

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ДДПУ

ВИПУСК ТРИДЦЯТЬ ПЕРШИЙ

ПСИХОЛОГІЯ

ДРОГОБИЧ
РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
ДДПУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
2013

УДК 009+1+4+15+93

Д 75

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 7 від 14 червня 2013 р.).

Збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка “Проблеми гуманітарних наук” є фаховим виданням з філософії, психології (Перереєстровано і затверджено постановою ВАК України від 1 липня 2010 р. № 1-05/5, Бюлетень ВАК України, № 7, 2010), історії (Перереєстровано і затверджено постановою ВАК України від 22 грудня 2010 р. № 1-05/8, Бюлетень ВАК України, № 2, 2011), філології (Перереєстровано і затверджено постановою ВАК України від 26 січня 2011 р. № 1-05/1).

Від 2004 р. виходить за серійним принципом: філософія і психологія – у червні, історія і філологія – у грудні.

Для викладачів, науковців, студентів.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 7458 від 20.06.2003 року Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Проблеми гуманітарних наук : Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. **Надія Скотна (головний редактор)**, І. Галян (редактор розділу) та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. – Випуск тридцять перший. **Психологія.** – 163 с.

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2013

© Білозерська С., Посацький О., Стець В. та ін., 2013

© Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Надія Скотна, ректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доктор філософських наук, професор, *головний редактор*; **Олена Галян**, кандидат психологічних наук, доцент, ДДПУ ім. Івана Франка; **Мирослав Боришевський**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології АПН України; **Ігор Галян**, *редактор розділу* “Психологія”, кандидат психологічних наук, доцент, ДДПУ ім. Івана Франка; **Віктор Москалець**, доктор психологічних наук, професор, Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника; **Мирослав Савчин**, доктор психологічних наук, професор, ДДПУ ім. Івана Франка; **Віталій Татенко**, доктор психологічних наук, професор, Інститут соціальної та політичної психології АПН України; **Михайло Томчук**, доктор психологічних наук, професор, Вінницький педагогічний університет.

УДК 378.35:37.013.77:374.1

М 38

Світлана МАЩАК

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СФЕРІ НАВЧАННЯ
ТА САМОНАВЧАННЯ**

У статті проаналізовано змістові характеристики професійної компетентності майбутніх педагогів. Запропоновано модель її розвитку, яка окреслює психолого-педагогічні умови, шляхи та засоби формування їх професійної компетентності у сфері навчання та самонавчання в умовах педагогічного університету. Констатовано, що професійна компетентність майбутніх педагогів у сфері навчання та самонавчання – одна із основних умов входження у педагогічну професію і досягнення акмеологічних варіантів професійного становлення.

***Ключові слова:** професійна компетентність, знання, вміння, навички, навчання, самонавчання, модель професійної компетентності майбутнього педагога.*

Постановка проблеми. Підготовка професійно компетентного вчителя у сфері навчання та самонавчання в умовах технологізації і гуманізації педагогічної освіти – одне із актуальних завдань психологічної науки. Предметом наукових дискусій залишається питання формування професійно важливих рис особистості майбутнього педагога, моделей, шляхів і засобів становлення педагогічної майстерності, збереження стійких психічних властивостей і станів, які сприятимуть ефективній реалізації сучасних тенденцій компетентнісного підходу. Дослідження цих проблем має важливе теоретичне значення, адже обґрунтовує основні тенденції у формуванні професійної компетентності. Однак не менш актуальним є прикладний аспект

окресленої проблеми: потреба у забезпеченні розвивального середовища для набуття провідних знань, умінь і навичок реалізації професійних функцій на етапі первинної професіоналізації (впродовж навчання у ВНЗ).

Аналіз змісту поняття “професійна компетентність” охоплює базові характеристики: знання, норми, цінності, вміння і навички, досвід у педагогічній діяльності. Професійна компетентність формується, розвивається, проявляється і поглиблюється у ній [7, 106]. Таке розуміння є важливим для побудови моделі компетентного випускника педагогічного закладу у сфері навчання та самонавчання, формуванні критеріїв оцінки досягнень суб’єктів освіти, професійно-фахової педагогічної діяльності майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Структуру професійної компетентності майбутнього педагога у сфері навчання та самонавчання складають такі основні елементи, як знання, вміння, навички, досвід, особистісні якості, професійна культура. Важко не погодитися із сучасними науковцями (І. Бех, В. Бондар, Л. Долинська, Н. Чепелева, В. Семиченко), які обґрунтовують тезу про те, що оволодіння майбутніми педагогами теоретичними знаннями – це їх включення до процесу активного творення інформації. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що в моделі професійно компетентного вчителя повинні “гармонізуватися” інструментальні компоненти. Їх утворює поєднання особистісних і професійних властивостей, матеріальними формами яких є знання, вміння, обсяг навичок, активність, самостійність, самонавчання, індивідуальність, а також професійні якості – комунікативність, тактовність, емоційна врівноваженість, адекватність планування, доброзичливість, певний вектор професіоналізації, єдність теоретичної і практичної підготовки [3, 17]. Н.А. Дергунова розглядає розвиток і формування професійної компетентності як керований процес становлення професіоналізму засобами освіти й самоосвіти [2, 22].

Незважаючи на активний інтерес до окреслених питань, змістові характеристики професійної компетентності у сфері навчання та самонавчання студентів педагогічного університету досліджені недостатньо, відсутнє єдине цілісне розуміння

сутності досліджуваного психологічного феномену і психолого-педагогічних засобів та його шляхів формування. Тому існує необхідність створення моделі розвитку професійно компетентного педагога у сфері навчання та самонавчання в умовах вищого педагогічного закладу.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні аспекти проблеми розвитку і формування професійної компетентності майбутнього вчителя у сфері навчання та самонавчання в умовах навчальної діяльності студента у педагогічному ВНЗ, обґрунтувати необхідність створення моделі майбутнього професійно компетентного педагога.

Концептуальні ідеї дослідження ґрунтуються на визнанні, що розвиток та формування професійної компетентності майбутнього вчителя у сфері навчання і самонавчання – це процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями із психології, педагогіки, фахових методик, уміння застосовувати їх у нестандартних та нових ситуаціях, розвиток особистісних якостей і властивостей, які забезпечують особистості вчителя продуктивну професійну діяльність. Н. Іванцова основними компонентами професійної компетентності майбутнього вчителя у сфері навчання та самонавчання вважає:

1. Знання як логічну інформацію про навколишній світ, предмет викладання, внутрішній світ людини, які зафіксовані у її свідомості.

2. Уміння – психічні утворення, які сприяють засвоєнню студентом способів та навичок педагогічної діяльності.

3. Навички – дії, сформовані у процесі повторення і доведені до автоматизму.

4. Професійну позицію – систему сформованих установок, орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності і перспектив, рівня і характеру домагань, які визначають характер дій, поведінки педагога.

5. Індивідуально-психологічні особливості – поєднання різноманітних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль навчання і діяльності майбутнього вчителя, вияв поведінкових особистісних тенденцій, вміння вчитися самостійно.

6. Акмеологічні варіанти – внутрішні мотиви, які зумовлюють потребу у саморозвитку, творчості і самовдосконаленні майбутнього вчителя [3, 20].

На наш погляд, професійна компетентність майбутнього вчителя у сфері навчання і самонавчання є складною особистісно-професійною системною якістю. Вона забезпечує на особистісному рівні самоорганізацію відповідно до вимог професійної діяльності і виявляється в актуальному стані у різних формах компетенцій (психологічної, педагогічної, інформаційної тощо), які формуються, вдосконалюються, активно розвиваються впродовж усіх років навчання студента у педагогічному ВНЗ, під час проходження педагогічних та магістерських практик.

Зауважимо, що вища педагогічна освіта України будується на засадах професіограми вчителя середньої загальноосвітньої школи (назви її можуть змінюватися – кваліфікаційна карта, атлас). Професіограма є своєрідним паспортом, який містить сукупність особистісних якостей, психолого-педагогічних, спеціальних знань і умінь, необхідних учителю. Саме на основі цього документа складають навчальні плани, за якими визначають кількість і диференціацію навчального навантаження за дисциплінами та спецкурсами; а вимоги до знань, умінь і навичок майбутнього педагога закладені у програмах професійної підготовки та підручниках. У професіограмі вчителя відображені морально-психологічні риси, необхідні для майбутньої навчальної і виховної роботи з дітьми, і які слід розвивати, формувати у процесі самонавчання, самовиховання і навчально-виховної діяльності студента у стінах педагогічного ВНЗ.

Предметна підготовка (блок спеціальних дисциплін) майбутнього педагога спрямована на засвоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури і засобу розвитку особистості учня. Вона включає вивчення дисциплін, необхідних для тієї чи тієї галузі знань і діяльності (математика, філологія, історія, біологія) на сучасному рівні розвитку науки. Саме тоді професійна компетентність майбутнього педагога – це особистісні можливості учителя, які дають йому змогу самостійно й ефективно

реалізувати мету педагогічної діяльності. Для цього потрібно оволодіти основами психологічної та педагогічної теорії, вміти застосовувати її у практичній діяльності. Професійна компетентність учителя – це єдність сформованої теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [5, 69].

Зміст психолого-педагогічних знань зазначений у навчальних програмах. Психолого-педагогічна готовність студента до педагогічної діяльності складається зі знань методологічних основ і категорій психології, педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; технологій навчання та виховання; закономірностей вікового фізичного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона складає основу гуманістично орієнтованого мислення педагога [3, 17]. Зауважимо, що психолого-педагогічні і спеціальні (предметні) знання є необхідною, але недостатньою умовою розвитку професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою сформованості яких виступають теоретико-практичні і методичні знання. Психолого-педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички). Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності майбутнього педагога у сфері навчання та самонавчання. Але особистість студента формується під провідним впливом особистості і діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід. Технологічний підхід формування готовності майбутніх учителів до розв'язання соціально-педагогічних завдань передбачає якісні зміни всіх складових дидактичної системи: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, формування педагога як творчої особистості [6, 129].

Соціальний статус студента передбачає значне розширення (порівняно з попереднім шкільним етапом) сфери навчання, спілкування і діяльності. Студент-педагог усвідомлює свою приналежність до нового колективу, входить до широкого кола суспільних, політичних, юридичних, професійних та інших

відносин. Завдяки цьому у нього розширюється світогляд, формується характер, будуються реальні життєві плани, зростає відповідальність та вимогливість до себе. Студент намагається знайти своє місце у життєтворчості відповідно до власних уподобань, інтересів. З огляду на це, перспективи розвитку вищої педагогічної освіти передбачають поступовий перехід від пояснювально-репродуктивного типу навчання до створення оптимальних умов для інтелектуального розвитку студента, творчого застосування ним засвоєних знань, оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності, усвідомлення потреби постійно розвиватися і самовдосконалюватись. Випускник педагогічного ВНЗ повинен здобути достатні навички самостійної роботи, вміння планувати свій навчальний час і займати активну позицію до професійної діяльності. Формування сучасного вчителя при високій мобільності технологій, непередбачуваності економічних процесів можливе лише за бажання та вміння вчитися самостійно впродовж професійного становлення, орієнтуватися у мінливих умовах життя. Процеси глобалізації в усіх сферах суспільного життя вимагають від молодшої людини вміння успішно й ефективно інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися у житті, активно діяти, враховуючи постійні зміни на світовому ринку праці. Професійна компетентність формується насамперед завдяки власним зусиллям людини як наслідок саморозвитку, професійного та особистісного зростання, синтезу професійного й життєвого досвіду. Впродовж навчання компетентність студента зростає через засвоєння спеціальних та загальнокультурних знань, оволодіння різними практичними методами роботи, прояв професійної критичності мислення.

Професійна компетентність майбутнього педагога у сфері навчання та самонавчання включає оволодіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні як здатність проектувати свій подальший професійний шлях (спеціальна компетентність); користування прийомами професійного спілкування і співпраці й усвідомлення соціальної відповідальності за результати своєї педагогічної діяльності (соціальна компетентність); володіння прийомами особистісного самовираження та індивідуального саморозвитку в межах педагогічної професії, готовність до

професійного зростання, позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності загалом (індивідуальна компетентність). Життєва компетентність майбутнього педагога розвивається на основі всього життєвого досвіду і обов'язково включає професіоналізацію особистості студента під час навчання у педагогічному ВНЗ. Життєва компетентність містить *загально-культурні* (когнітивні) *компетенції* (уявлення про людину, суспільство, культуру, науку, сучасні технології; здатність підтримувати своє фізичне та психічне здоров'я; володіння соціально-правовими основами поведінки в громадянському суспільстві); *соціально-психологічну* (комунікативну) *компетентність* (уміння визначати індивідуально-психологічні та емоційні стани інших людей; уміння добирати адекватні способи взаємодії з різними людьми залежно від ситуації); *особистісну* (емоційно-вольову) *компетентність* (прагнення до успіху; постановка адекватних життєвих цілей; відповідальність за прийняті рішення; вміння налагоджувати взаємини; життєтворчість; моральна свідомість; почуття власної гідності; самоконтроль поведінки тощо) [7, 145]. Сформованість цих видів компетентності означає зрілість педагога в професійній сфері, що сприяє його особистісному становленню, визначає стартові можливості в успішній педагогічній діяльності.

Отже, розвиток студента відбувається завдяки ціле-спрямованому, систематичному і безперервному процесу удосконалення розумової, психічної, фізичної і професійної діяльності за допомогою відповідного навчального матеріалу, доцільного впливу й адекватної організації навчально-виховного процесу. Професійна компетентність майбутнього педагога у сфері навчання та самонавчання – це здатність молодої людини до професійної праці і успішної життєдіяльності, що ґрунтується на здобутих знаннях, уміннях, досвіді та цінностях, до продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Знання – це лише потенціал, яким повинен володіти фахівець, головною є результативність діяльності спеціаліста в конкретних умовах. Тому одним із напрямів модернізації освіти є запровадження та реалізація компетентнісного підходу в навчанні, що орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника

готовності ефективно організовувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні особливості тощо) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети. Компетентність характеризує міру включеності студента до активної педагогічної діяльності, здатність ефективно розв'язувати конкретну навчальну чи виховну ситуацію, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові прояви та цінності. На перший план виходить категорія “здатності до дії” як уміння використати знання у практичній діяльності [4, 29].

Конструювання професійно компетентного вчителя – це створення *моделі* формування професійної компетентності у сфері навчання і самонавчання майбутнього педагога. Модель є психолого-педагогічною системою формування та розвитку особистих якостей, професійних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя у процесі навчально-виховної діяльності, самостійної й позааудиторної роботи студентів [1, 381]. Модель професійної компетентності майбутнього педагога у сфері навчання та самонавчання, на нашу думку, охоплює:

1. Чинники, що характеризують *рівень розвитку пізнавальної сфери*, когнітивного досвіду майбутнього вчителя у сфері навчальної діяльності й організації самостійної навчальної діяльності;

2. Чинники, що характеризують *розвиток індивідуальних особливостей* (індивідуально-психологічні властивості, рівень соціальної, моральної, етичної зрілості, свідомості та самосвідомості);

3. Засоби, які стимулюють *формування позитивних особистісних та широких соціальних мотивів у сфері навчання* (концепція викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, методик викладання фахових дисциплін і предметів філософського спрямування, концепція навчальної діяльності педагогічного ВНЗ, психолого-педагогічний моніторинг освітнього процесу, матеріальне стимулювання досягнень студентів у навчально-дослідницькій діяльності, особистісно орієнтований підхід до студентів);

4. Засоби, що пов'язані із *ресурсним забезпеченням освітньої діяльності студентів* (підручники, авторські тексти лекцій, методичні розробки, альтернативні варіанти програмованого контролю знань, Internet-ресурс);

5. Засоби, які сприяють *створенню креативного, розвивального середовища*, стимулюючи навчальну діяльність та самонавчання студентів педагогічного закладу (наприклад, реалізація у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка програми особистісного і професійного розвитку студента, моделей навчальної, розвивальної та виховної діяльності майбутнього фахівця, розроблених професором М.В. Савчином);

6. Врахування *принципів активно-діяльнісного підходу*, інтеграції різних форм і видів навчальної діяльності, професійно спрямованої дії, індивідуалізації та диференціації змісту і форм освітньої діяльності, моделювання освітнього середовища, що сприяють стимулюванню проявів суб'єктності особистості;

7. *Умови* формування професійної компетентності майбутніх педагогів у сфері навчання та самонавчання:

- створення навчального середовища, яке стимулює професійну підготовку студентів до фахової педагогічної діяльності;

- відкритість освітнього та соціокультурного простору університету суспільству, його мобільність, швидка реакція на зміну освітніх тенденцій та впровадження освітніх технологій, залучення студентів до наукової і дослідницької діяльності із фахових дисциплін, психології, педагогіки, введення спецкурсів з психологічних дисциплін, які стимулюють наукову й педагогічну творчість, самонавчання.

8. *Шляхи* формування та розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів у сфері навчання та самонавчання:

- особистісне і професійне самовизначення майбутнього педагога, що детермінує вибір напрямів навчальної й освітньої діяльності і середовища самореалізації та самонавчання;

- вихідні параметри навчальної діяльності студента, які полягають у набутті додаткових компетенцій у моделях поведінки, організації навчання та відпочинку;

- ступінь реалізації особистого потенціалу студента, що характеризується адекватною самооцінкою, стійкою мотивацією, позитивним емоційно-вольовим розвитком, самостійністю й самоконтролем, адекватним плануванням самостійної роботи, потребою професійної творчості і саморозвитку;

– ступінь інформованості про напрями, форми і методи навчальної діяльності та її зміст;

– ступінь інтеграції студента до професійного середовища, суспільного життя, засвоєння соціальної ролі “вчитель”, активна життєва позиція, засвоєння норм та цінностей, які культивуються освітнім середовищем педагогічного ВНЗ, ініціативністю.

Уважаємо, що реалізація цієї моделі можлива за умови узгодженості усієї сукупності елементів єдиної цілісної структури професійної компетентності: вивчення і аналіз проблемних тенденцій, визначення психолого-педагогічних, організаційних умов, засобів, методів та технологій навчання, практичне впровадження і експериментальна перевірка їх ефективності.

Слід зауважити, що системоутворювальні елементи моделі формування професійної компетентності педагога у сфері навчання та самонавчання повинні враховувати важливі аспекти педагогічної діяльності: специфічні вимоги до професійної педагогічної діяльності у сфері теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя; об’єктивні умови організації навчально-виховного процесу, які виходять із можливостей матеріально-технічної, методичної бази педагогічного ВНЗ; дотримання основних дидактичних принципів формування змісту навчання та тактики виховання, організації самостійної роботи студентів; поетапний контроль у процесі підготовки до педагогічної практики в школі, а також аналіз її результатів на факультетських та студентських конференціях у ВНЗ.

Конструюючи модель формування професійної компетентності вчителя у сфері навчання та самонавчання, ми керувались тезою, що процес розвитку умінь і навичок педагогічної діяльності повинен відповідати таким методологічним принципам: психологізації, гуманітаризації, технологізації навчальної та позааудиторної роботи з майбутніми педагогами, наявності розвивального потенціалу; ціннісно-орієнтаційній установці на саморозвиток, самонавчання і самоактуалізацію; доступності знань, що полягає у врахуванні духовного, пізнавального, емоційного, фізичного рівня розвитку студентів; індивідуального і діяльнісного підходу, реалізованого в індивідуальних творчих, пошукових, проектних завданнях для організації самостійної діяльності студентів, зв’язку психолого-педагогічної теорії та практики.

Висновки. Отже, психолого-педагогічне керівництво процесом формування професійної компетентності студентів відкриває нові можливості для оптимізації навчального процесу, модернізації технології отримання нових знань і становлення педагогічної творчості майбутнього педагога у сфері навчання та самонавчання. Результати вивчення проблеми оптимізації навчального процесу вказують на те, що психологічний менеджмент має бути постійною складовою професійної підготовки студента. Це сприятиме формуванню вмінь і навичок сприймати, аналізувати, обробляти, застосовувати, оцінювати інформацію (нові ідеї, передовий досвід), учитися аналізувати стан і перспективи власного розвитку, регулювати та коригувати усі складові навчально-виховного процесу. Розв'язання цих завдань неможливе без розвитку самостійності та здатності майбутнього педагога критично мислити, бажання постійно поглиблювати свої знання, неупереджено ставитися до різних точок зору, бути мобільним і раціональним у прийнятті рішень. Усе це може здійснювати лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоздатності, ерудованості, здатності до безперервної освіти.

Досягнення мети формування професійної компетентності майбутнього вчителя у сфері навчання та самонавчання – це створення і забезпечення умов для повноцінного інтелектуального, соціального та морального розвитку педагога.

Окреслені положення дають змогу визначити *перспективу* нашого дослідження, а саме: експериментальне вивчення професійної компетентності у сфері навчання та самонавчання як пролонгований моніторинг складових моделі професійної компетентності майбутнього педагога на різних етапах професіоналізації.

Література

1. Бреславська Г.Б. Формування культури дозвілля, як складової професійної компетентності майбутніх вчителів / Г.Б. Бреславська // Формування професійної компетентності вчителя в умовах вищого навчального закладу : [наук. посібник ; за заг. ред. проф. С.І. Якименко]. – К. : Видав. Дім “Слово”, 2011. – С. 381.

2. Дергунова Н.А. Формирование профессиональной компетентности студентов-социологов при обучении математики / Н.А. Дергунова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mce.biophys.msu.ru/archive/doc15380/doc.pdf>.

3. Іванцова Н.Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу / Н.Б. Іванцова // Формування професійної компетентності вчителя в умовах вищого навчального закладу : [наук. посібник ; за заг. ред. проф. С.І. Якименко]. – К. : Видав. Дім “Слово”, 2011. – С. 17 – 22.

4. Коваленко Є.І. Шляхи формування творчої особистості студента / Є.І. Коваленко // Проблема формування сучасного вчителя у педагогічній школі. – Ніжин, 1999. – 138 с.

5. Петрук В.А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : [монографія] / В.А. Петрук. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 284 с.

6. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

7. Снігур О.М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О.М. Снігур. – К., 2007. – 335 с.

8. Шуляр В.І. Модель професійно-фахової компетентності сучасного вчителя в умовах неперервної освіти / В.І. Шуляр // Формування професійної компетентності вчителя в умовах вищого навчального закладу : [наук. посібник ; за заг. ред. проф. С.І. Якименко]. – К. : Видав. Дім “Слово”, 2011. – С. 106.

Машак Светлана. Психолого-педагогические аспекты развития профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере обучения и самообучения. В статье проанализированы ключевые характеристики профессиональной компетентности будущих педагогов. Предложена модель ее развития, определяющая психолого-педагогические условия, пути и средства формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере обучения и самообучения в условиях педагогического университета. Констатировано, что профессиональная компетентность будущих педагогов в сфере обучения и самообучения – это одно из основных условий вхождения в

педагогическую профессию и достижения акмеологических вариантов профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, знания, умения, навыки, обучение, самообучение, модель профессиональной компетентности будущего педагога.

Mashchak Svitlana. Psychological and pedagogical aspects of development of teachers' professional competence in the field of education and self-learning. The paper analyzes the characteristics of professional competence of teachers. The model of development, which defines psychological and pedagogical conditions, ways and means of forming teachers' professional competence in teaching and learning in the pedagogical university has been proposed. It has been stated that the professional competence of future teachers in the teaching and learning process is one of the basic conditions for entry into the teaching profession and achieving acme logical options of professional formation.

Key words: professional competence, knowledge, skills, training and learning, model of professional competence of future teachers.

УДК 159.953.5:37.015.3:37.011.31

Б 61

Світлана БІЛОЗЕРСЬКА

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто підходи до побудови моделі майбутнього педагога. Визначено основні складові моделі формування професійних якостей студента педагогічного ВНЗ, які дають змогу відстежувати динаміку професійного росту, виявляти її тенденції і надавати професійній діяльності оптимального характеру відповідно до її призначення і власної стратегії досягнення.

***Ключові слова:** модель, професіоналізація, стратегія, професійний та особистісний розвиток, професіоналізм, ідентифікація, освітнє середовище, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. Девальвація цінностей освіти та інтелектофобія стала причиною того, що високий освітньо-культурний рівень фахівців з вищою освітою не є визначальним фактором кар'єрного зростання і професійної самореалізації. Водночас на сучасному етапі розвитку суспільства недооцінюється роль духовного і культурного розвитку особистості у процесі професійної підготовки студентів. Як наслідок, багатьом випускникам притаманні технократичне мислення, егоїзм і безвідповідальність, дисоціація ціннісних настанов, домінування переважно матеріальних інтересів, зниження критеріїв оцінки власних вчинків і підвищення агресивності.

Ефективність праці педагога залежить від ступеня сформованості в нього професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Основним структурним компонентом, що закріплює й розкриває в конкретно-історичному контексті сукупність вимог суспільства до

професійної підготовки фахівця освітньої галузі, є його модель як орієнтир професійної підготовки майбутнього педагога.

Саме тому актуалізується проблема формування компетентного фахівця, який володіє не тільки ґрунтовними професійними знаннями і вміннями, має високий рівень самоорганізації, але й впевнений у собі, готовий ефективно працювати в команді, розвивати комунікативні, організаторські і творчі здібності, культуру мовлення. Розробка моделі формування професійних якостей майбутнього педагога – важливе теоретико-прикладне завдання, що дасть змогу визначити пріоритетні напрями організації освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теоретичному рівні окремі аспекти формування професійних якостей майбутнього педагога є предметом міждисциплінарних досліджень українських і зарубіжних вчених. Так, фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки і формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності розглядають А. Алексюк, І. Зязюн, Л. Кадченко; теоретичні засади формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів досліджували Ф. Гоноболін, В. Гриньова, А. Маркова [3], В. Серіков, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін. Предмет наукових досліджень Г. Балла, С. Максименка, В. Рибалка, Ю. Швалба – осмислення особистості педагога як суб'єкта керування педагогічною діяльністю.

У центрі уваги сучасних науковців перебувають також питання виокремлення тих утворень, здібностей, якостей, які є основою професійно-важливих детермінант здійснення педагогічної діяльності, а саме, особливості професійно-педагогічного спілкування (М. Боришевський, Т. Яценко), пізнавальна самостійність (М. Савчин, О. Скрипченко), формування педагогічних здібностей (О. Доманова, Н. Кузнецова).

Згадані наковці схиляються до думки про виокремлення у структурі психічних властивостей педагога професійно-важливих якостей, визначенні принципів побудови моделі майбутнього педагога та її ознак.

Питання моделювання навколишньої дійсності, образу конкретного представника соціуму стали предметом дослідження у філософії, педагогіці та психології. За визначенням Е. Савицької,

модель є “операціоналізацією” ідеалу, її конфронтацією з дійсністю, перетворення на реальну мету. У ній “поіменно” визначається, які цінності має засвоїти культурна людина, якими нормами поведінки керуватися, що вона повинна знати й уміти” [7, 63]. О. Рудницька розуміє модель як “штучну систему, яка відображає з певною точністю властивості об’єкта, що досліджується” [6, 212]. В. Штоф, А. Дахін уважають, що модель – це концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, який служить для зберігання та розширення знання про властивості і структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними [8, 19].

Крім того, В. Штоф визначив основні ознаки моделі, які одночасно можуть бути її характеристиками: імітація досліджуваного об’єкта за допомогою моделі; здатність його заміщувати; здатність надавати нову інформацію (нове знання) стосовно об’єкта; наявність визначених умов і правил побудови моделі, переходу від інформації щодо моделі до інформації стосовно об’єкта; наочність [8].

Окреслені особливості розуміння процесу моделювання та його сутності потребують конкретизації щодо професійного становлення майбутнього педагога.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз складових моделі формування професійних якостей майбутнього педагога, що дасть змогу відстежувати динаміку його професійного розвитку.

Інтерес до питань побудови моделі майбутнього педагога пов’язаний з потребою оптимізації освітнього середовища, в якому відбувається процес первинної професіоналізації. Основна увага науковців у цьому контексті спрямовується на визначення його принципів. Так, І. Підласий пропонує їх розподіл за принципом характеристики педагога у таких вимірах, як “спеціаліст”, “працівник”, “людина”. Згідно з цим, учителеві як спеціалісту необхідні: знання педагогічної теорії, володіння педагогічною майстерністю, знання психології, володіння технологією навчання й виховання, любов до справи, любов до учнів. Учителю як працівникові необхідна сукупність умінь (поставити мету й досягти її, розподілити час), а також наявність бажання систематично й планомірно підвищувати кваліфікацію, здатності до творчості, бажання трудитися, відданості справі

тощо. Учитель як людина має відзначатися високими моральними якостями, активною життєвою позицією, міцним здоров'ям, гуманністю [4].

Один з найпоширеніших підходів до розробки моделі педагога полягає у визначенні переліку якісних ознак, якими має бути наділена людина, що обрала цю професію, і які є небажаними для неї [1, 76 – 81]. А. Маркова пропонує модель, у якій сукупність професійно-необхідних якостей учителя інтегрована за принципом: загальногромадські риси, морально-педагогічні, педагогічні, соціально-перцептивні якості, індивідуально-психологічні особливості, психолого-педагогічні здібності [3, 10 – 11]. В іншому варіанті моделі властивості педагога інтегровані за такими якісними ознаками, як дослідницькі, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні здібності.

Наведені варіанти моделі педагога свідчать, що сьогодні у педагогічній теорії та практиці ще не визначені принципові підходи до розв'язання цієї проблеми. Прагнення авторів максимально охопити сукупність особистісних і професійних властивостей фахівця освітньої галузі призводить до перевантаження цих моделей і, як наслідок, робить їх незручними для використання за призначенням. Неоднозначне трактування структурних компонентів цих моделей (якості, властивості, риси, здібності, вміння тощо) передбачає їх осмислення як одиниці виміру.

Вихідним нашим визначенням моделі є розгляд її як об'єкта, який поданий у найбільш узагальненому вигляді; у цьому випадку створений на основі суспільного ідеалу особистості педагога, що відповідає суспільству й епосі. Модель фахівця нового типу – спеціаліст, який не лише всебічно і ґрунтовно опанував наукові знання з обраної професії, а й має чіткі світоглядні орієнтири, широке соціальне мислення, наукове бачення загальної картини світу, його проблеми та шляхи їхнього подолання.

Таке визначення моделі педагога в освітній практиці спонукає до виконання таких її функцій: слугувати орієнтиром для професійної підготовки фахівця відповідної освітньої галузі; використовуватися як еталон для порівняння з реальністю; бути зразком для наслідування.

Якщо говорити про модель майбутнього педагога в процесі професіоналізації, то слід зауважити, що підготовка майбутнього вчителя проходить через такі умовні лінії: 1) теоретична підготовка до діяльності (вивчення дисциплін загальнотеоретичної підготовки); 2) засвоєння теоретико-експериментальних засад психолого-педагогічних дисциплін (участь студентів у активних формах навчальної роботи: семінарах, конференціях, олімпіадах); 3) оволодіння практичними технологіями, методиками й методами формування навичок педагогічної діяльності (проходження педагогічної практики).

Щоб професійно проходив цей процес, модель сучасного фахівця-педагога повинна відтворювати змістову та структурну сутність, єдність професійних і особистісних ознак, що відповідають сучасним суспільним вимогам. У структурі моделі необхідно враховувати: 1) вікові та індивідуальні особливості студентів; 2) фактори та умови, що сприяють професійно-особистісному розвитку та пошуку особистісних резервів; 3) професіоналізм викладачів ВНЗ та 4) відповідне освітнє середовище, що включає організацію викладання, матеріально-технічне та інформаційно-методичне забезпечення.

Студентство є особливою соціальною групою, яка організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. У порівнянні з іншими групами у них найвищий рівень пізнавальної мотивації та соціально-духовної активності. На цьому етапі розвитку особистості відбувається становлення Его-ідентичності як здатності зберігати власну внутрішню цілісність та відповідальність у стосунках з іншими і суспільством (Е. Еріксон); утвердження зрілої Я-концепції (К. Роджерс, А. Маслоу), яка охоплює не тільки особистісний компонент, але й професійний – професійна Я-концепція; досягнення соціальної зрілості (Б. Ананьєв).

Врахування індивідуальних та вікових особливостей студентів як суб'єктів освітнього процесу дає змогу формувати у майбутніх педагогів професійні позиції, формувати вміння спілкуватися з іншими в процесі взаємодії, навички професійного самовизначення, усвідомлення правильності вибору професії, що є стимулом для подальшого професійного розвитку. З цього приводу Н. Кузьміна зазначала, що "...праця ефективна тільки при наявності смислу професійної діяльності. Сукупність смислів утворює систему

особистісних духовних цінностей людини, її особистий професійний менталітет, її індивідуальне професійне кредо. Важливо, щоб людина володіла смислотворчістю, тобто вміла черпати все нові й нові смисли зі своєї професії. Якщо рівень смислотворчості низький, то вчитель пасує перед найменшими труднощами” [2, 67].

Серед умов, які впливають на процес формування професійних якостей та становлення майбутнього педагога, і які діють на всіх рівнях, слід зважати на такі, як 1) чинник ціннісного ставлення до професіоналізму, що полягає в недооцінці суспільної, фахової, особистісної значущості професіоналізму як якісної характеристики діяльності, педагогічної, зокрема. Тому слід не тільки змінити уявлення про професіоналізм як про цінність, але й забезпечити умови для професійного зростання фахівців (на всіх рівнях відсутня чітка система відбору студентів, відсутнє заохочення); 2) чинник престижу педагогічної професії (падіння соціального статусу педагога); 3) чинник соціальної домінантності педагога, що передбачає необхідність наявності високого рівня відповідальності за результати своєї праці, почуття обов'язку перед суспільством загалом і перед окремими людьми. Але тут слід пам'ятати, що зовнішні умови не прямо впливають на студента, а переломлюються через внутрішні характеристики його розвитку: його здібності, життєвий, професійний досвід, ціннісні орієнтації.

Культурно-педагогічна атмосфера та психологічний клімат, що існують у освітньому закладі є тими чинниками, які спонукають кожного майбутнього педагога до розвитку професійної компетентності і професійного саморозвитку. Встановлено, що студент боїться робити помилки при розв'язанні практичних завдань найчастіше з двох причин: а) небажання отримати негативну оцінку або оцінку, нижчу від тієї, на яку він зазвичай претендує і яка відповідає його рівню самооцінки та рівню домагань, б) побоювання бути засудженим одногрупниками, втратити свою репутацію або сприяти формуванню уявлень про себе як про нездібного студента, тобто втратити або знизити свій статус у колективі. Створення на заняттях ситуацій успіху допоможе студентам подолати страх зробити помилку та зниження інтересу до навчання, позбутися невпевненості в собі,

подолати бар'єр у спілкуванні. Адже джерелом його внутрішніх сил, яке виробляє енергію для подолання перешкод та бажання вчитись, є успіх у навчанні.

Ключовим чинником розвитку майбутнього педагога є мотиваційний потенціал професіоналізації, який формує професійне середовище. У ньому виникають та закріплюються ціннісно-орієнтовані зразки професіоналізму, відбуваються професійна комунікація, професійна рефлексія. Формування і розвиток мотиваційно-ціннісних навичок створює передумову для утворення професійно-ціннісних настанов у структурі особистості майбутнього вчителя, що визначають здатність студента до усвідомлення значущості своєї професії, у прагненні оволодіти майбутньою професією, отримати спеціальну підготовку, досягнути професійного успіху, професійних перспектив та є показником ставлення до себе як до майбутнього професіонала.

