

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

ISSN 2312-8437

# ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ДДПУ

ВИПУСК ТРИДЦЯТЬ ТРЕТІЙ

## ПСИХОЛОГІЯ

ДРОГОБИЧ  
ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ  
ДДПУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА  
2014

УДК 009+1+4+15+93

Д 75

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 6 від 24 квітня 2014 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.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей. Наукові статті друкуються за авторськими варіантами. Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

**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 : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – **Випуск тридцять третій. Психологія.** – 254 с.

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2014  
© Андрійчук І., Галян О. та ін., 2014  
© Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014

## 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 НАПН України; **Ігор Галян**, редактор розділу “Психологія”, кандидат психологічних наук, доцент, ДДПУ ім. Івана Франка; **Віктор Москалець**, доктор психологічних наук, професор, Прикарпатський Національний 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 НАПН України; **Михайло Томчук**, доктор психологічних наук, професор, Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників.

УДК: 159.92:37.03+152.2+155.25

С 32

Тетяна СЕРГЕЄВА

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ БЛОК ЕКО-ГУМАНІСТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ САМОРОЗВИТКУ

*У статті презентовано зміст екзистенційного блоку еко-гуманістичної технології саморозвитку особистості студента (ЕГТСР) як базового. На його основі здійснюється розвиток у соціальному та професійному блоках. Констатовано, що у межах блоку оцінюється індивідуальний рівень розвитку особистості студента та розвиваються екзистенційний досвід, когнітивний стиль, мотивація саморозвитку, когнітивні та особистісні ресурси, самооцінка, вміння самостійно ставити мету і ефективно керувати часом.*

***Ключові слова:** еко-гуманістична технологія саморозвитку, екзистенційний блок, розвиток особистості.*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні засвідчують важливість не лише підготовки майбутнього фахівця до реалізації професійних функцій, але й забезпечення його особистісного зростання. Професійне самовизначення в юнацькому віці є результатом пошуку особистістю сфер для самореалізації та самоствердження. Можливості, які надає студентові навчання у ВНЗ, ґрунтуються на смислотворювальних компонентах професійного вибору. У контексті цього особливої актуальності набувають питання саморозвитку особистості у межах екзистенційного навчального середовища. Необхідність спеціальної розробки технології саморозвитку особистості студента має як теоретичне, так і прикладне значення. Адже обґрунтування концептуальних основ становлення особистісних смислів майбутніх фахівців повинно знайти своє відображення

у реальних проектах освітнього середовища, яке забезпечує саморозвиток студентів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Останнім часом значно посилюється інтерес науковців до питань розробки технологій у межах різноспрямованих концепцій та підходів, де ідея саморозвитку є провідною. Нами [1; 2] запропонована оригінальна концепція еко-гуманістичної технології саморозвитку, на основі якої розробляються проблеми професійного, соціального та екзистенційного розвитку особистості. На наш погляд, саме екзистенційний блок є першопричиною прагнення особистості до змін.

*Мета статті* полягає у розкритті сутнісних характеристик і змісту екзистенційного блоку в еко-гуманістичній технології саморозвитку студента.

Екзистенційний блок саморозвитку виконує роль базового в еко-гуманістичній технології саморозвитку ЕГТСП [1]. Саме він створює основу для розвитку екзистенційної, соціальної та професійної компетентностей. Значущість екзистенційного блоку зумовлена тим, що він задає стратегічне когнітивно-сміслове орієнтування на саморозвиток.

У межах концепції когнітивного виховання були поставлені завдання: виховати особистісні смисли; знайти або розробити стратегії саморозвитку в контексті еко-антропної взаємодії [2, 183 – 185] на основі метакогнітивних знань [2, 241 – 244]. В екзистенційному блоці цій меті слугувала стратегічна модель саморозвитку, в якій відображені: екзистенційний процес саморозвитку [2, 185 – 188] та психологічні механізми діяльності [2, 188 – 193], врівноваження [2, 193 – 220], стратегічного когнітивно-сміслового орієнтування [2, 200 – 215] та оптимальної автоматизації [2, 215 – 220].

Основна навчальна стратегія полягала в тому, щоб, використовуючи таку початкову суперечність, як амбівалентне прагнення до збереження і розвитку, що породжує закономірне прагнення індивіда до зв'язності, виводити його на новий рівень розвитку через усвідомлення розриву між “Я-реальним” – “Я-необхідним суспільству” – “Я-ідеальним” у контексті усвідомлення взаємозв'язків і взаємозалежностей феноменологічної, об'єктивної та духовної реальностей.

У процесі пошуку стратегії, що здатна забезпечити гармонійне існування індивіда в реальних умовах інтенсивних соціальних трансформацій, де “Я-ідеальне” представлено, як “Я-що розвивається”, була знайдена стратегія, що розкриває сутність процесу саморозвитку як екзистенційного сенсу життя, що реалізується в ході еко-антропної взаємодії (з широким розумінням “еко” як природного, соціального, культурно-освітнього та духовного середовища). Подолання розриву між “особистісними смислами – внутрішніми ресурсами – зовнішніми умовами” було основним змістом діяльності, в процесі якої відбувався саморозвиток. Детермінуючим чинником його ефективності була широта когнітивно-сислового орієнтування студента.

У межах реалізованого холістського підходу використовувалася взаємозалежність ставлення до реальності, відображення реальності і взаємодії з реальністю. Була забезпечена синергетична взаємодія смислової, когнітивної та діяльнісної складових. Їх повне охоплення реалізоване в межах метакогнітивного підходу на основі: а) знань про середовище; (цінності, зовнішні ресурси, потреби); б) знань про себе (особистісні смисли, Я-концепція, внутрішні ресурси); в) знань про взаємодію (психологічні закономірності).

Усі ці знання були інтегровані в Індивідуальній когнітивно-сислової структурі (ІКСС), яка цілеспрямовано формується на основі психологічної метакомпетентності та навчальної стратегії саморозвитку, що забезпечує синергетичний розвиток “особистісних смислів – внутрішніх ресурсів – зовнішнього середовища”. Результатом такого підходу стає послідовний розвиток: особистісних смислів – когнітивних ресурсів – способів діяльності – здібностей – особистісних якостей. Усе це створює умови для нового витка розвитку по спіралі.

Сутнісною особливістю підходу є те, що спочатку формується когнітивно-сислове орієнтування студента (ІКСО), яке детермінує ефективність його саморозвитку. Причому таке орієнтування дається не в готовому вигляді, а виводиться самим студентом на основі рефлексії його індивідуального досвіду, “накладеного” на суспільно вироблений досвід у контексті особистісних смислів. На метарівні розкриваються загальні закономірності, які фільтруються

через індивідуальний досвід для вилучення індивідуальної користі з суспільно виробленого досвіду.

Ключовим моментом стає рефлексія досвіду, що пропускається через когнітивно-смісловий фільтр (ІКСФ) значущих чи незначущих для індивіда подій. Саме цей процес детермінує амплітуду розвитку, що підтверджує значущість широти стратегічного орієнтування і екзистенційного контексту запропонованих завдань. Сутнісним моментом зближення індивідуальних смислів і суспільної значущості є формування значущого через розвиток психологічної компетентності (концептуалізація) і збагачення досвіду за допомогою успішних для реалізації смислів способів діяльності (практика). При такому підході теорія і практика в “колі пізнання” є діалектичною єдністю синергетичної взаємодії.

Психологічне значення смислового фільтру потоку подій полягає у тому, що навчальний матеріал, отримуючи статус невинного, проникає в структуру (модель, схему), яка використовується для накладення на потік подій. Але щоб вивести особистість на новий рівень зв’язності такий “невипадковий” матеріал повинен мати особливу властивість: реалізовувати екзистенційні смисли особистості в самому процесі розв’язання проблем, що виникають (задані в умовах навчання). Тобто когнітивний і смісловий плани мають збігатися. Причому нова структура (модель, схема) повинна забезпечити вищу екзистенційну ефективність, ніж попередня. Тоді виникає мотивація повторення успішних дій, що приводить до закріплення утворених зв’язків, і як наслідок до переструктурування або повної заміни колишніх структур (моделей, схем).

Для цих цілей моделюється екзистенційне навчальне середовище (умови), в межах якого є можливість вибору стратегій (навчання), що задовольняють особистісні смисли (виховання). Екзистенційні умови саморозвитку представлені у таких форматах:

1) інтерактивні метакогнітивні модулі [1], що моделюють екзистенційні умови набуття індивідуального досвіду відповідно до стадій “кола пізнання”: досвід – рефлексія – концептуалізація – практика/план дій;

2) карта індивідуального розвитку (КІР) [2, 299 – 308] – навчальний інструмент, що моделює екзистенціальну ситуацію, у якій є можливість свідомого вибору індивідуальних стратегій

саморозвитку, і, відповідно, прийняття відповідальності за свої успіхи;

3) предметні завдання, що моделюють екзистенційну ситуацію свідомого вибору стратегій вирішення, що зумовлюють різний рівень розвитку.

Процес розвитку в межах ЕГТСР проходить такі етапи: досвід – рефлексія – смисл – знання – спосіб діяльності – автоматизація – здібності – якості – смисл. Розглянемо їх детальніше:

1) етап досвіду, який отримується у ситуації взаємодії, коли ситуація створює проблему, мотивуючи потребу в розвитку або внутрішні смисли підтримують безперервний процес розвитку;

2) етап рефлексії, який пов'язаний з визначенням відповідності ресурсів смислам, у результаті чого виникає напруга дисбалансу (дельти), суперечність, що породжує внутрішній мотив розвитку;

3) етап концептуалізації, в якому знання або концепція представлені у формі способів діяльності або у вигляді прототипів (при ініціації ситуацією) або у вигляді зняття напруги і відновлення рівноваги (при ініціації екзистенційними смислами);

4) етап практики, який пов'язаний з автоматизацією у результаті частого повторення успішних способів діяльності, зумовленого смислами;

5) етап інтеграції в особистісні ресурси здібностей і якостей особистості, тобто розвиток ресурсного потенціалу студента, що створює нові умови для розвитку його особистісних смислів.

Мета запропонованої моделі в ситуації навчання – забезпечити ефективність процесу саморозвитку за рахунок реалізації таких завдань:

- для першого етапу – сформувати “широкий” фільтр (когнітивно-сислового орієнтування), здатний забезпечити умови синергетичного саморозвитку екзистенційно ефективною і моральною особистості;

- для другого етапу – забезпечити метакогнітивне орієнтування для адекватної оцінки своїх можливостей (ресурсів) у світлі особистісних смислів і наявних умов у контексті смислового орієнтування на саморозвиток, що уможливило забезпечення і підтримку постійно діючої мотивації саморозвитку;



- для третього етапу – забезпечити ефективними стратегіями врівноваження “смислів – ресурсів – умов”;

- для четвертого етапу – створити умови застосування необхідних (цільових) способів діяльності в різноманітних ситуаціях (вправах), з метою їх автоматизації та інтеграції в особистісні ресурси студента у вигляді здібностей і якостей.

Якщо накласти цю схему на “сходи компетентності” і “коло пізнання”, то перший етап починається зі ступеня неусвідомленого незнання і фази досвіду; другому етапу відповідає щабель усвідомленого незнання і фаза рефлексії; третьому етапу – щабель усвідомленого знання і фаза концептуалізації; четвертому етапу – щабель неусвідомленого знання і фаза практики.

Отже, процес особистісного розвитку в межах ЕГТСП здійснюється через: а) формування смислів (виховання); б) забезпечення стратегіями (навчання); в) моделювання умов (екзистенційного середовища навчання); г) пошук або формування способів діяльності, які задовольняють смисли.

Тепер розглянемо як конкретно принципи когнітивного виховання реалізовувалися нами в межах екзистенційного блоку саморозвитку ЕГТСП.

Розвиток екзистенційно значущих смислів, компетентностей, здібностей і якостей відбувається у відповідних модулях блоку, кожен з яких орієнтований на конкретний зміст, у контексті загального стратегічного орієнтування на саморозвиток. Формування цільових ресурсів реалізується на основі:

- введення психологічних принципів для забезпечення можливості цілеспрямованого саморозвитку, як в умовах навчання, так і в ситуаціях повсякденності;

- усвідомлення індивідуального досвіду як внутрішнього ресурсу, який слугує основою і орієнтує в майбутньому розвитку;

- усвідомлення індивідуального когнітивного стилю як внутрішнього ресурсу, що є основою обробки інформації;

- усвідомлення того, що мотивує зараз і створення плану дій для розвитку майбутньої мотивації і задоволеності в роботі і житті;

- компетентності в сфері самооцінки своїх індивідуальних ресурсів, постановки цілей і розробки плану їх реалізації;

• компетентності в управлінні часом за допомогою визначення ключових сфері діяльності, “викрадачів часу”, встановлення пріоритетів, делегування і планування.

Когнітивною основою формування здатності до саморозвитку є усвідомлення механізму саморозвитку в умовах повсякденності; ключової ролі взаємодії свідомості та поведінки в саморозвитку; рушійних сил саморозвитку; чинників, що визначають ефективність саморозвитку, а також чинників, що зумовлюють формування здібностей і якостей.

Формування особистісного смислу саморозвитку відбувається у результаті усвідомлення розриву між поточним і потрібним станом розвитку особистісних ресурсів. Розрив вказує на зону індивідуального розвитку. Ідентифікація ресурсів здійснюється у професійному, соціальному і екзистенційному контекстах. Ідентифікуються такі особистісні ресурси, як: а) складність індивідуальних когнітивних схем; б) рівень розвитку компетентностей; знань; практичних, розумових, креативних і комунікативних навичок; ключових досягнень; здібностей; особистісних якостей; прихованих талантів; в) мотивуючі чинники навчання; г) персональні мотиви в контексті характеристик майбутньої роботи і задоволеності діяльністю; д) індивідуальний досвід; е) стиль навчання; ж) навички управління часом.

Для розвитку індивідуальних ресурсів варто використовувати суспільно вироблений досвід. Студенти мають право вільного вибору тих методик та інструментів, які підходять їм особисто. У межах блоку вони мають можливість освоїти: 1) методику аналізу історії розвитку як конкретної людини, так і цілої організації; 2) методику аналізу як власного досвіду, так і досвіду інших людей; 3) системний підхід до аналізу мотивації; 4) методику, що уможливорює визначити відповідність стратегій розвитку рівню наявної мотивації; 5) методи практичного використання мотивації як у робочій ситуації, так і в особистому житті; 6) методику постановки і конкретизації цілей; 7) методику вибору пріоритетів для максимізації своєї ефективності.

Для самостійного управління процесом саморозвитку студенти отримують конкретні інструменти. До них належать: методика побудови “графіка життя”; модель екзистенційного кола саморозвитку; модель механізму діяльності; модель механізму

врівноваження смислів – ресурсів – умов; модель стратегічного когнітивно-сислового орієнтування; модель механізму автоматизації; техніка мозкового штурму; мнемоніка SMARTER; SWAT аналіз; модель “Сходи компетентності”; модель “Коло навчання”; модель “Стиль пізнання”; інструмент “Індивідуальний щоденник навчання”; модель “Циклічний процес мотивації”; інструмент “Графік особистої мотивації”; модель “Ієрархія потреб”; список “Характеристики роботи”; інструмент “Процес планування”; списки якостей, навичок, досягнень; техніка “Портфоліо ресурсів”; техніка “Персональний лист ресурсів”; опитувальник “Саморозвиток”; техніка “Симптоми неправильного управління часом”; принцип Парето; техніка “Джерела управління часом”; журнал “Обліку часу”; профіль управління часом; техніка “Сітка пріоритетів”; техніка “Парне порівняння”; техніка делегування.

На основі набутого досвіду і за допомогою наявних інструментів студенти здійснюють різноманітні практики і виконують вправи. До таких належать: практика “Побудови графіка життя”; рольова гра “Оптимізація індивідуальної стратегії саморозвитку”; практика “Спеціаліст майбутнього”; практика “Переваги навчання”; практика “Індивідуальний досвід навчання”; практика “Як змусити мотивацію працювати на себе?”; рольові ігри, засновані на техніках SMARTER і SWAT аналізу; практика “Цілі життя і кар’єри”; практика “Постановка мети”; вправа “Аналіз роботи”; практика “Ефективне управління часом”; практика “Аналіз журналу обліку часу”; практика “План дій з управління часом”; практика “Визначення пріоритетів”.

У результаті студенти

1) знаходять стратегічне когнітивно-сислове орієнтування у процесі саморозвитку;

2) здатні вибрати оптимальну стратегію і знаходять досвід оптимізації самого процесу саморозвитку;

3) здатні управляти саморозвитком в ситуаціях повсякденності;

4) можуть використовувати суспільно вироблені теорії для визначення власної мотивації і мотивації своїх можливих колег чи підлеглих у майбутній професійній діяльності;

5) розвивають здатність до самопізнання та адекватної рефлексії;

6) удосконалюють самооцінку;

7) виробляють набір опцій для реалізації особистісних смислів саморозвитку;

8) виробляють стратегію постановки та реалізації цілей;

9) можуть розробити індивідуальний план і програми дій;

10) створюють план дій з реалізації поставлених цілей, на основі оцінки реальної ситуації і вимог;

11) здатні аналізувати індивідуальний досвід з метою виявлення закономірностей індивідуального розвитку, що дають змогу втілити надбані знання у конкретних діях з саморозвитку;

12) використовують екзистенційний досвід як засіб навчання;

13) розробляють стратегію навчання;

14) можуть визначити фактори, що впливають на ефективність навчання;

15) можуть ідентифікувати стратегію навчання, збалансовану відповідно до індивідуального когнітивного стилю, і стратегію саморозвитку, відповідну індивідуальному стилю навчання та рівня компетентності;

16) можуть розробити індивідуальний план дій з управління часом, встановленню пріоритетів і делегуванню;

17) планують, відстежують і оцінюють ефективність своїх дій.

Блок саморозвитку представлений у форматі модулів інтерактивного метакогнітивного комплексу (ІМК), де студент виступає активним учасником освітньої взаємодії. Розглянемо структуру модулів ІМК:

1. Орієнтування у модулі, яке відображає: а) назву модуля; б) цілі навчальної діяльності; в) практичне застосування отриманої компетенції; г) матеріали, стратегії та інструменти, що використовуються; д) опис етапів роботи під рубрикою “Що відбувається”.

2. Модуль у форматі екзистенційного кола саморозвитку, яке трансформоване в коло навчання, що включає такі етапи: 1) введення у проблему (селекція важливого); 2) визначення зони індивідуального розвитку (оцінка можливого); 3) вибір; 4) практика (дія); 5) узагальнення та розробка програми дій (автоматизація).

Тепер наведемо узагальнений, а потім докладний виклад принципів і прийомів розвивального впливу. Почнемо з підходів до формування стратегічного когнітивно-сислового орієнтування і подальшого розвитку цільових метахарактеристик.

У блоці спочатку формується стратегічне когнітивно-сміслові орієнтування:

а) сміслові орієнтування на саморозвиток створюється у процесі аналізу умов екзистенційного, соціального і професійного успіху в період інтенсивних соціальних і технологічних трансформацій. За допомогою екстеріоризації та аналізу індивідуального досвіду в контексті професійної, соціальної та екзистенційної ефективності усвідомлюється потреба в дослідженні закономірностей процесу власного розвитку з метою підвищення своєї ефективності, що, зі свого боку, приводить до розуміння ролі саморозвитку;

б) когнітивне орієнтування формується на основі “психологічної метакомпетентності”, яка розкриває закономірності процесу саморозвитку. Основним інструментом тут виступає техніка накладання індивідуальних когнітивно-сміслових структур на суспільно вироблені [2, 288 – 299]. Вона дає змогу екстеріоризувати індивідуальні структури, перевести їх на зрозумілу мову суспільно виробленого досвіду, визначити зони індивідуального розвитку і, в разі необхідності, скоригувати або розширити власний досвід. Суспільно-вироблений досвід представлений у форматі динамічних моделей. Перед студентами постає завдання виділити на суспільно вироблених моделях, що відображають психологічні механізми саморозвитку [2, 183 – 220], ті об’єкти і зв’язки між ними, які враховуються ними в реальних життєвих ситуаціях. Такий прийом допомагає визначити і виміряти складність індивідуальних когнітивно-сміслових структур, а потім заповнити індивідуальні когнітивні “провали”, які можуть стати перешкодою на шляху ефективного саморозвитку.

Уся подальша діяльність студентів здійснюється вже у контексті спочатку сформованого когнітивно-сміслового орієнтування на основі “екзистенційної моделі навчання” у форматі інтерактивних лекцій. А саме:

1. Селекція важливого: створюється ситуація, в межах якої студент усвідомлює особистісний смисл використання конкретних внутрішніх ресурсів у реальних умовах його життєдіяльності.

2. Оцінка можливого: у контексті усвідомленої потреби аналізується стан розвитку внутрішніх ресурсів (досвіду, мотивації, цілей, компетентностей, здібностей, якостей, навичок, стилю

пізнання), їх відповідність вимогам наявної ситуації і визначається зона індивідуального розвитку.

3. Вибір: у контексті потреб індивідуального розвитку розглядаються різні підходи (концепції), на основі яких можна відновити виявлений дисбаланс між рівнем розвитку внутрішніх ресурсів та вимогами наявної ситуації і вибирається (розробляється) стратегія дій.

4. Практика: створюються ситуації, в межах яких студенти на практиці перевіряють ефективність обраних стратегій для задоволення виявленої потреби в розвитку внутрішніх ресурсів.

5. Автоматизація: здійснюється перенесення обраної ефективної стратегії в реальні умови життєдіяльності і, як результат їх автоматизація та інтеграція у внутрішні ресурси. Усе це відбувається на основі спеціально розробленого плану реальних практичних дій.

Самостійне управління (відстеження, оцінка і контроль) процесом власного розвитку, як в умовах навчання, так і в реальних умовах життєдіяльності здійснюється за допомогою спеціальних інструментів: “Методики накладення когнітивних схем” [2, 288 – 299], “Карти індивідуального розвитку” [2, 299 – 308], комп’ютерної програми побудови профілів [2, 308 – 317], “Матриці комплексного розвитку” [2, 288 – 299], “Щоденника навчання” [2, 377 – 383], інструментарію метакогнітивних лекцій [1] – це все те, що дає змогу здійснити не лише управління, але і дослідження процесу власного розвитку.

**Висновки.** Отже, еко-гуманістична технологія саморозвитку (ЕГТСР) складається з трьох блоків: професійного, соціального і саморозвитку. У межах базового блоку саморозвитку формується стратегічне когнітивно-сміслове орієнтування екзистенціального рівня, на основі якого здійснюється розвиток у соціальному і професійному блоках.

Блок складається з модулів, у межах яких здійснюється розвиток смислів, компетентностей (знань, умінь, навичок), здібностей і якостей у контексті стратегічного когнітивно-сміслового орієнтування блоку.

У блоці саморозвитку оцінюється індивідуальний рівень і розвиваються: екзистенційний досвід; когнітивний стиль; мотивація саморозвитку; когнітивні і особистісні ресурси; самооцінка і вміння ставити цілі й ефективно керувати часом. Здатність до

самооцінки і творчих рішень у взаємодії з іншими, а також введення морального виміру способів вирішення розвивається у всіх блоках.

Блок саморозвитку представлений модулями інтерактивного метакогнітивного комплексу, в яких студент бере активну участь у навчальній взаємодії.

Крім змістових модулів, кожен блок має модуль самоврядування, який дає змогу відстежувати, контролювати та оцінювати ефективність власного розвитку. Для цих цілей розроблено цілу низку оригінальних інструментів, які служать, як цілям “квазідослідження” (відстеження студентами процесу свого розвитку, яке дає змогу на основі власного досвіду розкрити закономірності процесу саморозвитку і навчитися керувати ним), так і науково-експериментального дослідження, що дає можливість розкрити психологічні закономірності цілеспрямованого саморозвитку в умовах навчання у ВНЗ.

*Подальше дослідження* окреслених питань ми вбачаємо у розкритті екзистенційної ефективності студентів у повсякденному житті, при визначенні життєвих та професійних перспектив.

### Література

1. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическая технология саморазвития : [монография] / Т.В. Сергеева. – Х. : АП “Блок”, 2010. – 215 с.
2. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическое саморазвитие : [монография] / Т.В. Сергеева. – Х. : АП “Блок”, 2009. – 547 с.

**Сергеева Татьяна. Экзистенциальный блок эко-гуманистической технологии саморазвития.** В статье представлено содержание экзистенциального блока эко-гуманистической технологии саморазвития личности студента (ЭГТСР) как базового. На его основе происходит развитие в социальном и профессиональном блоках. Констатируется, что в рамках блока оценивается индивидуальный уровень развития личности студента, и развиваются экзистенциальный опыт, когнитивный стиль, мотивация саморазвития, когнитивные и личностные ресурсы, самооценка, умение самостоятельно ставить цель и эффективно управлять временем.

**Ключевые слова:** эко-гуманистическая технология саморазвития, экзистенциальный блок, развитие личности.

**Serheeva Tetyana. Existential unit of eco-humanistic technology of self-development.** The existential unit is basic in eco-humanistic technology of self-development of student's personality. The development in social and professional units is realized on its basis. Within the unit the individual level of student's personality development is estimated and the existential experience, cognitive style, self-development motivation, cognitive and personal resources, self-evaluation, the ability to set a goal independently and to manage time effectively are developed.

**Key words:** eco-humanistic technology of self-development, existential unit, personality development.



УДК. 156.9

В 68

*Наталія ВОЛОДАРСЬКА*

## АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ САМОТВОРЕННЯ МЕТОДАМИ ГРУПОВОЇ ТЕРАПІЇ

*Стаття присвячена дослідженню методів активізації процесу самотворення особистості. Розглядаються особливості гештальт-підходу в груповій терапії. Уточнюються чинники та умови самотворення особистості, перепони, що виникають в цьому процесі, та методи їх усунення.*

**Ключові слова:** самотворення особистості, групова терапія, гештальт-терапія, рефлексія, життєві смисли.

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми самотворення особистості загострюється змінами в суспільному житті, особливо в кризових ситуаціях, що викликають стрес, фрустрацію, екзистенційний вакуум. Екологічність самотворення особистості в сучасних умовах життєдіяльності постає необхідною умовою особливо в період економічної кризи, з метою запобігання саморуйнації особистості. Для практичних психологів постає питання підбору нових методів роботи з особистістю з відновлення та пошуку нових життєвих смислів, що активізують процес самотворення. У сучасних умовах організації психологічної допомоги недостатньо адаптованими залишаються методи різних напрямів, підходів у психотерапії. Зокрема, в такому поширеному напрямі, як гештальт-терапія.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Самотворення людини в сучасному світі залежить від її світоглядного самовизначення. Самотворення особистості відбувається у різних сферах життєдіяльності: професійна, соціальні функції (родина, дружні контакти, суспільна робота тощо), відпочинок. Зміни, які

відбуваються в різних сферах життєдіяльності спричиняють руйнівні процеси самотворення особистості. Ці взаємопов'язані процеси стикаються з проблемою їх організації на різних етапах самовизначення особистості. Найважливішим етапом у процесі самовизначення є відкриття внутрішнього світу, що відбувається у поєднанні з переживанням особистості як цінності, що одержує відображення у процесі рефлексії. Визначення себе як особистості має ціннісно-змістову природу. Проблема оволодіння людиною смыслом своєї життєдіяльності висвітлювалась такими провідними авторами, як М. Бубер, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, І. Ялом та ін. У російській психологічній науці проблематика смыслу розробляється і присутня в роботах Ф. Василюка, Л. Виготського, Б. Зейгарнік, В. Іваннікова, Д. Леонтєва [2], С.Л. Рубінштейна. Серед українських психологів, які досліджують питання смыслу життя у просторі гуманістично-екзистенційного спрямування, парадигми духовного розвитку можна назвати Г. Балла [1], О. Бондаренка, М. Боришевського, П. Горностаєва, С. Максименка [3], В. Роменця, М. Савчина, Т. Титаренко, Н. Чепелевої.

Вважається, що смыслова сфера підпорядковує собі всі інші життєві прояви, визначає спрямованість пізнання, вектор становлення особистості. Причому показниками особистісного самовизначення є той вибір, в якому перевага надається цінності більш високого рівня. Тому гуманістична психологія визнає можливість гармонійного існування людини лише за наявності у неї "високого" смыслу життя [1]. Прагнучи з'ясувати генезу здатності особи до отримання такого досвіду, необхідно розрізнити: а) високорозвинену (поєднану з рефлексією) форму екзистенції, яка спонукає людину до свідомих вчинків, відповідних критеріям високої духовності; б) менш розвинені форми екзистенції; в) внутрішні передумови становлення форм, вказаних вище.

Незважаючи на те, що дослідники аналізують різні грані самотворення особистості (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, М. Гінзбург, В. Журавльов, А. Захарова, Є. Клімов, І. Оботурова, А. Петровський, В. Петровський, С. Рубінштейн, Т. Снегірьова, А. Туровська, О. Чернишов, М. Шибасєва, Є. Шумілін та ін.), у науковій літературі відсутнє цілісне визначення умов самотворення, наявні дані недостатньо систематизовані і емпірично досліджені. М. Боришевський відзначає, що суттєвою ознакою самотворення

особистості є її дієвий характер, органічне проникнення у різні вияви активності та діяльності, поведінки [цит. за: 1]. Визначившись в основних напрямках власної активності, окресливши стратегію свого життєвого шляху, особистість як соціальна істота здатна з позицій усвідомлення провідних цілей щоразу по-новому оцінювати свої інтелектуальні можливості, моральні якості, систему ціннісних орієнтирів, що стали регуляторами її діяльності, поведінки. Формування власного образу (внутрішнього) і іміджу (соціального образу), створення свого уявлення про себе, свого образу відбувається у спілкуванні з навколишніми, з природою, іншими проявами реальності. Розрізнення соціального і внутрішнього образу дає можливість виокремити детермінанти їх становлення. Як відзначає В. Москаленко, хронологічно першим для людини, що стає на шлях самовдосконалення, є зміна соціального образу – іміджу. Розширення соціальних зв'язків і збільшення їх різноманітності через включення особистості до нових соціальних ситуацій і видів діяльності створюють нові внутрішні можливості для самотворення [цит. за: 3]. Саме розгляд людини як активного, свідомого суб'єкта усіх виявів власної життєтворчості дає можливість зрозуміти особистість як феномен, здатний поєднувати в собі суспільне та індивідуальне, цілеспрямовано регулювати їх взаємодію і досягати, завдяки цьому, бажаних і суттєвих позитивних змін як у собі, так і в навколишній соціальній дійсності. Особливо важливою постає проблема з'ясування механізмів активного психологічного впливу на розвиток соціальної активності особистості, розгортання та реалізації її потреб.

**Мета статті** – з'ясування можливостей впливу методів групової терапії на активізацію процесу самотворення особистості.

Термін “групова терапія” у тому значенні, в якому він використовується у статті, ми розглядаємо як ведення терапевтом групи з клієнтами, кількість яких не перевищує 8 – 10 осіб. Передбачається, що ведучий такої групи використовує методи гештальт-терапії. Члени групи використовують розмову (сидячи в колі на своїх місцях), структуруючи свій час у такий спосіб. Допомога учасникам групи актуалізувати свої потреби, життєві смисли відбувається завдяки активному розвиткові рефлексії.

Якщо розглядати людину як активного суб'єкта життя, то можна виокремити два основні способи його існування і, відпо-

відно, два типи ставлень до життя. Перший – сприйняття життя не виходить за межі зв'язків, у яких живе людина, де кожне її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя загалом. У цій ситуації людина не здатна осмислити весь свій життєвий шлях як єдине ціле. Саме життя для неї є некерованим стихійним процесом.

Другий спосіб існування пов'язаний з активним розвитком рефлексії – це шлях побудови етичного людського життя на новій свідомій основі з пошуками відповідей на питання: хто я такий? як я живу? навіщо я роблю це? куди мені слід рухатися далі? що я хочу від життя і від себе? У цьому випадку людина є творцем свого власного життя і життя суспільства, до якого вона себе відносить. Отже, завдання групової терапії – активізація процесу розвитку самовизначення – це той духовний процес, в якому людина співвідносить себе з навколишнім світом і знаходить своє місце в ньому, і орієнтири для подальшої діяльності. Те, яку мету обирає людина та як вона себе формує, є показником рівня її самосвідомості і самооцінки. Як правило, ці критерії визначають життєві стратегії особистості, соціальну адаптацію, творче пристосування. Усе це впливає на кризу самовизначення особистості (світоглядного, соціального, міжособистісного). Вітчизняні вчені (Г. Балл, М. Боришевський, С. Максименко, М. Савчин та ін.) розглядають людину як цілісність, єдність біологічного (чи природного), соціального і духовного [3]. Важливо звернути увагу на взаємовплив і взаємозалежність усіх сфер людської особистості, адже смислова сфера є вирішальною у розвитку людини, у формуванні внутрішньої картини світу особистості, її життєвого шляху, здатності до постійного розвитку і самовдосконалення. Зазвичай цей процес відбувається більш менш гармонійно, через зламні періоди, життєві кризи, які в більшості випадків виконують роль движків особистісного розвитку. Але подекуди становлення життєвих смислів відбувається суперечливо, учасники терапевтичної групи губляться в моральних орієнтирах, їм бракує певних особливостей і якостей, аби протистояти згубним цінностям, захистити власну світоглядну позицію, бути відповідальним за втілення власних моральних переконань. За таких умов учасники потребують підтримки групи.

Виходячи з окреслених змістових аспектів групової терапії, ми акцентували увагу на необхідності 1) охарактеризувати особливості впливу методу групової терапії на процес самотворення особистості; 2) окреслити найоптимальніші шляхи формування життєвих смислів особистості (рефлексія, самоконтроль, міжособистісне спілкування, самоорганізація).

Розвиток самотворення особистості опосередковується її життєвими стилями, сценаріями, системою відносин, ставлень, цінностей. Аналізуючи особливості роботи в терапевтичній групі (10 учасників), ми не обмежувались реєстрацією фактів, що виявляються, а через створення спеціальних ситуацій розкривали закономірності, механізми, динаміку, тенденції розвитку само-свідомості, становлення особистості загалом. Такий метод забезпечував поєднання психологічних досліджень з пошуком нових методів роботи. Аналіз особливостей розгортання терапевтичного процесу в групі був спрямований на особливості інтеграції особистості, розвиток життєвих смислів, зміну ставлення до стресових ситуацій, прийняття відповідальності в складних ситуаціях. Керуючись принципом інтегральної суб'єктності особистості, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації виявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлексорного налаштування (суб'єктна здатність “передчуваю”) на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність “вітальність” (здоров'я); 2) монособ'єкта (власне суб'єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами, де домінують прагматичні цінності [2]. Ми застосовували психотерапевтичні методи активізації розвитку ціннісно-сміслової сфери. Обговорюючи в групі тему “високі смисли життя”, в учасників переважали такі, що не пов'язані з власним досвідом (“Це те, заради чого варто жити”). Менше було висловлювань про смисли як такі, що пов'язані з основними життєвими потребами: “Смисл потрібен заради розвитку себе як особистості”, “Щоб бути потрібним людям”. Для цілісності особистості необхідна здатність до побудови стосунків із навколишнім середовищем, чутливість до змін у ньому, свого місця в ньому.

Унікальність особистості, здатність бути собою, усвідомлювати власні потреби пов'язані зі здатністю контактувати з іншими, зі світом загалом. Здатність до контакту, до взаємодії та співчуття є водночас і відображення, і умова того, що особистість існує. За таких обставин особистість відновлює самотворення.

Групова терапія спрямовувалась на процес структурованості Я-образів, життєвої мети, перспектив на майбутнє; наявність позитивних стратегій саморегуляції психоемоційних переживань: наявність відповідального вибору, адекватного рівня тривоги, підвищення емоційної задоволеності від сприйняття реальності; екзистенційну позицію: базову довіру світові, свободу та відповідальність у життєвому виборі, розвинуту рефлексію, інтернальний тип локусу контролю, почуття гідності; вміння вибору дистанції у міжособистісних контактах, ефективні стратегії комунікацій; самореалізацію (розробка власних стратегій особистісної та професійної самореалізації, які не перешкоджають формуванню образу Я, формування життєвої компетентності).

Саме в групі учасники з різними світоглядними орієнтаціями, соціальним статусом, іншими відмінностями мають можливість отримати новий досвід. Новий досвід активізує процес самотворення особистості (з'являються нові цілі, життєві смисли, нова ієрархія цінностей). Важливо враховувати закономірності групової динаміки, яка залежить від уміння встановити групову згуртованість, можливість вільно висловлювати свої думки. Ці умови сприяють знаходженню людиною внутрішніх ресурсів для особистісного розвитку, вивищенню свого життя та поєднанню власних можливостей з реальними умовами життя, поведінкою, конкретними вчинками. У групі створюються умови для діалогу, що дає змогу учасникам прислухатись до себе, відкрити для себе нові смисли, значення, цінності (діалог не лише з іншими, але й з собою – внутрішній діалог). При обговоренні нових смислів відбуваються планування і апробація можливостей досягнення нових цілей. У розумінні діалогу закладена повага до думки іншого, толерантність до відмінностей інших. Нові смисли не можуть бути привласнені, а лише відкриті людиною, опановані нею, тому саме в діалозі з іншим це може відбуватися. Новий досвід, отриманий членом групи, задає вектор саморозвитку особистості. Його розуміння людиною, значною мірою залежить від того, у якому контексті

вона сприймає життя, як його переживає і осмислює, які соціокультурні фактори і як саме впливають на становлення і втілення особистого життєвого смислу.

У групі під час обговорення певних проблем, життєвих колізій, спостерігається трансформація оцінювання вчинків, контексту певних цінностей, правил, норм. Учасники висловлюють свої судження, привносять нове бачення самореалізації, можливості самотворення, що спонукає появу нових висновків про те, як належить діяти, як треба і як не можна поводитися з іншими людьми і як ставитися до себе. Це викликає емоційний відгук, самоповагу, бажання втілювати у життя новий досвід, що детермінує процес самотворення. Між членами групи відбувається взаємна співтворчість, на основі довіри, підтримки, визнанні самоцінності особистості. Спільна творчість у знаходженні нових рішень, усвідомленні різниці між уявленнями, які вже є усталеними і реальністю, відкриває можливості змін цих уявлень. Усвідомлення, що у кожного є власний образ світу, опосередковує розуміння його неточності, обмеженості, викривлення. Водночас, оскільки новий образ змінити набагато легше, ніж саму реальність, усвідомлення різниці між власними уявленнями і дійсністю дає свободу і можливість подивитися на світ по-іншому. Учасники починають усвідомлювати нові причини конфліктів, певних негараздів, складних життєвих ситуацій, свою причетність до їх виникнення. Коли відбувається розуміння того, що, змінюючи своє уявлення, можна впливати на дійсність, учасники можуть брати відповідальність за розв'язання конкретних проблем. Замість того щоб вважати себе безпомічною жертвою і вимагати змін від інших людей, звинувачуючи їх в усіх бідах, учасники групи починають змінювати своє ставлення до власних можливостей.

Це стає запорукою змін в адаптації особистості до складних обставин, забезпечує спроможність змінювати своє бачення непередбачуваної ситуації. Активізація змін моделей поведінки (від руйнівних до конструктивних) приводить до змін в уявленнях про перспективи власного життя, сприяє інтегративним процесам, оволодінню новими нормами і цінностями. Такі перетворення спонукають до розширення можливостей і здатностей особистості до розвитку себе як митця, автора, суб'єкта свого життя. Умовою самотворення є формування здатності особистості до конструю-

вання власного життєвого шляху, адекватного ставлення до себе, свого існування. Неспроможність побудови власного життя, життєтворчості, викликає стан фрустрації, депресії, що унеможлиблює налагодження соціальних контактів та є перепорою у самотворенні особистості.

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості пояснюється її адаптивною активністю, здатністю до морально-психологічної саморегуляції (через усвідомлення обов'язку, відповідальності, прояву сумління “мушу”, “варто”). Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням “буду”, “смію” і забезпечує побудову нового досвіду в учасника групи. Прояви їх духовності як “блага”, результату розуміння конкретного смислу існування у світовому порядку (суб'єктна здатність “приймаю”). У групі відбувається усвідомлення власної ієрархії цінностей, виявлення екзистенційних уявлень особистості, ціннісних акцентуацій, активізація інтеграції особистості.

Проводячи терапевтичні групи із співзалежними клієнтами, нами застосовувалися структуровані вправи “Я беру відповідальність”. Членам групи пропонувалося до кожного висловлювання додавати “...і я беру відповідальність за це”. Наприклад, “Я усвідомлюю, що замало приділяю уваги власній доньці, що призводить до непорозуміння з нею”, “Моя тривога, марна пересторога стає перепорою у діалозі з нею”, “Я це визнаю”. Цей метод формує новий життєвий досвід у учасників – усвідомлювати відповідальність за власні внутрішні сили, що конфліктують між собою, активізує внутрішній діалог. Те, що було невіддільним змінам, стає можливим змінюватись, хоча б у ставленні до цього. Учасники говорили не про свої біди в минулому часі, а про свої враження, ставлення до того, що відбувається з ними сьогодні.

Групова терапія допомагає усвідомити, привласнити, виявити власні почуття, потреби, бажання учасників, що дає змогу завершити “гештальти” (за Ф. Перлзом) – незавершені справи їх заблокованої свідомості. Члени групи в момент усвідомлення власної причетності до того, що з ними відбувається, набувають нового досвіду подолання певних проблем [4]. Спостерігалися тенденції до уникнення відповідальності та перекладання її на терапевта, що веде групу (як виконавчу владу). Виникала інтенція



уникнення ізоляції, яка породжувалась у результаті перенесення учасником на себе відповідальності за власні прояви в групі. Це, передусім, вміння спілкуватися, розуміти почуття іншого. Ці навички викликають процес привласнення власних почуттів, розуміння себе. Учасники стикаються з власною агресією, злістю, навчаються розпізнавати їх і виявляти в стосунках з іншими, що детермінує формування ціннісно-сислової сфери. Для терапевта важко утримувати нейтральність позиції, щоб протистояти директивності у веденні групи, перенесення відповідальності за прояви учасників на них самих [5]. Терапія спрямовується на розвиток нового досвіду певної відповідальності не тільки за зміст, але й за процедуру терапії (приспосовуючи методи терапії до потреб клієнтів із певними проблемами).

**Висновки.** Самотворення особистості розглядається як система світоглядного самовизначення, взаємостосунків із навколишнім середовищем та її членами. Комунікація особистості з середовищем формує у неї певні уявлення, поняття, значення, що стає основою становлення життєвих смислів.

Екологічність самотворення особистості має вирішальний вплив на хід її соціалізації. Світоглядне самовизначення особистості в цьому процесі впливає на побудову життєвої стратегії. Світоглядне самовизначення визначається рефлексивною спрямованістю суб'єкта на оцінювання, надання смислу подіям, які активно переживаються, переосмислюються і виокремлюються особистістю як відносно самостійні моменти життя. У цьому процесі необхідна відповідальність за вибір життєвих цілей, мети та засобів їх реалізації, усвідомлення своїх ресурсних можливостей. Якщо ці умови не реалізуються, то самотворення спрямовується на саморуйнацію особистості, не відбувається реконструкція втрачених часток її відчуттів, потреб, ставлень.

Розуміння іншого, його стану і позиції – вирішальний крок до розуміння контексту ситуації і передбачення різних наслідків, що повертає особистість до реальності, розширює картину світу. Змінюючи сценарій контактування з середовищем, особистість набуває усвідомлення своїх потреб, можливість бути ідентичною зі своїми почуттями, уявленнями. Процес самотворення засновується на волі самої особистості, її здатності рухатися вперед і розвиватися.

**Перспектива дослідження.** Здійснений аналіз дає підстави вважати, що глибшому опрацюванню й успішному застосуванню методів психологічної допомоги в кризових ситуаціях з відновлення життєвих смислів здатні допомогти: а) розуміння особистості як індивідуального модусу культури і як інтегративної якості особи, б) пошук і застосування методів гештальт-терапії; в) використання системного підходу у визначенні тенденцій зміни життєвих смислів особистості і на цій основі застосування конкретних методів терапії.

### Література

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні категорії особистості у психології / Г.О. Балл // Актуальні проблеми психології : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості ; за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11. Вип. 4. Ч. 1. – С. 10–20.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – [3-е изд., доп.]. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
4. Шумский В.К. Экзистенциальная психология и психотерапия : теория, методология, практика / В.Б. Шумский. – М. : ГУ ВШЭ, 2010. – 182 с.
5. Психологія і особистість. Науковий журнал. – Київ – Полтава, 2013. – № 1 (3). – 201 с.

**Володарская Наталья. Активизация процесса саморазвития методами групповой терапии.** Стаття посвящена исследованию методов активизации процесса саморазвития личности. Рассматриваются особенности гештальт-подхода в групповой терапии. Уточняются детерминанты и условия саморазвития личности, препятствия, возникающие в этом процессе, и методы их преодоления.

**Ключевые слова:** саморазвитие личности, групповая терапия, гештальт-терапия, рефлексия, жизненные смыслы.

**Volodarska Natalia. Self-development process intensification using methods of group therapy.** The article investigates the methods of intensification of the self-development process. The Gestalt approach in group therapy has been studied. Determinants and conditions of self-development, obstacles which occur in the process and methods of overcoming them, have been clarified.

**Key words:** personal self-development, group therapy, Gestalt therapy, reflection, life meanings.

УДК 159.99  
Б 87

*Марія БРИГАДИР*

**ВІДЧУТТЯ ПРАВДИ І СПРАВЕДЛИВОСТІ  
У РОЗКРИТТІ ТА РОЗВИТКУ  
ЛЮДСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

*У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми розкриття та розвитку людського потенціалу. Описано різноаспектні дослідження науковців щодо способів організації самопізнання особистістю власної сутності. Розглянуто з філософських, методологічних, психологічних позицій принцип правди, який є головним у розвитку людського потенціалу.*

**Ключові слова:** *рівність, людський потенціал, правда, свобода, справедливість.*

**Постановка проблеми.** У третьому тисячолітті особливої актуальності набуло питання розвитку людського потенціалу. Вичерпність природних ресурсів, створення інноваційних технологій, екологічні зміни потребують максимальних зусиль від особистості, прояву та задіяння всіх її можливостей. Повноцінна самореалізація кожного учасника соціуму забезпечить гармонійний розвиток довкілля. Відбудеться зростання професіоналізму, видозміняться організаційні структури і як наслідок – влаштується комфортне перебування кожного в оточенні.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання розвитку Людського потенціалу вивчалось багатьма дослідниками. У вітчизняній психології проблеми розвитку особистісного потенціалу розроблялися Л. Виготським, В. Давидовим, Д. Ельконіним, О. Леонтьєвим, А. Петровським, С. Рубінштейном. Їхні здобутки мали широке використання при створенні інноваційних методів навчання і виховання.

В історії розвитку української психології при розробці вказаної проблематики визначальними є дослідження в напрямі генетичної психології, психології розвитку, вікової та педагогічної психології (М. Боришевський, С. Максименко, М. Смульсон та ін.). На Заході проблему розвитку людського потенціалу досліджували Л. Бурбо [2], С. Грофф, Т. Гудман, А. Маслоу, Р. Мей, А. Менегетті [7], Ф. Перлз, К. Роджерс, У. Шутц [16] та ін. Зокрема, у концепціях А. Маслоу і К. Роджерса проблема розкриття особистісного потенціалу пов'язана з поняттям “особистісне зростання” [14]. Загалом науковцями розроблена мережа теорій і технік-практик виявлення та розвитку можливостей особистості. Незважаючи на достатньо ґрунтовний аналіз науковцями питань особистісного становлення, невисвітленими залишаються чинники розвитку людського потенціалу на сучасному етапі суспільного буття, зокрема у контексті ставлення до правди і справедливості.

**Мета статті** полягає в аналізі теоретичного, методологічного та практичного аспектів проблеми розвитку людського потенціалу крізь призму розуміння правди та справедливості.

Проблема розвитку можливостей людини була важливою впродовж всього існування людства і залишається актуальною сьогодні. В міфології людей прирівнювали до богів і надавали їм необмежених можливостей, у буденній реальності в кожного є змога тренування та розвитку власного потенціалу (фізичного, морального, духовного). У західній психології сформувалася течія розвитку Людського потенціалу. Згідно з її засадничими ідеями, людині надається ініціатива щодо самостійної організації свого життєвого шляху, а відповідно – розкриваються способи до саморозвитку та реалізації своїх потенцій. Так виникло багато технік-практик, метою яких є внутрішньоособистісний та духовний розвиток людського потенціалу. Сюди належать: гештальт-терапія, групи-зустрічі, транзактний аналіз, біоенергетика, рольфінг, трансцендентна медитація, психосинтез, аріка, релаксація, лікувальне голодування, сенсорне усвідомлення тощо. Всі вони виникли наприкінці 60 – початку 70-х рр. ХХ ст. На сьогодні кожна із названих технік є дієвою, має своїх прихильників і є ефективною у розкритті та розвитку людського потенціалу. Кожна із практик пропонує надзвичайно просту ідею внутрішньої свободи, зняття власних обмежень та розвиток власних можливостей.

Кожна із технік адресована певному типу особистості, або людині на певному віковому етапі. Принципи, які лежать в основі методів розвитку людського потенціалу, здатні кардинально змінити соціальне оточення – культуру, медицину, законодавство, економіку, соціальні програми, спорт, релігію, освіту і навіть мораль. Позаяк вони будуть не нав'язані ззовні оточенням, через примус та насилля, а брати свій початок із душі, ментальної основи, що забезпечить їм позитивне налаштування, узгодженість з власною совістю та сумлінням. Також кардинальні зміни відбудуться в управлінні, воно перетрансформується в самоуправління та саморегуляцію.

Людям безперервно нав'язуються соціумом обмеження, через встановлені норми поведінки та стандарти мислення. Такий механізм управління є надзвичайно ефективним, коли люди орієнтуються на потреби низьких рівнів і не відчують необхідності в моральному і духовному самовдосконаленні. Задіяння духовного потенціалу, вивільнення внутрішньої свободи кожного не потребуватиме насилля з боку суспільства, проте вимагатиме від нього високих демократичних стандартів функціонування. Уільям Шутц, аналізуючи техніки розвитку людського потенціалу, визначив низку принципів, на яких вони ґрунтуються і дотримання яких робить можливим розквіт внутрішнього потенціалу кожного індивіда.

Один із головних принципів, на який опирається науковець, – правда. Він її описує різноаспектно і багатогранно. Вважає правду основою духовного начала людини. У. Шутц зазначає, що: “Правда насправді зробить вас вільними, а чесність – це найкраща політика” [16, 35]. На правді ґрунтується сумління, а саме воно виконує функцію межі розподілу правильного і помилкового, доброго і злого тощо.

Правда передбачає чесність, передусім людини перед самою собою. Навчитися говорити правду самому собі і бути чесним перед собою – це перший крок до розвитку власного потенціалу. Уільям Шутц визначає сім рівнів правди (див. табл. 1).

Небажання прийняти правду, визнати її, має негативні наслідки, які виявляються на декількох рівнях: внутрішньо-особистісному, міжособистісному, міжгруповому.

