Ryan, 1993) [2]. Доведено, що на ставлення людини до грошей більший вплив мають *індивідуально-психологічні характеристики*, ніж соціальні та те, що формування усвідомлених норм використання грошей та монетарних соціальних настанов відбувається у періоди 15-20 та 27-30 років [4].

Уточнення феноменологічної картини отриманого фактору та визначення *конвергентної валідності* шкали відбувалося на основі запропонованої Д.Т. Кембеллом та Д.В. Фіске процедури оцінки «конвергентної та дискримінантної валідності». Використовувалася батарея з 25 методик (повний перелік див. у [9]), з яких конвергентними до *високих показників* за шкалою є ознаки виявилися 10 методик, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники конвергентної валідності фактору «Монетарні цінності»

Методики	Кореляційні зв'язки ($p < 0,05$, $p < 0,001^*$)
Акцентуації характеру (Г.Шмішек)	Збуджена (0,3*) акцентуація
16-факторний опитувальник (Р. Кеттела)	В (-0,28*), J (0, 29*)
Тест структури інтелекту Р. Амтхауера	Субтест 1 (- 0,29*)
Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С. С. Бубнова)	Високий матеріальний добробут (0, 37*)
	Високий соціальний статус, управління людьми (0,37*)
	Спілкування (- 0,35*)
Опитувальник для визначення джерел мотивації (MSI) (Д. Барбуто, Р. Сколл)	Інструментальна мотивація (0,4*), зовнішня концепція Я (0, 37*)
Методика Ціннісні орієнтації (М.Рокич)	Цінності прийняття (0, 34*)
Стиль поведінки у конфлікті (К. Томас)	Суперництво (0,35*)
«Самоактуалізаційний тест»САМОАЛ	Орієнтація у часі (-0,27*)
Шкала базових переконань (Р. Янов-Бульман)	Прихильність світу – BW (-0,28*),
«Біографічний опитувальник» (BIV)	FAM – несприятливий вплив сім'ї (0,29*)
Тест смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) (Д.Леонтьев)	Процес життя (-0,24)

Серед індивідуально-типологічних характеристик особистості, яка має *високі показники* за шкалою переважають збуджена акцентуація характеру, низький рівень вербального інтелекту за Р. Кеттелом (фактор В у підлітків) та Р. Амтхауером (субтест 1). Це свідчить про те, висока орієнтація на гроші переважно притаманна підліткам, які мають труднощі у навчанні, ускладнення у розв'язанні абстрактних задач, аналізі та узагальненні вербального матеріалу, вузький спектр інтелектуальних

інтересів, уповільненість навчання. У цих підлітків фактор J («обережний індивідуалізм») свідчить про схильність діяти індивідуально, замкненість, неприйняття групових норм.

У структурі цінностей (методика Бубнової С.С.) ключове місце займають цінності матеріального забезпечення (0,37) та високого соціального статусу (0,37) при низькій орієнтації на цінності спілкування (-0,35). Переважають зовнішні мотиви: інструментальна мотивація (0,4), цінності прийняття, зовнішня концепція Я (0,37) (опитувальник Д. Барбуто, Р. Сколл). У соціальній поведінці наявна схильність до суперництва у конфліктах (за Томасом).

Високі показники за шкалою корелюють із зверненістю у минуле, завищеним прагненням до досягнень, невпевненістю (шкала «Орієнтація у часі» тесту САМОАЛ). Це підтверджують зворотні зв'язки за шкалою ВВ «Прихильність світу» (-0,28) опитувальника Р. Янов-Булман. Зворотній зв'язок зі шкалою «Процес життя» (-0,24) тесту СЖО (Д.О. Леонтьєв) свідчить про незадоволеність своїм життям. Детермінантою монетарної мотивації є вплив умов сімейного середовища; на ставлення до грошей впливають несприятливий вплив сім'ї (0,29) («Біографічний опитувальник»).

На основі теоретичної, змістовної та конвергентної валідності було визначено характеристики респондентів з високим (7-9 балів) та низьким рівнем монетарних цінностей (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристики показників фактору «Монетарні установки та цінності»

Висока оцінка (7-9 балів)	Низька оцінка (1-3 бали)
Висока утилітарність, прагматичність, орієнтація на матеріальне забезпечення, вибір на користь матеріальних цінностей та високого соціального статусу, високий меркантильний інтерес. Гроші є головною ознакою успішного життя. Орієнтація на зовнішні ознаки благополуччя (гроші, престиж, матеріальні заохочення) за рахунок спілкування, допомоги людям та приналежності до групи)	Низький прагматизм, низький рівень домагань, відсутність вираженого прагнення до матеріального забезпечення, кар'єри, високого становища в суспільстві. Ставлення до грошей як до засобу, а не мети життя. Мотиви спілкування, допомоги людям, приналежності до групи, особистісного зростання переважають над прагненням до грошей, кар'єри, зовнішніх атрибутів привабливості