Отже, весь навчальний процес у вищій школі має бути професійно спрямованим. Гуманітарні, фундаментальні, спеціальні та психолого-педагогічні дисципліни, що викладаються у ВНЗ, повинні орієнтуватися на майбутню професію, формувати й розвивати у студента професійні якості, що забезпечують високу ефективність його професійної діяльності.

У майбутніх учителів слід формувати такі професійні якості, як комунікабельність, успішність, діловитість, мобільність, які допоможуть створити навколо себе мікроклімат довіри, культури, організованості, успіху. Зрозуміло, щоб розвинути професійні та індивідуальні якості студентів, викладач сам повинен відповідати вимогам професіонала. У процесі навчання студенти намагаються наслідувати імідж талановитих педагогів, прагнуть бути схожими на них, але тут важливо також зберегти особисті якості. Тому вказані важливі професійні якості слід починати формувати вже на початку професійної підготовки майбутніх педагогів.

Варто звернути увагу і на формування у майбутніх педагогів професійних настанов (цільових, смислових, операційних) як найважливіших передумов професійного становлення особистості. Згідно з концепцією професійно-діяльнісного підходу, кожна форма і метод навчання можуть зробити свій внесок у формування професійних настанов. Умовно це може бути презентовано так: лекція і семінар – сприяють формуванню

цільових і смислових настанов; практичне заняття – задає основу для формування й закріплення операційних настанов, тобто готовності майбутніх освітніх фахівців діяти саме таким способом, найкращим з точки зору професійної майстерності. Саме зверненням до когнітивно-афективної сфери студентів через нові форми та методи навчання і спілкування, створення ситуацій вільного вибору дасть змогу подолати пасивність у ставленні до майбутньої педагогічної професії, надмірний раціоналізм та скептицизм.

На формуванні професійно-рольових настанов, норм і очікувань студентів позначаються й інші чинники, часто приховані, а тому – некеровані. Соціально-професійний досвід майбутніми педагогами засвоюється, по-перше, через логіку науки і зміст відповідної навчальної дисципліни, завдяки тій професійно-науковій інформації, яка повідомляється викладачами ВНЗ на лекціях чи семінарських заняттях, або в процесі самостійної навчальної роботи. По-друге, майбутній вчитель набуває своєї професійної ідентичності, збагачує і коригує (нерідко несвідомо) власне уявлення про модель педагогічної діяльності і через відображення професійних дій та вчинків, поведінки викладачів у перебігу дидактико-педагогічної взаємодії з ними: стиль педагогічного спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей тощо.

Ідентифікація студента з викладачем допомагає йому набувати професійної ідентичності, інтеріоризувати професійно-рольові цінності. Коли студент оволодіває професією, то він вчиться сприймати світ з точки зору своєї професії, змінюючи при цьому критерії оцінки себе як особистості, виходячи зі ставлення до себе як до професіонала. Усе це може впливати на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту “образу Я”, коригуючи і трансформуючи уявлення студента про себе як майбутнього педагога. Керівництво процесом професійної підготовки майбутнього вчителя має враховувати і щоденне включення студента у спостереження за реалізацією викладачами педагогічного навчального закладу певної моделі професійної поведінки, яке відбувається під час взаємин із ними.

Дослідження Н. Кузьміної показали, що педагогічно обдаровані вчителі здатні не тільки адекватно розуміти своїх

учнів, але й цілеспрямовано впливати на них у процесі дидактичної комунікації. Це дало змогу виокремити два взаємопов'язані рівні соціального відображення характеристик педагогічної діяльності: рефлексивний і проєктивний. Рефлексивний рівень містить емпатію педагога, почуття міри або такту і самоконтролю. Проєктивний рівень окреслює п'ять видів специфічного проєктування результатів впливу на учня: а) гностичний; б) власне проєктивний; в) конструктивний; г) комунікативний; д) організаторський [2].

У структурі моделі, крім чинників та умов оволодіння професійною діяльністю, вагоме місце займає професіоналізм викладача вищої школи, що забезпечує продуктивність як процесу професійного становлення майбутнього педагога, так і формування професійних якостей. Складовими професіоналізму є:

- професійні знання – базис професіоналізму загалом;
- професійна педагогічна компетентність – здатність до продуктивного спілкування в умовах, визначених педагогічною системою;
- професійне самовдосконалення – стимулювання та розвиток власної особистості як професіонала;
- професійна педагогічна майстерність – здатність до аналізу педагогічних ситуацій та креативний підхід до їх розв'язання.

Рівень продуктивності діяльності майбутнього вчителя та формування професійних якостей залежить і від того, на отримання якого результату, проміжного чи кінцевого, зорієнтоване освітнє середовище. “Мотивом істинно педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності, який виявляється і зміцнюється саме під час навчання студентів. Цей інтерес трансформується у вищий прояв – покликання, яке співвідноситься в процесі свого розвитку з потребою в обраній професії” [1, 105].

Освітнє середовище у процесі навчання сприяє визнанню індивідуальності кожного студента, забезпеченню необхідних умов для його розвитку. Особистісна орієнтованість навчального процесу передбачає спеціальний відбір навчальних і наукових текстів, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю

за особистісним розвитком студентів, у ході оволодіння знаннями. Така спрямованість передбачає відмову від готових, стандартних шляхів розв'язання проблем та перехід до викладання навчальних дисциплін у формі “пояснення – пошуку”, звернення до особистості студентів, урахування їх вікових та індивідуальних особливостей, інтересів, життєвого досвіду. Отже, розвивальне освітнє середовище сприяє тому, щоб студенти вивчали не підручники, а власне академічні дисципліни.

Освітні стратегії нової педагогічної парадигми повинні апелювати до необхідності створення належного особистісно-гуманістичного середовища, “адже аура навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі безпосередньо впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя і якість його професійної компетенції” [5, 38].

Гармонійне педагогічне співтовариство та освітнє середовище надає широкі можливості і для виховання особистості майбутнього педагога. Тому робота професорсько-викладацького складу має спрямовуватися на формування ціннісних орієнтацій студентів, організаторських здібностей, пошукової активності та інших пріоритетних для обраної сфери діяльності якостей, яка, безумовно, здійснюється у ході професійної підготовки.

Висновки. Отже, модель формування професійних якостей майбутнього педагога є відправною інстанцією у розробці концептуальних основ (цілей, принципів, програм, організаційних форм, методів і засобів) для її впровадження у реальне життя.

У результаті теоретичного аналізу моделі формування професійних якостей майбутнього педагога було визначено, що на його професійне становлення впливає: ефективність проходження попередніх стадій розвитку (здібності, мотив, знання); наявність певних, найбільш значущих у професійній діяльності властивостей, якостей, умінь, що є основою формування позитивної “Я-концепції” як ядра особистості майбутнього фахівця з притаманним йому почуттям власної гідності і високим рівнем домагань; професійна кваліфікація й компетентність викладача ВНЗ; наявність умов, що забезпечують формування професіоналізму особистості і діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на обґрунтування питання оптимізації процесу навчання та вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога.

Література

1. Волкогонова О. Идеалы современной вузовской молодежи / О. Волкогонова, Е. Панина, А. Малов // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 105 – 118.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.
4. Пидласый И.П. Педагогика: общие основы. Процесс обучения : [в 2-х кн.] / И.П. Пидласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 516 с.
5. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О. Робуль // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 35 – 41.
6. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : [навч. посібник] / О.П. Рудницька. – К. : ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
7. Савицкая Э.Я. Закономерности формирования “модели культурного человека” / Э.Я. Савицкая // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 63.
8. Штоф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штоф. – М. : Наука, 1996. – 135 с.

Билозерская Светлана. Модель формирования профессиональных качеств будущего педагога. В статье рассмотрены подходы к построению модели будущего педагога. Определены основные составляющие модели формирования профессиональных качеств будущего педагога, позволяющие отслеживать динамику профессионального роста, выявлять ее тенденции, придающие профессиональной деятельности оптимальный характер в соответствии с ее назначением и собственной стратегией достижения.

Ключевые слова: модель, профессионализация, стратегия, профессиональное и личностное развитие, профессионализм, идентификация, образовательная среда, профессиональное самоопределение.

Bilozerska Svitlana. The model of the formation professional qualities of future teachers. The paper deals with approaches enable to build a model of a future teacher. The main components of the model of professional skills of future teachers, which will help track the dynamics of professional development, identify trends and provide professional activity with optimal character according to its purpose and its own achievement strategy, have been defined.

Key words: model, professionalization, strategy, professional and personal development, professionalism, identification, educational environment, professional self-determination.

УДК 159.923:316.752

Д 79

Віра ДУБ

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті аналізується ціннісна сфера майбутніх педагогів на основі соціокультурних характеристик. Розкривається детермінація мотиваційно-особистісної сфери студентів через узгодженість між цінностями. Проведено аналіз цінностей майбутніх педагогів, які народилися у місті, та тих, які приїхали до нього з сільської місцевості.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, цінності, узгодженість цінностей, внутрішній конфлікт, майбутні педагоги.

Постановка проблеми. Сучасний період розбудови України як держави характеризується суттєвими змінами в усіх сферах життєдіяльності людини, які особливо позначаються на характері та структурі цінностей суспільства й окремої особистості. Ціннісно-смісловне становлення сучасної молодої людини формується під впливом багатьох зовнішніх чинників. Воно відбувається у середовищі сім'ї, соціального та національного оточення, місця проживання. Оскільки особистість зростає у певних умовах, вона наслідуює ті зразки поведінки, які сприяють успішній життєдіяльності. Але впродовж життя людина за певних причин може змінювати середовище свого існування. За таких умов з'являються нові ціннісні орієнтири та переосмислюються наявні, або ж нова реальність дисонує зі звичним для особистості оточенням, що може призвести до виникнення внутрішнього конфлікту. Зміна ціннісних орієнтацій є болісним процесом. Знання його закономірностей може сприяти виявленню

особливостей впливу на підростаючу особистість суспільних інститутів з метою послаблення її емоційних стресів і запобігання можливій соціальній напруженості. Саме тому вивчення цінностей особистості та вплив на неї зовнішнього середовища є предметом досліджень багатьох галузей знань про людину – психології, педагогіки, медицини, соціології, філософії.

Отже, актуальною є потреба вивчення ціннісного світосприйняття сучасної молоді на етапі професійного становлення, адже ціннісні орієнтації – це фактор, який регулює поведінку, життєву та професійну діяльність особистості.

Досліджувана проблема є частиною тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка “Психологічні умови формування цінностей молоді в контексті трансформаційних суспільних процесів” та індивідуальної теми дослідження “Психологічні особливості ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів”. Важливість дослідження полягає в обґрунтуванні сутнісних характеристик ціннісно-сислової сфери особистості на етапі підготовки до професійної діяльності; розробці структурно-функціональної моделі її становлення на етапі професійного навчання; визначенні умов розвитку ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові пошуки ціннісно-сислової сфери особистості мають різновекторний характер. Ученими здійснюється вивчення проблем аксіопсихології особистості (З. Карпенко [9]), аксіопсихології вищої школи (Г. Радчук [11]), динаміки ціннісно-сислової сфери в процесі професійного становлення (Т. Вілюжаніна [3]). На роль системи цінностей в процесі саморегуляції оцінювальних ставлень учителя вказує І. Галян [5]. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій дошкільника як чинника готовності до навчання розкриває О. Горбачова [6]. Дослідженню впливу зовнішнього середовища на формування мотиваційної сфери й світоглядно-ціннісних орієнтирів сільської та міської людини присвячені роботи І. Войтюк [4], І. Звереві [8], Н. Комарові [10]. На думку зазначених дослідників, такі чинники як громадська думка, релігія, традиційна культура в соціумі виконують практично подібні функції, основною метою яких є регуляція ціннісно-мотиваційної сфери

особистості. Таке різноманіття підходів до вивчення ціннісно-сміслової проблематики вказує на особливу роль ціннісних орієнтирів у життєдіяльності особистості. Адже дослідження проблем розвитку цієї сфери, позитивної трансформації цінностей кожної особистості дає їй змогу активно та творчо включитися у навчально-професійну діяльність, що, зрештою, визначатиме і ситуацію в суспільному житті.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується зростанням пріоритету людського фактора, посиленням уваги до особистості вчителя, необхідністю його соціально-морального розвитку. Готовність майбутнього педагога до вибору в ситуаціях невизначеності – необхідна умова його соціальної й професійної успішності. Для цього студенти-педагоги повинні орієнтуватися на сформовані стійкі особистісні та професійні цінності.

Метою публікації є аналіз ціннісних орієнтирів майбутніх педагогів, які проживають у місті, та тих, хто приїхав до нього на навчання з сільської місцевості. Вивчення структури цінностей дасть змогу зробити визначенішу оцінку орієнтації людини на ті чи ті змістові характеристики свого життя та виявити ті їх особливості, що виступають передумовами виникнення внутрішньо-особистісних конфліктів.

Ціннісні орієнтації особистості майбутнього вчителя – це такі соціальні цінності, які є для нього стратегічними цілями діяльності, займають визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності, впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів, інтересів.

Наявність стійких ціннісних орієнтацій характеризує зрілість особистості, забезпечує її стійкість і стабільність. Так, стійка структура ціннісних орієнтацій визначає такі якості особистості, як активність життєвої позиції, наполегливість, дотримання певних принципів, надійність, відповідальність. Сформовані цінності мобілізують життєві сили та здатність досягнути мети. І, навпаки, їх несформована система спричиняє суперечливість у виборі цінностей, непередбачуваність поведінки, перевагу зовнішньої мотивації у поведінці, пасивність.

Система особистісних цінностей є критерієм особистісної ідентичності (А. Якобсон-Уайдинг). Завдяки цій системі соціальних цінностей ідеалів, норм, вимог формується внутрішня система

ставлення людини до світу й до самої себе, система самоконтролю та самоорієнтації.

Проте, як показують численні дослідження, ідентичність може трансформуватися в умовах зміни соціальної ситуації, в якій перебуває індивід [7]. Так, в умовах міграції з сільської місцевості в місто відбувається перебудова вже сформованих уявлень про себе. У молодій людини, яка впродовж усього життя жила у сільській місцевості, була сформована базова ідентичність, характеристики якої детерміновані особливостями сільської спільноти, а також її представників. Переїжджаючи до міста, вона опиняється у зовсім інших соціокультурних умовах, де реальність яскраво дисонує зі звичним для неї оточенням, що може призвести до виникнення внутрішнього конфлікту, який виражається у суперечностях між особистістю й умовами її діяльності, з одного боку, та між внутрішньоособистісними утвореннями, в тому числі ціннісних орієнтацій, з іншого.

Соціокультурне є найбільш загальним серед усіх середовищ. Воно – багатofункціональне та багатofакторне. Його вплив охоплює не лише професійний чи побутовий, інформаційний чи освітній простір, але й пронизує всю життєдіяльність особистості, формує певний спосіб життя, модель поведінки, ціннісне світосприйняття.

Усі складові соціокультурного середовища, рівень розвитку відносин у ньому впливають на процес формування аксіологічного вибору молоді. І що вищий рівень розвитку суспільних відносин, то більш досконалою є система соціальних цінностей для всіх верств населення й молоді зокрема. Так, В. Васютинський [2] наголошує, що саме рівень розвитку суспільства є тим вагомим чинником, що впливатиме на усунення розбіжностей й антагонізмів у системі цінностей. Саме у взаємодії зі світом, “соціальним простором” виявляються ціннісно-мотиваційні детермінанти діяльності особистості, формуються концепти ціннісної оцінки, які простежуються у взаємодії молоді з іншими людьми та ставленні до себе.

Зміни в смисловій сфері студентів пов’язані з впливом професійного навчання на світосприйняття загалом, формуванням професійного бачення світу.

Період навчання у ВНЗ є досить насиченим щодо засвоєння певних цінностей і норм діяльності, що відбувається через включення студента до системи конкретних соціальних зв'язків, які спричиняють своєрідні внутрішні конфлікти через невідповідність із уже наявними, але ще нестабільними поглядами на життя. Цей процес завжди пов'язаний з подоланням суперечностей, які, як правило, знаходять відображення у внутрішньоособистісних конфліктах. З цього приводу О. Светлічний уважає, що ціннісна сфера людини є завжди внутрішньо конфліктною [13].

Внутрішні конфлікти особистості служать значним стимулом до переоцінки власного бачення конкретної ситуації та змін у ставленні до неї. З одного боку, це дуже важливий і корисний процес, який дає змогу вчитися обирати пріоритети для себе, навколишніх, але з іншого, така переоцінка не завжди набуває правильного напрямку, інколи людина помиляється, а отже, може стати на хибний шлях, що веде до переформування ціннісної орієнтації особистості.

Основою внутрішньоособистісних конфліктів є ціннісно-мотиваційна сфера особистості. З цією найважливішою сферою психіки людини пов'язана її внутрішня конфліктність, тому що саме вона відображає різноманітні зв'язки і відносини особистості з довкіллям. Виходячи з цього, виокремлюють такі основні структурні компоненти внутрішнього світу особистості, що вступають у конфлікт:

- мотиви, які відображають прагнення особистості різного рівня (потреби, інтереси, бажання, потяги). Вони можуть бути виражені поняттям “хочу”;

- цінності, які втілюють у собі суспільні норми і є завдяки цьому еталонами “належного”. Ідеться про особистісні цінності, прийняті людиною, а також ті, які не приймаються нею, але в силу їх суспільної чи іншої значущості особистість змушена дотримуватися їх. Вони виражаються поняттям “треба”;

- самооцінка як самоцінність себе для себе, оцінка особистістю своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Будучи вираженням рівня домагань, самооцінка є своєрідним чинником її активності, поведінки. Виражається як “можу” або “не можу” [1].

Невідповідність між ціннісними орієнтаціями та поведінкою людини може призвести до втрати впевненості людини у своїх силах, формування стійкого комплексу неповноцінності, а іноді – і до втрати сенсу життя. Як правило, може відбутися деструкція наявних міжособистісних стосунків у родині, на роботі. Вони можуть бути причиною підвищеної агресивності, тривожності, дратівливості в спілкуванні [12].

Окреслені особливості становлення ціннісної сфери особистості дали змогу визначити напрями емпіричного дослідження. Для діагностики суперечностей у цінностях, дезінтеграції в мотиваційно-особистісній сфері та наявності внутрішнього конфлікту ми використали методику О. Фанталової “Рівень співвідношення “цінності” і “доступності” у різних життєвих сферах” [14]. Ця методика дає змогу обчислити індекс розбіжності у системі “цінність – доступність”, який є показником неузгодження, дезінтеграції у ціннісно-мотиваційній сфері особистості, що свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією.

Вибірку склали студенти Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. Серед них ми виокремили дві групи досліджуваних. До першої групи увійшли ті, хто народився в місті. До другої – студенти, що приїхали до міста зі сільської місцевості. Так, у студентів першої групи, незважаючи на присутність внутрішнього конфлікту (ВК=24,4%) та внутрішнього вакууму (ВВ=23,1%), у мотиваційно-особистісній сфері домінує нейтральна зона (НЗ) – 50,5%. Це вказує на низький рівень дезінтеграції у ціннісно-мотиваційній сфері досліджуваних, відсутність суперечностей між “бажаним” і “реальним”, між “хочу” і “можу”. Загалом такий показник відображає відсутність вагомої неузгодженості між значущістю та доступністю цінностей, про загальну задоволеність студентами життєвою ситуацією. У більшості життєвих сфер цінності або повністю збігаються (здоров’я, любов, щасливе сімейне життя) або значною мірою (цікава робота, впевненість, свобода, вірні друзі, творчість) (рис. 1). Такий результат підтверджує і отриманий показник залежності між цінностями бажаними та реальними ($r=0,844$).

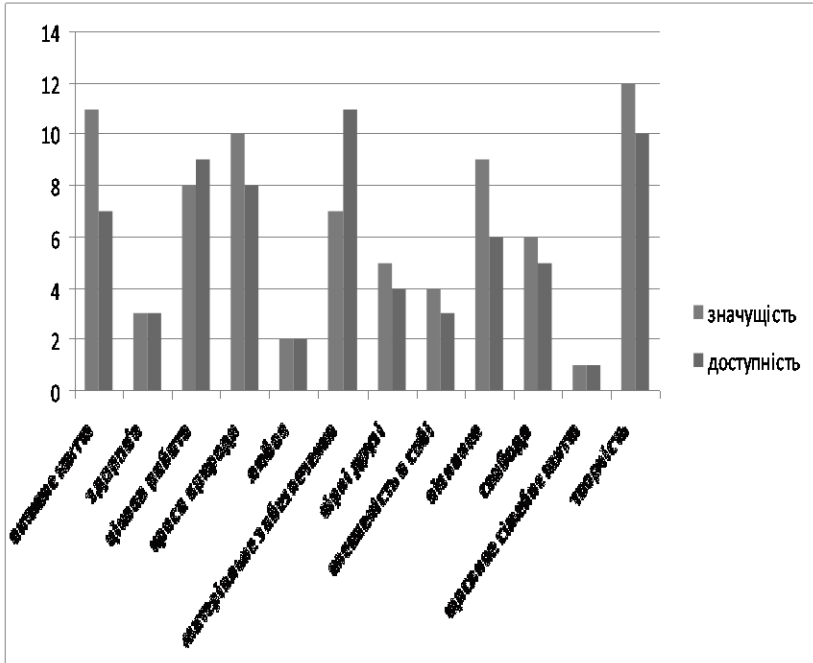


Рис. 1. Профілі рангових ієрархій доступності та значущості цінностей у студентів із міста

У досліджуваних другій групі переважає високий рівень дезінтеграції у мотиваційно-особистісній сфері та невизначеність домінуючої складової, оскільки показники розміщуються майже на одному рівні. Про це свідчать отримані результати – ВК : ВВ : НЗ = 34,3% : 32,6% : 33,1%. Хоча з невеликою перевагою все ж домінуючою складовою мотиваційно-ціннісної сфери є внутрішній конфлікт. Такі показники відображають незадоволеність життєвою ситуацією, певну блокаду у задоволенні потреб, присутність суперечностей між “бажаним” і “реальним”, між “хочу” і “можу”, незбігання цінностей у життєвих сферах (рис. 2). Показник кореляції ($r=0,502$) також підтверджує слабкий зв'язок між значущістю та доступністю цінностей. Домінування значущості над її доступністю свідчить про неможливість досягти бажаного.

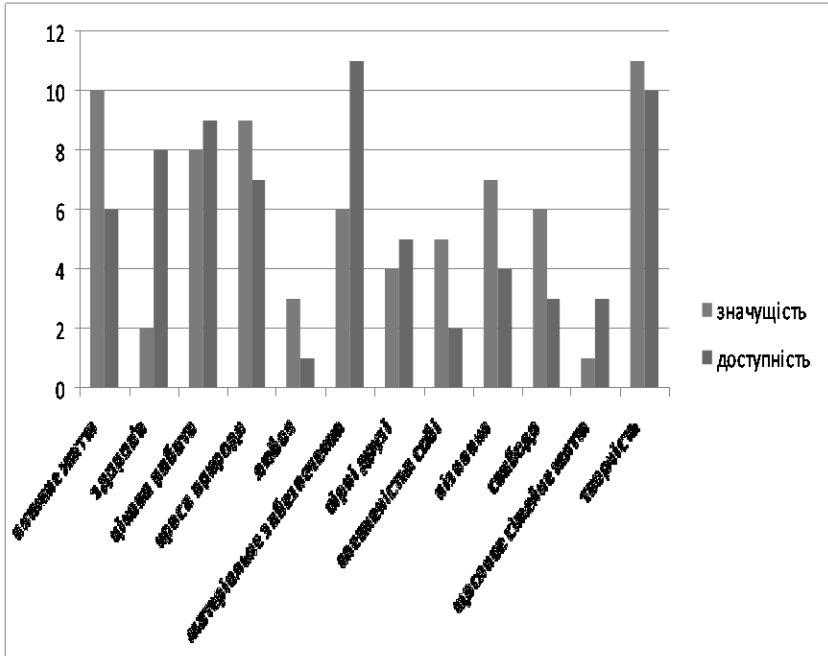


Рис. 2. Профілі рангових ієрархій доступності та значущості цінностей у студентів із села

Крім цього, нами виокремлено цінності, в яких рівень значущості та доступності значно відрізняються. Так, у студентів із міської та сільської місцевості такою спільною цінністю є матеріальне забезпечення. Та це цілком природно, адже вони ще не працюють, тому не мають змоги забезпечувати себе достатньою мірою. Серед студентів сільської місцевості виявляємо перевагу такої цінності, як здоров'я, щодо якої спостерігається велика розбіжність між значущістю та доступністю. Отже, показники здоров'я для цієї групи досліджуваних є важливим чинником досягнення поставленої мети, однак незадоволеність його станом може стати на заваді реалізації інших життєвих цінностей. Також простежуємо переважання доступності над значущістю у таких цінностях, як “активне життя”, “впевненість” та “пізнання”. На наш погляд, це вказує на внутрішній вакуум – стан внутрішньої спустошеності, зниження

мотивації у певній життєвій сфері, відчуття непотрібності. Спільним для обох груп досліджуваних є останнє місце творчості у загальній ієрархії цінностей, що, на нашу думку, негативно позначається на професійній ідентифікації майбутніх педагогів.

Порівняльний аналіз отриманих результатів дає змогу констатувати, що серед цінностей у двох групах студентів наявні певні загальні тенденції. Структуру ціннісних орієнтацій студентської молоді можна поділити на три складові. Основу ціннісних орієнтацій становлять конкретні життєві та загально-людські цінності – любов, здоров'я, щасливе сімейне життя. Середню ланку у структурі цінностей займають “матеріальне забезпечення”, “вірні друзі”, “впевненість у собі” та “свобода”. Заключна складова містить такі цінності, як “активне діяльне життя”, “пізнання”, “цікава робота”, “краса природи та мистецтва” і “творчість”. Отже, цінності, які можуть бути основою для професійного зростання, в ієрархії ціннісної сфери майбутніх педагогів займають останні місця.

Висновки. Особистісна ціннісна структура індивіда є найважливішим чинником процесу соціалізації особистості. Система ціннісних орієнтирів, будучи регулятором діяльності та поведінки особистості, визначає основні напрями її власної активності, окреслює стратегію її життєвого шляху як соціальної істоти, суб'єкта духовної активності. Від наявності та сформованості ціннісних орієнтацій залежать професійна культура майбутнього фахівця, рівень його професійної компетентності, духовно-моральні якості, а від ступеня узгодженості між цінностями та можливістю їх реалізації – наскільки повноцінно буде проходити процес самотворення, самовиховання, самовдосконалення особистості.

Проведене нами дослідження показало, що трансформація та переосмислення базових цінностей, заміна їх цінностями певного соціокультурного середовища глибоко переживається молодими людьми. Такі переживання відображаються у їхній ціннісно-мотиваційній сфері. Так, у студентів, народжених у місті, ця сфера є більш узгодженою, що дає їм змогу досягати поставленої мети. У досліджуваних із сільської місцевості спостерігається невизначеність, розгубленість, неузгодженість між цінностями, що виявляється у внутрішньому конфлікті та

внутрішньому вакуумі. Такі характеристики є ознакою “розриву” у системі “свідомість – буття”, незадоволеності поточною життєвою ситуацією. Констатований стан мотиваційно-особистісної сфери може негативно відобразитись як на професійному, так і на особистісному становленні майбутніх педагогів.

Подальші наукові пошуки передбачають вивчення взаємозв'язку між особистісними та професійними цінностями майбутніх педагогів.

Література

1. Анцупов А.Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с.
2. Васютинський В.О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / В.О. Васютинський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; за ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. – Т. 8. – Вип. 6. – С. 40 – 45.
3. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т.А. Вілюжаніна. – К., 2006. – 22 с.
4. Войтюк І.В. Світоглядно-ціннісні орієнтири сільської молоді у релігійному вимірі : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.01 “Релігієзнавство” / І.В. Войтюк. – К., 2007. – 22 с.
5. Галян І.М. Ціннісно-сміслові аспекти особистості педагога / І.М. Галян / Проблеми розвитку системи соціальної роботи та неперервної освіти в Україні та за її межами / матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Чернівці, 2002. – С. 43 – 47.
6. Горбачова О.Ю. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій дошкільника як чинник готовності до навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.Ю. Горбачова. – Х., 2013. – 18 с.
7. Дмитриева Н.В. Системный подход в изучении развития идентичности / Н.В. Дмитриева // Психологические механизмы регуляции активности личности : [сборник научных трудов]. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2001. – Ч. 1. – С. 217 – 227.
8. Зверева І.Д. Соціальні проблеми сільської молоді / І.Д. Зверева // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 5. – С. 27 – 29.
9. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2009. – 512 с.

10. Комарова Н.В. Спосіб життя української молоді в сільській місцевості / Н.В. Комарова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 2 – 72.

11. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія [Текст] / Г.К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.

12. Романюк Л.В. Розвиток ціннісних орієнтацій студентів у навчальному процесі / Л.В. Романюк // Дидактика професійної школи. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – С. 48 – 52.

13. Светличный А.Л. Ценностно-смысловая сфера личности и особенности ее конфликтности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Л. Светличный ; Харьковский гос. ун-т. – Х., 1997. – 160 с.

14. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б. Фанталова. – Самара : Издательский дом “БАХРАХ – М”, 2001. – 128 с.

Дуб Вера. Социокультурные характеристики ценностной сферы будущих педагогов. В статье анализируется ценностная сфера будущих педагогов на основе социальных и культурных характеристик. Раскрывается детерминация мотивационно-личностной сферы студентов через согласованность между ценностями. Проведен анализ ценностей будущих педагогов, которые родились в городе, и тех, которые приехали в город из сельской местности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, согласованность ценностей, внутренний конфликт, будущие педагоги.

Dub Vira. Socio-cultural characteristics of future teachers' values sphere. In the article the values sphere of future teachers has been analysed on the basis of social and cultural characteristics. Determination of students' motivational personality sphere through co-ordination between values has been revealed. The analysis of values of urban future teachers and those who arrived at a city from the rural locality has been done.

Key words: values orientations, values, co-ordination of values, internal conflict, future teachers.

УДК 159.923.2:159.923.5

М 95

Володимир МИЦЬКО

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття містить аналіз результатів емпіричного дослідження аксіопсихологічних чинників особистісно-професійного становлення майбутніх психологів. Підтверджено припущення, що професійна підготовка у ВНЗ зумовлює полімотивовану структурно-динамічну трансформацію особистості студента-психолога через актуалізацію його суб'єктних властивостей і екстеріоризацію сутнісних духовних інтенцій у напрямі становлення ціннісно-сислової сфери, релевантної вимогам професійної діяльності.

***Ключові слова:** аксіопсихіка, професійний аксіогенез, ціннісно-сислова сфера, особистісно-професійне становлення, професійна підготовка, суб'єктні властивості, цінності, смисложиттєві орієнтації.*

Постановка проблеми. Аналіз проблем, що існують у діяльності психологів, підводить нас до висновку про необхідність оптимізації їхньої професійної освіти, що супроводжується розвитком особистісної готовності майбутніх фахівців до розв'язання завдань у просвітницькій, корекційно-розвивальній, психодіагностичній і профілактичній сферах. Становлення такої готовності залежить від особливостей розвитку ціннісно-сислової сфери (аксіогенезу) особистості та її професійного самосприйняття. Адже тільки зінтегрована й згармонізована ціннісно-сислова свідомість психолога дає змогу йому стати повновладним суб'єктом життєздійснення і професійної само-реалізації.

© Мицько Володимир, 2013

Виправити становище у царині ставлення до психологічного супроводу навчально-виховного процесу можуть і орієнтовані психолого-педагогічні дослідження. З цією метою важливо виробити об'єктивні критерії ефективності професійної психологічної діяльності, виокремити складові професійної компетентності, забезпечити повноту спектру і гармонійності ціннісно-сислової сфери та відповідність особистісних властивостей психолога професійним вимогам, стимулювати мотивацію до вдосконалення професійних умінь ще на етапі навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З урахуванням вищезазначеної проблематики, дослідження у галузі педагогічної психології головно зорієнтовані на створення нормативної професіографічної моделі психолога з чіткими етико-нормативними координатами й особистісною відповідальністю за результати майбутньої діяльності (Г. Абрамова, О. Белобрикіна, О. Бондаренко, О. Дмитренко, І. Дубровіна, М. Єгорова, А. Марголіс, В. Панок, І. Тимошук); вивчення індивідуально-типологічних властивостей особистості, що визначають ефективність професійного становлення і спрямованості у психологів (Ж. Вірна, В. Потапова, Я. Чаплак, Л. Чуніхіна,); розкриття чинників формування професійно значущих рис майбутніх психологів (Т. Буякас, Х. Дмитерко-Карабин, О. Дмитренко, І. Дружиніна, О. Міненко, О. Подолянук, Н. Чепелева); професійної самосвідомості (А. Самолова, Н. Шевченко) та розвитку рефлексивних умінь як визначального чинника професійної ефективності (І. Андрійчук, М. Бадалова, І. Мельничук); формування професійних мисленневих умінь студентів-психологів під час навчання у ВНЗ (О. Кондрашихіна, Н. Литовченко, Н. Локалова, Н. Пов'якель). Деякі дослідники доводять необхідність пропедевтичної підготовки і профвідбору адекватних професії психолога осіб (Ю. Гільбух, Г. Костюк, В. Сметаняк, Н. Сургунд), інші акцентують увагу на змісті та методиці викладання психології (С. Заїка, О. Климишин, Н. Коломінський, В. Панок, В. Рибалка, Л. Романкова, В. Семиченко Т. Яценко). Низка наукових праць присвячена вивченню динаміки аксіопсихологічних і особистісно професійних чинників самоздійснення та самореалізації майбутніх психологів (М. Белей, Г. Берулава, Т. Кадикова, З. Карпенко [2; 3], Г. Радчук [8], Т. Тітова, Т. Флоренська та ін.). Уважаємо, що саме цей шлях є найефектив-

нішим у професійному становленні молодого спеціаліста та потребує докладного експериментального підтвердження. Аналіз проведеного нами дослідження щодо знаходження чинників і тенденцій аксіогенезу студентів-психологів на етапі первинної професіоналізації і є *метою статті*.

Емпіричне дослідження побудоване на основі так званого доекспериментального плану за Кемпбеллом [1, 117], що складається з п'яти серій констатувальних (діагностичних) зрізів за умов відсутності контролю змінних.

Залежною змінною в емпіричному дослідженні були різні структурно-функціональні показники аксіогенезу особистості майбутніх психологів, відстежувані за роками навчання. Імплицитною незалежною змінною, інтенсивність якої виявляв експеримент, став природний процес професійної освіти як детермінуючий чинник аксіогенезу студентів – психологів.

Цей план, на думку Мак-Гіган, є квазіекспериментальним, тому що він дає змогу порівняти нееквівалентні групи (у нас – студентів із різним рівнем професійної підготовки) з тестуванням після впливу (засвоєння курсової програми профосвіти) [1, 64].