Таблиця 1

*Рівні правди (за У. Шутцом) [16].*

Рівень	Переконання	Змістове наповнення
-1	Самообман	Людина приховує свої почуття від себе і від навколишніх. Вони часто є неусвідомлюваними.
0	Замовчування	Людина замовчує свої відчуття, через дію соціальних цензорів і намагання раціоналізувати свою поведінку (так нетактовно, це мені зашкодить, це не моя справа, це може бути комусь неприємно).
1	“Ти (поганий)...”	Спосіб простого вираження думки, навіть почасті через навішування ярликів, людина стає критиком.
2	“Я відчуваю до тебе (неприязнь)...”	Вираження відверте тих почуттів, які відчуває людина
3	“Тому, що (ти не цінуєш мою роботу)...”	Раціональний рівень, коли людина починає усвідомлювати причину своїх почуттів.
4	“Я думаю, що ти (вважаєш мене некомпетентним)...”	Людина починає розуміти почуття інших людей (проявляє емпатію) і сприймає себе як жертву
5	“Я боюсь, що я (некомпетентний)...”	Людина починає усвідомлювати свої страхи щодо своїх внутрішніх властивостей, усвідомивши себе цілком, людина сприймає себе із своїми перевагами і недоліками, стає чесною перед самою собою і будує відверту взаємодію з оточенням, не використовуючи брехні.

У людині поєднується водночас матеріальне і духовне. Перше є фізіологічною основою, яка функціонує за визначною вказаною програмою, має свою схему розвитку, розквіту і старіння. Друге – репрезентоване цілою низкою соціально-культурного та внутрішньоособистісного. Зовнішнє довкілля безпосередньо впливає на живий організм, насильно нав'язуючи зразки та форми мислення, поведінки. Суб'єктне, власне, неповторне формується при взаємодії і прийнятті культурного, спочатку незвичного, а потім привласненого і неподільного. Так з'являється система норм, еталонів і цінностей, які визначають раціональність у сприйманні та оцінці явищ. Результатом цього є наявність певного ідеалу, який виконує функцію самоорганізованості та спрямовує діяння людини.

Уявлення про правильність у кожного своє. Відповідно до нього живе кожна людина, як сказав у своєму творі Т. Шевченко: “В своїй хаті своя й правда, і сила, і воля” [15, 266]. Розуміння правильності містить ознаки як індивідуального, так і групового (національного чи етнічного). Останнє закріплюється в психічній енергетиці і передається із покоління до покоління. У К. Юнга такі утворення називаються архетипами [14]. Хоч розуміння правди почасти є відмінним серед людей різних соціальних прошарків, з часом відмінності зникають. Правда суб'єктивна, вона несе в собі загальні моральні принципи і цінності: любові, надії, віри, мудрості, що виконують функції загальних орієнтирів та еталонів організації довкілля. Вся активність, яка генерується індивідом, спрямовується на реалізацію загальноновизнаних та загальноприйнятих моральних основ. Тому уявлення про правду поєднує у собі риси індивідуального та групового. Перше дуже різноманітне та різноаспектне, друге – більш загальне й універсальне і є зрозумілим і прийнятним для великого загалу.

Прийняття зовнішніх подій, їх підтримка чи заперечення визначається критеріями правдивості. Так взаємодіють у межах людини дві сутності: матеріальна і духовна. Численні дослідження з психосоматики довели їх взаємоспричинення. А. Менегетті стверджує, що “здоров'я – це вільне протікання енергії, яка йде через множини різних частин, сходиться в єдиній точці, інтегрується в єдине ціле” [7, 19]. Як зазначає В.Г. Кремень: “... правда – поняття, яким визначається відношення об'єктивної дійсності до людських ідеалів буття. Правда – це почуття і усвідомлення людиною



будь-якого знання (істини чи хиби) як істини” [6, 104]. Брехня і правда взаємно пробуджують у людини сумління і почуття докору. Саме вони є внутрішніми цензорами, які визначають мораль індивіда.

Позбавлення від обману і самообману вивільняє людський потенціал і спрямовує енергію людини в русло саморозвитку та самовдосконалення. Як стверджують дослідники, докори сумління, страх перед ними спричиняють душевні захворювання, які в подальшому проявляються у соматичі [2; 7]. Душевний біль від внутрішніх конфліктів особистості, стресу, проблеми у взаємовідносинах фіксуються у тілі. Почуття і думки матеріалізуються, вони прямують від мозку до тіла, залишаючи там сліди пошкоджень на клітинному рівні. За твердженням науковців, брехня є захисним механізмом для психіки, способом пристосування [7, 22]. Коли людина сама робить себе заручником брехні, виникає додаткова стресова ситуація, вона хвилюється через те, що викривають її неправду. Відбувається самотворення перепонів до гармонійного існування, щоразу використовується самообман. Неправдиве сприймається людським організмом як чуже, а індивід не може вступати в суперечку з тим, ким він є. Завдяки правді відбувається самозбереження, лише при цьому відкриваються горизонти саморозвитку.

В історії розвитку людства є багато випадків, коли людей позбавляли морального володіння правдою, нав’язуючи спотворені реальність та ідеали. Це існування всіх без винятку імперських держав, країни із комуністичною ідеологією, тих які прагнули поневолити людей та утримувати їх як рабів тощо. Один із ідеологів-нацистів Йозеф Геббельс стверджував, що брехня, повторена тисячу разів, стає правдою [11]. Він віртуозно маніпулював свідомістю населення, оправдовуючи власні ганебні вчинки. Дослідник-історик І. Сюдюков зазначає: “Великій крові прокладає дорогу брехня. Так завше було в історії. Брехня масована, свідома, цинічна, що сіє люту, ненависть, страх, презирство до ворогів “зовнішніх”, а ще більшою мірою – до ворогів “внутрішніх”, яка навіть глядачам, читачам і слухачам, що перед ними – не люди, а “зрадники народу” (нації, держави, робочого класу, великого вождя). А зрадників слід нещадно знищувати, як необхідно знищувати і зовнішніх ворогів (нехай

навіть йдеться про народи і держави). Так вбивство людей – у страшній кількості – стає не тяжким злочином, а “святим обов’язком”. Так брехня виправдовує злочин, насильство і кров, стаючи надійною опорою тиранії і диктатури – не меншою, ніж репресії і концтабори” [11]. Втримання порядку та визнання псевдоправильного можливе через використання агресії та насилля, які потім набирали зворотної дії і ще з більшою силою перенапрямувалися на руйнування аморального довілля.

Боротьба людини за правду і її відновлення є генетично зумовленим встановленням справедливості. На соціальному рівні справедливість розуміється як загальне співвідношення цінностей, благ та конкретний розподіл їх між індивідами, водночас визначає належний порядок людського співжиття, який відповідає уявленням про сутність людини і її невід’ємні права [12]. Гесіод у поемі “Роботи і дні” трактує справедливість як головну людську чесноту і розуміє під нею чесність, поміркованість, і, найсуттєвіше, відмову від захоплення чужої власності будь-яким шляхом, обманом або насильством, справедливість повинна ґрунтуватися на взаємній вигоді [3]. Платон справедливим визнає “правило про те, щоб індивідууми не брали те, що належить іншому, і не втрачали свого”. Справедливість полягає тому, в тому, щоб кожна людина мала і робила те, що їй належить [8].

Іммануїл Кант уважав, що розвиток всіх природних задатків і схильностей людини можливий лише при “досконалому правовому громадському устрої”, за умов реалізації принципів справедливості [5]. Англійський філософ і соціолог Герберт Спенсер в ідеї справедливості розрізняє два елементи. Позитивний – він полягає у визнанні за кожною людиною права на безперешкодну діяльність і на користування тими благами, які вона приносить. Негативний елемент ідеї справедливості полягає у визнанні того, що існують межі, які зумовлюються існуванням інших людей, що мають однакові права, повага до яких, є необхідною умовою суспільного життя. У думці про сфери дії, які є взаємно обмеженими, полягає поняття рівності [10].

Два принципи справедливості формулює Дж. Роулс: 1) рівності – зводиться до вимоги, що кожна особистість повинна мати рівні права на основні свободи, які подібні зі свободами інших; 2) відмінності – розумно приймається суспільством як

вигода для кожного і реалізується в умовах доступності для всіх позицій і посад від нижчих до вищих.

Дж. Роулс пропонує, передовсім “максималізувати”, поліпшити до можливої межі, добробут тих, хто перебуває у найгіршому стані. У другу чергу – тих, хто стоїть на другій сходинці добробуту і так далі. І лише в останню чергу – найбільш багатих людей [17].

Справедливість – це відповідність людських відносин правовим нормам [5]. Наявність у суспільстві справедливості асоціюється із рівністю. Так, у дослідженнях Дж. Локк [4] вказує на наявність у кожної людини природного права, стану повної свободи стосовно своїх дій.

Справедливість пов’язують із обов’язковою нормою співжиття людей. Вона встановлює ефективний порядок, який ґрунтується на ідеї гуманізму. Таке середовище є максимально прийнятним для людини, позаяк воно відстоює ідею любові. Справедливість виконує функцію критерію та межі дозволеного і забороненого. Почуття справедливості ґрунтується на вірі у правду і є притаманним людині від народження.

З позицій екзистенціалізму особистість приречена бути вільною, бути самою собою. Відмовитися від своєї свободи – це відкинути свою особистість, що означає чинити і думати так, як усі, цілком втратити свою індивідуальність [13]. Ж.-П. Сартр вважає, що свобода як визначення людини, її екзистенція не залежить від інших, але, як тільки здійснюється вибір або починається дія, людина змушена бажати разом зі своєю свободою волі інших людей [9]. Свобода однієї людини можлива за умов, коли вільні і ті, хто її оточує. Відповідно до ідей екзистенціалізму, людська особистість є самоціль існування і розвитку, а суспільство має забезпечувати можливість вільного духовного розвитку кожної особистості, при цьому гарантуючи такий порядок життєдіяльності людей, який би захищав особистість від зазіхань на її свободу. Проте роль суспільства, на думку екзистенціалістів, негативна, оскільки суспільство може надати людині свободу лише від чого-небудь (економічну, політичну тощо). Справжня свобода екзистенційна – “свобода для” – починається у світі духовного життя особистості.

Свобода здійснюється через розширення та універсалізацію особистої відповідальності й інтерпретацію своєї діяльності в контексті загальної взаємозв'язку і долі людської духовності. Цікаво трактує свободу М. Бердяєв, він вважає, що існування Бога робить людину істотою незалежною, бо ставлення до Бога визначається не як залежність, а як справжня свобода. Перед Богом, у зверненні до Бога, людина піднімається і перемагає цей світ. Відносини між Богом і людиною є тасмницею любові, потреби люблячого у любимому [1].

**Висновки.** Людина має прийняти себе такою, як вона є, і не жити ілюзією, вигадкою про себе. Внутрішній механізм такої події відбувається через процеси самопізнання та самоусвідомлення. Приймаючи себе, людина пізнає сенс свого життя. Найголовнішим принципом у самодослідженні є правда. Вона у цьому аспекті – першопричина і наслідок гармонійного перебування особистості в соціальному оточенні та у власному внутрішньому світі. Прийняття самого себе програмує поведінку індивіда на відкритість і відвертість до оточення. Правда є спонукальним механізмом, який породжує свободу, справедливість та рівність як на внутрішньо-особистісному, міжособистісному, так і соціальному рівнях. Самопізнання – це перший крок до розкриття та розвитку власного потенціалу.

**Перспективу дослідження** ми пов'язуємо з вивченням особливостей самореалізації особистості у контексті відчуття правди і справедливості.

### Література

1. Бердяєв Н. Філософія вільного духа / Николай Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с.
2. Бурбо Л. Слушай свое тело – твоего лучшего друга на Земле! / Л. Бурбо. – М. : София, 2007. – 208 с.
3. Гесиод. Работы и дни. Земледельческая поэма / Гесиод ; пер. В. Вересаева. – М. : Недра, 1927. – 88 с.
4. Історія вчень про право і державу : [навчальний посібник] / Г.Г. Демиденко. – Х. : Консум, 2004. – 432 с.
5. Ключин Н. Будущая революция и новое общество / Н. Ключин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.politology.vuzlib.org/book\\_o064\\_page\\_1.html](http://www.politology.vuzlib.org/book_o064_page_1.html).

6. Людина і світ : підручник / Л.В. Губерський, В.Г. Кремень, А.О. Приятельчук та ін. ; голов. ред. Л.В. Губерський. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2001. – 349 с.
7. Менегетти А. Психосоматика / Антонио Менегетти ; пер. с итал. – М. : ННБФ “Онтопсихология”, 2004. – 360 с.
8. Платон. Держава / Платон ; пер. з давньогр. Д. Коваль. – К. : Основи, 2000. – 355 с.
9. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319 – 344.
10. Спенсер Г. Справедливость [Текст] : монография / Г. Спенсер ; пер. с англ., ред. М. Филиппов. – СПб. : Тип. А. Пороховщикова, 1897. – 243 с.
11. Сюдюков І. Йозеф Геббельс: технологія “чорної” пропаганди та політичних провокацій / І. Сюдюков. – День. – 2013. – 2 вересня. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://incognita.day.kiev.ua/jozef-gebbels-technologie-und-propaganda-und-politische-provokationen.html>.
12. Тофтул М.Г. Этика : навч. посіб. / М.Г. Тофтул. – К. : Видав. центр “Академія”, 2005. – 416 с.
13. Философия XX века : учебное пособие. – М. : ЦИНО общества “Знание” России, 1997. – 288 с.
14. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.
15. Шевченко Т.Г. Кобзар / Т.Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1980. – 613 с.
16. Шутц У. Совершенная ясность. Основы жизненной философии / У. Шутц ; пер. с англ. – Х. : “Гуманитарный Центр”, 2012. – 252 с.
17. Rawls J. A theory of justice / J. Rawls. – Cambridge : Mass., 1972. – 624 p.

**Бригадир Мария. Ощущение правды и справедливости в раскрытии и развитие человеческого потенциала.** В статье осуществлен теоретико-методологический анализ проблемы раскрытия и развития человеческого потенциала. Описаны разноаспектные исследования ученых о способах организации самопознания личностью собственной сущности. Рассмотрено с философских, методологических, психологических позиций принцип правды, который является главным в развитии человеческого потенциала.

**Ключевые слова:** равенство, человеческий потенциал, правда, свобода, справедливость.

**Bryhadyr Maria. Sense of truth and justice in human potential exposure and development.** The article presents a theoretical and methodological analysis of the problem of human potential exposure and development. Multi-aspect scientists' researches as to ways of self-identity of personality's own essence have been described. The author considers philosophical, methodological, psychological position principle of truth, which is central in the human potential development.

**Key words:** equality, human potential, truth, freedom, justice.

УДК: 159.923.2; 159.947.5; 159.96

Г 17

*Ігор ГАЛЯН*

**ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ РОЗВИТОК  
ЗДАТНОСТІ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ  
ЯК РІЗНОВИД ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ  
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ  
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

*У статті висвітлюються психологічні умови, шляхи та засоби становлення професійної саморегуляції у майбутніх педагогів. Зазначається, що одним із шляхів ефективності засвоєння саморегуляції є впровадження спеціальних дисциплін з психологічних основ саморегуляції, основне завдання яких – розширення професійного репертуару поведінки фахівців, підвищення чутливості до сприйняття самого себе та інших, навчання умінням саморегуляції, усвідомленню особливостей індивідуального стилю поведінки. Констатується, що формування системи професійної саморегуляції передбачає паралельний розвиток інформаційно-енергетичного, мотиваційного, емоційно-вольового її рівнів.*

***Ключові слова:** саморегуляція, професійна саморегуляція, рівні саморегуляції, рефлексія, саморозвиток, умови розвитку, шляхи розвитку, самоспостереження, самоаналіз.*

**Постановка проблеми.** Однією з умов розвитку освітнього простору держави є підвищення рівня підготовки її фахівців. Це, насамперед, передбачає створення розвивального середовища у ВНЗ, яке детермінуватиме зміни в особистісному, духовному, моральному становленні студентів та впливатиме на їх професіогенез. Професійна підготовка і самопідготовка стосується насамперед сфери самосвідомості особистості загалом і професійної самосвідомості – зокрема. Остання була предметом дослідження багатьох учених, а отже, на рівні складових її структури досліджена

досить ґрунтовно. Однак є питання, які потребують детального аналізу та обґрунтування. До таких належать шляхи цілеспрямованого розвитку здатності до саморегуляції як форми вияву суб'єктної активності. З огляду на це досліджувана нами проблема видається вельми актуальною.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У своїх публікаціях [2; 3; 4] ми неодноразово розглядали питання саморегуляції особистості в різних її аспектах. А отже, згадували ті напрацювання, які є близькими до досліджуваної нами проблеми. Це, зокрема, вивчення питань саморегуляції професійної діяльності, що тісно пов'язані з різноманітними психологічними аспектами регуляції активності людини. До таких належать дослідження загально-теоретичних і методологічних проблем регуляції розвитку особистості К. Абульхановою-Славською, Л. Анциферовою, В. Моросановою, О. Прохоровим, В. М'ясищевим, С. Рубінштейном; аналіз питань довільної регуляції та саморегуляції поведінки, що були предметом вивчення М. Боришевського, Г. Грибенюка, І. Галяна, В. Іванникова, Є. Ільїна, О. Конопкіна, Є. Суботського, О. Чебикіна та ін.; вивчення регуляції та саморегуляції мисленнєвих процесів А. Брушлінським, В. Моляко, О. Тихомировим, Н. Пов'якель та ін.

Водночас у системі професійної підготовки майбутніх педагогів, на нашу думку, відсутня цілісна концепція формування у студентів педагогічного ВНЗ умінь саморегуляції, яка б будувалася на основі індивідуально-орієнтованого підходу, що враховує типологічні особливості особистості студента, специфіку його майбутньої професійної сфери. Тому пошук шляхів її розвитку стає нагальною проблемою. Одним з них є розвиток здатності до саморегуляції, що забезпечує комфортність входження молодого спеціаліста у психолого-педагогічну реальність. Окрім цього, вона – невід'ємна частина його життєдіяльності, яка певною мірою може компенсувати тимчасовий брак професійних умінь.

З огляду на це, *метою* нашої публікації є обґрунтування можливості цілеспрямованого впливу на розвиток здатності до саморегуляції майбутніх педагогів.

Актуалізація проблем людини в сучасному світі, гуманістичної переорієнтації суспільної свідомості і одночасна критика авторитаризму і стандартизації у навчанні висунули на перший



план проблему формування гуманістичного педагога, психолога. Так, представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс у США, Р. Бернс в Англії, О. Больнов, П. Тіллік в Німеччині) орієнтують практичного психолога та педагога на усвідомлення своєї діяльності як глибоко людської, спрямованої на щирий інтерес до особистості дитини, уважне ставлення до неї, створення умов для самореалізації підопічного, відчуття ним успіху в житті. Зростає значення “людинознавчих” знань, що допомагають майбутньому педагогові зрозуміти психіку і поведінку людей, самого себе. У зв’язку з цим особлива увага у професійній підготовці майбутніх педагогів приділяється розвитку самопізнання, “саморегуляції поведінки”. Так, наприклад, для студентів педагогічних університетів у Німеччині розроблені спецсемінари “Індивідуально-професійне самовизначення практичного психолога”, “Аналіз педагогічних конфліктів”; для американських студентів – спеціальний тренінг “Розвиток індивідуальних стилів поведінки”. Основними завданнями спецсемінарів є розширення професійного репертуару поведінки фахівців, підвищення чутливості до сприйняття самого себе та інших, навчання умінням саморегуляції, усвідомленню особливостей індивідуального стилю поведінки [10].

У Чехії в 90-ті рр. ХХ ст. була розпочата реорганізація системи підготовки практичних психологів у педагогічних інститутах. Однією з новацій стало введення такого навчання, яке полегшує перехід від соціальної ролі студента до соціальної ролі професіонала. Цього неможливо досягнути ні простою демонстрацією еталону, ні простим спостереженням (не кажучи вже про чисте теоретичне навчання), ні методом “проб і помилок”. Єдиний шлях – систематичне навчання діяльності, тобто – передовсім практичний шлях, але ця практика має бути керованою. Основною вимогою стало те, що студент повинен усвідомлювати особливості свого індивідуально-своєрідного психолого-педагогічного впливу на підопічних у його довільних, усвідомлених і в його неконтрольованих або слабко контрольованих аспектах [6].

Це навчання проходить декілька етапів. Перший етап спрямований на розвиток умінь соціальної комунікації, умінь спілкування. Він починається з рефлексії, з усвідомлення власної поведінки, спілкування, з усвідомлення своїх психічних станів,

умінь саморегуляції. Студентів вчать відокремлювати їх зовнішню, технічну сторону від змістових характеристик, аналітично підходити до поведінки іншої людини, до її психічних станів, до її способів саморегуляції, звертати увагу навіть на незначні деталі поведінки досліджуваного. Отже, майбутні психологи оволодівають соціальною перцепцією, забезпечують підвищення рівня саморегуляції у своїй поведінці, психічних станів. Другий етап обов'язково здійснюється в періоді практики. Основне його завдання – допомогти студентам оволодіти розумінням підопічних, уміти розуміти їх інтелектуальні і емоційні особливості, динаміку мотивів, прояв психічних станів. На третьому етапі не тільки встановлюється система відносин “психолог/педагог – учень”, але й реалізується в активній діяльності майбутнього педагога в умовах, максимально наближених до реальних [6].

На наш погляд, цей досвід може бути успішно адаптований до організації навчання майбутніх педагогів. Саме усвідомлення необхідності цілеспрямованого розвитку у майбутніх педагогів умінь саморегуляції як найважливішої складової їх професійної діяльності, спонукає останніми роками багатьох педагогів вищої школи шукати шляхи навчання студентів способом оволодіння цими вміннями. Одним з них є розвиток культури рефлексії майбутніх педагогів, що виступає системотвірним чинником формування умінь саморегуляції. Програма спецкурсу “Педагогіка рефлексії”, розробленого російським вченим Б. Вульфовим, передбачає залучення студентів до психолого-педагогічних можливостей рефлексії. Вивчення спецкурсу дає змогу навчити студентів керувати рефлексією підопічних, стимулювати самодосконалення. Автор справедливо зазначає, що “...коріння професіоналізму справжнього педагога, психолога – у його людяності, разом вони (духовність, інтелігентність, освіченість, вихованість) складають його особисту гідність – генеральний показник соціальності” [1, 78].

Інша російська дослідниця, Н. Осухова, розробила програму спецкурсу з формування у майбутніх педагогів, психологів готовності до взаємодії, взаєморозуміння і співпереживання з дітьми. У ньому інтегрується теоретичний цикл з реальним включенням студентів у спілкування з дітьми, при цьому передбачено регу-

лярне оцінювання майбутнім фахівцем своєї професійної психолого-педагогічної готовності на кожному етапі навчання, в період проходження різних видів практики [8].

Р. Кочюнас (ректор Інституту екзистенційної психології, м. Вільнюс) відзначає, що розвитку саморегуляції, самопізнання в процесі професійної підготовки майбутнього психолога сприяє широкий, інтенсивний курс індивідуальної і групової терапії. Кожен майбутній психолог до початку професійної діяльності, а також у процесі роботи повинен пройти особисту терапію, тобто усвідомлювати свої психічні стани, розв'язувати свої проблеми за сприяння досвідченого професіонала. На наш погляд, позиції Р. Кочюнаса є вельми доречними щодо оволодіння досвідом особистої терапії [5].

Формування системи професійної саморегуляції передбачає паралельний розвиток інформаційно-енергетичного, мотиваційного, емоційно-вольового рівнів системи психічної саморегуляції.

*Інформаційно-енергетичний* рівень саморегуляції забезпечує необхідний рівень енергетичної мобілізації фізіологічних систем для оптимального функціонування психіки. Нормальна життєдіяльність людини без регулювання енергетичного забезпечення психічних функцій, підтримки певного їх тону, практично неможлива. Водночас у людини нервова рівновага підтримується не тільки за допомогою біологічної і психічної активності. Найважливішим чинником саморегуляції психічних станів є свідомість (і самоусвідомлення як його частина), що відображає соціальну діяльність у всіх її різноспрямованих проявах.

Під час формування системи професійної саморегуляції взаємодіють основні види саморегуляції, можливі на *інформаційно-енергетичному рівні*: реакція “відреагування” (полягає у посиленні рухової або психічної активності); саморегуляція за допомогою зміни нервової імпульсації (запобігає можливому психічному перенапруженню); “вигорання” негативних психічних станів у процесі реагування на естетичну інформацію.

Розвиток *мотиваційного рівня* системи професійної саморегуляції передбачає становлення індивідуального стилю мотиваційної саморегуляції. Він включає *взаємозв'язок* зовні опосередкованої саморегуляції і активної смислової регуляції, безпосередньої і опосередкованої мотиваційної саморегуляції.

Для зовні опосередкованої саморегуляції людина використовує не прямі способи *самодії* (самопереконавання, самонаказ тощо), а опосередковано-організуючий вплив зовнішнього середовища або власної діяльності, спрямованої зовні (наприклад, спілкування з мистецтвом, друзями, природою; відволікаюча праця, прогулянки).

Активна смислова регуляція вимагає прямих інтелектуальних зусиль, переосмислення ситуації, що виникла, спроб подивитися на свої бажання і спонуки з інших позицій, відкрити для себе нове бачення життя. Безпосередня мотиваційна саморегуляція полягає у тому, що особистість прямо і усвідомлено піддає перегляду свою мотиваційну систему, коригує ті установки і спонуки, які з будь-якої причини необхідно змінити. Опосередкована регуляція мотивації відбувається в результаті дії на центральну нервову систему загалом або її певні утворення через непрямі фактори непрямої дії.

Отже, процес регуляції і саморегуляції психічних станів починається і закінчується корекцією і модифікацією мотивів.

Формування *емоційно-вольового рівня* системи професійної саморегуляції передбачає розвиток механізмів самоконтролю, самопереконавання. К. Платонов визначав самоволодіння як баланс емоційного і вольового компонентів психіки при домінуванні волі над емоціями, взятих незалежно від фактора часу [9]. Специфіка функціонування цих механізмів виявляється в тому, що людина за необхідності може довільно, навіть у вкрай несприятливих умовах, виконати певні фізичні і психічні дії, свідомо підтримуючи при цьому необхідний для виконання продуктивної діяльності психічний тонус. Використання емоційно-вольового рівня саморегуляції психічних станів можливе з різною метою – від пожвавлення одноманітної обстановки до серйозної роботи з обґрунтування власної життєвої позиції.

Формування умінь системи професійної саморегуляції, на нашу думку, повинно включати такі компоненти: а) базовий (глибинні установки, ціннісні орієнтації майбутнього психолога; забезпечує мотивацію на оволодіння системи професійної саморегуляції); б) змістовий (індивідуальна система знань про психічні стани, саморегуляцію; забезпечує “внутрішні умови” становлення умінь системи професійної саморегуляції); в) операційний (індивідуальна техніка системи професійної саморегуляції);

г) рефлексія (система індивідуальних способів самоспостереження і самоаналізу; виступає умовою самоудосконалення у майбутнього педагога умінь системи професійної саморегуляції, яка реалізується в акмеологічному компоненті).

Ці компоненти можуть слугувати основою для розробки моделі формування у майбутніх педагогів умінь системи професійної саморегуляції, основними складовими якої є: психологічні умови, що забезпечують ефективність оволодіння умінь системи професійної саморегуляції; педагогічний зміст процесу; методичне забезпечення процесу; етапи його здійснення; критерії, що дають змогу визначити рівень сформованості системи професійної саморегуляції.

На завершення зупинимося на переліку умов та шляхів становлення професійної саморегуляції у майбутніх педагогів. До базових психологічних умов формування умінь системи професійної саморегуляції належать: усвідомлення студентом унікальності своєї індивідуальності; позитивне ставлення до себе; усвідомлення необхідності системи професійної саморегуляції.

Досягнення особистістю належної успішності навчально-професійної і, у майбутньому, педагогічної діяльності стає можливим за умови сформованості у неї комплексу утворень, що забезпечують її загальну здатність до довільної регуляції власної активності загалом та психічних станів зокрема. Остання пов'язана із певними особистісними властивостями, зокрема, з рефлексією, самоактуалізацією, самоприйняттям і внутрішнім локусом контролю Я, що дає змогу розглядати психічну саморегуляцію як важливу і складноорганізовану суб'єкту якість.

Умовою формування саморегуляції є рівень розвиненості в особистості регуляторних механізмів. За умови недостатнього її розвитку може спостерігатися нестабільність діяльності, афективні реакції, імпульсивність, тривожність, швидка виснажливність (вигорання) тощо. Зазначений комплекс явищ може супроводжуватися водночас низьким рівнем самоактуалізації, самооцінки (невпевненість у собі, неприйняття себе, самозвинувачування, низьким локусом контролю Я), а також схильністю до внутрішньої конфліктності.

Психолого-педагогічними умовами розвитку регулятивної здатності особистості в системі навчально-професійної діяльності майбутнього педагога є:

– спрямованість змісту навчальних дисциплін з психології на їх особистісну орієнтованість;

– використання у процесі підготовки фахівців у ВНЗ практично-спрямованих знань та продуктивних умінь, конструктивних технологій і різноманітних прийомів саморегуляції сприятиме прискоренню й оптимізації процесу професійного розвитку регулятивної культури саморегуляції майбутніх фахівців;

– структурна організація змісту навчальних дисциплін з психології, що забезпечить системність і цілісність психологічного мислення майбутнього педагога;

– застосування у процесі навчання студентів як фундаментальних, понятійних знань з психології, так і ігрових та творчих методів, що активізує особистісний потенціал майбутнього фахівця, спрямує і вдосконалиє процес професійного розвитку саморегуляції, сприятиме розвиткові у студентів орієнтовно-цілісної картини майбутньої професійної діяльності та професійного образу-Я, здатності правильно орієнтуватися й організовуватися у професійному середовищі та у практичних ситуаціях і прийнятті конструктивних рішень;

– організація самостійної роботи як засобу активізації та професійного розвитку здатності до оволодіння саморегуляцією майбутніх педагогів;

– розвиток емоційної культури особистості як фундаментальної складової регулятивної культури, через надання базових знань з наявних систем саморегуляції, з одного боку, та формування комплексу різноманітних, у тому числі і психогігієнічних умінь самовпливу та самокорекції, створення та вдосконалення індивідуальної системи саморегуляції – з іншого.

Шляхами ефективності засвоєння саморегуляції психічних станів є впровадження спеціальних дисциплін з психологічних основ саморегуляції, психології здоров'я, психології самовдосконалення та саморозвитку, які активізують процеси розвитку професійного мислення й стимулюють розвиток продуктивної та дієвої системи саморегуляції майбутнього педагога. На особливу увагу заслуговує процес планування й організації самостійної роботи студентів з

урахуванням сформованих умінь оцінювання і вдосконалення ними власної системи саморегуляції та її модифікування при впровадженні у професійну діяльність, при розв'язанні практичних завдань.

**Висновки.** Отже, під формуванням умінь саморегуляції у майбутніх педагогів ми розуміємо процес, що включає вивчення і управління розвитком індивідуальних особливостей студентів у професійній сфері, процес трансформації дій кожного студента, при якому заданий зміст професійних знань, умінь перетворюється через його мотиваційну сферу на індивідуальні уміння професійної саморегуляції.

Саморегуляція – динамічний феномен, що формується як цілісне особистісне утворення, яке забезпечує саморозкриття індивідуальності фахівця у професійній діяльності; це відносно стійка система індивідуально-своєрідних способів досягнення відповідності індивідуальності реальним умовам, вимогам і функціям психолого-педагогічної діяльності.

Процес формування саморегуляції передбачає вивчення, визначення і розвиток індивідуальних можливостей студента, допомогу йому в усвідомленні своїх ресурсів (преваг і недоліків, сильних і слабких сторін саморегуляції), що позитивно впливає на ефективність його професійної освіти, і зумовлює характер оволодіння спеціальністю, а надалі – професійною майстерністю.

Становлення професійної саморегуляції майбутніх педагогів, є результатом не тільки зовнішніх впливів, але й саморозвитку, професійного самовдосконалення.

**Перспективу** нашого дослідження ми бачимо у розробці соціально-психологічного тренінгу для формування у майбутніх педагогів умінь саморегуляції у професійній діяльності.

### Література

1. Вульфів Б.З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульфів, В.Н. Харькин. – М. : ИЧП “Изд-во Магистр”, 1995. – 112 с.
2. Галян І.М. Мотиваційно-ціннісний компонент професійного вибору майбутніх психологів на етапі оптації / О.І. Галян, І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх

справ. Серія психологічна : [збірник наукових праць / головний редактор М.Й. Варій]. – Львів : ЛьвДУВС, 2012. – Вип. 1. – С. 122 – 131.

3. Галян І.М. Діагностика рефлексивності як функціональної складової стилю саморегуляції психічних станів майбутніх педагогів (Теоретичний аспект дослідження) / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : [збірник наукових праць / головний редактор М.Й. Варій]. – Львів : ЛьвДУВС, 2010. – Вип. 2. – С. 127 – 138.

4. Галян І.М. Психічні стани особистості та особливості їх саморегуляції / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : [збірник наукових праць / головний редактор М.Й. Варій]. – Львів : ЛьвДУВС, 2010. – Вип. 1. – С. 3 – 14.

5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.

6. Леонова А.Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности / А.Б. Леонова, В.И. Медведев. – М. : МГУ, 1981. – 98 с.

7. Основы методики регуляции эмоциональных состояний человека / [сост. В. Карпов]. – Владимир : [Б. и.], 1996. – 20 с.

8. Осухова Н.Г. Между “Я” и “Мы” : психологический тренинг самопознания и самовыражения учителя : [учеб. пособ. к спецкурсу] / Н.Г. Осухова. – Астрахань : Астраханский педаг. институт, 1995. – 120 с.

9. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 129 с.

10. Харин С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт / С.С. Харин. – Минск : Изд. В.П. Ильин, 1998. – 352 с.

11. Щанкина О.А. Формирование умений саморегуляции психических состояний у практического психолога системы образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.А. Щанкина. – М. : РГБ, 2002. – 184 с.

**Галян Игорь. Целенаправленное развитие способности к саморегуляции как разновидность психологического сопровождения профессионального становления будущего педагога.** В статье освещаются психологические условия, пути и средства становления профессиональной саморегуляции у будущих педагогов. Отмечается, что одним из путей эффективности усвоения саморегуляции является введение специальных дисциплин по психологической саморегуляции, основным заданием которых является расширение профессионального репертуара поведения специалистов, повышение чувствительности к восприятию самого



себя и других, обучение умению саморегуляции, осознанию особенностей индивидуального стиля поведения. Констатируется, что формирование системы профессиональной саморегуляции предусматривает параллельное развитие информационно-энергетического, мотивационного, эмоционально-волевого ее уровней.

**Ключевые слова:** саморегуляция, профессиональная саморегуляция, уровни саморегуляции, рефлексия, саморазвитие, условия развития, пути развития, самонаблюдение, самоанализ.

**Halyan Ihor. Purposeful development of the capacity for self-regulation as a form of psychological support of professional formation of future teachers.** The article highlights the psychological conditions, ways and means of professional self-regulation in future teachers. The author states that one way of effective self-regulation is introduction of special courses on the basis of regulation of professional activities. Their main task is to expand the repertoire of specialists' professional behavior, increase the level of self-perception, learning ability of self-regulation, awareness of characteristics of individual behaviour. It is noted that the formation of professional self-regulation involves the parallel development of information and energy, motivational, emotional and volitional levels.

**Key words:** self-regulation, self-regulation, professional self-regulation, level of self-regulation, reflection, self-development, development conditions, introspection, self-analysis.

УДК 159.9:37.015.3

Г 37

*Тетяна ГЕРА*

**ТРЕНІНГ  
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ  
ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВІДУ  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*У статті аргументовано доцільність впровадження тренінгу особистісно-професійного саморозвитку в освітній процес педагогічного ВНЗ. Задекларовано три шляхи реалізації психологічного супроводу майбутніх педагогів засобами професійно зорієнтованого тренінгу. Визначено, що оптимальною формою тренінгу особистісно-професійного саморозвитку студентів є робота з розвивальним щоденником.*

**Ключові слова:** *тренінг особистісно-професійного саморозвитку, психологічний супровід майбутніх педагогів, розвивальний щоденник.*

**Постановка проблеми.** У системі освіти психологічний супровід часто поєднується з іншими видами педагогічної та соціальної допомоги, що забезпечує ефективність навчально-виховного процесу. Специфіка педагогічного ВНЗ – у накладанні професіоналізації на загальноосвітній процес, що інтенсифікує інтелектуальну, емоційно-почуттєву, вольово-регулятивну активність студентів, посилюючи їхні нормативно-вікові, ідентифікаційні, адаптаційні, соціально-рольові та інші кризи. Це детермінує пошук оптимальних засобів психологічного супроводу майбутніх фахівців в умовах інтенсивних інформаційних потоків, динамічного ринку праці, гнучких ціннісних орієнтацій.

Отже, актуальною є проблема розробки тренінгових засобів супроводу та підбору адекватних форм впровадження тренінгу особистісно-професійного саморозвитку в освітній процес вишів.

© Гера Тетяна, 2014

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблема особистісно-професійного саморозвитку активно досліджується в сучасній психології (О. Барба, В. Вакуленко, Л. Василенко, О. Ігнатюк, І. Ігнацевич, М. Михнюк, М. Савчин, С. Сисоєва, Т. Тихонова, В. Щербіна та ін.). Однак не розроблено комплексного тренінгу особистісно-професійного саморозвитку майбутніх педагогів, який був би спрямований не лише на освоєння професійної діяльності та підготовку студентів до виконання ролі дидакта, вихователя, освітянина, що розвиває учня, а й на психологічний супровід учасників освітнього процесу педагогічного ВНЗ.

Уперше в царині педагогічної психології термін “психологічний супровід розвитку” вжито Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередніковою у значенні “система професійної діяльності спеціаліста супроводу, спрямована на створення умов для успішної адаптації людини до ситуації її життєдіяльності” [2, 58]. Нині розрізняють психологічний (Н. Баранова, Р. Григорович, Г. Дощенко Д. Романовська, І. Страшинська, А. Ткаченко, Л. Ясюкова), соціально-психологічний (С. Конопляста, М. Мушкевич, В. Салтикова, Б. Романчук), психолого-педагогічний (Т. Вінник, А. Жукова, М. Гнетковская, І. Кардовська, С. Курганський, Є. Марченко, Л. Некраш, І. Ніколаєва, Н. Сидоренко, О. Федієнко), соціально-педагогічний (Н. Бендовська, Н. Васільєва, О. Ветрова, Т. Дяченко, С. Коваленко, В. Стрельцова, С. Талімонова, Т. Шанкова), тьюторський (Н. Дем’яненко [5], Н. Ігнатченко [7], Р. Полєшко, В. Щорс [9] та ін.) різновиди супроводу освітнього процесу.

Під соціально-психологічним супроводом розуміють: а) один із видів соціального “патронажу” як цілісної та комплексної системи соціальної підтримки і психологічної допомоги, що здійснюється в межах діяльності психологічних служб; б) інтегративну технологію, сутність якої полягає у створенні умов для відновлення потенціалу розвитку і саморозвитку особистості в результаті ефективного виконання людиною основних функцій; в) процес особливого виду побутових відносин між тим, хто супроводжує, й тим, хто потребує допомоги [8].

Психолого-педагогічний супровід – це узгоджена діяльність практичного психолога та корекційного, соціального педагога або вчителя, спрямована на створення системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних, психотерапевтичних, розвивальних

умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню людини, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум. Суб'єкти освітнього процесу, на яких поширюється дія супроводу, – це діти (учні), батьки, педагоги. Модель діяльності психолога щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу ґрунтується на трьох етапах: діагностико-прогностичному (збір інформації про сутність проблеми і визначення шляхів її вирішення); когнітивно-розвивальному (формування системи знань, практичної допомоги у подоланні труднощів); корекційно-рефлексивному (вирішення поточних проблем, автономізація отриманих навичок) [1].

Принципами соціально-педагогічного супроводу студентів вважаються такі положення: відповідальність за прийняття рішення лежить на суб'єкті розвитку, педагог, який супроводжує, має лише дорадчі права; активна позиція студента; автономність; незалежність; безперервність і поступальність; комплексність; системність; превентивність (перехід від принципу “швидкої допомоги” як реагування на актуальні проблеми до попередження виникнення проблемних ситуацій) [11].

Новим поняттям для сучасної освіти є “тьюторський супровід”. Це – “супровід учнівської діяльності шляхом складання індивідуальної освітньої програми, в якій визначається тема, мета, завдання, розробляються освітня ситуація, навчальні дослідження, перспективи навчання, визначаються ресурси та плановані шляхи” [9, 42]. Учитель-консультант, який дистанційно організовує навчання учня, – тьютор – розробляє індивідуальну освітню траєкторію, тобто програму навчання, яка може відкривати для учня інші можливості й варіанти його освіти. Цікавою для нашого дослідження є технологія організації тьюторського супроводу, яка містить шість етапів: а) визначення пізнавального інтересу учня; б) постановка мети освітньої діяльності; в) пошук освітніх ресурсів і розробка плану освітньої діяльності – розробка “плану-карти пізнавального інтересу”; г) реалізація й обговорення, аналіз, коректування плану освітньої діяльності; д) аналіз підсумків освітньої діяльності – “презентація проекту”; е) коректування освітньої мети, визначення тимчасових перспектив [9, 43]. Поки що у вітчизняній освітній практиці тьюторство розповсюджене в дистанційній освіті як

технологія індивідуального консалтингу, однак актуальним напрямом прикладних психолого-педагогічних досліджень є впровадження тьюторського супроводу до царини професійного навчання та вищої школи.

Тьюторство як технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів нині поширюється такими напрямками: створення комплексу навчальних і навчально-методичних посібників для виконання самостійної роботи, розроблення системи інтегрованих міжкафедральних завдань, рейтинговий метод контролю, розвиток колегіальних відносин викладачів і студентів, розробка завдань, які передбачають нестандартні рішення, заміна більшої частини сталих форм практичних і лабораторних занять тьюторськими, а отже, забезпечення індивідуального супроводу (індивідуалізації навчання) у професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців [5]. Цей підхід істотно змінює методику викладання навчальних дисциплін у ВНЗ, оскільки ґрунтується на варіативних моделях тьюторських занять, які, за Н. Дем'яненко, об'єднують системні завдання для самостійної роботи, визначення тематики наукових рефератів, есе, доповідей, курсових і дипломних робіт, пакети домашніх завдань до практичних занять зі списками обов'язкової та додаткової літератури, тестові модулі, комплексні контрольні роботи, інструктивні матеріали та методичні рекомендації, графіки поетапного проведення консультацій. Успішність самостійної роботи залежить від мотивованості, таксономії цілей і чіткості конкретних завдань, алгоритму діяльності, методів, обсягу роботи, термінів, видів консалтингової допомоги (настановчі, тематичні, проблемні консультації), критерії оцінки, видів і форм контролю, форм звітності [5].

Глобалізаційні процеси в науці спонукають до пошуку інтегрованих технологій освітнього впливу, а відтак – поєднання психологічних, педагогічних, управлінських тощо засобів емоційної, соціальної, мотиваційної підтримки студентів. Універсальним засобом психологічного супроводу майбутніх педагогів у процесі їхньої професіоналізації в педагогічному ВНЗ можна вважати професійно зорієнтований тренінг [4]. Ідеєю статті є переведення тренінгових впливів із особистісно-розвивальної та професійно-виховної сфер у царину особистісно-професійного

саморозвитку студентів. Звідси, необхідність пошуку шляхів реалізації психологічного супроводу цього саморозвитку засобами ефективного тренінгу, що й стало *метою* цієї публікації.

У контексті розглянутого підходу методика викладання навчальних дисциплін у ВНЗ набуває ознак модульно-тьюторської технології, заснованої на партнерській взаємодії студента і тьютора під час опанування модуля як відносно самостійної частини освітнього процесу з метою усвідомлення та реалізації студентом власних освітніх цілей і завдань. Розвиваючи цю ідею в методиці викладання психології, можемо припустити доцільність її поєднання з тренінговими технологіями, які ґрунтуються на спеціальній організації досвіду студентів, що забезпечує навчальний результат дидактичними та психотехнічними засобами. За таких умов викладач психології виконує функції тренера і тьютора водночас. Однак практична реалізація такого проекту потребує значних організаційних змін у ВНЗ і застосування нових психологічних, методичних, комунікативних, технічних тощо засобів.

Ідея тьюторства як технології педагогічного супроводу важлива для нашого дослідження, позаяк її реалізація забезпечує створення індивідуального освітнього простору [6], що відображає одне з найважливіших завдань психологічного супроводу майбутніх фахівців. Сутність тренінгових впливів на студента – допомога йому в самостійному окресленні життєвої траєкторії, у якій вектори професіоналізації, кар'єри, особистого життя, громадської та суспільної самореалізації підсилюють один одного, сприяючи здоровій, щасливій та успішній самоактуалізації особистості.

Оскільки суб'єктами освітньої взаємодії, на яких спрямовано дію супроводу, є студенти, педагоги ВНЗ та психологи (як працівники психологічної служби), то їхня активність може окреслити напрями реалізації тренінгових впливів. Перший – груповий психотренінг, організовуваний психологічною службою для окремих категорій студентів (наприклад, комунікативний тренінг, тренінг креативності тощо); другий – психодидактичний тренінг у процесі викладання навчальних дисциплін (у т. ч. психологічних); третій – аутотренінг як засіб оздоровчої, регулятивної, рефлексивної, розвивальної, навчальної та виховної

роботи студента над власною особистістю. Звідси, три шляхи впровадження тренінгу: по-перше, надання індивідуальних коучингових і коппінгових послуг учасникам освітнього процесу працівниками психологічної служби ВНЗ; по-друге, тренінгова методика викладання психологічних дисциплін; по-третє, організація самостійної роботи студентів над власною особистістю в системі тренінгу самоефективності (тайм-менеджмент, лайфменеджмент, планування кар'єрної драбини, ауотренінг особистісного зростання тощо) із психологічним моніторингом з боку викладачів психології та працівників психологічної служби.

Діяльність психологічної служби університету нині теоретико-методологічно обґрунтована, організаційно-технологічно змодельована відповідно до повного освітнього циклу підготовки фахівця й орієнтована на досягнення психологічної майстерності, культуротворчого змісту і добродійного спрямування [10]. Тренінгова методика викладання психологічних дисциплін нині на етапі впровадження в освітню практику [3]. Під тренінгом особистісно-професійного саморозвитку розуміємо вид професійно зорієнтованого психотренінгу, що спрямований на гармонізацію процесів соціалізації, індивідуалізації та професіоналізації особистості шляхом вправлення в доцільній суб'єктно-формувальній, особистісно-розвивальній, креативно-продуктивній та інших діяльностях, які забезпечують оптимальну реалізацію людиною життєвих сенсів.

Третій же напрям упровадження професійно зорієнтованого тренінгу до системи психологічного супроводу майбутніх педагогів потребує методичного забезпечення. Одним із прийомів його реалізації може стати розробка “Щоденника особистісно-професійного саморозвитку” для студентів педагогічних спеціальностей, який би інтегрував ергономічну організацію процесу вивчення психології як навчальної дисципліни та самостійну роботу студентів із розвитку та виховання своєї особистості.

Отже, істотною ознакою тренінгу особистісно-професійного саморозвитку як різновиду професійно зорієнтованого тренінгу є поєднання опосередкованих гетеровпливів (стандартизованих інструкцій) із аутовпливами й ауоконтролем, тоді як традиційний тренінг передбачає пряме зовнішнє керівництво активністю та процесом рефлексії учасників. З огляду на це оптимальним засобом реалізації цього тренінгу є розвивальний щоденник.

Календарне планування курсів загальної, соціальної, вікової та педагогічної психології на навчальний рік може відбитися у діловому щоденнику конкретно сформульованими запитаннями до основних розділів, розподіленими на кожен тиждень (із розрахунку – одна тема на тиждень). Особливості цих питань – у рефлексивному ракурсі змістового наповнення курсу: не “Якими є теоретичні, прикладні та практичні завдання сучасної психології?”, а “Як теоретична психологія може вплинути на моє світобачення? Які знання з психології можуть поліпшити мою професійну діяльність? Якої інформації з курсу я очікую, щоб надавати самому собі та своїм близьким елементарну психологічну допомогу?”

Організація самостійної роботи студентів із курсу “Загальна психологія” передбачає: наперед указані форми звітності (наприклад, 8 конспектів першоджерел, 40 опорних схем відповідей на запитання семінарського заняття, реферат, 8 звітів про виконання практичних або лабораторних робіт; 2 модульні контрольні роботи; усний екзамен); критерії оцінювання; циклограма курсу (тайм-менеджмент курсу); перелік обов’язкових першоджерел для конспектування; вимоги до опорних схем навчального матеріалу з курсу; теми рефератів і вимоги до реферування; вимоги до дослідницького проекту тощо. Алгоритмічно прописані в робочому щоденнику вони є зразком організації пізнавальної діяльності з інших навчальних дисциплін. Це оптимізує адаптаційні процеси для першокурсників і дисциплінує студентів інших курсів, спрямовуючи їхні навчальні дії у доцільному напрямку. Дозування інформаційного забезпечення у формі ділового щоденника спрощує тайм-менеджмент і водночас організовує самоконтроль. Таке технологізування організації самостійної роботи студентів забезпечує вчасне нагадування про поточні завдання й орієнтує у термінах виконання стратегічних цілей (наприклад, нагадування про проходження етапів індивідуального дослідження: вересень – зібрати матеріал із наукових джерел (список джерел додається); жовтень – створення теоретичної моделі дослідження, підбір методів емпіричного вивчення проблеми; листопад – збір сирих даних і статистична обробка результатів; грудень – інтерпретація результатів, висновки і перспективи



застосування узагальнень у професійній діяльності та в особистому житті).

Важливою частиною інформаційного забезпечення психологічного щоденника є опис психогімнастичних, креативних, духовних та інших технік за розділами: тренінг базової працездатності, тренінг суб'єктної компетентності, тренінг особистісно-професійної ідентичності та тренінг креативності. Загалом, щотижня студент зможе ознайомитися з чотирма новими вправами, які покликані забезпечити його індивідні, суб'єктні, особистісні та індивідуальні ресурси.

Отже, ідея психологічного розвивального щоденника охоплює поєднання календарного планування навчальних курсів загальної, соціальної, вікової та педагогічної психології; системи завдань для самостійної роботи студентів із психологічних дисциплін; поетапного тайм-менеджменту власної професіоналізації (побудова таксономії цілей) та особистісної самоактуалізації в різних сферах життя (сім'я, друзі, громада міста, духовна практика, побутово-організаційна, культурно-розважальна, мистецько-оздоровча тощо активності); рефлексії та гнучкого самопозиціонування на ринку праці й у соціальному просторі.

Наступним етапом (формою) психологічного супроводу майбутніх педагогів є переведення ділового щоденника в цифровий формат (для тих, хто перейшов на електронні бази даних). Доцільним бачиться створення програми, супутньої до соціальних мереж і пошукових систем, яка би скеровувала роботу особистості над власним зростанням. За аналогією до комп'ютерних програм, що підраховують кількість калорій чи необхідний раціон наступного дня після введення даних про змістові та кількісні характеристики сніданку, обіду й вечері, пропонуємо розробити систему психологічного самомоніторингу. Її компонентами можуть бути вербальне нагадування комп'ютера про початок дихальної гімнастики з умиканням таймера; тексти візуалізацій для хвилинних релаксаційних сеансів, доступних через телефон або МП-3-плеєр; коучингові відеосеанси в режимі он-лайн; аудіо- та відеолекції з психологічних дисциплін тощо.