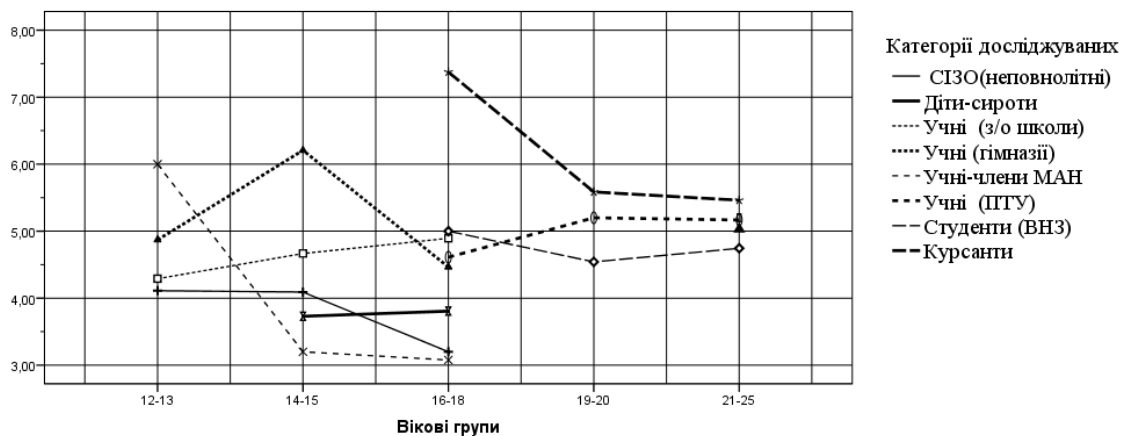
У табл. 3 представлені групи та категорії досліджуваних, які брали участь у діагностиці і їх нормативні показники за шкалою «Монетарні установки та цінності» (вибірка – 1544 учасника).

Таблиця 3

Нормативні показники за шкалою «Монетарні установки та цінності»

№	Групи та категорії досліджуваних	Кількість	Сер. вік	Сер.	Ст.від х.
1	Підозрювані та засуджені неповнолітні (СІЗО)	25	14,2	3,92	2,10
2	Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	62	19,9	5,79	1,97
3	Учні професійно-технічних навчальних закладів	182	17,1	4,66	2,21
4	Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	67	15,7	3,79	2,21
5	Студенти вищих навчальних закладів (ВНЗ)	397	19,7	4,57	2,44
6	Учні сільських з/о закладів	76	13,6	4,17	2,09
7	Учні з/о закладів нового типу (гімназії, ліцеї)	189	14	4,96	2,28
8	Всі учні міських з/о навчальних закладів I-III ступеня	432	14	4,65	2,55
9	Учні 6-х класів з/о закладів I-III ступеня	118	11,6	4,51	2,23
10	Учні 7-х класів з/о закладів I-III ступеня	103	12,8	4,33	2,18
11	Учні 8-х класів з/о закладів I-III ступеня	145	13,7	5,10	2,16
12	Учні 9-х класів з/о закладів I-III ступеня	151	14,9	5,07	3,09
13	Учні 10-х класів з/о закладів I-III ступеня	96	15,9	4,20	2,22
14	Учні 11-х класів з/о закладів I-III ступеня	84	16,7	5,06	2,61
15	Учні-члени Малої академії наук України (8-11 класи)	27	15,3	3,4	2,20
16	Молоді вчителі з/о навчальних закладів	56	22,9	4,79	2,22
17	Повнолітні-засуджені (виправна колонія)	28	23,5	5,20	2,29
18	Всі досліджувані чоловічої статі (хлопці)	678	16,5	5,31	2,43
19	Всі досліджувані жіночої статі (дівчата)	866	16,1	4,18	2,31

Як показали отримані нами результати діагностики, зміст та рівень монетарних установок та цінностей суттєво залежать як від індивідуальних особливостей, так і від гендерних, соціальних і вікових особливостей (рис.1).



Примітка: трикутником позначені молоді вчителі-початківці (22-24р.р.), колом-засуджені з виправної колонії (22-26р.р.)

Рис. 1 Рівень монетарних установок та цінностей різних соціально-вікових категорій (груп)

Відносно низькі показники мають підлітки з дитбудинків та притулку (3,79 бали), підозрювані та засуджені неповнолітні (3,92), підлітки сільських шкіл (4,17). Для цих соціальних груп гроші є менш значущим чинником. Високі показники мають військовослужбовці строкової служби (курсанти) (5,79), учні-гімназисти (4,96), учні 11-х класів (5,06) і повнолітні засуджені (5,20), які перебувають у виправній колонії.

Фактор має *гендерну детермінацію*: значущими є відмінності між хлопцями та дівчатами ($t = 2,91$, при $p < 0,005$). Це підтверджує наявність за t -критерієм Стюдента статистично значущих відмінностей між групою дівчат 11-16 років та хлопців 11-16 років ($t = 3,53$, при $p < 0,05$), між групою дівчат 17-20 років та хлопців 17-20 років ($t = 2,45$, при $p < 0,005$). В усіх випадках хлопці (5,31) більш орієнтовані на матеріальне забезпечення, ніж дівчата (4,18).

Взаємодію факторів вікової та гендерної детермінації підтверджує наявність за t -критерієм Стюдента статистично значущих відмінностей між групою хлопців 17-20 років та дівчат 11-16 років ($t = 4,91$, при $p < 0,001$), і навпаки ($t = 2,51$, при $p < 0,05$). Найбільші відмінності виявлено між учнями закладів нового типу та курсантами, з однієї сторони, та учнями ПТУ ($t = 2,7-2,9$, при $p < 0,05$) і підлітками, які мають специфічні умови соціалізації (Сізо, дитбудинки, притуки), з іншої ($t = 4,5-6,9$, при $p < 0,001$). Найбільш суттєві відмінності виявлено між учнями 7-х класів загальноосвітніх шкіл, підлітками з дитбудинку, підлітками СІЗО та дітьми з сільських шкіл (які мають низьку інструментальну мотивацію), з однієї сторони, та курсантами з іншої (всі на рівні 0,001).