Дослідження проводилося на базі Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. У ньому брали участь 327 респондентів – студенти 1 – 5 курсів спеціальності “Психологія”: першого курсу – 63 особи, другого – 65, третього – 68, четвертого – 66 і п'ятого курсу – 65 осіб. Дослідження мало анонімний і добровільний характер.

Аналіз отриманих у процесі діагностики даних був зумовлений теоретичним припущенням, згідно з яким розвиток ціннісно-сислової сфери особистості здійснюється через розвиток її суб'єктності як потенційної здатності до самовияву і саморозвитку. Така теоретико-методологічна позиція була визначальною при виборі базових методик дослідження, якими стали тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтєва та методика вивчення особистісних цінностей і суб'єктних властивостей З. Карпенко. Досягнення конкретним індивідом вищих рівнів суб'єктності діагностується за такими двома критеріями: перший – наявність у структурі особистості цінностей і здатностей інтерсуб'єктного (добро – “мушу”), метасуб'єктного (краса – “буду”) і абсолютносуб'єктного (благо –

“приймаю”) рівнів; другий – високий рівень розвитку смислотвірчих орієнтацій, представлений відповідними кількісними показниками субшкал опитувальника СЖО (див. далі). Емпіричне збігання високих показників за обома методиками вказуватиме на позитивну аксіопсихологічну динаміку професійно-особистісного становлення майбутніх психологів.

Застосування діагностичної методики З. Карпенко дало змогу оцінити рівень представленості особистісних цінностей у структурі індивідуальної свідомості респондентів, вираженість суб'єктних властивостей і тісноту зв'язку між ними.

Як видно з даних таблиці 1, особистісна цінність відносно-суб'єктного (організмічного) рівня “здоров'я” утримує першу позицію з першого до п'ятого курсу.

Таблиця 1

Середньостатистичні та ранговані показники вибору особистісних цінностей студентами різних курсів за методикою З. Карпенко (n = 327)

Цінності	I			II			III			IV			V		
	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R
Здоров'я	1,92	1,94	1	1,88	1,91	1	1,57	1,75	1	1,7	1,82	1	1,83	1,83	1
Істина	5,65	3,33	6	5,68	3,32	6(7)	5,57	3,3	6	5,56	3,29	6	5,75	3,23	6
Справедливість	3,5	2,62	3	3,43	2,58	3(4)	3,16	2,49	2	4,17	2,85	5	4,25	2,78	4
Користь	5,84	3,39	7	5,68	3,32	6(7)	5,9	3,4	7	6,39	3,53	7	6,41	3,42	7
Доброта	3,98	2,79	5	3,43	2,58	3(4)	3,61	2,66	4	3,68	2,68	3	3,16	2,4	3
Прагнення до досконалості	3,78	2,73	4	4,6	2,99	5	4,69	3,03	5	4,12	2,84	4	4,5	2,86	5
Гармонія з собою і світом	3,3	2,55	2	3,29	2,53	2	3,47	2,6	3	2,51	2,21	2	2,08	1,95	2

Примітка: М – середнє значення; δ – стандартне відхилення; R – ранг.

Друга позиція належить цінності абсолютносуб'єктного рівня – “гармонія з собою і світом”, за винятком третього курсу, де її місце посідає справедливість – цінність моносуб'єктного рівня. Останнє місце у цьому ряду займає користь як найнепопулярніша цінність упродовж усього навчання у ВНЗ. Те саме можна сказати про прагнення до істини (6-е місце за всіма роками навчання). Обидві цінності належать до моносуб'єктного рівня. Щодо інших цінностей, то їх значущість від курсу до курсу змінюється, особливо це стосується ставлення до справедливості. Менші флуктуації значущості зафіксовано щодо цінності метасуб'єктного рівня – прагнення до досконалості. Вона займає загалом невисокі (4 – 5) місця, що засвідчує слабкий ступінь вираженості перфекціоністських настанов. Цінність інтерсуб'єктного рівня – доброта – з кожним роком навчання у виші набуває все більшої суб'єктивної значущості: з першого до третього курсу підвищується її рангове місце (з 5 до 3), а далі відбувається стабілізація цієї цінності в ієрархічному ладі ціннісно-сислової свідомості. Вважаємо, що ця тенденція засвідчує становлення гуманістичної за змістом професійно-особистісної спрямованості особистості майбутніх психологів.

У таблиці 2 представлено усереднені результати рангування суб'єктних властивостей, що дає підстави для виокремлення тенденцій їхнього розвитку. Першу та другу позицію в рангованому ряді властивостей у таблиці стабільно займає передчуття – суб'єктна здатність організмичного рівня, поступаючись значущістю смисложиттєвим рішенням “буду” лиш наприкінці навчання.

Натомість значущість стратегічних життєвих рішень (“буду”) зростає до кінця навчання у ВНЗ (з третього рангового місця на перше). Друге за значущістю місце займає абсолютносуб'єктна (універсальна, філософська) настанова на безумовне прийняття світу, себе, що підтверджує раніше зроблений висновок про прогресивний напрям первинної професіоналізації студентів-психологів.

Наступним кроком обробки отриманих результатів, з метою експериментального виявлення динаміки ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів, є встановлення значущості зазначених змін через застосування коефіцієнта

кореляції Спірмена для взаємного порівняння досліджуваних підгруп сукупної вибірки.

Таблиця 2
Середньостатистичні та ранговані показники вибору
суб'єктних властивостей студентами різних курсів за
методикою З. Карпенко (n = 327)

Суб'єктні властивості	I			II			III			IV			V		
	M	δ		M	δ	R	M	δ	R	M	δ	R	M	δ	R
Передчуття	2,65	2,28	1	2,46	2,18	1	2,81	2,34	2	2,78	2,33	1	3,17	2,4	4
Обов'язок ("треба")	3,15	2,49	4	3,49	2,6	5	2,79	2,38	1	3,32	2,54	5	3,58	2,55	5
Совість ("мушу")	2,87	2,37	2	3,03	2,42	3	2,95	2,4	4	3,05	2,44	4	3	2,34	3
Рішення ("буду")	3,08	2,46	3	2,83	2,34	2	2,9	2,38	3	2,9	2,38	2	2,42	2,1	1
Сенс ("приймаю")	3,25	2,52	5	3,2	2,49	4	3,55	2,63	5	2,95	2,4	3	2,83	2,27	2

Обчислювався коефіцієнт кореляції між ієрархізованими особистісними цінностями та суб'єктивними властивостями. Процедура засвідчила взаємну змістову та формальну їхню узгодженість у структурі аксіопсихіки майбутніх психологів. Так, коефіцієнт кореляції Спірмена (r_s) для I курсу становив від 0,66 до 0,94, для II курсу – від 0,62 до 0,9, для III курсу – від 0,45 до 0,94, для IV курсу – від 0,66 до 0,93 і для V курсу – від 0,65 до 0,91. Ці показники мають статистичну значущість на рівні 0,01.

Отже, професійна освіта загалом сприяє просоціальним структурно-динамічним перетворенням особистості, перебудові ціннісно-сислової спрямованості діяльності та поведінки майбутніх психологів відповідно до вимог професії. Більшої значущості у процесі навчання для них набувають цінності, що відображають розвиток моральної свідомості, професійної етики.

Професійна освіта сприяє реструктуруванню ціннісної свідомості й актуалізації еволюційно більш високих цінностей.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій за тестом Д. Леонтьєва [4] дало змогу оцінити рівень осмисленості життя студентами-психологами на різних курсах навчання (див. табл. 3 і 4).

Як бачимо з таблиці 3, у процесі навчання спостерігається тенденція до підвищення показників цільової орієнтації студентів-психологів на майбутнє, їх намагання розширити часову перспективу (з 29,82 на I-му курсі до 33,57 на IV-му) із зниженням показника у випускників (29,08 бала). Імовірно, таке зниження показників цільової орієнтації у п'ятикурсників є очікуваним унаслідок завершення циклу професійної підготовки й дезорієнтованості частини випускників щодо свого майбутнього.

Таблиця 3

Середньостатистичні показники тесту СЖО студентів-психологів ($n = 327$) у балах

Шкали	M	δ	M _{E1}	M _{E2}	M _{E3}	M _{E4}	M _{E5}
Цілі	31,11	7,86	29,82	31,72	30,92	33,57	29,08
Процес	30,58	7,80	29,82	30,37	30,43	31,71	30,80
Результат	24,63	7,00	23,65	24,45	24,58	26,73	23,52
ЛК-Я	26,33	7,23	25,82	27,27	26,36	26,92	24,96
ЛК-життя	30,28	7,76	28,75	29,48	31,04	32,09	30,36
ОЖ	102,68	18,91	96,45	97,86	101,60	107,61	100,13

*Примітка: M – середнє значення; δ – стандартне відхилення;
M_{E1}, M_{E2}... M_{E5} – експериментальні групи.*

Набуття психологічних знань допомагає студентам сприймати власний життєвий процес як цікавий, емоційно насичений, сповнений смислом, що сприяє зменшенню невдоволеності своїм життям, на що вказують дані за субшкалою “Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя”, середньостатистичний показник з такими позитивними тенденціями у процесі навчання з I-го по IV-й курс збільшується з 29,82 до 31,71 бала. Більшість студентів-психологів під час

навчання самореалізуються й оцінюють власне життя як продуктивне, що свідчить про задоволеність професійним вибором.

Позитивна аксіопсихологічна динаміка особистості майбутніх психологів у процесі навчання також підтверджується підвищенням показників “локусу контролю – Я” та “локусу контролю – життя” (за відповідними субшкалами) з 25,82 до 27,27 бала (стрибок на межі I-го та II-го курсів) і з 28,75 до 32,09 бала (плавна еволюція з I-го до IV-го курсу), вказуючи на реалізацію свободи вибору, контроль за власним життям, спроможність незалежно приймати рішення і втілювати намічені плани. Отже, спостерігається різна траєкторія смисложиттєвих орієнтацій щодо “локусу контролю – Я” і “локусу контролю – життя”: якщо перша, після ривка на другому курсі, дещо знижується і стабілізується на III-му – IV-му курсах і спадає на V-му, то друга – поступово зростає від курсу до курсу, знижуючись, як загалом і усі показники СЖО, на V-му курсі.

Загальні показники осмисленості життя (ОЖ) за роки навчання суттєво зростають – від 96,45 до 107,61 бала з I-го до IV-го курсу.

У таблиці 5 відображено результати методики СЖО у процентному варіанті, що дало змогу простежити кількісну представленість високих і низьких показників за шкалами.

Таблиця 4
Середньостатистичні показники тесту СЖО студентів-психологів (n = 327) у відсотках

Шкали	M	δ	M _{E1}	M _{E2}	M _{E3}	M _{E4}	M _{E5}
Цілі	31,11	7,86	71	75,51	73,62	79,93	69,24
Процес	30,58	7,80	71	72,31	72,45	75,5	73,33
Результат	24,63	7,00	67,57	69,86	70,23	76,37	67,2
ЛК-Я	26,33	7,23	73,77	77,91	75,31	76,91	71,31
ЛК-життя	30,28	7,76	68,45	70,19	73,9	76,4	72,29
ОЖ	102,68	18,91	68,89	69,9	72,57	76,86	71,52

Примітка: M – середнє значення; δ – стандартне відхилення; M_{E1}, M_{E2}... M_{E5} – експериментальні групи.

Дисперсію шкальних показників у балах ми розподілили на високий, середній, низький рівні, враховуючи емпірично розраховані максимум і мінімум. Отже, для субшкал “Цілі в житті”, “Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя”, “Локус контролю чи керованість життя” високі показники балів становлять – 36 – 42, середні – 21 – 35, низькі – 18 і менше; для субшкал “Результативність життя або задоволеність само-реалізацією”, “Локус контролю – Я” високі показники становлять – 30 – 35, середні – 15 – 29, низькі – 14 і менше балів.

Це дало змогу обчислити і подати у відсотках кількість студентів-психологів із високими та низькими показниками СЖО. Продуктивність такої процедури підтверджує динаміка представлена у таблиці 5, згідно з якою кількість студентів-психологів із низькими показниками СЖО зменшується від курсу до курсу навчання, причому стрімко збільшується їх кількість із високими показниками. Ми вбачаємо у цьому позитивну ціннісно-смыслову динаміку особистості як наслідок впливу професійних знань на інтенційні, суб’єктивні аспекти психіки.

Виявлена динаміка аксіопсихологічних показників особистісно-професійного становлення студентів-психологів при застосуванні t-критерію Стьюдента успішно пройшла перевірку на значущість змін. Так, значення цього критерію для досліджуваної вибірки становить:

ОЖ (II і I курси): $t = 2,57 > t_{кр} = 1,990$ ($\alpha = 0,05$) для $n = 87$;

ОЖ (III і II курси): $t = 2,56 > t_{кр} = 1,992$ ($\alpha = 0,05$) для $n = 76$;

ОЖ (IV і III курси): $t = 2,23 > t_{кр} = 1,990$ ($\alpha = 0,05$) для $n = 81$;

ОЖ (V і IV курси): $t = 2,58 > t_{кр} = 1,997$ ($\alpha = 0,05$) для $n = 65$;

ОЖ (V і I курси): $t = 2,44 > t_{кр} = 1,992$ ($\alpha = 0,05$) для $n = 75$.

Отже, відзначаючи значущість відмінностей показників за шкалою осмисленості життя та враховуючи показники середньостатистичних та відсоткових значень за усіма шкалами, можна констатувати позитивну професійно-зорієнтовану динаміку аксіопсихіки майбутніх психологів, що виражається у дедалі більшому змістовому насиченні фактора осмисленості життя.

Таблиця 5

Відсоткові значення показників СЖО студентів-психологів

Шкали	I курс		II курс		III курс		IV курс		V курс	
	%↑	%↓	%↑	%↓	%↑	%↓	%↑	%↓	%↑	%↓
Цілі	25	11,54	37,84	2,7	29,27	4,88	38,09	0	16	8
Процес	13,46	1,9	16,22	2,7	21,95	9,76	33,33	0	20	0
Результат	13,46	7,7	13,5	2,7	17,07	4,88	28,57	0	4	0
ЛК-Я	28,8	0	35,13	2,7	26,83	0	26,19	0	20	0
ЛК-життя	13,46	7,7	13,5	2,7	34,15	4,88	26,19	0	20	0
ОЖ	13,46	3,85	21,62	2,7	21,95	9,76	30,95	0	24	0

Примітка: %↑ – кількість студентів з високими показниками (у відсотках); %↓ – кількість студентів з низькими показниками (у відсотках).

Результати психолого-педагогічного моніторингу дають змогу зробити **висновок**, що професійна підготовка у ВНЗ студентів-психологів сприяє певному структурно-динамічному перетворенню ціннісно-сміслової свідомості особистості, зумовлюючи поступальний перехід на вищі рівні аксіогенезу. Характер таких змін продиктований загальним позитивним впливом науково-психологічних знань на професійно-особистісне становлення майбутніх психологів, однак діагностована динаміка внутрішньоособистісних трансформацій суперечлива й не відзначається чітким лінійним вектором.

Професійна освіта спрямовує і структурно гармонізує аксіогенез студентів-психологів, що виражається у прогресивному збільшенні чисельності студентів із визначеними цілями життя, позитивним ставленням до нього як процесу самоздійснення, самореалізації, вмінням і бажанням самостійно здійснювати

життєвий вибір, втілювати намічені плани і “нести” за них відповідальність тощо. Водночас існує низка позаосвітніх чинників, не пов’язаних зі змістом навчальних предметів, що гальмують або викривляють траєкторію аксіогенезу майбутніх психологів.

Виявлена професійно-особистісна динаміка ціннісно-сислової свідомості студентів-психологів не дає підстав для надійного прогнозу ефективності їхньої професійної діяльності у майбутньому внаслідок наближення ціннісно-сислової спрямованості діяльності і поведінки до вимог професії. Визріла потреба у конструюванні адекватного сучасним гуманітарним викликам освітнього (й позанавчального) середовища, яке було б не тільки джерелом вузької (хоч і якісної) спеціалізації, а й чинником духовного (ціннісно-сислового) зростання особистості майбутніх психологів, що стане *перспективою* подальших наукових розвідок.

Література

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : учебное пособие / В.Н. Дружинин. – СПб. : Изд-во “Питер”, 2000. – 320 с.
2. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості : [монографія] / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : “Лілея НВ”, 2009. – 512 с.
3. Карпенко З.С. Професійний аксіогенез особистості : проблеми, завдання, досвід, перспективи / З.С. Карпенко // Актуальні проблеми практичної психології : [збірник наукових праць]. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2006. – С. 100 – 102.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 16 с.
5. Мицько В.М. Деякі тенденції професійного аксіогенезу майбутніх психологів (на матеріалі експериментального дослідження) / В.М. Мицько // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологічні науки : [зб. наукових праць]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – № 12 (36). – С. 271 – 278.
6. Мицько В.М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / В.М. Мицько. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
7. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.

8. Радчук Г.К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Г.К. Радчук. – К., 2011. – 44 с.

Мыцько Владимир. Аксиопсихологические особенности профессионального становления будущих психологов. В статье представлено результаты эмпирического исследования аксиопсихологических факторов личностно-профессионального становления будущих психологов. Подтверждено предположение о том, что профессиональная подготовка в вузе обуславливает полимотивационные структурно-динамические трансформации личности студента-психолога посредством актуализации его субъектных качеств и экстерииоризации сущностных духовных интенций в направлении становления ценностно-смысловой сферы, релевантной требованиям профессиональной деятельности.

Ключевые слова: аксиопсихика, профессиональный аксиогенез, ценностно-смысловая сфера, личностно-профессиональное становление, профессиональная подготовка, субъектные свойства, смысложизненные ориентации.

Mytsko Volodymyr. Axiopsychological peculiarities of professional formation of future psychologists. This experimental research is devoted to the study of axiopsychological factors of personal professional formation of future psychologists. According to the diagnostic data, it has been proved that professional training at a higher educational institution stipulates polymotivational structural and dynamic transformation of the personality of a student-psychologist by the means of actualization of his/her subjective qualities and exteriorization of essential spiritual intentions towards formation of a value and sense sphere of a future psychologist, relevant to the demands of the professional career.

Key words: axiopsyché, professional axsiogenesis, value-sense sphere, personal and professional formation, professional training, subjective qualities, sense orientation life.

УДК 159.9:378.048.4(043.3/.5)

Г 85

Мар'яна ГРИНЦІВ

РОЛЬ САМООЦІНКИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано особливості розвитку особистісної саморегуляції як умови зростання та вдосконалення студента у процесі навчально-професійної діяльності. Окреслено основні структурні компоненти особистісної саморегуляції, їх роль в оптимізації навчального процесу в освітніх закладах. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей самооцінки студентів-психологів як складової саморегулятивного процесу.

Ключові слова: *особистісна саморегуляція, структурні компоненти особистісної саморегуляції, аспекти та етапи особистісної саморегуляції, саморегуляція навчальної діяльності, самооцінка.*

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших науково-практичних проблем сучасності є недостатньо представлений особистісний рівень аналізу саморегуляції, значення якої сьогодні зростає, оскільки вона є важливою складовою психічної активності людини. Становлення особистості відбувається у процесі поступового розгортання здатності усвідомлювати власні прояви та регулювати їх у різних сферах життєздійснення. Особливого значення питання саморегулювання набувають на етапі професіоналізації в умовах вищого навчального закладу.

Особистісна саморегуляція – визначальний чинник успішної навчальної діяльності студентів, що сприяє аналізу умов діяльності, постановці життєвих цілей, вибору засобів їх досягнення, контролю і корекції отриманих результатів. Особливої актуальності окреслені

© Гринців Мар'яна, 2013

питання набувають у системі фахової підготовки майбутніх практикуючих психологів. Адже невід'ємною складовою моделі їх професійної діяльності є саморегуляція. Відтак зростає важливість теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особистісної саморегуляції студентів-психологів та місця у ній самооцінки як складової саморегулятивного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання саморегуляції не завжди були прямим предметом наукового дослідження. У працях методологів вітчизняної психологічної науки регулювання особистісних проявів та психічної активності загалом розглядалось як компонент розвитку суб'єктності людини (К. Абульханова-Славська [1], Б. Ломов [5], С. Рубінштейн [10]). Так, С. Рубінштейн підкреслював, що регулятивні процеси закріплюються в особистості у формі характеру і здібностей та діють на всіх рівнях активності людини, забезпечуючи успішність будь-якої діяльності. Ним обґрунтовано два способи ставлень людини до світу (включений та рефлексуючий), які відображають ступінь розвитку її саморегуляції і міру перетворення на суб'єкта власного життя. На думку Б. Ломова [5], процес особистісної саморегуляції є вищим рівнем регуляції. Він часто позначається як самодетермінація. Остання полягає у тому, що на певних стадіях свого розвитку особистість починає свідомо організовувати власне життя, самостійно визначати свій розвиток.

У контексті детермінації людської поведінки представники гуманістичної психології (А. Маслоу [6]) вважали, що саморегуляція на особистісному рівні передбачає усвідомлену відповідальність за свої дії, вчинки, розуміння значущості власної особистості та постійне прагнення до особистісного зростання і вдосконалення.

Засновником спеціального напрямку досліджень усвідомленої саморегуляції довільної активності стала В. Моросанова [8]. Вона вказувала на важливість вивчення особливостей самоорганізації різних видів психічної активності людини. В її інтерпретації саморегуляція інтегрує психічні явища, процеси і стани, забезпечуючи "цілісність індивідуальності та становлення буття людини" [8, 8].

Сучасний етап досліджень саморегуляції пов'язаний з розкриттям конкретно-психологічних особливостей саморегулювання

власної активності особистості. Йдеться про змістовий аспект саморегуляції (І. Галян [2]); саморегуляцію професійного мислення (Н. Пов'якель [9]); поведінки на конкретних етапах онтогенезу (Т. Кириченко [3]); механізмів та рівнів реалізації саморегулятивних проявів (В. Машин [7]).

Однак серед означених напрямів розгляду досліджуваної проблеми, недостатньо висвітленою є проблема саморегуляції власної діяльності студентами-психологами та її особистісний аспект. З огляду на це, *метою статті* став теоретичний аналіз розвитку особистісної саморегуляції, яка має особливу специфіку саме у студентські роки, та дослідження самооцінки студентів-психологів як невід'ємної складової їх професійної компетентності.

Формування особистісної саморегуляції є тривалим процесом. Багато дослідників [1; 5; 10] вважають, що саморегуляція – це функція свідомості, властивість, що має вікові обмеження і складається із зусиль самої людини щодо регулювання своєї поведінки. Водночас забувають, що її розвиток починається з особистісної саморегуляції, яка здійснює оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів у зв'язку із завданнями та подіями діяльності, а особистість – це цілісність, а не набір окремих якостей чи властивостей. З позиції цілісного підходу, у якому цілісність тлумачиться як гармонія, ієрархічна підпорядкованість елементів, головною є особистісна саморегуляція.

Так, К. Абульханова-Славська у структурі особистісної саморегуляції виокремлює мотиви, почуття, волю, розглядаючи їх як детермінанти регуляції поведінки й діяльності людини. Вона зазначає, що особистісна регуляція, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди, виступає як вольова лінія діяльності. На цьому рівні регуляція здійснюється не як дія одного мотиву, а як складне особистісне рішення, в якому враховуються бажане і небажане [1].

Особистісна саморегуляція презентує міру власної активності особистості і забезпечує можливість її реалізації, враховуючи актуальні й потенційні можливості людини не лише в організації та перетворенні оточення, але й в організації та управлінні власними діями і поведінкою. Встановлено, що особистісну

саморегуляцію розглядають як складне системне явище, що містить змістовий, процесуальний аспекти та самооцінку особистості. Її змістовий аспект відображає джерела активності особистості, спонукальні психологічні сили, які актуалізують її, надають їй певного напрямку, зумовлюють саме такі дії, незалежно від зовнішніх умов і факторів. Процесуальний аспект саморегуляції визначає якісно різні, але однакові за рівнем досягнень варіанти регуляції поведінки та діяльності. До стильових особливостей саморегуляції належать індивідуально-типові властивості регуляторних процесів, що реалізують основні складові системи саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів), а також регуляційно-особистісні або інструментальні властивості – самостійність та гнучкість [4].

Два рівня особистісної регуляції поведінки людини, або індивіду та особистісну форми психологічної регуляції діяльності виокремлює В. Машин. Він вказує, що для індивіда (перший рівень психічної регуляції) характерне прагнення до збереження засвоєних орієнтовних схем дій, до підтримання відповідності між людиною і вимогами розв'язуваних завдань. Для особистості (другий рівень психічної регуляції) найбільш органічним є ламання старих форм діяльності, активний рух до якісно нових завдань, які чекають від неї якісно нового рівня психічної активності [7].

Отже, специфіка формування особистісної саморегуляції проявляється через поступове збагачення її характеристик, від усвідомлення цілей спільної прикладної діяльності і оволодіння способами її здійснення до регуляції відносин, а також поведінки в умовах взаємодії з навколишніми, зокрема однолітками. Встановлено, що відносини з однолітками є умовою розвитку особистісної саморегуляції [3]. У процесі спільної прикладної діяльності і задля досягнення загальних цілей, з урахуванням рівноправної взаємодії, демократичного стилю спілкування виникає необхідність у регуляції власної активності.

На наш погляд, особистісна саморегуляція здійснюється поетапно. На першому етапі у процесі первинної ідентифікації студента з колективом формується здатність приймати мету

спільної прикладної діяльності. На другому – здійснюються присвоєння досвіду конструктивних відносин, що встановлюються дорослими у процесі розв’язання навчальних завдань, процес формування емоційної стійкості й вольової регуляції поведінки студента. На третьому – відбувається усвідомлення своїх фізичних можливостей у процесі самостійної організації відносин із однолітками. На четвертому етапі з урахуванням співвідношення своїх дій, вчинків, мотивів, переживань з цими цінностями, нормами і правилами, формується спроможність до критичного аналізу досягнень і оцінка загальних результатів діяльності.

Отже, основними структурними компонентами особистісної саморегуляції є: мотиваційно-цільовий – характеризується постановкою мети спільної діяльності; емоційно-вольовий – проявляється в умінні мобілізувати власні зусилля задля досягнення цієї мети; діяльнісно-практичний – визначається цілеспрямованістю і узгодженістю дії; рефлексивно-оцінювальний – передбачає оцінку результатів спільної прикладної діяльності і власних зусиль у процесі досягнення мети.

Одне із найскладніших завдань сучасного навчання – формування у студентів-психологів системи особистісної саморегуляції, необхідної для ефективного виконання ними навчальної діяльності. Саморегуляція навчальної діяльності – це специфічна регуляція, що здійснюється студентом як суб’єктом діяльності. Її призначення полягає в тому, щоб привести у відповідність можливості студента до вимог навчальної діяльності. Тобто, студент повинен усвідомити свої завдання як суб’єкта навчальної діяльності. Технологія навчання особистісної саморегуляції досить складна. Вона включає формування узагальнених навичок своєчасного та якісного аналізу навчальних умов, розв’язання завдань і досягнення результату; навичок вибору дій, що відповідають умовам і заданим цілям; способів розв’язання завдань, оцінки вчинених і корекції помилкових дій. Особистісна саморегуляція – це наслідок докорінної зміни ставлення студента до власної навчальної діяльності. Він не просто передбачає результати своїх дій, але і починає довільно організовувати ці дії: формулювати і обґрунтовувати цілі, аналізувати їх з точки зору значущості та можливості досягнення, створювати нові способи їх здійснення. Нарешті, він

не просто контролює свої дії шляхом порівняння їх результатів з еталоном, але й визначає різноманітні критерії, показники контролю і оцінки. Інакше кажучи, студент починає опановувати процес управління власної навчальної діяльності.

Слід підкреслити, що підвищення рівня сформованості особистісної саморегуляції відображається на результативності навчальної діяльності, навчальної мотивації (внутрішні пізнавальні і соціальні мотиви), управлінні власним емоційним станом, здатності оцінити свої можливості і знайти помилки у навчанні, проаналізувати результат оцінки своїх дій з позиції поставленої мети і досягнутого результату, що впливає на підвищення результативності навчальної діяльності. Саме оволодіння особистісною саморегуляцією є необхідною властивістю суб'єкта, який здійснює активну цілеспрямовану діяльність. Отже, структуру навчальної діяльності становлять мета, мотив, дія, засіб, результат, оцінка, рефлексія.

Студент виступає суб'єктом навчальної діяльності, якщо усвідомлює її мету, осмислює і внутрішньо приймає мотиви (потреба у навчальній діяльності, орієнтація на засоби одержання знань), розв'язує навчальні завдання, виробляє самооцінку, здійснює самоконтроль. Студент повинен насамперед усвідомити і прийняти мету навчальної діяльності, тобто зрозуміти, що від нього вимагає викладач. Далі він продумає послідовність дій і оцінює умови досягнення цієї мети. Результатом цього є суб'єктивна модель навчальної діяльності, на основі якої студент визначає програму дій, засобів і способів її здійснення. Усвідомлення своїх цілей дає йому змогу залишатися суб'єктом навчальної діяльності, тобто самому приймати рішення про необхідність внесення змін до здійснюваних дій, про черговість розв'язання завдань. Завдяки особистісній саморегуляції навчальної діяльності відбуваються зміни самого суб'єкта учіння і тих засобів, які він використовує.

Однак рівень саморегуляції – динамічне утворення, яке залежить від досвіду включення до навчальної діяльності, від етапу навчання. Окремі структурні ланки системи саморегуляції змінюються при розвитку пізнавальних процесів (мислення, сприйняття, пам'яті, уяви), включених до актів регуляції. Під час навчання функції студента поступово уточнюються, удосконалюються.

Як бачимо, у процесі навчання формуються механізми саморегуляції, що забезпечують старанність, своєчасну реактивність, відповідальність, працьовитість та інші особистісні параметри. Накопичений досвід досягнень робить студента більш впевненим у реалізації цілей, поставлених ним самим. Крім того, формуванню особистісної саморегуляції сприяє навчання молоді спеціальним вмінням планувати свою діяльність, встановлювати порядок дій. Система саморегуляції значною мірою залежить від уявлення студента про себе, свої реальні здібності і можливості, від рівня сформованості самооцінок і оцінок навколишніх, від міри усвідомленості ними кожного елемента навчальної діяльності, від розвитку суб'єктивних критеріїв успішності її виконання. Отже, розвиток системи саморегуляції вимагає пильної уваги з боку як педагогів, так і студентів.

Як відомо, саморегуляція може бути діяльнісною та особистісною. Ці два види саморегуляції не існують ізольовано, а взаємодіють один з одним і дуже рідко виявляються окремо. Саморегуляція діяльності зумовлює послідовність просування студентів по всіх етапах навчальної діяльності – від початку (мотиву) до завершення (результату). Особистісна саморегуляція проявляється у значенні своїх вчинків, у дотриманні принципів і вмінні їх аргументувати. Обидва види саморегуляції здійснюються і закріплюються у вчинках, діях і ставленнях, але змістовно вони відрізняються один від одного. Основним предметом особистісної саморегуляції є дії, спрямовані на перетворення ставлень студента до різних видів діяльності, до навколишнього середовища і до самого себе. Поступово молодь навчається встановлювати і підтримувати відносини, усвідомлювати правила і норми відносин, їх значущість і вибірковість. Предметом діяльнісної саморегуляції є дії, спрямовані на перетворення предметного світу, на регуляцію виконавської діяльності. Отже, якщо у діяльнісній саморегуляції переважає регуляція дій, то в особистісній – регуляція відносин.

Особистісна саморегуляція пов'язана з самооцінкою, яка є центральним компонентом “Я-концепції” особистості, її думкою про себе, свої можливості, оцінка власної компетентності, привабливості, професіоналізму, її впевненості у собі.

Виступаючи стрижнем усього процесу саморегуляції на всіх етапах її перебігу, самооцінка зумовлює рівень домагань особистості, вибір цілей та засобів їх здійснення. Людина не завжди усвідомлює вплив самооцінки, але це – основа порівняння себе і своїх можливостей із поставленими вимогами та завданнями у діяльності. Самооцінка надає специфічної спрямованості всьому процесові саморегуляції [11].

Саме самооцінка особистості має важливе значення для успішної навчальної діяльності, а також професійної орієнтації, вибору життєвого шляху та власного ставлення до дійсності. Від того, чи адекватно особистість сприймає себе, чи немає певних негативних відхилень у її ставленні до себе, залежить її майбутнє.

Будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії.

З огляду на це, ми поставили за мету дослідити самооцінку студентів у процесі навчальної діяльності. Для цього ми використали “Опитувальник рівня самооцінки” (редакція В. Федорова) [12]. Вибірку склали студенти-психологи соціально-гуманітарного факультету 1 – 3 курсів (денної форми навчання) Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Загальна кількість досліджуваних – 150 осіб, з них 106 дівчат і 44 юнаки.

Використаний опитувальник містить 32 судження з п'ятьма можливими варіантами відповідей, кожна з яких кодується балами за певною схемою. Для того, щоб визначити рівень самооцінки, необхідно додати бали за всіма судженнями. Сума балів вказує на високий, середній та низький рівень самооцінки досліджуваних.

Отримані результати (див. рис.1) засвідчили, що розвиток самооцінки особистості у дівчат і юнаків на різних курсах має свої особливості. Зокрема, у юнаків переважає середній рівень самооцінки 45% (19 осіб). Високі показники самооцінки зафіксовано у 4% (2 особи) досліджуваних. Отже, вони виявляють високий рівень начальних досягнень та особистої досконалості, внаслідок чого у них підвищуються вимоги як до себе, так і до

навколишніх. 51% (23 особи) юнаків мають низьку самооцінку. На наш погляд, цей факт вказує на негативний вплив різних умов та результатів активності особистості, що відображається у формуванні самооцінки, сприяє порушенню позитивного ставлення до свого “Я”.

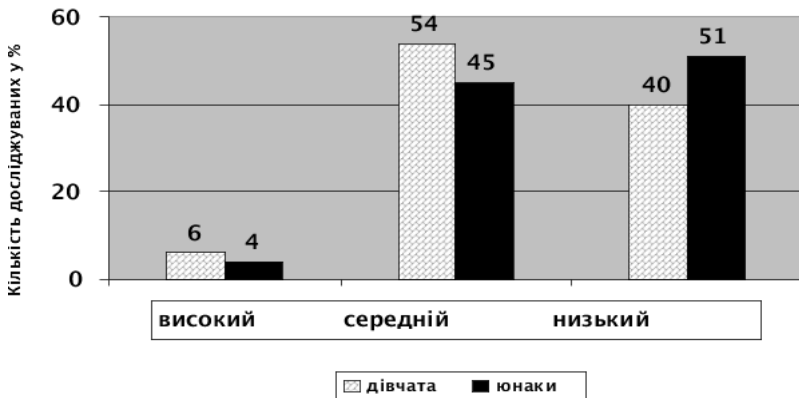


Рис. 1. Рівні самооцінки студентів 1 – 3-х курсів (%)

У дівчат також переважає середній рівень самооцінки 54% (57 осіб). У порівнянні з юнаками показники високого рівня самооцінки дещо вищі 6% (7 осіб). На нашу думку, це наслідок того, що дівчата відповідальніше ставляться до навчання, що позначається на ідеалізації своїх психічних і фізичних якостей, свого “Я”. Дещо нижчим, порівняно з юнаками, виявився показник низького рівня самооцінки 40% (42 особи).