Можливості Internet-ресурсу сприяють переведенню психологічного супроводу студентів у тьюторський режим. У зв'язку з цим виникає необхідність моделювання мережевої взаємодії,

організації навчальних і консалтингових дистанційних конференцій тощо [6].

**Висновки.** Професійно зорієнтований тренінг у формі тренінгу особистісно-професійного саморозвитку є засобом психологічного супроводу майбутніх педагогів. Його впровадження в освітній процес педагогічного ВНЗ може здійснюватися трьома шляхами: через ведення спеціальних Т-груп і реалізацію комунікативно-розвивальних, підтримувальних, креативно-продуктивних та інших тренінгових програм психологічною службою університету; засобами тренінгової методики викладання психологічних дисциплін; за допомогою спеціально організованого в тьюторському режимі тренінгу особистісно-професійного саморозвитку студентів, інформаційно забезпеченого формою ділового щоденника або тайм-менеджерської комп'ютерної програми.

**Перспективами** подальшого пошуку в цій царині є створення програми аудіоорганайзера для MP3-4-плеєрів та інших зручних форм організаторів із психодорадчим змістом і системою позитивного підкріплення для забезпечення ефективного самомоніторингу особистісно-професійного зростання студентів.

### Література

1. Байер О.М. Модель психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ / Ольга Миколаївна Байер [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp6/bayer.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/bayer.pdf).
2. Бардиер Г. Я хочу!: Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – Кишинев : ВИРТ ; Санкт-Петербург : ДОРВАЛЬ, 1993. – 96 с.
3. Гера Т.І. Методика тренінгового викладання психології у ВНЗ / Тетяна Гера // Materiały Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji. Nauki. Teoria i praktyka. 29.10.2012 – 31.10.2012. – Część 2. – Sekcja 15. Nauk psychologicznych. – Poznań : Diamond trading tour, 2012. – 104 s. – S. 47 – 51.
4. Гера Т. Тренінг самоконгруентності особистості майбутніх педагогів / Тетяна Гера // Психологія і суспільство. – 2013. – № 2 (квітень). – С. 119 – 137.
5. Дем'яненко Н. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровиток, актуалізація / Наталія

Дем'яненко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu\\_kiovst\\_Demyanenko/290.html](http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu_kiovst_Demyanenko/290.html).

6. Дербя Т.О. Функціональні обов'язки тьютора мережевого дистанційного навчання школярів / Тамара Олександрівна Дербя // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 5 (19). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em19/content/10dtoldp.htm>.

7. Ігнатченко Н. Тьюторський супровід в організації експериментально-дослідницької діяльності учнів ШНТ – шлях до створення індивідуального освітнього простору / Наталія Ігнатченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ignatchenko3011.blogspot.com/2013/06/blog-post\\_4.html](http://ignatchenko3011.blogspot.com/2013/06/blog-post_4.html).

8. Конопляста С.Ю. Логопсихологія / Світлана Юрївна Конопляста. – К. : Знання, 2010. – 293 с.

9. Полешко Р.А. Тьюторський супровід учнів як нова форма гуманістичного навчання / Руслан Анатолійович Полешко, Вадим Володимирович Щорс // Управління школою. – 2011. – № 22 – 24 (322 – 324) серпень. – С. 42 – 44.

10. Фурман А.В. Психологічна служба університету: від моделі до технології / Анатолій Васильович Фурман, Тетяна Лонгінівна Надвична // Психологія і суспільство. – 2013. – № 2. – С. 80 – 104.

11. Щипова О. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения студентов учреждений среднего профессионального образования / Ольга Щипова [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [http://vestnik.ssu.samara.ru/articles/99\\_35.pdf](http://vestnik.ssu.samara.ru/articles/99_35.pdf).

**Гера Татьяна. Тренинг личностно-профессионального саморазвития как средство психологического сопровождения будущих педагогов.** В статье аргументирована целесообразность внедрения тренинга личностно-профессионального саморазвития в образовательный процесс педагогического ВУЗ. Декларировано три пути реализации психологического сопровождения будущих педагогов посредством профессионально ориентированного тренинга. Определено, что оптимальной формой тренинга личностно-профессионального саморазвития студентов является работа с дневником развития.

**Ключевые слова:** тренинг личностно-профессионального саморазвития, психологическое сопровождение будущих педагогов, дневник личностно-профессионального развития.

**Hera Tetyana. Training of personality professional self-development as a means of psychological accompaniment of future teachers.** The article gives reasons for expedience of introduction of personality-professional self-development training in the educational process of higher pedagogical establishment. Three ways of realization of psychological accompaniment of future teachers are declared by facilities of the professionally orientated training. The optimum form of training of students' personality-professional self-development is their work with the developing diary.

**Key words:** personal-professional training of self-development, psychological support for future teachers, developing diary (diary of personality-professional development).

УДК 159.923

Р 15

Галина РАДЧУК

## МОТИВАЦІЯ УЧБОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

*У статті презентується дослідження мотиваційної складової як провідного компонента учбово-професійної діяльності студентів. Емпіричні показники засвідчують недостатній рівень мотиваційної готовності більшості випускників до майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовується, що наявність внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності студентів є необхідним чинником побудови гармонійної внутрішньої структури майбутньої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** *мотиви, мотивація, учбово-професійна діяльність, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, автономність в учбово-професійній діяльності, залежність в учбово-професійній діяльності.*

**Постановка проблеми.** Останнім часом проблемі вивчення мотивації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів приділяється особлива увага, адже, по суті, це питання тісно пов'язане з якістю учбово-професійної діяльності студентів та ефективністю становлення особистості майбутнього фахівця.

Дослідження змістових характеристик та динаміки становлення мотиваційного компонента професіоналізації студентів на етапі навчання у ВНЗ становить як теоретичний інтерес, так і має важливе прикладне значення. Врахування усієї складності та суперечливості спонукального компонента учбово-професійної діяльності студентів забезпечить можливість продуктивного конструювання навчального процесу, сприятиме створенню

розвивального навчального середовища, в якому буде виявлятися суб'єктність майбутнього фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Мотиваційна складова як провідний компонент навчальної діяльності достатньо детально розглядається у дослідженнях М. Алексєєвої, Б. Басва, Г. Балла, М. Боришевського [1], О. Дусавицького, С. Максименка [3], С. Москвичова, Ю. Орлова, В. Рибалка, Ю. Швалба та ін. Мотивація займає провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, які використовуються для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності людини. Сукупність мотивів, їх ієрархічна структура, своєрідність характеризують мотиваційну сферу особистості. Загалом ця система динамічна і змінюється залежно від багатьох обставин. Мотиви відрізняються своїм рівнем стійкості, одні – домінуючі, стрижневі, в яких виявляється спрямованість особистості. Їх зміна відбувається при істотних змінах умов життєдіяльності особистості, її відносин із суспільством. Інші мотиви менш стійкі, більш варіативні, епізодичні, більш залежні від ситуації. Встановлено [6], що розвиток мотиваційної сфери особистості відбувається не за принципом нашарування одних мотивів на інші, а у процесі її становлення відбувається диференціація, інтеграція, перетворення, боротьба суперечливих мотивів, взаємне посилення або послаблення. Домінуючі і підпорядковані мотиви можуть помінятися місцями. Традиційна класифікація мотивів навчання містить такі основні групи: міжособистісні, широкі соціальні, зовнішні, внутрішні тощо.

Мотивація учбово-професійної діяльності студентів не тільки багатокомпонентна, але і різнорівнева, що робить її дуже складною для аналізу (Є. Ільїн [2], А. Маркова, В. Семиченко та ін.). Вона складається з низки спонукань, що постійно змінюються, взаємопереходять одна в одну. Тому становлення мотивації учбово-професійної діяльності студентів є не простим зростанням позитивного чи негативного ставлення до навчання, а ускладненням структури мотиваційної сфери, спонукань, що входять до неї, поява нових, іноді суперечливих відносин між ними.

**Метою статті** став аналіз результатів емпіричного вивчення особливостей мотивації учбово-професійної діяльності студентів першого та випускного курсів. Це дає можливість

з'ясувати, наскільки освітнє середовище ВНЗ актуалізує потенціал внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності для становлення особистості майбутнього фахівця.

У своєму дослідженні ми спиралися на уявлення про те, що в основі учбово-професійної діяльності студентів лежить професійна спрямованість як система стійких мотивів діяльності. Розкрити психологічний зміст професійної спрямованості студента можливо при виявленні ієрархічної системи мотивів, визначенні провідного, домінуючого в цій системі мотиву, який і задає особистісний смисл навчанню. Наявність внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності є необхідним чинником побудови гармонійної внутрішньої предметної структури професійної діяльності, яка оптимальним чином організовує весь процес самоактуалізації особистості.

Контингент дослідження склали майбутні фахівці гуманітарної сфери – практичні психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги та вчителі. Сукупний обсяг вибірки склав 180 осіб, з них – 96 першокурсники, 84 – студенти випускного курсу. Вивчення мотивації ми проводили за допомогою методики “Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів” (модифікація А. Реана, В. Якуніна) [4]. Процедура дослідження полягала у тому, щоб із шістнадцяти запропонованих варіантів мотивів учбово-професійної діяльності вибрати п'ять найбільш значущих. Для кожного студента проводився якісний аналіз провідних мотивів учбово-професійної діяльності. За всією вибіркою визначалася частота вибору того або іншого мотиву. Що частіше вибирається той або інший мотив, то вищий його ранг, то більше домінує він у системі мотивів учбово-професійної діяльності студентів.

Аналіз результатів дослідження засвідчив переважання у студентів першого курсу внутрішньої учбово-професійної мотивації (див. табл. 1). Фактично, кожен першокурсник (97%) вказав на те, що спонукою до навчання є мотив забезпечення успіху майбутньої професійної діяльності, а майже 90% вказали на мотив стати висококваліфікованим фахівцем. Також переважну більшість студентів першого курсу спонукають до навчання у ВНЗ бажання набути глибоких та міцних знань (70%) та отримати інтелектуальну насолоду (62%).

Таблиця 1

**Розподіл провідних мотивів учбово-професійної діяльності студентів першого та випускного курсів (у %)**

№ п/п	Назва мотиву	1 курс	5 курс
1	Стати висококваліфікованим спеціалістом	90	78
2	Отримати диплом	50	49
3	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	28	12
4	Успішно навчатися, здавати екзамени на “добре” та “відмінно”	24	15
5	Постійно отримувати стипендію	20	28
6	Набути глибоких та міцних знань	70	75
7	Бути постійно готовим до чергових занять	10	6
8	Не запускати вивчення предметів навчального циклу	28	7
9	Не відставати від однокурсників	18	9
10	Забезпечити успіх майбутньої професійної діяльності	97	78
11	Виконувати педагогічні вимоги	15	7
12	Досягти поваги викладачів	27	21
13	Бути прикладом для однокурсників	6	7
14	Добитися схвалення батьків та оточення	44	25
15	Уникнути осуду та покарання за погане навчання	10	9
16	Отримати інтелектуальну насолоду	62	65

Аналіз провідної мотивації у студентів-випускників також засвідчив переважання у структурі мотивів учбово-професійної діяльності професійних мотивів. Водночас відсоткові значення кількості студентів, які вказують на ці мотиви дещо нижчі, ніж на першому курсі. На мотив “забезпечити успіх майбутньої професійної діяльності” вказують лише 78% студентів (проти 97% на першому курсі); а “стати висококваліфікованим фахівцем” – 78% (проти 90% на першому курсі).



У цих студентів на першому плані професійні мотиви, прагнення розвитку себе як майбутнього професіонала. Мотивація набуває внутрішнього характеру, що дає змогу студентам розкрити особистісний смисл учбово-професійної діяльності і додати її до системи власних життєвих цінностей. У центрі уваги таких студентів перебувають зміст, засоби і способи майбутньої професійної діяльності. Оцінка власної діяльності як успішної виявляється не тільки у високому рівні успішності, але і у високій самооцінці себе як майбутнього професіонала.

Водночас такі навчальні мотиви, як “набути глибоких і міцних знань” (75% проти 70% на першому курсі) та “одержати інтелектуальне задоволення” (65% проти 72% на першому курсі), набувають ще більшої ваги. Це свідчить про те, що у студентів достатньо виражена навчальна мотивація, і ця тенденція зберігається на першому та п'ятому курсах. Для студентів характерні пізнавальні мотиви навчання.

До п'ятого курсу дещо послаблюється мотивація, пов'язана із зовнішніми стимулами: “не запускати вивчення предметів навчального циклу” – 7% (проти – 28% у першокурсників); “не відставати від однокурсників” – 9% (проти 18%); “бути постійно готовим до чергових занять” – 6% (проти 10%). Виявлена зовнішня мотивація вказує на важливість для студентів зовнішньої підтримки при виконанні будь-якої діяльності, надання переваги більш простим і невеликим за обсягом завданням, які вимагають жорсткого алгоритму. При цьому креативність пригнічена, емоційний фон швидше негативний, низький рівень оволодіння знаннями. Професійні плани таких студентів стосуються, в основному, досягнення матеріального благополуччя. Пасивна участь студентів в учбово-професійній діяльності зумовлена мотивами засвоєння знань в готовому вигляді, орієнтацією на репродуктивний рівень засвоєння. Успішність власної діяльності визначається винятково за оцінками (звідси прагнення будь-яким способом одержати позитивну високу оцінку).

Визначення рейтингового місця у цілісній структурі провідної мотивації до навчальної діяльності студентів першого та випускного курсів показав приблизно однаковий розподіл рейтингових місць як на першому, так і на випускному курсах (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Рейтинг мотивів учбово-професійної діяльності  
студентів першого та випускного курсів**

<b>1 курс</b>	<b>5 курс</b>
Забезпечити успіх майбутньої професійної діяльності	Забезпечити успіх майбутньої професійної діяльності
Стати висококваліфікованим спеціалістом	Стати висококваліфікованим спеціалістом
Набути глибоких та міцних знань	Набути глибоких та міцних знань
Отримати інтелектуальну насолоду	Отримати інтелектуальну насолоду
Отримати диплом	Отримати диплом
Добитися схвалення батьків та оточення	Постійно отримувати стипендію
Не запускати вивчення предметів навчального циклу	Добитися схвалення батьків та оточення
Успішно продовжити навчання на наступних курсах	Досягти поваги викладачів
Досягти поваги викладачів	Успішно навчатися, здавати екзамени на “добре” та “відмінно”
Успішно навчатися, здавати екзамени на “добре” та “відмінно”	Успішно продовжити навчання на наступних курсах
Постійно отримувати стипендію	Не відставати від однокурсників
Не відставати від однокурсників	Уникнути осуду та покарання за погане навчання
Бути постійно готовим до чергових занять	Бути прикладом для однокурсників
Уникнути осуду та покарання за погане навчання	Виконувати педагогічні вимоги
Бути прикладом для однокурсників	Не запускати вивчення предметів навчального циклу
Виконувати педагогічні вимоги	Бути постійно готовим до чергових занять

Лідуючі позиції займають навчально-професійні мотиви, а внизу рейтингової таблиці розмістилися зовнішні атрибутивні мотиви. При цьому особливо важливо зазначити, що в процесі

професійного навчання мотиваційна структура студентів не зазнає дуже істотних змін. Проте, якщо взяти до уваги той факт, що відсоткові значення внутрішніх професійних мотивів до п'ятого курсу знижуються, то можна зробити висновок про деяке послаблення ролі професійної мотивації у процесі фахової підготовки студентів.

Отже, ставлення студентської молоді до навчання у ВНЗ істотно не змінюється, у структурі мотивів однаково важливі як професійні, так і навчальні мотиви. Відмінності у мотивації навчальної діяльності дають змогу виокремити групи студентів з різною спрямованістю професійного самовизначення. Студенти з різною мотивацією навчання характеризуються наявністю особливостей у системі ціннісних орієнтацій.

Внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності є показником суб'єктності. Суб'єктність – інтегральна характеристика особистості. Бути суб'єктом означає нести відповідальність за своє життя і поведінку, за вчинки та результати своєї діяльності. Суб'єктність в учбово-професійній діяльності є основоположною характеристикою, адже саме через особистісний досвід засвоюються смисли, що транслює вища професійна освіта.

На нашу думку, дещо глибше можна прослідкувати внутрішню мотивацію учбово-професійної діяльності як прояву істинної суб'єктності студентів у стилі цієї діяльності. Згідно з Г. Пригінім, за стилем учбово-професійній діяльності можливе виокремлення двох полярних груп студентів, яких умовно можна поділити на залежних від зовнішнього контролю (“залежних”) і орієнтованих на внутрішній контроль (“автономних”) [5]. “Автономні” виявляють в учбовій діяльності такі якості, як наполегливість, цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, нахил до самостійного виконання роботи. Для “залежних” характерне те, що ці якості у них майже не виявляються, їх учбово-професійна діяльність пов'язана в основному з опорою на вказівки зі сторони педагога, з орієнтацією на поради та контроль. Для діагностики стилю учбової діяльності студентів і зарахування їх до групи “автономних” або “залежних” ми використали питальник Г. Пригіна [2]. Крім діагностики окреслених двох груп студентів – “автономних” і “залежних”, вона дає змогу виокремити третю – “невизначених”. Останні – це студенти, яких не можна зарахувати ні до “автономних”, ні

до “залежних”, оскільки у них приблизно однаково виражені особливості, властиві як першому, так і другому типу. Результати діагностики стильових характеристик учбово-професійної діяльності студентів представлені у таблиці 3.

**Таблиця 3**

**Розподіл студентів першого та випускного курсів за стильовими характеристиками учбово-професійної діяльності (у %)**

Вибірка	Стильові характеристики		
	“Автономні”	“Невизначені”	“Залежні”
1 курс	18,7	25	56,3
5 курс	25,1	33,1	42,8

Високі показники студентів першого курсу (56,3%), орієнтованих на зовнішній контроль (“залежні”), пояснюються тим, що вся система традиційного навчання в школі спрямована на суб’єкт-об’єктну взаємодію (учень – лише об’єкт впливу), на жорстке і пряме управління, на директивні методи навчання та виховання, врешті-решт приводить до формування залежного типу учнів у навчанні. Зміна ж навчальної ситуації у вищих навчальних закладах особливо у зв’язку з реалізацією Болонської угоди спрямована на розвиток суб’єктності студентів. Як наслідок, дещо знижується кількість “залежних” студентів, які орієнтовані на зовнішній контроль (42,8%). Проте лише кожен четвертий випускник (25,1%) до завершення навчання у ВНЗ орієнтується на внутрішній контроль, на власні інтереси і внутрішні переконання, виявляє самостійність в учбово-професійній діяльності.

**Висновки.** Отже, наявність внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності є необхідним чинником побудови гармонійної внутрішньої предметної структури професійної діяльності. Наше емпіричне дослідження показало, що навчання у ВНЗ істотно не змінює структуру мотивації учбово-професійної діяльності студентів, у структурі мотивів однаково важливі як професійні, так і навчальні мотиви. Проте освітнє середовище ВНЗ деякою мірою сприяє розвиткові тенденції до орієнтації на

внутрішній контроль. Її ми пов'язуємо з організацією навчання у кредитно-трансферній системі, що актуалізує розвиток суб'єктності студентів. Суб'єктність в учбово-професійній діяльності виявляється в переважанні у студентів внутрішнього контролю через цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, нахил до самостійного виконання роботи, що спостерігається лише у кожного четвертого студента-випускника.

В ідеалі студент повинен розуміти та усвідомлювати свою причетність до одержання вищої професійної освіти, стати зацікавленою особою в цьому процесі, прагнути до удосконалення себе як майбутнього фахівця. Проте для студентів у переважній більшості характерна орієнтація на репродуктивні методи навчальної діяльності, недостатній рівень самостійності та учбової самоорганізації, самоконтролю та професійної мотивації.

Можна стверджувати, що освіта більше орієнтована на закріплення у студентів позиції “пасивного споживача інформації” (О. Асмолов), відтак – недостатньо сприяє розкриттю суб'єктного їхнього потенціалу, не є сферою самоактуалізації для більшості майбутніх фахівців.

*Перспективи подальших досліджень* ми вбачаємо у вивченні соціально-психологічних чинників та психологічних умов становлення внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності студентів.

### Література

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок “Еллада”, 2012. – 608 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 508 с.
3. Максименко С.Д. Психология учиния людини: генетико-модельючий підхід: [монографія] / С.Д. Максименко. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2013. – 592 с.
4. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – С. 478 – 479.
5. Прыгин Г.С. Проявление феномена “автономности – зависимости” в учебной деятельности / Г.С. Прыгин // Новые исследования в психологии. – 1984. – № 2. – С. 68 – 75.

6. Швалб Ю.М. Поняття суб'єкта учбової діяльності / Ю.М. Швалб// Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 303 – 315.

**Радчук Галина. Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов как фактор становления будущего специалиста.** В статье представлено исследование мотивационной составляющей как ведущего компонента учебно-профессиональной деятельности студентов. Эмпирические показатели свидетельствуют о недостаточном уровне мотивационной готовности большинства выпускников к будущей профессиональной деятельности. Обосновывается, что наличие внутренней мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов является необходимым фактором построения гармоничной внутренней структуры будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** мотивы, мотивация, учебно-профессиональная деятельность, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, автономность в учебно-профессиональной деятельности, зависимость в учебно-профессиональной деятельности.

**Radchuk Halyna. Motivation in learning and professional activity as a factor of development of a future specialist.** The article deals with research of motivational component as a leading factor of students learning and professional activity. Empirical data proves that most of the graduates do not have an appropriate level of motivational readiness to proceed with their professional activities. It is argued that a high level of intrinsic motivation for learning and professional activity in students is a major factor for development of harmonious internal structure of their future professional activity.

**Key words:** motives, motivation, learning and professional activity, intrinsic motivation, extrinsic motivation, autonomous learning and professional activity, dependency in learning and professional activity.

УДК 159.955 : 371.213.8

К 64

*Світлана КОНДРАТЮК*

## **ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті здійснено теоретичне дослідження й обґрунтування основних положень про позитивне мислення. Розглянуто зв'язок мислення з іншими психічними процесами та сферами особистості. Представлено результати емпіричного дослідження успішності навчальної діяльності студентів з різними проявами оптимізму – активності. Запропоновано підходи до формування позитивного мислення студентів як передумови досягнення ними успіху в навчальній діяльності. Констатовано, що людина з перевагою позитивного мислення здатна легше долати труднощі.*

**Ключові слова:** мислення, позитивізм, позитивне мислення, думка, саногенне мислення, успіх, навчальна діяльність, оптимізм, активність.

**Постановка проблеми.** Навчальна діяльність студента пов'язана з прийомом і переробкою інформації, прийняттям рішень у різних ситуаціях. Більшість першокурсників при виконанні самостійної роботи (підготовка до семінарських, практичних занять) витрачають чимало часу і це призводить до погіршення їх психофізіологічного стану впродовж навчального дня, тижня, місяця, семестру, що позначається на процесі мислення.

Під час навчання у ВНЗ студентам важко адаптуватися до нових умов. Це виявляється через нестійкість у конфліктних ситуаціях, часте розчарування, негативне ставлення до неприємностей, виникнення стресових станів, а відповідно, потребує вмінь змінювати у життєвій ситуації мінуси на плюси. Кожна людина по-різному може реагувати на одну і ту саму ситуацію.

Студенти як майбутні фахівці не лише навчаються, а й виявляють себе різнобічно у суспільному й культурному житті, маючи активну життєву позицію і прагнення до досягнення успіху. Студент із перевагою позитивного мислення об'єктивно оцінює свої можливості у навчальній діяльності, легко переживає невдачі, досягає поставленої мети, оптимістично ставиться до себе та інших учасників освітнього процесу. Саме тому дослідження позитивного мислення як передумови досягнення успіху є актуальним прикладним питанням психологічного супроводу студентів на етапі навчання у ВНЗ.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* З початку ХІХ ст. важливе місце у наукових дослідженнях займає інтелектуальна діяльність. Вивчення мислення дало можливість констатувати, що цей процес опосередкованого та узагальненого пізнання дійсності, нерозривно пов'язаний з суспільним досвідом та мовою [14, 144]. Мислення є основою свідомої діяльності особистості, формування її розумових та інших властивостей. Процес формування мислення "... починається там, де недостатнім або навіть безсилим є чуттєве пізнання. Воно продовжує і розвиває пізнавальну роботу відчуттів і сприймань та виходить далеко за її межі" [14, 146].

Думку – результат або процес мислення, можна визнати однією з найбільших сил або здібностей, якими ми наділені. Як і більшість інших сил та здібностей, її можна використовувати за власним вибором, позитивно або негативно [7, 68].

Особливий контекст наукового пошуку пов'язується з терміном "позитивізм". Введений О. Контом, він відображає бачення історії людства як історії духовного прогресу у вигляді перемоги позитивного світорозуміння [7].

Психологічна наука має незаперечні здобутки в дослідженні проблеми позитивного мислення. Відповідно до результатів аналізу наукової літератури, можна констатувати, що теоретично досліджені й обґрунтовані основні положення про позитивне мислення, яке розуміють як позитивне ставлення індивіда до дійсності (Ф. Калошин [4], М. Мольц [10], Н. Пезешкіан та ін.), позитивний вплив на фізичне та психічне здоров'я особистості (В. Бобрицька [1], Ф. Калошин [3], Ю. Орлов [12] та ін.). Так, Н. Пезешкіан зазначав, що людина щаслива й здорова не тоді, коли у неї немає проблем, а тоді, коли вона знає, як їх правильно подолати.



Незважаючи на те, що проблема позитивного мислення знайшла висвітлення у низці наукових праць, окремі вже визначені аспекти означеної проблеми, потребують подальшого дослідження.

**Мета статті** полягає у розкритті особливостей розгляду позитивного мислення як передумови досягнення успіху в навчальній діяльності.

Позитивне мислення дає можливість подивитися на проблему загалом. В.Ф. Калашин пише: “Думка – продукт нашої свідомості, який надає нам можливість пам’ятати, аналізувати, робити висновки, моделювати ситуацію, асоціювати модель з реальністю. Саме думка формує тканину нашого життя й долі. У результаті наше життя це відбиття того, про що ми думаємо” [3, 68]. Досить часто ми чуємо та говоримо: “Думайте правильно”, “Бажайте обережно”, “Думки матеріалізуються”.

Американський вчений Комптон дійшов висновку, що думка людини є важливим фактором світу. Він зазначав: “Усе оточення ... по-своєму формує кожного із нас. Ми достатньо знаємо про вплив на організм людини їжі, води, повітря, але недооцінюємо феномену, який на Русі називали Святим Духом” [цит. за: 11, 20].

Згідно з дослідженнями В. Калошина, думку можна свідомо змінити, вона тягне за собою емоції та почуття. Відповідно, якщо змінити сумну думку, то і зникне сумне почуття. Сила людини завжди в теперішньому моменті, а не в минулому. Тож необхідно звільнитися від негативного мислення прямо “тут – і – зараз”! [4].

Г. Уліцька розглядає позитивне мислення як мислення, сукупність якісних характеристик якого зумовлює відображення суттєвих ознак предметів та явищ дійсності, передбачення оптимальних способів розв’язання проблем, забезпечення оптимістичності світосприйняття та мотивації досягнення успіху шляхом готовності до здійснення індивідом активних пізнавальних та соціальних дій [15, 7].

В енциклопедії за редакцією Ліз Бурбо, Мишлін Сен-Жак зазначено: “Позитивність – ствердження реалізму, практичного сенсу; те, що надає сприятливий, добрий, щасливий, благодотворний вплив.

Людина позитивного складу володіє особливим шармом, який завжди працює на її користь. Ця людина знає: яка б неприєм-

ність для неї або для її оточення не трапилася, вона завжди зуміє відшукати позитивну, добродійну сторону ситуації; вона уміє драматизувати. Цей процес дає змогу сприйняти все хороше, що є в неприємній події. Такій людині легше, ніж іншим, бути присутньою в тому, що вона робить. Створюється враження, ніби їй загалом усе легко дається, і саме завдяки її позитивній установці. Протилежною є негативна позиція. Слід знати, між тим, що бути позитивним чи негативним – це і не добре, і не погано, це просто стан буття. Найважливіше – запитати у самого себе, яка з цих установок для тебе є більш розумною. Якщо негативність і песимізм не приносять тобі того, чого ти чекаєш від життя, усвідом: ця установка для тебе тепер несприятлива. Те саме стосується позитивного стану. Чи не може бути так, що твоя позитивність породжує занадто великий оптимізм, аж до втрати почуття реальності? Бути реалістом – це не позитивність і не негативність: це здатність стати обличчям до обличчя з дійсністю. Проте всі погоджуються з тим, що краще бути якомога більш позитивним. Для цього існують книги позитивного, оптимістичного напрямку і навіть особливі майстерні та студії з особистісного розвитку. Хорошим засобом є перегляд фільмів, які вселяють нам радість життя, а також товариство веселих, ініціативних і динамічних людей. Коли ми дійсно знаємо, чого хочемо, коли зберігаємо позитивну установку, коли переходимо до дії, приймаючи події у міру їх настання, – ми природним чином відкриваємо себе назустріч щастю і успіху. Успіх допомагає нам зберігати позитивну установку. Крім того, ми стаємо зразком, моделлю, променем сонця для навколишніх. Ось ще один позитивний момент, який заслуговує уваги. Людина може складати для себе подумки позитивні ствердження, які допомагають залишатися в цьому стані – ентузіазму, радості і веселощів. Бути позитивним – отже, бути енергійним і повним життя [2, 236 – 237]”.

У дослідженні Г. Уліцької виокремлено напрями психологічних досліджень позитивного мислення. Перший (позитивний) стосується розгляду сутності позитивного мислення через позитивне, конструктивне, оптимістичне ставлення індивіда до дійсності (В. Бобрицька, Т. Гордєєва, Р. Ентоні, Ф. Калошин, Р. Кашапов, М. Лапухіна, М. Личева, М. Мольц, Н. Пезешкіан, О. Ромах та ін.). Другий

(змістовий) – об’єднує у собі дослідників, які висувають положення про фізичне втілення думок у життя людини (космогуманістична теорія А. Ігнатенка, духовно-філософське вчення Науки Розуму Е. Холмса, онтогенетична психологія А. Менегетті, теорія мисленнєвого поля Р. Каллахана, праці В. Бородкіна, А. Дзітієва, Г. Малахова, Р. Рассела, Г. Ситіна та ін.) [15, 6].

Для розуміння суті позитивного мислення використовують концепції про саногенне мислення, інколи їх ототожнюють. Зокрема, Ю. Орлов, стверджує, що саногенне мислення зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, дає змогу контролювати емоції, потреби і, відповідно, відвертає захворювання [12]. Запропоноване автором саногенне мислення має такі характеристики як:

- усвідомленість (людина свідомо розмірковує над ситуацією);
- стресові ситуації “розмірковуються” у стані розслаблення, спокою і відсторонення;
- засновано на уявленні про будову, структуру тих станів, що контролюються;
- високий рівень концентрації уваги.

На основі розгляду соціально-психологічних передумов формування позитивного мислення, зокрема здатності до позитивного мислення, що розвивається разом з формуванням “Я-концепції” особистості (К. Роджерс), її життєвим сценарієм (Е. Берн), конституюванням автонаративу (С. Барт) та ціннісно-сисловою сферою особистості, Л. Мацько, Ж. Сидоренко розуміють під позитивним мисленням здатність індивіда конструктивно інтерпретувати як певні життєві події, так і життєвий досвід загалом [10].

Досліджуючи зв’язок мови та мислення, Л. Киричук розглядає дискурс позитивного мислення як вид спілкування, який відображає оптимістичний погляд на проблемну ситуацію, є переоцінкою пережитого негативного досвіду в термінах позитивної оцінки [6, 149 – 155].

Активно вивчається зв’язок позитивного мислення з емоційно-почуттєвою сферою особистості, що сприяє передбаченню певних подій та реакцій, формуванню емоційної стійкості та врівноваженості. Аналізуючи роль і місце саморегуляції, М. Савчин дійшов висновку, що зняти зайвий самоконтроль можна за допомогою зміни спрямо-

ваності свідомості. Відволікання полягає в умінні думати про що завгодно, крім емоціогенних обставин [14, 249].

М. Мольц суть позитивного мислення розглядає в тому, щоб, з одного боку, підсилувати позитивний образ власного Я через вдалі вчинки, а з іншого – не давати йому руйнуватися у випадку неуспіху. Щоб сформувати позитивне мислення, необхідно віднайти самого себе, прийняти та адекватно оцінити [10].

Вивчаючи сферу несвідомого, Д. Мерфі стверджує, що при правильному її застосуванні, підсвідомість сама підкаже людині, як знайти потрібне рішення проблем, виробить високі моральні якості та звільнить від поганих звичок [9].

На думку В. Бобрицької, можна використати можливості власного мислення, своєї уяви для створення та реалізації моделі особистого і професійного успіху, здорового і щасливого життя [1, 14]. Саме позитивне мислення допоможе проблемні ситуації зробити керованими та витратити зусилля на їх розв'язання.

Успіх – це факт досягнення поставленої мети, тому для досягнення успіху у навчальній діяльності студенту необхідно володіти ситуацією, об'єктивно оцінювати свої здібності та докладати чимало зусиль.

Теоретичний аналіз питань формування позитивного мислення спонукав нас до проведення емпіричного дослідження. Вибірку склали студенти Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна” 1-их курсів напряму підготовки “Психологія” та “Соціальна робота”, віком 18 – 20 років.

На наш погляд, для студентів соціальної сфери важливо, що ставлення людини до самої себе є надзвичайно важливим індикатором її уміння розв'язувати проблеми інших, як свої власні. Позитивне мислення пронизане оптимізмом. Адже “людина, яка нездатна зрозуміти саму себе, не зрозуміє й іншого, а не вміючи вирішити свої проблеми, не зможе допомогти ближньому [5, 18]”.

Першочерговим завданням емпіричного дослідження став аналіз академічної успішності студентів вибірки на основі навчальної документації. За результатами заліково-екзаменаційної сесії вибірка студентів була розподілена на групи залежно від середнього бала оцінок, а саме: до першої групи (I) увійшли студенти, у яких

переважають бали в межах 4,5 – 5,0.; до другої (II) – 4,0 – 4,4.; до третьої (III) – 3,5 – 3,9.; до четвертої (IV) – 3,0 – 3,4.

Відповідно до мети дослідження, ми проаналізували успішність навчальної діяльності студентів з різними проявами оптимізму – активності. Для цього використали методику Г. Нікіфорова “Шкала оптимізму – активності”.

У результаті було констатовано, що 25% респондентів відносяться до групи реалістів (див. табл. 1). Вони адекватно оцінюють власні досягнення, вчинки, ситуації і не намагаються стрибнути вище голови, вони задоволені тим, що мають. Вони є стійкими до психологічного стресу.

**Таблиця 1**

**Результати дослідження оптимізму-активності  
у взаємозв’язку із успішністю навчальної діяльності студентів**

Оптимізм – активність	Переважають бали в межах (групи)			
	4,5 – 5,0 (I)	4,0 – 4,4 (II)	3,5 – 3,9 (III)	3,0 – 3,4 (IV)
Реалісти	25%			
	10	10	–	5
Активні оптимісти	10%			
	5	5	–	–
Пасивні оптимісти	15%			
	–	5	10	–
Пасивні песимісти	10%			
	–	–	10	–
Активні песимісти	40%			
	–	10	10	20

Активні оптимісти (10%) вірять в свої сили та успіх, позитивно налаштовані на майбутнє, здійснюють активні дії для

того, щоб досягнути бажаних цілей. Вони бадьорі, життєрадісні, не схильні до смутку та поганого настрою, легко та стрімко відбивають удари долі, якими б важкими вони не були. У складних ситуаціях використовують проблемно-орієнтовані стратегії подолання стресу.

Студенти-реалісти та активні оптимісти належать до I та II групи успішності навчання, переважно навчаються добре та активно цікавляться позапрограмним навчальним матеріалом. Вони схильні вірити в свої сили та успіх, зазвичай екстравертовані, доброзичливі та відкриті для спілкування. Переважають енергійність, життєрадісність, безпечність, безтурботність, схильність до ризику, позитивні очікування від життя та інших людей.

Групу пасивних оптимістів склали 15% досліджуваних. Їх девізом можна вважати слова: “Все якимось само відбувається...” Такі люди впевнені, що “усе буде добре”, хоча і не докладають для цього жодних зусиль. Вони добродушні, веселі і вміють навіть у поганому знаходити щось хороше, проте їх визначальна риса – брак активності. Вони більше сподіваються на випадок, на удачу, ніж на власні сили. Схильні до пасивного очікування або відкладання прийняття рішень.

До групи пасивних песимістів належать 10% досліджуваних. Пасивні песимісти – категорія людей, які ні в що не вірять і нічого не роблять для того, щоб змінити своє життя у кращий бік. Вони характеризуються переважанням похмурого і пригніченого настрою, пасивністю, невірою в свої сили. У важких ситуаціях вибирають стратегії відходу від розв’язання проблем.

Студенти групи пасивних оптимістів та пасивних песимістів переважно навчаються “добре” (II та III групи), вони встигають у навчанні з усіх дисциплін, розглядають професію як основну сферу своїх інтересів, проте не беруть активної участі у студентському та громадському житті колективу. Виявляється пасивність у тривожності, боязкості, невпевненості в собі та не бажанні щонебудь робити.

Активним песимістам (40% досліджуваних) властива значна активність, яка часто має деструктивний характер. Такі люди замість того, щоб створювати нове, руйнують старе. У важких ситуаціях нерідко використовують агресивні стратегії поведінки.

Відповідно до отриманих результатів дослідження щодо прояву показників оптимізму – активності у студентів ВНЗ було виявлено, що більшість респондентів відносять себе до групи активних песимістів. Цей факт можна пояснити їх залежністю від думки навколишніх. Вони не хочуть враховувати інтереси інших людей та наполягають на виконанні лише своїх умов. Песимістам властиво сумніватися у своїх силах та доброзичливості інших людей, вони очікують невдачі, бажають уникати широких контактів, замкнуті у своєму внутрішньому світі. Студенти часто діють агресивно, упереджено, егоїстично, піддаючись неусвідомлюваним мотивам самоствердження, суперництва тощо. За результатами екзаменаційної сесії, таких студентів відносимо до II та III групи, вони не докладають зусиль для отримання результатів.

На успішність навчальної діяльності студента впливає низька самооцінка, невпевненість у власних силах. Адже часто від студента можна почути: “Я не впевнений, що зможу відповісти на це запитання”, “Можна я одразу прийду на перездачу?”. Важливо навчитися змінювати негативне мислення позитивним. Зокрема, намагатися висловлюватися завжди позитивно, програмувати себе на досягнення успіху. Позитивне мислення буде результативним, коли людина буде залишатися реалістом у певній ситуації.

Позитивне мислення впливає на досягнення успіхів у навчальній діяльності. Це виявляється в оптимістичній спрямованості, позитивному самоставленні, зваженому способі подолання проблем. На сьогодні існує значна кількість рекомендацій, як виробити у себе звичку позитивного мислення. Запропонуємо декілька з них, а саме: слідувати за своїми думками, словами, почуттями, емоціями; позитивне мислення не терпить негативних узагальнень; короткі висловлювання позитивного змісту; не називати проблемою, те що нею не є; навчитися мислити як лідер; висловлюватися завжди позитивно; ставитися до людей добре; скласти список своїх переваг і перечитувати коли не вистачає впевненості; постійно думати про “кінцевий результат” тощо. Важливо пам’ятати, що позитивне мислення дає можливість студентові з самоповагою пережити важкі етапи дійсності і продовжувати жити та творити. Тому це і є важливою особливістю особистості, яка націлює своє життя навмисно на успіх.

**Висновки.** Позитивне мислення характеризується тим, що людина свідомо контролює свої думки і не дає укорінюватися негативним думкам, емоціям, запобігає конкретними діями виникненню негативних емоцій. При цьому вірить у себе, вірить у кінцевий успіх, залишається при будь-яких обставинах оптимістом. Позитивне мислення характерне, як правило, позитивній Я-концепції особистості і певною мірою є звичкою.

Завдяки позитивному мисленню студент здатний досягати поставленої мети, вірити у свої можливості та здатність долати перешкоди, розв'язувати проблемні ситуації у навчальній діяльності. Досягнувши успіху у навчанні, важливо не зупинятися та навчатися раціонально розподіляти свій час, сили й енергію, займатися постійним самовдосконаленням і розвитком особистості.

**Перспективами** подальших досліджень вважаємо вивчення ефективності використання спеціальних технік формування позитивного мислення.

### Література

1. Бобрицька В. Мислення та здоров'я людини. Роздуми про позитивне, критичне та негативне мислення / В. Бобрицька // Психолог. – 2004. – № 12. – С. 11 – 17.
2. Бурбо Л. Большая энциклопедия Сущности / Лиз Бурдо, Сен-Жак Мишлин ; пер. с фр. Василя Трилиса. – М. : ООО Издательский дом “София”, 2005. – 416 с.
3. Калошин В.Ф. Управління думками – ефективний засіб досягнення щастя, здоров'я, успіхів кожною людиною / В.Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 5. – С. 68 – 73.
4. Калошин В.Ф. Основи позитивного мислення в освітній діяльності : навч. посіб. / В.Ф. Калошин. – К. : [Б. в.], 2005. – 252 с.
5. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника : навчально-методичний посібник / О.Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
6. Киричук Л.М. Когнітивна структура дискурсу позитивного мислення / Л.М. Киричук // Філологічні студії. – 2004. – № 4. – С. 149 – 155.
7. Макеєв С.О. Соціологія : навч. посібник / С.О. Макеєв (ред.). – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 455 с.
8. Мацько Л.А. Позитивне мислення та його формування як можливість покращення психологічного здоров'я молоді технічного вузу / Л.А. Мацько, Ж.В. Сидоренко // Гуманізм та освіта. – 2010. – С. 167 – 171.



9. Мерфи Д. Сила вашего подсознания. Ваш мозг и подсознание могут все / Джозеф Мерфи ; сост. Любовь Орлова. – Мн. : Издательство “Харвест”, 2008. – 224 с.

10. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым / М. Мольц ; пер. с англ. Г.П. Бляблина. – Л. : Лениздат, 1992. – 192 с.

11. Неведомская Л. Экология сознания / Л. Неведомская // Оракул. – 2002. – № 4. – С. 20.

12. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 286 с.

13. Психологія : навч. посіб. / [О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.А. Зливков та ін.] ; за наук. ред. О.В. Винославської. – К. : фірма “ІНКОС”, 2005. – 352 с.

14. Савчин М.В. Загальна психологія : навчальний посібник / М.В. Савчин. – Дрогобич : Посвіт, 2009. – Ч. II. – 320 с.

15. Уліцька Г.С. Особливості розвитку позитивного мислення старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Г.С. Уліцька. – К., 2011 – 23 с.

**Кондратюк Светлана. Позитивное мышление как предпосылка достижения успеха в учебной деятельности.** В статье осуществлено теоретическое исследование и обоснование основных положений о позитивном мышлении. Рассмотрена связь мышления с другими психическими процессами и сферами личности. Представлены результаты эмпирического исследования успешности учебной деятельности студентов с различными проявлениями оптимизма – активности. Предложены подходы формирования позитивного мышления студентов как предпосылки достижения ими успеха в учебной деятельности. Констатируется, что человек с преимуществом позитивного мышления способен легче преодолевать трудности.

**Ключевые слова:** мышление, позитивизм, позитивное мышление, мысль, саногенное мышление, успех, учебная деятельность, оптимизм, активность.

**Kondratyuk Svitlana. Positive thinking as precondition for success achieving in educational activities.** The analysis of scientific literature is done in the article; the main aspects about positive thinking are theoretically proved and substantiated. The connection between thinking and other psychic processes and spheres

of a personality is considered. The success of educational activity of students with different manifestations of optimism-activity is analysed. The advice to students connected with the formation of positive thinking as precondition of success achievement in educational activity is proposed. The thought that a person having positive thinking is able to overcome difficulties easier than others is formulated.

**Key words:** thinking, positivism, positive thinking, thought, sanogenic thinking success, training activities, optimism, activity.

УДК 159.923.2

Г 17

Олена ГАЛЯН

## ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*У статті проаналізовано зміст особистісної складової професійного вибору майбутніх психологів. Акцентовано увагу на необхідності актуалізації їх особистісного потенціалу. Досліджено зміст мотивації вибору професії, самооцінку важливих професійних якостей майбутніми психологами та рівень їх рефлексивності. Визначено необхідність врахування особистісних детермінант професійного вибору в процесі організації навчально-професійної діяльності майбутніх психологів.*

**Ключові слова:** *особистість, особистісна складова професійного вибору, професійне самовизначення, професійна самосвідомість, мотивація, самооцінка, рефлексивність.*

**Постановка проблеми.** Кожна особистість у своєму житті постає перед проблемою вибору професії. Уявлення про його важливість та відповідальність декларуються навколишніми і можуть спричинити немотивовану розгубленість, тривожність, роздратованість, невпевненість юнаків у відповідності обраного фаху власним здібностям, можливостям, особистісним якостям тощо. Зважаючи на це, значна увага приділяється шкільними психологами профорієнтаційній роботі з опитантами. Однак основні труднощі виникають у юнаків в процесі становлення професійної ідентичності на етапі навчання у ВНЗ, коли набуття професійних знань та умінь відбувається одночасно з формуванням професійної спрямованості, професійних смислів, усвідомленням можливостей самореалізації та саморозвитку у професійній діяльності.

Вибір професії спричинений як зовнішніми (престижність, відповідне матеріальне становище тощо), так і внутрішніми (визнання навколишніх, отримання незалежності, утвердження почуття власної гідності тощо) чинниками. У зв'язку з цим на процес професіоналізації майбутнього фахівця впливає широка система детермінант, серед яких важливого значення набувають особистісні. Їх визначальна роль у професійній підготовці майбутніх психологів є особливо актуальною.

Отже, значущість особистісного контексту професійного вибору, зокрема його мотиваційної складової, пов'язана з необхідністю актуалізації особистісного потенціалу майбутнього фахівця, що має як теоретичне, так і прикладне значення у системі організації навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблеми особистісного становлення завжди залишаються актуальними для різних галузей людинознавства. Психологія ніколи не стояла осторонь питань сутності, механізмів та закономірностей особистісних змін. Основний акцент у сучасних підходах до особистості зосереджений на її мотиваційній складовій (адже особистість у вузькому розумінні – це її мотиви, смисли, ціннісні орієнтації, прагнення тощо).

Сформовані мотиваційно-ціннісні настанови, наявність розвинутих інтересів, ціннісних орієнтацій, цілей, достатній рівень розвитку самосвідомості є основними особистісними передумовами вибору професії та подальшого її засвоєння. Так, Л. Колесніченко [3] аналізуючи професійне становлення з позиції особистісного підходу, вказує на взаємозв'язок професійного й особистісного розвитку та наголошує на важливій ролі мотивації і цілетворення у професійній діяльності.

Серед головних структурних компонентів професійного самовизначення О. Борисова [2] виокремлює професійну мотивацію та професійну самосвідомість. Вона вказує, що процес взаємодії особистості і професії є двобічним: особистісні особливості визначають вибір професії та шляхи оволодіння нею; засвоєна професія, своєю чергою, починає визначати особливості формування особистості.

Отже, мотиваційна складова будучи основою особистісного становлення відіграє провідну роль у розвитку професійної

самосвідомості. Як вказував Б. Ломов, “мотив і мета утворюють свого роду “вектор” діяльності, який визначає її напрямок, а також величину зусиль суб’єкта при її виконанні. Цей вектор є системоутворювальним чинником, що організує всю систему психічних процесів і станів, які формуються та розкриваються в процесі діяльності” [5, 205 – 206].

Навіть аналізуючи труднощі самореалізації в професійній сфері, науковці акцентують увагу на тому, що вони залежать від дії мотиваційно-сислового та особистісно-ситуативного механізмів самореалізації особистості (Л. Коростильова [4]).

Зважаючи на специфічність предмету роботи психолога, науковцями значна увага приділяється його особистісним особливостям (О. Бондаренко, В. Панок, Н. Пов’якель, Н. Чепелева [9], А. Фурман [8]). У зв’язку з чим акцентується необхідність усвідомлення ним свого “Я”, ціннісно-сислових аспектів розвитку, самоактуалізації на основі потреби зрозуміти себе та інших. На цей факт вказує і В. Просєкова, яка дослідила, що “розвиток професійної ідентичності психолога-практика відбувається завдяки досягненню більш повної особистісної ідентичності та особистісної зрілості, в свою чергу, професійне самовдосконалення впливає на досягнення особистісної ідентичності” [6, 6]. Однак поглиблене самопізнання та саморозуміння може не передбачати повної ідентифікації психолога зі своєю професійною роллю, що створює перешкоди на шляху професійної ідентифікації.

Грунтовні дослідження особистісної складової професійної діяльності психологів (професійної самосвідомості, професійної ідентичності, професійних смислів, професійної спрямованості, мотивації діяльності тощо) не достатньо повно розкривають місце особистісного компонента на початковому етапі професіогенезу. Саме тому ми проаналізували теоретичне підґрунтя та емпірично дослідили ті особистісні особливості майбутніх психологів, які, на наш погляд, можуть впливати на засвоєння ними своєї професійної ролі. Розкриття отриманих результатів стало *метою* цієї публікації.

Професійний вибір нерозривно пов’язаний з особистісним самовизначенням, що відображає основні тенденції психічної активності в юнацькому віці. Прагнення знайти себе у світі та забезпечити подальше життєздійснення детерміноване виявом

настанов особистості. Водночас, у внутрішньо зумовленій активності, як відомо, знаходять своє вираження зовнішні впливи. У зв'язку з цим Н. Пряжніков вказував, що професійне самовизначення є самостійним і усвідомленим знаходженням смислів у діяльності та всій життєдіяльності в конкретній культурно-історичній ситуації [7, 182].

Особистісне становлення поступово розгортається як здатність людини до суб'єктної детермінації власної поведінки і розвитку. Ще в ранньому юнацькому віці відбувається якісна трансформація системи психічної регуляції активності, що, безсумнівно, позитивно позначається на процесі професіоналізації особистості на етапі навчання у ВНЗ.

Підготовка до реалізації професійних функцій відбувається шляхом організації знаково-контекстного та контекстно-ціннісного підходу у навчально-професійній діяльності студентів, а отже, повинна відображати реальний рівень особистісної готовності до майбутньої діяльності [1].

За умови адекватного професійного вибору та професійного самовизначення у студентів реалізується прагнення до самореалізації та самоствердження за допомогою соціально-цінних, прийнятних мотивів. Пошук себе у професії дає змогу їм реалізувати власне прагнення до самопізнання та розуміння внутрішнього світу навколишніх.

Однак, у мотивуванні професійного вибору майбутніх психологів можна спостерігати дві протилежні тенденції. З одного боку, привабливість професійної діяльності психолога для багатьох юнаків і дівчат пов'язана з можливістю впливати на свідомість навколишніх, що вказує на прагматичний аспект професійного вибору, пов'язаний з позиціонуванням власної особистості (прагнення до зверхності (за А. Адлером), до домінування і підкорення (за Е. Фроммом)), потребою у самоствердженні шляхом використання маніпулятивних стратегій впливу, отриманням доступу до спеціальних знань (основи гіпнозу, НЛП, технік психокорекції, психодрами тощо). З іншого, можна спостерігати вияв прагнення використувати професійні знання, уміння і навички для допомоги собі та навколишнім, що спричинено усвідомленням пріоритету психологічних детермінант у виникненні різного роду особистісних проблем.