Отже, результати діагностики підлітків, які перебувають у специфічних умовах соціалізації (СІЗО, дитбудинки) та тих, що проживають у селі дають підстави припускати, що причини їх низької інструментальної мотивації пов'язані з фрустрацією відповідних потреб. Адже, низька інструментальна мотивація є реакцією на нестачу можливості відчути себе матеріально спроможним, ефективним суб'єктом монетарних відносин, відчуття того, що життя некероване, неконтрольоване і непередбачуване.

З метою визначення *вікових особливостей* всі досліджувані були розподілені на декілька груп: молодший (12-13 рр.) та старший (14-15 р.) підлітковий вік, ранній юнацький вік (16-18 рр.) та юнацький вік (19-20 рр.) (вікова категорія 21-25 років використовувалася для уточнення основної динаміки) (рис.1). *Поєднання двох факторів* (вікового і соціального) показує, що: 1) з віком значення матеріальних цінностей зростає; 2) низьке значення матеріальних цінностей притаманно учням – членам Малої академії наук, підозрюваним та засудженим неповнолітнім, що перебувають у слідчому ізоляторі та дітям – сиротам у віці 14-18 років.

З метою визначення *детермінації виявлених закономірностей* ми застосували метод двофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA). Виявлено залежність між рівнем монетарних цінностей за шкалою «Монетарні установки та цінності» (вертикаль) і локусом контролю (на малюнку по горизонталі позначено низький, середній, високий рівень інтернальності) (рис. 2).

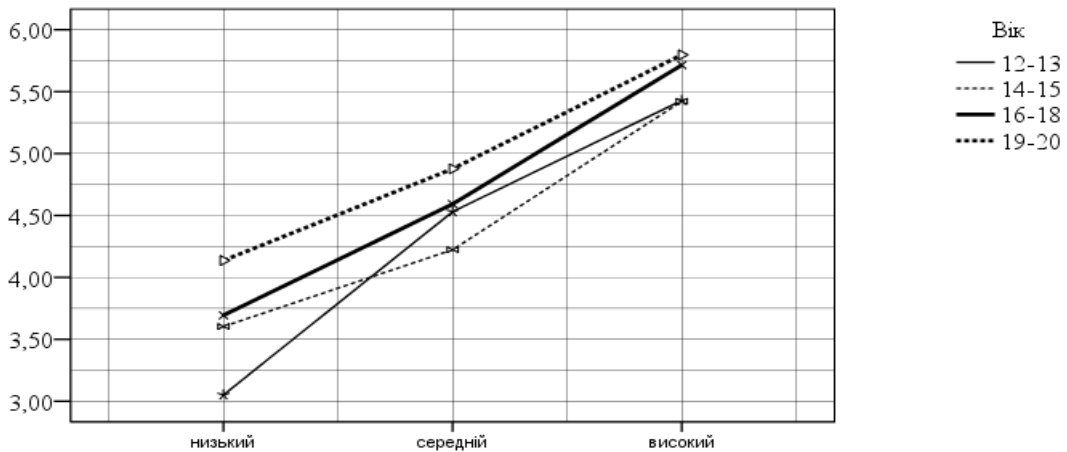


Рис. 2. Зв'язок рівня монетарних установок та цінностей та рівня інтернальності-екстернальності

Підвищення орієнтації на гроші у всіх вікових групах пов'язане із підвищенням екстернальності (чим вище зовнішній локус-контроль і безособовий локус каузальності, тим вищим є значення монетарних цінностей і навпаки). Найбільш чітко ця тенденція представлена у групі молодших школярів (11-13 років) ($p < 0,001$).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отримані результати відображують соціокультурні тенденції становлення нового покоління молоді, яке прагне зробити кар'єру, забезпечити себе матеріально, добитися незалежності, ствердитися у власних очах та очах оточуючих. Це прагнення молоді до кар'єри та матеріального забезпечення є своєрідною відповіддю на зниження рівня життя, зростання соціальної нерівності; обмеження можливостей соціального просування і самореалізації. Виділення фактору як компоненту базових переконань сучасної молоді України свідчить про суперечливі тенденції її особистісного зростання, адже високий рівень монетарних цінностей (зовнішня мотивація активності) корелює з екстернальністю та низьким психологічним благополуччям.

Особистісна значущість монетарних установок та цінностей у підлітково-юнацькому віці зумовлена гендерними, віковими та соціальними чинниками. Підвищення особистісної значущості монетарних установок та цінностей у підлітково-юнацькому віці нерозривно пов'язане з їх перетворенням в ціль і мотив життєдіяльності, що потребує спеціальної уваги психологів та педагогів.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: [монография] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
2. Александрова Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс [Электронный ресурс] / Л.А. Александрова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
3. Дейнека О.С. Экономическая психология. Учебное пособие / О.С. Дейнека. СПб.: Санкт-Петербург, 2000. – 160 с.
4. Капустин А.А. Отношение различных социальных групп к деньгам: Автореф. дис.канд. психол. наук / А.А. Капустин. – Ярославль, 2001. – 25 с.
5. Нікітіна О.П. Дослідження психологічних компонентів ставлення до грошей в юнацькому віці / О.П. Нікітіна // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 33. – С. 175-183
6. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: Автореф. дис... канд. фил. наук / М.Ю. Семенов. – Ярославль, 2004. – 22 с.
7. Фенько А.Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С.94-102.
8. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – М.: Речь, 2005. – 240 с.
9. Шамне А. В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці / А. В. Шамне. – Київ: Інтерсервіс, 2015. – 489 с.
10. Lynn M. Restaurant tipping: a reflection of customer's evaluations of a service / M. Lynn // Journal of Consumer Research 1991. – Vol.18. – P. 438-448.
11. Furnham A. The psychology of money / A. Furnham, M. Argyle. New York: Routledge, 1998. 324 p.
12. Tang T. The meaning of money revisited / T. Tang // J. of Organizational Behavior, 1992. No 13. P. 197-202.