Отже, самооцінка початково включена до структур регуляції поведінки. Людина не завжди усвідомлює її присутність, але саме вона є основою порівняння себе і свого потенціалу з тими вимогами та завданнями, які стосуються різних ситуацій соціальної взаємодії. З огляду на це, особистісна саморегуляція студентів-психологів розглядається як властивість особистості, що

виявляється в управлінні своєю цілеспрямованою активністю, внутрішній регуляції поведінки тощо.

Висновки. Теоретичний аналіз підходів до дослідження особистісної саморегуляції дає підставу констатувати, що цей особистісний феномен визначає суб'єктну активність людини, впливає на рівень її самоорганізації, передбачає усвідомлену відповідальність за свої дії і вчинки, прагнення до особистісного зростання.

Самооцінка є ключовим компонентом особистісної саморегуляції, в якій проявляється, по-перше, активно-дієве ставлення людини до себе та інших, по-друге, її моральні та соціальні настановлення, спрямованість особистості, і, по-третє, її предметний і соціальний досвід, уміння зіставляти себе й іншого у процесі спілкування, у процесі спільної діяльності. Ці сутнісні характеристики визначають складність і суперечність розуміння ролі самооцінки в психічній регуляції особистості і вказують на необхідність її формування на етапі професіоналізації.

Аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчив переважання у студентів-психологів середнього рівня самооцінки. Вони характеризуються такими особистісними проявами, як впевненість у своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, особистісними якостями, своїми знаннями, уміннями і навичками. Здатність оцінити відповідність Я-реального і Я-ідеального у навчально-професійній діяльності створює необхідні умови для виникнення особистісної саморегуляції.

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у дослідженні впливу особистісної саморегуляції на формування професійної діяльності майбутніх психологів.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Идеальность или реальность субъекта / К.А. Абульханова-Славская // Субъект и личность в психологии саморегуляции : [сборник научных трудов ; под ред. В.И. Моросановой]. – М. – Ставрополь : Издательство ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 31 – 45.
2. Галян І.М. Особливості індивідуальної саморегуляції особистості / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного

університету внутрішніх справ. Серія психологічна : [збірник наукових праць]. – 2010. – Вип. 1. – С. 3 – 14.

3. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т.В. Кириченко. – К., 2001. – 21 с.

4. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.А. Колесніченко. – К., 2004. – 182 с.

5. Ломов Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов ; под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной и В.А. Пономаренко. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2003. – 424 с.

6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. А.М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

7. Машин В.А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека / В.А. Машин // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 144 – 149.

8. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 519 с.

9. Пов’якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н.І. Пов’якель. – К., 2004. – 46 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

11. Столяренко Л.Д. Основы психологии : [практикум] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 576 с.

12. Федоров В.Д. Психодіагностика особистості в системі диференціації / В.Д. Федоров. – Хмельницький : РВВ, 1993. – 350 с.

Гринців Марьяна. Роль самооценки в формировании личностной саморегуляции студентов-психологов в процессе учебной деятельности. В статье проанализированы особенности формирования личностной саморегуляции как условия роста и совершенствования студента в процессе учебно-профессиональной деятельности. Определены основные структурные компоненты личностной саморегуляции и их роль в оптимизации учебного процесса в образовательных учреждениях. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей самооценки студентов-психологов как составляющей саморегулятивного процесса.

Ключевые слова: личностная саморегуляция, структурные компоненты личностной саморегуляции, аспекты и этапы личностной саморегуляции, саморегуляция учебной деятельности, самооценка.

Hryntsiv Maryana. The role of self-appraisal in forming students-psychologists' personality self-regulation in the learning process. The article analyzes the peculiarities of personal self-regulation as a condition for student's growth and improvement in the educational activity. The main structural components of personal self-regulation and their role in the learning process optimization in educational institutions have been defined. The results of empirical studies of peculiarities of students-psychologists' self-appraisal a constituent of the self-regulation processes have been provided.

Key words: personal self-regulation, structural components of personal self-regulation, aspects and stages of personal self-regulation, self-regulation of learning activities, self-appraisal.

УДК 159.944:159.923

К 36

Оксана КЕРИК

**ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ
ТА ПРОЯВИ ВТОРИННОЇ ТРАВМИ
У ФАХІВЦІВ СИСТЕМИ “ЛЮДИНА – ЛЮДИНА”**

Стаття присвячена теоретичному аналізу явища професійного вигорання серед фахівців, які працюють у системі “людина – людина”. Розглядаються причини його виникнення та механізми прояву серед психологів, соціальних працівників, педагогів. Окремо розкрито симптоми “вторинної травми”, що є наслідком емпатійного співпереживання при роботі з клієнтами, які перебувають у складних психотравмувальних ситуаціях.

***Ключові слова:** синдром “професійного вигорання”, стрес, “вторинна травма”, фази синдрому вигорання, емоційне виснаження, резистенція, деперсоналізація, психотравмувальна ситуація, супервізія.*

Постановка проблеми. Кризові явища, стресові ситуації є невід’ємним атрибутом життя сучасної людини. Необхідність постійної адаптації до вимог часу, намагання підтримувати необхідний рівень фахової компетентності й інші чинники часто стають причиною професійного вигорання, яке є ознакою кризи професійної діяльності особистості.

Фахівці соціонічних типів професій повсякчас стикаються з невідповідністю балансу роботи і відпочинку, можливістю віддавати й отримувати. Діяльність соціальних працівників, психологів, волонтерів, лікарів, рятувальників тісно пов’язана з підвищеною емоційною насиченістю, необхідністю виявляти уміння співпереживати та допомогти. Загальновідомо, що ці спеціалісти перебувають під впливом негативних емоцій і переживань

© Керик Оксана, 2013

клієнтів, підвищеного емоційного напруження, що призводить до внутрішнього виснаження, особистісної кризи. Синдром “професійного вигорання” є небезпекою не тільки для фахівців, але і їхніх клієнтів, які звертаються за допомогою, однак в умовах, що виникли, не можуть отримати її. Обґрунтування психологічної сутності та механізмів виникнення професійного вигорання має не тільки теоретичне, але й важливе практичне значення. Психопрофілактика професійних труднощів фахівців системи “людина – людина” сприятиме збереженню їх психічного здоров’я й успішній самореалізації у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного вигорання активно вивчається представниками різних наукових шкіл як в Україні, так і за кордоном. Науковцями розкрито детермінанти розвитку цього психологічного феномену, методи його діагностики, запропоновано засоби профілактики та корекції синдрому “професійного вигорання” (В. Бойко [2]). Досліджено його прояви у представників так званих підтримувальних професій: педагогів (М. Борисова [1], Ю. Жогно [4]), психологів (І. Малкіна-Пих [5]), соціальних працівників (Р. Чубук [9]). К. Маслач [10], яка вважається засновником концепції професійного вигорання, визначає його як синдром фізичного й емоційного виснаження, що супроводжується розвитком негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втратою розуміння і співчуття стосовно клієнтів. Зацікавленість проблемою виникнення синдрому “професійного вигорання” є свідченням важливості його попередження у фахівців соціонічних типів професій.

Мета статті – висвітлення теоретичних аспектів явищ “професійного вигорання” та “вторинної травми” у фахівців соціальної сфери, характеристика основних підходів розуміння цих явищ у психологів, соціальних працівників, які працюють в умовах підвищеного емоційного напруження; розкриття основних ознак їх прояву й обґрунтування необхідності використання шляхів подолання професійного вигорання.

У сучасній психологічній науці термін “вигорання” не є новим і трактується як виснаження у професіоналів сфери соціальної допомоги, коли вони відчують себе перевантаженими проблемами інших. Цей термін був уведений 1974 р. американ-

ським вченим Х. Фрейденбергером для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно взаємодіють із клієнтами та перебувають у атмосфері емоційного перенапруження під час надання професійної допомоги [5].

Згідно з визначенням ВООЗ (2001), “синдром вигорання (burnout syndrome) – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі і втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань...” [7, 5].

Емоційне вигорання є наслідком адаптації до умов стресу. Воно починається тоді, коли вимоги до людини (внутрішні й зовнішні) перевищують наявні у неї внутрішні ресурси та призводять до порушення психофізіологічної рівноваги. Емоційне вигорання розглядається як “стан, у якому людина очікує не винагороди за виконану роботу, а покарання, що є наслідком недостатньої мотивації чи професійної компетентності” [5]. Дослідники [2; 7; 8] констатують, що найбільш схильними до професійного емоційного вигорання є співробітники-інтроверти, які завдяки індивідуально-психологічним особливостям відчувають накопичення емоційного дискомфорту та внутрішній конфлікт; жінки, що переживають суперечність між роботою і сім’єю, а також працівники, які перебувають у стані постійного стресу через страх втрати роботи.

Синдром “професійного вигорання” характеризується трьома основними компонентами: емоційне виснаження, деперсоналізація, відчуття недостатності професійних досягнень. Емоційне виснаження проявляється у відчутті постійної втоми, нервового збудження, зростанні тривожності, психосоматичних реакціях тощо. Деперсоналізація передбачає зміну ставлень до клієнтів із позитивного на негативне, почуття роздратованості, злості, гніву, байдужості до чужих проблем тощо. Третій компонент характеризується зміною ставлення до роботи і до себе як до професіонала. Це – виникнення відчуття власної некомпетентності, зниження професійної самооцінки, втрата мотивації до професійної діяльності [3].

Науковець В. Бойко [2] трактує професійне вигорання як механізм психологічного захисту, який виявляється у формі часткового чи повного виключення емоцій у відповідь на

психотравмувальні впливи з метою економного витрачання енергетичних ресурсів. Автор розглядає цей процес як професійну деформацію особистості, що виникає під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

Причинами виникнення синдрому “професійного вигорання” є сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників:

- схильність до емоційної ригідності – синдром частіше виникає в емоційно стриманих людей, у яких підвищена вразливість і чутливість блокують механізм психологічного захисту, а у людей більш імпульсивних формування зазначеного синдрому відбувається повільніше;

- слабка мотивація емоційної віддачі у професійній діяльності;

- хронічно напружена психоемоційна діяльність;

- дестабілізуюча організація діяльності (постійне присвячення себе роботі, коли вона замінює нормальне соціальне життя особистості);

- підвищена відповідальність при виконанні професійних обов’язків та ілюзія надважливості виконуваної роботи, яка є опорою самооцінки (якщо результат роботи не відповідає очікуванням, поступово втрачається її значущість і цінність, що призводить до вигорання);

- ставлення до роботи як до важкої необхідності, що не приносить емоційного та професійного задоволення;

- рольові конфлікти, професійна невизначеність.

Сукупність впливу зазначених чинників, їхня постійність і невіршеність на певних етапах лише ускладнює процес психологічного захисту особистості та посилює прояви синдрому “професійного вигорання”. Його ознаками також є зростання негативних взаємостосунків із сім’єю, значущими людьми, зниження здатності успішно розв’язувати особисті та професійні проблеми.

Науковці [2] виокремлюють три фази синдрому “професійного вигорання”: напруження, резистенція (опір), виснаження.

Фаза напруженості є певним “пусковим механізмом”, що має динамічний характер і проявляється у приглушенні емоцій, утраті гостроти почуттів, невдоволеності собою. Фаза резистенції

(опору) характеризується відчуттям “загнаності у клітку”, тобто інтелектуально-емоційною безвихідністю, негативним сприйняттям колег і клієнтів, спрощенням професійних обов’язків, незважаючи на достатній рівень професійних навиків, а також перенесенням емоційного невдоволення у середовище сім’ї, близьких тощо. Фаза виснаження характеризується станом відсутності сил, емоцій, волі, а виконання обов’язків здійснюється на “автопілоті”. Ослаблення нервової системи спонукає до включення механізму емоційного захисту. На цьому етапі спостерігаються процеси емоційного дефіциту, відчуженості, деперсоналізації, також такі психосоматичні симптоми, як головний біль, безсоння, біль у спині, апатія, депресія, анорексія тощо.

Аналізуючи інтенсивність професійного вигорання, В. Орел вказує на наявність різних типів кореляційних зв’язків між рівнем його вияву та індивідуально-особистісними якостями працівника:

- відзначено позитивні зв’язки між вигоранням і індивідуальними стратегіями подолання стресу. У фахівців, які використовують пасивні тактики захисту, рівень вигорання більш високий, порівняно з тими, хто активно протидіє цьому явищу;

- виявлено, що серед жінок професійне вигорання переважає у формі емоційного виснаження, тоді як серед чоловіків – у формі деперсоналізації;

- відзначено наявність позитивних кореляційних зв’язків між професійним вигоранням і рівнем освіти фахівця, а також задоволеністю результатами роботи. До професійного вигорання більше схильні молоді працівники, котрі лише прийшли на роботу та працюють на рівні початкового ентузіазму і мають надто завищені вимоги до рівня виконаної роботи;

- засвідчено вплив на підвищення рівня професійного вигорання таких емоційних якостей особистості, як агресивність, тривожність, а почуття групової згуртованості, навпаки, його знижують [6].

Ще одним негативним явищем, що впливає на виникнення кризи професійного вигорання, є так звана “вторинна травма”, або “вторинний травматичний стрес”. Це – зміни внутрішнього досвіду фахівця, що виникають через його емпатійне включення

у стосунки з клієнтами, які переживають психотравмувальні ситуації. Для того, щоб допомогти клієнту, психолог має співпереживати його стражданням, а це створює умови для виникнення вторинної травми. Ще одним важливим чинником вторинної травматизації фахівців є неможливість швидких змін. Під час консультування чи терапії психолог намагається полегшити страждання свого клієнта. Часто це призводить до відчуття власного безсилля й розчарування, що є одним із чинників виникнення синдрому “емоційного вигорання” та “вторинної травми”.

Специфіка впливу вторинної травми залежить від особливостей ситуації й особистісних якостей психолога. На думку науковців [5; 6; 10], її симптоми є спробою адаптації психіки особистості до травмувальної події. Ірраціональні і деформовані уявлення відображають спробу людини захистити свою систему цінностей і внутрішніх орієнтирів від руйнувань, спричинених травмою.

Психолог І. Малкіна-Пих констатує, що фахівці, які працюють із клієнтами, що переживають психотравмувальні ситуації, можуть відчувати втрату стійкості, здатності підтримувати внутрішню рівновагу. Перенасиченість негативними емоціями часто призводить до нападів плачу чи гніву. Отже, у фахівців знижується рівень чутливості до фрустрації, з'являється почуття надмірної тривоги, втрачається здатність радіти життю. Прояви вторинної травми спричиняють відчуття ізоляції, відчаю, самотності. Фахівець, який не може подолати власні переживання, не підтримує віру і надію своїх клієнтів [5].

Ослаблення власних ресурсів призводить до втрати психологом здатності приймати ефективні рішення, тому зростає ймовірність професійних помилок у роботі з клієнтами. Наслідком переживання вторинної травми, на думку автора [5], є втрата довіри до себе й інших, зростання почуття безпорадності, ізольованості від близьких людей.

“Вторинна травма” – це не одинична подія, а процес, до якого залучені особисті способи захисту від сильних негативних почуттів, зокрема уникання, вторгнення й ізоляція.

У психологічній літературі явища “емоційного вигорання” та “вторинної травми” розглядаються по-різному, незважаючи на

подібність симптомів їхнього прояву. Синдром “емоційного вигорання” виникає поступово (накопичений стрес) і може виявлятися під час роботи з будь-якими клієнтами, тоді як “вторинна травма” (Secondary Traumatic Stress – STS) може виникнути раптово і є реакцією на емпатійне співпереживання клієнтам, які перебувають у травмувальних або проблемних ситуаціях.

Для того, щоб попередити професійне вигорання та зберегти здатність повноцінно працювати, необхідно вміти піклуватися про себе. Спеціалісту, котрий звик надавати психологічну допомогу іншим, важко самому звернутися за нею.

Супервізія – це один із найефективніших засобів надання допомоги фахівцям, які переживають професійне вигорання. Це співпраця двох професіоналів (більш досвідченого і менш досвідченого) з метою виявити й обговорити труднощі, проблемні ситуації та підвищити професійність. Її варто запроваджувати на різних етапах професійної кризи, адже процес професійного вигорання розвивається поступово, а невчасне реагування на прояви кризових симптомів призводить до ускладнення ситуації.

Здійснення супервізії, її завдання та методи відрізняються залежно від етапу професійного вигорання. Супервізор здійснює перевірку рівня стресу працівника, аналізує його попередній робочий досвід, оцінює внутрішні резерви подолання наслідків вигорання, підтверджує професійні досягнення.

Заходи супервізії здійснюються як індивідуально, так і в груповому форматі, метою яких є емоційна підтримка фахівця, котрий переживає професійне вигорання, сприяння у розв’язанні його проблем, заохочення до мобілізації внутрішніх ресурсів.

Методи подолання синдрому “професійного вигорання” та “вторинної травми” є індивідуальними та груповими. До індивідуальних належать аутотренінги, вправи на регуляцію емоційного стану, відпочинок, заняття спортом тощо. Колективні методи передбачають прийоми групового втручання та підтримки, релаксації, тренінги, психологічні дебрифінги, арт-терапію тощо.

Висновок. Отже, професійне вигорання – це один із механізмів психологічного захисту особистості в умовах емоційного напруження під час виконання професійних обов’язків. Як вияв

особистісного ставлення до виконання професійної діяльності, він залежить від індивідуально-психологічних особливостей працівника, стажу роботи, уміння долати емоційне напруження у процесі організації допомоги клієнтам.

Фахівці соціонічних типів професій потребують спеціальної допомоги у попередженні виникнення, подоланні емоційного вигорання та появи “вторинної травми”. Особливо успішним засобом такої допомоги є супервізія.

Подальше дослідження цієї проблеми спрямоване на пошук шляхів формування психофізіологічної готовності майбутніх психологів, соціальних працівників, волонтерів до роботи в умовах підвищеної емоційної напруженості й оволодіння засобами профілактики і подолання професійного вигорання.

Література

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 97 – 104.
2. Бойко В.В. Синдром “эмоционального выгорания” в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
3. Емоційне вигорання / упоряд. В. Дудяк. – К. : Главник, 2007. – 128 с. (Серія “Психологічний інструментарій”).
4. Жогно Ю.П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Одеса, 2009. – 21 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 960 с.
6. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 3. – С. 69 – 80.
7. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери : методичні рекомендації / за заг. ред. М.Л. Авраменка. – Львів : Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. – 53 с.
8. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / за ред. С. Максименка, Л. Карамушки, Т. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2006. – 365 с.
9. Чубук Р.В. Подолання синдрому професійного вигорання у майбутніх соціальних працівників / Р. Чубук // Наукові праці. Соціологія : збірник праць Чорноморського державного гуманітарного університету імені Петра Могили. – 2012. – Вип. 172. – Т. 184. – С. 102 – 105.

10. Maslach C. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it / C. Maslach, M. Leiter. – San Francisco : Jossey-Bass, 1997. – 200 с.

Керик Оксана. Профессиональное выгорание и проявление вторичной травмы у специалистов системы “человек – человек”. Статья посвящена теоретическому анализу явления профессионального выгорания среди специалистов, работающих в системе “человек – человек”. Рассмотрены причины его возникновения и механизмы проявления среди психологов, социальных работников, педагогов. Отдельно раскрыты симптомы “вторичной травмы”, последствия эмпатического сопереживания при работе с клиентами, пребывающими в сложных психотравмирующих ситуациях.

Ключевые слова: синдром “профессионального выгорания”, стресс, “вторичная травма”, фазы синдрома выгорания, эмоциональное истощение, резистенция, деперсонализация, психотравмирующая ситуация, супервизия.

Keryk Oksana. Professional burnout and symptoms of secondary trauma in specialists in the system *man – man*. This article deals with the theoretical analysis of the phenomenon of professional burnout among professionals, who are working in the system *man – man*. The causes and mechanisms of emotional burnout manifestation among psychologists, social workers and volunteers are considered. *Secondary trauma* symptoms are separately highlighted. It might be due to emotional empathy while working with the clients, who are in difficult stressful situations. The ways to overcome the crisis of professional burnout at the individual and the group level are proposed by the author.

Key words: syndrome of *professional burnout*, stress, *secondary trauma*, phase of burnout syndrome, emotional exhaustion, resistance, depersonalization, psycho-traumatic situations, supervision.

УДК 159.9

П 61

Олександр ПОСАЦЬКИЙ

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття містить теоретичний аналіз проблеми професійного самовизначення. Розкриває чинники та детермінанти вибору професії у ранньому юнацькому віці. Визначає головні напрями дослідження проблеми вибору професії.

***Ключові слова:** професійне самовизначення, вибір професії, рання юність, професія, спеціальність.*

Постановка проблеми. Сучасне економіко-політичне становище України, соціокультурні перспективи державотворення ставлять до індивіда нові вимоги. Вплив професійної діяльності на життя людини, її стан і самопочуття важко переоцінити. Проведені дослідження показали, що вдало вибрана професія підвищує самоповагу і позитивне уявлення людини про себе, скорочує частоту фізичних і психічних проблем, пов'язаних зі здоров'ям і посилює задоволеність життям. Тому людині, яка обирає майбутню професією, важливо зробити правильний вибір.

Вивчення проблеми вибору професії в юнацькому віці є традиційним для психології, соціології, педагогіки та інших наук. Нині ця тема стає особливо актуальною, оскільки в сучасних умовах ситуація з професійною орієнтацією і вибором професії як складовими професійного самовизначення різко змінюється. Упродовж усього життя людина здійснює ті чи ті види самовизначення: особистісне, сімейне, соціальне, індивідуальне, але саме в юнацькому віці вона програмує свою подальшу трудову діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійного і особистого самовизначення є об'єктом пильного вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних психологів.

У вітчизняній психології теоретичною основою для розробки проблем різних аспектів самовизначення стали праці К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Божович [1], Є. Клімова [3; 4], М. Левітова, О. Леонтєва, А. Петровського, С. Рубінштейна.

Специфіка професійного самовизначення в ранній юності визначається, з одного боку, динамікою і мінливістю світу професій, а отже, необхідністю освоєння нового соціально-економічного досвіду, з іншого, – пошуком внутрішньої підвалини для реалізації цього процесу. Цією “внутрішньою підвалиною”, “точкою відліку” в умовах відсутності певної професійної мотивації і невираженості спеціальних здібностей може стати комплекс темпераментно-зумовлених особливостей як інтеграційної характеристики природних властивостей людини. Для детального розгляду проблеми професійного самовизначення варто звернути увагу на питання його чинників та умов, що відображені у дослідженнях Є. Головахи, Є. Клімова, О. Кроніка, Л. Мігіної, В. Назімова, М. Пряжнікова, Д. Сьюпера Б. Федоришина, С. Чистякова та ін.).

Незважаючи на широкий спектр питань, що розкриваються у наукових публікаціях останніх років, варто більш докладно зупинитися на змістових аспектах та складній детермінації професійного вибору в ранній юності. У зв'язку з цим, *метою* статті є розкриття особливостей професійного самовизначення сучасних старшокласників.

Вік старшокласника (15 – 17 років) традиційно відносять до ранньої юності. Конкретний зміст юності як етапу розвитку особистості визначається передовсім соціальними умовами. Саме від них залежать становище молоді в суспільстві, обсяг знань, якими їй належить оволодіти, тощо. Нині 15 – 17-річні юнаки і дівчата навчаються у школі, у ПТУ, технікумах і коледжах (вони вже зробили свій перший професійний і життєвий вибір), а деякі з них і працюють, і навчаються. Усі вони перебувають у періоді ранньої юності – надзвичайно складному і важливому в плані формування особистості віці, але

усі вони мають і специфічні особливості залежно від місця в суспільстві, від тієї діяльності, якою переважно займаються.

Найхарактерніше для старшокласників – неоднорідність їх соціального становища. З одного боку, їх продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового етапу, – власне вікова специфіка, право на автономію від старших, сьгоднішні проблеми взаємостосунків, оцінок, різних заходів тощо. З іншого боку, перед ними стоять завдання життєвого самовизначення. Таке поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників, або соціальна ситуація розвитку (Л. Божович [1], Л. Виготський) визначають і особливості розвитку особистості в старшому шкільному віці. Саме на основі нової соціальної ситуації розвитку відбувається корінна зміна в змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості старшокласника, визначальна зміна й інших його психологічних особливостей. Отже, юнацький вік є своєрідною межею між дитинством і дорослістю.

Старший школяр стоїть на порозі вступу до самостійного трудового життя. Для нього набувають особливої актуальності фундаментальні завдання соціального і особистісного самовизначення як визначення себе і свого місця у дорослому світі. Юнака і дівчину хвилюють багато серйозних питань: як знайти своє місце в житті, вибрати справу відповідно до своїх можливостей і здібностей, в чому сенс життя, як стати справжньою людиною і багато іншого.

Не випадково Л. Божович [1] та багато інших дослідників (І. Кон, А. Мудрик, Є. Шумілін та ін.) пов'язують перехід від підліткового до раннього юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, що полягає у переважанні спрямованості в майбутнє, проблеми вибору не тільки професії, а й подальшого життєвого шляху.

Багато дослідників вважають основним новоутворенням старшого шкільного віку особистісне і професійне самовизначення, оскільки саме у самовизначенні, в обставинах життя у період раннього юнацького віку, в його вимогах до школяра приховується найістотніше, що багато в чому характеризує умови, в яких відбувається формування його особистості.

Більшість науковців вважають, що самовизначення – центральне питання раннього юнацького віку, але І. Дубровіна вносить до цієї проблеми деяке уточнення. Йдеться про те, що в старшому шкільному віці формується не саме самовизначення – особистісне, професійне (ширше – життєве), а психологічна готовність до нього.

Готовність до самовизначення передбачає формування у старших школярів стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права щодо суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами дійсності і давати їм оцінку тощо.

У психологічній готовності до самовизначення, безумовно, провідну роль відіграє самосвідомість – усвідомлення своїх якостей і їхня оцінка, уявлення про своє реальне і бажане “Я”. Рівень домагань старшокласників у різних сферах життя і діяльності, оцінка себе й іншого з точки зору приналежності до певної статі, інтроспективна і особистісна рефлексія; з усіх цих питань існують конкретні експериментальні дані і проведений їх змістовний аналіз. Усвідомлення свого місця у майбутньому, своєї життєвої перспективи Л. Божович вважала центральним моментом психічного і особистісного розвитку в цьому віці. Ми з цим повністю погоджуємось і вважаємо, що найважливіша психологічна умова для виникнення і розвитку життєвих перспектив, життєвого самовизначення учнів – їхні ціннісні орієнтації. Значні зміни у власному організмі і зовнішності, пов'язані зі статевим дозріванням, невизначеність становища (вже не дитина, але ще не дорослий); ускладнення життєвої діяльності і розширення кола осіб, з якими старший школяр повинен погоджувати свою поведінку, – усе це різко активізує в юнацькому віці ціннісно-орієнтовану діяльність.

У працях І. Кондакова і А. Сухарєва проведено аналіз теорій професійного розвитку в зарубіжній психології та виокремлено п'ять напрямів у дослідженнях [5]:

1) диференціально-діагностичний (Р. Амтхауер, Р. Кеттел, Ф. Парсонс): професійний вибір є раціональним і усвідомленим процесом співвідношення власних психологічних або фізичних

якостей з вимогами різних професій, але за своїми якостями кожна людина оптимально підходить до єдиної професії;

2) психоаналітичний (Е. Бордін, У. Мозер, Е. Роу): вибір професії залежить цілком і повністю від різних форм потреб (від фізіологічних до потреби самоактуалізації) і спрямований на їхнє пряме або непряме задоволення;

3) теорія рішень (О'Хара, Г. Піс, Д. Тідеман, Х. Томе): професійний вибір виступає системою орієнтувань у різних професійних альтернативах і прийнятті рішень;

4) теорія розвитку (Ш. Бюлер, Е. Гінцберг, Д. Сьюпер, Е. Шпрангер.): професійний вибір є не одномоментним, а тривалим, безповоротним процесом, що передбачає низку взаємозв'язаних рішень і завершується компромісом між зовнішніми (кон'юнктура, престиж) і внутрішніми чинниками (індивідуальні особливості);

5) типологічний (Д. Холланд): вибір професійної сфери залежить від особистісного типу, до якого належить індивід, розвитку його інтелекту і самооцінки.

Аналіз теорій професійного розвитку дає нам можливість розглядати професійне самовизначення з таких позицій: професійне самовизначення – це самостійне і усвідомлене знаходження сенсів вибраних діяльностей і знаходження сенсу в самому процесі самовизначення; ядром професійного самовизначення виступає усвідомлений вибір професії. Слід уточнити, що власне вибір професії – це процес, неодноразово актуальний для багатьох людей у трудовому житті [4].

У юнацькому віці вибір професії – складний процес конструювання певних варіантів. А оскільки через слабку обізнаність у людини ще недостатньо широкий спектр можливих альтернатив і водночас однозначно не сформульовані критерії їх оцінки, то сам вибір у цей період є значною мірою ризикованим, оскільки молода людина керується ідеєю, а не дійсністю. Вибір в юнацькому віці – не просто вибір професійної діяльності, але й вибір того, якою людиною хотіла б стати в ході своєї трудової діяльності, заради чого загалом варто працювати [7]. Більше того, американський психолог Дональд Сьюпер вважає, що впродовж життя (кар'єри) людина змушена здійснювати безліч виборів.

Ми схильні вважати, що, проблема вибору трудової діяльності, на деяких етапах пов'язана з пошуком роду трудової діяльності (професії), в інші періоди – з вибором саме виду трудової діяльності (спеціальності).

Аналізуючи проблему вибору професії в юнацькому віці, ми фактично розкриваємо питання вибору не трудової діяльності загалом, а конкретної сфери відповідно до власних інтересів людини, тобто спеціальності.

Сфера професійних інтересів в юнацькому віці найчастіше пов'язана з вибором ступеня професійної освіти. На етапі завершення загальної освіти юнак (дівчина) переважно пов'язують продовження власної освіти зі вступом до вищого навчального закладу.

Адекватність вибору залежить від міри і якості знань юнака (дівчини) про особистісний потенціал, здібності та схильності, можливості їх використання для самого себе, систему переконань і цінностей, а також умов, в яких існує людина.

Безумовно, подальші кризи, проблеми можуть привести до переосмислення юнацьких принципів, доросла людина може кардинально змінити точку зору щодо здійснюваних нею вчинків і подій, що відбуваються, але усі перераховані умови в сукупності зумовлюють характер розвитку життєвого шляху людини згодом.

На сьогодні класичними варіантами розвитку життєвого шляху після закінчення загальноосвітньої установи, на думку соціологів, психологів і педагогів, вважаються: здобуття вищої професійної освіти, трудова діяльність без здобуття професійної освіти, відмова від роботи або навчання, утриманство, служба в армії (для юнаків).

У логіці нашого дослідження ми розглянемо специфічні особливості життєвого шляху, пов'язаного зі здобуттям вищої професійної освіти. До моменту закінчення школи і вступу до вищого навчального закладу у молодих людей уже сформовані уявлення про порівняно віддалене майбутнє у багатьох сферах життєдіяльності, зокрема, і в професійній. Але проблема полягає у тому, що домагання старшокласників у сфері професійної освіти виявляються нереалістичними: високий рівень домагань не підкріплюється відповідними професійними досягненнями.

У процесі шкільного навчання людина долає декілька етапів професійного самовизначення, з чого виходить, що вибір професії є не одноразовим актом, а деяким процесом, ланцюгом взаємопов'язаних кроків [4]. “Доцільніше думати не про єдиний вибір професії, а про дуже цікаву, захопливу активність із постійного проектування (вигадування, вдосконалення раніше придуманого) і реальну побудову свого професійного трудового шляху, жоден вибір на якому не буде роковим, якщо прикласти розум і волю” [4, 388]. Так, для усвідомленого вибору професійної діяльності на основі корекції професійних очікувань людина спочатку проходить стадію інтересу до вибору професії (відповідає початковій школі), потім у неї формується потреба в професійному самовизначенні (відповідає 5 – 7 класам середньої загальноосвітньої школи), після чого з'являється усвідомлений намір продовження освіти (приблизно 8 – 9 класи) і, нарешті, розвивається переконаність в адекватності зробленого вибору професії, услід за чим юнак (дівчина) готується до реалізації професійного наміру (10 – 11 класи).

Часто романтичний образ професії, що склався ще у дитинстві, в юнацькому віці не може стати реалістичним. Це залежить від того, чи керується молода людина тільки зовнішньою привабливістю свого вибору, не намагаючись зосередитися на поглибленому знайомстві з професією в літературі, практичних спробах бути залученою до неї [8]. Специфічність вибору привабливої професії на кожному етапі розвитку залежить від нових особистісних якостей, що формуються.

Індивідуальна ситуація вибору майбутньої професійної діяльності у кожної людини, на думку Є. Клімова, складається з трьох основних складових: 1) урахування своїх бажань (“хочу”), 2) урахування своїх здібностей і можливостей (“можу”), і 3) урахування потреб суспільства (“потрібно”) [3]. Усі складові професійного вибору поступово трансформуються, оскільки і у людині, і в суспільстві відбуваються постійні зміни. У зв'язку з цим фахівці у сфері професіознавства (В. Водзинська, Є. Клімов [3; 4], М. Пряжников [6], М. Тітма [9]) виокремлюють чинники, що зумовлюють вибір.

Так, Є. Клімов називає такі обставини, що безпосередньо впливають на вибір професії в юнацькому віці [4]:

1. Позиція старших членів сім'ї.
2. Позиція однолітків.
3. Позиція учителів, шкільних педагогів, вихователів та інших дорослих.
4. Особисті професійні плани (уявний образ), що склалися до цього моменту.
5. Здібності, уміння, досягнутий рівень розвитку учня як суб'єкта діяльності.
6. Рівень домагань учня на громадське визнання.
7. Поінформованість.
8. Схильність до тих чи тих видів діяльності.

Окрім перерахованих Є. Клімовим “обставин”, М. Пряжніков зазначає, що професійний вибір залежить від загальної культурно-історичної ситуації в суспільстві і якості організації системи профорієнтації [6].

Досліджуючи проблему вибору професії, Є. Рогов конкретизує деякі чинники, запропоновані Є. Клімовим, і вказує особистісні регулятори, що визначають вибір професії: “тільки реальна активність і дійсна зацікавленість своєю долею забезпечить правильний вибір” [8, 48]. Внутрішніми чинниками, що регулюють рівень активності людини, на думку Є. Рогова, є: образ Я (уявлення про себе, соціальна установка, ставлення до себе), самооцінка, рівень домагань, особистий досвід людини, включаючи безпосередні враження і переживання.

Не усі переживання про майбутнє мають виразний характер і стають дійсними спонуканнями людини, що визначають її інтереси й схильності. Але сам зміст таких переживань важливий, оскільки від нього залежить ставлення юнаків і дівчат до дій, що надходять від сім'ї або освітньої установи. “Бажання учнів, що стосуються їхнього майбутнього, професії, що приваблює їх, характеризують не лише їхні інтереси, але й емоційне ставлення до вибраного заняття” [10, 182].

Проводячи дослідження у сфері ціннісно-сміслових основ професійного самовизначення, О. Пряжнікова [7] фактично характеризує ще кілька чинників, що визначають вибір професії: елітарні орієнтації, засоби масової інформації, соціально-економічні (ринкові) умови.