Удосконалення і корекція смислового підґрунтя професійного вибору відкриває широкі перспективи для зростання професійного рівня майбутніх психологів.

Теоретичний аналіз питань, пов'язаних з мотиваційно-ціннісними аспектами професійного вибору, підвів нас до висновку про особистісну та соціальну детермінованість професійної ідентичності майбутніх фахівців. У процесі формування професійної самосвідомості студентів-психологів (у зв'язку з специфікою предмету майбутньої діяльності) особистісна складова не тільки визначає зміст спонукання до здобуття цього фаху, але й у подальшому буде впливати на мотиваційно-цільову готовність до професійної діяльності.

Проведене нами емпіричне дослідження було орієнтоване на визначення домінуючої групи мотивів професійного вибору у майбутніх психологів, самооцінки ними професійних якостей та рівня рефлексивності. На наш погляд, саме ці компоненти в єдності утворюють систему усвідомленого і відрефлексованого ставлення до майбутньої фахової діяльності.

Використання опитувальника “Мотиви вибору професії” дало змогу оцінити як різноспрямовані групи чинників вплинули на професійний вибір досліджуваних. Йдеться про можливість розподілу студентів за такими типами мотивів: внутрішні індивідуально значущі (професія відповідає здібностям, сприяє розумовому розвитку, дає можливість виявити творчість); внутрішні соціальні (передбачає високе почуття відповідальності, приносить користь людям, створює можливості для зростання професійної майстерності); зовнішні позитивні (дає змогу використовувати професійні уміння поза роботою, високооплачувана); зовнішні негативні (подобається батькам, престижна, вибрана моїми друзями, єдино можлива в умовах, що виникли).

Розглянемо отримані результати (див. рис. 1).

Як видно з рис. 1, у досліджуваних переважають внутрішні індивідуально значущі мотиви. Вибір професії для цієї групи респондентів пов'язаний з самореалізацією та орієнтацією на відповідність обраного фаху їхнім здібностям і можливостям.



**Рис. 1. Розподіл мотивів професійного вибору у майбутніх психологів**

Однаковою мірою представлені у досліджуваній вибірці внутрішні соціальні мотиви (14,3%) та дві групи, мотиваційні тенденції в яких розподілені однаково: 1) внутрішні індивідуально значущі та внутрішні соціальні (14,3%) і 2) внутрішні індивідуально значущі та зовнішні позитивні (14,3%). Цей факт вказує на складність та багатоаспектність мотиваційної складової професійного вибору, коли уявлення про професію відображає як бачення себе в ній, так і реалізацію професійних функцій, що особливо важливо для організації психологічної допомоги клієнтам.

На наш погляд, найбільш вдалим є поєднання внутрішніх індивідуально значущих та внутрішніх соціальних мотивів. Адже, важливість розуміння психічної реальності клієнта та власних меж психологічного простору і можливостей допомоги іншому у розв'язанні проблемних ситуацій його життя відображається у внутрішній мотивації, де активно взаємодіють як індивідуально значущі для самого психолога, так і соціальні мотиви. За такого підходу на перший план виступає єдність психічної активності психолога і клієнта.



Найменш чисельною виявилась група респондентів з домінуванням зовнішньої позитивної мотивації (9,5%). Орієнтація цих студентів у виборі професії на престижність, можливість отримання матеріальної винагороди, здатність до маніпулювання психологічними знаннями у повсякденному житті вказує на недостатнє усвідомлення вимог професії до її виконавця, професійну етику та неадекватне уявлення про сутність професійної взаємодії.

Отже, отримані результати дослідження мотиваційних тенденцій у виборі професії студентами-психологами показали, що для більшості з них цей крок у професійному самовизначенні зроблений під впливом потреби у самопізнанні, самодопомоги та самореалізації на основі поглибленого вивчення психології людей, а також орієнтації на соціальну цінність професії психолога у суспільстві.

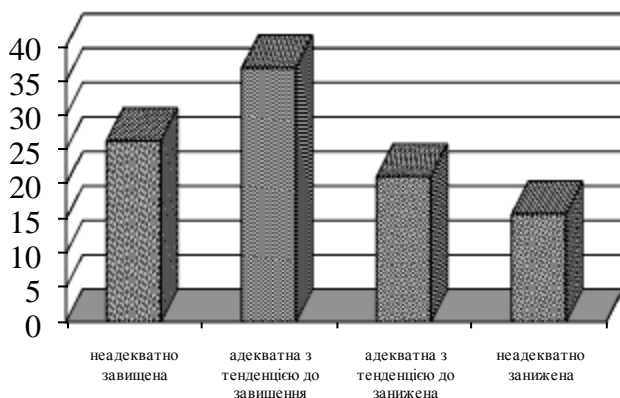
Наступний етап дослідження був спрямований на вивчення особливостей оцінювання студентами-психологами рівня розвитку власних професійних якостей. Попередньо у бесіді зі студентами було з'ясовано зміст професійних характеристик, які, на думку досліджуваних, є найважливішими у діяльності психолога. Загалом було обрано для подальшої роботи 16 якостей. Їх перелік став основою для визначення образу "ідеального психолога" та подальшої оцінки себе з позиції "Я-реального" в майбутній професії.

Отримані результати (див. рис. 2) засвідчили, що найбільшу вираженість у студентів має адекватне з тенденцією до завищення оцінювання рівня розвитку у себе необхідних професійних якостей (36,9%). Цей факт вказує на те, що третина респондентів достатньо адекватно сприймає себе у ситуації реалізації професійних функцій, є впевненою у можливості здійснення усієї системи професійних дій. Дещо турбує наявність у 26,3% студентів неадекватно завищених уявлень про свої здібності та їх вплив на результативність професійної діяльності. Адекватна з тенденцією до заниження самооцінка професійних якостей виявлена у 21,1% респондентів. У 15,7% – неадекватно занижена.

Дисперсійний аналіз показав, що групові середні загалом розрізняються не значущо.

Однак логіка дослідження вимагала від нас не тільки констатації наявного рівня самооцінки професійних якостей у

майбутніх психологів. Більш показовою, на наш погляд, є його представленість у переважаючих групах мотивів професійного вибору.



**Рис. 2. Показники самооцінки студентами професійно важливих якостей**

Для реалізації цього етапу дослідження ми згрупували мотиви професійного вибору у дві групи:

- з переважанням внутрішніх спонук індивідуально значущих для особистості або внутрішніх соціально спрямованих характеристик її мотивації;
- з переважанням зовнішньо спрямованих мотиваційних тенденцій.

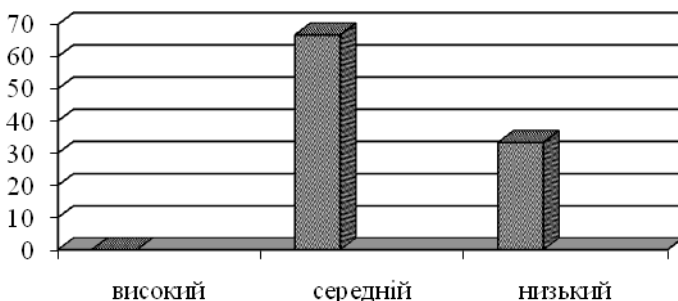
Порівняльний аналіз спонукань та рівня самооцінки професійних якостей показав, що у групі респондентів з внутрішньо спрямованою мотивацією переважає адекватна з тенденцією до завищення та неадекватно завищена оцінка власних можливостей у сфері майбутньої професійної діяльності. При домінуванні зовнішньої позитивної мотивації рівень самооцінки виявився адекватним, але з тенденцією до заниження, а також низьким.

Отже, можна стверджувати, що внутрішня система мотивації професійного вибору пов'язана з адекватним (не зважаючи на елемент завищення) уявленням про себе у сформованому у студентів

образі “Я-професіонал”, а також переконаністю (при неадекватно завищеному показнику самооцінки) в тому, що вони володіють усіма необхідними особистісними, соціально-перцептивними, зовнішньо-поведінковими характеристиками фахівця у сфері психологічної допомоги.

Зовнішня мотивація притаманна особам з тенденціями до заниження оцінок власних здібностей та можливостей у реалізації професійних функцій, їх образ “Я-професіонал” не збігається з реальною оцінкою професійно важливих якостей.

Підтвердженням зробленого висновку стали результати вивчення рефлексивності студентів-психологів (див. рис. 3). Загалом у них переважає середній рівень прояву цього психологічного феномену (66,7%). Високий показник не виявлено у жодного з досліджуваної вибірки. Решта респондентів характеризуються низькими показниками самоосмислення (33,3%).



**Рис. 3. Показники рівня рефлексивності студентів**

При внутрішній мотивації професійного вибору у студентів домінує середній рівень рефлексивності. У зв'язку з цим можна стверджувати, що здатність до самосприйняття та інтерпсихічної рефлексії у них розвинута достатньо, однак цей показник не відповідає вимогам до змісту професійної рефлексії у діяльності психолога (він повинен бути вищим). У респондентів із зовнішньою мотивацією виявлено низький прояв розуміння себе та іншого, умінь аналізувати поточну ситуацію, а також передумови, мотиви і причини того, що вже відбулося. Цей факт, на наш погляд, засвідчує наявність у них труднощів як в аналізі власних

можливостей і здібностей, так і в ситуації прийняття рішень, життєво важливих виборах, що ґрунтуються на саморозумінні.

**Висновки.** Отже, мотивація професійного вибору є початковою складовою процесу професіоналізації особистості. Сформовані мотиваційно-ціннісні настанови, наявність адекватних цілей та інтересів у царині майбутньої професійної діяльності створюють сприятливі умови для успішного професіогенезу.

Проведене дослідження дало змогу констатувати наявність у майбутніх практикуючих психологів переважання внутрішніх індивідуально значущих мотивів професійного вибору, а також їх поєднання з внутрішніми соціальними та зовнішніми позитивними мотивами. Така змістова характеристика спонукає у професійному самовизначенні засвідчує важливість для студентів реалізації прагнення до самоствердження за допомогою соціально-цінних, прийнятних у суспільстві мотивів, а також до самоактуалізації, що не передбачає повної ідентифікації зі своєю професійною роллю.

У процесі професійної підготовки засвоєння психологічних знань повинно відбуватися паралельно з формуванням мотиваційно-ціннісних аспектів майбутньої діяльності для успішного виконання майбутніми психологами професійних функцій.

**Перспективою** подальших наукових розвідок стане дослідження можливостей врахування особистісних детермінант професіогенезу в організації навчально-професійної діяльності студентів – майбутніх психологів.

### Література

1. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] / Н.В. Бордовская. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/>.
2. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Е.М. Борисова. – М., 1995. – 441 с.
3. Колесніченко Л.А. Проблема особистісного і професійного розвитку в сучасній психології [Електронний ресурс] / Л.А. Колесніченко. – Режим доступу : [www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty/v8](http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/texty/v8).
4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : дис. ... док. психол. наук : 19.00.01 / Л.А. Коростылева. – СПб., 2001. – 398 с.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Изд-во “Наука”, 1984. – 445 с.

6. Просекова В.М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / В.М. Просекова. – Казань, 2001. – 23 с.

7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Изд-во “Институт практической психологии” ; Воронеж : НВО “МОДЕК”, 1996. – 205 с.

8. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога : від моделі до індивідуальних інваріантів / А.А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 118 – 126.

9. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов’якель // Психологія : [зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова]. – К., 1998. – Вип. III. – С. 35 – 41.

**Галян Елена. Личностные детерминанты профессионального выбора будущих психологов.** В статье проанализировано содержание личностной составляющей профессионального выбора будущих психологов. Акцентируется внимание на необходимости актуализации их личностного потенциала. Исследовано содержание мотивации выбора профессии, самооценку важных профессиональных качеств будущими психологами и уровень их рефлексивности. Указано на необходимость учета личностных детерминант профессионального выбора в процессе организации учебно-профессиональной деятельности будущих психологов.

**Ключевые слова:** личность, личностная составляющая профессионального выбора, профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание, мотивация, самооценка, рефлексивность.

**Halyan Olena. Personal determinants of professional choice of future psychologists.** The article analyzes the contents of the personal component of vocational choices of future psychologists. The author focuses on the necessity to update their personal potential. The content of motivation of profession choice, self-estimation of important professional qualities of future psychologists and the level of their reflexivity has been investigated. The need to take into

consideration personal determinants of vocational choice in the organization of teaching and professional activities of future psychologists has been identified.

**Key words:** personality, personal component of professional choice, professional self-determination, professional self-consciousness, motivation, self-concept, reflexivity.

УДК 159.923.2

А 28

*Зоряна АДАМСЬКА*

**ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ  
МІЖ ПОКАЗНИКАМИ ОСМИСЛЕНОСТІ ЖИТТЯ  
ТА ЛОКАЛІЗАЦІЄЮ КОНТРОЛЮ  
У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

*У статті висвітлено проблему становлення особистості майбутнього психолога. Здійснено аналіз результатів емпіричного дослідження рівня розвитку інтернальності та осмисленості життя у майбутніх психологів. Обґрунтовано особливості взаємозв'язку між показниками осмисленості життя та локалізацією контролю у студентів-психологів.*

**Ключові слова:** *локус контролю, інтернальність, сенсо-життєві орієнтації, осмислення життя, майбутні психологи.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні для сучасної вітчизняної освіти надзвичайно актуальним є поширення гуманістичних та особистісно орієнтованих концепцій, в основі яких лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожного студента, його розвитку не як “колективного суб’єкта”, але передусім як індивіда, наділеного своїм неповторним суб’єктивним досвідом. З огляду на це проблема особистості, поряд із формуванням у студентів відповідних здібностей, професійно значущих якостей, набуває особливої ваги у сучасних наукових дослідженнях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Визнаючи професійно значущі якості важливою передумовою досягнення професіоналізму майбутніми психологами та узагальнюючи численні дослідження особистісних якостей психотерапевтів і психологів (А. Косевська, С. Кратохвіл, М. Ліberman, К. Роджерс, І. Ялом та ін.), І. Вачков, І. Гріншпун та М. Пряжников [2] вказують на такі

професійно значущі якості психологів: концентрація на клієнті, бажання і здатність йому допомогти; відкритість до інших поглядів і суджень, гнучкість і терплячість; емпатійність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; автентичність поведінки; ентузіазм і оптимізм; врівноваженість, терплячість до фрустрації і невизначеності, високий рівень саморегуляції; впевненість у собі, позитивне самоствавлення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних сфер, потреб, мотивів; багата уява, інтуїція; високий рівень інтелекту.

У процесі професійного самовизначення особливого значення набувають сенсожиттєві орієнтації (Д. Леонтьєв [5], А. Серій [8]), рівень локалізації контролю, які активізують розвиток особистості студентів [7]. Саме тому *метою* нашої статті стало експериментальне обґрунтування особливостей взаємозв'язку між показниками осмисленості життя та локалізацією контролю у студентів майбутніх психологів.

Для успішної професійної діяльності психолога надзвичайно важливою якістю є інтернальність, оскільки люди саме з внутрішнім локусом контролю більш упевнені в собі, наполегливі і послідовні у досягненні поставленої мети, схильні до самоаналізу, врівноважені, доброзичливі, незалежні, тобто схильні до суб'єктної поведінки.

Як зазначають О. Бодальов, В. Столін, “якість особистості, яка одержала назву локус контролю – це одна з важливих інтегральних характеристик самосвідомості, яка пов'язує почуття відповідальності, готовність до активності і переживання Я” [6, 278].

Локус контролю тісно пов'язаний з багатьма іншими психічними властивостями особистості. Дослідження підтверджують, що люди з домінуючим інтернальним локусом контролю відрізняються підвищеним почуттям соціальної відповідальності, більш розвинутою усвідомленістю життя. У них сильніше виражені риси товариськості, відвертості, самоконтролю, прийняття свого Я, емоційної стійкості. Для екстернального локусу контролю, навпаки, більше властива підозрілість, тривожність, конформність, догматизм, авторитарність, безпринципність і агресивність. Для успішної професійної діяльності психолога інтернальність є надзвичайно важливою і вказує на впевненість у собі, наполегливість та послідовність у досягненні мети, схильність до самоаналізу,



врівноваженість, доброзичливість, незалежність, тобто схильність до суб'єктної поведінки [1].

Важливе значення у становленні особистості майбутнього психолога має осмислене ставлення до себе в контексті учбово-професійної діяльності і його ставлення до самої діяльності у цілісному контексті життя. На думку О. Леонтьєва, специфіка періоду професійного становлення майбутнього фахівця полягає в тому, що розвиток особистості суб'єкта діяльності тут відбувається у формі смислової перебудови свідомості. Відповідно, в ході учбово-професійної діяльності засвоюваний студентами матеріал стає не тільки знанням, але й набуває для них адекватного особистісного смислу, внутрішньо мотивує їхню діяльність [4]. Як стверджує А. Павліченко, сенс життя є кардинальною світоглядною проблемою людського існування, в якій з'ясовується сутність людини, її місце у світі, призначення. Його усвідомлення означає для особистості свідомий вибір життєвого шляху, професії за покликанням [7]. А. Серий відзначає, що під час навчання у вищому навчальному закладі, яке є життєвою ситуацією особистісного і професійного самовизначення, для молоді людини найбільш актуальним стає сенс власної діяльності, а особливо сенс майбутньої професійної діяльності, яка є центральним компонентом у виборі життєвої стратегії [8].

Взаємозв'язок між сенсожиттєвою проблематикою та професійним становленням підтверджують дослідження Д. Богоявленської, О. Бодальова, Л. Джалагонії, Д. Завалішиної, Н. Кузьміної, Т. Максимової, Є. Максимової, Л. Орбан-Лембрик, В. Чудновського, згідно з якими включення професійної діяльності до системи сенсожиттєвих орієнтацій забезпечує об'єктивно високу ефективність праці, творчий підхід до виконання своїх обов'язків, орієнтацію на досягнення та самовдосконалення, а також суб'єктивне позитивне ціннісно-смислове, а у найвищому варіанті прояву – сенсожиттєве ставлення до професії, яке виявляється у переживанні професійного покликання, задоволеності професійною самореалізацією і процесом фахової підготовки, високій мотиваційній готовності до майбутньої професійної діяльності.

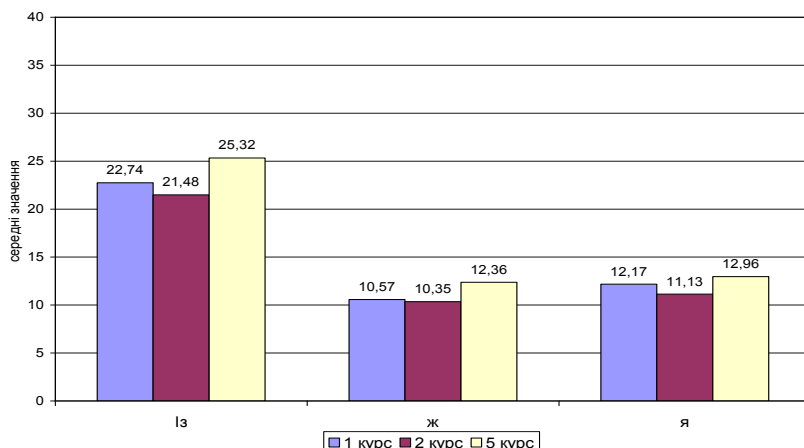
З метою встановлення взаємозв'язку між рівнем осмисленості життя та локусом контролю, ми провели емпіричне дослідження, в якому брали участь 237 обстежуваних – студентів спеціальності

“Психологія” Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (n=144) та Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (n=93). З них 89 – студенти першого курсу, 79 – студенти другого курсу та 69 – студенти п’ятого курсу.

Для дослідження рівня розвитку інтернальності у студентів-психологів ми використали методику “Локус контролю” О. Ксенофонтової [3]. Здійснений порівняльний аналіз допоміг прослідкувати динаміку показників загальної інтернальності у студентів першого, другого та п’ятого курсів. Зокрема, на другому курсі відбувається деяке зниження, а на п’ятому – зростання показників загальної інтернальності, інтернальності при описі особистого досвіду та у судженнях про життя загалом (рис. 1). Важливо зауважити, що ці показники у п’ятикурсників є вищими від показників студентів першого та другого курсів. Зупинимося на аналізі результатів дослідження.

Так, середні показники за шкалою загальної інтернальності (Із) у студентів першого (22,74), другого (21,48) та п’ятого (25,32) курсів свідчать про те, що для студентів-психологів як на початку оволодіння майбутньою професією, так і на момент завершення навчання, характерний середній рівень інтернальності. Отже, більшість досліджуваних недостатньо впевнені в тому, що сили, які впливають на долю людини, перебувають всередині неї, а те, що відбувається з людиною, є результатом її активності і тому відповідальність за власне життя лежить на самій людині, а не на будь-яких інших, зовнішніх силах. Варто звернути увагу на те, що у досліджуваних інтернальність виявляється при описі особистісного досвіду (субшкала “Я”), а не у судженнях про життя загалом (субшкала “Ж”). Зокрема, показники за шкалою “Ж” в усіх досліджуваних нижчі від показника за шкалою “Я”.

Показники за шкалою інтернальності у сфері досягнень (Ід) у студентів першого (5,13), другого (4,78) та п’ятого (5,38) курсів досягають середнього рівня (рис. 2) і свідчать про недостатність віри у власні сили та досягнення, невпевненість у позитивних результатах майбутнього. Особливості ставлення до ситуацій наявних чи можливих невдач допомагає виявити шкала інтер-

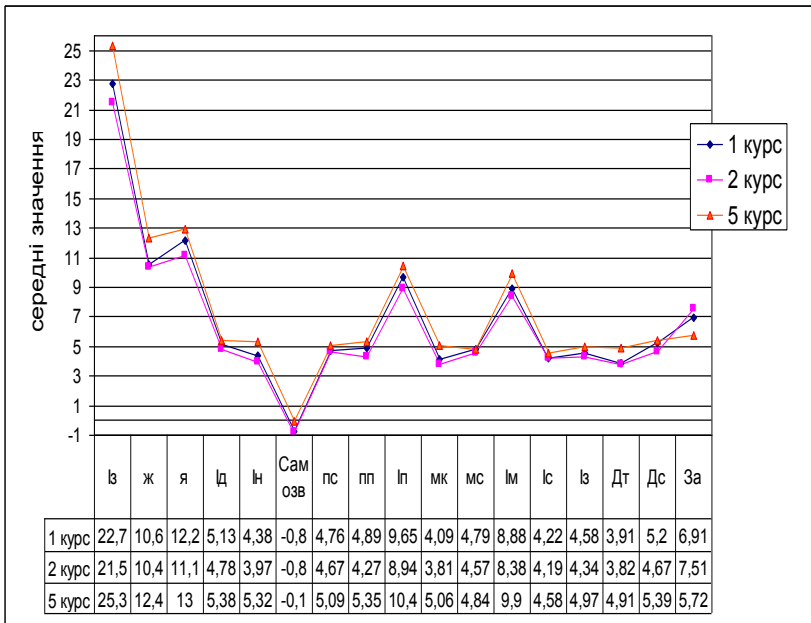


**Рис. 1. Розподіл середніх значень шкал загальної інтернальності у студентів-психологів (n=237)**

нальності в сфері невдач (Ін). У студентів п'ятого курсу показник за цією шкалою майже однаковий з показником за шкалою інтернальності у сфері досягнень (5,32). Це вказує на те, що випускники не завжди вміють радіти власним досягненням і гідно приймати невдачі. Ще нижчими балами ці показники представлені у студентів першого та другого курсів (4,38 та 3,97 відповідно). Показник схильності до самозвинувачення є похідним від показників двох попередніх шкал і перебуває на середньому рівні. Зокрема, у першокурсників він становить (-0,75), у другокурсників – (-0,65), а у п'ятикурсників – (-0,06). Відхилення показників від нуля у негативний бік вказує на те, що досліджуваним не притаманна самозвинувачувальна поведінка, оскільки причини успіхів вони переважно вбачають у собі, а невдач – у комусь іншому, що є особливо неприйнятною життєвою позицією студентів-випускників, професійним обов'язком яких невдовзі стане психокорекція ірраціональних установок в інших людей.

За шкалою інтернальності у професійній діяльності (Іп) у студентів першого і п'ятого курсів показники розміщуються на рівні вище середнього (9,65 і 10,44 відповідно). У другокурсників цей показник є низьким (8,94). Це вказує на те, що більшість студентів-майбутніх психологів посідають проміжну позицію:

залежно від обставин вони або покладають відповідальність на себе, або звинувачують когось іншого за наслідки власних дій.



**Рис. 2. Профіль середніх значень шкал локусу контролю у студентів – майбутніх психологів (n=237)**

Занижені показники субшкал професійно-соціального (Пс) та професійно-процесуального (Пп) аспектів інтернальності у першокурсників визначаються балами 4,76 і 4,89 відповідно, а у другокурсників – 4,67 і 4,27. Дещо вищими є показники за названим шкалами у п'ятикурсників (5,35 і 5,09). Це дає підстави стверджувати про недостатній рівень ініціативності та відповідальності у соціальних стосунках, розвитку навичок забезпечення процесу професійної діяльності, що є надзвичайно важливим для професії психолога. Більшість другокурсників у процесі розв'язання конкретних задач, навіть при наявності відповідної мотивації можуть стикатися з певними труднощами через недостатній рівень розвитку навичок якісного здійснення самостійної діяльності, оскільки показник професійно-процесуального

аспекту інтернальності дещо нижчий від показника професійно-соціального аспекту інтернальності.

Показник за шкалою інтернальності в міжособистісному спілкуванні (Ім) у п'ятикурсників міститься на рівні вище середнього – 9,9 бала. Отже, ці студенти виявляють схильність до налагодження стосунків з близькими людьми, а спілкування з незнайомим людьми може викликати у них невпевненість. Водночас, як свідчать показники субшкали компетентності (5,06) та субшкали відповідальності у міжособистісному спілкуванні (4,84), п'ятикурсники схильні вважати себе компетентними у спілкуванні з іншими і одночасно готовими брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні варіанти міжособистісних стосунків, що склалися. У сімейних стосунках ці досліджувані відповідальність покладають як на самих себе, так і на партнерів, а також на випадковості долі (показник за шкалою інтернальності у сфері сімейних стосунків – 4,58).

У студентів першого та другого курсів показник за шкалою інтернальності у міжособистісному спілкуванні (Ім) є дещо нижчим (8,88 і 8,38). Ці досліджувані сприймають і себе, і своїх партнерів однаково відповідальними за важливі події та ситуації, що складаються у сфері спілкування, вважають, що неформальні стосунки залежать як від їх власних установок і дій, так і від регулюючого впливу партнерів у спілкуванні. Водночас вони вважають себе ще недостатньо компетентними у міжособистісних стосунках, про що свідчить середній рівень показників за шкалою “Компетентність у сфері міжособистісних стосунків” (першокурсники – 4,09, другокурсники – 3,81). Середні показники за шкалою “Відповідальність у сфері міжособистісних стосунків” у цих студентів (4,79 і 4,57) вказують на недостатній рівень відповідальності у міжособистісних стосунках. Що стосується сімейних стосунків (шкала інтернальності у сфері сімейних стосунків), досліджувані не схильні сприймати себе відповідальними за важливі події у цій сфері життя, вважають, що сімейні стосунки залежать переважно від інших членів сім'ї, а також і від випадковостей (долі). Про це свідчать середні показники за цією шкалою (у першокурсників – 4,22, у другокурсників – 4,19).

Показники шкали інтернальності у сфері здоров'я (Із) у студентів першого та п'ятого курсів розміщуються на середньому

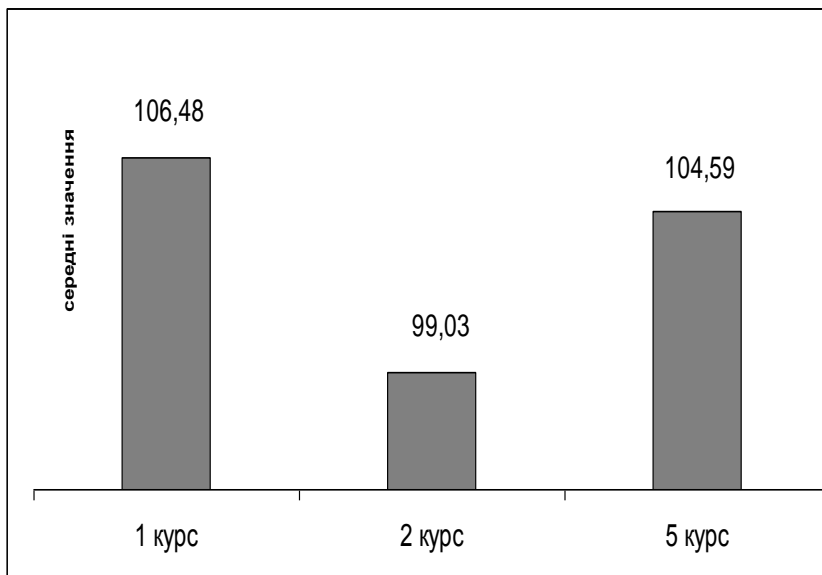
рівні (4,58 і 4,97 відповідно). Це свідчить про те, що більшість з них займають проміжну позицію у визначенні того, від чого в основному залежить стан власного здоров'я: від зовнішніх впливів і випадковостей чи від власного способу життя; не завжди проявляють активну позицію у лікувальному процесі, інколи вважають за доцільніше перекласти відповідальність за власне одужання на лікарів. Низький показник за цією шкалою у другокурсників (4,34) вказує на низький рівень усвідомлення відповідальності за стан свого здоров'я та власне лікування.

Середні показники за шкалою заперечення активності (За) у студентів першого (6,91), другого (7,51) та випускного (5,72) курсів ще раз підтверджують середній рівень інтернальності, неготовність до діяльності, спрямованої на досягнення результатів. Порівнюючи показники за субшкалами "Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів" (Дт) та "Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї" (Дс), бачимо, що в усіх досліджуваних студентів показники за шкалами Дс є дещо вищими від показників шкали Дт. Це свідчить про неготовність до виконання діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів.

Важливим показником розгортання процесів професійного самовизначення майбутніх психологів є рівень осмисленості життя. З метою дослідження рівня осмисленості життя у майбутніх психологів ми використали тест "Сенсожиттєві орієнтації" (Д. Леонт'єв) [5]. Загалом можна відзначити, що усі показники сенсожиттєвих орієнтацій майбутніх психологів перебувають на рівні середніх значень або нижчі за них. Зокрема, такі показники, як "загальна осмисленість життя", "осмисленість процесу життя", "осмисленість минулого" та "локус контролю – життя" близькі до середнього значення (трохи нижче за норму). На рівні нижче середнього зафіксовано показники "осмисленості майбутнього" (3 стени) і найнижчими є показники "локусу контролю – Я" (2 стени).

Окрім того, спостерігається тенденція до зниження показників загальної осмисленості життя, починаючи з першого курсу (рис. 3). Цей факт можна пояснити переживанням першокурсниками позитивних емоцій з приводу вступу до вишу, наявності нової соціальної ролі. Однак уже на другому курсі спостерігаємо істотне зниження показників загальної осмисленості життя, що ймовірно

пов'язане з піком процесу адаптації студентів до нової діяльності і соціального середовища, усвідомленням складності навчання у вищому навчальному закладі. Поступово відбувається зміна цінностей, ціннісних орієнтацій, що веде до нового усвідомлення суб'єктами свого життя і має певний вплив на її осмисленість [8].



**Рис. 3. Динаміка загальних показників осмисленості життя у студентів-психологів (n=237)**

Не досягають середнього значення показники загальної осмисленості життя у п'ятикурсників. Вони є дещо вищими за показники студентів другого курсу, але нижчими від показників першокурсників. Це можна пояснити притаманною випускникам невизначеністю щодо свого подальшого професійного становлення, втратою відчуття здатності контролювати своє життя. Схожа тенденція прослідковується при аналізі майже усіх інших показників осмислення життя студентами-психологами.

Більшість показників локалізації контролю виявляє статистично достовірні взаємозв'язки з показниками субшкал методики СЖО (Д.О. Леонтьєв) (табл. 1). Зокрема, показник загальної інтернальності має стійкий кореляційний зв'язок з усіма показниками осмисленості життя. У контексті нашого дослідження це свідчить про те, що недостатня осмисленість студентами часових локусів пов'язана з нездатністю приймати на себе відповідальності за те, що відбувається у різних сферах життя: в особистісному досвіді, у сфері досягнень, у професійній діяльності (професійно-процесуальний аспект), у сфері здоров'я. Низький рівень загальної осмисленості життя визначає неготовність до подолання труднощів та самостійного планування діяльності. При цьому спостерігаємо відсутність кореляційного зв'язку з усіма шкалами СЖО показників інтернальності у сфері невдач, відповідальності у сфері міжособистісних стосунків, у сфері сімейних стосунків.

Обернений кореляційний зв'язок з усіма показниками осмисленості життя характерний для показників схильності до самозвинувачення і заперечення активності: що вищий рівень осмислення усіх часових локусів, то нижчий рівень самозвинувачення; і навпаки – що більше людина звинувачує себе, то нижчий рівень загальної осмисленості життя.

Відсутність кореляційного зв'язку між показниками професійно-соціального аспекту інтернальності і осмисленості теперішнього вказує на те, що майбутні психологи ще не готові сьогодні взяти на себе відповідальність за соціальні стосунки, які матимуть місце у майбутній професійній діяльності. Взаємозв'язок показників інтернальності з часовим локусом осмисленості минулого (Результат) вказує на те, що осмисленість свого минулого робить людину більш упевненою в собі, коли вона бере відповідальність за своє теперішнє та майбутнє. Значущі кореляції шкали “Локус контролю – життя” з показниками інтернальності вказують на те, що осмисленість минулого, теперішнього та майбутнього дає людині переконаність в можливості самостійно контролювати своє життя, брати на себе відповідальність за події, що відбуваються, і втілювати прийняті рішення.



Таблиця 1

**Кореляційні зв'язки між показниками осмисленості життя та локалізацією контролю**

Шкали “Локалізація контролю”	Шкали СЖО					
	СЖО- загалом	Цілі	Процес	Резуль- тат	Локус- Я	Локус- життя
Інтернальність загальна	0,379	0,310	0,284	0,301	0,305	0,330
– судження про життя	0,201	0,212	0,105	0,118	0,167	0,198
– особистий досвід	0,444	0,316	0,378	0,394	0,352	0,363
Сфера досягнень	0,353	0,270	0,273	0,296	0,278	0,309
Сфера невдач	0,068	0,021	0,007	0,023	0,048	0,09
Схильність до самозвинувач.	-0,218	-0,18	-0,22	-0,21	-0,217	-0,173
Проф. діяльність	0,3417	0,277	0,221	0,268	0,295	0,287
– проф.-соц. аспект	0,222	0,195	0,128	0,185	0,182	0,204
– проф.-процес. аспект	0,304	0,265	0,244	0,26	0,313	0,272
Міжособ. спілкув.	0,238	0,152	0,216	0,171	0,085	0,191
– компетентність	0,252	0,187	0,196	0,211	0,16	0,193
– відповідальність	0,102	0,031	0,137	0,034	-0,057	0,095
Сімейні стосунки	0,125	0,06	0,139	0,089	0,013	0,087
Здоров'я	0,302	0,293	0,235	0,278	0,335	0,245
Готовність до подол. трудн.	0,286	0,257	0,188	0,192	0,269	0,235
Готовність до самост. планув.	0,293	0,240	0,206	0,237	0,241	0,294
Заперечення активності	-0,354	0,3	-0,239	-0,26	-0,31	-0,325

– кореляція значуща на рівні  $P \leq 0,01$

– кореляція значуща на рівні  $P \leq 0,05$

– статистично значуща кореляція відсутня

**Висновки.** Отже, здійснивши аналіз особливостей взаємозв'язку між показниками осмисленості життя та локалізацією контролю

у студентів-майбутніх психологів, можна констатувати, що, як на початку оволодіння майбутньою професією, так і на момент завершення навчання, студентам притаманний середній рівень інтернальності, який виявляється в невпевненості у власних силах, небажанні виявляти ініціативу і брати на себе відповідальність. Помітних змін зазнає смислова система майбутніх психологів. Так, порівнюючи показники осмисленості життя у досліджуваних різних курсів, спостерігаємо їх значне зниження у другокурсників, що пов'язано з зануреністю у навчання, а також низькі показники осмисленості життя у студентів-п'ятикурсників, які вказують на їх дезорієнтованість у майбутньому. Аналіз кореляційних взаємозв'язків між показниками осмисленості життя та локалізацією контролю вказує на те, що причиною недостатнього рівня розвитку інтернальності у майбутніх психологів є неспроможність взяти на себе відповідальність за події, що відбуваються, переживання студентами відчуття невідповідності власного життя.

Відтак *перспективи подальшого дослідження* ми вбачаємо в обґрунтуванні відповідних психолого-педагогічних умов та розробці системи спеціальної розвивально-корекційної роботи з майбутніми психологами, які б сприяли розвитку інтернальності, відповідальності, гармонізації їх прагнень, бажань і сенсу власного життя.

### Література

1. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, С.А. Гольнкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – № 3. – С. 152 – 162.
2. Вачков И.В. Введение в профессию “психолог”: учебное пособ. / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников; под ред. И.Б. Гриншпуна. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2002. – 464 с.
3. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики “Уровень субъективного контроля” / Е.Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 2. – С. 103 – 114.
4. Леонтьев А.Н. Современные проблемы обучения и психического развития / А.Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – № 1 – 2. – С. 232 – 241.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций: методическое руководство / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 94 с.

6. Общая психодиагностика / [под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина]. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1987. – 307 с.

7. Павліченко А. Фахове становлення студента-психолога у контексті системної дії ціннісних орієнтацій (контури дослідницького проекту) / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 123 – 132.

8. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый ; [науч. ред. М.С. Яницкий]. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.

**Адамская Зоряна. Особенности взаимосвязи между показателями осмысленности жизни и локализацией контроля у студентов – будущих психологов.** В статье освещается проблема становления личности будущего психолога. Осуществлен анализ результатов эмпирического исследования уровня развития интернальности и осмысленности жизни будущих психологов. Обоснованы особенности взаимосвязи между показателями осмысленности жизни и локализацией контроля у студентов-психологов.

**Ключевые слова:** локус контроля, интернальность, смысло-жизненные ориентации, осмысленность жизни, будущие психологи.

**Adamska Zoryana. Features interrelation between meaningfulness of life and localized control of students, future psychologists.** The article deals with the problem of the formation of a future psychologist. The analysis of the results of empirical research of the level development of internality and meaningfulness of the life of future psychologists has been done. Features of interrelation between meaningfulness of life and localization of control in students-psychologists have been grounded.

**Key words:** locus of control, internality, sense-life orientations, understanding of life, future psychologists.

УДК 159.923

А 65

Іванна АНДРІЙЧУК

**ОСОБЛИВОСТІ ДОМІНУЮЧИХ МЕХАНІЗМІВ  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ  
В ЦІЛІСНІЙ СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ПСИХОЛОГІЇ**

*У статті проаналізовано особливості механізмів психологічного захисту особистості. Доведено, що самоусвідомлення психолога, самоаналіз, подолання внутрішніх конфліктів є основним завданням ще на етапі фахової підготовки. Представлено результати емпіричного дослідження, які характеризують специфіку домінуючих механізмів психологічного захисту в цілісній структурі особистості майбутнього фахівця з психології.*

**Ключові слова:** психологічний захист, механізми психологічного захисту, особистість, Я-концепція, професійна діяльність психолога.

**Постановка проблеми.** Психологічний захист – невід’ємне явище психічного життя кожної людини. Особистість використовує механізми захисту для розв’язання внутрішніх чи зовнішніх конфліктів, уникнення тривожності, негативних переживань, шляхом усунення зі свідомості певної інформації. Здавалося б, це явище є позитивним для самої особистості, але воно має і негативний вплив. Людина, не приймаючи певні зовнішні уявлення, тим самим спотворює у своїй свідомості образ об’єктивної дійсності.

Будучи одним із компонентів цілісної структури Я-концепції особистості, психологічний захист не може вивчатись відділено від неї. Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження механізмів психологічного захисту в комплексі з іншими структурними компонентами Я-концепції (самооцінкою, самосвідомістю) є вельми важливим напрямом наукового пошуку. Розуміння внутрішніх

механізмів становлення особистості неможливе без аналізу як особистісних характеристик загалом, так і взаємозв'язку між окремими елементами її цілісної структури.

Цікавість до дослідження психологічного захисту пов'язана з сучасними поглядами на його роль в особистісному розвитку. Водночас особливої актуальності питання використання механізмів психозахисту набувають в окремих видах професійних груп. Зокрема, у представників соціонічних типів професій, до яких належить і психологічна практика. Уміння психолога усвідомити власні захисти, їх вплив на взаємодію з клієнтами та сприяти гармонійному особистісному розвитку необхідно формувати ще на етапі навчання у ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На важливість вивчення психологічного захисту звернули увагу іноземні та вітчизняні вчені (Ф.В. Бассін, Р. Бернс, Г. Блюм, Р.Д. Ленг, М. Ліф, В. Менінджер, А.А. Налчаджан, Г. Тарт, А. Фройд [2], З. Фройд, Е. Фромм, Т. Яценко та ін.). Є. Романова і Л. Гребенніков наголошують на актуальності проблеми розробки системної концепції психологічного захисту, як засобу соціально-психологічної адаптації. На їх думку, важливо попри ідентифікацію механізмів захисту, визначити низку конкретних моментів інтерперсональної сфери життєдіяльності індивіда, пов'язаних з ними [4].

Психологічний захист широко аналізується у межах психологічних досліджень. (В. Бойко, Л. Вассерман, Р. Лазарус, Р. Плутчик, С. Фолкманом, Л. Черішова та ін.). Завдяки цьому розроблена методична база діагностичного інструментарію, яку використовують для вивчення механізмів психологічного захисту.

Виходячи з аналізу літератури [1; 4; 5], психологічний захист діє, як щит свідомості, і що міцнішим він є, то щільніше закриває очі на реальний стан речей. Про необхідність відмови особистості від психологічного захисту для “щасливого життя” вказував К. Роджерс у своїй теорії клієнт-центрованої психотерапії [3].

Учені звертають увагу на функціональне значення механізмів психологічного захисту в цілісній структурі Я-концепції майбутніх психологів. Часто при психологічному консультуванні спеціаліст є зразком конструктивних моделей поведінки чи спілкування для клієнта, здатним зрозуміти його внутрішній світ у зв'язку з

обставинами його життя, абстрагуватись від власних проблем та переживань. До розгляду цього питання зверталися М. Балінт, Р. Мей, А. Налчаджян, К. Роджерс [3], З. Фройд. На думку психологів, лише людина, яка прийняла себе, розв'язала власні внутрішні конфлікти, здатна допомогти іншим у розв'язанні складних життєвих ситуацій. Часто психологам, котрі мають намір працювати в контексті консультування чи терапії рекомендують пройти курс в руслі обраного напрямку, з метою відпрацювання власних особистісних негараздів, інколи не усвідомлених. З. Фройд висловлював думку про те, що жоден психоаналітик не просунеться у своїй роботі з клієнтом далі, ніж йому дають змогу власні комплекси та внутрішній опір [5].

Самоусвідомлення психолога, самоаналіз, подолання внутрішніх конфліктів є основним завданням ще на етапі фахової підготовки. Оволодіння практичною психологією, як зазначає В. Панок, не може бути зведене до засвоєння інформації та вироблення навичок, а має водночас змінювати внутрішні психологічні структури суб'єкта навчання [2]. Недостатньо розглянутим залишається питання про вплив процесу професійної підготовки на структуру психологічного захисту майбутніх психологів.

Виходячи з означеного, *метою* публікації став аналіз особливостей механізмів психологічного захисту особистості, на основі якого розроблено та апробовано комплексну діагностичну процедуру для визначення домінуючих механізмів психологічного захисту в цілісній структурі особистості майбутнього практичного психолога.

Дослідження механізмів психологічного захисту вийшли за межі суто теоретичних. Ця проблема активно розробляється представниками різних наукових течій. Важливість питання психологічного захисту визнана психологами багатьох напрямів, незважаючи на їх ставлення до психоаналітичної теорії. Психологічний захист особистості допомагає уникнути внутрішніх конфліктів, позбавитися негативних впливів зовнішнього середовища, покликаний на зниження внутрішньої тривоги та напруженості свідомості.

Як зазначалося вище, професійна діяльність практикуючого психолога вимагає від нього не тільки неабиякої професійної підготовки, а й низки особистісних даних. Перенесення власних

особистісних проблем, ситуативних переживань чи несвідомих блоків та захистів може викликати не лише труднощі в досягненні позитивного результату, а й погіршити стан клієнта. Певні приховані бажання, страхи, прагнення терапевта мимовільно виявляються в професійній діяльності психолога, він може проектувати свої проблемні сфери на ситуацію клієнта, яка має зовсім іншу специфіку. Для уникнення таких негативних впливів для практикуючого психолога важливим етапом становлення його як професіонала є усвідомлення себе як особистості, власних особливостей і психологічного захисту.

Р. Грановська вказує на те, що конструктивний підхід до подолання людиною труднощів передбачає передовсім оцінку рівня їх складності відповідно до шкали головних життєвих цінностей людини. Хоча варто враховувати те, що подібна оцінка буде утруднена через активацію механізмів психологічного захисту. Якщо людина виявляє, що проблема не стосується пріоритетних цінностей, захист втрачає актуальність та вимикається. І лише тоді людина здатна адекватно подивитися на себе, на ситуацію та оцінити її наслідки. У цей момент зникає необхідність підмінних дій, реальні мотиви стають визначальними, людина починає функціонувати незалежно від травмувальних факторів. І лише подолавши неадекватні захисні реакції, особистість здатна до самоусвідомлення, прийняття себе та інших, що є необхідною умовою професійної діяльності психолога [1, 288].

Важливо у нашому дослідженні звернути увагу, що цілеспрямовано можна вплинути тільки на те, що залишається у полі свідомості, а автоматизовані дії керуються несвідомо і перебувають поза сферою вольових рішень. Тому ключове завдання самоконтролю – усвідомити причини підсвідомо визначеної поведінки. Критичне ставлення можливе лише до усвідомлюваної інформації, оскільки тільки усвідомлення створює можливість вибору вчинків і переживань.

Ефективність професійної діяльності психолога, на нашу думку, залежить не лише від якості підготовки у ВНЗ, умов та спрямованості діяльності. Значну роль відіграють особистісні якості, гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка Я-концепція. Як важливий

елемент структури Я-концепції особистості, механізми захисту є запобіжниками, які оберігають цілісність та гармонійність внутрішнього світу людини. Але в певних ситуаціях вони можуть набирати значної інтенсивності та перетворюватись із захисту на перешкоду, яка ускладнює розвиток особистості. Людина не може адекватно сприймати зовнішні обставини та реагувати на них, оскільки саме психологічний захист приховує або викривляє певну інформацію, що надходить ззовні. Під впливом психологічного захисту людина може виявляти безглузду поведінку, робити нелогічні припущення та прогнози. Подібне явище варто контролювати та попереджувати для успішної професійної діяльності практикуючих психологів. Конструктивна реакція на клієнта і його проблему неможлива, якщо в процес сприймання буде втручатися особистий баласт проблем та блоків консультанта.

З метою вивчення динаміки механізмів психологічного захисту психологів у процесі професійної підготовки було проведено дослідження серед студентів II та V курсів спеціальності “Психологія” та “Практична психологія”. Загальна кількість досліджуваних – 102 студенти. Підібраний нами комплекс діагностичних методик дає змогу оцінити домінуючі механізми психологічного захисту та змістовні компоненти актуальної Я-концепції: копінг-тест, розроблений Р. Лазарусом та С. Фолкманом для виявлення захисних стратегій поведінки в стресових ситуаціях; методика діагностики домінуючих механізмів психологічного захисту Р. Плутчика; методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В. Бойком; проєктивна методика Дж. Бука тест “Дім – Дерево – Людина” спрямована на виявлення змістового наповнення компонентів актуальної Я-концепції; шкала оцінки самосвідомості за А. Фенігштейном, М. Шейєром і А. Бассом; шкала визначення самооцінки за М. Розенбергом.

Як показав аналіз дослідження за методикою “Індекс життєвого стилю” Р. Плутчика, існують відмінності між показниками використання механізмів психологічного захисту студентами на різних етапах фахової підготовки (див. рис. 1). На V курсі студенти-психологи рідше вдаються до використання механізмів



психологічного захисту. Це вказує на вищий рівень адаптованості особистості до сприйняття стресових або ж травматичних факторів. У процесі фахової підготовки студенти усвідомлюють власні захисні стратегії, що призводить до зменшення їх використання.

Результати за двома вибірками вказують на домінування одного механізму психологічного захисту – заперечення. Інтенсивне використання заперечення дає змогу особистості позбутися травматичного фактора, не допускаючи певну інформацію до свідомості. Такий механізм застосовується достатньо часто, він передбачає заперечення особистістю певних фактів чи явищ, які здійснюють негативний вплив на самосвідомість особистості.

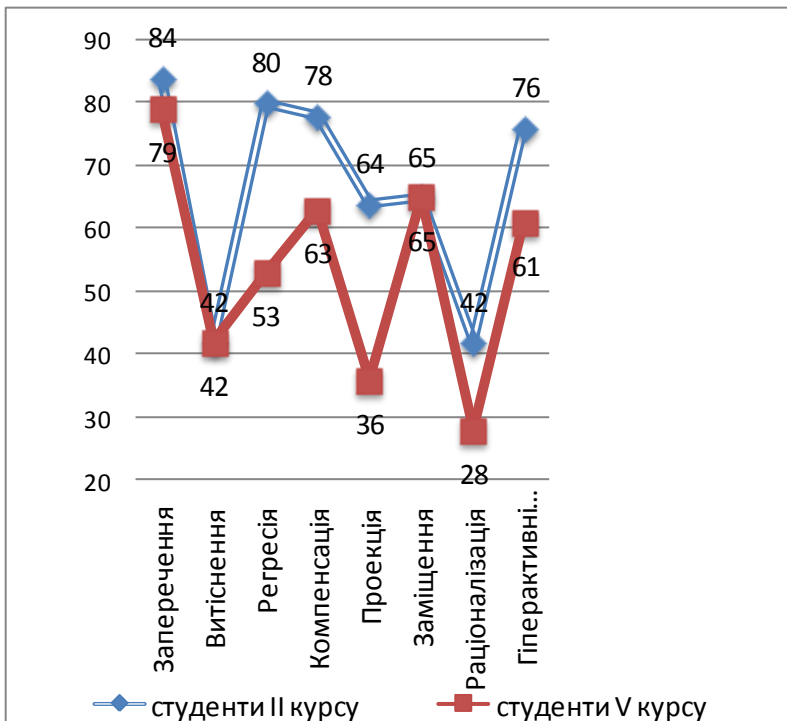
Варто зазначити, що крива розподілу результатів за шкалами для двох вибірок має подібну форму, тобто частіше використовуються одні і ті самі механізми психологічного захисту.