References translated and transliterated

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni [Strategies of life] / Ksenija Aleksandrovna Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 300 s.
2. Aleksandrova L.A. Sub#ektivnaja vital'nost' kak lichnostnyj resurs [Subjective vitality as a personal resource] [Jelektronnyj resurs] / L.A. Aleksandrova // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. – 2011. – N 3 (17). – Rezhim dostupu: <http://psystudy.ru>.
3. Dejneka O.S. Jekonomicheskaja psihologija [Economic psychology]. Uchebnoe posobie / O.S. Dejneka. SPb.: Sankt-Peterburg, 2000. – 160 s.
4. Kapustin A.A. Otnoshenie razlichnyh social'nyh grupp k den'gam [The ratio of different social groups to money]: Avtoref. dis.kand. psihol. nauk / A.A. Kapustin. – Jaroslavl', 2001. – 25 s.
5. Nikitina O.P. Doslidzhennja psihologichnih komponentiv stavlennja do groshej v junac'komu vici [Investigation of the psychological components of the attitude towards money in adolescence] / O.P. Nikitina // Visnik HNPU im. G.S. Skovorodi. Psihologija. – Harkiv: HNPU, 2010. – Vip. 33. – S. 175-183
6. Semenov M.Ju. Osobennosti otnoshenija k den'gam ljudej s raznym urovnem lichnostnoj zrelosti [Features of the attitude to the money of people with different levels of personal maturity]: Avtoref. dis... kand. fil. nauk / M.Ju. Semenov. – Jaroslavl', 2004. – 22 s.
7. Fen'ko A.B. Deti i den'gi: osobennosti jekonomicheskoy socializacii [Children and money: features of economic socialization] // Voprosy psihologii. – 2000. – №2. – S.94-102.
8. Sidorenko E.V. Motivacionnyj trening [Motivational training] / E.V. Sidorenko. – M.: Rech', 2005. – 240 c.
9. Shamne A. V. Teorija ta praktika psihosocial'nogo rozvitku u pidlitkovo-junac'komu vici [Theory and practice of psychosocial development in adolescence and adolescence] / A. V. Shamne. – Kiïv : Interservis, 2015. – 489 s.
10. Lynn M. Restaurat tipping: a reflection of customer's evaluations of a servic / M. Lynn // Journal of Consumer Research 1991. – Vol.18. – P. 438-448.
11. Furnham A. The psychology of money / A.Furnham, M. Argyle. New York: Routledge, 1998. 324 p.
12. Tang T. The meaning of money revisited / T. Tang // J. of Organizational Behavior, 1992. No 13. P. 197-202.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЗАГАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Н.Ф. Шевченко

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
shevchenkonf.20@gmail.com

М.М. Задорожна

магістрант кафедри психології Запорізький національний університет
marinapsycology@gmail.com

Шевченко Н.Ф., Задорожна М.М. Психологічні чинники формування відповідальності як загальної компетенції студентів. Стаття присвячена обґрунтуванню психологічних чинників формування відповідальності як загальної компетенції студентів. В контексті компетентнісного підходу подано визначення відповідальності як сукупності знань, умінь і відносин, необхідних для реалізації всіх напрямків професійної діяльності. Розглянуто структурну організацію відповідальності як загальної компетенції та змістовне наповнення її компонентів – когнітивного (знання навчальних обов'язків; передбачення результатів навчальної діяльності; усвідомлення необхідних дій для отримання бажаного результату), емоційного (емоційне ставлення до обов'язків та труднощів у навчальній діяльності; переживання за якість навчальної діяльності), поведінкового (тимчасові забезпечення діяльності; доведення діяльності до отримання результату; виняток опіки і зовнішнього контролю). Проведено емпіричне дослідження з метою виявлення зв'язків між виділеними компонентами відповідальності як загальної компетенції та індивідуальними властивостями особистості студентів. Статистично доведено наявність взаємозв'язку відповідальності із здатністю до цілепокладання й емоційною стійкістю, що дозволило визначити їх психологічними чинниками формування відповідальності як загальної компетенції.

Ключові слова: відповідальність, компетенція, цілепокладання, емоційна стійкість.

Shevchenko, N.F., Zadorozhna, M.M. Psychological factors of formation of responsibility as a general competence of students. The article is devoted to substantiation of psychological factors of formation of responsibility as a general competence of students. The authors have given a definition of responsibility as a general competence in the context of a competent approach. Responsibility as a general competence of students can be defined as a set of knowledge, skills and relationships that are necessary for the implementation of all areas of future professional activity. Structural organization of the responsibility as a general competence has been reviewed. The content of each of its components has been filed. The cognitive component of responsibility has been characterized by: knowledge of educational responsibilities; prediction of the results of own educational activity; awareness of the necessary actions to get the desired result of the educational activities. The emotional component has been characterized by an emotional attitude to the duties in the educational activity; emotional attitude to learning difficulties; emotional experience for the quality of educational activities. Behavioral component has been characterized by temporary provision of activities; bringing the activity before the result; exception of tutelage and external control. The conducted empirical study has allowed to find out correlation relationships between the distinguished components of responsibility as the general competence and the individual properties of student's personality. The statistically proven presence of the relationship of responsibility with the ability to goal-setting and emotional stability has allowed to admit them as psychological factors of formation of responsibility as a general competence of students. The perspective direction of further research concern the following: development of an experimental model and a program for the purposeful formation of responsibility as a general competence of students in the system of higher education.