Говорячи про елітарні орієнтації, О.Пряжнікова виділяє прагнення стати кращим (хоча критерій, що краще – визначити в принципі неможливо), яке виникає вже в підлітковому віці. Але, орієнтуючись на зразки для наслідування, надалі юнаки і дорослі люди ризикують стати невдахами або розчаруватися, оскільки обраний ними спосіб життя, у тому числі й професія (спеціальність), абсолютно не відповідають їхнім істинним потребам і суперечать здібностям.

Юнаків (дівчат) приваблює престижний рід діяльності, можливість впливати на свідомість і життя багатьох людей, таємничість, загадковість, незрозумілість еліти, можливість відступати від громадських або моральних норм, популярність і знаменитість, успішна кар'єра, особливі привілеї. Але не кожен може з цим впоратися, адекватно оцінити власні можливості і, відповідно, зробити прийнятний для себе вибір.

Засоби масової інформації для юнаків і дівчат також стають важливою умовою вибору професії: з одного боку, вони здатні допомогти суб'єктові, показуючи можливості розв'язання проблем юності, а з іншого, можуть вплинути на формування суб'єкта, що не самовизначається, а людини, що орієнтується на цінності мас, байдужої до глобальних проблем сучасності.

На думку О.Пряжнікової, значно впливають на професійне і особистісне самовизначення такі характеристики масового суспільства:

- 1) стандартність ідеалів і цінностей (гроші, престиж, популярність);
- 2) неприпустимість інших варіантів щастя, окрім загально-визнаної (мріяти тільки про те, про що “належить” мріяти);
- 3) цинізм;
- 4) “бажання зваблювати” з боку громадських людей, які визначають життя суспільства [7].

Як зазначає Є. Клімов, “ідеальним “казусом” був би такий, коли усі перераховані чинники вибору професії добре погоджені або хоча б не суперечать один одному. Зазвичай цього немає достатньою мірою” [4, 392]. Неузгодження необхідних умов вибору веде до внутрішньоособистісного конфлікту. Е. Зеєр виокремлює п'ять внутрішньоособистісних конфліктів, що виникають у процесі професійного самовизначення:

1) суперечності між неусвідомлюваними мотивами і ціннісними орієнтаціями, між рівнем самооцінки і самоповагою, між професійними очікуваннями і професійною дійсністю, – тобто між компонентами спрямованості особистості;

2) незбігання характеру професійної діяльності і рівня компетентності, суперечності між незадоволенням змістом праці і небажанням змінити вид професійної діяльності;

3) суперечності між орієнтацією особистості на досягнення успіху і недостатнім рівнем розвитку її соціально-психологічних здібностей, якостей та властивостей;

4) незбігання професійних переваг і реальних професійних можливостей;

5) суперечності між професійними можливостями і соціальними обмеженнями [2].

На етапі вибору професії, на думку автора, частіше виникає перший конфлікт: неузгодження складових спрямованості особистості. А оскільки етап вибору професійної діяльності переважно припадає на юнацький вік, то стає очевидним, що однією з причин неузгодженості професійних планів і життєвих цілей молоді є невідповідність особливостей спрямованості особистості юнаків і дівчат зробленому ними вибору.

Висновок. Отже, спрямованість особистості стає чинником професійного самовизначення. Оскільки ядро професійного самовизначення – усвідомлений вибір професії, то первинною умовою адекватного і повноцінного вибору професійної діяльності в юнацькому віці стає орієнтація на психологічні особливості спрямованості особистості конкретної людини.

Перспективи подальших досліджень полягають в емпіричному вивченні особливостей професійного вибору сучасних старшокласників у зв'язку з життєвим та професійним самовизначенням.

Література

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : [изд. 2-е, стереотипное ; под ред. Д.И. Фельдштейна] / Л.И. Божович. – М. : Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие [для вузов] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Издательство УГППУ, 1997. – 243 с.
3. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие / Е.А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та ; Изд. центр “Академия”, 2004. – 240 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – С. 351 – 393.
5. Кондаков И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158 – 164.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н.С. Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62 – 72.
7. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 480 с.
8. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала / Е.И. Рогов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
9. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема / М.Х. Титма. – М. : Мысль, 1975. – 198 с.
10. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 290 с.

Посацкий Александр. Анализ проблемы профессионального самоопределения в юношеском возрасте. В статье представлен теоретический анализ проблемы профессионального самоопределения. Раскрыты факторы и детерминанты выбора профессии в раннем юношеском возрасте. Определены главные направления исследования проблемы выбора профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор профессии, ранняя юность, профессия, специальность.

Posatsky Oleksandr. The analysis of the problem of professional self-determination in adolescence. The theoretical analysis of the problem of professional self-determination have been presented. Factors and determinants of the choice of a career in early youth have been revealed. Main directions of the problem research in the choice of the profession have been defined.

Key words: professional self-determination, choice of profession, early youth, profession, speciality.

УДК 316.4

С 79

Валентина СТЕЦЬ

СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

У статті аналізується сутність, структура, специфіка етнічної толерантності, а також особливості студентського віку та їх вплив на міжкультурну комунікацію. Стверджується, що вивчення психологічних особливостей прояву толерантності студентами дасть змогу сформувати певні уявлення про цей конструкт, виявити можливості формування етнічної толерантності на етапі професійної підготовки. Сучасні студенти з їх активною соціальною та професійною позицією розглядаються як сила, що у найближчому майбутньому впливатиме на становлення суспільства і держави, а формування толерантних якостей перетвориться на потужний важіль подальших соціальних перетворень.

Ключові слова: *етнічна толерантність, етнопсихологічна компетентність, міжкультурна взаємодія, толерантна поведінка, інтолерантність.*

Постановка проблеми. В останні десятиліття етнічна толерантність і її психологічні складові становлять предмет широкого кола наукових досліджень та набувають міждисциплінарного й міжкультурного характеру. Варто зазначити, що прояви різних форм нетерпимості, ксенофобії, екстремізму, тероризму – яскрава риса сучасного суспільного життя, яка блокує розвиток позитивних соціальних тенденцій.

У сучасній соціально-політичній ситуації низка політичних діячів заявили про крах ідеї мультикультурної політичної рівноправності (А. Меркель: “Установка, що ми будемо мультикультурне суспільство, живемо поруч і радіємо один одному, повністю провалилася” [9], Н. Саркозі: “Ми занадто багато уваги

звертали на ідентичність тих, хто в'їжджає в країну, і недостатньо уваги приділяли ідентичності країни, яка приїжджих приймає” [11]). Однак, незважаючи на розчарування останніх років, ідея толерантності не має соціальної та політичної альтернативи.

Сьогодні, у контексті означеної проблематики, необхідно сформувати у свідомості кожної людини світоглядну установку на етнічну толерантність. Для полікультурного соціуму актуальна тільки взаємна етнічна толерантність між представниками усіх національностей, процес формування якої передбачає участь у ньому різних інститутів соціалізації, зокрема і вишів. Будучи значущим інститутом соціалізації, ВНЗ покликаний не тільки розвивати систему знань про професійні навички, загальнокультурні та загальнопрофесійні компетенції, але й безпосередньо впливати на особистість студентів. Підвищення рівня їхньої соціально-психологічної компетентності та психологічної культури, що сприяють розвитку толерантності, є однією з пріоритетних позицій. Навчання студентів має орієнтуватися на розвиток їхньої етнопсихологічної компетентності, ціннісного ставлення до міжкультурної взаємодії, що ґрунтується на принципах толерантності.

Студентський вік – найважливіший етап формування етнічної самосвідомості. Отже, саме на цьому етапі вплив на етнічні стереотипи й установки є найефективнішим. Вивчення психологічних особливостей прояву толерантності студентами дасть змогу сформувати певні уявлення про цей конструкт у контексті професії, виявити можливості формування етнічної толерантності на етапі професійної підготовки. Сучасні студенти, вступаючи в активне соціальне та професійне життя, виступатимуть тією силою, яка в найближчому майбутньому впливатиме на становлення суспільства і держави.

Проблема, що розглядається у статті, безпосередньо пов'язана із загальною темою НДР кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка “Психологічні особливості формування цінностей молоді в контексті трансформаційних суспільних процесів”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз витоків поняття “толерантність” дав змогу виявити його первинні інтерпретації, що належать до віротерпимості – визнання переконань, віри “іншого” та розмаїття способів життя у

суспільстві. Проблема толерантності представлена з точки зору різноспрямованих підходів до її сутності, критеріїв, механізмів, видів і класифікацій у роботах С. Бондирєвої [3], П. Гречко [5], Г. Кожухаря [8] та ін. П. Гречко розмежував поняття “терпимість” (толерантність) і “терпіння”, а також визначив межі толерантності. С. Бондирєва запропонувала низку можливих способів розуміння цього поняття [3]. На основі проведеного комплексного дослідження толерантності, З. Ахундадзе запропонувала класифікацію її форм, а також механізми формування толерантності й інтолерантної свідомості [1]. Цікавим є також підхід В. Гурова, в якому чітко диференціюються поняття “терпимість”, “терпіння”, “терплячість”. Акцентується увага на вираженій активній соціальній позиції особистості: не покірне терпіння й терплячість як морально-психологічний стан, а терпимість, заради досягнення соціальної злагоди, громадського компромісу, взаєморозуміння між націями, етносами, різними соціальними групами [6]. Головний підсумок цих досліджень у науковому плані – зближення дослідження питань толерантності й ідентичності, що стало початком процесу формування нових ідентичностей під впливом глобалізації.

Особливістю початкового періоду дослідження проблем толерантності є підпорядкованість цієї проблематики завданням вивчення конфліктів, які виникають, як правило, на етнічному чи конфесійному ґрунті. У цьому світлі толерантність досліджували Е. Геллнер, С. Григор’єв, Л. Дробіжева, В. Петров, Г. Солдатова, Т. Фаратов та ін. [4].

Варто зазначити, що, незважаючи на різноплановість розглянутих підходів і широкий контекст дослідження питань толерантності, відсутні конкретні напрацювання щодо формування етнічної толерантності як однієї з її складових у процесі професійної підготовки психологів. Адже їм потрібні знання про толерантність загалом та етнічну толерантність зокрема, при цьому в основі сформованих уявлень має знаходитися ідея рівності культур і релігій, традицій і звичаїв різних етнічних груп.

Мета статті – проаналізувати особливості прояву етнічної толерантності у студентському середовищі майбутніх психологів.

Поняття “толерантність” (лат. *tolerantia*) – одне з найпопулярніших у сучасній вітчизняній і зарубіжній літературі. Походить від латинського дієслова *tolero*, що означає 1) “нести, тримати”; 2) “переносити, зберігати, залишатися”. Перше значення – те, що ми тримаємо в руках або несемо за життя, вимагає від нас зусиль, уміння “виносити”, страждати, терпіти. Усе це – наша “витривалість” щодо несприятливого зовнішнього впливу, терплячість. Похідні від лат. *tolerantia* – *tolerance* та *toleration* – трапляються в античності, також відображають сенс “страждання”.

Етнічна толерантність характеризує здатність людини проявляти терпіння до малознайомого способу життя представників інших етнічних спільнот, їх поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань тощо. Зовні вона відображається у витримці, самовладанні, здатності індивіда упродовж тривалого часу “виносити” незвичні впливи чужої культури без зниження його адаптивних можливостей. Етнічна толерантність виявляється у різних критичних ситуаціях між-особистісного та внутрішньоособистісного вибору, супроводжується психологічною напруженістю. Її ступінь вираженості залежить від наявності у людини досвіду спілкування з представниками тієї чи тієї етнічної спільноти [2, 302 – 303].

Етнічна толерантність виявляється у вчинках, але формується в сфері свідомості й тісно пов’язана з таким соціально-психологічним чинником, як етнічна ідентичність, що, як і ідентичність загалом, формується у процесі соціалізації. Можна виокремити кілька рівнів особистісної ідентичності. Перший рівень – особистісно-психологічний – усвідомлення людиною, хто є “Я”. Воно формується в міру участі у різних соціальних групах. Цей рівень ідентичності пов’язаний із уявленнями про себе як про члена якоїсь групи, а також із тими емоціями, які виникають від оцінки цієї приналежності. Другий рівень – соціально-психологічний, де формування уявлення про себе відбувається як похідне від усвідомлення особистістю своєї причетності до певної соціальної групи. Людині властиво порівнювати свою групу з іншими та поводитися так, щоб уявляти свою групу у сприятливому світлі. Різновидом соціально-

психологічної ідентичності є етнічна – усвідомлення особистістю приналежності до певного етносу [7, 132].

Аналіз сутності понять “толерантність” і “етнічна толерантність” дає змогу визначити їх загальні й відмінні характеристики. “Етнічна толерантність” є видом толерантності, в основі якого лежить прийняття “іншого”, зумовленого приналежністю до іншої етнічної групи. Водночас толерантність може розглядатися як риса особистості, що характеризує спектр особистісних проявів, тоді як етнічна толерантність розуміється як комплекс установок стосовно іншої чи інших етнічних груп.

Роки студентства є особливим, цілком самостійним етапом життя людини, упродовж якого вона має і формує власне середовище розвитку, бере участь у таких видах діяльності, які як особистісно-утворювальні фактори визначають модель її соціальної поведінки. З одного боку, для студентського віку характерні відкритість, сугестивність, відсутність життєвого досвіду. З іншого, відбувається розквіт фізичного та розумового розвитку, в якому духовна діяльність, що має інтегральний характер, переживає один зі своїх піків. У період професійного навчання виникають широкі можливості впливу на молоде покоління, формування у нього основ толерантності, духовного зв'язку з малою батьківщиною, знання і поваги до її історії, культури, національних традицій.

Формування етнічної толерантності у студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення себе як соціально корисної особистості. Студенти, як правило, визначені у планах на майбутнє. У цей віковий період вони свідомо оцінюють навколишню обстановку, критично ставляться до отриманої інформації, порівнюючи з суспільно прийнятними моральними принципами.

Формування етнічної толерантності студента також пов'язане з усвідомленням себе як представника певного народу з його характерними рисами (етнічна ідентичність) [1, 46]. Етнічна толерантність майбутнього психолога виявляється у здатності не переносити недоліки і негативні дії деяких представників національності на конкретних людей. Особливу увагу, на наш погляд, слід приділити проблемі формування психологічної готовності студентів, як майбутніх фахівців, до

толерантного спілкування, яке виступає цілісним проявом усіх сторін особистості. Психологічна готовність до міжетнічного толерантного спілкування є істотним критерієм професійної діяльності й важливою якістю фахівця у сфері “людина – людина”. Отже, процес дослідження міжкультурних відносин, у тому числі і різноманітних особистісних змін у процесі міжкультурної взаємодії, безпосередньо пов’язаний із вивченням етнічних стереотипів, які відіграють значну роль у регуляції взаємодії різних рас, етносів, етнічних меншин.

Аналіз сутності етнічної толерантності підвів нас до необхідності емпіричного дослідження її особливостей у студентів-психологів, що було організовано в декілька етапів. На першому ми провели пілотажне дослідження загального рівня толерантності студентів – майбутніх психологів. У результаті було виявлено, що 57,8% респондентів отримали перші знання про толерантність у школі, а 42,2% – при самостійному вивченні. 71,7% студентів відзначили такі прояви інтолерантності, як стереотипізація, тобто установки й еталони, сформовані на негативних прикладах, у ставленні до людей інших культур і соціальних груп.

Відповіді на питання про умови для формування толерантності розподілилися так: 32,3% опитаних висловили впевненість у необхідності доброзичливої, відкритої атмосфери в групі, колективі, суспільстві, а 67,7% вважають, що необхідне знайомство з самобутньою культурою різних народів, націй, рас.

У зв’язку зі складністю феномену толерантності, ми дослідили прояв емпатії студентів як важливої характеристики ставлення до навколишніх. Значна частина досліджуваних (57,8%) володіють середнім рівнем розвитку емпатійних здібностей. У 19,4% студентів виявлено високий рівень емпатії. Їм притаманні такі якості, як терпимість, доброзичливість стосовно інших людей. На жаль, 22,8% студентів – майбутніх психологів характеризуються низьким рівнем прояву емпатійних здібностей. Такий розподіл показників емпатійності вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку цієї професійної риси у майбутніх психологів, що, безперечно, вплине також на формування етнічної толерантності.

Для дослідження етнічної толерантності студентів-психологів ми використали “Тест для вимірювання міжнаціональної толерантності (Д. Адамчук, В. Собкін)” [10], основу якого складають уявлення про різні аспекти інтолерантних і толерантних проявів до представників інших національностей. Отримані результати дали змогу констатувати, що середньогруповий індекс толерантності значно перевищує індекс інтолерантності. У 17,7% досліджуваних із двох груп виявлено індекс інтолерантності, який дорівнює 0,3. Зважаючи на отримані результати, ми дійшли висновку про необхідність аналізу варіантів відповідей на питання, які характеризують власне толерантну/інтолерантну позиції в міжнаціональних відносинах.

Відповідаючи на питання “Яким є Ваше ставлення до власної національності?”, 58,7% досліджуваних студентів відповіли, що відчують гордість за приналежність до своєї національності, а 23,6% вважають, що для них власна національність не має особливого значення, 17,7% студентів часто відчують сором через свою національну приналежність.

Не вважають для себе можливим вступ у шлюб з представником іншої національності 88,3% опитаних (у тому числі й через небажання зіткнення дітей із проблемою вибору національності). Не можуть порушити сімейні традиції 5,9% досліджуваних. 41,2% студентів зазначили, що для них національність чоловіка/дружини не має важливого значення. Необхідно зауважити, що вибір варіантів відповідей фіксує значущість сімейних відносин як обмежувача міжнаціональних контактів.

Відповідаючи на питання “Що Ви відчуваєте при знайомстві з людиною іншої національності?”, 53,1% опитаних відповіли, що відчують інтерес, 11% – повагу. 41,2% відповіли, що це залежить від національності і пов’язане з досвідом спілкування з окремими представниками різних етнічних груп або ж зі стереотипами, які склалися у суспільстві стосовно різних національностей. Це питання тесту дає змогу виявити як емоційне переживання, так і ставлення до іншої національності на поведінковому рівні, тобто як готовність вступити у контакт з іншим.

Більшість студентів (53,1%) демонструють відсторонену позицію стосовно того, як представники інших національностей, що проживають в Україні, відзначають свої національні свята. 93,2% досліджуваних вважають, що усі народи, які проживають в Україні, мають мати змогу відзначати свої національні свята, що свідчить про повагу прав особистості та виявлення етнічної толерантності.

Питання “Чи схильні Ви пояснювати виникнення конфліктів при спілкуванні з національністю співрозмовника?” фіксує загострену чутливість респондентів до національної проблематики у практиці повсякденного спілкування. Більшість у досліджуваній вибірці (94,4%) не пов’язують і лише 5,9% вбачає у цьому причини конфлікту, тобто фіксує “приховану” інтолерантну установку стосовно представників інших національностей.

При відповіді на питання “Як Ви вважаєте, в чому причини негативного ставлення до людей, які приїжджають жити в Україну?” виявлено три змістові позиції досліджуваних. Так, у першій групі досліджуваних (53,1%) вважають, що реальних причин немає, і пояснюють таке ставлення наявними забобонами. Представники другої групи пояснюють таке ставлення до приїжджиків поведінковим аспектом їх проживання в Україні (погіршують криміногенну ситуацію в місті (41,2%), не платять податки (35,4%), погано ставляться до українців (17,7%), займають робочі місця (5,9%). І, нарешті, третя група вбачає причини негативного ставлення до мігрантів в їх національній та релігійній приналежності (29,5%) і в тому, що вони виявляють надмірну агресивність (11,8%).

Питання “Чи вважаєте Ви, що в Україні необхідно ввести обмеження за національною ознакою?” стосується правової проблематики міжнаціональних відносин. Особливого значення у контексті проведеного дослідження має відповідь: “Ні, я вважаю, що обмеження за національною ознакою неприпустимі”, яка фіксує толерантну позицію (29,5%), 53,1% вважають такі обмеження в певних ситуаціях необхідні, наприклад, у професійній діяльності. 17,7% досліджуваних хотіли б ввести обмеження на отримання громадянства, що може свідчити про певну закритість. І лише 17,7% дотримуються нейтральної позиції.

Для поглиблення уявлень про етнічну толерантність ми дослідили типи етнічної ідентичності студентів (автори методики

С. Рижов, Г. Солдатова). Отримані результати свідчать, що 53,1% мають позитивну етнічну ідентичність. 29,5% виявляють етнонігілізм, тобто відхід від власної етнічної групи і пошуки стійких соціально-психологічних ніш не за етнічним критерієм. Можемо ствердити, що для цієї категорії студентів етнічна приналежність немає вирішального значення. Етноегоїзм, який характерний для 11,8%, може проявлятися, наприклад, у напруженості та роздратуванні при спілкуванні з представниками інших етнічних груп або визнанні права свого народу розв'язувати проблеми за рахунок інших народів, тобто інтолерантності. Незначна частина студентів (5,9%) виявляє етнічну індиферентність, тобто розмиту етнічну ідентичність, яка виражена у невизначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності. Ми припускаємо, що ці досліджувані схильні проявляти толерантне ставлення стосовно іноетнічного оточення.

Такі типи етнічної ідентичності, як етноізоляціонізм і етнофанатизм не виявлено у досліджуваній вибірці. Цей факт свідчить про відсутність у студентів переконаності в перевазі свого народу, ксенофобії, відмову від визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини й виправдання будь-яких жертв у боротьбі за добробут свого народу. Отже, можемо ствердити, що у досліджуваних виявляється низький рівень “негативізму” стосовно власної нації, водночас немає і яскравого виокремлення своєї етнічної групи серед інших.

Висновок. Теоретичний аналіз сутності етнічної толерантності й емпіричне дослідження її прояву у майбутніх психологів показали необхідність організації спеціальної роботи в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ із формування уміння жити у світі неподібних людей та ідей. Саме їм належить реалізувати програми, пов'язані з вихованням дітей у дусі толерантності, в процесі ознайомлення їх з культурою народів, що проживають на території рідного краю, залучення до фольклору, народного декоративно-прикладного мистецтва й рідної літератури. На наш погляд, робота, спрямована на формування етнічної толерантності у ВНЗ, обов'язково має будуватися на комплексній основі, включаючи усіх суб'єктів освітнього процесу і всі компоненти освітнього середовища.

Подальше дослідження особливостей прояву толерантності буде спрямоване у площину вивчення гендерних особливостей етнічної толерантності студентів.

Література

1. Ахундадзе З.Ф. Толерантность как отношение к окружающей действительности / З.Ф. Ахундадзе // Проблемы молодежи глазами студентов : материалы X Международной студенческой научно-практической конференции : [в 2-х т.]. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2007. – Т. 2. – С. 43 – 46.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом “Филинь”, 1996. – 472 с.
3. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колосов. – М. : Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 240 с.
4. Век толерантности / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М. : Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2001 – 2004. – С. 17 – 19.
5. Гречко П.К. О границах толерантности / П.К. Гречко // Свободная мысль – XXI. – 2005. – № 10. – С. 173 – 182.
6. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде : [учебное пособие] / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.
7. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1983. – С. 200.
8. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 3 – 12.
9. Немцы боятся оказаться в меньшинстве в своей стране [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://newsland.com/news/detail/id/573884/>.
10. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
11. Французская политика мультикультурализма провалилась [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ura-inform.com/ru/politics/2011/02/11/sarcozi>.

Стець Валентина. Сущность и специфика этнической толерантности современного студенчества. В статье анализируются сущность, структура и специфика этнической толерантности, а также особенности студенческого возраста и его влияние на межкультурную коммуникацию. Утверждается, что изучение психологических особенностей проявления толерантности студентами позволит сформировать определенные представления об этом конструкте, выявить возможности формирования этнической толерантности на этапе профессиональной подготовки. Современные студенты с их активной социальной и профессиональной позицией рассматривается в качестве той силой, которая в ближайшем будущем сможет влиять на становление общества и государства, а формирование толерантных качеств превратиться в мощный рычаг дальнейших социальных преобразований.

Ключевые слова: этническая толерантность, этнопсихологическая компетентность, межкультурное взаимодействие, толерантное поведение, интолерантность.

Stets Valentyna. The nature and specificity of modern students' ethnic tolerance. The article examines the nature, structure and specificity of ethnic tolerance, and speciality of student age and its importance for intercultural communication. They say that the study of psychological manifestations of tolerance features allow students to form certain ideas of this construct, to identify opportunities for the formation of ethnic tolerance in step training. Modern students are engaged in an active, social and professional life, they are a force that soon will be able to influence the formation of the society and state. Thus, the formation of tolerant qualities of modern youth in our country can become a powerful lever for further social change.

Key words: ethnic tolerance, tolerant behavior, ethno-psychological competence, intercultural interaction, intolerance.

УДК 159.922

К 17

Наталія КАЛЬКА

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА Я-КОНЦЕПЦІЇ АНДРОГІННИХ ОСОБИСТОСТЕЙ

Стаття містить детальну характеристику особливостей, функцій і джерел формування Я-концепції особистості, а саме з андрогінним типом гендерної ідентичності. Описано теоретичні підходи трактування понять “маскулінність”, “фемінність”, “андрогінність” і запропоновано психологічну характеристику особливостей Я-концепції чоловічого та жіночого андрогінного типу.

***Ключові слова:** самосвідомість, статева самосвідомість, Я-концепція, Я-образ, гендерна ідентичність, особистість, маскулінність, фемінність, андрогінність.*

Постановка проблеми. Останні десятиліття спостерігається дещо викривлене формування та розвиток статевої ідентичності, що все гостріше стає проблемою вікової й педагогічної психології і відповідно вимагає розробки науково обґрунтованих критеріїв психодіагностики особливостей онтогенезу статевої самосвідомості, відслідкування взаємодії природних і соціогенних факторів у транссексуальному формуванні “образу Я”, вироблення засобів психокорекції статевої відповідності.

Також не меншої уваги психолого-педагогічної науки потребує вивчення проблеми взаємозв'язку гендерного і сексуального розвитку особистості, інтегрованості сексуальної сфери в Я-концепцію. Під час інверсії статевого потягу, розвиток Я-концепції, як центрального особистісного утворення, загострює проблему взаємозалежності гендерної та сексуальної поведінки, впливу гендерних стереотипів на особливості формування статевої самосвідомості, маскулінних або фемінних ідеологій суспільства на

індивідуальні цінності тощо. Тому актуальним є вивчення явищ гендерної соціалізації в контексті структурних компонентів статевої ідентифікації, змісту соціостатевих диспозицій, характеристик її статевоповідного “образу Я”, що забезпечує можливість співвіднесення компонентів суб’єктивного світу людини на тому чи тому етапі її вікового розвитку з засвоєнням нею певного діапазону гендерних ролей.

Особливої значущості у сучасному суспільстві набуло поширення “андрогінності” особистості, що часто може трактуватися як “безстатевість” або варіант моделі гендерного континууму. З’ясування детермінант формування андрогінного типу особистості є одним із ключових завдань досліджень і наукових пошуків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовне філософське тлумачення глибинних механізмів розвитку статевоповідного “Я” знаходимо у наукових працях С. Бовуар, Б. Вишеславцева, Т. Говорун [3], М. Еліаде [11], О. Кікінежді [4], К. Мілет, Е. Фромма та інших.

Окремі аспекти явищ гендерної соціалізації особистості розкриті у дослідженнях І. Кона, А. Реана, В. Століна, І. Чеснокової. В. Каганом [5] проаналізовано когнітивні й емоційні аспекти формування гендерних настанов дітей дошкільного віку, адже саме тоді закладається ставлення до самого себе як до представника певної статі.

У контексті статевої ідентифікації, детальний аналіз понять “маскулінність”, “фемінність”, “андрогінність” особистості є предметом наукових пошуків С. Бем [1], Ш. Берна [2], О. Вейнінгера, К. Естес, Ф. Зімбардо, А. Лоуена, С. Фанті, К. Хорні. Чимало чинників формування андрогінності та бісексуальності окреслені у працях відомих сексологів, а саме І. Блоха, В. Джонсона, М. Елліса, А. Кінзі, Р. Колодні, Ф. Крафт-Ебінга, У. Мастерса, А. Моля, А. Фореля, М. Хіршфельда та ін.

Проте у більшості психологічних досліджень [3; 6; 8] недостатньо проаналізовано вплив соціальних, соціокультурних та психологічних факторів на формування і розвиток андрогінної особистості.

Мета статті – теоретичний аналіз психологічних особливостей Я-концепції андрогінної особистості через призму формування її гендерної ідентичності.

Відомо, що продуктом діяльності самосвідомості є Я-концепція й Я-образ. Я-концепцією називають відносно стійку, більш-менш усвідомлену систему уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми.

Я-концепція – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей образ власного “Я”, який є настановою стосовно самого себе і містить такі компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості (самоусвідомлення); емоційний – самоповагу, самолюбство; оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо [2, 34].

Отже, Я-концепція – передумова і наслідок соціальної взаємодії, що визначається соціальним досвідом, формується під впливом різноманітних зовнішніх впливів, які відчуває індивід. Особливо важливими є для нього контакти зі значущими іншими, котрі, по суті, і визначають уявлення індивіда про себе.

Основними функціями Я-концепції є:

1. Забезпечення внутрішньої узгодженості особистості, істотним чинником якої є уявлення та думки про себе. Тому у своїх діях індивід керується самосприйняттям.

2. Визначення характеру інтерпретації життєвого досвіду. Ця функція в поведінці окреслює характер індивідуальної інтерпретації досвіду. Я-концепція діє як внутрішній фільтр, що пропускає через себе інформацію чи затримує її.

3. Джерело настанов і очікувань особистості. Я-концепція визначає прогнози й очікування особистості (впевнена або невпевнена поведінка, завищена або занижена самооцінка).

Кожна з цих настанов може реалізовуватися у трьох аспектах: фізичному, емоційному і соціальному [5].

Отже, Я-концепція визначає, по-перше, як буде діяти індивід у конкретній ситуації, по-друге, як він буде інтерпретувати дії інших, а також очікування індивіда, тобто його уявлення про те, що має відбутися.

Формування Я-концепції починається з періоду усвідомлення власного “Я”, основними джерелами її формування є:

- уявлення про своє тіло (тілесне Я);

- мова – розвиток здатності виражати словами і формувати уявлення про себе й інших людей;
- суб'єктивна інтерпретація зворотного зв'язку від значущих інших про себе;
- ідентифікація з прийнятною моделлю статевої ролі та засвоєння пов'язаних із нею стереотипів (чоловік – жінка);
- система сімейного виховання [4, 53].

Формування уявлень, які відображають засвоєння чоловічої чи жіночої статевої ролі, набуття статевої ідентичності (статевої самосвідомості), уявлення індивіда про себе як представника певної статі порівняно зі статевим еталоном, пов'язані з формуванням психологічної статі. Відповідно до цього відбувається становлення в особистості власної гендерної ідентичності. Її суттєвими характеристиками, що пов'язані з ідентичністю і визначають гендерні особливості особистості, є фемінність і маскуліність [3].

Маскуліність і фемінність – це системи властивостей особистості, що традиційно вважаються чоловічими чи жіночими. Вони визначають відповідність власній психологічній статі, гендерно-рольовим нормам та стереотипам, стилям життя, способам самореалізації, вибору відповідних цінностей, настанов тощо.

Поєднання високого розвитку фемінності та маскуліності в одній людині (незалежно від її статі) дістало назву “андрогінність”, що трактується як особистісна характеристика, непов'язана з порушеннями статевого розвитку, статевої та гендерної ідентичності або статево-рольової орієнтації [1]. Вона передбачає багатий арсенал і гнучкість її гендерно-рольової поведінки, високі соціально-адаптивні здібності й інші важливі якості.

Предметом численних наукових досліджень [1; 6; 11] є вивчення природи маскуліності, фемінності, андрогінності, основних детермінант і механізмів їх формування.

Так, американський психолог С. Бем розробила запитальник, що дає змогу вимірювати ступінь, у якій індивіди ідентифікують себе з типово чоловічими чи жіночими формами поведінки або з комбінацією їх і на основі його результатів виокремила вісім статево-рольових типів. Вона запровадила поняття “андрогінний тип” [1].

С. Бем так характеризує статево-рольові типи:

- маскулінні чоловіки (нечутливі, енергійні, честолюбні);
- маскулінні жінки (наділені сильною волею, схильні змагатися з чоловіками і претендувати на їхнє місце у професії, соціумі, сексі);
- фемінні чоловіки (чутливі, цінують людські стосунки і досягнення духу, часто належать до світу мистецтва);
- фемінні жінки (архаїчний тип абсолютно терплячої жінки, що охоче погоджується бути “фоном” у житті близьких людей, характеризуються витримкою, вірністю, відсутністю егоїзму);
- андрогінні чоловіки (поєднують у собі продуктивність і чутливість, часто обираючи гуманні професії лікаря, педагога тощо);
- андрогінні жінки (здатні розв’язувати цілком “чоловічі” завдання, використовуючи жіночі засоби (гнучкість, комунікабельність);
- недиференційовані чоловіки і жінки (часто не вистачає лібідо у широкому значенні слова, вони страждають від нестачі життєвих сил) [1, 89].

Сама С. Бем [1] визнає, що концепція андрогінності далека від реального стану справ, так як перехід особистості до андрогінності вимагає змін не особистісних особливостей, а структури суспільних інститутів. Окрім того, існує небезпека втрати того позитивного, що несе в собі згладжування дихотомії чоловічого-жіночого.

Позитивною стороною концепції андрогінності С. Бем є те, що вона привернула увагу до того факту, що для суспільства однаково привабливими можуть бути як чоловічі, так і жіночі якості.

Хоча творцем теорії андрогінності вважається Сандра Бем, у неї були попередники, зокрема і такий авторитетний, як К. Юнг.

Так, К.Г. Юнг бачив у ідеї єдності двох протилежностей – чоловічого та жіночого – архетиповий образ. Утілення жіночого начала у чоловічому несвідомому (Аніма) та чоловічого у жіночому (Анімус), тобто психологічну бісексуальність він

розглядав як найзначніші архетипи й регулятори поведінки, що виявляють себе найтиповіше в деяких снах і фантазіях або в ірраціональності чоловічого почуття і жіночого міркування [10].

Анімус та Аніма, за К. Юнгом, перебувають між індивідуальною свідомістю й колективним несвідомим. Анімус це – втілення чоловічого начала в жіночій підсвідомості, а Аніма – уособлення всіх проявів жіночості у психіці чоловіка. Архетип “Аніма – Анімус” складається з витіснених, непрожитих рис особистості, що містять у собі значні можливості й енергію для повнішої реалізації особистісного потенціалу.

Залишаючись у несвідомому, Аніма й Анімус є багато в чому небезпечними. Усвідомлення ж чоловіком своєї внутрішньої жіночності (Аніми), а жінкою – мужності (Анімуса) приводить до відкриття й інтеграції істинної сутності, що є показником особистісного зростання. Для пояснення психологічної бісексуальності як компенсації та боротьби чоловічого (маскулінного) і жіночого (фемінного) начал, К. Юнг ужив поняття “андрогінність”, трактуючи його через “Аніму” та “Анімус” [10].