Для студентів II курсу характерний такий розподіл показників: найчастіше серед досліджуваних використовуються механізм заперечення (84%), регресії (80%), компенсації (78%), гіперактивних утворень (76%). Дещо рідше трапляються використання заміщення (65%) та проєкції (64%). Низькі показники отримали шкали “раціоналізація” (42%), “витіснення” (42%). Тоді як серед студентів V курсу найчастіше використовується заперечення (79%), компенсація (63%), заміщення (65%) та гіперактивні утворення (61%). Найбільш низькими є показники за шкалами “раціоналізація” (28%), “витіснення” (42%), “проєкція” (36%). Для студентів II курсу загалом характерні вищі показники використання механізмів психологічного захисту, ніж для студентів V курсу.

Порівняльний аналіз показників виявив значущі статистичні відмінності за t-критерієм Стьюдента ( $p=0,05; 0,01$ ) між досліджуваними вибірками студентів II та V курсів за такими видами захисних механізмів: регресія (0,01;  $t_{em}=4,75$ ), компенсація (0,01;  $t_{em}=3,86$ ), проєкція (0,01;  $t_{em}=2,72$ ), інтелектуалізація (0,05;  $t_{em}=2,38$ ), реактивні утворення (0,05;  $t_{em}=2,69$ ). Це вказує на те, що студенти V курсу рідше вдаються до повернення на попередні етапи розвитку у способах поведінки. Не так часто проєктують

власні небажані якості, властивості на навколишніх, об'єкти чи ситуацію.

Порівняльний аналіз результатів діагностики виявив значущі статистичні відмінності між досліджуваними вибірками студентів II та V курсів за такими видами копінг-стратегій поведінки: конфронтація (0,01;  $t_{em}=5,4$ ), дистанціювання (0,01;  $t_{em}=1,8$ ), самоконтроль (0,01;  $t_{em}=4,3$ ), втеча (0,05;  $t_{em}=2,7$ ). Показники за іншими шкалами свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей у студентів II та V курсів.



**Рис. 1. Результати дослідження механізмів психологічного захисту у студентів II та V курсів за методикою “Індекс життєвого стилю” Р. Плутчика**

На нашу думку, для професійного становлення психолога-практика, важливою умовою є гармонійний розвиток Я-концепції особистості, подолання власних внутрішніх конфліктів, усвідомлення психологічних бар'єрів. У процесі фахової підготовки студенти набувають досвіду та знання, які сприяють гармонізації їх Я-концепції, що є невід'ємною умовою ефективної професійної діяльності. Формуються навички самодопомоги, конструктивного подолання проблемних і конфліктних ситуацій, управління стресом, ефективної комунікації та інші вміння необхідні психологу.

**Висновки.** Отже, психологічний захист розглядається як одна з внутрішніх детермінант психічної активності особистості. Залежно від концептуальної основи, психологічні школи вкладають різний зміст у тлумачення сутності та впливу механізмів психозахисту на становлення особистості. Однак беззаперечним є усвідомлення необхідності його дослідження у межах цілісної структури особистості.

Особливо важливим стає розгляд дії механізмів психологічного захисту на етапі професійного становлення майбутніх психологів. Виходячи з особливого предмету їх майбутньої діяльності (внутрішній світ Іншого), ми розуміємо необхідність забезпечення самопізнання студентів та роботи з власними захистами, які можуть негативно позначатися на взаємодії з клієнтами.

У результаті проведеного емпіричного дослідження нам вдалося виявити основні особливості домінуючих механізмів психологічного захисту в цілісній структурі особистості майбутнього фахівця з психології (на прикладі студентів других та п'ятих курсів). Тенденція до зниження використання психологічних захистів серед студентів психологів має позитивний характер.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у реалізації програми соціально-психологічного тренінгу для студентів з метою активізації процесів самоусвідомлення, самоаналізу та самоприйняття. Важливим елементом є робота в студентській групі, що дасть змогу налагодити спілкування, подолати приховані та відкриті міжособистісні конфлікти.

### Література

1. Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб. : Знание, 1999. – 352 с.
2. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4, 5. – С. 5 – 7, 4 – 6.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М. : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
4. Романова Е.С. Механизм психологической защиты : генезис, функционирование, диагностика : [монография] / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи : Издательство “Талант”, 1996. – 244 с.
5. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика – Пресс, 1993. – 144 с.

**Андрийчук Иванна. Особенности доминирующих механизмов психологической защиты в целостной структуре личности будущего специалиста по психологии.** В статье проанализированы особенности механизмов психологической защиты личности. Доказано, что самосознание психолога, самоанализ, разрешение внутренних конфликтов является основной задачей еще на этапе профессиональной подготовки. Представлены результаты эмпирического исследования, которые характеризуют специфику доминирующих механизмов психологической защиты в целостной структуре личности будущего специалиста по психологии.

**Ключевые слова:** психологическая защита, механизмы психологической защиты, личность, Я-концепция, профессиональная деятельность психолога.

**Andriychuk Ivanna. Features of dominant mechanisms of psychological defense in a coherent structure of a personality of a future specialist in psychology.** This paper analyzes the features of mechanisms of psychological defense of an individual. It has been proved that consciousness of a psychologist, self-analysis, resolving of internal conflicts is the main task even at the stage of professional training. The results of empirical studies that characterize the

specificity of dominant mechanisms of psychological defense in a coherent structure of a personality of a future specialist in psychology have been provided.

**Key words:** psychological defense, psychological defense mechanisms, personality, self-concept, the professional activities of psychologists.

УДК 159.99  
Б 82

Зоряна БОРИСЕНКО

**ПРОФЕСІЙНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ  
ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ:  
ЧИННИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ**

*Стаття містить аналіз проблеми професійної дезадаптації. У ній обґрунтовуються підходи до трактування змісту та чинників її виникнення. Емпірично досліджено психологічні прояви професійної дезадаптації практичних психологів. Явище професійної дезадаптації досліджено залежно від стажу професійної діяльності психологів-практиків.*

**Ключові слова:** *агресивність, професійна дезадаптація, професійна адаптивність, практичний психолог, ригідність, стаж професійної діяльності, фрустрація.*

**Постановка проблеми.** У ХХІ ст. діяльністю психолога охоплено багато сфер суспільного виробництва, сфери послуг, освіти. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються у суспільстві, висувають підвищені вимоги до професійних якостей сучасного практичного психолога. У зв'язку з цим актуальною проблемою сьогодення є розвиток й активізація професійного адаптивного потенціалу особистості працівника психологічної служби. В останній час вчені все більше уваги приділяють причинам, формуванню та негативним наслідкам професійної дезадаптації у різних галузях діяльності. Проводиться багато досліджень на виявлення психічних факторів виникнення професійної дезадаптації. Проблема визначення феноменології професійної дезадаптації практичних психологів набирає все більшої актуальності і потребує детального вивчення та аналізу.

© Борисенко Зоряна, 2014

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Е. Клімов, П. Кузнецов, Г. Сельє пов'язують професійну дезадаптацію з відсутністю культури самоаналізу та особистісної рефлексії, невідпрацьованістю власних емоцій і змістовних проблем, відсутністю навичок самоспостереження й самоусвідомлення, наявністю власних особистісних та екзистенційних конфліктів, відсутністю навичок саморегуляції емоційного стану, а відтак перебуванням психолога у стані постійної підвищеної емоційної та фізичної напруги, яка може спричинити імпульсивні дії, пригнічений настрій, пасивність, стрес і навіть призвести до професійного вигорання [2; 3; 6].

А. Федоренко [7] стверджує, що професійна дезадаптація виступає наслідком порушення розвитку професійної адаптивності особистості та професійної адаптованості і впливає на порушення у функціонуванні професійного адаптивного потенціалу особистості та регулює розвиток адаптивного потенціалу, зокрема, психологів. На її думку, професійна дезадаптація фахівців, і, як наслідок, неефективність і неуспішність професійної діяльності, викликана активізацією деструктивно спрямованих чинників особистісного та соціального характеру, які здійснюють вплив на формування особистості, її психологічну готовність до професійної діяльності, спричиняють її труднощі, проектуючи як очікувані, так і неочікувані проблемні ситуації [7].

Професійна дезадаптація розвивається внаслідок порушення адаптивних механізмів на рівні організму (сенсорна адаптація), суб'єкта (психологічна адаптація) і особистості (соціальна адаптація) [4].

Як зазначає П. Кузнецов, на рівні організму професійну дезадаптацію можуть викликати емоційні стани різної інтенсивності, фізіологічний дискомфорт, порушення у психосоматичній системі, зміни у чуттєвості аналізаторів та фізіологічні зміни, які впливають на периферичні та центральні ланки аналізаторів. На рівні суб'єкта причиною професійної дезадаптації є порушення у процесі інтеграції індивіда до професійного середовища у контексті засвоєння ним норм, критеріїв та цінностей професійного середовища і, як наслідок, порушення у системі психологічних механізмів розв'язку професійних завдань. На особистісному рівні причиною дезадаптації є порушення процесу та результату інтеграції суб'єкта,

результатом якої є рольова поведінка, здатність до самоконтролю та встановлення адекватного зв'язку з професійним оточенням [3]. Тобто успішність й ефективність професійної діяльності особистості безпосередньо залежить від професійної адаптації/деадаптації фахівця, і психолога зокрема.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показує, що питання, пов'язані з розкриттям змісту поняття “професійна дезадаптація” психологів, а також її впливом на продуктивність діяльності – одне із найменш вивчених явищ, хоча становить значний інтерес у теоретичному і прикладному плані.

**Метою статті** є розкриття психологічних чинників та особливостей прояву професійної дезадаптації у діяльності практичних психологів.

Явище професійної дезадаптації досліджується нами залежно від стажу професійної діяльності психологів. Оскільки дослідження проблеми професійного пристосовування показують, що перші два роки роботи людина виявляє підвищену готовність до активного включення у діяльність. Це пояснюється тим, що з якими б установками вона не приходила на роботу, спрацьовує ефект психологічної мобілізації – прагнення продемонструвати свої кращі якості. На момент досягнення працівником дворічного стажу констатується виникнення часової професійної дезадаптації, яка викликана можливою невідповідністю особистісних особливостей людини з реальними вимогами професії. Приблизно на 3 – 5-ому роках роботи відбувається переосмислення попередніх та формування нових норм і ставлення особистості до праці.

Професійна дезадаптація досліджувалася нами за допомогою комплексу психодіагностичних методик: “Діагностика адаптивності” (Багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна), “Самооцінка психічних станів у симптоматиці професійної дезадаптації” (адаптований варіант методики Г. Айзенка).

Досліджувану вибірку склали респонденти віком від 20 до 51 року. Вони були розподілені на три групи: група № 1 – практичні психологи, стаж роботи яких становить від 0,5 до 2 років; група № 2 – практичні психологи, які працюють від 3 до 7 років, група № 3 – практичні психологи, зі стажем роботи від 8 до 15 років. У дослідженні брали участь лише особи жіночої статі.



З метою дослідження структурної організації психологічних властивостей адаптивного потенціалу практичних психологів за допомогою методики “Діагностика адаптивності”, нами було встановлено, що зі збільшенням терміну роботи у досліджуваних підвищується рівень особистісної адаптивності (в межах професійної адаптації), оскільки за отриманими показниками методики спостерігається підвищення середніх результатів впродовж усіх років роботи. Отримані емпіричні результати фіксують незначні розбіжності у середніх показниках між групою 1 і групою 3, 2 і 3, 1 і 3 практичних психологів (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Психологічні особливості адаптивності практичних психологів (за методикою А. Маклакова і С. Черняніна)**

Динаміка розвитку адаптивного потенціалу	Психологічні показники розвитку адаптивного потенціалу (%)		
	низький	середній	високий
Група № 1	25	50	25
Група № 2	26,7	40	33,3
Група № 3	30,8	46,2	23,0

Таким чином, можна констатувати, що адаптивні можливості практичних психологів набувають свого певного піку у розвитку від 3 до 5 років трудового стажу. Вже на першому – другому році трудового стажу спостерігається тенденція до професійної дезадаптації досліджуваних. Це пояснюється тим, що кардинально змінюється професійна ситуація розвитку: новий різновіковий колектив, інша ієрархічна система виробничих відносин, нові соціально-професійні цінності, інша соціальна роль і принципово новий вид провідної діяльності. Тобто виникає розбіжність між реальним професійним життям та сформованими уявленнями і очікуваннями від професійної діяльності. Невідповідність професійної діяльності очікуванням викликає кризу професійних експектацій.

Друга тенденція, яка простежується у нашому дослідженні, показує, що на завершальній стадії первинної професіоналізації, після 3 – 5 років роботи також спостерігається значне зниження

динаміки ефективної професійної адаптації. До цього часу спеціаліст освоїв і продуктивно виконує нормативну діяльність, визначив свій соціально-професійний статус в ієрархії виробничих відносин. Динаміка минулого досвіду, інерція професійного розвитку, потреба в самоствердженні викликають протест, незадоволення професійним життям. Свідомо чи несвідомо особистість починає відчувати потребу в подальшому професійному зростанні, в кар'єрі. За відсутності перспектив професійного зростання особистість відчуває дискомфорт, психічну напруженість, з'являються думки про можливе звільнення, зміну професії. Стабілізація ж усіх сторін професійного життя сприяє професійної стагнації особистості: упокорення і професійної апатії. Стагнація може тривати роками, іноді до відходу на пенсію. У зв'язку з цим, на нашу думку, необхідний більш ґрунтовний аналіз даного етапу професійної діяльності у питанні професійної дезадаптації.

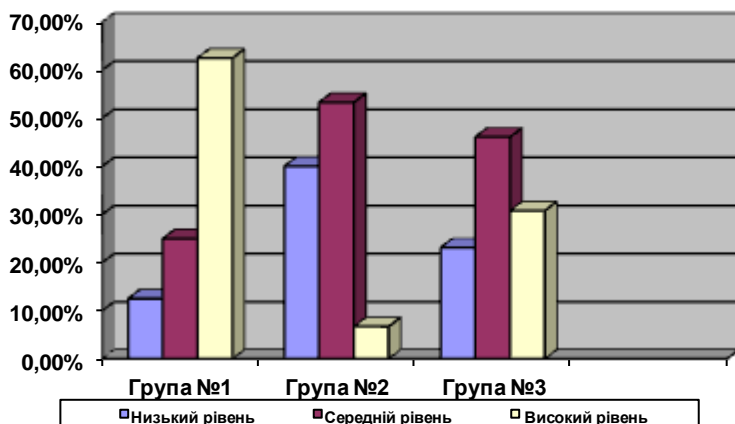
Дослідження за методикою “Самооцінка психічних станів у симптоматиці професійної дезадаптації” (Г. Айзенка) дало змогу діагностувати чотири блоки психічних станів (тривожність, фрустрацію, агресивність, ригідність).

У блоці “тривожність” низький її рівень спостерігається у 27,8% респондентів, середній рівень – у 44,4% опитаних, натомість 27,8% досліджуваних показали високий рівень тривожності.

Зокрема, 12,5% практичних психологів групи № 1 мають показники низького рівня тривожності, середній рівень тривожності показали 25%. Найменш стресостійкими у цій групі виявились 62,5% опитаних.

Натомість у досліджуваних групи № 2 низький рівень тривожності продемонстрували 40% респондентів. 53,3% опитаних цієї групи продемонстрували середній рівень тривожності. Низький рівень спостерігається лише у 6,7% практичних психологів.

Розглянемо результати прояву рівня тривожності у групі № 3. Нетривожними виявились лише 23,1%, середній рівень тривожності продемонстрували 46,1% опитаних. Високий рівень виражений у 30,8% опитаних (рис. 1).



**Рис. 1. Показники рівня тривожності у досліджуваних групах**

Отже, за результатами даних дослідження блоку тривожності, нами констатовано, що найбільший відсоток високого рівня тривожності виявлено в досліджуваних, стаж роботи яких від 0 до 2 років. Найбільш спокійними особами, з низьким рівнем тривожності, виявилися практичні психологи, які мають стаж роботи від 3 до 5 років.

Про це свідчать відповіді респондентів на судження у блоці “тривожність”. Зокрема на твердження “Турбуюся про неприємності, яких ще не було, які я лише уявляю” дали відповідь “Дуже підходить” у групі № 1 50% опитаних, у групі № 2 – 13,2% та 38,4% опитаних у групі № 3.

На твердження “Мене легко переконати” відповіли “Дуже підходить” 62,5% опитаних групи № 1, у групах № 2 та № 3 відповідно 20% та 46,1%.

У групі № 1 на питання “Не відчуваю впевненості у собі” відповіли “Дуже підходить” 62,5 % респондентів. 13,3% опитаних зі стажем роботи від 3 до 5 років. У групі № 3 таку ж відповідь дали 38,4%.

Отримані нами результати підтверджуються результатами досліджень Р. Кеттелла, І. Шрейєра, Х. Хекхаузена, А. Бакірової, які говорять про те, що високий рівень тривожності знижує успішність професійної діяльності. Тривожні особи діють найуспішніше в стандартних умовах, стабільній структурованій, звичній для них ситуації, навіть найменша невизначеність та вимоги, які перевищують їхні можливості, можуть різко посилити тривожність, що неодмінно негативно відіб'ється на результатах діяльності. Це пояснюється тим, що тривожність впливає на мотивацію діяльності, у результаті чого високотривожні особи відчувають страх невдачі, що призводить до зниження результатів діяльності. Крім того, тривожність впливає на саморегуляцію особистості, зокрема, високий рівень тривожності руйнує структуру саморегуляції, а низький – призводить до зниження ролі самоконтролю [2].

Б. Ананьєв, Л. Божович, Б. Зейгарник, В. М'ясищев та інші підкреслюють можливість формування негативних рис характеру, деформації особистості в умовах довготривалих та часто повторюваних негативних станів. До них належать і фрустрація. Ми розглядаємо фрустрованість як стан особистості практичного психолога, що привносить дезорганізуючий характер у його професійну діяльність, супроводжується негативними емоційними та поведінковими реакціями, спотворенням когнітивної оцінки ситуації, що викликала фрустрацію.

Своєрідність діяльності психолога-практика полягає в тому, що вона будується за законами спілкування, яке містить обмін не тільки інформацією, але й почуттями, переживаннями. Отже, на продуктивність професійної діяльності практичного психолога впливає не тільки його інтелектуальний, але й емоційний розвиток.

У блоці “фрустрація” результати досліджування розподілилися так: низький рівень, який свідчить про те, що досліджуваний має високу самооцінку, виявляє стійкість до невдач та у нього відсутній страх перед труднощами, виявлено у 30,5% практичних психологів; у 38,9% респондентів спостерігається середній рівень фрустрації; високий рівень фрустрації, який свідчить про занижену самооцінку, невпевненість у собі, схильність до розвитку негативних психічних станів, перевтоми, тенденцію до уникнення труднощів,

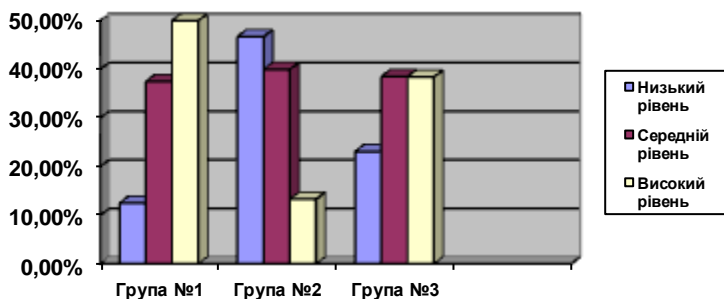
невдач, стресів, інколи – до зниження працездатності, показали 30,5% опитаних практичних психологів.

У досліджуваних першої групи у блоці стану фрустрації лише 12,5% мають високу самооцінку. Показники середнього рівня фрустрації спостерігаються у 37,5%. 50% опитаних у даній групі підтвердили високий рівень. У цих респондентів низька самооцінка, вони уникають труднощів та бояться невдач.

Відповіді практичних психологів другої групи показали, що низький рівень фрустрації виявлено у 46,7%. 40% практичних психологів продемонстрували середній рівень фрустрації. Показники низького рівня спостерігаються у 13,3% респондентів.

Відсоток практичних психологів третьої групи, які мають високу самооцінку, становить 23,1%. У цьому блоці середній рівень фрустрованості виявили 38,5%. Високий рівень стану фрустрації у 38,4% досліджуваних (рис. 2).

Емоційна насиченість професійної діяльності призводить до підвищеної дратівливості, перезбудження, тривожності, нервових зривів. Часто повторювані негативні емоційні стани із зростанням стажу роботи знижують фрустраційну толерантність фахівця. Це може призвести до розвитку професійних деструкцій.



**Рис. 2. Показники рівня фрустрації у групах досліджуваних**

Таким чином, процес професійного становлення практичного психолога на певних етапах супроводжується ростом фрустрованості, тривожності, емоційної нерівноваженості. Фрустрованість актуалі-

зується в умовах кризи перебудови професійної самосвідомості, прояву потреби в самоствердженні, визнанні тощо. Це яскраво виявляється на певних етапах професійного становлення та підтверджується даними нашого дослідження. У молодих спеціалістів (стаж роботи від 0 до 2 років) та у фахівців зі стажем від 6 – 10 років переважає високий рівень фрустрованості.

Неможливість реалізації професійних потреб потенціює фрустрованість практичних психологів. Іншою причиною є вироблення у процесі професійної діяльності фахівця жорстких стереотипів поведінки та мислення, що призводить до зниження рівня фрустраційної толерантності, підсилюючи захисні агресивні та тривожні тенденції.

Підтвердженням цього є відповіді респондентів на судження у блоці “фрустрація”. На твердження “Неприємності мене дуже пригнічують” у групі № 1 62,5% опитаних дали відповідь “Дуже підходить”. У групі № 2 таку ж відповідь дали лише 20%, відсоток досліджуваних зі стажем роботи від 8 до 15 років становить 38,5%.

На твердження “У разі великих неприємностей я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе” відповіли “Дуже підходить” 62,5% опитаних групи № 1, 13,3% опитаних зі стажем роботи від 3 до 5 років. У третій групі, відсоток тих, хто відповіли рівнозначно становить 30,8%.

У групі № 1 на питання “Нещастя та невдачі нічого мене не вчать” відповіли “Дуже підходить” 50% респондентів. 20% опитаних другої групи дали ідентичну відповідь, а у групі № 3 – 38,5%.

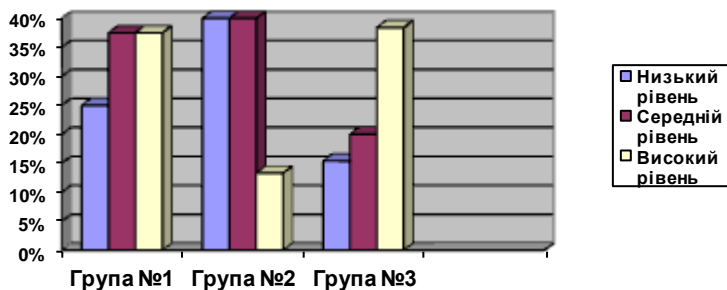
Розглянемо результати отримані у блоці “агресивність”. Низький рівень агресивності виявлено у 30,5% досліджуваних, середній спостерігається у 38,9%, високий рівень показали 33,3% опитаних.

Блок агресивності вказує на те, що низька агресивність у групі № 1 спостерігається у 25% опитаних. Середній рівень цього стану підтвердили 37,5% практичних психологів, а високий – 37,5% досліджуваних.

Інтерпретація результатів у групі № 2 у цьому блоці вказує на те, що низький рівень агресивності виявлено у 40% опитаних, середню агресивність продемонстрували 40%, і високий рівень агресивності спостерігається у 20% респондентів.

Натомість у групі №3 низький рівень у цьому блоці виявлено у 23,2% досліджуваних, середній рівень у – 38,5%, і високий рівень агресивності констатували 46,1% респондентів (рис. 3).

Результати у блоці “агресивність” підтверджують, що найвищий рівень агресивності спостерігається у практичних психологів з найбільшим стажем професійної діяльності. Вияв рівня агресивності часто пов’язаний зі страхом за своє професійне майбутнє. Молоді спеціалісти часом виявляються більш креативними та відкритими до спілкування, аніж психологи, які пропрацювали більше як 10 років. Страх втрати авторитету серед колективу та клієнтів, у психологів з великим стажем роботи, позначається на показниках стану агресивності.



**Рис. 3. Показники рівня агресивності по групах**

Четвертий блок визначає рівень ригідності. У цьому блоці за результатами дослідження низький рівень зафіксовано у 36,1% практичних психологів, такий самий відсоток досліджуваних характеризуються середнім рівнем ригідності, яскраве вираження цієї характеристики спостерігається у 25% опитаних.

У досліджуваної групи № 1, стаж роботи яких від 0,5 до 2 років, у показниках ригідності її низький рівень було виявлено у 25% респондентів. Середній рівень ригідності показали 37,5%. Та у 37,5% опитантів виявлено високий рівень ригідності.

У 53,3% опитаних досліджуваних групи № 2 спостерігається низький рівень ригідності. 33,3 % у даній групі виявили середній

рівень ригідності. Високий рівень у даному блоці продемонстрували 13,3% практичних психологів.

Результати показників рівня ригідності у групі № 3 такі. Низький рівень виявлено у 23,2% опитаних. Середній рівень спостерігається у 38,4% респондентів. Високий рівень ригідності за результатами методики у цій групі виявлено лише у 38,4% опитаних (рис. 4).

Аналізуючи результати діагностики, отримані за допомогою блоку ригідності можна відзначити, що високі показники стану ригідності характерні як для молодих спеціалістів, які щойно влаштувалися на роботу, і принесли зі собою великий багаж знань, вмінь і навичок отриманих у ВНЗ, так і для практичних психологів, які працюють більше ніж 5 років, що може свідчити про професійне вигорання цієї групи.

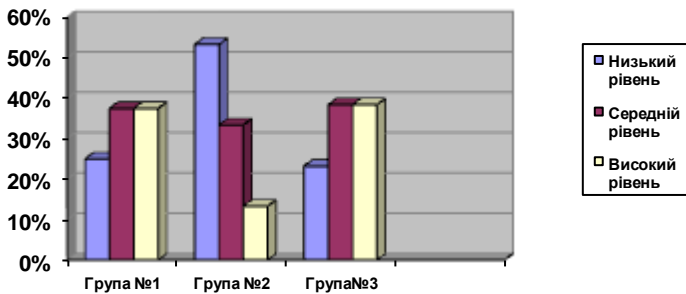


Рис. 4. Показники рівня ригідності по групах

**Висновки.** За результатами емпіричного дослідження можемо констатувати, що самооцінка психічних станів у симптоматиці професійної дезадаптації, залежить від стажу професійної діяльності практичних психологів. Однак професійний стаж не єдина причина, що впливає на прояви професійної дезадаптації. Результати нашого дослідження показують, що професійна дезадаптація залежить також від таких особистісних характеристик, як: взаємини з керівництвом закладу, в якому працює особа; з колегами по роботі; професійна підготовка у навчальному закладі; страх



втратити роботу; страх втратити авторитет на роботі; сімейний стан спеціаліста.

Загалом одержані дані свідчать про те, що негативним наслідком впливу професійної діяльності на особистість психолога, тривалості дії професійних стресорів є професійна дезадаптація, наслідком якої є професійні деструкції, професійні деформації, професійне вигорання, що порушують гармонійний розвиток особистості практичного психолога, погіршують його емоційне благополуччя, стан професійного здоров'я.

Потребує *подальшого* детального вивчення питання пошуку шляхів попередження й усунення професійної дезадаптації, формування професійної стресостійкості, гармонізації особистості психолога-практика, загалом підготовки майбутніх практичних психологів до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

### Література

1. Бондаренко О.Ф. Проблема професійної адаптації молодого психолога-практика / О.Ф. Бондаренко // Психологія : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 21. – С. 256 – 265.
2. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
3. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности / П.С. Кузнецов. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1999. – 211 с.
4. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса : [сб. науч. тр.] / под ред. В.Л. Маришук, В.И. Евдокимов]. – СПб. : Издательский дом “Сентябрь”, 2001. – 260 с.
5. Пов'якель Н.І. Практична психологія професійної адаптації/ дезадаптації : [навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей] / Н.І. Пов'якель, А.Ф. Федоренко. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2010. – 307 с.
6. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье ; [пер. с англ. В.И. Кандрова]. – М. : Медгиз, 1980. – 254 с.
7. Федоренко А.Ф. Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / А.Ф. Федоренко. – К., 2008. – 20 с.

**Борисенко Зоряна. Професійна дезадаптація практичного психолога: фактори і особливості проявлення.** Стаття містить аналіз проблеми професійної дезадаптації. В ній обґрунтовуються підходи до трактування змісту і факторів її виникнення. Емпірично досліджено психологічні проявлення професійної дезадаптації практичних психологів. Явище професійної дезадаптації досліджено в залежності від стажу професійної діяльності психологів-практиків.

**Ключові слова:** агресивність, професійна дезадаптація, професійна адаптивність, практичний психолог, ригідність, стаж професійної діяльності, фрустрація.

**Borysenko Zoryana. Professional maladjustment of a practical psychologist: factors and features of manifestation.** The article analyzes the problem of professional maladjustment. It summarizes approaches to the interpretation of the content and factors of its occurrence. Psychological manifestation of maladjustment of psychologists' professional practice has been empirically investigated. The phenomenon of occupational maladjustment has been investigated depending on the professional work experience of practicing psychologists.

**Key words:** aggressiveness, professional maladjustment, professional adaptability, practicing psychologist, stiff, professional work experience, frustration.

УДК 159.9.07:316.273 - 057.87

Г 85

*Ірина ГРИНИК*

## **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У статті представлено програму психолінгвістичного дослідження етнічної толерантності з метою визначення зовнішніх та внутрішніх чинників етнічно толерантної особистості. Результати цього дослідження дали змогу урахувати виявлені особливості у розробці програми, спрямованої на формування етнічної толерантності особистості студента.*

***Ключові слова:** етнічна ідентичність, етнічна толерантність, психолінгвістична експертиза.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні Україна намагається стати суб'єктом міжнародної співпраці, що зумовлює її широковекторну кооперацію з іншими країнами за напрямками економічної, культурної, релігійної, військової та політичної взаємодії.

Процес інтеграції України неминуче супроводжується труднощами у взаємодії громадян, що є носіями інших національно-культурних просторів. Окрім цього, ці труднощі підсилюються існуванням неподоланих соціально-психологічних стереотипів періоду тоталітаризму у масовій свідомості значної частини населення пострадянського простору, що знаходить відображення у проявах нетолерантності до громадян, які розмовляють іншою мовою, мають інші релігійні погляди чи інші суспільно демократичні цінності.

Міжетнічні контакти зафіксувалися в історичній перспективі у таких формах, як геноцид, асиміляція, сегрегація та інтеграція. Саме інтеграція передбачає таку сумісність представників різних етнічних (культурних) груп, які ґрунтуються на принципі толерантності.

Важливим аспектом вивчення механізмів гармонійного полікультурного спілкування є визначення меж між етнічною толерантністю як визнанням інших культур і цінностей та етнічною ідентичністю як чітким усвідомленням своєї приналежності до етнічної групи. Актуальним у вивченні етнічної толерантності є її взаємозв'язок з позитивною етнічною ідентичністю, відтак, унормоване усвідомлення особистістю себе як члена певної етнічної групи зумовлює поважне ставлення до інших. Попри те, що значною мірою етнічна толерантність зумовлюється особистісними характеристиками постаті студента, важливого значення набувають умови соціального макро- і мікросередовища, які регулюють толерантне ставлення до інших. Серед таких умов важливу роль, на наш погляд, відіграє правове регулювання етнічної толерантності, закріплене законами Конституції України, які можуть бути вивчені шляхом психолінгвістичної експертизи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Операціоналізація поняття толерантності у психології та визначення його релевантного поля дає змогу виокремити основні лінії у тлумаченні етнічної толерантності, адже остання несе на собі значний відбиток загальної толерантності (Л. Завірюха [2], Л. Засекіна [4], Н. Іванова [5], Т. Кириленко [6] Н. Паніна [12] та ін.). Вивчення поняття толерантності в межах етнічної психології продемонстровано у працях Н. Лебедєвої [7]. Учена зазначає, що “етнічна толерантність є основоположною запорукою мирного існування суспільства: “...міжкультурна толерантність, терпимість – ось до чого повинно йти і поступово йде людство. У результатах групових міжкультурних контактів: геноциді, асиміляції, сегрегації і інтеграції можна побачити єдину послідовну лінію, що показує, як люди поступово “вчилися” уживатися з неподібними на них людьми, як від повної нетерпимості до культурних відмінностей здійснювався перехід до дедалі більш складних і толерантних форм взаємодії. Соціальній та крос-культурній психології ще належить зрозуміти, що саме забезпечує повноцінний контакт культур, який не приводить до збитку жодної з них” [7, 135].

На думку Л. Засекіної, при вивченні етнічної толерантності доцільно враховувати особливості етнічної ідентичності особистості: яким чином етнічна ідентичність впливає на міжособистісну взаємодію та толерантне ставлення до інших у полінаціональних

середовищах. Учена порушує питання про те, де закінчується межа етнічної ідентичності, і чи не переростає вона згодом в етнічну упередженість [4].

Логічність цього запитання Л. Засекіна обґрунтовує, послугуючись тлумаченням соціальної ідентичності, запропонованим Е. Еріксоном. Він зазначає, що соціальна ідентичність, це не лише те, ким людина є і ким би вона хотіла бути, а те, ким би вона не хотіла бути за жодних обставин [цит. за: 4]. “У цьому контексті цілком логічно припустити про те, що усвідомлене небажання людини належати до певної групи і є психологічним механізмом упередженості стосовно цієї групи,... межа між етнічною ідентичністю і етнічною упередженістю є дуже хиткою і зникає тоді, коли усвідомлення приналежності до етнічної групи трансформується у чітку організовану диспозицію, що виражає негативне ставлення до інших через усвідомлення своєї більшості шляхом визнання іншої меншовартості. Етнічна упередженість відрізняється від особистісної упередженості тим, що негативне ставлення зумовлено не характерологічними рисами особистості, а її приналежністю до певної етнічної групи” [4, 102].

З іншого боку, на наше глибоке переконання, толерантне ставлення до інших етнічних груп можливе лише за умови сформованої власної позитивної етнічної ідентичності, адже поважати інших неможливо без поваги до себе як носія етнічних цінностей і представника конкретного національно-культурного простору. Незнання чи повна відсутність рефлексії щодо свого етнічного походження становить основу етнічної байдужості особистості, що є двовекторною: як у напрямі до інших, так і стосовно себе.

Це підтверджується і думкою Г. Солдатової про те, що негативну і позитивну етнічну ідентичність відділяє рівень норми, при цьому негативна етнічна ідентичність представлена етнонігілізмом, етноізоляцією та етнофанатизмом [11].

Подібна думка простежується у праці Д. Леонтьєва. Учений зазначає, що позитивна ідентичність особистості, зокрема етнічна, слугує стимулюючим бар'єром для прояву інтолерантності. Адже позитивна ідентичність породжує такий образ власного Я, який не потребує “самовиправдовування чи самоствердження за рахунок інших” [8].

Виходячи з цього, вважаємо, що позитивна етнічна ідентичність і рівень норми як усвідомлення особистістю своєї приналежності до певного етносу безпосередньо пов'язана з толерантністю. Відтак структурні компоненти моделі етнічно толерантної особистості повинні містити когнітивні, афективні і конативні характеристики не лише стосовно інших етнічних груп, а й своєї нації. Інша річ, що ці характеристики не повинні набувати відтінків етноцентризму і домінувати над полікультурними і міжетнічними особливостями.

**Мета статті** – представити результати дослідження етнічної толерантності у вигляді психолінгвістичної експертизи.

Поняття судово-психолінгвістичної експертизи як різновиду судово-психологічної було введено до наукового обігу В. Батовим та М. Коченовим (1974). Психолінгвістична експертиза, як правило, розглядається разом із лінгвістичною та почеркознавчою і визначається критерієм методики [3, 10]. Завдання, на розв'язання яких спрямована експертиза потребує комплексного підходу у сукупності психолінгвістичної, лінгвістичної та почеркознавчої експертизи.

Слід розмежовувати такі види психолінгвістичної експертизи [4]:

1. Експертиза, що спрямована на встановлення автора тексту або виявлення категоріальних ознак мовця, які дають можливість встановити автора. До таких ознак належать стать, вік, національність або рідна мова, місце народження або місце довготривалого проживання, рівень освіченості тощо.

Орієнтовний перелік питань, на розв'язання яких спрямована експертиза: чи є конкретна особа автором тексту? Чи є конкретна особа автором кількох різних текстів? Чи є автор та виконавець тексту однією або різними особами? Чи складений текст кількома авторами? Які риси соціально-демографічного портрета автора можна встановити за досліджуваним текстом? Яка є основна мова спілкування (рідна мова) автора тексту? Чи простежуються в тексті ознаки, які можуть свідчити про незвичний психофізіологічний стан автора? Чи створений текст документа під диктовку або шляхом переписування? Чи створений текст документа з навмисним перекручуванням писемного мовлення? Чи містять висловлювання автора статті негативну або позитивну оцінку конкретної особи та її діяльності? Які значення мають слова,

словосполучення, фрази в тексті? Розв'язання завдань, поставлених перед авторознавчою експертизою, можливе лише за наявності відносно великого тексту (не менше 500 слів).

2. Експертиза, спрямована на встановлення тимчасових ознак автора тексту, наприклад, його емоційного стану. Такий вид експертизи є подібним до судово-психіатричної експертизи тексту, хоча призначення останньої – встановлення осудності обвинуваченого.

3. Експертиза, спрямована на визначення умов створення досліджуваного тексту.

4. Експертиза, спрямована на встановлення завчасно спланованого викривлення фактів, що викладені у тексті.

5. Експертиза, що спрямована на встановлення наявності у тексті змістових та інших ознак, які дають змогу порушити питання щодо обвинувачення автора тексту за визначеними статтями Кримінального кодексу України, Конституції України та інших законів. До них належать статті, що стосуються розпалювання расової, національної, релігійної ворожнечі, пропаганди війни, насильства та жорстокості, посягання на права і свободи людини, честі, гідності та здоров'я населення, втручання в особисте життя громадян, підриву безпеки держави, обмеження загально-визнаних прав людини.

Предметом психолінгвістичної експертизи у цій статті є законодавство України, яке регулює й стримує прояви ксенофобії.

Конституція України містить п'ять статей щодо трактування права етнічних, національних меншин, іноземців та осіб без громадянства у нашій державі.

*Стаття 11:* “Держава сприяє консолідації та... розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України” [1, 6].

*Стаття 21:* “Усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах” [1, 9].

*Стаття 24:* “Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками” [1, 10].

*Стаття 26:* “Іноземці та особи без громадянства, що перебувають в Україні на законних підставах, користуються тими самими правами і свободами, а також несуть такі самі обов’язки, які і громадяни України, за винятками, встановленими Конституцією, законами чи міжнародними договорами України” [1, 11].

*Стаття 37:* “Утворення і діяльність політичних партій та громадських організацій, програмні цілі або дії яких спрямовані на ліквідацію незалежності України, зміну конституційного ладу насильницьким шляхом, порушення суверенітету і територіальної цілісності держави, підрив її безпеки, незаконне захоплення державної влади, пропаганду війни, насильства, на розпалювання міжетнічної, расової, релігійної ворожнечі, посягання на права і свободи людини, здоров’я населення, забороняються” [1, 18].

У цитованих вище текстах законодавства України вживаються основні поняття, виражені в термінах чи термінологічних висловлюваннях: обмеження за ознаками раси, кольору шкіри, етнічного та соціального походження, розпалювання міжетнічної, расової, релігійної ворожнечі. Ці поняття можна розділити на дві групи: об’єктивні та суб’єктивні.

Об’єктивні поняття охоплюють такі позиції, як обмеження громадянських прав; пропаганда війни, ворожнечі; розвиток етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності; прийняття того, що люди є вільними і рівними.

Суб’єктивні поняття відображають такі аспекти: розпалювання ворожнечі; політичні, релігійні, етнічні переконання.

На противагу об’єктивним, суб’єктивні поняття мають психологічний характер; до них належать розпалювання міжетнічної ворожнечі, нетерпимості і загалом (негативно оцінюваних) соціальних почуттів особистості. Розпалювання та збудження інтолерантності у суспільстві пов’язане із усвідомленням національних почуттів, з проблемою етнічної чи конфесійної ідентичності. Поняття переконань тісно пов’язане з поняттям соціального настановлення, за М.М. Слюсаревським, яке тлумачиться як соціально детермінована схильність особистості чи групи до заздалегідь визначеного ставлення-позиції стосовно того чи іншого соціального об’єкта [9]. Відтак політичні переконання пов’язані із соціальними настановленнями стосовно політичних об’єктів,



релігійні – із релігійними і конфесійними об'єктами, тоді як етнічні – із етнічними об'єктами чи суб'єктами.

Розпалювання ворожнечі власне і ґрунтується на соціальних настановленнях і етнічних переконаннях людини, якщо останні охоплюють ксенофобні тенденції і виконують, відповідно ксенофобні функції: знанневу, ціннісну і захисну. Знаннева функція ксенофобних настановлень і переконань ґрунтується на спрощеному розумінні етнічних особливостей різних спільнот, які визначають відмінні способи діяльності їх представників. Ціннісна функція ксенофобних соціальних настановлень і переконань виявляється у тому, що людина етнічно самостверджується шляхом пригнічення інших, виражаючи ілюзорні ціннісні орієнтири стовно формування етнічної ідентичності.

Захисна функція ксенофобних соціальних настановлень і переконань реалізується в ілюзії того, що людина розв'язує свої внутрішньоособистісні конфлікти, пов'язані із формуванням етнічної ідентичності, дійсно поглиблюючи суперечності в етнічній міжособистісній взаємодії, які згодом дедалі більше поглиблюють внутрішньоособистісний конфлікт людини.

Отже, для гармонійних стосунків людини із фізичним і соціальним світом важливого значення набувають толерантні соціальні настановлення і переконання, які усувають етнічну ворожнечу, і сприяють консолідації та розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності особистості як представника певного національно-культурного простору. Як зазначалося вище, ворожість як стійкий прояв поведінки особистості є важливим параметром авторитарної особистості, що іменується як деструктивність і цинізм.

У контексті нашого дослідження проведення асоціативного експерименту визначається необхідністю ґрунтовного вивчення когнітивного компонента етнічно толерантної особистості.

Словом стимулом в асоціативному експерименті слугувало поняття “етнічна толерантність”. Досліджуваним кількістю 50 осіб – студентам Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка надавалась інструкція дати першу асоціацію, що спадає їм на думку.

У результаті було зібрано 34 асоціації, оскільки 16 з них кілька разів повторювалися (терпимість, вихованість, добросовісність,

культура, інтелігентність, великодушність, характер, пунктуальність, уважність, цінність, прагматичність, акуратність, людина, порядність, моральність, стриманість, впевненість, тактовність, комунікабельність, повага, шляхетність, врівноваженість, спокійність, охайність, доброзичливість, чемність до інших, риса людини, манери, ввічливість, відданість, свобода, симпатичний, лицар), які слугували теж стимулами в іншій групі досліджуваних кількістю 69 осіб. У результаті було отримано розмаїття асоціацій.

Як зазначає В. Серкін, якщо у групі кількістю 30 і більше осіб асоціація при описі будь-якого стимулу використана трьома або більшою кількістю досліджуваних, вона застосована не випадково і слугує семантичною універсалією поняття, закладеного у стимул [10, 76]. Низка не випадкових асоціацій на конкретне словостимул називається асоціативною семантичною універсалією стимулу у конкретній вибірці досліджуваних. Як правило, семантичні універсалиї аналізуються якісно.

Найчастотнішими універсалиями поняття “етнічна толерантність” є вихованість (19), доброта (18), охайність, чистота (17), спілкування, чесність (16), поведінка (15), врівноваженість (11).

Результати якісного аналізу асоціативної семантичної універсалиї стимулу свідчать про те, що в уявленнях студентів етнічна толерантність безпосередньо заглиблюється в особистісні якості людини. Глибший аналіз змісту асоціацій дає змогу побачити, що толерантність, на думку студентів, здобувається в ході соціалізації особистості і є набутою властивістю особистості як результат її виховання.

Іншим психолінгвістичним методом вивчення етнічної толерантності в уявленнях студентської молоді у нашому дослідженні був метод семантичного диференціалу. Студентам (69 осіб) пропонувалося дослідити це поняття відповідно до фактора оцінки, сили і активності за шкалою від -3 до 3. Відмінності конотативного значення за трьома факторами – оцінки, сили і активності – виявилися значущими на рівні  $p < 0,05$  (див. табл. 1).

Як видно з таблиці, середнє конотативне значення найбільше виражене за фактором оцінки, при цьому позитивність цього значення наближається максимум до 2,00 балів із можливих 3,00, що свідчить про те, що етнічна толерантність в уявленнях студентської молоді не є крайньо вираженою позитивною рисою.

Таблиця 1

**Відмінності конотативного значення поняття  
“етнічна толерантність” за трьома факторами**

Назва фактору	Показник конотативного значення
Фактор оцінки	1,81
Фактор сили	1,40
Фактор активності	1,37

**Висновки.** Етнічна толерантність – важливий показник особистісної зрілості людини. Її формування визначається цілою низкою детермінант. Серед них провідна роль належить зовнішнім чинникам (етносоціальний контекст взаємодії), що відповідно впливають на виникнення адекватного ставлення до представників різних етнічних груп (внутрішні чинники). Етнічна толерантність відображає особистісні настановлення, які виникають на основі розуміння себе та інших у процесі міжетнічної взаємодії.

Проведене емпіричне дослідження показало, що перебування у міжетнічному просторі та розуміння його соціально-правового поля здійснюють позитивний вплив на прояв етнічної толерантності студентів в умовах українського суспільства, підвищують рівень сформованості у них когнітивного, афективного і конотативного компонентів етнічної толерантності.

**Подальших** досліджень потребує проблема розробки відповідної програми, спрямованої на формування етнічної толерантності студентів, беручи до уваги цілісну особистість у сукупності мотиваційної, пізнавальної та емоційної сфер.

### Література

1. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
2. Завірюха Л. Оволодіння особистістю засадами толерантності у студентському середовищі / Л. Завірюха // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: [зб. наук. праць]. – К.: Ун-т “Україна”, 2004. – 448 с.

3. Засекіна Л.В. Вступ до психолінгвістики : [навчальний посібник] / Л.В. Засекіна, С.В. Засекін. – Острого : Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2002. – 168 с.

4. Засекіна Л.В. Феномен толерантності крізь призму етнічного дискурсу / Л.В. Засекіна // Психологічні перспективи. – Випуск 11. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – С. 99 – 109.

5. Иванова Н.Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 54 – 62.

6. Кириленко Т.С. Толерантність та гармонія особистості / Т.С. Кириленко // Психологічні перспективи. – Випуск 11. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – С. 130 – 136.

7. Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ / Н.М. Лебедева // Идентичность и толерантность ; под ред. Н.М. Лебедевой. – М. : Изд-во Ин-та этнологии и антропологии РАН, 2002. – С. 10 – 35.

8. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия “толерантность” / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3 – 16.

9. Основи соціальної психології : [навч. посіб.] / М.М. Слюсаревський. – К. : Міленіум, 2009. – 495 с.

10. Серкин В.П. Методы психосемантики : [учебное пособие] / В.П. Серкин. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 207 с.

11. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.

12. Паніна Н.Н. Чинники національної ідентичності, толерантності, ксенофобії та антисемітизму в сучасній Україні / Н.Н. Паніна // Соціологія : теорія, методика, маркетинг. – 2005. – № 4. – С. 26 – 45.

**Гриник Ирина. Психолінгвістическое исследование этнической толерантности студентов.** В статье представлено программу психолінгвістического исследования этнической толерантности с целью определения внешних и внутренних факторов этнически толерантной личности. Результаты этого исследования позволили учесть выявленные особенности в разработке программы, нацеленной на формирование этнической толерантности личности студента.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, этническая толерантность, психолінгвістическая експертиза.

**Hrynyk Iryna. Psycholinguistic study of students' ethnic tolerance.** The program of a psycholinguistic study of ethnic tolerance in order to determine the external and internal factors of an ethnically tolerant person is presented in the article. The results of this study made it possible to consider the features found in the development of the program aimed at the formation of ethnic tolerance of the student's personality.

**Key words:** ethnic identity, ethnic tolerance, psycholinguistic examination.

УДК 159.922 15.21.51

К 12

*Тамара КАБИШ-РИБАЛКА*

## ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СПОРТИВНИХ ПОДІЯХ

*У статті розглядається зміст психологічної готовності особистості до волонтерської діяльності у спортивних подіях, її ознаки та основні компоненти. Виокремлюється стан психологічної готовності як особливий її вид, який має низку особистісних характеристик: мотиваційних, емоційних, вольових, поведінкових та когнітивних. Наголошується на необхідності психологічного супроводу особистості у процесі виконання волонтерської діяльності у спортивних подіях.*

**Ключові слова:** *особистість, волонтерство, волонтерська діяльність у спортивних подіях, психологічна готовність, само-реалізація.*

**Постановка проблеми.** Наприкінці ХХ ст. волонтерська діяльність зайняла важливе місце у процесі суспільного розвитку, що було офіційно визнано міжнародним співтовариством. Волонтерство є суспільно корисною безоплатною діяльністю, яка виступає чинником формування духовних, морально-етичних, культурних, суспільно-політичних та економічних цінностей. Вона може набувати будь-яких форм – від традиційних інститутів обопільної допомоги до мобілізованої суспільнокорисної праці під час криз або стихійного лиха, від проявів альтруїзму до структурованої організації волонтерського руху міжнародного масштабу.

Волонтерський рух для молодих людей надає їм можливості вчитися та реалізувати себе через надання допомоги як окремії людині, так і суспільству загалом, беручи участь як у короткотривалих програмах, так і у повномасштабних проектах.

Зважаючи на складний стан політичної, економічної, соціальної сфери, впровадження технологічного підходу в теорію і практику соціальної роботи тощо, багато вчених, практиків в Україні звернули свою професійну увагу на волонтерство як важливий засіб самореалізації молоді.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Особливості волонтерської діяльності як соціального феномену сучасності були предметом дослідження низки науковців. Зокрема, тенденції та перспективи розвитку волонтерської діяльності, проблеми менеджменту волонтерських програм та управління діяльністю волонтерів розглядали С. Вінйард [12], С. Елліс, С. Маккарлі [8], Р. Лінч, а дослідження проблеми волонтерського руху в Україні здійснювалося в роботах Р. Вайноли, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Лях [7]. Проблема волонтерської діяльності у спортивних подіях була розроблена у дослідженнях О. Аверіної [1]. Діяльність волонтерів у великих спортивних подіях не лише допомагає розв'язанню великої кількості організаційних питань, але й надає заходу більш сприятливу атмосферу для вболівальників, її учасникам – необхідний настрій, а глядачам дарує відчуття свята. Проте зазначені дослідження ґрунтуються переважно на передачі досвіду реалізації різних типів волонтерських проєктів у загальному, та волонтерської діяльності у спортивних подіях зокрема. Оцінюючи рівень розробленості проблематики волонтерської діяльності у спортивних подіях та обґрунтовуючи поняття психологічної готовності до такої діяльності, варто вказати на проблему проведення комплексних психологічних досліджень у цій галузі.

*Мета статті* полягає у тому, щоб виділити основні підходи до визначення компонентів психологічної готовності та розкрити суть психологічної готовності особистості до волонтерської діяльності у спортивних подіях.