Keywords: responsibility, competence, goal-setting, emotional stability.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена процесами, які відбуваються в сучасному суспільстві, зокрема модернізацією освіти та вимогами, які пред'являються до майбутніх фахівців. Особлива увага приділяється становленню відповідального молодого покоління, а формування відповідальності в процесі отримання освіти визнається одним з пріоритетів. Серед ключових компетенцій сучасного фахівця, визначених ЮНЕСКО, відповідальність визнається невід'ємним атрибутом практично всіх компетенцій (політичних, культурних, соціальних тощо). Відповідальності як загальній компетенції приділяється велика увага і в документах державних стандартів професійної освіти. Все це свідчить про те, що відповідальність є системоутворювальною професійною характеристикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковим підґрунтям для розгляду означеної проблеми є праці вітчизняних та зарубіжних науковців. Науковцями вивчалися: соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління [2]; відповідальність як зв'язок між індивідом і колективом [6]; становлення відповідальності як

професійно значущої якості соціального працівника [12]; специфіка професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі [15]; зв'язок відповідальності з рольовими професійними обов'язками [9]; відповідальність як властивість активного суб'єкта життєдіяльності [3, 17].

Незважаючи на представленість означеного широкого спектру досліджень окремих аспектів відповідальності, аналіз літератури засвідчив недостатність наукових праць, в яких би висвітлювалася проблема вивчення психологічних чинників, що сприяють формуванню відповідальності як загальної компетенції студентів. Визначення та дослідження цих чинників створить теоретичні підстави для розробки заходів цілеспрямованого формування відповідальності як загальної компетенції студентів в системі вищої освіти.

Метою статті є обґрунтування психологічних чинників формування відповідальності як загальної компетенції студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Важливість компетенції «відповідальність» для різних спеціальностей підкреслюється багатьма дослідниками [9, 12, 13]. Відповідальність як загальна компетенція, згідно освітнього стандарту професійної освіти, може бути представлена як сукупність наступних аспектів діяльності студента, які дозволяють оцінити ступінь її сформованості: аналізує ситуацію і обґрунтовує досяжність мети; ставить цілі для себе і групи; мотивує групу на діяльність; організовує роботу групи; здійснює підсумковий контроль, оцінку і корекцію своєї діяльності (і діяльності групи) і її результатів; аналізує та оцінює наслідки прийнятого рішення. Таким чином, в контексті компетентнісного підходу відповідальність включає в себе сукупність знань, умінь і відносин, необхідних для реалізації всіх напрямків професійної діяльності.

Попередній аналіз літератури дозволив визначити поняття відповідальності як загальної компетенції майбутніх фахівців. Відповідальність як загальна компетенція являє собою властивість особистості, що включає в себе сукупність знань, умінь і відносин, високий рівень сформованості яких забезпечує ефективність професійної діяльності при неузгодженості індивідуальних цілей і виробничих вимог в умовах вільного вибору на основі аналізу наслідків своїх дій і готовності давати звіт за них.

Незважаючи на те, що на сьогоднішній день не склалося єдиної думки щодо внутрішньоструктурного пояснення відповідальності як загальної компетенції, дослідники [2, 6, 12, 15] однотайні в тому, що структура відповідальності являє собою синтез когнітивного, емоційного (афективного) та поведінкового компонентів. Когнітивний компонент в значній мірі визначає прийняття відповідальності. Це, перш за все, відображення необхідності та усвідомлення своїх можливостей щодо прийняття або неприйняття вимог цієї необхідності. Під емоційним компонентом розуміється переживання в ситуації відповідальних завдань. Поведінковий компонент включає в себе необхідні показники виконання відповідальної справи та її результату.

Теоретичний аналіз можливих проявів відповідальності як загальної компетенції студентів у навчальній діяльності [13] та їхнє узгодження із структурою відповідальності дозволив визначити змістовне наповнення кожного з компонентів відповідальності як загальної компетенції. Когнітивний компонент відповідальності найяскравіше характеризують: знання навчальних обов'язків; передбачення результатів своєї навчальної діяльності; усвідомлення необхідних дій для отримання бажаного результату навчальної діяльності. Емоційний компонент: емоційне ставлення до обов'язків у навчальній діяльності; емоційне ставлення до труднощів у навчальній діяльності; емоційне переживання за якість навчальної діяльності. Поведінковий компонент має такий зміст: тимчасові забезпечення діяльності; доведення діяльності до отримання результату; виняток опіки і зовнішнього контролю.

Для визначення психологічних чинників, що впливають на формування відповідальності як загальної компетенції, було проведено емпіричне дослідження з метою виявлення зв'язків між виділеними компонентами відповідальності та індивідуальними властивостями особистості студентів. В дослідженні взяли участь 125 студентів 4 курсу технічних та гуманітарних спеціальностей Запорізького національного університету.

Використовувався наступний психодіагностичний інструментарій: діагностична карта відповідальності (авт. В.В. Пшенична [13]) з метою оцінки знань, умінь та ставлень за трьома компонентами відповідальності як загальної компетенції; методика здатності до самоврядування

(авт. Н.М. Пейсахов); особистісний 16-факторний опитувальник (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16 PF; авт. Р. Кеттел); методи математичної статистики: коефіцієнт кореляції Пірсона.