У психологічній літературі термін “андрогінність” трактується як “володіння характеристиками обох статей” і використовується для опису гнучкості гендерних ролей [6, 76]. Андроґінними індивідами називають людей, які інтегрують у своїй особистості та поведінці як чоловічі, так і жіночі риси.

Створена С. Бем типологія з чотирьох психологічних типів у межах однієї статі, використовується в психології при характеристиці типів особистості чоловіка та жінки.

Наведемо психологічні характеристики цих типів :

1. Маскулінний (мужній) тип – домінують суто чоловічі риси: активність, сміливість, готовність до ризику, прагнення домінувати, пріоритет сили, миттєва реакція на ситуацію, здатність стримувати почуття, прагнення до незалежності, агресивність.

2. Фемінний (жіночий) тип – навпаки, характеризується суто жіночими властивостями й якостями: пасивність, поступливість, людинолюбство, прагнення допомагати й опікати, ніжність, образливість, розчуленість, наївність, кокетство.

3. Андроґінний тип поєднує в собі властивості двох попередніх типів.

4. Аморфний (безстатевий) тип. Чоловічі та жіночі якості виражені слабо [1].

Останні дослідження [2; 6; 9] показали, що чоловіки і жінки андрогінного типу мають найбільші здатності до емоційного контакту, розуміння проблем інших, саморозкриття. Отже, андрогінний тип є найбільш гармонійним.

Якщо повернутися до вищезгаданої теорії С. Бем, то в її запитальнику виокремлено типово маскулінні та фемінні риси особистості. Типово чоловічими рисами традиційно вважають незалежність, наполегливість, домінантність, агресивність, схильність до ризику, самостійність, впевненість у собі. Маскулінних індивідів загалом відрізняє більша самоповага, а також висока самооцінка у сфері академічних досягнень і власної зовнішності – фізичного Я. Типовими жіночими рисами є поступливість, м'якість, чутливість, сором'язливість, ніжність, сердечність, здатність до співчуття, співпереживання тощо.

Відповідно до побутуючих уявлень, індивід не обов'язково є носієм чітко вираженої психологічної маскулінності чи фемінності. В особистості можуть бути на паритетних засадах представлені істотні риси як маскуліного, так і фемінного типів. Водночас передбачається, що в андрогіна ці риси представлені гармонійно та взаємодоповнюються.

Така гармонійна інтеграція маскулінних і фемінних рис підвищує адаптивні можливості андрогінного типу. Велика м'якість, стійкість у соціальних контактах і відсутність різко виражених домінантно-агресивних тенденцій у спілкуванні ніяк не пов'язані зі зниженням впевненості у собі, а, навпаки, виявляються на тлі збереження високої самоповаги, впевненості у собі та самоприйняття. Доведено [1], що андрогіни не поступаються маскуліному типу рівнем самоповаги загалом та самооцінки академічних досягнень і власної зовнішності (фізичне Я) зокрема.

Результати сучасних психологічних досліджень описують особливості Я-концепції особистостей та особистісних рис відповідно до типів гендерної ідентичності, а саме:

1. Чоловічий маскулінний тип гендерної ідентичності характеризується:

– високими показниками маскулінності і низькими показниками фемінності;

– значущими відмінностями у прояві таких маскулінних характеристик, як агресивність, підозрілість між образами “Я-реальне” й “Я-чоловік”;

– суттєвими відмінностями у вияві таких характеристик, як егоїстичність, підозрілість між образами “Я-чоловік” і “Я-ідеальний чоловік”;

– відсутністю суперечностей за фемінними характеристикам між образами “Я-реальне” і “Я-чоловік”, “Я-чоловік”, “Я-ідеальний чоловік”;

2. Чоловічий андрогінний тип гендерної ідентичності характеризується:

– високими показниками маскулінності та фемінності;

– значущими відмінностями у прояві такої маскуліної характеристики, як агресивність, і фемінної характеристики, як залежність між образами “Я-реальне” і “Я-чоловік”;

– суттєвими відмінностями між образами “Я-чоловік” і “Я-ідеальний чоловік” за маскуліною характеристикою підозрілість;

– відсутністю суперечностей між образами “Я-реальний чоловік” і “Я-ідеальний чоловік” за фемінними характеристиками.

3. Жіночий фемінний тип гендерної ідентичності характеризується:

– низькими показниками маскулінності й високими показниками фемінності;

– значущими відмінностями між образами “Я-реальне” і “Я-жінка” за такими маскулініними характеристиками, як егоїстичність, підозрілість та за фемінною характеристикою – залежність;

– суттєвими відмінностями між образами “Я-жінка” і “Я-ідеальна жінка” за усіма маскулініними характеристиками (авторитарність, егоїстичність, агресивність, підозрілість) і фемінною характеристикою – дружелюбність.

4. Жіночий андрогінний тип гендерної ідентичності характеризується:

– високими показниками маскулінності та фемінності;

– значущими відмінностями між образами “Я-реальне” і “Я-жінка” за такими маскулініними характеристиками, як

егоїстичність і агресивність, і фемінними – підпорядкованість, залежність, дружелюбність;

– суттєвими відмінностями за усіма маскулінними характеристиками (авторитарність, егоїстичність, агресивність, підозрілість) і такими фемінними, як підпорядкованість, альтруїстичність між образами “Я-жінка” і “Я-ідеальна жінка” [9, 10].

Сьогодні стереотипи мужності (маскулінності) та жіночності (фемінності) є менш полярними й однозначними. На зміну статевої полярності прийшла ідея психологічної андрогінності, тобто поєднання в одній людині, незалежно від її біологічної статі, традиційно жіночних і чоловічих якостей.

Висновок. Особливості статевої ролі ідентифікації та гендерної соціалізації є процесами, які відображають особливості формування особистості за маскулінним, фемінним чи андрогінним типами.

Я-концепція й її структурні компоненти (Я-образ, самооцінка, самоприйняття, самоповага) характеризуються певною специфікою відповідно до типу гендерної ідентичності особистості. Можна виокремити особливості Я-концепції й особистісних якостей у андрогінних чоловіків і жінок. Отже, для чоловічого андрогінного типу характерна відмінність між образами “Я-реальне” і “Я-чоловік” та “Я-чоловік” і “Я-ідеальний чоловік” за окремими характеристиками, відсутність суперечностей між образами “Я-реальний чоловік” і “Я-ідеальний чоловік” за фемінними характеристиками.

Жіночий андрогінний тип гендерної ідентичності характеризується значущими відмінностями між образами “Я-реальне” і “Я-жінка”, “Я-жінка” і “Я-ідеальна жінка”.

Перспективою нашого подальшого дослідження є вивчення особливостей формування андрогінних особистостей відповідно до прояву смисложиттєвих орієнтацій.

Література

1. Бэм С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бэм; пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 336 с.

2. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
3. Говорун Т.В. Соціалізація статі та сексуальності : [монографія] / Т.В. Говорун. – Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2001. – 240 с.
4. Говорун Т.В. Гендерна психологія : навч. посібник / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
5. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3 – 7 лет / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 65 – 69.
6. Клецина И.С. Психология гендерных отношений : Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб. : Алетей, 2004. – 323 с.
7. Кочарян А.С. Метод исследования структурной организации полоролевой сферы личности / А. Кочарян, Е. Фролова, Н. Дармостук // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія : “Психологія”. – 2009. – № 857. – Вип. 42. – С. 78 – 84.
8. Крукс Р. Сексуальность / Р. Крукс, К. Баур. – М. : Прайм-Евразнак, 2005. – 438 с.
9. Рымарев Н.Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Н.Ю. Рымарев. – Краснодар : КГУ, 2006. – 31 с.
10. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.Г. Юнг. – М. : Наука, 1996.
11. Элиаде М. Мефистофель и Андрогин / М. Элиаде. – М. : Алетей, Университетская книга, 1998. – 98 с.

Калька Наталья. Психологическая характеристика Я-концепции андрогинных личностей. В статье подана подробная характеристика особенностей, функций и источников формирования Я-концепции личности, а именно личности с андрогинным типом гендерной идентичности. Описано теоретические подходы в трактовке понятий “маскулинность”, “фемининность”, “андрогинность” и предложено психологическую характеристики особенностей Я-концепции мужского и женского андрогинного типа.

Ключевые слова: самосознание, половое самосознание, Я-концепция, Я-образ, гендерная идентичность, личность, маскулинность, фемининность, андрогинность.

Kalka Natalia. Psychological characteristics of *self-concept of androgynous individuals*. The authors provide detailed description of features, functions and sources of self-concept of the individual, particularly a personality with androgynous type of gender identity. This article describes theoretical approaches to the treatment of the concepts of *masculinity*, *femininity* and *androgyny* and offers psychological characteristics features of self-concept of a male and female androgynous type.

Key words: identity, sexual identity, self-concept, self-image, gender identity, personality, masculinity, femininity, androgyny.

УДК 159.923.2:159.964:159.98

К 89

Олександра КУЗЬО

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ СТОСУНКІВ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розглянуто особливості стосунків між психотерапевтом і клієнтом, виходячи з різних психологічних парадигм (его-психології, психоаналізу стосунків, теорії об'єктних стосунків, гештальттерапії, когнітивно-поведінкової терапії тощо). Наведено результати авторського дослідження, в якому з'ясовано, як "Підтримуюча" та "Фруструюча" фігури у психотерапевтичній групі (стосунки між ними) впливають на ефективність психотерапії.

Ключові слова: *психотерапевтичні стосунки, его-психологія, психоаналіз стосунків, теорія об'єктних стосунків, гештальт-терапія, "Підтримуюча фігура", "Фруструюча фігура".*

Постановка проблеми. Сучасне розуміння моделей психотерапії різних напрямів потребує переосмислення, оскільки, з одного боку, їхня кількість постійно зростає, а з іншого – усе частіше зауважуємо те, що їх об'єднує. Таке осмислення дає змогу вибудувати власну стратегію психотерапевтичного бачення, яка, незважаючи ні на що, потребує все нових рефлексій. Те, що об'єднує донедавна суперечливі позиції різних напрямів (зокрема таких, як психоаналіз, біхевіоризм або гуманістична психологія тощо), описується як стосунки у психотерапевтичному контакті.

Важливого значення у цьому контексті набувають питання ролі стосунків між психотерапевтом і клієнтом у різних психотерапевтичних школах і їх актуальність. Йдеться про те, що навіть у межах лише психоаналітичної парадигми є розбіжності у розставлених акцентах щодо розуміння проблем клієнтів і того,

© Кузьо Олександра, 2013

яке місце займають стосунки між терапевтом і клієнтом у психотерапевтичному процесі. Виникає необхідність проаналізувати, чи існують значні розбіжності у цьому питанні серед багатогранності психотерапевтичних шкіл і як це впливає на якість надання психологічної допомоги, а також як діє механізм зміцнення через стосунки і які його особливості.

Обумовимо, що в цій статті ми спиратимемося на світову традицію та вживатимемо поняття “психотерапія”, що тотожне “психокорекції” у традиції нашої школи психологічної допомоги (оскільки теоретичним підґрунтям статті є доробок учених світового рівня, де загальноприйнятним є термін “психотерапія”).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значущість стосунків, що склалися між психотерапевтом (психологом) та клієнтом, для ефективності психотерапії визнається авторами більшості психологічних (психотерапевтичних) парадигм. Однак безпосередніх наукових досліджень у цій сфері небагато.

Про вплив стосунків між матір'ю та дитиною на ранніх етапах розвитку особистості згадувало багато психоаналитиків. У подальшому ці моделі проектувалися на розуміння стосунків між психотерапевтом і клієнтом. Відомо, що К. Боллас, Д. Віннікот [3], Х. Когут значно вплинули на розуміння “самості” як процесу творчої взаємодії вродженого потенціалу та реакцій оточення. У контексті нашого дослідження важливо згадати про теорію прив'язаності (Дж. Боулбі [2]), в якій ідеться про генетично закодовану базову мотиваційну систему, що виникає у немовлят після народження за чіткими біологічними детермінантами. Однак ця теорія була критикована за те, що досліджувала лише значення поведінки, ігноруючи значення “внутрішньої реальності”. Особливе місце у досліджуваній проблематиці займає також концепція інтерналізації об'єктних стосунків у психоаналізі (Дж. Сандлер, Е. Якобсон), концепція контакт-межі між організмом і середовищем у гештальттерапії (П. Гудмен [4], Ф. Перлз, І. Погодін [5], Ж.-М. Робін [6]), інтеракціоністський підхід Г. Саллівана. Виникають і інші напрями, наприклад, діалого-феноменологічна школа [5], де, як і у гештальттерапії, наголошується на первинності контакту.

Терапевтичним відносинам у контексті когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) теж відводиться важливе значення,

але радше з позиції людяності (довіра, щирість, емпатія), а не інтерналізації (А. Бек, Дж. Бек, А. Раш).

Отже, *метою* статті є розкриття різних підходів до особливостей розуміння стосунків між психотерапевтом і клієнтом та з'ясування того, яким чином “Підтримуюча” та “Фруструюча” фігури у психотерапевтичній групі (стосунки між ними) впливають на ефективність психотерапії.

На початок спробуємо зрозуміти, яке місце займають стосунки у контексті психічного здоров'я загалом. І почнемо, звичайно ж, із психоаналітичних теорій. З одного боку, здавалося б, точка зору *Его-психології* на розуміння проблем клієнтів за своєю сутністю є інтрапсихічною: людська мотивація розглядається як компроміс між конкуруючим тиском потягів, захисних механізмів, тривоги та почуття провини [7; 8]. Ч. Бреннер наголошує, що завданням психоаналітика є зробити несвідомі конфлікти свідомими і надати клієнту додаткові можливості їх контролювати, а отже, повновому структурувати психологічні сили [8]. Так можна досягнути компромісу, який дасть змогу значною мірою задовольнити потяги й усуне потребу продукування симптоматики.

З іншого боку, цікавим є припущення Р. Фейербена про те, що лібідо має більшу потребу в об'єкті, ніж у задоволенні [9]. Цю позицію підтримують Дж. Боулбі, Г.-Ф. Харлоу, які засвідчують, що тварини мають потребу у прив'язаності навіть тоді, коли це безпосередньо не пов'язано із задоволенням їхніх біологічних потреб. Наприклад, мавпенята відчувають прив'язаність до матерів, зроблених із м'яких ганчірок, що не задовольняють їхніх біологічних потреб, однак подібне не спостерігається до матерів із дротиків, які пристосовані для годування мавпенят [2]. Отже, основу мотивації може становити автономна потреба в інших, що і засвідчують ці дослідження.

З точки зору *психоаналізу стосунків*, симптоми можна також розглядати як компроміс, але компроміс між конфліктуєчими (дитячими) патернами стосунків, а не інтрапсихічними силами. Вільні асоціації розглядаються як реакція на аналітика. І тоді, з психотерапевтичної точки зору, необхідним є розширення патернів міжособистісної взаємодії “тут і тепер”, що можливо через аналіз стосунків між аналітиком та клієнтом, залучення останнього до нових форм взаємодії між ними (розширити

конфігурацію стосунків) [7, 29]. Ця позиція є дуже близькою до розуміння психотерапевтичного процесу в гештальттерапії. Психотерапевт у цьому випадку має чітко розуміти власні обмеження побудови стосунків.

На думку Д. Віннікота, немовлята мають вроджену схильність до розвитку в певному напрямі – це незмінний процес, який не можна змінити, якому можна тільки сприяти чи перешкоджати. Якщо він зіштовхується з перешкодами, то дитина може вдаватися до захистів, щоб захистити “ядро”, фокусується на “оболонці”. Через це її особистість розколюється на Фальшиву (False-Self), необхідну для пристосування до середовища, й Істинну Самість (True-Self) – вроджений потенціал, що знаходиться під захистами, які затримують процес дозрівання [3].

З позиції *теорії об'єктних стосунків*, ранні стосунки з батьками (чи особами, що їх замінили) розглядаються у контексті розвитку самості. Такі стосунки можуть сприяти або перешкоджати розвитку потенціалу (заперечувати автентичні переживання). Однак, на відміну від аналізу стосунків, модель об'єктних стосунків прагне побудувати не просто різноманітні взаємовідносини, але і нову структуру Самості зі реалізацією потенціалу клієнта. У цьому випадку стосунок має змінити структуру [7, 35].

Узагальнюючи теорію об'єктних стосунків, можна ствердити, що дитина: а) народжується з внутрішнім потенціалом стати особистістю; б) для досягнення цієї мети їй потрібний об'єкт; в) потребує психологічного простору для створення нових значень; г) для цієї мети творчо використовує об'єкт. Ця модель знаходить своє відображення й у психотерапевтичному процесі: клієнт прагне особистісного зростання, з цією метою він потребує психотерапевта та психотерапевтичного простору для побудови через стосунок із ним нового конструктивного досвіду.

Психотерапевт має бачити клієнта не лише таким, яким він є, але і таким, яким він може стати. Терапевтичний простір створюється для побудови нових форм взаємодії, а терапевтичні стосунки є засобом, що сприяє виходу за межі Фальшивої Самості (False-Self).

У цій моделі зняття симптомів відбувається через побудову нових об'єктних стосунків, що допомагають реалізувати Самість.

Проблемою у цьому випадку може бути пропрацювання страху знищення: зміна стосунків веде за собою зміну себе, що загрожує Самості. Постає питання: Хто я?

Механізм, за яким це відбувається, є таким. Псевдо-Самість (False-Self) клієнта, що звернувся до психотерапевта, дає енергію псевдо-стосункам. Під час психотерапії клієнт втрачає Псевдо-Самість (False-Self), а, отже, і стосунки. Унаслідок цього пацієнт намагається “затягнути” психотерапевта (психолога) до своїх попередніх стосунків, що породжує в останнього страх небуття (це від клієнта). У них обох з’являється відчуття, що він не існує. Клієнт спостерігає, що терапевт буде робити з цим відчуттям (небуття): якщо психолог розгубиться і “побачить” там хаос і психоз – він також розгубиться, але якщо фахівець виявить там можливість, то й у нього знизиться рівень тривоги та з’являться можливості для розвитку [3; 7].

Психотерапевту важливо створити дещо невизначений простір для того, щоб клієнт міг винести своє значення із запропонованого стосунку (як дитина, що реагує, виходячи із власного потенціалу, коли зустрічається з реакцією дорослого та робить свою інтерпретацію). Наприклад, діти можуть підняти щось схоже на м’яч і ним бавитися. Так стосунок змінює структуру Самості.

Натомість гештальттерапія розглядає делокалізацію Self як внутрішню психічну інстанцію та позиціонує її як феномен поля. Контакт розглядається як елементарна частинка, одиниця досвіду, найпростіша і первинна форма існування психічного, яку не можливо зафіксувати, але можна досліджувати, спостерігати, описувати, експериментувати, використовувати як інструмент у психотерапевтичній роботі. У гештальттерапії Self існує лише там, де є контакт.

З позиції сучасного гештальттерапевта Ж.-М. Робіна [6], Self може бути лише миттєвим. Проблеми виникають тоді, коли люди зупиняють потік свого досвіду і позиціонують життя як обмежені можливості (“фіксований гештальт”). Така позиція внутрішньо конфронтує з позицією Ф. Перлза про те, що психотерапевт має допомогти клієнту “перейти від підтримки середовища до самопідтримки” (автономна молитва Ф. Перлза: “Я є Я, а Ти є Ти...”). За П. Гудменом (позиція постмодернізму),

підтримка полягає в контакті з полем (“не існує іншої реальності, крім тієї, яку ми конструємо у стосунку”) [4].

У сучасному просторі надання психологічної допомоги з’являються й інші психотерапевтичні напрями, зокрема такі, як діалогово-феноменологічна психотерапія. Ведуться дискусії, чи можна вважати її самостійним оригінальним методом, чи уся психотерапія і так, у той або той спосіб побудована на діалозі. Зауважимо, що у цьому випадку йдеться про особливий принцип розуміння психотерапевтичного процесу. Теза про те, що контакт формує нас протистоїть тезі, що ми його створюємо. Уся традиційна психотерапія як “лікування словом”, наголошує І. Погодін, виходить із того, що в розмові з психотерапевтом клієнт постає таким, яким він є. Тут діалог вторинний стосовно його учасників. Він є процесом, де зустрічаються два суб’єкти, і в якому можна визначити внесок кожного його учасника. Натомість діалого-феноменологічна психотерапія дотримується позиції, що ми з’явилися завдяки контакту – до того часу, як два суб’єкти вступили у контакт, їх не існувало. І лише в той момент, коли з’явився контакт, ми через його констатацію виокремилися з ще недиференційованого поля. У цьому підході суб’єкти контакту є вторинними щодо нього, а не первинними, як ми до цього звикли. Отже, психотерапевт просто спостерігає за тим, що відбувається в контакті та надає змогу психотерапевтичному контакту сформувати себе і клієнта. Тут ефективність психотерапії залежить від здатності фахівця та клієнта віддатися контакту, пережити його в усій повноті [5].

Натомість, виходячи з позиції КПТ, простір між психотерапевтом і клієнтом є максимально структурованим. Більша директивність першого часто пропонує клієнту визначені смисли, які він має засвоїти.

Для з’ясування особливостей впливу стосунків на ефективність психотерапії нами було проведено дослідження. Аналізувалися випадки, у яких досліджувані були первинно залежними від думки “Підтримуючої” та “Фруструючої” фігур, а також ті, де такої залежності не було (тобто стосунок не був значущим – “Підтримуюча” або “Фруструюча” фігури не здатні змінити уявлення про себе досліджуваної особи). Ці питання дають змогу з’ясувати, чи залежить сила психотерапевтичного

зцілення від стосунків у групі і як саме. Також нам було важливо диференціювати, чи існують відмінності у динаміці невротичності (як точки відліку психологічного здоров'я) залежно від того, чи згадані фігури мали вплив на зміну уявлень про себе (якщо вплив існував, то такий стосунок називався значущим) [1].

У дослідженні брали участь 150 осіб. Серед них 69 юнаків (46%) і 81 дівчина (54%). Середній вік респондентів становив 19,3 року.

Досліджуваним пропонувалася така інструкція: *Згадайте свої позитивні та негативні риси. Прорангуйте їх, виходячи із запропонованого списку. Поставте 1 бал навпроти тієї риси, яка Вам найбільш притаманна, 2 бали – навпроти тієї, яка трохи менш притаманна... і 17 – найменш притаманна (Я 1).*

Досліджувані обирали двох емоційно значущих осіб (найприємнішу й найнеприємнішу з групи) і давали їм червону (позитивну) і синю (негативну) картки. Утворювався трикутник, у якому в кожного досліджуваного з'являлась змога отримати два зворотні зв'язки від важливих осіб із групи (підтримуючою фігурою (ПФ) та фруструючою фігурою (ФФ)) (рис. 1).

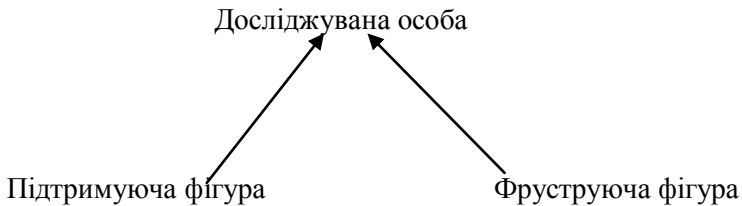


Рис. 1. Отримання зворотного зв'язку від значущих інших

Вибрані особи склали особистісний портрет на досліджуваного через рангування цих самих 17 рис на окремих картках. Досліджувані, ознайомившись з “думкою інших про себе”, могли через емоційне відреагування висловити свої зауваження та внести корективи, поділитися враженнями. Наприкінці заняття, після отриманого зворотного зв'язку, досліджуваному пропонувалось завдання повторно себе оцінити, прорангувавши ті самі 17 рис (Я 2).

Остаточний вигляд картки досліджуваного після перенесення усіх даних відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Приклад отриманих даних досліджуваного Х.
під час експерименту**

Риси	Я 1	Червоний (ПФ)	Синій (ФФ)	Я 2
1 Довірливий	9	8	11	7
2 Жадний	17	17	13	17
3 Життєрадісний	5	4	17	8
4 Нерішучий	15	11	12	15
5 Наполегливий	3	1	1	2
6 Заздрісний	16	16	9	16
7 Комунікабельний	6	3	15	6
8 Сором'язливий	13	14	16	14
9 Акуратний	4	9	8	3
10 Вразливий	7	15	7	11
11 Тривожний	14	12	6	12
12 Сміливий	8	6	5	4
13 Агресивний	12	13	14	13
14 Обережний	2	7	10	5
15 Відповідальний	1	2	2	1
16 Демонстративний	10	5	3	9
17 Жіночний (чоловічий)	11	10	4	10

За даними кореляційного та порівняльного аналізу (критерій Манна-Уїтні) вираховувався показник залежності Я-образу досліджуваних від думки “Підтримуючої” і “Фруструючої” фігур (визначався показник стійкості Я-образу). Між двома етапами подібних замірів проводилися групові психотерапевтичні заняття спрямовані на роботу з Я-образом та зниження рівня невротичності (що і вказувало на ефективність психотерапії).

Під час проведеного нами дослідження було підтверджено, що наявність у групі емоційно значущих осіб (як “Підтримуючих”, так і “Фруструючих”) є потужним механізмом психотерапевтичного

впливу на людину. Незалежно від того, чи це фігура “Підтримуюча” чи “Фруструюча”, у тих випадках, коли їхня думка максимально збігалася з тим, як досліджувана особа бачила себе на початкових етапах дослідження, невротичність (і тривога) значно знижувалась після психотерапевтичних занять. Відчуття, що тебе розуміють, мало у досліджуваних юнаків і дівчат із високим рівнем невротичності потужний психотерапевтичний ефект, незалежно від валентності референтних осіб.

Однак, коли “Фруструюча” фігура у групі чинила статистично достовірний вплив на Я-образ досліджуваних, рівень невротичності після психотерапевтичних занять підвищувався, а рівень агресивності осіб, які піддавалися цьому впливові, був низьким.

У тих досліджуваних, котрі підпадали під вплив “Підтримуючої” фігури, рівень тривоги і фрустрації після завершення психотерапевтичних занять зріс. Причиною цього, ймовірно, стало загострення конфлікту власних потреб і потреби бути у контакті з іншими, що трактується, як конфлікт базових потреб “залежність – індивідуалізація” (“прив’язаність – автономія”). Такий конфлікт можна вважати фактором розвитку невротичних трансформацій.

Висновок. Наявність у групі емоційно значущих осіб (“підтримуючих” і “фруструючих”) є важливим механізмом психотерапевтичного впливу на людину (як і наявність у групі психотерапевта). Їхній зворотний зв’язок здатен як фруструвати, поглибивши невротичність, так і підтримати, стабілізуючи Я-концепцію особистості та навіюючи їй відчуття захищеності.

Отже, психологу, який проводить психотерапевтичну роботу, необхідно забезпечити “здорову” взаємодію через регулювання і балансування процесами “фрустрації” та “підтримки”. Регулювання цих процесів повинно базуватися на теоретичній основі, виходячи з якої психолог чи психотерапевт проводить психотерапію. Первинними є стосунки чи корекція психологічної структури особистості за допомогою стосунків, приналежності та вподобань психотерапевта, що належить до тієї чи тієї школи. Різні акценти в роботі спрямовані на єдину мету – допомогти людині зцілитися, а інструментом для цього і є стосунки, що регулюються у спосіб “підтримки” та “фрустрації”.

Подальших розвідок потребують питання диференціації психотерапевтичних стосунків залежно від особистісних особливостей (структури особистості) клієнтів; розуміння сильних і слабких сторін особистісної структури психотерапевта при побудові терапевтичного контакту (з різними клієнтами). Цікавим, на нашу думку, є питання взаємозв'язку сприйняття терапевта клієнтом та реальними проявами ставлення терапевта.

Література

1. Басюк О.Б. Особливості Я-концепції осіб юнацького віку з високим рівнем невротичності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.Б. Басюк. – Івано-Франківськ, 2011. – 20 с.
2. Боулби Дж. Детям – любовь и заботу / Дж. Боулби // Психология развития. – СПб. : Питер, 2001. – С. 127 – 139.
3. Винникот Д. Искажение Эго в терминах истинного и ложного Я (1960) / Д. Винникот // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 1. – С. 5 – 19.
4. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. – 384 с.
5. Погодин И.А. Диалого-феноменологическая модель гештальт-терапии / И.А. Погодин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pogodin.kiev.ua>.
6. Робин Ж.-М. Быть в присутствии другого. Этюды по психотерпии / Ж.-М. Робин. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. – 288 с.
7. Саммерс Фрэнк Л. За пределами самости : Модель объектных отношений в психоаналитической терапии / Л. Фрэнк Саммерс ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2007. – 287 с.
8. Brenner S. The mind in conflict / S. Brenner. – New York : International Universities Press, 1982. – 266 p.
9. Fairbairn W.D. Endopsychic structure considered in terms of object-relationships / W.D. Fairbairn // Psychoanalytic Studies of the Personality. – London : Tavistock, 1952. – P. 82 – 136.

Кузьо Александра. Особенности понимания отношений в психотерапевтическом процессе. Рассмотрено особенности отношений между психотерапевтом и клиентом, исходя из разных психологических парадигм (эго-психологии, психоанализа отношений, теории объектных отношений, гештальттерапии,

когнитивно-поведенческой терапии и др.). Представлено результаты авторского исследования, в котором определено, каким образом “Поддерживающая” и “Фрустрирующая” фигуры в психотерапевтической группе (отношения между ними) влияют на эффективность психотерапии.

Ключевые слова: психотерапевтические отношения, эго-психология, психоанализ отношений, теория объектных отношений, гештальттерапия, “Поддерживающая фигура”, “Фрустрирующая фигура”.

Kuzo Oleksandra. The features of understanding the relationships in the psychotherapeutic process. The features of the relationships between a therapist and a client is viewed based on different psychological paradigms (ego psychology, psychoanalysis of relationship, object relation theory, gestalt therapy, cognitive-behavioral therapy, etc.). The results of the author's research show how *supporting* and *frustrated* individuals in the psychotherapy group (relationships between them) influence the effectiveness of psychotherapy.

Key words: psychotherapeutic relationship, ego psychology, psychoanalysis of relationship, object relation theory, gestalt therapy, *supporting individual, frustrated individual.*

УДК 159.99

Б 82

Зоряна БОРИСЕНКО

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ У СИСТЕМІ БАТЬКІВСЬКО-ПІДЛІТКОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті представлено огляд та узагальнення наукових підходів до розуміння поняття “вплив”. Розкрито зміст таких психологічних феноменів, як “вплив”, “взаємодія”, “виховний вплив”. Проаналізовано сутнісні характеристики міжособистісної взаємодії у контексті виховних впливів батьків на підлітків.

Ключові слова: батьківсько-підліткова взаємодія, взаємодія, виховний вплив, діяльність, спілкування.

Постановка проблеми. Сьогодні у зв’язку з економічними та культурними перетвореннями в нашій країні актуальним є глибоке і всебічне пізнання й адекватне використання методів психологічних впливів (виховних, управлінських, пропагандистських, психокорекційних), що здійснюються у масових, групових, міжособистісних формах, за допомогою вербальних і невербальних засобів, а також переконання, примус, нав’ювання, зараження тощо. Попри свою специфіку і можливості, цілковите й ефективне втілення кожного з цих впливів стає можливим лише у контексті реалізації конкретних завдань і умов діяльності та спілкування.

Особливо важливого значення знання законів і практичних методів організації психологічного впливу набуває у тих сферах діяльності, де провідне місце посідає процес міжособистісної взаємодії. Це насамперед сім’я, якій належить першість серед агентів соціалізації особистості.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. психологія і поведінка підлітків в Україні зазнали помітних змін. Порівняно з попередніми

поколіннями, діти цього віку є більш розкутими й самостійними, швидше починають орієнтуватися в сучасному суспільстві. Водночас стикаючись з доволі сумними реаліями життя, частина підлітків стають цинічними та байдужими до навколишнього світу, погіршуються їхні взаємини з батьками, більш помітними стають егоїстичні спрямування, зростають показники девіантної поведінки, агресія та інші негативні прояви. Батькам важче добирати і застосовувати адекватні стратегії виховного впливу на підлітка на тлі потужних впливів засобів масової інформації, які пропагують культ сили, бездуховність.

Отже, виховний вплив постає як стрижнева проблема у процесі взаємодії батьків з підлітками. Оскільки ефективність батьківського впливу безпосередньо залежить від адекватного вибору виховних засобів, які сприяли б розвитку особистості підлітка, формуванню його високоморальних якостей, розкриттю творчого ядра й потенціалу постійного самовдосконалення, навичок просоціальної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні види цілеспрямованих впливів, їхня суть, зміст і форми були об'єктом наукового зацікавлення вітчизняних і зарубіжних, у тому числі й сучасних дослідників. Аналіз наявних досліджень дає змогу виокремити такі аспекти у вивченні впливу, як його опосередкованість (П. Карабущенко, Д. Кайдаков, Н. Кудеярова, Ю. Коргунюк та ін.); канали передачі (Т. Анісімова, М. Коновалова, П. Таранов та ін.); механізми здійснення (Г. Андреєва [1], М. Бітянова, О. Бодальов, І. Горелов, А. Добрович, А. Кронік, Е. Кронік, В. Третьяков та ін.); ефект неоднозначності впливу (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, В. Асєєв, Ф. Герцберг, М. Котик, С. Рубінштейн, П. Симонов, Д. Узнадзе, О. Шорохова та ін.). Пізнання природи психологічного впливу вітчизняні автори аналізують здебільшого на теоретико-методологічному й прикладному рівнях.

Зарубіжні вчені висвітлювали феномен “впливу” переважно в експериментальному та практичному аспектах. Стратегії, тактики, прийоми впливу розглядаються у працях Р. Чалдіні. Психотехніки впливів, що дають змогу здійснити активну інтервенцію у сфері внутрішньої і зовнішньої поведінки, представлені в теорії нейролінгвістичного програмування (S. Andreas, R. Cullen, R. Cullen,

M. Fletcher, T. Garratt, A. Hardingham, B. Kumaravadivelu, T. Lynch, J. O'Connor, J. Seymour, S. Norman, M. Coulthard та ін.).

Методологічні і теоретичні дослідження впливу як психологічного феномену свідчать про зростаючу активність розробок у цій галузі, їх складність та різноманітність поглядів, трактувань, формулювань різних аспектів, пов'язаних з проблемою впливу. Аналізуючи психологічні дослідження різних видів впливу у спеціальній літературі, маємо підстави говорити про багатогранність цієї проблематики і незаперечну значущість наукових студій в цій сфері, а саме психологічних особливостей виховних впливів батьків на підлітків.

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз виховного впливу у контексті батьківсько-підліткової взаємодії.

В останні десятиліття ХХ ст. категорія психологічного впливу виокремилася у самостійну галузь вивчення. У ракурсі першочерговості оцінює психологічний вплив один з найбільш відомих розробників цієї проблеми Г. Ковальов. “Проблема психологічного впливу з цілої низки причин, – стверджує він, – може розглядатися як стрижнева, така, що значною мірою визначає мету і надзавдання розвитку психологічної науки загалом” [4, 38].