Останнім часом поширюється ступінь залучення української молоді до волонтерської діяльності на національному та міжнародному рівнях. Проблема психологічної готовності до волонтерської діяльності у спортивних подіях набуває особливої актуальності тоді, коли Україна приймає у себе масштабні спортивні події, такі як чемпіонат Європи з футболу Євро 2012, чемпіонат Європи з баскетболу для юнаків до 16 років у 2013 році, а також

готується прийняти чемпіонат Європи з баскетболу Євробаскет у 2015 році. Ці заходи містять як матеріальну, технічну, інфраструктурну підготовку з боку організаційного комітету, так і підготовку особливої групи учасників цих спортивних подій, а саме молоді, яка працює у складі групи волонтерів.

Волонтерська діяльність у спортивних подіях має специфічні ознаки. По-перше, молода людина може сама визначити пріоритетні сфери діяльності – бути супроводжувачем спортивної команди, перекладачем, допомагати у технічному забезпеченні спортивних подій, бути асистентом медіа працівників, інформувати вболівальників та гостей подій тощо. По-друге, під час підготовки до волонтерської діяльності у спортивних подіях молода людина проходить відбір, у якому звертають увагу на досвід роботи у подібних заходах, знання та навички, а також на психологічні якості. Відбір проходить у формі очної або онлайн-співбесіди, на якій здобувачу задають запитання як на визначення професійних навичок, так і дається особистісна характеристика. Після відбору волонтер у процесі підготовки проходить тренінги, на яких здобуває спеціальні знання про майбутню спортивну подію, а також отримує необхідні навички для роботи у вибраній сфері волонтерської діяльності. Важливим компонентом такої роботи є психологічна готовність молодої людини до волонтерської діяльності, що полягає у спрямованості на діяльність, і скеровується відповідними потребами та мотивами. Так, важливо, щоб майбутній волонтер був психологічно готовим до різних видів активностей, які очікують його під час волонтерської діяльності.

Під психологічною готовністю розглядається система психологічних і психофізіологічних характеристик суб'єкта, що забезпечують успішність і результативність дій та діяльності, у нашому випадку – волонтерській [3]. Для того, щоб волонтерська діяльність у спортивних подіях ставала більш ефективною і розповсюдженою, важливо знати і психологічно готувати молодь з різним проявом емоційних властивостей та обдарованості до такої діяльності, за допомогою спеціально розробленої програми тренінгів.

Про сформовану психологічну готовність можна говорити за умови розвиненості у суб'єкта таких компонентів, як:

- наявність усвідомленої мотивації до добровільної діяльності, сформованість змістотвірних мотивів у роботі волонтера;



- сформованість у волонтерів якостей особистості, необхідних в роботі з різними категоріями людей: толерантності, організа-торських, комунікативних навичок, емпатії, альтруїзму, стресо-стійкості, соціальної активності;
- сформованість навичок міжособистісної взаємодії, вміння працювати в команді.

Розмірковуючи про психологічну готовність до діяльності, О. Краснорядцева вказує, що вона може виявлятися у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію “тут і зараз”), що передують будь-яким психічним явищам і проявам; у вигляді мотиваційної готовності до “приведення в порядок” свого образу світу; у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації [цит. за: 6].

В особистісно-діяльнісній площині розгляду проблеми готовності до волонтерської діяльності готовність презентується як прояв усіх сторін особистості в їх цілісності, що дає можливість ефективно виконувати свої функції. П. Рудик, розглядаючи поняття “готовність”, акцентує увагу на важливості особистісного підходу до вивчення стану готовності та розуміє його як складне психологічне утворення. Автор надає великого значення пізна-вальним психічним процесам, які відображають найважливіші моменти виконуваної діяльності, емоційних компонентів, які, своєю чергою, можуть посилювати чи послаблювати активність людини, вольових компонентів, що допомагають вчиненню ефективних дій з досягнення мети [11]. А. Деркач, досліджуючи проблему готовності до майбутньої діяльності, визначає її як цілісний прояв усіх особистісних проявів фахівця, виокремлюючи пізнавальні, емоційні та мотиваційні компоненти. Ним представлені умови формування готовності до творчої праці. Йдеться про самостійність і критичне засвоєння культури; активну участь у розв’язанні суспільно-значущих завдань; спеціальний розвиток творчого потенціалу особистості – її психічних процесів [4].

Роботи О. Райкової присвячені аналізу психологічної готов-ності до окремих видів діяльності. Вона виокремлює три компоненти психологічної готовності:

- професійний – визначається значущістю емоційно-вольової спрямованості майбутнього фахівця;

– творчий – пережитий особистістю як несвідома впевненість у своїх здібностях, що сприяє розв’язанню кризових і проблемних ситуацій, незважаючи на те, що до цього в індивіда не було досвіду поведінки у подібних ситуаціях;

– особистісний – містить зміст і спрямованість системи смисложиттєвих цінностей, сукупність психологічних і соціальних властивостей людини як суб’єкта діяльності [10].

Розрізняють тривалу готовність і тимчасовий стан готовності: передстартовий стан (М. Левітов), стан оперативного спокою (О. Ухтомський) і стан пильності (Л. Нарсесян). Також виокремлюють дві взаємопов’язані сторони готовності особистості до відповідної діяльності: попередню, потенційну і ситуативну [8, 109].

Тривала психологічна готовність до волонтерської діяльності у спортивних подіях містить позитивне ставлення до інших людей, до можливості надавати допомогу; риси характеру, здібності, темперамент, мотивацію, адекватні вимогам діяльності; необхідні знання, навички, вміння; комунікабельність, стресостійкість, толерантність.

Тимчасова психологічна готовність відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації. Її основними рисами є стійкість, активність, ініціативність, чуйність, цілеспрямованість.

Структура стану психологічної готовності до волонтерської діяльності – це цілісне утворення, що характеризується такими особистісними характеристиками:

– мотиваційні – потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху і показати себе з найкращого боку;

– пізнавальні – розуміння обов’язків, завдання, оцінка її значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто;

– емоційні – почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснага;

– вольові – управління собою і мобілізація сил, подолання сумнівів, боязні;

– поведінкові – готовність до реагування на специфічні дії [9, 439].

Формування стану психологічної готовності до волонтерської діяльності відбувається на основі послідовної реалізації взаємопов'язаних процедур і дій:

1. Усвідомлення своїх потреб, вимог поставленого перед волонтером завдання.

2. Осмислення та оцінка умов, у яких будуть відбуватися майбутні події, актуалізація досвіду, пов'язаного з розв'язанням завдань.

3. Визначення найефективніших і можливих (допоміжних) способів розв'язання завдань чи виконання вимог.

4. Прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів.

5. Оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату.

6. Мобілізація сил відповідно до умов і завдань, самонавіювання віри в успішне досягнення мети [9, 440].

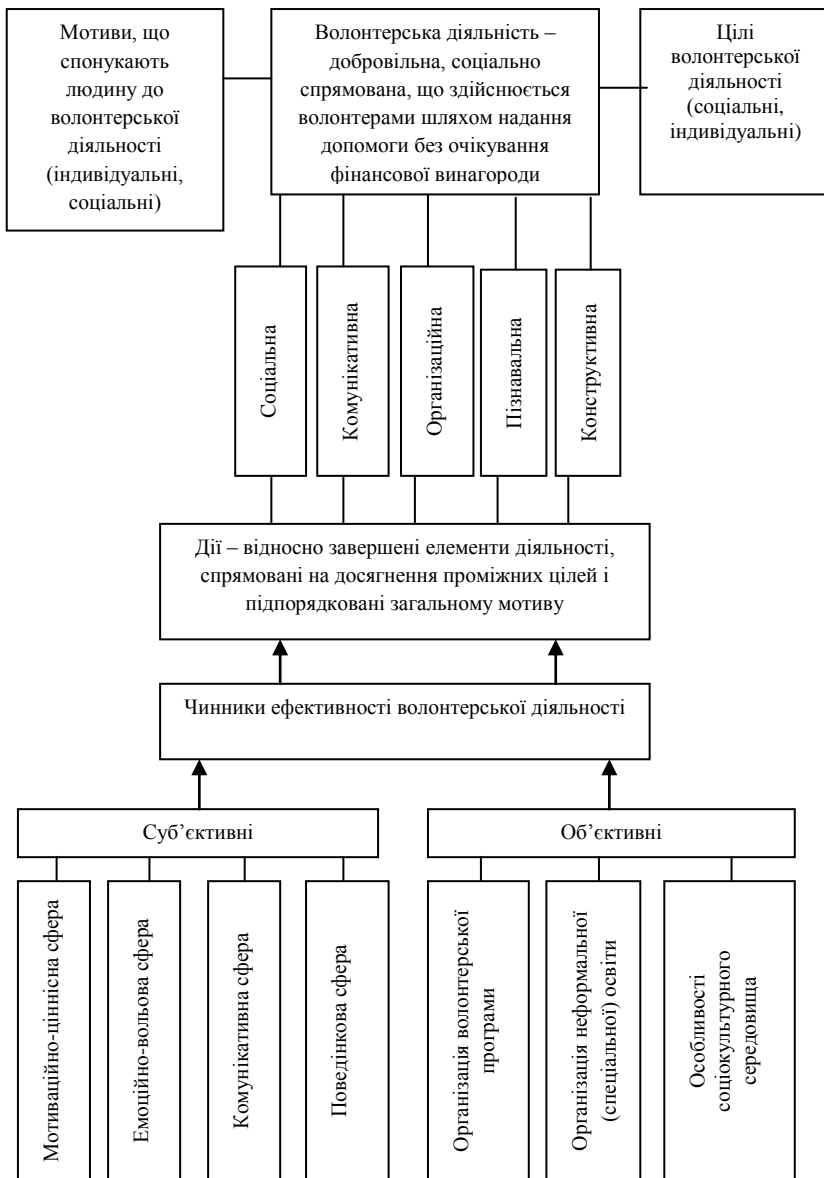
Цікавою, на наш погляд, є структуру індивідуальної волонтерської діяльності, запропонована Е.М. Балашовим (див. рис. 1). У ній основу психологічної готовності становлять мотиви, що спонукають людину до волонтерської діяльності та індивідуальні чи соціальні цілі волонтерської діяльності. Автором виокремлено суб'єктивні та об'єктивні чинники ефективності волонтерських дій.

На основі розглянутих підходів, ми виокремили такі елементи психологічної готовності до волонтерської діяльності у спортивних подіях:

1. Пізнавальна (підвищення інформованості з проблеми, знайомство з підходами і технологіями роботи, формування уявлень про роль і місце волонтерства в сучасному суспільстві, статистичні довідки з проблем, інформація про причини та наслідки соціальних явищ тощо).

2. Спонукальна (усвідомлення ролі волонтерства, сенсу діяльності, участь у плануванні, розвиток навичок соціальної уважності, усвідомлення учасниками своїх мотивацій, усвідомлення особистісного ставлення до проблем, що, можливо, виникають).

3. Комунікативна (оволодіння навичками ефективної комунікації та подолання конфліктів, активізації процесу спілкування, навичок володіння аудиторією, формування навичок роботи в малій групі).



**Рис. 1. Психологічна структура індивідуальної волонтерської діяльності (за Е. Балашовим)**

4. Особистісна (усвідомлення адекватності самооцінки, розкриття у собі нових якостей, навички прийняття себе і пошуку ресурсів, виявлення індивідуального стилю поведінки, здатність виявляти свою індивідуальність у загальних інтересах, прояв лідерських якостей, здатність концентрувати увагу на навколишніх, стійкість психіки до стресових ситуацій).

5. Виконавська (вольова підготовленість, формування відповідальності, розвиток навичок саморегуляції та прийняття рішення).

Очевидно, що при підготовці і навчанні волонтерів важлива роль повинна відводитися психологічному супроводу. Його необхідність продиктована специфічністю сфер діяльності волонтерів. Крім того, психологічна напруга, викликана постійною роботою з людьми і опрацюванням різних тем (у тому числі емоційно-негативного характеру), може негативно позначатися на їх особистому самопочутті.

На думку Т. Кобякової, психологічний супровід покликаний розв'язати такі завдання, як забезпечення адекватної мотивації, подолання труднощів у роботі, подолання особистих проблем і психопрофілактика. Психологічний супровід волонтерської діяльності містить такі блоки: 1) комунікативні тренінги, 2) навчальні заняття; 3) профілактичні заняття; 4) супервізії; 5) психологічне консультування [5, 42 – 43]. Психологічний супровід діяльності добровольчих організацій може розглядатися як окрема форма роботи. Супервізорська практика, наприклад, містить такі компоненти: 1) індивідуальний розбір труднощів з куратором; 2) робота з супервізором, яким може бути куратор або досвідчений волонтер. Тренінги особистісного зростання передбачають звернення учасників до внутрішнього досвіду з метою усвідомлення власних рушійних мотивів поведінки і потреб, на яких вони ґрунтуються, а також розвитку певних особистісних якостей і властивостей, необхідних для успішного досягнення життєвих цілей. Для розв'язання цих завдань можна використовувати широкий діапазон форм і методів групової роботи: психогімнастику, пантоміму, тематичне малювання, тілесно орієнтовні вправи, різні форми взаємодії в парах і малих групах [5, 43].

**Висновки.** Аналіз проблеми психологічної готовності до волонтерської діяльності у спортивних подіях дав змогу виокремити підходи до психологічної готовності. Зіставлення різних точок зору показало наявність спільних і відмінних характеристик у домінантності конкретного компонента психологічної готовності до волонтерської діяльності. Так, одна група дослідників виокремлює мотиваційний компонент як один з найважливіших чинників психологічної готовності. Тоді як інша вказує на більшу значущість таких чинників, як обдарованість (загальна, когнітивна, соціальна та емоційна) та емоційний компонент психологічної готовності.

Проведений теоретичний аналіз дає нам можливість використати такі припущення у *подальшому* емпіричному дослідженні: а) різні психологічні чинники як компоненти психологічної готовності є домінантними у виборі волонтерської діяльності різного типу; б) домінантні психологічні чинники у психологічній готовності можуть бути різними при виборі волонтерської діяльності у подіях, що стосуються різних видів спорту.

### Література

1. Аверіна О.І. Основи волонтерської діяльності в міжнародному спорті : навч.-метод. посіб. [Текст] / О.І. Аверіна, В.В. Брязкун, В.В. Варенич, С.В. Ветров, В.В. Волошина ; ред. : В.Б. Євтух ; голов. упр. освіти і науки викон. органу Київ. міськради, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т соціол., психології та упр. – К. : Фенікс, 2012. – 205 с. – Бібліогр.: С. 147 – 150. – укр.
2. Балашов Е.М. Психологічна структура волонтерської діяльності як засобу самореалізації студентів [Електронний ресурс] / Е. Балашов. – Режим доступу : [http://eprints.oa.edu.ua/2444/1/Balashov\\_NZ\\_PSY\\_Vyp\\_24.pdf](http://eprints.oa.edu.ua/2444/1/Balashov_NZ_PSY_Vyp_24.pdf).
3. Бочелюк В.Й. Психологія: вступ до спеціальності : навч. посібник / В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 288 с.
4. Деркач А.А. Акмеологія : пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 168 с.

5. Кобякова Т. Теорія і практика організації підліткової добровольчої служби з первинної профілактики нарко- і алкогольної залежності / Т. Кобякова, О. Смердов. – Кемерово : НІКАЛС, 1998. – 287 с.

6. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И.А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 60 – 62.

7. Лях Т.Л. Історичні засади соціально-педагогічної діяльності волонтерів за кордоном / Т.Л. Лях // Волонтерство як ресурс соціальної роботи у громаді : зб. ст. міжнар. наук. конф. для студ. та аспір. “Обличчя соціальної держави” в рамках проекту “Покращення якості соціальних послуг дітям та сім’ям у громаді”, (Київ, 22 – 23 берез. 2006 р.) / [упор. Т.Л. Лях ; передм. Т.П. Басюк]. – К. : Християнський дитячий фонд, 2006. – С. 61 – 70.

8. Маккарлі С. Управління діяльністю волонтерів. Як залучити громадськість до вирішення проблем суспільства / С. Маккарлі. – К. : Ресурсний центр розвитку громадських організацій “Турт”, 1998. – 160 с.

9. Психология / под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2000. – 656 с.

10. Райкова Е.Ю. Содержание и формы психологического консультирования по проблемам родительско-детских отношений // Психология обучения и воспитания. Ученые записи кафедры психологии : сб. статей / Е.Ю. Райкова. – Самара : СГПУ, 2005. – Т. 2. – 211 с.

11. Рудик П.А. Психология : учебник для институтов физической культуры / П.А. Рудик. – М. : ФиС, 1976. – 214 с.

12. Vinjard S. Secrets of motivation How Get and Keep Volunteers and Paid Staff / S. Vinjard. – Washington, 1991. – 96 p.

**Кабыш-Рыбалка Тамара. Психологическая готовность личности к волонтерской деятельности в спортивных событиях.** В статье рассматривается содержание психологической готовности личности к волонтерской деятельности в спортивных событиях, ее признаки и основные компоненты. Выделяется состояние психологической готовности как особый ее вид, имеющий ряд личностных характеристик: мотивационных, эмоциональных, волевых, поведенческих и когнитивных. Отмечается необходимость психологического сопровождения личности в ходе выполнения волонтерской деятельности в спортивных событиях.

**Ключевые слова:** личность, волонтерство, волонтерская деятельность в спортивных событиях, психологическая готовность, самореализация.

**Kabysh-Rybalka Tamara. Psychological readiness of an individual to volunteer activities at sport events.** This paper deals with the concept of psychological readiness of an individual to become a volunteer in the sport events, its features and components. It provides the state of psychological readiness as a specific kind which has a number of personal characteristics: motivational, emotional, volitional, behavioral and cognitive. The need for personal psychological support in the course of volunteering in sport events.

**Key words:** personality, volunteering, volunteering at sport events, psychological readiness, self-realization.



УДК 159.92 (07)

П 12

Софія ПАВЕЛЬЧУК

## ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ ТА ПОПУЛЯРНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

*У статті розглянуто феномен емоційного інтелекту з точки зору наукової та популярної психології. Проаналізовано підходи до розуміння і дослідження емоційного інтелекту. Визначено сутнісні відмінності у поглядах на це явище.*

**Ключові слова:** емоційний інтелект, стрес, успіх, наукова психологія, популярна психологія.

**Постановка проблеми.** Як відомо, кожен історичний період у розвитку психологічної науки характеризується своїми пріоритетними напрямками і проблемами, різним рівнем популярності об'єктів дослідження. Розвиток емоційної культури людини стає однією з найбільш актуальних проблем сучасної психології. Це пов'язано, по-перше, з підвищенням емоціогенності сучасних життєвих умов. Прискорюється темп життя, збільшується кількість факторів стресу, зростає конкуренція і відповідальність за відсутності своєчасних можливостей для релаксації. Зазначені фактори призводять до підвищення частоти та інтенсивності емоційних навантажень, на які людина реагує переживаннями тривожності, безпорадності, туги і відчаю. Деструктивні для здоров'я стресові реакції є результатом низького рівня сформованості у людини так званої "культури емоцій". Уявлення, яке ще до недавнього часу існувало в психології, що для збереження фізичного та психічного здоров'я слід уникати стресів, – "дещо спрощене". Існують стресогенні фактори, які неможливо усунути з нашого життя (наприклад, втрата близьких). Уникаючи стресів, людина ризикує втратити низку

можливостей, які несуть у собі потенціал особистісного зростання. Замість безуспішних спроб виключити стрес потрібні зусилля на розробку стратегії протистояння йому.

Сьогодні у закордонній та вітчизняній психології спостерігається зростання інтересу до вивчення емоційного інтелекту. Увага дослідників до проблеми емоційного інтелекту, на думку американського психолога Дж. Б. Керролла [18], пов'язана з тим, що цей конструкт добре узгоджується з уявленнями життєвої психології і розширює наукові уявлення про різноманітність людських здібностей, тим самим збагачуючи психологію.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У науковій і популярній літературі почало з'являтися усе більше робіт, присвячених здібностям у соціальній та емоційній сфері, було отримано стільки нових фактів та здійснено стільки нових теоретичних розробок, що, як зазначав Керролл Ізард, з повним правом можна було говорити про переворот у цій сфері. Крім того, проблемою ідентифікації та розуміння емоцій займалися не тільки психологи, а й фахівці інших наук – еволюційні біологи, психіатри, програмісти, які виявили багато здібностей людини в цій галузі досліджень. Для того, щоб уникнути різночитання при дослідженні проблеми ідентифікації та розуміння емоцій людиною, американські психологи П. Селовеї і Дж. Мейер у 1990 р. запропонували, щоб ці здібності становили унітарне поняття – “емоційний інтелект”. Самі автори розглядають емоційний інтелект як підструктуру соціального інтелекту, яка містить здатність відстежувати власні та чужі почуття і емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для спрямування мислення і дій. Цими ж вченими була розроблена перша і найвідоміша у науковій психології модель емоційного інтелекту. Це складний конструкт, що складається зі здібностей трьох типів: 1) ідентифікація і вираження емоцій; 2) регуляція емоцій; 3) використання емоційної інформації в мисленні і діяльності.

Сучасні філософи, услід за мислителями давнини, підкреслюють актуальність проблеми розвитку емоційної компетентності – відкритості людини своїм емоційним переживанням [13], пов'язуючи її можливості з гармонійною взаємодією серця і розуму, афекту та інтелекту. Наведемо на підтвердження цього актуальне для теми нашої статі висловлювання Ошо (Раджниша): “Щоб інтелект пере-

творити на розум, абсолютно необхідно відкрити спочатку своє серце ... Розум – це інтелект, налаштований у лад з вашим серцем” [11, 316].

У теоретичному плані концепція емоційного інтелекту відображає ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів. З точки зору практики цей конструкт отримав свій розвиток у зв'язку з дослідженням успішності людини в різних сферах життя і діяльності. Перспективність і обґрунтованість використання поняття емоційного інтелекту показані в безлічі робіт, виконаних у межах різних галузей психології.

Так, наприклад, у дослідженнях Д. Гоулман [5] емоційний інтелект розглядається основоположним фактором успішності життєдіяльності людини; в роботах С. Андерсона [3], Ф. Діна, Дж. Сіаррочі та ін. як передумова психічного і фізичного здоров'я. Роль емоційного інтелекту як чинника продуктивної соціально-психологічної адаптації студентів вивчена С. Дерев'янку [7], як інтраособистісного фактора ефективної соціалізації молоді С. Богомаз і Т. Шемякіною [16]; як умова і фактор ефективної управлінської діяльності емоційний інтелект вивчався А. Петровською [12]. У роботі О. Айгунової емоційний інтелект розглянутий як важливий елемент потенціалу особистості математично обдарованих учнів юнацького віку [1].

Загалом дослідники однак не визнають факту, що високий рівень емоційного інтелекту є передумовою просоціальної та іншої позитивної поведінки, а низький рівень його розвитку пов'язаний з різними формами соціальної дезадаптації.

У зв'язку з різноспрямованістю і багатоаспектністю розгляду емоційного інтелекту виникає необхідність у систематизації уявлень про цей психологічний феномен у межах сучасної наукової та популярної психології, що і стало *метою* цієї статті.

У сучасному суспільстві проблема компетентності у розумінні та вираженні емоцій постає досить гостро, оскільки в ньому штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя, втілений в образі якогось еталона – непохитного і ніби позбавленого емоцій. Водночас К.Д. Ушинський, підкреслюючи соціальний зміст емоцій, зазначав, що суспільство, яке дбає про освіту розуму, здійснює великий промах, бо людина більшою мірою людина в тому, як вона відчуває, ніж як думає [14]. Дійсно, культ

раціональності і високий освітній ценз безпосередньо не забезпечують гуманістичний світогляд і емоційну культуру людини.

На думку Е. Яковлевої, усвідомлення власної індивідуальності є усвідомленням власних емоційних реакцій і станів, що вказують на індивідуальне ставлення до подій [17].

Відомо, що заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості; зі свого боку, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компонента. У сучасному цивілізованому суспільстві постійно зростає кількість людей, що страждають невротами. З особливою силою і виразністю емоційні проблеми проявляються у людей зі зниженим рівнем самоконтролю. Вийшовши з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні відносини, не дають змоги належно виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я [4].

Розв'язанню проблеми емоційних і психосоматичних розладів могла б сприяти цілеспрямована робота з розвитку емоційної мудрості, тієї здатності, яка в сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідженнях називається емоційним інтелектом [2; 4; 15; 17].

Американськими психологами Дж. Мейером, Д. Карузо, П. Селовеєм сформульовано теоретичне положення про те, що емоційний інтелект може розглядатися як важливий психологічний ресурс особистості, розвиток якого, з одного боку, сприяє оптимальному функціонуванню людини, встановленню конструктивних і взаємно продуктивних міжособистісних відносин, а з іншого, знижує ризик виникнення різних форм особистісної деструкції та соціальної дезадаптації.

Емоційний інтелект описується в літературі як абсолютний ключ до успіху у всіх сферах життя: у школі, на роботі, в стосунках. Наприклад, емоційний інтелект негативно корелює з проблемною поведінкою, такою, як агресія і вживання наркотиків [19], з високим рівнем особистісної тривожності у підлітків [2] і позитивно – з організаторськими здібностями [3]. Це тільки один з багатьох факторів індивідуальності, хоча він частіше діє як позитивний фактор, однак у деяких аспектах може розглядатися як негативний. Приміром, традиційні погляди на емоційний інтелект можуть набувати маніпулятивних конотацій, якщо не береться до уваги той факт, що аналіз власних емоцій або емоцій інших людей

допомагає регулювати поведінку у більш просоціальному стилі [19]. На противагу поширеній думці про те, що людина з високим рівнем емоційного інтелекту завжди контролює власні емоції, Дж. Мейер стверджує, що емоційний інтелект не залежить від емоційного стану. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту може бути сумною або пригніченою, оскільки може мати для цього причини, причому “вибиратися” з негативного емоційного стану вона буде не обов’язково швидко чи легко. Єдина позиція, за якою популярна та наукова концепції емоційного інтелекту дійшли згоди, полягає в тому, що емоційний інтелект розширює уявлення про те, що означає бути розумним [19].

Оптимістичний підхід до емоційного інтелекту як до предиктора всіх життєвих досягнень характерний і для деяких вітчизняних підходів до його вивчення. На думку Е. Носенко [9], поняття емоційного інтелекту органічно вписується в контекст суб’єктно-діяльнісного підходу в дослідженні психології особистості, заснованого представником радянської психології С. Рубінштейном, який розглядав особистість як єдність трьох модальностей: “можу”, “хочу”, “який я є”. Емоційний інтелект включає ознаки ефективності функціонування особистості у всіх трьох виділених модальностях суб’єкта активності. Фактично, емоційний інтелект і є тим самим механізмом “креативної активності” людини, тією творчою силою, завдяки якій особистість сама створює ієрархію власних потреб і є творцем власної долі. Очевидно, що при такому підході складно чітко розмежувати емоційний інтелект і емоційну креативність. Якщо говорити про прогностичну цінність емоційного інтелекту, то такого роду твердження видаються перебільшеними й необґрунтованими. Як зазначає Дж. Мейер, популярна модель емоційного інтелекту містить у собі припущення, що можна передбачати найважливіші життєві досягнення, використовуючи списки якостей, які, по-перше, значно різняться у різних авторів, по-друге, часом досить далекі від понять “емоції” і “інтелект”. На думку Дж. Мейера, емоційний інтелект можливо, є причиною лише 1 – 10% (згідно з іншими даними, 2 – 25%) найважливіших життєвих патернів і результатів.

Поняття емоційного інтелекту в його популістичній іпостасі часто трапляються у літературі, присвяченій проблемі ефективного лідерства. Емоційний інтелект у популярній (ненауковій) психо-

логії представлений теорією Д. Гоулмена, яка є змішаною моделлю емоційного інтелекту. Д. Гоулмен говорить про наше ставлення до самого себе та ставлення до власних стосунків. Емоційний інтелект – це здатність людини тлумачити власні емоції і емоції навколишніх для того, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей. Виокремлюються чотири головні складові емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, емпатія, навички відносин. Деніел Гоулман поряд з ними вказує ще й п'яту – мотивацію.

*Таблиця 1*

### Структура емоційного інтелекту

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ		
Ідентифікація та вираження емоцій	Регуляція емоцій	Використання емоцій у мисленні та діяльності
<ul style="list-style-type: none"> <li>• власних (вербальні або невербальні);</li> <li>• інших людей (невербальне сприйняття або емпатія)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• власних;</li> <li>• інших людей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• пластичне планування;</li> <li>• творче мислення;</li> <li>• переключення уваги;</li> <li>• мотивація.</li> </ul>

Розглядаючи зв'язок емоційного інтелекту і лідерства, Р. Бояціс, Д. Гоулман і Е. Маккі ввели поняття “емоційне лідерство”. У своїй однойменній книзі вони впевнено підкреслюють, що в здібностях, які відрізняють видатних лідерів від інших, 80 – 90% – а іноді й більше – складають навички емоційного інтелекту.

Компоненти емоційного інтелекту та лідерські здібності, за Д. Гоулманом [5], взаємопов'язані. Зокрема, ним виокремлюються особистісні та соціальні навички.

До особистісних навичок належать самосвідомість та самоконтроль.

Самосвідомість характеризується точною самооцінкою, впевненістю у собі та емоційною самосвідомістю. Лідери з високою самооцінкою зазвичай точно знають свої сильні сторони та усвідомлюють межі власних можливостей. Вони з готовністю освоюють нові навички, якими погано володіють, та схвалюють конструктивну критику і відгуки щодо власної роботи. Точне знання про власні здібності дає змогу лідерам повноцінно використовувати свої сильні сторони. Впевнені у собі лідери з радістю беруться за складні завдання. Такі керівники не втрачають відчуття реальності, володіють почуттям власної гідності, що виокремлює їх на фоні групи. Лідери з високою емоційною самосвідомістю прислухаються до власних внутрішніх відчуттів і усвідомлюють вплив своїх почуттів на власний психологічний стан та робочі показники. Вони чутливі до своїх головних цінностей і часто здатні інтуїтивно обирати найкращий спосіб поведінки в складній ситуації, сприймаючи картину загалом. Лідери, що наділені розвинутою емоційною самосвідомістю, часто бувають справедливими та щирими, здатні відкрито говорити про власні почуття та вірять у свій ідеал.

Самоконтроль, своєю чергою, пов'язаний з такими характеристиками, як приборкання емоцій, відкритість, адаптивність, прагнення до перемоги, ініціативність та оптимізм. Лідери, у яких самоконтроль добре розвинений, знаходять способи контролювати свої руйнівні емоції та імпульси, і навіть використовувати їх на користь. Лідери, які відверті з собою і навколишніми, живуть згідно зі своїми цінностями. Відкритість, відвертість – щире вираження своїх почуттів і переконань сприяє чесним стосункам. Такі лідери відкрито визнають свої помилки і невдачі та, не закриваючи на це очі, борються з неетичною поведінкою інших. Лідери, що володіють адаптивністю, здатні легко впоратись з багатоманітними вимогами, не втрачаючи зосередженості та енергії, і відчують себе комфортно в організаційному житті, що переповнене проблемними питаннями. Прагнення до перемоги, допомагає орієнтуватись на високі особисті стандарти, які примушують постійно прагнути до вдосконалення, тобто підвищення якості власної роботи та ефективності діяльності підлеглих. Ознакою прагнення до перемоги є постійне бажання вчитися самому і навчати інших прийомам більш ефективної роботи.

Лідер, який заряджений оптимізмом, знайде спосіб здолати важкі обставини, він побачить в ситуації сприятливу можливість, а не загрозу. Такий керівник позитивно сприймає інших людей, очікуючи від них самих кращих проявів. Завдяки їхньому світогляду вони сприймають всі прийдешні зміни як зміни на краще.

Важливими, за Д. Гоулманом, є соціальні навички, до яких насамперед належить соціальна чуйність. Співпереживання – одна з перших характеристик, яка дає змогу лідерам розуміти невиражені та невиказані почуття як окремих людей, так і групи загалом. Такі лідери співчутливо ставляться до навколишніх і здатні до прояву рефлексії.

Передбачливість також належить до переліку соціальних навичок. Лідери, наділені цією здатністю, прагнуть створити в організації такий емоційний клімат, щоб співробітники, які безпосередньо спілкуються з клієнтами і покупцями, завжди підтримували з ними потрібні відносини. Такі керівники уважно відстежують, наскільки задоволені їх клієнти, бажаючи переконатися, що ті отримали все необхідне. Самі вони також завжди готові спілкуватися з усіма бажаними.

Ще однією складовою соціальних навичок є управління стосунками. Наснага, вплив на людей, сприяння змінам та командна робота і співпраця більш чітко описують сутність навички управління стосунками [6].

**Висновки.** Теоретичний аналіз наукових джерел дає змогу чітко визначити різницю в поглядах на природу емоційного інтелекту з точки зору популярної та наукової психології. Наукова психологія передусім розглядає емоційний інтелект як явище, що має на меті допомогти людині краще усвідомити свої емоційні переживання та зберегти психологічне здоров'я, також звертає увагу на зв'язок з особистісними характеристиками.

Популярна психологія, своєю чергою, робить акцент на зв'язку емоційного інтелекту з лідерством та професійним успіхом. Емоційний інтелект у цьому контексті є передумовою професійного зростання. Можемо зробити висновок, що сутність розбіжностей у поглядах полягає у розгляді та дослідженні емоційного інтелекту з погляду передумови успішного розв'язання або уникнення емоційних “криз” особистості (наукова психологія) та, з іншого, невід’ємної складової успішних лідерів і кар’єрного росту.



Єдина позиція, за якою популярна та наукова концепції емоційного інтелекту дійшли згоди, полягає в тому, що емоційний інтелект розширює уявлення про те, що означає бути розумним.

Популярна психологія надає більшого значення практичній стороні застосування емоційного інтелекту.

Проведений порівняльний аналіз підходів до розуміння емоційного інтелекту дає змогу визначити *перспективи дослідження*. На наш погляд, детального вивчення потребує сам феномен емоційного інтелекту з акцентуванням уваги на його практичному використанні.

### Література

1. Айгунова О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / О.А. Айгунова. – М., 2011. – 21 с.
2. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте / И.Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности : материалы республ. научно-практ. конф., 30 – 31 января 2004 г., г. Брест. – Брест : БГУ, 2004. – С. 12 – 13.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78 – 86.
4. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М. : Лик-Пресс, 1998. – 160 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Даниэл Гоулман ; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М. : АСТ, 2008. – 478 с.
6. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
7. Деревянко С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С.П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1 (9). – С. 92 – 95.
8. Носенко Э.Л. Формирование эмоционального интеллекта как фактора предупреждения стрессовых состояний у детей / Э.Л. Носенко, А.М. Чоботарь, О.Б. Элькинбард // Наука і освіта. – 2000. – Спец. вип. – С. 190 – 192.

9. Носенко Е.Л. “Емоційна розумність” як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 6. – С. 3 – 7.

10. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : КСП+, 2003. – 272 с.

11. Ошо (Бхагаван Шри Раджниш). Библия Раджниша / Ошо. – М., 1995. – Т. 3. Кн. 1. – С. 316 – 318.

12. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 “Психология труда, инженерная психология, эргономика” / А.С. Петровская. – Ярославль, 2007. – 25 с.

13. Слепкова В.И. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга / В.И. Слепкова // Актуальные проблемы кризисной психологии : [сб. науч. тр.]. – Мн. : НИО, 1997. – С. 130 – 137.

14. Спасибенко С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С.Г. Спасибенко // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 2. – С. 109 – 125.

15. Чеботарь А.И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека / А.И. Чеботарь // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. – 1999. – Вип. 4. – С. 129 – 134.

16. Шемякина Т.П. Эмоциональный, абстрактно-логический и вербальный интеллект в контексте проблемы социализации молодых людей / Т.П. Шемякина, С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 87 – 90.

17. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20 – 27.

18. Hochschild A.R. Ideology and emotion management: A perspective and path for future research / A.R. Hochschild // Research Agendas in the Sociology of Emotions / Ed. by T.D. Kemper. – Albany : State University of New York press, 1990. – P. 117 – 142.

19. Mayer J.D. Emotional intelligence information / J.D. Mayer [Electronic resource]. – 2005. – Mode of access : [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence](http://www.unh.edu/emotional_intelligence).

20. Mayer J.D. Emotional intelligence: theory, findings, and implication / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // Psychological inquiry. – 2004. – Vol. 15. № 3. – P. 197 – 215.

**Павельчук София.** Эмоциональный интеллект как феномен современной научной и популярной психологии. В статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта с точки зрения научной и популярной психологии. Проанализированы подходы к пониманию и исследованию эмоционального интеллекта. Определена сущность разницы во взглядах на это явление.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, стресс, успех, научная психология, популярная психология.

**Pavelchuk Sofia.** Emotional intelligence as a phenomenon of modern scientific and popular psychology. In the article the phenomenon of emotional intelligence is presented in terms of scientific and popular psychology. Approaches to understanding and study of emotional intelligence are shown. The essence of difference in views on the phenomenon is determined.

**Key words:** emotional intelligence, stress, success, scientific psychology, popular psychology.

*Галина СВИДЕРСЬКА*

## **ТУРБОТЛИВІСТЬ І НАДАННЯ ДОПОМОГИ ЯК ВИЯВ ЧУЙНОГО СТАВЛЕННЯ**

*У статті здійснено детальний аналіз психологічних особливостей турботливості та надання допомоги іншій людині як вияву чуйного ставлення до неї. Акцентується увага на тому, що турбота, реальна підтримка у важкій, неприсмній ситуації, допомога в біді, горі – ось визначальні “маркери” справжньої чуйної особистості. Проявляючи турботливість, допомагаючи іншим, людина виявляє себе суб’єктом власного життя, здатним приймати моральне рішення і реалізовувати його на рівні вчинку.*

**Ключові слова:** турботливість, надання допомоги, чуйне ставлення, вчинок, суб’єкт власного життя.

**Постановка проблеми.** Турбота про іншого, надання йому необхідної допомоги завжди і всюди були показниками посправжньому людських стосунків, стосунків чуйних і щирих.

Сьогодні після Української Революції Гідності можна з упевненістю сказати, що перемога Майдану стала реальністю не тільки завдяки ненависті до бандитської, наскрізь корумпованої влади. Одним з основних чинників перемоги українців була їх солідарність, взаємна підтримка і турбота один про одного, надання допомоги як під час військових дій, так і в моменти мирних протистоянь.

Як відомо, турботливість та допомога іншому як феномен суспільного життя є водночас фактом внутрішнього світу людини. На думку М. Наконечної, в акті допомоги моменти зовнішньої діяльності та взаємодії втілюють внутрішні переживання, ставлення, моральну позицію. Особистість, що потребує допомоги і

отримує її, стає більш благополучною, а суб'єкт, котрий надає цю допомогу, перетворюється на більш зрілого, відповідального, такого, що повноцінно функціонує [7, 9]. Відтак досить важливим є розуміння психологічних особливостей турботливої та помічної поведінки як вияву людиною чуйного ставлення до інших.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні особливості надання допомоги іншій людині та вияв турботливості про неї практично не виступали предметом окремого психологічного дослідження. Допомога досліджувалася здебільшого в межах соціально-психологічних експериментів та клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерса. У контексті особистісного розвитку людини допомога іншому вивчалася М. Наконечною [7]. Емпіричний підхід у дослідженнях турботливості та допомоги як психологічних феноменів представлений у роботах Ж. Аронфілда, А. Маслоу, Г. Мюррея, С. Нартової-Бочавер [8], О. Насиновської, Я. Неверовича, Я. Рейковського, В. Суботського, Х. Хекхаузена [11], Ш. Шварца та ін. Науковцями наголошується на мотиваційній складовій психічної активності особистості, вікових особливостях становлення мотиваційної сфери, можливості діагностування внутрішніх спонукальних детермінант міжособистісної взаємодії. Незважаючи на окреслені здобутки, варто звернути увагу на вивчення механізмів виникнення та функціонування таких психологічних феноменів, як чуйність і турботливість.

**Метою статті** є висвітлення психологічних аспектів прояву турботливості та надання допомоги іншому як вияву чуйного ставлення людини до людини.

Ще у 1938 р. Г. Мюррей (H. Murray) у своєму переліку мотивів людини ввів для діяльності з надання допомоги особливий базовий мотив, назвавши його потребою у турботливості (need nurturance). За визначенням цього вченого, турботливість – здатність “висловлювати співчуття та задовольняти потреби безпомічного Іншого – дитини чи будь-кого, хто слабкий, покалічений, втомлений, недосвідчений, принижений, самотній, відторгнутий, хворий, який потерпів поразку або відчуває душевне сум'яття; допомагати Іншому в небезпеці; годувати, опікуватись, підтримувати, втішати, захищати, заспокоювати, піклуватися, зіцілювати” (цит. за: [11, 443]).

Психологи почали приділяти значну увагу мотивації надання допомоги у 60-х рр. XX ст. Однак до сьогодні спонукальні причини помічної (або альтруїстичної, просоціальної – як її ще називають) поведінки розглядаються представниками психологічних течій по-різному. Так, прихильники еволюційної психології стверджують, що просоціальна поведінка має генетичні корені, оскільки їй надається перевага з точки зору природного відбору з трьох причин: для виживання велике значення має здатність навчатися будь-яким соціальним нормам, включаючи альтруїзм, і дотримуватися їх; допомагаючи генетично близьким особам, люди сприяли збереженню власних генів; для виживання корисно дотримуватися норми взаємності, відповідно до якої люди допомагають іншим, сподіваючись, що коли їм потрібна буде допомога, вони її отримають [1, 389], [11, 445].

Психоаналіз та класична теорія научіння не залишали місця для безкорисливої, альтруїстичної поведінки-допомоги, оскільки вона не служила б досягненню особистих цілей суб'єкта. Якщо психоаналіз шукав витіснені потяги, які стоять за просоціальною поведінкою, то, згідно з фундаментальним для теорії научіння гедоністичним принципом, суб'єкт, який допомагає, завжди повинен мати позитивний баланс підкріплення. Той факт, що індивід, який надає допомогу, часто своєю діяльністю завдає шкоду самому собі, причому передбачаючи цю шкоду раніше, та все ж не відмовляється від надання допомоги, у теорії научіння сприймається як “парадокс альтруїзму” (D. Rosenhan). За припущенням Д. Розенхана, при відсутності зовнішніх підкріплень той, хто допомагає, почувачучи співчуття, співстраждання, емпатію, врешті-решт сам підкріплює себе за свою безкорисливу діяльність [11, 448].

Теорія соціального обміну розглядає альтруїстичну поведінку-допомогу як процес зважування вірогідних нагород та витрат. Люди допомагають іншим з егоїстичних міркувань, тобто у тих випадках, коли нагорода за допомогу переважає витрати на неї. Винагороди містять визнання, схвалення з боку інших та зменшення власних неприємних почуттів [11, 366], [5], [11, 452].

Досить детальну концепцію мотивації допомоги у вигляді моделі прийняття морального рішення розробив Ш. Шварц (S. Schwartz). Його модель мотивації просоціальної діяльності пов'язує між собою чотири аспекти будь-якої моральної дії:

усвідомлення наслідків, покладання відповідальності на себе, моральні норми та самооцінку [3, 118].

Так, усвідомлення наслідків власних дій (або бездіяльності) для блага іншого в кожному конкретному випадку залежить як від обставин ситуації, так і від особистісних факторів (наприклад, здатність і готовність співпереживати чужому емоційному станові). Другий аспект полягає у тому, якою мірою людина схильна покладати відповідальність за свої дії та їхні наслідки для інших на себе, а не на зовнішні обставини.

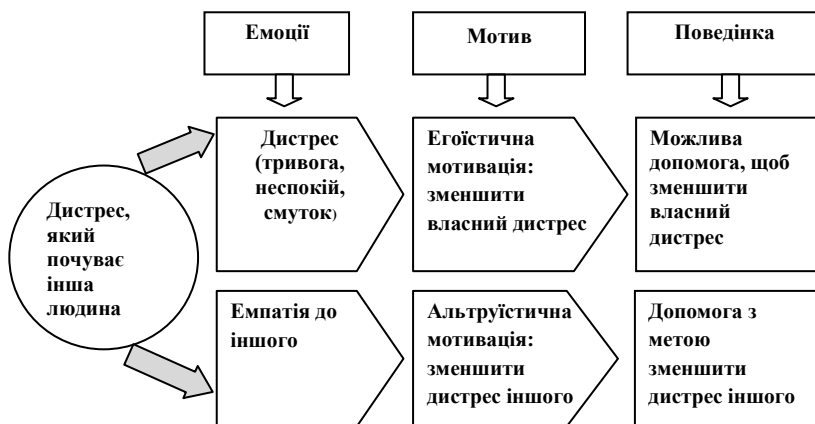
Своєю чергою, моральні (просоціальні норми) визначаються суспільством і частково чи цілком приймаються особистістю як внутрішні стандарти (імперативи). Ш. Шварц припустив, що моральні норми спонукають до допомоги тільки тоді, коли обидві особистісні змінні (усвідомлення наслідків і покладання на себе відповідальності) одночасно набувають великого значення. Отже, моральні норми детермінують діяльність допомоги не безпосередньо і не автоматично, а лише тією мірою, якою є наявними два перші аспекти моральної дії.

Спонукальну роль відіграє також самооцінка потенційного суб'єкта допомоги. Сприйняття ним скрутного становища іншої людини актуалізує його певні очікування щодо себе, і саме вони викликають переживання морального обов'язку. Далі поведінка мотивується бажанням діяти відповідно до своїх цінностей так, щоб зберегти самооцінку і бажані уявлення про себе [3].

Американський психолог К. Бетсон (С. Watson) стверджує, що на людське прагнення допомагати впливають уявлення не тільки безкорисливо-альтруїстичного характеру, але й егоїстичного. Спостереження дистресу, який переживає інша людина, може викликати у спостерігача змішані почуття, які містять або сфокусований на собі дистрес, або сфокусовану на інших емпатію [5, 592] (див. рис. 1).

Як можемо бачити з рис. 1, при егоїстичній мотивації, коли людина стає свідком того, що хтось інший переживає негативні почуття, є засмученим чи страждає, вона намагається зменшити власний дистрес або ухиляючись від неприємної ситуації, або надаючи допомогу. Коли ж людина виявляє емпатію, вона звертає свою увагу не стільки на власний дистрес, скільки на страждання іншої особи. Тобто справжня емпатія

(підкреслимо – альтруїстична емпатія) мотивує нас допомагати іншій людині, виходячи з її особистих інтересів.



*Рис 1. Егоїстичний та альтруїстичний шляхи надання допомоги*

Останнє положення є визначальним для “гіпотези емпатії-альтруїзму”, яка стверджує, що просоціальна поведінка мотивується емпатією щодо тих, хто потребує допомоги [11, 470]. Так, британський психолог М. Хоффман (M. Hoffman) стверджує, що підґрунтям надання допомоги є переживання емпатійного співстраждання (empathic distress), яке складається з двох компонентів – емоційного збудження та соціально-когнітивного. Компонент емоційного збудження можна спостерігати вже у дуже маленьких дітей. Він ще не передбачає здатності розрізняти свої і чужі переживання, це своєрідний попередник співчуття.

М. Хоффман вважає, що демонстрація вищевказаної емоції новонародженими базується на моторному наслідуванні і є характерною людською реакцією, яка походить від приматів. За спостереженнями, новонароджені часто плачуть, чуючи плач інших немовлят. Така форма примітивного співчутливого дистресу ще не є справжньою реакцією співчуття на чуже горе, хоча вже



містить деяку сутність більш зрілої емоції, яка виникає пізніше [11, 470].

Наступний компонент емпатійного співпереживання – соціально-когнітивний – поступово змінюється у ході розвитку. Після того, як дитина – приблизно на кінець першого року життя – навчиться розрізняти себе й інших людей, вона проходить різні стадії здатності до емпатії, на кожній з яких її можливості розуміння іншої людини стають адекватнішими і вона набуває вмінь співчувати чужому горю.

На думку М. Хоффмана, передумовами здатності ставити себе на місце людини, яка перебуває у важкому становищі, і втручатися в ситуацію надаючи безкорисливу допомогу, є розвиток стійкості особистості, прийняття ролей (у тому числі прийняття позиції суб'єкта морального судження), а також особистісна ідентичність. Під впливом індивідуального досвіду на цьому фундаменті як особистісна диспозиція будується самостійний альтруїстичний мотив – мотив допомоги [11, 471].

Проблема емпатійного переживання при наданні допомоги була також предметом дослідження американських психологів Дж. Кока, К. Бетсона та К. Мак-Девіса (J. Coke, C. Batson, K. McDavis). Ці вчені запропонували двоступеневу модель, згідно з якою прийняття на себе ролі особи, що потребує допомоги (постановка себе на її місце), спочатку породжує емоцію співпереживання (емпатію), а та, зі свого боку, веде до здійснення дії з надання допомоги. Якщо постановка себе на місце іншого не супроводжується опосередкованою емоцією співпереживання, то вона наданню допомоги не сприяє [11, 472].

Співпереживання іншому передбачає, що суб'єкт не надто зосереджений на собі та своїх прагненнях. Експерименти, проведені під керівництвом Я. Рейковського, показали, що наявність внутрішніх проблем, особистих конфліктів і просто необхідність розв'язати яке-небудь практичне завдання призводять до посилення еґо-центрованості та послаблення просоціальної активності [8, 16]. Л. Берковіц (L. Berkowitz) також відзначає, що коли людина в своїх переживаннях надмірно зосереджена на собі, її готовність до надання допомоги зменшується. Дослідження Дж. Дарлі та К. Бетсона (J. Darley, C. Batson) свідчать, що це саме відбувається у випадку дефіциту часу. Водночас радісний настрій, викли-

каний переживанням успіху або нав'язним станом піднесення, як демонструють результати досліджень А. Ізена (A. M. Isen), М. Кларка (M. Clark), Ш. Шварца (S. Schwartz), Д. Адермана (D. Aderman) та інших, підвищує готовність особистості до надання допомоги [11, 468].

Ш. Шварц і Г. Клаузен (S. Schwartz, G. Clausen) вказують, що досліджувані з внутрішнім локусом контролю швидше поспішають на допомогу, ніж індивіди із зовнішнім локусом [11, 477]. Також, за даними Е. Стауба (E. Staub), особи, які досягли вищої стадії розвитку морального судження, частіше реагують на сигнали біди та швидше надають допомогу [11, 482].

Отже, турбота про людину, необхідна їй допомога є достатньо складним процесом. Як зазначає С. Нартова-Бочавер, готовність суб'єкта до надання допомоги вимагає від нього наявності певних психологічних ресурсів: когнітивних (аналіз ситуації, в якій опинилася людина, усвідомлення себе суб'єктом допомоги, прийняття рішення), поведінкових (здібностей та можливостей) і мотиваційних (наявності мотивації допомоги) [8, 16].

На думку Є. Ільїна, у реальній ситуації процес прийняття рішення про допомогу проходить низку етапів, зокрема: сприйняття ситуації як біди, оцінка її причин, оцінка наявних можливостей надання допомоги та вибір однієї з них, формування наміру допомогти. На окремих стадіях цей процес може сповільнюватися або порушуватися, наприклад, через наявність інших людей, здатних надати допомогу (так званий "ефект дифузної відповідальності") [4].