Перейдемо до аналізу результатів дослідження. Для того щоб виділити психологічні чинники, що сприяють формуванню відповідальності, розглянемо наявність взаємозв'язку рівня відповідальності як загальної компетенції та кожного з компонентів її структури.

В ході дослідження було встановлено, що когнітивний компонент відповідальності має позитивні кореляційні зв'язки з наступними змінними:

- з аналізом протиріч ($r=0,699$ при $p \leq 0,001$) – це психічна діяльність суб'єкта самоврядування, результатом якої є суб'єктивна модель ситуації;
- плануванням ($r=0,693$ при $p \leq 0,001$) – це розумові дії суб'єкта самоврядування, їх результат-модель засобів досягнення мети – план, як система засобів і послідовності їх застосування;
- самостійністю ($r=0,688$ при $p \leq 0,001$), яка передбачає незалежність в поглядах, прагнення до самостійних рішень і дій.

Отримані дані свідчать про те, що самостійний аналіз і планування своєї професійної діяльності позитивно позначається на розвитку когнітивного компонента відповідальності.

Емоційний компонент відповідальності має кореляційні зв'язки з наступними змінними:

- стабільністю ($r=0,763$ при $p \leq 0,001$) – позитивний зв'язок і негативний ($r=-0,439$ при $p \leq 0,005$) – з імпульсивністю. Це означає, що розсудливість і спокій сприяють розвитку відповідального ставлення до діяльності, а імпульсивність, навпаки, знижує відповідальне ставлення до ситуації.

Поведінковий компонент відповідальності має кореляційні зв'язки з наступними змінними:

- цілепокладанням ($r=0,763$ при $p \leq 0,001$) – це розумова діяльність суб'єкта самоврядування, результатом якої є суб'єктивна модель бажаного, належного. В основі цілепокладання лежить прогноз – перехід від припущення про ймовірність здійснити певні зміни до припущення про можливі результати;
- плануванням ($r=0,636$ при $p \leq 0,001$) – це розумові дії суб'єкта самоврядування; їх результат-модель засобів досягнення мети – план, як система засобів і послідовності їх застосування;
- прийняттям рішення ($r=0,439$ при $p \leq 0,005$) – це перехід від плану до дій, можливості до реальності;
- імпульсивністю ($r=-0,678$ при $p \leq 0,001$);
- самоконтролем ($r=0,888$ при $p \leq 0,001$) – це точність у виконанні соціальних вимог, гарний контроль над власними емоціями, турбота про свою репутацію.

Отримані дані свідчать про те, що для реалізації в поведінці відповідальності як загальної компетенції, людина повинна вміти ставити цілі, планувати, приймати рішення і володіти хорошим самоконтролем. Негативний кореляційний зв'язок з імпульсивністю підкреслює, що ця особистісна властивість несприятливо позначається на прояві відповідальності у професійній діяльності.

Результати дослідження дозволяють говорити про те, що розвинені вміння планування, цілепокладання, прийняття рішень в сукупності з високим самоконтролем і розсудливістю при низькій імпульсивності, сприяють формуванню відповідальності як загальної компетенції. Таким чином, можна виокремити два важливих аспекти формування відповідальності як загальної компетенції – це розвиток цілепокладання (включаючи планування, аналіз і прийняття рішення) і емоційної стійкості (спокою та розсудливості).

Реалізація професійної діяльності часто пов'язана із впливом зовнішніх психоемоційних впливів на внутрішній емоційний стан. Високий рівень сформованості емоційної стійкості передбачає регулювання власних емоційних реакцій і поведінки. Важливість розвитку цієї властивості особистості для успішної професійної діяльності підкреслюється багатьма дослідниками [5]. Так, Л.М. Аболіним емоційна стійкість розглядалася як цілісний процес саморегуляції в напруженій діяльності, єдність «афекту – інтелекту», «емоцій – свідомості», «емоцій – волі», «емоцій – діяльності», «емоцій – фізіологічної організації». Розвиток емоційної стійкості пов'язаний з формуванням прийомів саморегуляції, які повинні відповідати індивідуальним особливостям людини і здійснюватися в процесі активного її включення в емоціогенні умови [1].

Для нашого дослідження важливим є той факт, що для формування відповідальності як загальної компетенції важливим є вміння управляти своїми емоціями в ситуації, коли діяльність має підвищений рівень складності або виникають перешкоди для її успішного завершення.

Розглянемо, як в наукових дослідженнях розкривається взаємозв'язок цілепокладання та відповідальності. Традиційно вивчення цілепокладання проводиться на методологічній основі діяльнісного підходу, де підкреслювалося провідна роль постановки мети при вивченні діяльності.

Так, С.Л. Рубінштейн [14] вважав, що єдність діяльності виступає як єдність тих цілей, на які вона спрямовується. Кінцева мета будь-якої діяльності досягається через досягнення приватних цілей окремих дій. При цьому, людина може застрягати на цілі конкретної дії, яка стає для неї самоціллю. В цьому випадку, її діяльність розпливається і дрібніє. Тому, згідно С.Л. Рубінштейну, людина повинна утримувати в полі своєї свідомості кінцеву мету – при цьому діяльність стає повніше. Мотив людських дій природно пов'язаний з їхньою метою, оскільки мотивом є спонукання або прагнення її досягти. Мета тісно пов'язана з мотивом діяльності, який може відокремитися від мети. При цьому мотив зміщується або на саму мету, або на результат діяльності. В останньому випадку результат стає суб'єктивно метою дій людини. Цей факт має важливе значення для нашого дослідження, оскільки свідчить, що, виконуючи певну справу, людина здатна бачити мету в тому, щоб за допомогою цього проявити себе або виконати свій обов'язок. Зазначене прямо пов'язане з проявом відповідальної поведінки.