У психолого-акмеологічній літературі є різні погляди на феномен впливу і, відповідно, різні дефініції поняття “вплив”. У монографії Дж. Тернера “Соціальний вплив” процес впливу розглядається через лідерство, діяльність, спілкування, розв’язання конфліктів, через соціальне буття тощо. Дж. Тернер наголошує, що в результаті впливу відбувається зміна поведінки того, на кого спрямовано процес впливу. Учений виокремив два способи зміни поведінки: перший здійснюється через особисте і добровільне прийняття поглядів, норм, цінностей інших людей, а другий – через тиск, через підпорядкування авторитету і більшості [13, 17].

Процес впливу в різних аспектах розглядає Р. Чалдіні, наприклад, у формі і відповідно до правил взаємного обміну [14, 34]. Це правило вважається універсальним у здійсненні впливу, тобто у всіх випадках зазначений процес є двобічним і взаємним.

Один з елементів цього процесу – компліментарність взаємодії, коли одна сторона нав’язує інший свій позитивний стиль спілкування, що супроводжується відповідними емоціями і знаками уваги. Це ставить адресата впливу в залежне

становище, перетворюючи його на боржника, що має повернути “борг” у формі адекватних емоцій і відповідних знаків уваги. Р. Чалдіні стверджує, що навіть “непрошена послуга породжує зобов’язання” [14, 45].

А Г. Ковальов дає таке формулювання: “Під впливом, у найзагальнішому сенсі, ми розуміємо процес, що відбувається на різних рівнях існування матеріальних явищ і їх окремих властивостей (фізичних, хімічних, біологічних і інших), який реалізується в ході взаємодії двох або більше відносно рівнозначно впорядкованих систем і результатом якої є зміна в структурі і стані хоч б однієї з цих систем” [4, 5]. Специфіка психологічного впливу, на думку науковця, впливає з особливостей психіки, якій властиві системність, активність, відображення, створення суб’єктивної картини світу і функції саморегуляції. Віднесеність людини одночасно до природного і соціального середовища надає розвитку психіки системного, багаторівневого, багатобічного характеру. Системна полідетермінованість психічної організації людини зумовлює особливість психологічного впливу. За визначенням Г. Ковальова, “психологічний вплив треба розуміти як системне явище, як багаторівневий і багатоякісний процес, що забезпечує детермінацію і регуляцію різних функціональних систем і станів в єдиній психічній організації людини” [4, 6]. Отже, Г. Ковальов на основі глибокого методологічного аналізу поняття психологічного впливу визначає, що “особистість людини при взаємодії з навколишнім світом реалізує себе як об’єкт і суб’єкт психологічних впливів у спілкуванні, діяльності, поведінкових актах тощо. Вплив у психології це – психологічний вислід взаємодії (спілкування), що виявляється у змінах стану хоча б в однієї із систем, що взаємодіють (або у всіх цих системах)” [4, 42].

Компонентом, структурною одиницею спілкування В. Куликов вважає психологічний вплив. На відміну від дії суб’єкта, спрямованої на фізичний об’єкт, психологічний вплив має іншу спрямованість: не на фізичний об’єкт, а на психіку [6]. На думку вченого, психологічний вплив – це замкнута система, структурні компоненти якої об’єднуються в єдине ціле складними багаторівневими зв’язками і відносинами, і є взаємодію не менше двох осіб: одна впливає, інша реагує на вплив, тобто процес

розпочинається з однієї особи і завершується іншою, нав'язуючи при цьому "блок впливу" однієї особистості з "блоком реагування" іншої.

З позицій того, як впливати на інших людей і як протистояти їхнім діям, О. Сидоренко розглядає проблему психологічного впливу. Психологічний вплив авторка визначає як вплив на стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою психологічних засобів, з наданням їй права й часу відповідати на ці дії [12]. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі стверджують, що вплив – це "будь-яка поведінка одного індивіда, яка вносить зміни у поведінку, відносини, відчуття тощо іншого індивіда" [9, 295].

Проаналізувавши праці О. Бодальова, Г. Ковальова, В. Куликова, О. Сидоренко та інших, в яких розкривається поняття "психологічний вплив", ми визначаємо вплив як процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, її поглядів, переконань, намірів, настановлень, уявлень, оцінок, інтересів тощо в процесі взаємодії.

У контексті зазначеного підходу виникає потреба розглянути такий соціальний феномен, як "взаємодія". Незважаючи на широкий спектр досліджень (Г. Андрєєва [1], В. Крисько [5], Б. Ломов, О. Леонт'єв [7], М. Обозов, В. Панф'єров [10]), і надалі це поняття трактується неоднозначно та залишається недостатньо вивченим у взаємозв'язку з впливом. Тому при вивченні взаємозв'язку впливу із взаємодією вважаємо за доцільне розглянути взаємодію з погляду спілкування та діяльності.

У працях О. Бодальова, О. Леонт'єва [7], Б. Ломова, Б. Паригіна [11], Т. Парсонса, Л. Столяренко та ін. спілкування трактується як взаємодія, що є визначальною (родовою) характеристикою суті і змісту спілкування. Б. Паригін [11, 83] зазначає, що спілкування може виступати одночасно і як процес взаємодії людей, і як інформаційний процес, і як ставлення людини до людини, і як процес їх взаємовпливу та взаємопереживання і взаєморозуміння.

Інший відомий психолог О. Леонт'єв підкреслює, що центральним моментом визначення спілкування є не "передача інформації", а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, де взаємодія розуміється як обмін

ідеями, інтересами тощо та формування настановлень, засвоєння суспільно-історичного досвіду [7, 106 – 123]. Він стверджував, що взаємодія опосередкована спілкуванням і завдяки спілкуванню люди можуть взаємодіяти.

Як наголошує В. Панфьоров, будь-яка діяльність неможлива без спілкування. Підтримуючи точку зору на спілкування як на процес взаємодії, він зауважує, що спілкування необхідне “для встановлення взаємодії, яка сприятиме процесу діяльності” [10, 139 – 141]. Такий висновок логічно випливає з розуміння взаємодії як реальності людських відносин, тобто будь-які форм взаємодії включені до специфічних форм спільної діяльності: люди не просто спілкуються у процесі виконання різних функцій – вони завжди взаємодіють у певній діяльності, “з приводу” неї.

Важливою складовою структури спільної діяльності й основною відмінною рисою в порівнянні з індивідуальною діяльністю О. Журавльов розглядає взаємодію між людьми [3, 27]. Під взаємодією розуміється така система дій, коли дії однієї людини або групи осіб зумовлюють певні дії інших, а дії останніх, своєю чергою, визначають дії перших.

Отже, взаємодію ми розуміємо і як обмін інформацією, цінностями, смислами, ідеями, і як систему дій, тобто комунікацію у широкому значенні цього слова, яка передбачає процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їх діяльнісну взаємозумовленість і взаємозв'язок. Взаємодія у цьому процесі взаємовпливів є системою дій, обмін цінностями, ідеями, де активність однієї людини або групи осіб зумовлюють певні дії інших, а дії останніх, зі свого боку, визначають характер активності перших. У результаті треба очікувати взаємних змін у їхній поведінці, діяльності, настановленнях, оцінках тощо [3, 47]. Розглядаючи взаємодію у контексті комунікативних процесів, стверджуємо, що виховний вплив є його змістовою характеристикою, окремою своєрідною змістовою одиницею.

Дослідники акцентують на тому, що будь-який акт безпосереднього спілкування – це не просто вплив людини на людину (хоча і цей варіант не виключений), а саме їх взаємодія. Процес спілкування будується як система взаємопов'язаних актів (Б. Ломов).

Цікавим у контексті нашої розвідки є твердження В. Крисько, що “взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об’єктів (суб’єктів) один на одного, що породжує їх взаємозумовленість і зв’язок. Саме причинова зумовленість є визначальною особливістю взаємодії, позаяк кожна зі сторін взаємодії виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що визначає розвиток об’єктів та їх структур” [5, 162 – 163].

Як “звичний” спосіб встановлювати відносини з іншими людьми, здійснювати вплив, приймати його і протистояти йому Г. Андреева розуміє взаємодію [1, 48]. Сам собою процес взаємодії достатньо складний. Взаємодія містить індивідуальне і суспільне, об’єктивне і суб’єктивне.

Ми погоджуємося з думкою Г. Андреевої та В. Крисько про те, що “взаємодія” і “вплив” – це явища одного ряду (взаємопов’язані), але водночас різнорівневі, не відокремлювані один від одного. “Взаємодія і психологічні відносини не можуть не виявлятися поза їх реальним сприйняттям людьми, взаємо-впливом та спілкуванням між ними” [5, 162 – 163].

У змістовому аспекті психологічний вплив може бути педагогічним, виховним, управлінським, ідеологічним тощо. У ролі суб’єкта психологічного впливу виступає індивід, який може виконувати ролі організатора, виконавця (комунікатора) й дослідника свого процесу впливу. Цей суб’єкт вивчає об’єкт і ситуацію, в якій здійснюється вплив. Він також обирає стратегію, тактику й засоби впливу, враховує сигнали про успішність – неуспішність впливу, які надходять від реципієнта впливу. Комунікатор організовує протидію реципієнтові тощо. Той, на кого впливають, як активний елемент системи впливу переробляє запропоновану йому інформацію, може не погоджуватися із суб’єктом впливу, а також здійснювати контрвплив на комунікатора.

Серед розмаїття впливів (вербальні, невербальні, розвивальні, навчальні, виховні тощо) особливе значення, на нашу думку, мають ті, що цілеспрямовано використовуються дорослими з метою виховання, тобто виховні.

Виховний вплив ми визначаємо як основу виховного процесу (один з основних методів виховання). Виховання розглядається як

формування стосунків (Н. Щуркова), як цілеспрямоване керування розвитком особистості дитини, її свідомістю, почуттями і поведінкою (Л. Новикова). Метою будь-якого виховання є активна адаптація особистості до соціальних умов, спрямована на конструктивне обмеження її життєдіяльності (у тому числі психічної активності, поведінки) відповідно до вимог суспільства та формування здатності цілеспрямовано діяти, задовольняючи власні потреби та потреби суспільства (спільноти). Оскільки досягти певного типу поведінки людини в соціумі можна лише через зміну поглядів, мотивів, почуттів тощо, то виховати, стверджує Д. Майерс, означає наділити особу певною свідомістю, “специфічними переконаннями, за допомогою яких ви визначаєте, хто ви є” [8, 65], тобто Я-концепцією.

Отже, виховні дії дорослого спрямовані, по-перше, на трансформацію спонтанних (стихійних) життєвих обставин і подій у виховні ситуації, а по-друге, на спеціальну організацію так званого соціального навчання (озброєння вихованця життєво важливими знаннями норм і правил, способів і форм поведінки тощо). Виховання відбувається у процесі взаємодії, коли вихователь і вихованець є суб'єктами взаємоспрямованого процесу.

Можна узагальнити, що виховання поєднує такі два процеси: власне виховання як зовнішній щодо вихованця вплив і самовиховання як активні, поєднані зі спонтанними, зміни власної особистості вихованця під дією зовнішньої стимуляції, внутрішньої мотивації, емоційного та соціального підкріплення. Саме аналіз цих процесів дасть нам змогу психологічно підійти до розгляду проблеми виховного впливу. Погоджуючись з О. Власовою, розглядаємо виховний вплив як зовнішню умову виховання, точніше – як процес організації спільної активності вихователя й вихованців і здійснення їхніх цілеспрямованих дій, що мають на меті зміну психологічних характеристик об'єктів виховного впливу (їхньої мотивації, потреб і настановлень, цінностей та рис характеру), а також перебудову поведінки останніх з огляду на характерні для певного суспільства уявлення про соціально зрілу, пристосовану до реальних суспільних умов особистість [2, 84]. Однак без опертя на внутрішні психічні механізми особистості, які “запускаються” зовнішнім поштовхом, жоден виховний вплив не може бути

чинним. Тому проведений нами теоретичний аналіз містить характеристику внутрішніх і зовнішніх умов виховання.

У кожній сім'ї об'єктивно складається певна, не завжди усвідомлена нею власна система міжособистісної взаємодії, в якій відбувається виховний вплив, точніше – реалізується певна система впливів. Залежно від розуміння батьками мети виховання, формулювання його завдань і більш чи менш спрямованого застосування методів та прийомів виховання, визначаються особливості міжособистісної взаємодії: наприклад, того, що можна і чого не можна допускати щодо дитини у спілкуванні з нею. Ця система інтерактивних впливів може бути впорядкованою, більш чи менш статурною, в одному випадку і позбавленою організуючого начала, в іншому.

В одних батьків вимоги до дитини відповідають тому, чого очікують від неї педагоги, суспільство, в інших система домашнього виховання багато в чому суперечить принципам, які утверджені у школі. Дитина, наштовхуючись на протилежні вимоги, переживає ці суперечності, не може визначити своєї життєвої позиції, відтак розвиток її особистості деформується. Щоб цього не трапилося, батьки і педагоги при виборі виховних впливів у процесі взаємодії з дитиною повинні керуватися принципом визнання особистості дитини. Визнання особистості дитини від початку її свідомого життя важливе, однак на це у вихованні звертають дуже мало уваги. Визнання передусім передбачає право дитини бути собою, індивідуальністю, яка має свою позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем. Вимога визнання дитини ґрунтується на вірі у її можливості, а отже, на взаємовдосконаленні, на розумінні нескінченності пізнання людини, навіть якщо вплив спрямований на задоволення мотивів і потреб дорослих.

Висновки. Проведений нами теоретичний аналіз засвідчив, що вплив є процесом і результатом зміни індивідом поведінки іншої людини, її поглядів, переконань, намірів, настановлень, уявлень, оцінок, інтересів у процесі взаємодії з нею. Оскільки взаємодія передбачає процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їх взаємозумовленість і зв'язок, то вплив є її змістовою одиницею, тому що у процесі здійснення впливу батьків на підлітків реалізується

одна із соціальних функцій, які виконує кожна сім'я, – функція виховання.

Серед значної кількості впливів, відповідно до мети нашого дослідження, виокремлюємо виховний вплив як такий сторонній поштовх, який спонукає внутрішньопсихічне ініціювання особистісних змін його об'єкта. Середовищем таких змін є ціннісно-орієнтаційна сфера психіки особистості.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у з'ясуванні новітніх тенденцій та закономірностей виховного впливу у взаємодії з підлітками в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Література

1. Андреева Г.М. Взаимосвязь общения и деятельности / Г. Андреева, Я. Яноушек / Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : МГУ, 1987. – 304 с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Журавлев А.Л. Роль взаимодействия в структуре совместной деятельности / А. Журавлев // Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М. : Наука, 1988. – 232 с.
4. Ковалев Г.А. Психология воздействия : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 “Общая психология” / Г.А. Ковалев. – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 56 с.
5. Крысько В.Г. Основной вопрос социальной психологии / В. Крысько // Вестник университета. Серия : Социология и управление персоналом. – Государственный университет управления. – 2000. – № 1 (2). – С. 162 – 163.
6. Куликов В.Н. Психологическое воздействие: методологические принципы исследования / В. Куликов // Теоретические и прикладные исследования психологического воздействия. – Иваново, 1982. – С. 152 – 174.
7. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования / А.А. Леонтьев // Методологические аспекты социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 105 – 126.
8. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 688 с.
9. Маскон М.Х. Власть, влияние, лидер / М. Маскон, М. Альберт, Ф. Хедоури // Социальная психология : хрестоматия [учеб. пособие для студ. вузов]. – М. : Аспект Пресс, 2003. – С. 291 – 311.

10. Панферов В.А. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей / В. Панферов // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 139 – 141.
11. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 274 с.
12. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. Сидоренко. – СПб. : ООО Издательство “Речь”, 2003 – 256 с.
13. Тернер Дж. Социальное влияние / Дж. Тернер. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
14. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб. : Питер, 1999. – 272 с.

Борисенко Зоряна. Воспитательное влияние в системе родительно-подросткового взаимодействия. В статье представлены обзор и обобщение научных подходов к пониманию понятия “влияние”. Раскрыто содержание таких психологических феноменов, как “влияние”, “взаимодействие”, “воспитательное воздействие”. Проанализированы существенные характеристики межличностного взаимодействия в контексте воспитательных воздействий родителей на подростков.

Ключевые слова: родительно-подростковое взаимодействие, взаимодействие, воспитательное воздействие, деятельность, общение.

Borysenko Zoriana. Nurturing in the system of parent-adolescent interaction. This paper presents an overview and synthesis of scientific approaches to understanding the concept of *influence*. The content of such psychological phenomena as *effects*, *interaction*, *nurturing* have been revealed. Essential characteristics of interpersonal interaction in the context of parents to adolescents nurturing have been analyzed.

Key words: parent-adolescent interaction, interaction, nurturing, activities, communication.

УДК 159.922.1

Ш 73

Наталія ШМІЛИК

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА ЯК СИСТЕМНИЙ ТА БАГАТОВЕКТОРНИЙ КОНСТРУКТ

У статті запропоновано авторський варіант структурної моделі психологічної готовності до материнства, проаналізовано її складові та обґрунтовано їхнє змістове наповнення. Структуру психологічної готовності до материнства представлено як цілісний та багатовекторний конструкт, де всі компоненти взаємопов'язані й взаємозумовлені. Успішність виконання материнських функцій, особливості материнського ставлення та компетентності залежатимуть від рівня сформованості цієї готовності.

Ключові слова: психологічна готовність до материнства, материнська зрілість, цінність материнства, жіноча ідентичність, структура психологічної готовності.

Постановка проблеми. Сьогодні суспільство гостро потребує розв'язання таких актуальних питань сучасності, як забезпечення фізичної і психічної повноцінності майбутнього покоління, подолання демографічних проблем, пов'язаних з падінням народжуваності, попередження подальшого зростання кількості дітей-сиріт при живих батьках, зменшення кількості випадків жорстокого поводження з дітьми. Усвідомлення гостроти та проблемності поставлених питань передбачає докладну наукову рефлексію як причин їх виникнення, так і способів втручання з метою діагностики, корекції й профілактики.

У нашій країні проблему материнства лише останнім часом почали розглядати не лише як медико-соціальну, але й як таку, що потребує більш глобального цілісного розв'язання. Такий підхід

породжує необхідність поліпшення статевого виховання населення та створення системи інформаційного забезпечення з питань безпечного материнства, відповідального батьківства, здорового способу життя, сприяння народженню бажаних дітей в оптимальний віковий період жінки, виховання у молоді належного ставлення до сім'ї та підготовки до виконання батьківської ролі, розробки програм психологічної допомоги сім'ї, зокрема жінці.

Сьогодні не викликає сумнівів той факт, що у становленні й реалізації материнсько-дитячих взаємин центральним і визначальним є саме материнське ставлення. Воно лежить в основі всієї поведінки матері, створюючи тим самим унікальну для дитини ситуацію розвитку, в якій формуються її індивідуально-психологічні особливості. У цьому контексті особливої актуальності набувають дослідження, пов'язані з можливостями виявлення вже у процесі вагітності особливостей стану і поведінки майбутньої матері, за якими можна прогнозувати успішність материнства, зокрема, особливості ставлення матері до дитини після народження як визначального чинника в розвитку діадних стосунків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема материнства не є новою у психології. У різний час дослідники приділяли їй належну увагу. Так, представники теорії об'єктних стосунків, зокрема Д. Віннікотт, М. Малер, розглядали материнство як природну складову та умову розвитку жіночої ідентичності, а материнсько-дитячі стосунки – як систему взаємного задоволення потреб, намагаючись проаналізувати, чому іноді мати не може бути “звичайною відданою матір'ю” [5, 12]; Дж. Боулбі, М. Ейнсуорт вважають, що основна функція матері – задоволення потреби дитини у відчутті безпеки [4]; представники теорії соціального навчання Дж. Гевіртц, Д. Кернс розуміють материнство як суто соціальний феномен, а материнсько-дитячу взаємодію – як взаємно зумовлену стимул-реактивну поведінку, що трансформується у процесі взаємного навчання.

Більшість робіт російських та вітчизняних учених з цієї тематики мають дослідницький характер і спрямовані на розробку біопсихосоціальної концепції девіантного материнства [3], вивчення значущих особистісних характеристик майбутньої матері (В. Брутман [3]; С. Мещерякова [10]). Дослідники О. Баженова, Л. Баз, О. Копил, виокремлюють чинники й умови

психологічного ризику для майбутнього розвитку дитини [7]; Г. Філіппова проводить системне вивчення мотиваційних основ материнської поведінки та пропонує концепцію, що розглядає материнство як самостійний психологічний феномен [13; 14]; В. Русалов, Л. Рудіна вивчають індивідуально-психологічні особливості жінок з ускладненою вагітністю [12]; Г. Шевчук досліджує феномен материнської ідентичності у структурі Я-концепції жінки [15]. Порівняно новим є напрям розробки моделей психологічного супроводу жінки під час вагітності та перших років життя дитини [8; 14].

Проте, попри значний науковий доробок, присвячений психології материнства і вагітності, спостерігається певна фрагментація у дослідженнях, пов'язаних з поглядами на структуру психологічної готовності до материнства, змістовим наповнення складових компонентів, особливостями її становлення. Тому постає необхідність узагальнення наявної інформації та побудови на цій основі теоретичної моделі психологічної готовності до материнства. З огляду на це *метою* нашої публікації є представлення авторського погляду на структуру згаданої моделі, психологічний аналіз її змістових компонентів та обґрунтування необхідності їх включення до тієї чи іншої групи.

Будучи прихильниками системно-ресурсного підходу, що базується на концепції діяльності О. Леонтьєва [9], ми схильні вважати, що материнська сфера жінки забезпечує якість реалізації батьківської поведінки, проходячи довгий шлях становлення в межах провідної діяльності у кожному віковому періоді: від досвіду спілкування з власною матір'ю чи особами, що її замінюють, до ігор в “матері й дочки”; від першого досвіду спілкування з немовлям до переживання вагітності та згодом продовжує формуватися у взаємодії з кожною народженою дитиною. Тобто, у питанні індивідуального онтогенезу материнства ми поділяємо позицію Г. Філіппової, яка, виокремлюючи у материнській потребово-мотиваційній сфері три складові блоки (*емоційно-потребовий; операційний; ціннісно-смысловий*), зазначає, що їх зміст послідовно формується в онтогенезі жінки (у взаємодії з власною матір'ю чи іншими носіями материнських функцій; сюжетно-рольовій грі “Сім'я”; у взаємодії з немовлятами до

народження своєї дитини; в період статевого дозрівання; у взаємодії з власними дітьми) [15].

Формуючись упродовж всього життя, мотиваційна основа материнської поведінки жінки зазнаватиме впливу як сприятливих, так і несприятливих чинників. Рівень психологічної готовності до материнства буде визначатися сумарним ефектом дії цих чинників до того моменту, коли жінка стає матір'ю. Це дає нам підстави розглядати *психологічну готовність до материнства* як особливе системне утворення у психіці жінки, здатне забезпечувати адекватні умови для розвитку дитини, задовольнити найважливіші психологічні потреби немовляти в безпеці, підтримку інтересу до зовнішнього світу й любові. Відповідно, на нашу думку, саме рівень психологічної готовності до материнства буде визначати певний тип материнського ставлення. Підтвердження цього припущення є важливим у контексті прогнозу ще на етапі вагітності особливостей материнського ставлення до дитини після пологів, оптимізації становлення материнської сфери вагітної жінки, та, при необхідності, проведенні цілеспрямованого психокорекційного втручання.

Характеристика психологічної готовності до материнства (ПГМ) має бути системною й багатовекторною. На наш погляд, вона містить такі компоненти: *особистісний, емоційний, пізнавальний, операційний, комунікативний та психофізіологічний* (див. табл. 1). Проаналізуємо зміст кожного з них та необхідність їх включення до певного блоку.

Таблиця 1

Компоненти психологічної готовності жінки до материнства (авторський варіант)

Компонент	Складові компоненти
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> – материнська зрілість, що включає особистісну зрілість, функціональну зрілість та соціальну зрілість; – цінність материнства; – особистісний сенс материнства; – місце материнства в “Я-концепції”; – мотивація народження та цінність дитини; – спрямованість активності жінки; – рівень самооцінки – сформованість жіночої ідентичності; – локус контролю; – рефлексивність (прийняття нового образу “Я-вагітна”.

Емоційний	<ul style="list-style-type: none"> – особливості емоційної сфери жінки: інтенсивність емоційних проявів, емоційна лабільність, емоційна компетентність, виразність експресивно-мімічних засобів й адекватність їх застосування; – вміння керувати власними емоційними станами та переживаннями; – здатність підтримувати позитивні емоції та почуття до дитини; – оптимізм; – емпатійна сензитивність: здатність до адекватного сприйняття сигналів від майбутньої дитини, інтерес до дитини, здатність передбачати її поведінку, створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності; – рівень тривожності.
Пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> – сформованість системи знань про особливості перебігу вагітності та народження дитини; – знання по догляду за дитиною, особливості її психофізіологічного розвитку; – наявність знань щодо виховання та навчання дитини; – готовність навчатися.
Операційний	<ul style="list-style-type: none"> – материнська компетентність: володіння способами, прийомами, навичками, уміннями, необхідними для догляду за дитиною та її вихованням; – уміння моделювати власну діяльність.
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – наявність близьких довірливих стосунків; – підтримка близького оточення, можливість розділити з ними свої переживання.
Психофізіологічний	<ul style="list-style-type: none"> – актуальний фізіологічний стан організму (соматичні чинники); – тип темпераменту; – психомоторна активність; – стресостійкість; – особливості функціонування захисно-копінгових механізмів.

Вирішального значення в прогнозі материнсько-дитячих стосунків дослідники надають наявності у жінки на етапі вагітності таких параметрів особистісної й емоційної сфери, як особистісна зрілість [2; 3; 5; 14]; домінуючі позиції материнства в ієрархії потреб і цінностей [14; 15]; суб'єктно-орієнтоване ставлення до дитини [10]. Основний акцент в особистісних якостях

зроблено на прояв емпатії, сензитивності й респонсивності [15]. Це підтверджує і наше бачення структурування психологічної готовності до материнства: провідним чинником ми вважаємо сформованість особистісного ресурсу і лише після нього – емоційного.

Загальноновизнано, що *особистісна зрілість* людини є основою її самореалізації у всіх сферах життєдіяльності, в тому числі й у материнстві. Зрілість дає змогу людині бути гармонійною, ефективною, реалізованою, конструктивно долати труднощі, успішно виконувати соціально-культурні ролі [14]. *Материнська зрілість* включає сформованість основних стосунків матері (особистісна зрілість), уміння обирати й здійснювати материнську стратегію (функціональна зрілість) та усвідомлення материнського обов'язку і відповідальності перед дітьми й суспільством (соціальна зрілість) [11]. Дослідники [1; 14] вказують на існування достовірних зв'язків між інфантилізмом й різними формами порушень репродуктивної системи, а також на наявність кореляції між успішною адаптацією до вагітності й материнства і особистісною зрілістю.

Очевидним є вплив *цінності материнства* на психологічну готовність жінки до вагітності, а також її психологічне самопочуття у цей період. На поведінковому рівні пріоритет цінностей материнства й сім'ї може виявлятися у прагненні до здорового способу життя, відсутності шкідливих звичок, у насиченій підготовці до вагітності й пологів, в оптимальній лінії репродуктивної і контрацептивної поведінки [2]. Проте необхідно відзначити, що у сучасному світі ціннісні орієнтації матерів є амбівалентними: з одного боку, особливо для українського суспільства, значущою є цінність сім'ї, а з іншого, продовжує зростати цінність соціальної активності. Така амбівалентність, а тим більше орієнтація жінки на кар'єру і соціальну успішність, може призводити до відчуження від власне материнських переживань та зниження цінності материнства [11].

Проведений нами теоретичний аналіз досліджень ціннісної сфери вагітних жінок, дав можливість виокремити три напрями наукових пошуків: перший з них пов'язаний з вивченням цінності дитини; другий – з цінностями себе як жінки: і третій – з цінностями себе як матері. Причому, як відзначає Є. Григор'єва,

для вагітних з порушенням перебігу вагітності характерна взаємна конфронтація останніх [5]. Тобто, цінність себе як матері й себе як сексуального партнера конфронтують між собою, що, на думку авторки, свідчить про несформованість жіночої ідентичності. Якщо вагітність перебігає без відхилень, то до середини цього періоду цінність материнства стає домінуючою, а абстрактна цінність дитини входить у життя вагітної жінки як реальна, викликаючи тим самим перебудову її ціннісно-сміслової сфери.

На думку Г. Філіпкової, у жінок спостерігаються чотири основні типи цінності дитини: 1) емоційна (позитивно-емоційні переживання, пов'язані з взаємодією із дитиною); 2) підвищено-емоційна (з варіантами: афектна, ейфорична або концентрація на дитині всієї потреби в емоційній прихильності за відсутності інших об'єктів, здатних задовольнити цю потребу жінки); 3) заміна самостійної цінності дитини на цінності з соціально-комфортної сфери (дитина – як засіб для досягнення інших цінностей: підвищення соціального й родинного статусу, позбавлення страху самотності в майбутньому, рідше як джерело матеріального благополуччя тощо); 4) повна відсутність цінності дитини [15]. Як вважає М. Ланцбург, у разі, коли відбувається заміна самостійної цінності дитини й народження дитини зумовлено зовнішнім стосовно неї мотивом (наприклад, утримання чоловіка, здобуття матеріальної вигоди тощо), а немовля є засобом для реалізації цього мотиву, завдання психолога-консультанта полягатиме у сприянні “зрушення мотиву на ціль” – діагностуванні потреби у материнстві і сприянні її переміщення на більш високі позиції [8].

Особистісний сенс материнства на певному етапі життєвого шляху жінки визначається співвідношенням діяльності щодо виховання дитини з конкуруючими цінностями або, за визначенням Г. Філіпкової, “цінностями, що впроваджуються” [15]. Вагітність, як зауважує з цього приводу О. Копил та співавтори, “є унікальною можливістю особистісного зростання жінки” [7, 35].

Спрямованість особистості жінки визначає життєві пріоритети і задає стиль її взаємин з дитиною. Г. Філіпова [14] вказує на те, що в третьому триместрі вагітності спрямованість активності жінки на облаштування будинку, підготовку до пологів, розв'язання наявних проблем до появи дитини співвідноситься зі

сприятливою динамікою перебігу вагітності, а активність, не пов'язана з дитиною, – з несприятливою.

Рефлексивність теж вважається одним з істотних чинників розвитку психологічної готовності до материнства. Рефлексивне прийняття нового власного образу “Я-вагітна”, відчуття нового “Я” є одним з етапів розвитку психологічного стану вагітної [11]. Проте питання про вплив рефлексивності жінки на особливості перебігу вагітності – одне із найменш вивчених у сучасній перинатальній психології.

Психологічна готовність до материнства залежить від рівня *самооцінки жінки* [2; 11]. Адекватна самооцінка, впевненість у собі необхідні для прийняття жінкою рішення стати матір'ю, сприятиме у подальшому благополучному перебігу вагітності. Тоді як завищена самооцінка, хворобливе ставлення до невдач, незадоволеність позицією навколишніх, претензії до них, егоцентрованість може породжувати бажання не мати дітей, не турбуватися про них, порушувати нормальний перебіг вагітності, проектуватися у певний дисгармонійний тип материнського ставлення. До подібного результату може призводити й суттєво занижена самооцінка, що виявляється у невпевненості у собі, своїй материнській компетентності, почутті провини, залежності від навколишніх, прагненні до зовнішньої підтримки та допомоги [1; 14].

Рівень психологічної готовності до материнства, повноцінне переживання материнства та в подальшому виконання функцій матері, на нашу думку, тісно пов'язаний з прийняттям у собі жіночності – *жіночою ідентичністю*. Як зазначає, вітчизняна дослідниця Г. Шевчук, однією з передумов успішного функціонування особистості є здатність до усвідомлення себе в конкретній ідентичності, а відтак – здатність до гнучкої і збалансованої, гармонійної перебудови динамічної структури своєї Я-концепції відповідно до вимог соціально-психологічної ситуації [16]. Авторка, приймаючи періодизацію онтогенетичного розвитку материнства, яку запропонувала Г. Філіппова [15], вважає, що під час розгортання всіх шести етапів онтогенезу поруч зі становленням материнства як потребово-мотиваційної сфери відбувається процес становлення материнської ідентичності як її центрального утворення.

У наукових публікаціях є дані про зв'язок рівня відповідальності жінки (*локусу контролю*) та психологічної готовності до материнства [6; 12; 13; 14]. Відповідальність (інтернальний локус контролю) як індивідуальна характеристика – це один із показників особистісної зрілості. Водночас екстернальний локус контролю часто призводить до небажання взяти на себе відповідальність, залежності від зовнішніх обставин тощо.

Значна роль у структурі ПГМ належить емоційному компоненту. Адже не викликає сумнівів зв'язок між особливостями *емоційної сфери жінки, інтенсивністю її емоційних проявів, умінням керувати власними емоційними станами та переживаннями* з успішною реалізацією материнської функції. Крім того, сучасні психологічні дослідження містять достатньо даних про вплив *тривожності* жінки на перебіг вагітності й подальше материнство [4; 6]. Зрозуміло, що деяке підвищення тривожності під час вагітності є фізіологічним адаптивним процесом, позаяк уможливорює чуйніше реагувати на зміни умов перебігу вагітності. Проте як низький рівень тривожності, так і високий може негативно позначатися не тільки на психологічному, але й на соматичному стані жінки, адже всі наші негативні емоції ведуть до нервового напруження, яке зі свого боку знаходить соматичне відображення.

Оптимізм традиційно вважається важливою особистісною рисою, оскільки не викликає сумнівів, що позитивна оцінка світу сприяє кращій адаптації, а це особливо актуально для гармонійного прийняття вагітності й материнства. Так, за даними дослідників [12], найбільш важкий стан здоров'я вагітних співвідноситься з високим рівнем песимізму.

У період вагітності жінки стають більш *сензитивними, чутливішими, емпатійнішими*, позаяк це їм необхідно для адекватного сприйняття сигналів, що надходять від ще ненародженої дитини. Проте вплив цих якостей на психологічне і фізичне самопочуття вагітної є одним з найменш вивчених питань.

Крім того, важливим чинником благополучного перебігу вагітності вважається *комунікативна активність* вагітної жінки, оскільки наявність близьких, довірливих стосунків, підтримка навколишніх, можливість розділити з ними переживання важливих періодів становлення материнства є підставою адаптивності

жінки, її соціального благополуччя і психологічного комфорту. Жінки з нормальним перебігом вагітності характеризуються такими особливостями комунікативної сфери: вони товариські, відкриті для взаємодії з навколишніми, активні, довірливі, доброзичливі, терпеливі, невимогливі. І, навпаки, жінки із загрозою переривання вагітності, з одного боку, очікують уваги і піклування від навколишніх (чоловіка, родичів, медперсоналу), а з іншого – демонструють холодність, недоброзичливість, безкомпромісність. Серед них більше жінок замкнених, інтровертованих, скептично налаштованих, підозріливих [1]. Отже, комунікативні особливості визначають психологічне благополуччя жінки в період вагітності.