Як бачимо, основною особистісною характеристикою, що слугує практичній реалізації рішення про допомогу, є сприйняття самого себе активним і відповідальним суб'єктом моральної дії, від якого залежить розв'язання ситуації, що склалася. "Я повинен", "хто, якщо не я?" – ось типові твердження-позиції такої людини. Причому варто зауважити, що подібні установки є внутрішньо-особистісними, добровільними, не нав'язаними ситуативно ззовні.

Крім того, на думку К. Роджерса, полегшують надання допомоги такі психологічні здібності людини: здатність почувати теплі почуття до особи, якій допомагаєш, виявляти симпатію, повагу, щирість, зацікавленість; уміння бути незалежним від того, кому допомагаєш, і одночасно не претендувати на його свободу; здатність безумовно приймати людину, якій надаєш допомогу;

здатність до емпатії, повного проникнення у внутрішній світ почуттів, думок, бажань та уявлень іншої людини; наявність багатого досвіду власних душевних переживань [2, 165], [6].

Отже, важливим чинником, який спонукає нас надавати допомогу, є емпатійне переживання. Не випадково М. Хоффман називає емпатію “іскрою людської турботи про інших людей, клеєм, який скріплює соціальне життя воедино” (цит. за: [10]). Емпатія, виступаючи когнітивно-афективним феноменом, передбачає розуміння чужих почуттів і переживань, дає змогу безпосередньо відчувати душевний стан іншої людини, уявити себе на її місці, виявити до неї жалість і співчуття. Підкреслимо: ми маємо на увазі саме альтруїстичну емпатію, яка є складовою чуйного ставлення. Йдеться про те, що нерідко трапляються випадки, коли емпатійний процес може блокуватися, наприклад, через “житейську соціальну категоризацію” [10], яка диференціює суспільний статус і рівень фрустрації постраждалого та спонукає людину або ігнорувати проблему, або надавати допомогу (погодьмося, що непритомний бомж, який лежить на тротуарі, приверне до себе набагато менше уваги та співчуття, ніж молода приваблива жінка).

Однак, якщо ми говоримо про вияв чуйного ставлення людини до людини, то тут не може бути жодних “але” при наданні їй допомоги чи у прояві турботи про неї. Сучасний американський психолог Айзак Пріллєтенскі вважає, що турбота тісно взаємопов’язана зі справедливістю: турбота передбачає емпатію, спрямовану на тих, про кого ми турбуємось; водночас справедливість забезпечує поширення нашого співчуття на осіб, які перебувають за межами кола нашої безпосередньої турботи. Без турботи не може бути справедливості; водночас турбота без справедливості обмежує нас виявляти чуйність до людей нашого безпосереднього кола, нехтуючи благом інших, які теж потребують турботи [9, 223].

Оскільки чуйність є категорією діяльною, то не можна вважатися чуйною людиною, якщо ти не допомагаєш іншому, не піклуєшся про нього. Турбота, реальна підтримка у важкій, неприсмійній ситуації, допомога в біді, горі – ось визначальні “маркери” справжньої чуйної особистості. Щоправда, варто зауважити, що підтримка, турбота, допомога, яка надається іншій людині, може відрізнятись тим, яку мету ставить перед собою людина, яка допомагає, які

ресурси для допомоги у неї наявні, який життєвий досвід вона має. Останнє положення чітко ілюструє польський психолог Є. Мелібруда, виокремлюючи дві моделі надання допомоги [6].

Так, відповідно до першої моделі, допомога може здійснюватися у формі готових рецептів розв'язання проблеми, добрих порад, спроб зменшити гостроту переживань шляхом навіювання чи підтримки. Тобто допомогти іншому – означає зробити для нього те, що він дійсно потребує.

Друга модель надання допомоги ґрунтується на ідеї, що людина, яка допомагає, передовсім повинна максимально активізувати внутрішні ресурси того, кому вона надає допомогу. Позицію помічника Є. Мелібруда визначає так: “Я вірю, що ти можеш подолати власні життєві проблеми. Вірю, що ніхто не зможе допомогти тобі краще, ніж ти сам. Яким би не був твій сьогоднішній стан, як би сильно ти не страждав, не мучився, не переживав, наскільки б не похитнулася твоя віра в себе, ти можеш, якщо захочеш, стати сильнішим і самостійно піти далі, швидше, успішніше” [6].

Основним моментом такого уявлення про допомогу іншому є зміцнення віри людини в її здатності самостійно розв'язувати власні негаразди. Той, хто допомагає, не намагається ліквідувати труднощі іншого, не видає йому готових рецептів. Є. Мелібруда наголошує, що допомога якраз і має полягати у зміцненні віри в свої сили та можливості, у розвитку в людини здатності правильно оцінювати причини власних труднощів, у заохоченні її до пошуку кращих способів розв'язання проблеми. Ця допомога передбачає співпереживання іншому у важкі емоційні моменти. Подібна підтримка без активного втручання, без намагання силою заспокоїти, змусити утриматися від сліз виявляється надзвичайно важливою. Таким способом допомагаючи іншому, ми не заважаємо йому “до кінця пережити” те, що він відчуває. Нерідко, обійнявши страждаючу людину, взявши її за плече, помовчавши з нею у важку хвилину, ми допомагаємо їй більше, ніж тоді, коли закликаємо не переживати, заспокоїтись, взяти себе в руки, дотримуватися наших порад.

Отже, кожна із наведених вище стратегій допомоги є по-своєму цінною, вони доповнюють і підсилюють одна одну. Вибір певної з них залежить від ситуації, потреб і можливостей людини.

Крім того, характер цієї допомоги значно залежить від того, в чому бачить свою основну місію помічник. Відтак є два принципово різні погляди: захистити іншого від труднощів і життєвих негараздів або допомогти йому активізувати внутрішні сили в складний період життя. Тобто в першому випадку той, хто допомагає, немовби ховає іншого від переживань, нового досвіду та необхідності вибору, які наготувала для нього доля, а в другому – створює умови, щоб людина самостійно змогла пережити і достойно вийти з важкої ситуації [2].

**Висновки.** Роль людини, яка допомагає іншому, підтримує його, виявляє турботу про нього, не можна назвати легкою. Однак саме в цій ролі особистість є суб'єктом власного життя, суб'єктом, здатним приймати моральне рішення і реалізовувати його на рівні вчинку-чуйності.

Проведене нами теоретичне дослідження не претендує на вичерпне розв'язання складної та багатопланової проблеми прояву чуйного ставлення через турботливість та надання допомоги іншій людині. В процесі роботи виокремилася низка напрямів, кожен з яких може стати предметом самостійної наукової розвідки, як-от: психологічні особливості розвитку турботливості в онтогенезі, гендерні відмінності у виявах помічної поведінки тощо. Тому **перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо у детальному та всебічному розгляді особистості чуйної людини, здатної бути суб'єктом власного життя – відповідальним, турботливим, здатним до Вчинку.

### Література

1. Аронсон Э. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб. : Нева, М. : Олма-Пресс, 2002. – 558 с.
2. Битянова М.Р. Альтруизм и другие мотивы конструктивного социального поведения / М.Р. Битянова // Социальная психология : учебное пособие. – [2-е изд., перераб.]. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с.
3. Занюк С.С. Психология мотивации : [навч. посібник] / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

5. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; [перев. с англ.]. – СПб. : Питер, 1997. – 688 с.
6. Мелибруда Е. Я – ты – мы: Психологические возможности улучшения общения / Е. Мелибруда ; [пер. с польск.]. – М. : Прогресс, 1986. – 256 с.: ил.
7. Наконечна М.М. Допомога іншому: психологічні аспекти : [монографія] / М.М. Наконечна. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2012. – 184 с.
8. Нартова-Бочавер С.К. Экспериментальное исследование ситуационной изменчивости мотивации помощи / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 4. – С. 15 – 23.
9. Пріллєтенські А. Людські, моральні та політичні цінності для емансипаційної психології / А. Пріллєтенські // Гуманістична психологія : антологія : в 3-х т. – К. : Унів. т-во ПУЛЬСАРИ, 2005 – Т. 2 : Психологія і духовність. – С. 218 – 238.
10. Самарин А.Н. Социальная эмпатия: у истоков солидарного сознания [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://www.perspektivy.info/rus/nashe/socialnaja\\_empatija\\_u\\_istokov\\_solidarnogo\\_soznaniya\\_2008-11-17.htm](http://www.perspektivy.info/rus/nashe/socialnaja_empatija_u_istokov_solidarnogo_soznaniya_2008-11-17.htm).
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : учеб. пособие [для студ. вузов]. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

**Свидерская Галина. Заботливость и оказание помощи как проявление отзывчивости.** В статье осуществлен подробный анализ психологических особенностей заботливости и оказания помощи другому человеку как проявления чуткого отношения. Акцентируется внимание на том, что забота, реальная поддержка в тяжелой, неприятной ситуации, помощь в беде, горе – вот определяющие “маркеры” настоящей отзывчивой личности. Проявляя заботу, помогая другим, человек проявляет себя субъектом собственной жизни, способным принимать моральное решение и реализовывать его на уровне поступка.

**Ключевые слова:** заботливость, оказание помощи, чуткое отношение, поступок, субъект собственной жизни.

**Sviderska Halyna. Caring and helping as manifestation of sensitivity.** The article presents a detailed analysis of the psychological characteristics of caring and helping the other person as manifestation of a

sensitive relationship. The attention is drawn to the fact that care, real support in a difficult, unpleasant situation, help in trouble, grief these features are the “markers” of a sensitive personality. Taking care, helping others, a person manifests itself as a subject of his/her own life, able to take a moral decision and implement it in the act.

**Key words:** caring, helping, sensitive attitude, action, subject of his/her own life.

УДК 159.92 (07)

К 43

Таїса КИРИЛЕНКО

## ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ У ПЕРЕЖИВАННІ ПСИХОТРАВМУВАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

*У статті представлено необхідність вивчення індивідуальних відмінностей у переживанні психотравмувальної ситуації та результати емпіричного дослідження зіставлення сили і стратегії переживання психотравмувальної ситуації з психологічним віком особистості. Відзначено збільшення виразності показників переживання у “психологічно старших” осіб, незалежно від статі і вікової групи.*

**Ключові слова:** *особистість, травма, індивідуальні відмінності, переживання психотравмувальних ситуацій, психологічний вік, сила і стратегія переживання.*

**Постановка проблеми.** Вивчення індивідуальних відмінностей у переживанні травмувальних подій у житті людини є актуальним як в соціальному, так і в науковому плані.

На сьогодні проблема переживання психотравмувальних ситуацій, психічних травм є значущою у зв'язку зі зростанням кількості техногенних катастроф, терористичних актів, військових дій, економічних криз. Подібні явища впливають на життєдіяльність особистості, розриваючи цілісність її психічного світу, перетворюючи її життя, змінюючи її життєву позицію у суспільстві та у приватному житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема впливу травматичних життєвих подій на життєдіяльність особистості водночас є актуальною для представників багатьох наукових дисциплін: медицини, філософії і соціології, юриспруденції, соціальної роботи та психології. Так, медицина, а саме психіатрія, зробила суттєвий внесок у дослідження проблеми посттравматичних



стресових порушень, розробляючи як наукові підходи, так і методичне забезпечення вияву сили, рівня порушень. Це насамперед стосується виділення самостійного синдрому посттравматичного стресового розладу (ПТСР), розробки діагностичних критеріїв ПТСР [7]. Подібні дослідження є вагомими для розвитку уявлень про феномени психічної травми, психотравматичних ситуацій у психології, проте не виключають інших підходів. На сьогодні накопичена достатня кількість теоретичних і емпіричних даних, які підтверджують, що не лише концепція ПТСР розкриває широкий спектр феноменів, пов'язаних з переживанням травматичного досвіду. Це є і важкі психологічні проблеми переживання відчуття провини, втрати сенсу життя, відчуження, і зміни психологічного стану особистості, і зміни ієрархії значущих цінностей, оцінок, міжособистісних стосунків, проте, на відміну від концепції патології психічної діяльності в психотравматичній ситуації, переживання травматичного досвіду не зводиться до однозначності негативного впливу на розвиток особистості.

Отже, задані напрями дослідження переживання психотравматичної ситуації для особистості вже вказують на існування проблем у психології переживань травматичних ситуацій. І це не лише проблеми позитивних чи негативних наслідків переживання психічних травм, психотравматичних ситуацій. Це, передусім, проблеми:

- чіткості визначення понять пов'язаних з травмою – психотравма, психотравматична ситуація, криза, стрес, посттравматичний стрес, вторинна травма (Ф. Василюк [2], Р. Лазарус, Г. Сельє, Т. Титаренко);

- ролі особистості у формуванні та розвитку психотравматичних ситуацій (Т. Кириленко [5], Е. Носенко, О. Саннікова);

- ролі ситуації у виникненні психічних травм (О. Керик, М.Ш. Магомед-Ємінов Н. Тарабріна [7] та ін.);

- способів переживання психотравматичних ситуацій (Ф. Василюк [2], І. Малкіна-Пих [6], Б. Фолкман та ін.).

Проте найменш представленою та найменш вивченою є проблема індивідуальних відмінностей у переживанні психотравматичних ситуацій. До цього часу залишається не повністю розв'язаними коло питань, пов'язаних з особливостями переживання травматичних ситуацій жінками та чоловіками різного віку, з

різним травматичним досвідом, з різним типом темпераменту, типом життєвого світу, самореалізації тощо. Розв'язання питань індивідуальних відмінностей у переживанні психотравмувальних ситуацій, характеру наслідків такого переживання допоможе у виборі шляхів допомоги, стратегії і тактики подолання травмувальних переживань, що вказує на практичний аспект можливості використання отриманих даних.

**Мета статті** – розкрити особливості індивідуальних відмінностей у переживанні психотравмувальних ситуацій.

У зв'язку з цим були поставлені завдання:

– визначити силу та стратегію переживання психотравмувальної ситуації;

– виявити залежність сили та стратегії переживання психотравмувальної ситуації від вікових та статевих особливостей особистості.

Визначимось з основними поняттями. Поняття психотравмувальної ситуації тісно пов'язане з поняттям психічної травми. Саме поняття “травма” походить від грецького *trauma* – рана, ушкодження. За енциклопедичним визначенням, це ушкодження в організмі людини та тварини в результаті дії факторів зовнішнього середовища. Психічна травма – це особливий вид травми, що характеризується важкими переживаннями та може призвести до депресій, неврозів та інших хворобливих реакцій.

У нашому розумінні психічна травма – це, насамперед, негативні емоції, значний рівень напруженості, тривалі за часом переживання звернені на себе (Я і Я). Це дисгармонія, дисонанс, розлад у психічному світі особистості. Для психології важливим є розуміння того, як попередити травму, що є в людині такого, що можна провокувати, викликати психічну травму?

Психічна травма пов'язана з психотравмувальною ситуацією. Зі свого боку, така ситуація – це подія, яка з різним рівнем ймовірності може призвести чи призводить до порушень устаненого життєвого способу буття, руйнування прийнятого особистістю психічного світу. Це може бути початком нового відліку часу світобудови особистості. Отже, травма розглядається як даність для особистості, а психотравмувальна ситуація (ПТС) – як можливість цієї даності. Тобто йдеться про різний ступінь вияву травми, що

викликана різноманітними ситуаціями на життєвому шляху конкретної особистості [5, 56].

Це можуть бути ситуації, що характеризуються раптовістю й масивністю емоціогенних впливів на людину, психологічно не підготовлену до них, а також ситуації, пов'язані із забобонами, навіюванням, підозрливістю, невпевненістю у собі, емоційною нестійкістю, зниженою критичною оцінкою обставин. До того ж це можуть бути і індивідуальні особливості особистості, її вікові, статеві відмінності, відмінності самооцінки, самоставлення тощо.

Важливим у понятті “психотравмувальна ситуація” є аналіз сприймання цих факторів. Оскільки цілісна психологічна ситуація – це зовнішні обставини, побачені крізь призму індивідуальної свідомості. Тиск ситуації на особистість є як об'єктивним, так і таким, що має джерелом інтерпретацію особистістю феноменів, що спостерігаються залежно від власного досвіду та власних перспектив.

Переживання травмувальної ситуації пов'язано з поняттями психологічного захисту та “копінг-стратегій”, оскільки, виявляючись в емоційних переживаннях горя, печалі, страждання, психотравмувальна ситуація вимагає і свого проживання, переживання її, як виходу зі стану дисгармонії, як специфічної діяльності.

У вітчизняній психології і психотерапії психологічний захист є важливою формою реагування свідомості індивіда на психічну травму. При цьому насамперед йдеться про захисну перебудову, яка відбувається у системах взаємопов'язаних психологічних настановлень і відношень, в суб'єктивній ієрархії цінностей, яка спрямована на редукцію патогенної емоційної напруги, на виникнення заміщуючих утворень.

На противагу захисним механізмам у системі адаптивних реакцій особистості існують копінг-процеси (з англійської – оволодіння). Це механізми активних, переважно свідомих зусиль, спрямованих на конструктивне оволодіння ситуацією.

Базовими копінг-стратегіями є: стратегія розв'язання проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникання (уникнення). Остання може мати адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи індивіда.

Для визначення комплексу відчуттів та стосунків людини, що серйозно задумалася про своє життя і перебуває у стані

готовності змінити звичний спосіб буття, обставини відношення або внутрішні орієнтації свого життя, Дж. Б'юдженталь використовує термін "турбота" [1]. Як цілісне утворення, турбота є системою, що містить такі елементи: біль, надія, зобов'язання і внутрішня орієнтація. Біль у формі емоційного дистресу, тривоги або реального фізичного болю є природним сигналом того, що у людини щось йде не так. Надія – це віра, не обов'язково усвідомлена, в те, що життя може стати кращим. Проте людина може дійсно мучитися від болю, але майже не мати актуальної надії. Зобов'язання означають бажання перейняти на себе відповідальність за свою діяльність, якщо вона спрямована на досягнення хоч скільки-небудь значущих результатів. Внутрішня орієнтація вимагає залучення уваги людини до того, що відбувається усередині неї, усвідомлення самої себе і того, як формується її віра в світ. Отже, турбота є потенціалом людської істоти, що робить її відкритою новому досвіду й інтуїтивно просувається у напрямі якнайповнішої реалізації своїх можливостей.

У психологічній літературі [4; 5; 6; 7] встановлено зв'язок психотравмувальної ситуації з особистісною та ситуаційною тривожністю: що більше травмувальних ситуацій переживали люди упродовж життя, то більш високо вони оцінювали їх вплив, і то виразніший вплив травмувальних переживань на поточні ситуації. Цей ефект вказує на важливість фактора віку в переживанні травмувальних ситуацій.

Прибічники екзистенціального підходу в психології схильні вважати, що все, що б ми не робили, ґрунтується на ухваленні рішень і відповідальності за свободу змін у своєму житті. Отже, рано чи пізно людина неминуче постає перед проблемою вибору між уже випробуваними у минулому альтернативами та між майбутнім, відносно незвичним і незнайомим. При цьому вона автоматично відмовляється від розгляду інших, перспективніших варіантів, що вимагають отримання додаткових знань і прийняття на себе більшої відповідальності. Від рішень, орієнтованих на саморозвиток, людей часто стримує сильне занепокоєння через неможливість передбачити, чим може обернутися такий вибір, страх невдачі і розчарування, які, своєю чергою, можуть привести до краху надій і психологічної кризи.

Наведені розмірковування дали змогу підібрати адекватний методичний інструментарій для проведення емпіричного дослідження з метою визначення індивідуальних відмінностей у переживанні психотравмувальної ситуації. Ми звернули увагу на вивчення статевих, вікових особливостей та показників психологічного віку, що включають самоаналіз минулого, теперішнього та майбутнього.

Розглянемо використаний нами психодіагностичний інструментарій. Для визначення *сили впливу та стратегій переживання психотравмувальної ситуації* використано методику М. Горовіца [9, 25]. Вона була розроблена для визначення вираженості у носія травматичного досвіду однієї з двох патологічних особистісних тенденцій, характерних для посттравматичної патології. Йдеться про схильність до нав'язливих спогадів і переживання з приводу травми або прагнення до вираженого в поведінці уникнення всього, що будь-яким чином пов'язане з нею.

Актуальність використання методики М. Горовіца не втрачається і сьогодні через те, що ймовірність потрапляння у травматичну ситуацію будь-якої людини в сучасному світі безперервно зростає, і це ставить перед фахівцями різного профілю завдання розробки адекватних методів діагностики та подолання патологічних наслідків, якщо такі виникають.

Дослідження за цією методикою проводиться індивідуально. Респондент відповідає на питання у запропонованому бланку тестопитувальника (бланк для відповідей, на якому надруковані номери питань і поряд з ними графа для відповіді).

Опитувальник містить 15 запитань. В інструкції вказується: “Нижче наведені описи переживань людей, які перенесли важкі стресові ситуації. Оцініть, якою мірою ви відчували такі почуття з приводу подібної ситуації, колись пережитої вами”.

Шкала дає змогу визначити наявність і вираженість переживання психотравмувальної події за загальною шкалою сили впливу травмувальної події, та її підшкалами “уникнення” та “вторгнення” (нав'язування).

Відповідно до поставлених завдань, ми визначали *психологічний вік* людини.

Загальновідомо, що людині стільки років, на скільки вона себе почуває і виглядає. Це далеко не порожні слова, як може видатися. Фахівці, які вивчають процес старіння, встановили, що

в людському організмі дійсно присутній особливий механізм, який відповідає за істинний психологічний вік.

Психологічний вік – це вік, якому відповідає людина за рівнем психологічного розвитку. Вік людини – один з основних критеріїв її психічного життя і особливостей характеру. Залежно від віку людина по-різному сприймає життєві ситуації, в тому числі і хворобу.

Психологічний вік далеко не завжди збігається зі вказаним у паспорті або з біологічним, таким, що ґрунтується на реальному стані фізичного здоров'я. Цей вік характеризується самовідчуттям людини, і тим, як вона сприймається навколишніми. Існує декілька способів визначення власного психологічного віку. Його основними складовими є інтелектуальний показник або “розумовий” вік; показник зрілості, врівноваженості особи або емоційний вік; показник соціальної зрілості або соціальний вік. На психологічний вік впливають стереотипи, що склалися у конкретної особистості, соціальні події, пов'язані з емоціями, наприклад, одруження, заміжжя, розлучення, народження дитини, онука тощо.

Визначити психологічний вік можна за допомогою нескладного тесту, розробленого Є. Головахою та О. Кроніком [3, 123].

Дослідження можна проводити індивідуально або з групою. Щоб забезпечити незалежність відповідей респондентів, кожен отримує бланк для відповідей, на якому надруковані вікові інтервали та передбачене місце для фіксації міри насиченості важливими подіями.

В інструкції зазначено: “Уявіть собі все своє життя: минуле, сьогодення, майбутнє. В якому році Ви народились? Як Ви думаєте, до якого віку Ви доживете? (дайте більш-менш реальну оцінку). У запропонованій Вам таблиці обведіть кружечком, або підкресліть 5-річні періоди, що відповідають названому віку. З допомогою таблиці спробуйте оцінити кожне 5-річчя Вашого життя за мірою насиченості важливими для Вас подіями (будь-які зміни в природі і суспільстві, у Вашому внутрішньому світі, думках, почуттях, переживаннях, в стані Вашого здоров'я, в поведінці, у ваших діях і вчинках, в сім'ї, на роботі, в навчанні, спілкуванні з друзями тощо).

Виходячи з такого розуміння слова “подія”, оцініть спочатку насиченість першого 5-річчя (до 5-ти років), свою оцінку позначте знаком “+” чи “-” у відповідній клітинці таблиці, враховуючи що 10 балів – це максимальна міра насиченості, 1 бал – мінімальна міра насиченості. За аналогією оцініть насиченість кожного 5-річчя як минулих, так і майбутніх років до відміченого Вами віку. Увага: кожне 5-річчя повинно мати лише 1 оцінку насиченості важливими подіями, але мати її воно повинно обов’язково”.

Досліджувану вибірку склали 90 осіб, серед яких 39 віком 21 – 25 років (27 жінок, 12 чоловіків) та 51 особа віком 26 – 55 років (38 жінок, 13 чоловіків). Загальна кількість осіб, у яких порівнювались показники переживання психотравмувальної ситуації з показником психологічного віку – 77 осіб, з них 39 віком 21 – 25 років, та 36 осіб віком 26 – 55 років. Тобто, було представлено дві вікові вибірки з різним життєвим досвідом.

Середні значення вираженості названих показників відображено у таблиці 1 і 2.

**Таблиця 1**

**Середні значення вираженості показників переживання психотравмувальної ситуації та психологічного віку у осіб 21 – 25 років**

Стать	Переживання в балах			Психологічний вік*		
	Сила	Уникнення	Нав’язування	+	-	=
Жінки (27)	26	15	14	11	4	12
Чоловіки (13)	24	13	12	6	2	4

Примітка: \*Представлено порівняння фактичного та психологічного віку, де “+” означає “психологічно старший”, “-” – “психологічно молодший”, “=” – відсутність розбіжностей

Розглянемо основні тенденції у вияві сили впливу переживання та переважальних стратегіях, що характерні для вікової групи 21 – 25 років.

Як видно з таблиці 1, виявлено незначне переважання виразності сили переживання у жінок (26 б.) порівняно з чоловіками (24 б.) та незначне переважання стратегії уникнення і нав'язування у жінок (уникнення 15, нав'язування 14) порівняно з чоловіками (уникнення 13, нав'язування 12).

Що стосується вікової групи 26 – 55 років, відмінностей між жінками і чоловіками як в силі, так і в стратегії переживання психотравмувальної події не виявлено.

**Таблиця 2**

**Середні значення вираженості показників переживання психотравмувальної ситуації та психологічного віку у осіб 26 – 55 років**

Стать	Переживання (в балах)			Психологічний вік		
	Сила	Уникнення	Нав'язування	+	-	=
Жінки (28)	40	19	20	17	4	6
Чоловіки (6)	40	18	20	4	2	1

Примітка: \*Представлено порівняння фактичного та психологічного віку, де “+” означає “психологічно старший”, “-” – “психологічно молодший”, “=” – відсутність розбіжностей

Тобто, лише у жінок вікової групи 21 – 25 років більш виразно представлені як стратегія уникнення стимулів, пов'язані



них з травмою, так і стратегія нав'язування спогадів травмувальних подій, порівняно з чоловіками цієї вікової групи.

Отримані результати співвідносяться з наявними в літературі емпіричними даними про більшу вираженість показників сили і стратегії переживання у осіб, які мають більший життєвий досвід, про що свідчить зіставлення даних показників у різних вікових групах. Так, сила переживання, а також стратегія переживання за середніми значеннями значно вища у віковій категорії 26 – 55 років, незалежно від статі. Це 40 і 40 балів порівняно з 26 та 24 балами за силою переживань у групі 21 – 25 років; та також 19 і 20 балів та 18 і 20 балів порівняно з 15 і 14 балами та 13 і 12 балами у групі 21 – 25 років за стратегіями уникнення і нав'язування.

З метою отримання відповіді на питання, чи співвідносяться отримані результати з психологічним віком особистості, було зіставлені заявлені показники. Як видно з таблиці 1, у жінок при переважальній силі переживання відзначено порівняно з чоловіками переважання психологічного віку як “психологічно старший” або збігання фактичного та психологічного віку.

У віковій групі 26 – 55 років також у жінок переважає вираженість “психологічно старшого віку” як у порівнянні з чоловіками, так і з іншими дефініціями психологічного віку.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дало змогу виявити основні тенденції у вияві індивідуальних відмінностей в переживанні психотравмувальних ситуацій:

– відсутні статеві значущі відмінності в силі впливу та стратегії переживання психотравмувальної події, незалежно від вікових особливостей, водночас вираженість сили і стратегії переживання більш представлена у віковій групі 26 – 55 років;

– зіставлення сили і стратегії переживання з психологічним віком показало їх більшу вираженість у осіб “психологічно старших” жіночої статі незалежно від вікової групи.

Отримані результати можуть стати *перспективною подальших досліджень* індивідуальних відмінностей у переживанні психотравмувальних ситуацій із залученням показників особливостей самореалізації та самоактуалізації особистості на основі вивчення її психологічного віку та часу.

### Література

1. Бьюндженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюндженталь. – [3-е междунар. издание; пер. с англ. и общ. ред. М.Р. Мироновой]. – СПб. : Питер, 2001 – 304 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
3. Головаха Е. Психология человеческого взаимопонимания / Е. Головаха, Н. Панина. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
4. Заманаева Ю.В. Переживание утраты близкого как процесс изменений во внутреннем мире личности : автореф дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Ю. Заманаева. – СПб., 2004. – 20 с.
5. Кириленко Т.С. Пошук гармонії. Емоційні переживання та стани особистості / Т.С. Кириленко. – К. : КНУ, 2004. – 100 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
7. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001.– 240 с.
8. Трубицина Л.В. Процесс травмы / Л.В. Трубицина. – М. : Смысл, ЧеРо, 2005. – 218 с.
9. Шаллан И. Шкала оценки тяжести воздействия травматического события Горовица / И. Шаллан // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8. – С. 25.

**Кириленко Таисия. Индивидуальные отличия в переживании психотравмирующих ситуаций.** В статье представлена проблема необходимости изучения индивидуальных отличий в переживании психотравмирующей ситуации, а также результаты эмпирического исследования сопоставления силы и стратегии переживания с психологическим возрастом личности. Отмечено увеличения показателей переживания у “психологически старших” личностей независимо от пола и возраста.

**Ключевые слова:** личность, травма, индивидуальные отличия, переживание психотравмирующих ситуаций, психологический возраст, сила и стратегия переживания.

**Kyrylenko Taisiya. Individual differences in experiencing a traumatic situation.** The article presents the problem of the need to study individual differences during the experience of a traumatic situation, as well as the results of an empirical study comparing the strength and strategy experience with a psychological age of the personality. There was marked *psychologically older* individuals have the increasing level of experiences significance, regardless of gender and age.

**Key words:** personality, trauma, individual differences, experience of stressful situations, psychological age, strength and strategy of experience.

УДК 159.99: 316.6  
О-65

Лідія ОРИЩИН

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРИЙНЯТТЯ РИЗИКОВАНИХ РІШЕНЬ

*У статті аналізуються психологічні аспекти поведінки людини при прийнятті рішень у ризикованих ситуаціях. Зазначається, що одним з найважливіших моментів є емоції, які супроводжують особистість у конкретний момент часу при прийнятті ризикованого чи безпечного рішення. Цінності та переконання, моральний аспект ситуації прийняття рішення розглядаються як його найвагоміші чинники. Вказується на значущість практично-логічної оцінки ситуації і припущення та зважування можливих наслідків ризикованого рішення у непевній ситуації.*

**Ключові слова:** ризик, емоційне переживання ризику, логічне зважування ситуації, моральні аспекти прийняття ризику, прийняття рішення.

**Постановка проблеми.** Основою психологічного благополуччя, однією з основних потреб та формотвірним елементом системи цінностей людини є почуття безпеки. У процесі прийняття рішення кожен шукає шляхи його реалізації, які були б найкориснішими та потребуватиме щонайменших витрат особистісно-психологічних та зовнішніх матеріальних ресурсів. Розгляд чинників, які впливають на прийняття рішення, пов'язаного з ризиком, розкриває можливості психологічного супроводу людини у непевній ситуації. Спираючись на психологічні особливості та властивості особистості, психолог забезпечує прийняття нею адекватного рішення щодо вибору ризикованої чи безпечної поведінки. Особливого значення у цьому контексті набувають питання психологічних детермінант, які мотивують людину до прийняття рішення ризикувати у ситуації, що виникла.

© Орищин Лідія, 2014

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Основні наукові дослідження з проблематики поведінки людини у ризикованих ситуаціях здійснювалися у галузі економічної психології (С. Вінх, Т. Тишка). У дослідженнях С. Вінха [5], П. Гаспарскі [1] розкриті загальні аспекти оцінки ситуацій прийняття ризику. Зокрема, С. Вінх [5] вважає, що кожна людина розглядає ризик відповідно до власної суб'єктивної системи поглядів та уявлень. При цьому переконання щодо ризику містить у собі дві протиставні функції: прийняття та неприйняття. Особа може володіти високим рівнем знань про ситуації ризику або ж у певних випадках чи при певних умовах ризиковані рішення приймаються абсолютно мимовільно.

Автор виокремлює критерії оцінки ризику. Серед них основними вважає *аксіологічний*, що становить міру узгодженості цінностей, реалізованих у діяльності певною особою, із загальною системою реальних, декларованих цінностей соціального оточення цієї людини та *праксеологічний*, що містить організаційні наслідки (міру адекватності дій особи щодо цінностей, які визнаються у соціумі та щодо особистих потреб, які домінують), ефективність такої діяльності та соціально-психологічну корисність [5].

Цікавими є виокремлені науковцями чинники, які впливають на прийняття ризику, та психологічні відмінності у процесі прийняття такого рішення (Т. Тишка [4], Й. Соколовська [3]). А узагальнення наукового пошуку відображено у класифікації основних підходів при прийнятті рішення стосовно ризику (Е. Вебер, Н. Велч [2], Г. Лоевенстейн, К. Хсіі).

Зважаючи на особистісний контекст поведінки людини у ризикованих ситуаціях, досліджено проблему виникнення жалю за прийнятими рішеннями (Й. Беатіє [6], М. Зіленберг). На думку дослідників, з метою достовірної оцінки ситуації ризику та максимального зменшення негативних наслідків ризику і непевності, особа потребує системи узгодження цілей та засобів їх реалізації, відчуття підтримки з боку навколишніх тощо. При дотриманні цих умов ризик може бути бажаним, цінним чи навіть буденною частиною стосунків між людьми, перетворитися на їх щоденні дії [6].

При прийнятті рішення значна увага приділяється тому, яким є моральний аспект конкретної ситуації і, залежно від нього, оцінюється ймовірність передбачуваних можливих наслідків.

Оскільки, найчастіше процес розрахунку та вибору поміж цінностями моральними та матеріальними є обтяжливим і важким, то практично неможливо зробити раціональний вибір поміж грошима, часом, особистою безпекою та сакральними цінностями, такими як: життя, честь, віра.

Незважаючи на значний інтерес до психологічних аспектів вивчення поведінки людини у ризикованих ситуаціях, не дослідженими залишаються питання психологічних детермінант, що безпосередньо визначають способи відреагування на різних етапах ситуацій, пов'язаних з ризиком або ж сприятливих для нього.

*Метою статті* є висвітлення основних психологічних чинників прийняття рішень у ситуаціях ризику та основних особливостей і психологічних характеристик етапів ситуації, що була найбільш сприятливою для ризикування.

Часто у ситуації, коли особа повинна вибрати поміж двома або ж багатьма перспективами, підвалинами яких є різні цінності, або ж ці цінності походять із різних джерел, проявляється схильність до допасування переконань та прагнень. Наприклад, у ситуації, коли особа прагне здобути значну матеріальну користь, для неї можуть зменшитися, або видаватися неістотними ймовірні неморальні наслідки таких дій [4].

Одним з найважливіших моментів при прийнятті ризикованого чи безпечного рішення є емоції, які переживаються у конкретний момент часу. Особливого значення під час прийняття рішення у непевній ситуації набуває почуття жалю. Щоб уникнути жалю, особа приймає ризиковане рішення, захищаючись від цієї емоції. У ситуації, коли дійсність виявляється гіршою від передбачень та планів, не виникає почуття жалю після рішення, а тільки полегшення від того, що все, що можна було зробити, було зроблено [6].

Емоції та почуття є чинниками, які можуть значно змінити процес прийняття рішення. Т. Тишка [4] порівнював, якими особливостями вирізняються люди, що розв'язують проблеми та пізнавальні завдання під впливом хорошого чи поганого настрою. Особи, які переживали позитивні емоційні стани більшою мірою концентрували свою увагу на позитивних аспектах та сторонах ситуації чи проблеми, що розв'язувалася; були схильними до формування позитивної оцінки ситуації загалом; після деякого часу

пригадували більше позитивної інформації, ніж негативної стосовно завдання, яке виконувалося.

Діаметрально протилежною була ситуація для осіб із негативним, поганим настроєм. Вони концентрували свою увагу на негативних аспектах та сторонах ситуації, чи проблеми, що розв'язувалася, були схильними до формування негативної оцінки ситуації загалом та після деякого часу пригадували більше негативної інформації, ніж позитивної стосовно завдання, яке виконувалося.

Т. Тишка вважає, що люди чинять та оцінюють ситуацію прийняття рішення відповідно до настрою, в якому перебувають. Якщо особа є налаштованою позитивно, то відповідно намагається зосередитися винятково на позитивних сторонах ситуації, має простіший доступ до позитивної інформації у пам'яті. І навпаки, коли особа перебуває у поганому настрої, вона концентрується на негативах та невдачах, маючи простіший доступ до негативних спогадів.

Підсумовуючи, автор приходять до висновку, що найкращим та найбільш бажаним емоційним станом при прийнятті рішення був би стан нейтрального настрою. Хоча, переважно, цей нейтральний стан є ідеальним та дуже рідко трапляється у реальній дійсності. Важко віднайти у людини такий момент часу, коли б вона не переживала жодних емоцій. Т. Тишка переконує, що люди часто використовують емоції, здійснюють емоційний вплив для того, щоб схилити інших до прийняття вигідних рішень. Наприклад, для того, щоб опонент чи партнер прийняв позитивне рішення у спільній справі, йому дарують подарунки та хвалять його, щоб емоційно наблизитися, чи роблять компліменти. У рідкісних випадках, коли бажаним є негативне рішення, намагаються розізлити, викликати негативні емоції, збільшуючи тим самим емоційну дистанцію. При цьому автор звертає увагу на такі особливості впливу позитивних емоцій на спосіб оцінки та прийняття рішень у справах: людям набагато легше високо позитивно оцінити досягнення та поступ емоційно-близької особи винятково у тих сферах, які не є особисто близькими. При цьому існує потреба прийняти рішення про спільні дії, високо оцінити поступ емоційно близької особи у сфері власного функціонування. Ми будемо більшою мірою схилитися до заниження

оцінки такої діяльності, декларуватимемо негативні думки з цього приводу, оскільки перевага у важливій галузі близької особи загрожує нам особисто [4].

П. Гаспарські [1], описуючи закономірності відповідно до яких особа приймає рішення, також переконає, що емоційна включеність у ситуацію призводить до нераціональних дій, що суперечать раніше задекларованій позиції. У виборі способу діяльності та поведінки у ситуації випадку провідну роль відіграє проблемне мислення, а не емоційний контекст ситуації та причиново-наслідкові пов'язаності. Більшість людей не використовують знання в галузі статистики у проблемних ситуаціях, через це роблять багато помилок та повинні давати собі раду з низькою успішністю власних дій. П. Гаспарські, при аналізі процесу прийняття рішення, приділяє увагу детерміністичному мисленню та пошуку причин і наслідків дій. Пошук причин подій є одним з найважливіших методів, що використовується з метою пізнання та розуміння навколишнього світу. При цьому варто розрізняти раціональний пошук і помилкову каузальну дистрибуцію, коли особа для кожної ординарної події прагне знайти конкретні причини, навіть тоді, коли це по суті не здійснює жодного впливу на ситуацію і на кінцеві результати діяльності. Важливішим для правильності рішення є процес порівняння конкретної події з подібними (що трапилися з іншою людиною, або якийсь час тому). Ґрунтуючись на останньому, можна передбачити можливі наслідки цієї події або ж, яких помилкових ініціатив та дій варто уникати. При цьому для такого аналізу найважливішим є його всебічність, проведення аналізу великого обсягу подібних подій і припущення того, що подібні умови та обставини загалом можуть не призводити до ідентичних наслідків.

У різний спосіб також оцінюються кінцеві результати прийнятих рішень. Якщо стався успіх – то така ситуація більшою мірою схиляє до приписування центрального значення у її досягненні особистим зусиллям та здібностям. Але якщо це поразка, то її причини шукають у довкіллі та зовнішніх впливах, наприклад, говорять “така доля” чи “так мало статися”.

П. Гаспарські описує три фази діяльності у проблемній ситуації, коли вона стосується чогось нового, невідомого: сприйняття інформації про це явище чи подію, осмислення та прийняття цієї



події, пошук можливих рішень та формування суджень про цю ситуацію і пошук відповідних способів дій у цій ситуації. Хоча, при перетворенні інформації та формуванні суджень про цю ситуацію, відбувається спрощення до двох протилежних суджень (позитивного та негативного) [1].

Відмінності при прийнятті рішень у ситуаціях, які стосуються ризику, мають свої особливості. Й. Соколовська, ґрунтуючись на результатах власних досліджень, виокремлює такі особливості оцінки ситуацій пов'язаних з ризиком:

- міра ризикованості оцінюється відповідно до внутрішніх психологічних диспозицій, у процесі зіставлення величин втрат та здобутків;

- оцінка ризику є складним процесом і не вичерпується множенням оцінки (вартості) подій на їх ймовірності;

- негативні аспекти ситуації мають вирішальний вплив на оцінку ризику;

- процес оцінки ситуації ризику залежить від зовнішніх чинників та від індивідуальних рис і переконань людини.

Отже, процес оцінки та здійснення ризиковних дій є складним. Для його аналізу потрібно розглядати процес прийняття рішення у контексті деталей та умов кожної окремої ситуації, коли приймається рішення, та оцінку ризику[3].

Деякі дослідники вважають, що емоції, що є супутніми при непевних ситуаціях, відіграють винятково домінуючу роль при прийнятті ризикованого рішення [2]. Е. Вебер, Н. Велч, Г. Лоевенстейн, К. Хсії розрізняють емоції, які люди переживають під час прийняття рішення і ті, що виникають як перша реакція на ризик (страх, переляк, жах, тривога), а також емоції, що передбачаються у майбутньому як наслідок ризикованих подій (жаль, розчарування, біль). Приймаючи рішення про ставлення до ризику, зазвичай керуються актуальним емоційним станом, прагнучи за будь-яку ціну подолати переляк чи побороти страх відносно ризику.

Науковцями [2] описуються два протилежні підходи щодо інформаційних процесів у прийнятті рішення: концентрація на правилах (логічний підхід) та асоціативний підхід. У першому випадку мислення відбувається ґрунтуючись на загальних фор-

мальних засадах логічного перетворення та розуміння інформації. Асоціативні процеси, на противагу логічним, є спонтаннішими, ґрунтуються на засадах подібності і сумісності в часі, залежать від впливу актуальних соціальних подій, почуттів та емоцій.

У процесі прийняття позитивного рішення стосовно ризику використовують два рівні оцінки:

1) евалюативна оцінка ризику за допомогою логічного мислення, використовуючи категорії ймовірності небажаних наслідків ситуації та їх всебічної оцінки;

2) емоційні реакції на ризиковану подію залежать від того наскільки високою є чутливість до ризику та від інтенсивності емоційної реакції.

Автори [2] вважають, що емоційна реакція та логічне зважування ймовірних наслідків рішення є однаково важливими при дослідженні способів реакції на ризик. Ними зазначається, що за допомогою аналізу емоцій можна поглибити знання і у сфері гендерно-статевих відмінностей поведінки у ситуації ризику. Результати досліджень свідчать про те, що жінки більшою мірою схильні до ризику у ситуації, яка викликає у них слабші емоції на противагу чоловікам. Також вікові відмінності у прийнятті ризикованого рішення можна пояснити за допомогою емоційних реакцій. Молоді особи більше прагнуть до переживань та інтенсивніших емоцій, і ризик часто стає джерелом таких емоцій. Ця вікова категорія найбільше задіяна у прийнятті ризикованих рішень.

**Висновки.** Отже, емоції, переконання, цінності, моральні аспекти ситуації є основоположними чинниками, які впливають на прийняття рішення у ситуації ризику та непевності. Також важливу роль у прийнятті рішення, пов'язаного з ризиком, відіграють логічні зважування та майбутні перспективи і наслідки такого рішення.

Морально-ціннісні аспекти ситуації, пов'язаної з ризиком, та оцінка можливих наслідків ризиковного рішення є провідними при прийнятті ризиковного рішення. Почуття жалю через прийняті рішення зазвичай сприяє прийняттю ризику. При цьому хороший настрій модифікує оцінку непевної ситуації у позитивний бік, поганий – у негативний, що загалом зменшує раціональність прийнятих рішень стосовно ризику.

Для підвищення раціональності потенційних рішень варто проводити структурно-смісловий аналіз причин та наслідків такої ситуації. На оцінку та прийняття рішення стосовно ризику впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. А вирішальне значення в оцінці ризику мають негативні аспекти ситуації.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що ситуація ризику оцінюється відносно власних переконань та емоційного ставлення, це складний багатогранний процес, що потребує всебічного висвітлення.

*Перспектива* подальших наукових досліджень полягає у вивченні вікових і статевих відмінностей та психологічних особливостей прийняття рішення у ситуації ризику.

### Література

1. Gasparski P. Czy świat jest ruletką? / P. Gasparski. – Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1993 – 343 s.
2. Loewenstein G.F. Risk as feelings. / G.F. Loewenstein, E.U. Weber, C.K. Hsee, N. Welch // Psychological Bulletin. – 2001. – Mar. 127 (2) – P. 267 – 86.
3. Sokołowska J. Zdolność ocen ryzykowności z modelami oczekiwanego ryzyko (część 1 i 2) / J. Sokołowska // Przegląd psychologiczny. – 2001. – T. 44. Nr 4, – S. 405 – 423, 425 – 443.
4. Tyszka T. Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji / T. Tyszka. – Gdańsk : Gdańskie wydawnictwo psychologiczne, 1999. – 588 s.
5. Winch S. Społeczne aspekty ryzyka w zarządzaniu / S. Winch // Zakład Nauk Zarządzania PAN, – 1991. – 31 s.
6. Zeelenberg M. Consequences of regret aversion : 2 Additional evidence for effects of feedback on decision making / M. Zeelenberg, J. Beattie // Organizational behavior and human decision processes. Issue 65. – 1997. – P. 148 – 158.

**Оришин Лидия. Психологические факторы принятия рискованных решений.** В статье анализируются психологические аспекты поведения человека при принятии решений в рискованных ситуациях. Отмечается, что одним из важнейших моментов являются эмоции, сопровождающие личность в конкретный момент времени при принятии рискованного или безопасного решения. Ценности и убеждения, моральный аспект ситуации принятия решения

рассматриваются как его значимые факторы. Указывается на важность практически-логической оценки ситуации, предположения возможных последствий рискованного решения в неопределенной ситуации.

**Ключевые слова:** риск, эмоциональное переживание риска, логическая оценка ситуации, моральные аспекты принятия риска, принятие решения.

**Oryshchyn Lidiya. Psychological factors which influence risk decisions** This article analyzed psychological aspects of humans behavior in risks situation. One of the major moments at making a risky or safe decision are our emotions. The factors which influence decision-making are values and belief, moral aspect of a situation. Significant in the decision of an uncertain situation also can be: logical assessment of the situation and evaluating possible consequences of a risky decision.

**Key words:** risk, emotion in risks situation, logical assessment of the situation, moral aspect of a situation, decision-making.

УДК 159.923.2

3-91

*Ірина ЗУБРИЦЬКА-МАКОТА*

## **МАТЕРИНСТВО ЯК ІНДИВІДУАЛЬНА ТА СУСПІЛЬНА ЦІННІСТЬ**

*У статті розкривається зміст цінності материнства в умовах сучасного суспільства. Описуються різні точки зору на цінність дитини та особливості материнської поведінки, а також вплив на неї суспільних норм. Визначено систему формування ціннісного ставлення до материнства і описано його ознаки різними авторами. Аналізуються праці, присвячені психологічній готовності до материнства у контексті демографічних проблем держави, а також цінності новонародженої дитини для матері та суспільства.*

***Ключові слова:** цінності, материнство, дитина, материнська поведінка, готовність до материнства, девіантне материнство.*

**Постановка проблеми.** Сучасні психологічні теорії цінностей зосереджують свою увагу на механізмах їх формування та на індивідуальному і суспільному рівнях на підставі аналізу відмінностей цінностей між поколіннями, регіонами, культурами. Прикладне значення наукових досліджень цінностей полягає також у пізнанні закономірностей культурального розвитку, зокрема цінності материнства у різних аспектах. Материнство – це природний стан жінки, одна із соціальних ролей у суспільстві. Відповідно навіть закладена у жіночій природі потреба бути матір'ю зумовлюється соціальними нормами і цінностями. Ця ситуація певним чином впливає на прояви материнського ставлення до новонародженого малюка і на материнську поведінку. Дослідження материнства у контексті як індивідуальної, так і соціальної цінності неодмінно потребує детального вивчення, адже розуміння сутнісних особли-

востей становлення жінки-матері дасть змогу більш спрямовано надавати психологічну підтримку жінкам у саморозумінні важливості цієї соціальної ролі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми цінностей присвячена достатня кількість теоретичних та прикладних досліджень. У більшості з них акцентується увага на виокремленні їх найважливіших характеристик: 1) значущості (Л. Архангельський, Н. Наумова, В. Тугарінов, Л. Фролов, Я. Щепанський); 2) характері, який формується упродовж людського життя (Л. Фролович, Л. Архангельський, О. Здравомислов, С. Рубінштейн). Запропоновані різноспрямовані класифікації цінностей (Л. Косова, Н. Лапін, І. Попова, М. Рокич, Ф. Шварц).

Деякі дослідники звернули увагу на проблему сформованості в індивіда структури власних ціннісних орієнтацій. Так, Л. Кольберг виділив стадії морального розвитку особистості з метою пов'язати їх зі стадіями інтелектуального розвитку, що встановив свого часу Ж. Піаже. С. Якобсон обґрунтувала важливу роль впливу внутрішніх динамічних зрушень, які пов'язані з розумінням і вивченням цінностей, а також норм, законів і суспільних правил.

Вивчення материнства є одним із важливих напрямів сучасної науки про людину, оскільки материнство завжди посідало й посідає пріоритетне місце серед цінностей людського життя. Зокрема, у наукових розвідках представлено уявлення про материнство у різних етносів (О. Ушакова [11]), питання психологічної готовності до материнства (С. Мещерякова [6]), сутнісні характеристики та змістові аспекти психології материнства (Г. Філіппова [12]), психічних станів жінок-матерів (В. Брутман [3]), виховання ціннісного ставлення до материнства (Н. Руднова [9]). Головною метою сучасної психології та педагогіки материнства виступає їх ціннісне формування.

Незважаючи на посилений інтерес до дослідження материнства як психологічного феномену, вважаємо недостатнім висвітлення питань, пов'язаних з оцінкою материнства як ціннісного феномену. Відповідно до зазначеного, **метою статті** є обґрунтування проявів материнської поведінки і материнства загалом як індивідуальної та суспільної цінності.

Цінності – це принципи свідомої поведінки особистості, які скеровують у повсякденній життєдіяльності. Вони поєднані у

системи та визначають певну структуру ієрархії, яка змінюється залежно від обставин життя та віку. У свідомості людини одночасно може існувати не більше десяти цінностей, якими вона реально керується. Цінності – це цілі, до яких прагне людина у суспільстві, її ідеї й ідеали. Визначаються загальнолюдські цінності, до яких належать: індивідуальні (особистісні), універсальні (повага, любов, безпека, престиж, знання, речі, гроші, національність, здоров'я, воля), внутрішньогрупові (релігійні, політичні). Цінності мають різноманітні функції, вони є орієнтирами у житті людини і потрібні для дотримання соціального порядку, а також діють як механізм щодо соціального контролю, втілюючись у ситуативній поведінці, впливають на формування норм і зразків людського життя [7].