О.М. Леонтьєв важливим моментом в діяльності вважав суб'єктивне виділення мети, тобто усвідомлення найближчого результату, на досягнення якого спрямована діяльність. За О.М. Леонтьєвим, цілі не винаходяться, не ставляться довільно, а подані в об'єктивних обставинах. Процес виділення і усвідомлення цілей – не автоматичний, а досить тривалий, в ході якого відбувається опробування цілей дією та їх предметне наповнення. Також важливим аспектом процесу цілеутворення є конкретизація мети і виділення умов її досягнення [7].

В педагогічній психології значення цілепокладання підкреслюється визнанням провідної ролі процесу прийняття і самостійного формування завдання в навчанні та засвоєнні знань [16].

Цілепокладання вивчалось у зв'язку з дослідженнями мотиваційно-смыслової регуляції, механізмів формування, вибору і досягнення цілей, інтелектуальної активності, мислення і мотивації, особистісних та характерологічних особливостей суб'єкта. Останній пункт грає особливу роль для нашого дослідження, оскільки в низці робіт вказується на зв'язок мети й відповідальності.

Проблема вибору вивчалась в роботі Н.В. Носкової [10]. На думку автора, самостійний вибір включає в себе фактори відповідальності та самоконтролю, які, в свою чергу, виступають в ролі важливих механізмів розвитку особистості.

А.К. Нургалієва у своєму дослідженні обґрунтувала той факт, що цілепокладання є основою формування відповідальності та визначає цілі діяльності [11].

Д.О. Леонтьєв також розглядав взаємозв'язок мети й відповідальності. Особливо яскраво цей зв'язок проявляється при розбіжності мети і одержуваних результатів. Будь-яка дія може призвести не до тих наслідків, на які розраховувала людина, при цьому вона повинна прийняти відповідальність за цей ризик. Автор підкреслював, що коли людина ставить цілі, вона очікує певного результату, але отриманий реальний результат не тотожний задуманому і передбачуваному. А особиста відповідальність і полягає в тому, щоб діяти, розуміючи, що результат не гарантований [8].

У дослідженні І.О. Дмитрієвої експериментально виявлені стійкі взаємозв'язки здатності до цілепокладання з особистісними якостями, взаємозв'язок мети й цілеспрямованості з показником відповідальності. Цілепокладання пов'язане з відповідальністю, локус-контролем «Я», самоприйняттям, самоповагою, усвідомленістю життя [4].

Таким чином, вивчення наукової літератури і дані кореляційного аналізу дозволяють говорити про наявність взаємозв'язку між здатністю до цілепокладання і відповідальністю як загальною компетенцією учня (студента). Розвиток цілепокладання тісно пов'язаний з розвитком уміння планування, прийняття рішення, аналізом можливих протиріч діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В статті представлено обґрунтування психологічних чинників формування відповідальності як загальної компетенції студентів. Подано визначення відповідальності як загальної компетенції майбутніх фахівців та розглянуто її структурну організацію. Статистично доведено взаємозв'язок відповідальності із здатністю до цілепокладання й емоційною стійкістю, що дозволило визначити їх психологічними чинниками формування відповідальності як загальної компетенції.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики надалі вбачається розробка експериментальної моделі та програми з цілеспрямованого формування відповідальності як загальної компетенції студентів в системі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань : КГУ, 2007. – 261 с.
2. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління : дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Баранова Світлана Вячеславівна : Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2004. – 224 с.
3. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности / Л.И. Дементий. – Омск : Омский госуниверситет, 2005. – 189 с.
4. Дмитриева Н.А. Развитие способности к целеполаганию у студентов и аспирантов : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.13 / Инна Александровна Дмитриева. – Казань, 2011. – 197с.
5. Долгова В.И. Эмоциональная устойчивость личности : Монография / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева. – М. : Перо, 2014. – 173 с.
6. Іваненко О.В. Сутність юридичної відповідальності та роль правоохоронних органів у її забезпеченні: автореф. Дис.....канд.юрид.наук: спец.12.00.01 / Олена Володимирівна Іваненко ; КНУВС. – К., 2007. – 20с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2005. – 352с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511с.
9. Муздыбаев К.К. Психология ответственности / К.К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
10. Носкова Н.В. Проблемы выбора и психология развития человека / Н.В. Носкова // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 3(10). – С.59-70.
11. Нурғалиева А.К. Научно-педагогические основы формирования ответственности подростков в воспитательном процессе общеобразовательной школы : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Акмарал Кажмаратовна Нурғалиева ; Павлодарский государственный педагогический институт – Караганды, 2009. – 27с.
12. Патинок О.П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Патинок Оксана Петрівна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
13. Пшеничная В.В. Формирование ответственности как общей компетенции студентов в системе среднего профессионального образования : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Пшеничная Виктория Викторовна ; Московский психолого-социальный университет, 2014. – 160 с.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
15. Шевченко Н.Ф. Характеристика професійної відповідальності фахівця авіаційної та ракетно-космічної техніки / Н.Ф. Шевченко, Н.П. Крошка / Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2016. – № 2 (10) – С.137-144.
16. Швалб Ю.М. Психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності : автореф. дис. ... доктора психол. н. : 19.00.07 / Ю.М. Швалб ; К. : Інститут психології ім. Костюка АПН України, 1997. – 32с.
17. Rotter J.B. A New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust Text. / J.B. Rotter // Journal of Personality. 1967. - № 35.- P. 651-666.