До основних соматичних чинників, що визначають *фізіологічну готовність організму жінки до вагітності, пологів та подальшої турботи про дитину*, можна віднести: особливості конституції жінки (І. Добряков); вік батьків на момент зачаття дитини (М. Азнабаєв, Е. Ахмадєєва, Е. Сайдашева, А. Смулевич, J. Kennedy, D. Todd, E. John, L. Welles-Nystrom, P. Chatau de); стан соматичного здоров'я жінки у момент зачаття (J. Kennedy); стан психічного здоров'я жінки під час вагітності (А. Сидоров); прийом лікарських засобів під час вагітності (Е. Ахмадєєва), тютюнопаління, прийом алкоголю і наркотиків під час вагітності; акушерська патологія вагітної жінки; гормональні, імунологічні та нейроендокринні порушення (О. Печнікова); хромосомні порушення, порушення в критичні періоди розвитку після зачаття (О. Батуєв, Л. Соколова, П. Анохін). Викликає інтерес вивчення особливостей *темпераменту* жінки. Такі особистісні характеристики, як екстраверсія/інтроверсія розглядаються дослідниками такими, що впливають на материнство. Зокрема, дослідження В. Русалова та Л. Рудіної [12] підтвердили наявність зв'язку між темпераментом жінки та перебігом у неї вагітності: жінки з нормальним перебігом вагітності характеризуються високою руховою активністю й високими показниками за інтелектуальними шкалами темпераменту.

Окремо хочемо зупинитися на обґрунтуванні причин включення до психофізіологічного компонента стресостійкості жінки, оскільки, вважаємо, що неадекватні, дезадаптивні, інфантильні форми реагування на стресові ситуації можуть негативно позначитися на стані здоров'я як майбутньої матері,

так і дитини. Крім того, внутрішні конфлікти (зокрема, конфлікт у материнській сфері) можуть бути подолані шляхом неадекватного механізму соматизації (за З. Фройдом) та виявитися у вигляді порушень репродуктивної функції (гестози, невиношуваність, патологія дитини без порушень здоров'я матері, гормональне безпліддя тощо).

Операційний компонент розглядається нами як материнська компетентність, тобто здатність до встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною, володіння способами, прийомami, навичками, умінями, необхідними для догляду за дитиною та її вихованням; уміння моделювати власну діяльність. Цей компонент передбачає не лише набір конкретних операційних дій по догляду за дитиною, а набагато глибші психологічні процеси, в основі яких лежить емоційне її прийняття, відчуження емоційного стану, інтуїтивне розуміння дитячих потреб та адекватне реагування на них.

У тісному взаємозв'язку з операційним ми розглядаємо *пізнавальний компонент*, позаяк вважаємо, що рівень материнської компетентності, психологічної готовності до материнства нерозривно пов'язаний зі сформованістю системи знань про особливості перебігу вагітності та народження дитини, зі знанням по догляду за дитиною, особливостями її психофізіологічного розвитку, наявністю знань про виховання та навчання дитини і готовністю до навчання загалом.

Висновок. Проведений теоретичний аналіз дає підстави констатувати, що стержневою детермінантою материнської поведінки є рівень психологічної готовності до материнства, яка визначається як особливе системне утворення у психіці жінки, здатне забезпечувати адекватні умови для розвитку дитини та підтримку інтересу до зовнішнього світу й любові, задовольнити найважливіші психологічні потреби немовляти у безпеці. Структуру цього феномену представлено нами як цілісний багатовекторний, взаємопов'язаний і взаємозумовлений конструкт, що містить такі компоненти: *особистісний, емоційний, пізнавальний, операційний, комунікативний і психофізіологічний*. У кожному конкретному випадку аналізу психологічної готовності до материнства спостерігатиметься індивідуальна картина змісту всіх блоків, що зумовлено феноменологією становлення материнської сфери

жінки, особливостями її онтогенетичного формування. Успішність виконання материнських функцій, особливості материнського ставлення та компетентності залежатимуть від рівня сформованості психологічної готовності жінки до материнства.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні психологічних критеріїв при виборі психодіагностичного інструментарію, спрямованого на емпіричне вивчення компонентів психологічної готовності до материнства.

Література

1. Блох М.Е. Использование психотерапии у женщин с невынашиванием беременности / М.Е. Блох // Журнал практического психолога. – 2003. – № 4 – 5. – С. 199 – 207.
2. Биосоциальная природа материнства и раннего детства / [А.С. Батуев, О.Н. Безрукова, А.Г. Кошавцев и др.]; ред. А.С. Батуев. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 374 с.
3. Брутман В.И. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В.И. Брутман, М.С. Радионова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 38 – 47.
4. Боулби Дж. Привязанность / Джон Боулби. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
5. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери / Дональдс Винникотт. – М. : Издательство Класс, 1997. – 110 с.
6. Ковалева Ю.В. Контроль поведения при различном течении беременности / Ю.В. Ковалева, Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – С. 70 – 82.
7. Копыл О.А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка / О.А. Копыл, Л.Л. Баз, О.В. Баженова // Синапс. – 1993. – № 4. – С. 35 – 42.
8. Ланцбург М.Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций / М.Е. Ланцбург // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 15 – 25.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18 – 27.
11. Овчарова Р.В. Психология родительства : учебное пособие [для студентов вузов] / Р.В. Овчарова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2005. – 368 с.

12. Русалов В.М. Индивидуально-психологические особенности женщин с осложненной беременностью / В.М. Русалов, Л.М. Рудина // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 16 – 26.

13. Скрицкая Т.В. Ценностные ориентации и уровень удовлетворенности жизнью как показатель личностного роста женщины в период беременности / Т.В. Скрицкая // Перинатальная психология и психология родительства. – 2006. – № 1. – С. 76 – 82.

14. Филиппова Г.Г. Нарушения репродуктивной функции и их связь с нарушениями в формировании материнской сферы / Г.Г. Филиппова // Журнал практического психолога. – 2003. – № 4 – 5. – С. 83 – 108.

15. Филиппова Г.Г. Психология материнства: [учеб. пособие] / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.

16. Шевчук Г.С. Материнська ідентичність у структурі Я-концепції жінки / Г.С. Шевчук // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; [ред. С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 765 – 777.

Шмилык Наталья. Психологическая готовность к материнству как системный и многовекторный конструкт. В статье предложен авторский вариант структурной модели психологической готовности к материнству, проанализированы ее составляющие и обосновано их содержательное наполнение. Структуру психологической готовности к материнству представлено как целостный и многовекторный конструкт, где все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Успешность выполнения материнских функций, особенности материнского отношения и компетентности зависят от уровня сформированности этой готовности.

Ключевые слова: психологическая готовность к материнству, материнская зрелость, ценность материнства, женская идентичность, структура психологической готовности.

Shmilyk Natalia. Psychological readiness for motherhood as a system and multidisciplinary construct. In the article the author's version of the structural model of psychological readiness for motherhood has been provided, its components analyzed, and its meaningful filling grounded. The structure of psychological readiness

for motherhood has been presented as a holistic and multidisciplinary construct, where all the components are interrelated and interdependent. Successful implementation of maternal functions, especially maternal attitudes and competencies depend on the level of formation of readiness.

Key words: psychological readiness for motherhood, maternal maturity, value of motherhood, female identity, structure of psychological readiness.

УДК 159.922.8-053.6

К 93

Тетяна КУРИЛО

ПРОБЛЕМА АМБІВАЛЕНТНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ І КОНЦЕПЦІЯХ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано підходи до визначення поняття “амбівалентність”. З’ясовано сутність і специфіку особистісної амбівалентності. Визначено, що інтеграція поведінкової амбівалентності особистості може успішно здійснюватися на основі принципів самотрансценденції, тоді доброзичлива поведінка долає агресивну.

Ключові слова: амбівалентність, амбітендентність, особистісна амбівалентність, структура амбівалентності, девіантні підлітки.

Постановка проблеми. За останні десятиліття однією з істотних, актуальних проблем сучасного вітчизняного суспільства є психологія девіантної поведінки особистості. Труднощі трансформаційного українського соціуму, що розвивається у глобальних умовах “розколотої цивілізації”, спричиняють спалах різнотипних соціопатологій, які ускладнюють життєдіяльність особистості, у край негативно позначаючись на її гармонійності й комфортності. Дестабілізація економіки, спад виробництва, зниження життєвого рівня в країні, руйнування старої системи цінностей і стереотипів, що регулювали взаємодію особистості з суспільством, болісно та неадекватно переживаються населенням, відображаючись на його соціальному благополуччі. Соціальні кризові процеси, які відбуваються у нашій спільноті, зокрема в освітньому просторі держави, негативно впливають на психологію людей, породжують тривожність, напруженість, озлобленість, жорстокість, насильство. Тривалий духовно-моральний та економічний вакуум країни призвів

© Курило Тетяна, 2013

до серйозних труднощів, внутрішніх конфліктів, значного збільшення рівня поширеності і різноманіття форм аморальних вчинків злочинності й інших видів неадекватної поведінки. Особливо гостро ця проблема проявляється у підлітковому віці. Соціальна ситуація розвитку на цьому етапі онтогенезу характеризується такою психологічною особливістю, як “зустріч” із мінливим уявним світом майбутнього у нестабільному, кризовому соціумі, що переживається підлітками як проблема з позитивно-негативним забарвленням і прагненням урівноважити, інтегрувати протилежності, визначити власну позицію у світі. Дослідження амбівалентних проявів у підлітковому віці має як теоретичне, так і прикладне значення. Адже врахування співіснуванні рівних за силою взаємовиключних, протилежних мотивів, почуттів, когніцій і поведінки відносно зовнішнього чи внутрішнього світу у цьому віці дасть змогу забезпечити адекватний психологічний супровід психічного розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній психологічній літературі феномен амбівалентності активно досліджується. У межах психоаналітичних теорій особистості та в гуманістичній психології зокрема, як результат неусвідомленого зіткнення двох протилежних форм інстинктивних потягів особистості (З. Фройд [14]); як необхідна складова психічного розвитку (Ф. Ріман [9]); як конфліктні емоції, потреби та результат незадоволення людського розуму в послідовності (Н. Тарабріна, [12]); як особистісна диспозиція в контексті її взаємозв'язку з психічним здоров'ям і самоактуалізацією (А. Маслоу [5], К. Роджерс [10], В. Франкл [13]).

У вітчизняній психології проблема амбівалентності вивчалась побіжно до інших проблем, як додатковий прояв психічної активності особистості. Незначна частина цих досліджень присвячена окремим аспектам особистісної амбівалентності. Йдеться про морально-психологічні проблеми амбівалентності у поведінці підлітків, стосовно незнайомого дорослого, розвитку у дітей уявлень про амбівалентні емоції [9]. Так, Л. Собчик вважає: “Якщо різноспрямовані тенденції присутні повноцінно, то внутрішня структура особистості буде конфліктною, а самоконтроль – не завжди успішним і результативним. Зовні гармонійна особистість може виявитися дискордантною, тобто

такою, якій зовнішні атрибути нормативної поведінки даються ціною значного емоційного напруження. Це може конкретизуватися у спалахах поведінкових реакцій, агресивних вчинках” [11, 28]

У низці публікацій із проблем профілактики та корекції особистісної амбівалентності розкрито підходи до створення методик і прийомів її дослідження [9].

Незважаючи на значну кількість наукових пошуків та емпіричних досліджень цієї проблеми, нерозкритою залишається проблема амбівалентності поведінки девіантних підлітків. Отже, **метою** нашої публікації є висвітлення змістових аспектів і складових феномену особистісної амбівалентності.

Тривожним симптомом сучасності є зростання кількості неповнолітніх із девіантною поведінкою, що виявляється в антисоціальних діях (алкоголізм, наркоманія, порушення громадського порядку, хуліганство, вандалізм тощо). На ґрунті соціальних суперечностей виникають міжгрупові й міжособистісні конфлікти, які загострюють прояв фрустрованості й агресивності, призводячи до переживання особистістю маргінальних, дихотомійних, амбівалентних станів і почуттів. Особистісна амбівалентність має як конструктивний, гармонійний (інтеграція протилежностей у позитивну стійку спрямованість), так і деструктивний, дисгармонійний характер (розбалансованість, дезінтеграція протилежностей у негативну спрямованість). Прояв цього феномену особливо загострюється у підлітковому віці, психологічними особливостями якого виступають індивідуалізм і спрямованість до людей; толерантність та інтолерантність; недовіра, страх і прагнення довіряти; доброзичливість та агресивність; потреба мати стосунки з іншими й потреба в самостійності, незалежності – усе це сприяє виникненню інтенсивної амбівалентності.

Поняття “амбівалентність” (грецькою *amphi* – навколо, біля, з обох сторін, двоїсте та латиною *valentica* – сила) – це складне поєднання протилежних почуттів, думок, бажань [2]. У цих та інших визначеннях [2; 3; 6] аналізованого психологічного феномену, акцентується увага на ставленні суб’єкта до об’єкта, до самого себе або підкреслюються суперечливі стани емоційної та поведінкової сфер.

Різнобічна характеристика досліджуваного феномену дає змогу визначити такі його змістові аспекти – складові:

1) одночасна подвійність явищ зовнішньої реальності або внутрішнього світу: кожній базовій властивості для здійснення гармонії та рівноваги відповідає властивість протилежної ознаки, а кожній індивідуально-особистісній тенденції – антитенденція;

2) взаємнепримирення протилежності мотиваційної, афективної, поведінкової сфер особистості характеризуються рівною чи майже рівною силою й обсягом: рівновага і сталість явища, які пов'язані з однаково наявним протиставленням тенденцій, полярних за своєю суттю;

3) співіснування протилежностей у формі амбітендентності, тобто єдності свідомого та несвідомого, чим, власне, і відрізняються від внутрішньоособистісного конфлікту;

4) амбітендентність має помірний вияв, здатна до інтеграції, тому, становлення особистості проходить у конструктивному ритмоциклі; надмірна амбітендентність майже не інтегрується, через що розвиток особистості відбувається з переважанням дискордантних і навіть патологічних умов.

Виокремлюють три види особистісної амбівалентності:

- конкордантно-гармонійний (повністю інтегровані);
- дисконкордантно-дисгармонійний (частково інтегровані);
- патологічний (протилежності дезінтегровані та аналізуються

почергово).

Так, Л. Собчик [11] визначає поняття амбівалентності як єдність внутрішньо вагомих протилежностей, що формують дискордантний тип особистості, якому властивий нормативний стиль поведінки на тлі неймовірно великих зусиль, що призводить до розвитку дискордантної амбівалентності як характерологічної властивості.

У дискордантних особистостях не виникає повної інтеграції гострих амбівалентних протилежностей на противагу конкордантним. Дезінтеграція цих протилежностей спричинює виникнення психічних деформацій і веде до патологічних станів. На думку Л. Собчик, “підґрунтям інтеграції слугує толерантність, а деінтеграції – інтолерантність” [11, 30].

Як загальну властивість культури окремої особистості розглядає “толерантність – інтолерантність” А. Єсін [1], підкреслюючи роль здорової нетерпимості (наприклад, більша частина людства не могла й досі не приймає менталітет і систему цінностей

фашизму). Інтолерантність, на його думку, пов'язана з конфліктами, починаючи з внутрішніх і закінчуючи війнами.

Інтолерантність дискордантних типів особистості характеризується тим, що деінтеграція веде до трансформації провідної потреби. Щоб не сталось так, як у психічно хворих людей, коли за чергою актуалізуються амбітенденції, дискордантні особистості докладають неймовірних зусиль, щоб залишитися у просторі своєї провідної потреби. Однак у результаті провідна потреба деформується, а точніше трансформується (наприклад, у шизоїдних особистостей – до збереження цілісності “Я” є потребою у самотності). Ця деформована провідна потреба підтримується особистістю через інтолерантність.

Отже, амбітендентність дискордантної особистості, формуючи трансформовану провідну потребу, веде особистість до амбівалентності. Дискордантна амбівалентність є вистражданою рисою дискордантних особистостей, небажаною для процесу їхнього розвитку.

Диференціація типів особистісної дисгармонії, запропонована Ф. Ріманом [9], виокремлює шизоїдний, депресивний, нав'язливий та істеричний типи.

Розглянемо, як проявляється амбівалентність різних типів дисгармонії. Так, амбівалентність шизоїдної особистості, за Ф. Ріманом, – це єдність потреби у самозбереженні, самозадоволенні, з нав'язливим страхом перед потребою самовіддачі (довірою, дружбою, любов'ю). Самотність є її квазіпотребою.

Амбівалентність депресивної особистості – згусток потреби в об'єднанні з іншими та страху перед потребою індивідуалізації. Тут уже потреба в залежності та підтримці з боку оточення набуває статусу квазіпотреби.

Амбівалентність психонав'язливої особистості – взаємодоповнення потреби в усталеності, власній безпеці і переживань страху особистої відповідальності. Врешті-решт потреба в усталеності поширюється на весь внутрішній світ людини, стаючи її квазіпотребою.

Амбівалентність істеричної особистості – неподільна єдність потреби у свободі зі страхом перед реальністю. Ця потреба не враховує реалій життя і є квазіпотребою [9].

Виділивши амбівалентність у кожному з чотирьох типів дискордантної людини, Ф. Ріман відстежив той чи той перебіг деформаційних процесів.

Найширше трактування поняття амбівалентності представлене у психоаналітичній теорії З. Фрейда. Амбівалентність – протилежність настанов, почуттів, імпульсів та емоцій, спрямованих на один і той самий об’єкт [14]. З. Фрейд розглядав амбівалентність як назву протилежних потягів, які часто проявляються в людини у вигляді кохання чи ненависті стосовно одного й того сексуального об’єкта. Будучи нормальним душевним явищем у житті людини, амбівалентність почуттів може досягти такого ступеня прояву, який характеризує розвиток невротичних розладів.

Отже, механізм “інтеграція – дезінтеграція” є загальною психоорганізаційною засадою, де амбівалентність – це лише фундаментальна властивість особистості, що сприяє реалізації цього механізму.

Амбівалентність можна розглянути за такими складовими: мотиваційна, афективна, поведінкова.

Мотиваційна складова проявляється у двомодальній, позитивно-негативній самоорганізації мотивації, у відповідності з потребою в афіліації, що реалізується як прагнення до прийняття, з одного боку, і як страх знехтування – з іншого. На думку Ф. Рімана, зазначена потреба є високорепрезентативною, власне людською [9].

Індивід не може одночасно реалізовувати два різноспрямовані спонування, здійснювати дії, які заперечують одна одну, без спеціальної керівної системи, що організовує пріоритети дієактивності.

Науковець М. Магомед-Емінов сутність мотиваційної амбівалентності розуміє як “циклічно нав’язливий процес, який складається зі спроб локального задоволення і часткового покарання” [4], підкреслюючи вирішальне значення Его-позиції (свідоме, самостійне, вільне “Я”) у функціонуванні цієї складової амбівалентності. “Вона може продовжувати знаходитися у стані амбівалентного коливання, зробити вибір на користь одного з варіантів або спробувати перейти до реалізації контакту без свідомого прийняття рішення” [6, 52]. На думку М. Магомед-Емінова, нормальна (конкордатна) амбівалентність передбачає

усвідомлення мотивів, з'ясування ієрархічності та їхніх зв'язків, виокремлюючи спеціальні прийоми усвідомлення цих внутрішніх спонук: аналіз власних мотивів діяльності, спілкування, вчинків; дослідження мотивів за умов сторонньої участі інших із тим, щоб інтегрувати свідоме і несвідоме відповідно до індивідуальної потреби мотиваційної сфери.

Мотиваційна амбівалентність особистості, в якій інфантильна, неусвідомлена протилежність (страх знехтування) не усвідомлюється і не приймається, спричинює розвиток деформованої дискордантної її інтеграції з потребою вдатися до відповідної саморегуляції особистості (коливання, імпульсивний вибір, перебільшене значення негативного тощо).

Конкордатна інтеграція (за Т. Яценко – вторинна інтеграція) мотиваційної амбівалентності полягає у прагненні задовольнити потребу у прийнятті себе через усвідомлення інфантильної самоамбітендентності (страху знехтування) [16].

Афективна складова (потяги, емоції, почуття) амбівалентності передбачає існування одночасного переживання задоволення/незадоволення й обов'язкову толерантність до цієї протилежної подвійності як спроможність особистості сприймати, усвідомлювати, інтегрувати властивості актуальної амбітендентності. Звідси походить здатність людини “витримувати” фрустрованість (незадоволеність) роздвоєних потреб, цінностей, ситуацій без внутрішніх руйнівних наслідків (наприклад, емоційного “жування”), швидше виходити із фрустраційної толерантності та водночас конкордатної амбівалентності [12].

Фрустраційна інтолерантність (нестерпність амбівалентності) відрізняється від фрустраційної толерантності тим, що афективні протилежності інтегрують частково (дискордантна амбівалентність) чи повністю (патологічна).

Справді, пережити фрустраційну толерантність на засадах роздвоєння можна свідомо, творчо, самостійно й тим самим зменшувати фрустраційну інтолерантність під час процесу внутрішнього критичного діалогу. К. Роджерс констатує, що “...після психотерапії індивід здатний із більшою витривалістю та з меншим хвилюванням сприймати ситуації, які спричиняють емоційний стрес і фрустрацію. Це виявляється навіть тоді, коли згаданий вид фрустрації чи стресу ніколи не мав місця у

психотерапії. Ефективніше управління фрустрацією – не зовнішнє явище, воно стосується самокерованих реакцій...” [10, 310].

Поведінковий аспект амбівалентності особистості має формовий у площині внутрішньої боротьби між агресією та доброзичливістю. Описуючи ворожість, ревності тощо, які виникають через неможливість задовольнити базисні потреби у коханні, захищеності та приналежності, А. Маслоу і К. Роджерс не вважають агресію ядром психічного світу людини, тому що саме фрустраційні потреби здебільшого найпривабливіші для неї. К. Роджерс так писав про свою клієнтку: “ядро її “Я” не є ні поганим, ні жакливо грішним, а чимось позитивним. Під пластом поверхневої поведінки, який контролюється під гіркотою та болем, міститься позитивне “Я”, причому без будь-якої ненависті” [10, 354].

Найсильніша реакція на амбівалентність особистості – агресія, яка реалізується як фізична чи словесна атака, спрямована на те, щоб знищити окремий об’єкт або нашкодити йому. Амбівалентна агресія супроводжується почуттям роздратованості, гніву чи злості, які поперемінно спрямовані на зовнішні об’єкти та саму особу. Вона відіграє подвійну роль: сприяє усуненню перешкоди і зменшує емоційне напруження. Вибух гніву приносить афективне полегшення навіть тоді, коли амбівалентну перешкоду не можна усунути чи здолати. Якщо соціальні норми суттєво тяжіють над людиною, то агресія переміщується всередину її психоструктури, перетворюючись на самоагресію, що супроводжується тривогою.

Руйнівний вплив амбівалентної агресії в поведінці виявляється передовсім у вигляді регресії, для якої показовими є неадекватні реакції (безпідставні крик чи мовчання). Негативні наслідки такої поведінки полягають у тому, що людина вперто повторює певні дії, незважаючи на те, що вони не дають позитивних результатів. Така впертість дратує навколишніх, оскільки не завжди сприймається як переживання труднощів.

Важливо, щоб оточення характеризувалося терпимістю, доброзичливістю. “Терпимість, як фундаментальна властивість особистості, – підкреслює А. Реан, – це не лише противага, чинник утримання агресії, а й антипод агресивності, як особистісної готовності до агресії” [8, 230]. Вчений аналізує сенсуальну терпимість, яка зводиться до підвищення межі

особистої чутливості на різноманітні, у тому числі амбівалентні впливи. Диспозиційна терпимість, або доброзичливість, є взірцем поведінки гуманістичного світовідчуття.

У який спосіб доброзичливість долає агресію і стає конструктивною творчою поведінкою? Це пояснює концепція самотрансценденції людського існування, яка отримала подальший розвиток у гуманістичній психології (А. Маслоу [5]). Ідея самотрансценденції відкидає агресію, позаяк у контексті цього підходу вона, спричинюючи руйнівну дію, неминуче призводить до саморуйнування. І навпаки, само-здійснення відбувається в позитивному ракурсі, коли повністю реалізується тенденція соціумного утвердження людини (“Двері щастя відкриються назовні” В. Франкл [13]), і вона стає сама собою. Це дає підстави констатувати такий факт: інтеграція поведінкової амбівалентності особистості може успішно здійснюватися на основі принципів самотрансценденції, коли доброзичлива поведінка долає агресивну.

Висновки Особистісні розлади й негарзди девіантних підлітків мають ускладнену природу, оскільки відбувається нашарування вікових, популяційних, пубертатних, соціальних та інших проблем, спричинених перехідним характером цього етапу онтогенезу. Амбівалентність особистості – властивість, яка виявляється у співіснуванні рівних за потенційністю, взаємоприйнятних, протилежних бажань, почуттів, думок і дій до зовнішнього чи власного, внутрішнього світу, що феноменологічно закріплюється у мотиваційній, афективній та поведінковій сферах вітакультурного буття людини. Останнє й є визначальною складовою особистісної амбівалентності. Кожна її складова має розглядатися у динаміці внутрішніх змін і перетворень. Вивчаючи особливості формовиявів складових, треба зважати на їхню неподільну єдність, оскільки не існує мотивації поза переживанням, а вмотивовані емоції й афекти завжди мають поведінкове підґрунтя.

Подальше дослідження буде спрямоване на розкриття ролі амбівалентності у виникненні девіацій у підлітків, виявленні його психологічних особливостей у поведінці девіантних підлітків, що сприятиме створенню виважених психолого-педагогічних стратегій і тактик, аби удосконалити процес становлення само-

свідомості дітей, котрі виховуються в різних соціокультурних маргінальних умовах.

Література

1. Есин А.Б. Введение в культурологию: основные понятия культурологии в систематическом изложении / А.Б. Есин – М. : Издательский центр “Академия”, 1999. – 216 с.
2. Зелінська Т. Амбівалентність особистості як психологічний феномен / Т. Зелінська // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 23 – 32.
3. Лук’яненко Т.Н. Психологічні особливості дискордантної амбівалентності особистості / Т.Н. Лук’яненко // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 25 – 26.
4. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности / М.Ш. Магомед-Эминов. – М. : Психоаналитическая Ассоциация, 1998. – 496 с.
5. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
6. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект / И.Н. Михеева. – М. : Наука, 1991. – 128 с.
7. Москаль Ю. Ідентифікація й ідентичність у суспільному форматі теоретичного аналізу / Ю. Москаль // Психологія та суспільство. – 2006. – № 1. – С. 96 – 112.
8. Реан А.А. Психология изучения личности: [учебн. пособие] / А.А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
9. Рима́н Ф. Основные формы страха: исследование в области глубинной психологии / Ф. Рима́н ; пер. с нем. Э.Л. Гушанский]. – М. : Алетей, 1998. – 336 с.
10. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К.Р. Роджерс. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2000. – 464 с.
11. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М. : Институт прикладной психологии, 1998. – 512 с.
12. Тарабрина Н.В. Экспериментальное исследование фрустрации при истерии / Н.В. Тарабрина / Клинико-психологические исследования личности. – Л. : ЛННИ психоневрологии, 1971. – С. 205 – 209.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; под общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Фрейд З. Психология бессознательного : сборник произведений / З. Фрейд ; сост. М.Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.

15. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и табу : сборник / З. Фрейд. – Мн. : ООО “Попури”, 1998. – 496 с.

16. Яценко Т.С. Інтеграція та дезінтеграція як механізм психокорекції / Т.С. Яценко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 3 – 9.

Татьяна Курьло. Проблема амбивалентности в психологических теориях и концепциях личности. В статье рассматриваются особенности определения понятия амбивалентности. Определена суть и специфика личностной амбивалентности. Автор утверждает, что интеграция поведенческой амбивалентности личности может успешно осуществляться на принципах само-трансценденции, тогда дружелюбное поведение преодолевает агрессивное.

Ключевые слова: амбивалентность, амбитендентность, личностная амбивалентность, структура амбивалентности, девиантные подростки.

Kurylo Tetyana. The problem of ambivalence in psychological theories and concepts of a personality. This article discusses peculiarities of ambivalence definition. The nature and specificity of personal ambivalence have been defined. The author argues that integration of personality's behavioral ambivalence can be successfully implemented due to the principles of self-transcendence, and then a friendly behavior overcomes an aggressive one.

Key words: ambivalence, ambitendency, personal ambivalence, structure of ambivalence, deviant teenagers.

НАШІ АВТОРИ

Білозерська Світлана, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Борисенко Зоряна, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Гринців Мар'яна, аспірант кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Дуб Віра, викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Калька Наталія, старший викладач кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ.

Керик Оксана, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Кузьо Олександра, доцент кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук.

Курило Тетяна, аспірант кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Мащак Світлана, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Мицько Володимир, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат психологічних наук.

Посацький Олександр, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Стець Валентина, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат філософських наук.

Шмілик Наталія, аспірант кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

OUR AUTHORS

Bilozerska Svitlana, associate professor of the Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Borysenko Zoryana, associate professor of the Practical Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Dub Vira, a lecturer of the Practical Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Hryntsiv Maryana, a post-graduate student of the Practical Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Kalka Natalia, a senior lecturer of the Practical Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Keryk Oksana, associate professor of the Social Pedagogy and Correctional Education department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Kurylo Tetyana, a post-graduate student of the Practical Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Kuzo Oleksandra, associate professor of the Practical Psychology department, Lviv State University of Internal Affairs, candidate of sciences (Psychology).

Mashchak Svitlana, associate professor of the Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Mytsko Volodymyr, associate professor of the Pedagogical and Age-old Psychology department, Precarpathian Vasyl Stefanyk National University, candidate of sciences (Psychology).

Posatskyi Oleksandr, associate professor of the Practical Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Shmilyk Natalia, a post-graduate student of the Practical Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Stets Valentyna, associate professor of the Practical Psychology department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

ЗМІСТ

МАЩАК Світлана. Психолого-педагогічні аспекти розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів у сфері навчання та самонавчання.....	4
БІЛОЗЕРСЬКА Світлана. Модель формування професійних якостей майбутнього педагога.....	17
ДУБ Віра. Соціокультурні характеристики ціннісної сфери майбутніх педагогів.....	29
МИЦЬКО Володимир. Аксіопсихологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів.....	40
ГРИНЦІВ Мар'яна. Роль самооцінки у формуванні особистісної саморегуляції майбутніх психологів у процесі навчальної діяльності.....	52
КЕРИК Оксана. Професійне вигорання та прояви вторинної травми у фахівців системи “людина – людина”.....	64
ПОСАЦЬКИЙ Олександр. Аналіз проблеми професійного самовизначення в юнацькому віці.....	73
СТЕЦЬ Валентина. Сутність і специфіка етнічної толерантності сучасного студентства.....	84
КАЛЬКА Наталія. Психологічна характеристика Я-концепції андрогінних особистостей.....	95

КУЗЬО Олександра. Особливості розуміння стосунків у терапевтичному процесі.....	106
БОРИСЕНКО Зоряна. Виховний вплив у системі батьківсько-підліткової взаємодії.....	117
ШМІЛИК Наталія. Психологічна готовність до материнства як системний та багатовекторний конструкт.....	128
КУРИЛО Тетяна. Проблема амбівалентності в психологічних теоріях та концепціях особистості.....	142
НАШІ АВТОРИ	153

CONTENS

MASHCHAK Svitlana. Psychological and pedagogical aspects of development of teachers' professional competence in the field of education and self-learning.....	4
BILOZERSKA Svitlana. The model of the formation professional qualities of future teachers.....	17
DUB Vira. Socio-cultural characteristics of future teachers' values sphere.....	29
MYTSKO Volodymyr. Axiopsychological peculiarities of professional formation of future psychologists.....	40
HRYNTSIV Maryana. The role of self-appraisal in forming students-psychologists' personality self-regulation in the learning process.	52
KERYK Oksana. Professional burnout and symptoms of secondary trauma in specialists in the system <i>man – man</i>	64
POSATSKY Oleksandr. The analysis of the problem of professional self-determination in adolescence.....	73
STETS Valentyna. The nature and specificity of modern students' ethnic tolerance	84
KALKA Natalia. Psychological characteristics of <i>self-concept</i> of androgynous individuals.....	95

KUZO Oleksandra. The features of understanding the relationships in the psychotherapeutic process	106
BORYSENKO Zoriana. Nurturing in the system of parent-adolescent interaction.....	117
SHMILYK Natalia. Psychological readiness for motherhood as a system and multidisciplinary construct.....	128
KURYLO Tetyana. The problem of ambivalence in psychological theories and concepts of a personality.....	142
OUR AUTHORS	155

В И М О Г И

до матеріалів фахового наукового видання ДДПУ
“ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:
ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ”
(філософія, психологія, філологія, історія)

Президія Вищої Атестаційної Комісії НАН України Постановою від 15.01.2003 року ухвалила (серед іншого): “3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку”.

Статті збірника мають відповідати цій ухвалі.

1. Приймаються статті обсягом від 8 – 12 сторінок. Подавати в комп'ютерному наборі (диск і роздрук – два примірники): редактор Microsoft Word 95 і наступні версії, шрифт Times New Roman 14, інтервал 1,5. У разі надсилання статті електронною поштою (zbirnyky@gmail.com) паперовий роздрук (усі береги по 2,5 см) *треба долучити* до інших документів. *У тексті заборонено переноси*. Ретельно вивірені цитати треба засвідчити підписом на берегах біля кожного посилання. *Подати УДК, авторський знак та ключові слова*.

2. Статті друкуються українською мовою, резюме до кожної – трьома мовами: українською, російською, англійською (кожне – до **500 символів з пробілами**; два останні обов'язково мають містити переклад імені, прізвища автора і назви статті).

3. Список літератури – за абеткою (спочатку кирилиця, потім – латинка); у тексті в квадратних дужках позначається позиція та сторінка – [5, 100]. Посилання на античних та середньовічних авторів традиційно подаються в тексті у круглих дужках і до списку літератури не вносяться – (Cic. N.D. 1. 122); (Plin. Ep. 2. 13); (Tac. Ann. 1. 1).

4. Бібліографія оформляється відповідно до вимог ВАК України (Бюлетень ВАК України, № 3, 2008).

Архівні джерела подаються окремим блоком з римською нумерацією (за абеткою назв архівів) перед списком літератури.

5. До статей здобувачів наукових ступенів (аспірантів) додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук.

6. Авторська картка: прізвище, ім'я, по батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, звання, адреса (службова, домашня, поштова, електронна), телефони.

Редколегії відхиляють статті з порушенням цих вимог.

7. Видання здійснюється із залученням коштів авторів (**20 гривень за сторінку**). **Гроші** за статті переказувати на:

R/p 31251202108508

у Дрогобицькому УДКСУ у Львівській області

МФО 825014

ЄДРПОУ 02125438

Призначення платежу: за друк статті у науковому збірнику.

Адреса редколегії збірника наукових праць:

каб. 42, вул. Івана Франка, 24

Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка,

м. Дрогобич, 82100 Україна

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

**Збірник наукових праць ДДПУ
імені Івана Франка**

ВИПУСК ТРИДЦЯТЬ ПЕРШИЙ

ПСИХОЛОГІЯ

Головний редактор **Надія Скотна**

Редактор розділу **Ігор Галян**

Редактор **Марія Усик**

Технічний редактор **Богдан Шмігельський**

Коректори **Надія Кушина, Роман Вишнівський**

Здано до набору 17.06.2013 р. Підписано до друку 20.06.2013 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура. Times. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 10,25. Зам. 278.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 2155 від 12.04.2005 р.).
82100 Дрогобич, вул. І. Франка, 24. к. 43. тел. 2 – 23 – 78.