References translated and transliterated

1. Abolin L.M. Psihologicheskie mehanizmy jemocional'noj ustojchivosti cheloveka [Psychological mechanisms of emotional stability of a person] / L.M. Abolin. – Kazan' : KGU, 2007. – 261 p.
2. Baranova S. V. Social'no-psiologichni mehanizmi formuvannja profesijnoї vidpovidal'nosti kolektivnih sub'ektiv upravlinnja [Socio-psychological mechanisms of collective professional responsibility of management]: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.05 "Social'na psihologija" / Baranova Svitlana Vjacheslavivna ; Shidnoukrains'kij nac. un-t im. Volodimira Dalja. – Lugans'k, 2004. – 19 s.
3. Dementij L.I. Otvetstvennost' kak resurs lichnosti [Responsibility as a resource of personality] / L.I. Dementij. – Omsk : Omskij gosuniversitet, 2005. – 189 p.
4. Dmitrieva N.A. Razvitie sposobnosti k celepolaganiju u studentov i aspirantov [Development of capacity for goal-setting among students and post-graduate students] : dis. ...kand. psih. nauk : 19.00.13 / Inna Aleksandrovna Dmitrieva. – Kazan', 2011. – 197 p.
5. Dolgova V.I. Jemocional'naja ustojchivost' lichnosti : Monografija [Emotional stability of personality] / V.I. Dolgova, G.Ju. Gol'eva. – M. : Pero, 2014. – 173 p.
6. Ivanenko O.V. Sutnist' jurydychnoi' vidpovidal'nosti ta rol' pravoohoronnyh organiv u i'i' zabezpechenni [The essence of juridical responsibility and the role of law enforcement bodies in its provision] : avtoref. Dys.....kand.juryd.nauk : 12.00.01 / O.V. Ivanenko ; KNUVS. – K., 2007. – 20s.
7. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality] / A.N. Leont'ev. – M. : Akademija, 2005. – 352 p.
8. Leont'ev D.A. Psihologija smysla [Psychology of meaning] / D.A. Leont'ev. – M. : Smysl, 2007. – 511 p.
9. Muzdybaev K.K. Psihologija otvetstvennosti [Psychology of responsibility] / K.K. Muzdybaev. – L. : Nauka, 1983. – 240 s.
10. Noskova N.V. Problemy vybora i psihologija razvitija cheloveka [The problems of choice and the psychology of human development] / N.V. Noskova // Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologija. – 2008. – Вып. 3(10). – P.59-70.

11. Nurgalieva A.K. Nauchno-pedagogicheskie osnovy formirovanija otvetstvennosti podrostkov v vospitatel'nom processe obshheobrazovatel'noj shkoly [Scientific and pedagogical foundations of the formation of the responsibility of adolescents in the educational process of the general education school] : avtoref. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Akmaral Kazhmaratovna Nurgalieva ; Pavlodarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut – Karagandy, 2009. – 27 p.
12. Patynok O.P. Stanovlennja vidpovidal'nosti jak profesijno znachushhoi' jakosti social'nogo pracivnyka [Formation of responsibility as a professional significant quality of social worker] : avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.07 / Patynok Oksana Petrivna ; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. – K., 2008. – 20 p.
13. Pshenichnaja V.V. Formirovanie otvetstvennosti kak obshhej kompetencii studentov v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija [Formation of responsibility as a general competence of students in the system of secondary vocational education] : diss. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Pshenichnaja Viktorija Viktorovna ; Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2014. – 160 p.
14. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world] / S.L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2003. – 512 p.
15. Shevchenko N.F. Harakterystyka profesijnoi' vidpovidal'nosti fahivcja aviacijnoi' ta raketno-kosmichnoi' tehniky [Characteristics of professional responsibility of a specialist in aviation and rocket and space technology] / N.F. Shevchenko, N.P. Kroshka / Problemy suchasnoi' psihologii': zbirnyk naukovyh prac' Zaporiz'kogo nacional'nogo universytetu ta Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / Za red. S.D. Maksymenka, N.F. Shevchenko, M.G. Tkalych. – Zaporizhzhja: ZNU, 2016. – № 2 (10) – P.137-144.
16. Shvalb Ju.M. psihologichni mehanizmy cilepokladannja v uchbovij dijal'nosti [Psychological mechanisms of goal-setting in educational activity] : avtoref. dys. ... doktora psyhol. n. : 19.00.07 / Ju.M. Shvalb ; K. : Instytut psihologii' im. Kostjuka APN Ukrai'ny, 1997. – 32 p.
17. Rotter J.B. A New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust Text. / J.B. Rotter // Journal of Personality. – 1967, № 35. – P. 651-666.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

№ 1 (13) / 2018

Головний редактор:

Шевченко Наталія Федорівна, доктор психологічних наук, професор

Відповідальний редактор:

Ткалич Маріанна Григорівна, доктор психологічних наук, доцент

Адреса редакції:

69000

м. Запоріжжя

вул. Гоголя 118, к. 220

кафедра психології

Запорізького національного університету

info@psyjournal.in.ua

www.psyjournal.in.ua

Підп. до друку 31.05.2018. Формат 60X90/16. Папір офсетний

Друк цифровий. Умовн. друк. арк. 21.27

Замовлення № 144. Наклад 300 прим.

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, МСП-41

вул. Жуковського, 66

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2952 від 30.08.2007 р.