Цінності демонструють вищий рівень потреб людей. Саме тому вони мають властивість набувати суспільної значущості, усвідомлюються особистістю. Ці психологічні утворення спричиняють перебудову всієї системи особистості, змінюючи структуру її ставлення до власної діяльності та до себе. Ідеали, суспільні прагнення, почуття, соціальні оцінки й інтереси, які вже сформувалися, перебувають у гармонійності та впорядковують спрямованість особистості щодо ціннісно-сислової сфери [8].

Значна кількість сучасних соціологічних, соціально-психологічних, політологічних і культурологічних досліджень ґрунтуються на теорії ціннісних орієнтацій Г. Ховстеда [2], який розглядає цінності як ядро культури. Цінності формуються упродовж перших десяти років життя людини. Це те найперше, що засвоюють діти несвідомо і непрямом. Припускаємо, що людина не усвідомлює більшості зі своїх цінностей, які сприймаються як аксіоматичні поняття, ні вона сама, а тим більше хтось сторонній не може вплинути на них. Багато цінностей дуже важко виявити шляхом опитування, це можна зробити, лише спостерігаючи за поведінкою. Саме Г. Ховстед звернув увагу на те, що люди можуть декларувати одні цінності, а в реальній ситуації чи експерименті вибрати поведінку, яка відповідає іншим; причому таке введення в оману є зовсім ненавмисним.

До головних суспільних цінностей у різних культурах Г. Ховстед відносить ставлення до фемінності та маскулінності у різних народів. Він демонструє, що соціальні ролі, які чоловіки та жінки виконують, суттєво відмінні у різних культурах, хоча

біологічні відмінності між ними однакові. Кожен соціум визначає певні риси поведінки, які більше відповідають чоловікам чи жінкам, він встановлює ті культурні ознаки статі, які будуть вважатися типово чоловічими чи типово жіночими. На основі проведених досліджень Г. Ховстед формулює вимір “чоловічості” та “жіночності” як такий, що від чоловіків очікують впевненості, твердості, спрямованості на досягнення успіху, водночас від жінок – чуйності, скромності, турботи про добробут. Він виокремлює суспільства з різним неоднозначним виміром жіночності чи чоловічості, проте уявлення про соціальні ролі чоловіків і жінок не є чимось постійним і загальноприйнятим у всіх країнах, вони відрізняються у різних групах.

Сучасні теорії розглядають цінності як основні елементи особистості. Оскільки саме індивідуальні цінності переважно визначають настановлення особистості та її поведінку, знання їх структури є базовим для розуміння зумовлень поведінки. Цінності людини є досить стійкими і незмінними: якщо відомі цінності особистості, то можливим стає прогнозування її поведінки у звичайних і специфічних ситуаціях. Зрозуміти поведінку особистості можна тоді, коли зрозумієш її цінності. Формування цінностей значною мірою зумовлені генетично (особливо цінності нижчого рівня), а також інші чинники зумовлюють цінності вищого рівня, такі як батьки, культура, вчителі, вплив середовища, друзі. Аналіз відмінностей цінностей у міжкультурному напрямі виявляє складний взаємопоєднувальний вплив різних суспільних чинників. Тому наявні суспільні цінності впливають на визначення перспектив розвитку конкретної країни. У процесі індивідуального засвоєння, прийняття й ієрархічної організації формуються індивідуальні цінності залежно від умов мікро- та макросоціального оточення. Цінності визначають як абстрактні переконання щодо бажаних цілей, які мають спрямований вплив на когнітивні процеси та перебувають за межами індивідуальної поведінки. Загалом цінності є певними критеріями, що визначають вплив на навколишнє середовище, себе, людей і події та визначають залежності між багатьма об'єктами як визначеної моделі. Цінності є основою тверджень щодо певного індивідуального способу поведінки чи розуміння змісту індивідуального буття [2].



Усвідомлення материнства – вища цінність, що демонструє взаємозв'язки сутностей буття, які формують щастя і радість життя. Материнство – це життєтворче природно-генетичне сутнісне утворення особистості, інтегроване цінністю індивідуальної свідомості, реалізоване матір'ю, силою її жертвовної любові у діяльність щодо забезпечення гармонійного розвитку дитини в освітньо-виховному служінні людському роду [10, 67].

Розглядаючи материнство як індивідуальну цінність, аксіологічний підхід визначає пріоритетним у суспільстві визначення сенсу життя, саморозвиток молодої жінки, матері у майбутньому. У наш час різко змінилися соціально-економічні умови буття у суспільстві, тому феномен материнства не сприймається як одинірідний у свідомості, оскільки змінився також уклад сім'ї.

Пріоритетною складовою духовно-морального виховання стає моральна свідомість. Вона передбачає тлумачення значення і демонстрацію суспільної та індивідуальної значущості особистості. Людина стає носієм індивідуальної моральної свідомості, взаємодіючи з соціально-культурним середовищем. Значення індивідуальної моральної свідомості визначається тим, що воно відображає ставлення індивіда до процесів, які він сам здійснює. Складну структуру має моральна свідомість, її елементами є моральні категорії, моральні почуття, цінності та моральний ідеал як поняття про вищі прояви морального [8].

У своєму дослідженні Н. Рудова [9] зазначає, що ціннісне ставлення до материнства – це сформована особистісна позиція, яка відображається у перспективному біографічному проектуванні, та відповідає певним показникам: інформаційно-змістовому (база знань духовно-моральних основ життя); ціннісно-смісловому (відповідальність майбутнього батьківства перед цінністю життя майбутньої дитини); потребово-мотиваційному (сформованість природних прагнень до повноцінного материнства).

Як психологічний феномен цінність у ставленні до материнства безпосередньо пов'язана з індивідуальними інтересами, мотивами, потребами, розвитком ціннісної сфери жінок-матерів і майбутніх матерів [9].

Н. Рудова визначає систему формування ціннісного ставлення до материнства і характеризує такі його ознаки:

– заохочення молоді розвивати духовно-моральні цінності;

– розвиток ціннісного ставлення до майбутнього материнства, життєвий досвід, який включає зміст і способи поведінки молоді у сім'ї;

– застосування способів духовно-морального виховання, використовуючи гуманістичні, екзистенційні та релігійні цінності;

– застосування різних форм, методів і засобів виховання;

– розширення середовища освітнього закладу в напрямі соціокультурного значення материнства, яке набуває для вихованців особистісного значення [9].

Дослідження у психології кінця ХХ – початку ХХІ ст. висвітлюють питання щодо материнства у незвичному світлі. Випадки, коли материнські стосунки не відповідали нормам, існували завжди, але їх не виносили на загал, а, радше, приховували й уникали. Вивчення психологічних і медичних джерел щодо цієї проблематики демонструє нам, що науки, які вивчають репродуктивну сферу материнства, почали використовувати несхвальні поняття “відмовне материнство”, “небажане материнство”, “сурогатне материнство”, “аномальне материнство”. Слід також зазначити, що у наш час активно досліджуються причини, які впливають на цілісність цього базового поняття [14]. Т. Каменєва, І. Коняєва, Т. Нікітіна, Г. Фоменко та інші як одну з причин появи девіацій у сфері материнства розглядають недостатню сформованість у молодій жінки індивідуальної цінності ставлення до материнства, а відповідно безвідповідальність за життя своєї новонародженої дитини [6].

Психологи пояснюють вибір форми сучасного материнства (адекватного або девіантного) наявністю тієї чи іншої сім'ї, в якій виховувалася майбутня мати. Відповідно описані мотиви спрямованості особистості щодо індивідуальної цінності материнства слід розглядати з позиції майбутнього проектування біографічних тенденцій, крім того, вони визначаються ідеалами, сформованими у батьківській сім'ї, які поєднуються з тенденціями соціуму.

Динамічною, інтегративною характеристикою особистості є готовність молодій жінки до сприйняття материнства як індивідуальної цінності й сенсу свого життя. Вона виявляється не лише у свідомості та самосвідомості жінки – майбутньої матері, але й у сприйманні ситуації, що дає можливість особистості здійснювати реальне проектування майбутнього материнства [9].

Не так давно з'явилися роботи, присвячені психологічній готовності до материнства. Ці дослідження ведуться у різних аспектах. Серед них – соціологічні дослідження пізнього материнства і материнства неповнолітніх (С. Кашапова та ін.); дослідження значущих особистісних характеристик майбутньої матері (Е. Ісеніна та ін.); розробка методів, що виявляють ставлення батьків до ще ненародженої дитини (О. Антонович, С. Федоренко та ін.); вивчення факторів, що впливають на материнську поведінку (Л. Баз, В. Брутман [3] та ін.).

Зміст психологічної готовності до материнства трактується по-різному. Вчені розглядають цей феномен як здатність матері забезпечувати необхідні умови для здорового розвитку дитини, що виявляється у певному типі ставлення матері до дитини (В. Брутман [3], Г. Філіппова [12], Е. Шулакова).

Дослідження О. Ушаковою уявлень про материнство у жінок, що належать до трьох етносів (російського, корейського і татарського), було спрямоване на виявлення їх змісту як компонента картини світу, їх структури, форм і значень [11]. Нею констатовано:

1. Уявлення про материнство є компонентом картини світу сучасної жінки, вивчення якого можливе за допомогою індивідуальних значень як індикаторів ціннісно-сміслової сфери особистості.

2. Уявлення про материнство детерміновані соціокультурним контекстом традиції та сучасності як системою культурних знаків і громадських значень.

3. Сутність материнства розкривається у чуттєвому, етичному, естетичному способах існування жінки. Чуттєвий спосіб материнства втілюється у тілесній жертві для продовження життя, етичний – в обміні відносинами й утвердженні існування іншої людини, естетичний – у даруванні життя новій людині.

4. Уявлення жінок про материнство мають ієрархічну структуру: індивідуалізований образ чуттєвих спогадів із наочно-образним змістом, образне узагальнене знання найбільш істотних рис материнства як соціальної діяльності жінки, узагальнений образ материнства. У формах уявлень (чуттєвий, етичний, естетичний) є способи існування жінки, що втілені у материнстві.

5. В уявленнях сучасних жінок російського, корейського і татарського етносів материнство є цінністю [11, 39].

Результати дослідження О. Ушакової описують можливість оцінити особливості уявлень про материнство. Вони підтверджують цінність материнства як індивідуальної характеристики для молодої жінки. Бажання стати матір'ю – найскладніша потреба жінки. У дослідженні вказано, що ця потреба визначається рефлексією власних станів жінки і прагненням до їх переживання у процесі взаємодії з дитиною. Також дослідниця підтверджує положення, що лише людина може мати уявлення про “материнське почуття”, яке іноді має відтінок розчарування через незбігання реального переживання з уявним. У розвитку материнського почуття задіяні образ майбутньої дитини, власний досвід, сімейні та традиційні моделі материнства [11].

До потребово-мотиваційної сфери належить ставлення матері до дитини як індивідуальної цінності, а також “буття матір'ю” як стан цінності материнства. Ці дві цінності пов'язані з традиційними моделями материнства і дитинства, а також потребами материнської сфери. Визначені цінності присутні у розвитку потреб індивідуальної материнської сфери. Вивчення цього підходу дає змогу стверджувати, що цінності дитини і матері взаємопроникають в інші цінності матері, і цей процес є змінним впродовж усього життя жінки та її взаємин з дитиною. Найвпливовішою посеред інших цінностей є цінність самої дитини.

Дані, отримані у дослідженнях вагітних жінок, матерів із немовлятами та дітьми раннього і дошкільного віку (В. Брутман [3], Г. Філіппова [12], І. Хамітова та ін.), дали змогу вченим охарактеризувати співвідношення цінності дитини з додатковими цінностями і типом видозміни цих співвідношень. Доведено, що цінність дитини для матері природно співвідноситься зі ступенем емоційного благополуччя дитини.

У психології визначають певні форми досвіду, які стосуються розвитку материнської сфери. Д. Віннікотт [4] зазначає, що здатність жінки “бути достатньо хорошою матір'ю” формується завдяки її власному досвіду взаємодії з рідною матір'ю, а також у грі. Важливого значення набуває взаємодія з маленькими дітьми у часи дитинства, а також спілкування з іншими дітьми вже у дорослому віці під час власної вагітності та подальшому материнстві. Д. Рафаель-Лефф підтверджує цю думку і вважає, що у жінки формується стан материнства з раннього дитинства. У Китаї існує

приказка, що дівчинка ніколи не стане гарною матір'ю, не полюбивши свою майбутню дитину ще з часів дитинства. Вирішальною у формуванні сфери материнства слід вважати стосунки жінки з рідною матір'ю. Ці стосунки поєднуються і накладаються на минулу та майбутню сімейні моделі материнської поведінки. У світовій психології виділено окремий напрям, у якому предметом визначають взаємодію матері і доньки [4].

В усіх дослідженнях сфери материнства стверджується, що повноцінно уявити розвиток материнства можна не лише за допомогою виокремлення різних чинників і форм досвіду життя жінки у суспільстві. Це дає змогу систематизувати її індивідуальний розвиток як розвиток співвимірних потреб. Розвиток такого типу присутній з народження жінки-матері та проходить низку етапів індивідуального становлення.

Дослідження Г. Філіппової [12] демонструють різні аспекти розвитку цінності дитини. Наголошується на посиленні розподілу цінностей у багатодітній сім'ї, де діти не можуть фізично одержати від батьків достатньо уваги. У такій ситуації найгірше, безумовно, старшим дітям, які змушені доглядати за молодшими, що спричиняє появу феномену "перевищення турботи". Він передбачає наявність постійного догляду за кількома молодшими дітьми, а це заважає емоційній взаємодії, а також іншим актуальним потребам їхнього віку. Безумовно, це викликає зниження індивідуальної цінності дитини та підвищення фрустрації інших цінностей, які не можуть реалізовуватися у таких умовах. У майбутньому описаний досвід детермінує виникнення сильного напруження і неминучого відчуття важкості у догляді за власними дітьми, сприймання часу вигодовування та зростання дітей як втрачених років. Важливо, що у таких жінок вичерпується потреба у стосунках з власними дітьми і турботою про них, а бажання материнства стає швидше обов'язком, ніж радістю та щастям. Це серйозно впливає на формування материнства як індивідуальної цінності у такій ситуації.

Цінність материнства може втілюватись у моделі материнства як ставлення до власної матері, яка переживає певні емоції у спілкуванні з дитиною. Пізніше сама матір оцінює ставлення до себе інших людей як до матері. Важливим у цьому контексті є розуміння донькою, наскільки сама матір задоволена своїм

материнством. Усе це відповідає культурній і соціальній моделі, прийнятій у своєму суспільстві, як впливає на формування моделі материнства у власної матері.

**Висновки.** Отже, у ціннісно-смісловій сфері материнства акцентується увага на індивідуальній цінності дитини та цінності материнства, які пов'язані з реалізацією материнських функцій. Цінності дитини і матері присутні у певному вигляді у культурній, сімейній і материнській моделях, що поєднуються з власним досвідом і перетворюються на власні індивідуальні цінності жінки. Чинники, які впливають на формування індивідуальної цінності материнства та дитини, залежать від багатьох обставин і умов. Йдеться про ставлення батьків до взаємодії з немовлям, переживання ними змін у процесі життя, спілкуванні з друзями, менша увага, яку матір спрямовує на себе тощо. Ці обставини безпосередньо залежать від ставлення батьків до народження немовляти, а також співвідносяться з оцінкою задоволення, яке від нього одержується.

У дослідженні материнства виокремлюється два основні напрями. Перший визначає та вивчає ознаки і властивості, притаманні поведінці матері, а також їх вплив на розвиток самої дитини. Другий – концентрує увагу на симбіозі матері й дитини, їх нездатності до роз'єднання. Найбільш чітко і детально ця концепція розкрита у дослідженні материнства Г. Філіппової, яке розглядається не лише у значенні забезпечення умов для розвитку дитини, але і як особливий і дуже важливий потребовий елемент психології жінки, що розвивається та видозмінюється впродовж усього життя.

**Подальшого вивчення** потребують питання девіантного материнства, його причин, а також чинників, що впливають на вибір молодих людей жити загалом без дітей, тобто тенденція до childfree (без дітей).

### Література

1. Андреева Н.Г. Этот удивительный младенец / Н.Г. Андреева. – СПб. : Лань, 1999. – 224 с.
2. Берри Дж. В. Крос-культурная психология / Дж. Берри, А.Х. Пуртинга, М.Х. Сигалл, П.Р. Дасен. – Х. : Гуманитарный центр, 2007. – 529 с.

3. Брутман В.И. Динамика психического состояния женщины во время беременности и после родов / В.И. Брутман, Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 59 – 69, № 3. – С. 109 – 117.
4. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1998. – 80 с.
5. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия : пер. с итал. – [2-е изд.] / А. Менегетти. – М. : Онтопсихология, 2002. – 246 с.
6. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18 – 27.
7. Орлевская М. Я хочу ребёнка / М. Орлевская // Счастливые родители. – 2004. – № 3. – С. 76 – 78.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 720 с.
9. Рудова Н.Е. Система воспитания ценностного отношения к материнству : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н.Е. Рудова. – СПб., 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-sistema-vozpitaniya-tsennostnogo-otnosheniya-k-aterinstvu#ixzz2G0lyxgwS>.
10. Папушек Х. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития / Х. Папушек, М. Папушек // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 65 – 72.
11. Ушакова Е.Г. Представления о материнстве у женщин разных этносов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.Г. Ушакова. – Владивосток, 2006. – 234 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/199650.html/>.
12. Филиппова Г.Г. Психология материнства : [учебное пособие] / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
13. Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / [сост. А.Н. Васина]. – М. : Изд-во УРАО, 2005. – 328 с.
14. Шмурак Ю.И. Пренатальная общность / Ю.И. Шмурак // Человек. – 1993. – № 6. – С. 24 – 37.

**Зубрицкая-Макота Ирина. Материнство как индивидуальная и общественная ценность.** В статье раскрывается содержание ценности материнства в условиях современного общества. Описываются различные точки зрения на ценность ребенка, особенности материнского поведения и влияние на него общественных норм. Определена система формирования отношения к

материнству как к ценности и описаны его признаки. В статье находят отражение работы, посвященные психологической готовности к материнству в контексте демографических проблем государства, а также описывается ценность новорожденного ребенка для матери и общества.

**Ключевые слова:** ценности, материнство, ребенок, материнское поведение, готовность к материнству, девиантное материнство.

**Zubrytska-Makota Iryna. Maternity as an individual and social value.** The article reveals the content value of motherhood in today's society. Different viewpoints on the value of child and peculiarities of maternal behaviours and influence on it of social norms have been describes. The system of forming the attitude to motherhood as to a value has been defined and its characteristic features have been described. In the article the author covers the works devoted to psychological readiness for motherhood in the context of demographic problems of the state, as well the value of a newly-born baby to the mother and society has been described.

**Key words:** values, motherhood, child, maternal behaviour, readiness for motherhood, deviant motherhood.



УДК 159.923.32+159.922.27:159.922.74

Г 67

Ольга ГОРБАЧОВА

## АКСІОЛОГІЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ

*До аналізу автор пропонує старший дошкільний вік як такий, що є відправним у становленні смислової сфери. У статті акцентується увага на детермінантах становлення ціннісних орієнтацій і проблемах сімейного виховання, яке автор розглядає одним з факторів формування ціннісних орієнтацій дошкільника, відносить до мікросередовища становлення його смислової сфери. Експериментально доведено особливості зв'язку ціннісних орієнтацій батьків, батьківських ставлень і ціннісних орієнтацій, динамічних смислових систем дитини.*

**Ключові слова:** аксіологія, ціннісні орієнтації, динамічна смислова система, дитячо-батьківські стосунки, сім'я.

**Постановка проблеми.** Дитинство – період у житті дитини, в якому закладаються основи її особистості, які впродовж наступного життя лише “шліфуються”. Ця життєва епоха спрямована на забезпечення найсприятливіших умов для такого становлення особистості дитини, в яких вона зростатиме активною і здоровою.

Соціальна ситуація розвитку дошкільного віку характеризується спрямованістю дитини на світ людей, що реалізується у зосередженості старшого дошкільника на житті та діяльності дорослих і на стосунках з іншими людьми. Система стосунків дитини з оточенням, фундаментом і провідним чинником розвитку яких є сім'я, закладає основу для становлення ціннісного ставлення до себе й інших. Тому адекватність умов і змісту таких стосунків, що визначається характером сімейного мікроклімату, є вирішальною для становлення ціннісних орієнтацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Старший дошкільний вік визначається багатьма науковцями (Л. Божович,

Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Н. Непомняща, Л. Славіна та ін.) як початковий етап становлення внутрішньої позиції особистості, що включає формування смислових структур і реалізується в соціальному “Я” дитини. Природа смислових структур соціальна (А. Адлер, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Колберг, О. Леонтьєв, З. Фрейд), а отже, відлік їхньої генези починається ще в дошкільному дитинстві.

Дослідження проблем смислової сфери дитини знаходимо в дитячого психолога-матеріаліста Ж. Піаже [4], який, аналізуючи генезу моральних суджень і моралі дитини, виокремив дві групи моральних реальностей: моральний реалізм і кооперацію. Перша, яка відповідає, зокрема, й дошкільному віку, в основі свого формування має примуси з боку дорослих, що приводить до прийняття обов’язків і цінностей як апіорних та характеризується “об’єктивною справедливістю”. Така гетерономія моралі визначає дитяче “що таке добре і погано” через відповідність наказам дорослого та слухняність. У такому разі можна припустити, що цей вік – початок закладання основ моралі, яка має соціальний характер; і ці основи в подальшому будуть інтеріоризуватися завдяки власному життєвому досвіду дитини.

Даючи характеристику вікових криз, Е. Еріксон [8] виокремив базисну цінність до кожної з них. Так, для дошкільного віку такою є цілеспрямованість, яка, на думку вченого, перебуває у тісному зв’язку з формуванням ініціативи. Науковець підкреслював, що саме на “едиповій” стадії дитина найбільше схильна до наслідування ідеальних зразків, а також через закладання моральних почуттів – до активності, спрямованої на майбутнє доросле життя. Отже, Е. Еріксон також наголошував на визначальній ролі віку гри (дошкільний вік) для формування ідеальних зразків – ціннісних орієнтацій.

З-поміж вітчизняних дитячих психологів проблемою розвитку смислової сфери дитини займався О. Запорожець [7], який характеризував дошкільний вік як продуктивний етап у становленні ідеалів і моральних норм.

Розглядати пізнання смислу цінності предметів, явищ як частину духовного становлення особистості запропонував В. Шадріков.

Надалі ціннісні орієнтації дошкільника у сфері спілкування з однолітками досліджувала О. Козирева, яка розглядала їх як

моральні якості й виокремила найбільш значущі для дитини: доброту, товариськість, веселість. Дослідженням ціннісних орієнтацій дітей на межі вікових періодів займалися В. Єрмоленко, В. Сайко, які розглядали останні як найбільш продуктивні й динамічні в їхньому становленні та якісному розвитку. Н. Непомняща, М. Котова та ін. вивчали ціннісності дітей дошкільного віку, яку вони визначали як значущість певної сфери життєдіяльності дитини, що близьке до нашого розуміння динамічної смислової системи (ДСС).

Однак слід зауважити, що системно не висвітленими залишилися детермінанти становлення ціннісних орієнтацій дошкільника, адже більшість досліджень спрямовані на їх констатацію й опис.

Останні дослідження з проблем становлення ціннісних орієнтацій дошкільника стосувалися взаємозв'язку їх з особливостями формування ідентичності дитини (В. Роменкова) і вихованням духовності (О. Каплуновська, Н. Савінова), виховання національно-духовних цінностей дошкільника в сім'ї (І. Терещенко), формування духовних цінностей на основі культурної спадщини (Н. Бондаренко). А. Серій і М. Яницький узагальнили дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців з проблем становлення ціннісних орієнтацій. Вони також розглядають дошкільне дитинство як початковий етап становлення ціннісних орієнтацій, однак їх дослідження обмежуються описом вікових психологічних особливостей дітей цього віку.

У сучасній психологічній науці над зазначеною проблемою працює лабораторія психології дошкільника Інституту психології ім. Г. Костюка. Зокрема її провідний науковий співробітник С. Ладивір тлумачить ціннісні орієнтації як “внутрішні утворення свідомості й самосвідомості” [1].

Однак слід зауважити, що системно не висвітленими залишилися особливості зв'язку ціннісних орієнтацій батьків та їх ставлень до дитини з ціннісними орієнтаціями і ДСС останньої, що і стало **метою** нашої публікації.

Сім'я – перший інститут соціалізації дитини. Норми й правила поведінки, сімейні цінності є фундаментом становлення смислової сфери дитини. Підтвердженням цьому можуть бути слова С. Максименко про те, що відправним пунктом онтогенезу є любов двох людей та їхнє бажання створити нове життя [3].

Проблемам психології сімейного виховання приділено багато уваги: Дж. Лешлі розглядала особливості спільної діяльності батьків і дітей; І. Кон наголошує у своїх дослідженнях на провідному місці сім'ї у формуванні цінностей; З. Матейчек розглядав сім'ю як джерело смислоутворення і психологічні проблеми неповних сімей; В. Абраменкова, М. Зеленова, А. Петровський, аналізуючи сім'ю як регулятор стосунків, наголошують на відповідності їхніх цінностей цінностям певного суспільства і виокремлюють особистісно-сміслові стосунки, відносячи їх до основ побудови сімейних взаємин, вбачаючи механізмом їх становлення процес ідентифікації; роль сім'ї у виховання чуйності вивчала А. Кошелева, вона зазначала, що цінності сім'ї дитини є дуже стійкими та протистоять цілеспрямованому й систематичному впливові вихователя дитячого садка та іншим впливам ззовні; значна кількість досліджень Є. Суботського піднімає проблеми становлення особистості дошкільника під впливом батьків; О. Кононко присвятила багато своїх робіт проблемі реалізації особистісного потенціалу дитини за допомогою батьків. Окремо проблема співвідношення ціннісних орієнтацій батьків і дитини ще достатньо не вивчена.

Ураховуючи, що смисловим центром будь-якої діяльності дитини дошкільного віку є доросла людина (Л. Виготський, М. Лісіна, О. Джон, Л. Первін та ін.), нормативним механізмом становлення ціннісних орієнтацій її є ідентифікація цінностей останньої. Діти трьох – шести років майже завжди погоджуються з дорослими, не піддаючи сумніву їхні слова. Це доводить експеримент, який провів Є. Суботський з дітьми чотирьох – тринадцяти років. Його дослідження переконливо засвідчили, що дитина дошкільного віку повністю погоджується з усіма ствердженнями дорослих і вважає за істинні всі знання, отримані від них.

Ураховуючи зазначене, ми виокремили такі умови вибудови процесу переходу цінностей від інтерпсихічного в інтрапсихічне:

– сформованість смислової сфери батьків: батьки чітко виокремлюють найдорожче у їхньому житті (цінності), орієнтуючись на що вибудовують власну життєдіяльність;

– використання таких прийомів смислоутворення: заохочення/покарання, посилення на власний авторитет (Д. Леонтьєв);

– спільність ціннісних орієнтацій обох батьків (О. Запорожец, Я. Неверович, А. Кошелева та ін.);

– адекватний рівень протекції батьків, вільне виховання (О. Кононко; Є. Суботський).

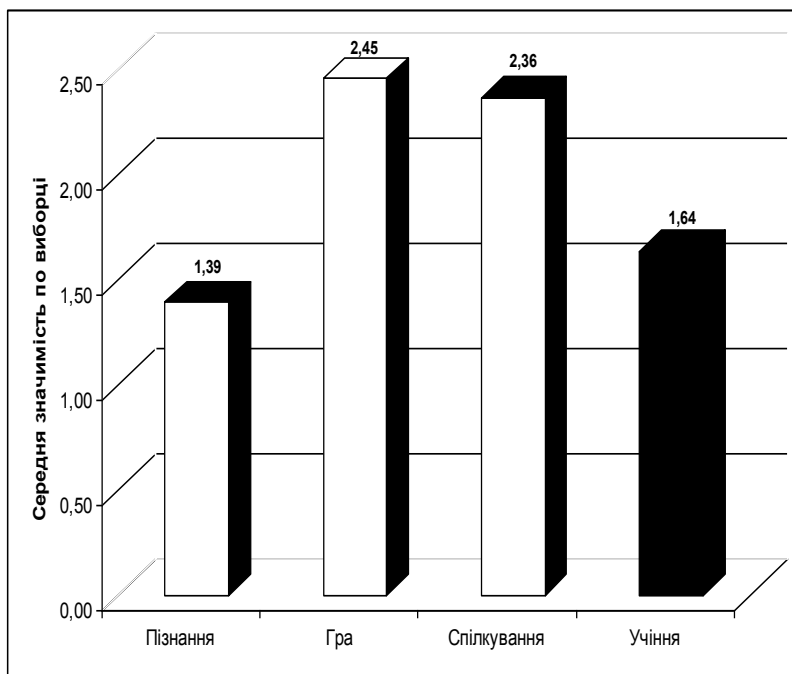
На основі теоретичного аналізу проблеми було проведено вивчення зв'язку між ціннісними орієнтаціями дітей і ціннісними орієнтаціями їхніх батьків, а також батьківськими ставленнями і ДСС дошкільників. Дослідженням було охоплено 297 осіб, з яких 99 – діти середнім віком 6 років (47 хлопчиків і 52 дівчинки), 198 – їхні батьки.

Основними завданнями дослідження було з'ясування існування статистично достовірних зв'язків між ціннісними орієнтаціями старших дошкільників і аналогічними ціннісними орієнтаціями їхніх батьків, а також між ставленням батьків до дітей та особливостей виховання і ДСС дошкільника. Зазначені завдання передбачали вивчення структури смислової сфери старшого дошкільника, виокремлення для аналізу ціннісних орієнтацій і діагностика їх і в дітей, і у батьків, дослідження особливостей батьківських ставлень, кореляційний аналіз. Нами було застосовано такі методики, як “Картинки предметні”, “Невизначена розповідь”, “Три питання” (за Н. Непомнящою), методика “Ціннісні орієнтації” (М. Рокіча), PARI (за Р. Белл, Є. Шефер, адаптована Т. Нешерет) і тест тварин (за Р. Заззо).

Розглянемо результати дослідження структури смислової сфери старших дошкільників.

Як видно з рисунка 1, провідною діяльністю ДСС у більшості вибірки було діагностовано “гру”, що, на наш погляд, пов'язане з віковими психологічними особливостями, адже гра – провідна діяльність цього віку. Другою діяльністю ДСС за значущістю у вибірці виявилось “спілкування”. Наші дані збіглися з дослідженнями особливостей смислової сфери старшого дошкільника, які раніше проводила Т. Репіна [5]. За її результатами, “бажання” (ціннісні орієнтації) у сфері “спілкування” були діагностовані у 40% дітей.

Для дослідження ціннісних орієнтацій, з урахуванням сучасних запитів на особистість, нами було виокремлено такі: здоров'я, активне і продуктивне життя, пізнання, освіченість, твердість волі, вихованість.



**Рис. 1. Значущість діяльнісної ДСС  
для старшого дошкільника**

Значущість цінностей “пізнання” й “твердість волі” для батьків дошкільників відмічаються О. Смирноюю та М. Соколовою [6] як такі, що найкраще характеризують смислове наповнення виховання дошкільників.

Результати кореляційного аналізу (див. табл. 1) містять значну кількість прямих зв’язків ціннісних орієнтації батьків з ціннісними орієнтаціями дітей. Так, можна виокремити ціннісні орієнтації батьків, які перебувають у статистично достовірних зв’язках з показниками сформованості смислової сфери дитини, а саме: “пізнання” ( $-0,5001$  при  $p = 0,000$ ), “освіченість” ( $-0,6802$  при  $p = 0,000$ ), “твердість волі” ( $-0,4470$  при  $p = 0,000$ ), “вихованість” ( $-0,5104$  при  $p = 0,000$ ).

**Таблиця 1**

**Результати дослідження зв'язку між ціннісними орієнтаціями дитини (тест тварин Р. Заззо, методика “Три питання” Н. Непомнячої) та ціннісними орієнтаціями її батьків (методика М. Рокіча)**

Батьки/ Діти	Здоров'я	Активне і продуктивне життя	Пізнання	Освіче- ність	Твердість волі	Вихо- ваність
Здоров'я	0,0899	0,0048	<b>-0,2969</b>	-0,1018	<b>-0,3346</b>	<b>-03761</b>
	p = 0,376	p = 0,962	<b>p = 0,003</b>	p = 0,316	<b>p = 0,001</b>	<b>p = 0,000</b>
Активне і продуктивне життя	<b>-0,2241</b>	<b>-0,5055</b>	<b>0,2314</b>	-0,1304	<b>0,3145</b>	0,0735
	<b>p = 0,026</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,021</b>	p = 0,198	<b>p = 0,002</b>	p = 0,470
Пізнання	0,0700	-0,0209	<b>-0,6579</b>	<b>-0,7083</b>	<b>-0,3504</b>	<b>-0,3546</b>
	p = 0,491	p = 0,837	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>
Освіченість	0,0524	-0,1265	<b>-0,3965</b>	<b>-0,6212</b>	<b>-0,3561</b>	<b>-0,3574</b>
	p = 0,606	p = 0,212	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>
Твердість волі	0,2254	0,0951	<b>-0,3965</b>	<b>-0,5604</b>	<b>-0,7183</b>	<b>-0,3574</b>
	p = 0,025	p = 0,349	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>
Вихованість	0,1048	0,0895	<b>-0,2708</b>	<b>-0,3313</b>	-0,1890	<b>-0,4422</b>
	p = 0,302	p = 0,378	<b>p = 0,007</b>	<b>p = 0,001</b>	p = 0,061	<b>p = 0,000</b>
Сформованість сміслової сфери	0,0848	-0,1352	<b>-0,5001</b>	<b>-0,6802</b>	<b>-0,4470</b>	<b>-0,5104</b>
	p = 0,404	p = 0,182	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>

Примітка. Дослідження ціннісних орієнтацій батьків мало таку особливість: що більша значущість цінності, то менше числове значення (ранг), яке їй присвоюється (наприклад, найбільш значущій цінності зі списку присвоюється ранг 1). Тому від'ємні коефіцієнти кореляції (зі знаком “-”) у таблиці вказують на позитивні зв'язки, і навпаки, позитивні вказують на негативні зв'язки. Наприклад, ми бачимо, що вища у батьків значущість цінності “освіченість”, то більш значущою є цінність “освіченість” у дітей.

Найбільша кількість статистично достовірних зв'язків встановлена між ціннісними орієнтаціями батьків “активне і продуктивне життя”, “пізнання”, “освіченість”, “твердість волі” і майже всіма ціннісними орієнтаціями дітей (чотирьох з шести, внесених до комплексу). Виокремленні ціннісні орієнтації батьків, таким чином, можуть розглядатися як умови адекватного розвитку смислової сфери дитини і формування її ціннісних орієнтацій. У такому разі можна стверджувати, що формування ціннісних орієнтацій не залишається тільки на рівні моралізуючих бесід, а знаходить вихід на діяльність, важливість чого акцентував ще О. Запорожець [7].

Слід зазначити, що значну кількість статистично достовірних зв'язків з високим значенням коефіцієнту кореляції було отримано між ціннісною орієнтацією батьків “освіченість” і більшістю ціннісних орієнтацій дітей. Зв'язок зазначеної цінності батьків із показником сформованості смислової сфери дитини отримав найбільше значення коефіцієнта кореляції ( $-0,6802$  при  $p = 0,000$ ). Отримані дані дають можливість розглядати цінність “освіченість” як домінуючу у сформованості смислової сфери батьків, яка забезпечує організацію адекватного становлення ціннісних орієнтацій їхніх дітей.

Щодо батьківських стосунків, урахувуючи, що нас цікавило ставлення батьків до дітей (ставлення до сімейної ролі в ході загального аналізу нас не цікавило), розглянемо детальніше характер зв'язку їх з діяльними ДСС старшого дошкільника (табл. 2). Зазначений показник відображає рівень психолого-педагогічної компетентності батьків, а тому ми розглядаємо його як умову розвитку смислової сфери старшого дошкільника.

Найбільш цікавим для нас видався факт наявності статистично достовірних від'ємних кореляцій між значущістю для дитини діяльній ДСС – “учіння” та таким ставленням до неї з боку батьків, яке відрізняється надмірною емоційною дистанцією ( $-0,2829$  при  $p = 0,005$ ) та надмірною концентрацією ( $-0,5052$  при  $p = 0,000$ ). Наші дослідження підтверджують тезу про необхідність “вільного виховання” (О. Кононко), такого, що сприяє становленню повноцінної особистості із власною активною позицією. Науковці (О. Кононко, Р. Немов) підкреслюють визначне місце сім'ї у становленні адаптивних здібностей дитини. Тому батьки повинні під-



ходити до проблем виховання дитини з позиції прогнозування користі для неї усіх виховних впливів і засобів, отже, готувати дитину до ситуацій вибору, у тому числі й морального, формуючи досвідченість (компетентність) у сфері стосунків і взаємин, основою якої повинні стати ціннісні орієнтації. Останні дослідження батьківських стосунків дітей старшого дошкільного віку (О. Смирнова, М. Соколова) показали, що для формування ціннісних орієнтацій, моральних якостей ефективним є пояснювальний стиль спілкування з дитиною, який, на нашу думку, формує ціннісне ставлення до себе й оточення на основі поваги до особистості дитини і можливості вільного вибору та набуття власного досвіду.

Таблиця 2

**Результати дослідження зв'язку між діяльними ДСС дитини (методика Н. Непомнячої "Картинки предметні") та ставленням батьків до дитини (методика PARI, адаптація Т. Нещерет)**

Діяльнісна ДСС дитини/ ставлення батьків до дитини	Оптимальний емоційний контакт	Надмірна емоційна дистанція	Надмірна концентрація на дитині
Значущість пізнання	-0,0913	<b>-0,4668</b>	<b>-0,5002</b>
	p = 0,369	<b>p = 0,000</b>	<b>p = 0,000</b>
Значущість гри	<b>-0,2062</b>	0,1817	-0,0773
	<b>p = 0,041</b>	p = 0,072	p = 0,447
Значущість спілкування	<b>0,4181</b>	0,0239	<b>0,5441</b>
	<b>p = 0,000</b>	p = 0,814	<b>p = 0,000</b>
Значущість учіння	-0,0702	<b>-0,2829</b>	<b>-0,5052</b>
	p = 0,490	<b>p = 0,005</b>	<b>p = 0,000</b>

О. Леонтьєв зазначав, що "...усвідомлення виявляється у дитини перш за все у формі дії. Дитина, що освоюється у світі – це дитина, що намагається діяти" [2, 471], тому при діях у певному спектрі ситуацій у визначений спосіб у дитини виробляється моральна звичка, фізіологічною, основу якої становить динамічний стереотип. Ураховуючи стійкість стереотипів старшого дошкільника, утворена звичка спонукатиме його діяти саме так і не докладати до цього зусиль. Це вказує на важливість відповідної правильної, системної організації життєдіяльності дитини, що забезпечить поєднання моральної звички та почуття, які стануть основою ціннісної орієнтації дошкільника.

**Висновки.** Виокремленні умови адекватного становлення ціннісних орієнтацій у сім'ї, а саме: сформованість смислової сфери батьків, адекватний рівень протекції батьків, вільне виховання – забезпечать формування просоціальної поведінки дошкільника, розвиток "гармонійної особистості" (Л. Божович), уникнення "екзистенційної фрустрації" (В. Франкл), а також розвиток смислової сфери особистості дошкільника, який відповідає сучасним запитам суспільства і забезпечить у подальшому ефективно проживання кризових періодів.

Проведений аналіз та емпіричне дослідження дають змогу визнати сім'ю дієвим механізмом розвитку смислової сфери дитини старшого дошкільного віку.

Ураховуючи існування усталеного у кожній сім'ї комплексу соціальних очікувань і контролюючих санкцій, необхідним постає теоретичний аналіз та емпіричне дослідження зв'язку між стилем сімейного виховання і ціннісними орієнтаціями дитини, на що будуть спрямовані *подальші* розвідки експериментальних досліджень.

### Література

1. Ладивір С.О. Родинні джерела духовності / С.О. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2012. – № 5. – С. 9 – 13.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Издательство МГУ, 1972. – 575 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : ТОВ "КММ", 2006. – 240 с.

4. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Жан Пиаже ; пер. с фр. В. Большакова. – М. : Академический Проект, 2006. – 480 с.

5. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей / Татьяна Александровна Репина. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2004. – 288 с.

6. Смирнова Е.О. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 57 – 68.

7. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. ; под ред. А.Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

8. Эриксон Э. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон ; пер. с англ. А.А. Алексеев. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Ленато; АСТ; Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592 с.

**Горбачева Ольга. Аксиология детско-родительских отношений.** Для анализа предлагается старший дошкольный возраст, что является отправным пунктом в становлении смысловой сферы. В статье акцентируется внимание на детерминантах становления ценностных ориентаций и проблеме семейного воспитания, которое автор рассматривает как один из факторов формирования ценностных ориентаций дошкольника, относит к микросреде становления его смысловой сферы. Экспериментально доказано особенности связи ценностных ориентаций родителей, родительских отношений и ценностных ориентаций, динамических смысловых систем ребенка.

**Ключевые слова:** аксиология, ценностные ориентации, динамическая смысловая система, детско-родительские отношения, семья.

**Horbachova Olha. Axiology of child-parental relationships.** To the analysis the author proposes a senior preschool age as such, which is a starting point in the development of a semantic sphere. The article focuses on the determinants of forming value orientations and on the problem of family education, which the author considers as one of the factors of formation of value orientations of a preschooler, relates to the microenvironment the establishment of his/her semantic

sphere. Peculiarities of the link of parents' value orientations, parental relationships and value orientations, child's dynamic semantic systems have been proved experimentally.

**Key words:** axiology, value orientations, dynamic semantic system, child-parental relationships, family.

УДК 159.923.5  
М 95

*Володимир МИЦЬКО*

**ДОСЛІДЖЕННЯ ЧАСТОТИ ВИКОРИСТАННЯ  
ДЕЯКИХ ДЕСТРУКТИВНИХ КАТЕГОРІЙ  
КОРИСТУВАЧАМИ ВЕБ-САЙТІВ**

*У статті представлені результати контент-аналізу деструктивних категорій – агресії, ворожості, насилля у віртуальному комунікативному просторі за частотою їхнього використання у деяких типах Інтернет-ресурсів та в площині когортного переважання за окремими веб-сайтами.*

**Ключові слова:** *агресія, ворожість, насилля, віртуальний комунікативний простір, контент-аналіз, Інтернет-ресурси.*

**Постановка проблеми.** Одним із незбагнених, значною мірою недооцінених та інтригуючих феноменів сучасного світу, є глобальний віртуальний простір Інтернету. Інтернет-середовище – найбільш стрімко вдосконалювана форма існування людства, що вже давно набула статусу офіційного “лакмусового папірця” щодо реальних суспільних процесів та переживань особистості в соціумі. Тенденції, які можна простежити в Інтернеті, часто відображають соціальну дійсність і можуть бути передвісниками майбутніх подій.

Для більшості активних користувачів Інтернету питання деструктивних явищ у мережі (таких, як зростання ворожості, агресії, насилля) не є чимось новим, але водночас приводом для серйозного занепокоєння стосовно власного майбутнього у межах того соціокультурного простору, до якого належить індивід.

Зростання ворожості і насилля у суспільстві для більшості цивілізованих країн свідчить про невдоволеність населення рівнем та якістю життя, є ознакою потенційної дестабілізації. Не

останню роль у цьому відіграють ті інформаційні процеси, які супроводжують життєдіяльність людини. Інтернет-ресурси мають різноспрямований вплив на психічну активність, емоційну та поведінкову сфери особистості. Визначення його (впливу) модальності, а також змістового наповнення має важливе прикладне значення.

Представлені у статті результати дослідження є частиною більшої за змістом емпіричної розвідки, що реалізується на україномовній та російськомовній вибірці користувачів веб-сайтів. Дослідження здійснюється у межах грантової наукової теми – “Психологічна профілактика насилля і ворожості в приватному та суспільному житті”.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблематикою та дослідженнями у галузі психології агресії, ворожості, гніву та насилля у різний час займалися такі відомі вчені, як З. Фройд [10], К. Лоренц [7], Е. Фромм [11], А. Бандура [1, 14], Л. Берковіц [15], А. Басс [16], К. Ізард [5] та ін.

За останні роки у світі з’явилася серія публікацій аналітичного та емпіричного змісту, проблематика яких пов’язана з питаннями агресії, ворожості, насилля у Інтернет-середовищі С. Anderson, К. Dill [13] М. Ybarra [23], J. Finn [17], Е. Alexy у співавт. [12], J. Patchin, S. Hinduja [20], С. MacDonald, В. Roberts-Pittman [19], N. Turan у співавт. [21], J. Wang у співавт. [22], D. Goebert у співавт. [18].

Аналізуючи прояви агресії і ворожості в глобальній системі Інтернет, Е. Alexy у співавт. [12], М. Ybarra [23], J. Finn [17] доходять майже спільного висновку, що агресія є наслідком двох видів слабостей: певного виду індивідуальної слабкості (страх, сором, психологічні комплекси) або соціального безсилля (безправ’я, соціальної несправедливості, правового свавілля).

Констатований дослідниками деструктивний вплив Інтернет-ресурсів на емоційні реакції користувачів, водночас не розкриває усієї сутності змістових аспектів цього впливу. Саме тому ми провели вивчення частоти використання слів-маркерів, що описують деструктивні тенденції (ворожість, агресію, насилля) у віртуальному комунікативному просторі за допомогою контент-аналізу. Опис його результатів є **метою** цієї статті.

У соціологічних і психологічних науках прийнято розрізняти основні види аналізу документів: якісний або традиційний і

кількісний, який, згідно з міжнародною класифікацією, називають контент-аналізом [8]. Контент-аналіз є переведенням у кількісні показники масиву текстової інформації. Цей вид аналізу якнайзручніше підходив для нашого дослідження, оскільки давав можливість охопити значну кількість різнопланової інформації об'єднану заданими категоріями.

Контент-аналіз усього масиву інформації щодо розповсюдження агресії, ворожості і насилля в Інтернет-середовищі був здійснений за частою згадування певних категорій. Одиницями контент-аналізу стали поняття: “насилля”, “ворожість”, “агресія” і супутні слова-маркери – “агресивність”, “злість”, “самогубство”, “вбивство”, “знущання”, “жорстокість”, “побиття”, “погрози”. Ці категорії були “закладені” в пошукові системи по чергово українською і російською мовами, а результати збережені для подальшого аналізу.

Об'єктом вивчення стали текстові повідомлення, відеозвернення, статті, обговорення, коментарі, розміщені на Інтернет-ресурсах. Дослідження мало характер наукової розвідки і не ставило метою підтвердити чи спростувати провідну гіпотезу.

Аналіз Інтернет-простору на предмет розповсюдженості ворожості і насилля був здійснений у період з 4.03.2013 до 24.03.2013 р. Базовими пошуковими системами були обрані Google та Яндекс. При обробці даних використовувався комп'ютерний контент-аналіз (програма Content Analyzer v0.52).

Кожна із виявлених кількісних одиниць параметрів була нами співвіднесена із кількістю *потенційних віртуальних учасників* обговорення, зацікавлених проблематикою, яка нами вивчається. Отже, підраховувалася кількість як згадувань досліджуваних категорій, так і осіб, охоплених цією проблемою.

*Потенційний віртуальний учасник* обговорення визначався за кількістю відвідувачів певного віртуального Інтернет-ресурсу (переважно інформацію можна отримати внизу чи вгорі Інтернет-сторінки (вона використовується модераторами, адміністраторами для констатації популярності сайту, блогу, форуму тощо) або ж шляхом підрахунків коментарів, залишених відвідувачами).

Згідно зі статистичними даними, отриманими з універсальної Інтернет-енциклопедії “Вікіпедія”, сайтів і інформаційних ресурсів Liveinternet, lenta.ru, NewsRu.com, Фокус.ua, unian.ua, ua-web.com.ua тощо, джерел, станом на березень 2013 року загальна кількість

користувачів Інтернету в країнах СНД становила 92 млн 825 тис. 904 осіб (34,4% від загальної кількості у світі), приблизна кількість створених і реально діючих сайтів – 15 млн; щорічно діють майже 8 тис. веб-форумів і 2,5 тис. чатів. Наближена кількість зареєстрованих блогів 134 тис. у межах країн співдружності. Також, за даними “Вікіпедії”, тільки в межах східноєвропейського контенту місячна аудиторія Інтернет-ЗМІ становить майже 85 млн осіб, при цьому кількість діючих медіа-сайтів дорівнює 15 844 і збільшується на 15 – 20% щорічно. За даними сайту [csmmagazine.ru](http://csmmagazine.ru), щомісячна аудиторія п’яти найбільш популярних на пострадянському просторі соціальних мереж (Вконтакте, Однокласники, МойМир, Facebook, Twitter), на час проведення нами дослідження, становила приблизно 78 млн користувачів.

За результатами проведеного емпіричного дослідження методом контент-аналізу нами було виявлено 1 301 195 одиниць (випадків згадування чи обговорення) досліджуваних категорій, що становлять 3,47% від загальної кількості “тем”, “проблем”, якими переймаються користувачі Інтернету.

Контент-аналіз за усіма досліджуваними категоріями та типами Інтернет-ресурсів виявив значне переважання слова-маркеру “агресія” (2,14%) у порівнянні із іншими категоріями, що досліджувалися (див. табл. 1 і 2). Важливим є те, що обговорення в Інтернеті тем і проблем, пов’язаних з агресією, займають понад 2% загального контенту. Категорія “насилля” за усіма відстежуваними нами типами Інтернет-ресурсів займає майже 1% від загальної кількості запитів та обговорюваних проблем в Інтернеті; значно менший відсоток відзначаємо за категорією “ворожість” (0,36%).

Аналіз отриманих результатів за категоріями щодо типів Інтернет-ресурсів дав можливість виявити часте використання маркеру “агресія” учасниками веб-форумів (0,63%), на другому місці за частотою використання категорії “агресія” блогосфера (0,46%), третьому – Інтернет-ЗМІ (0,4%). Серед усіх аналізованих Інтернет-ресурсів найнижчі показники використання маркеру “агресія” були виявлені серед модераторів та відвідувачів приватних сайтів (0,26%), он-лайнних соціальних мереж (0,2%) та чатів (0,19%).



Таблиця 1

**Кількісні показники категорій контент-аналізу  
за типами Інтернет-ресурсів**

Категорії	Типи Інтернет-ресурсів						Всього
	Приватні сайти (n=32 млн чол.)	Веб-форуми (n=6 млн чол.)	Чати (n=2,2 млн чол.)	Блоги (n=27 млн чол.)	Інтернет-ЗМІ (n=85 млн чол.)	Соціальні мережі (n=78 млн чол.)	
<b>Насилля</b>	41.801	12.040	1.083	72.216	229.674	36.848	<b>393.662</b>
<b>Агресія</b>	84.030	37.975	4.086	123.811	335.782	158.320	<b>744.004</b>
<b>Ворожість</b>	2.248	8.163	324	6.983	94.745	51.066	<b>163.529</b>
<b>Всього</b>	<b>128.079</b>	<b>58.178</b>	<b>5.493</b>	<b>203.010</b>	<b>660.201</b>	<b>246.234</b>	<b>1.301.195</b>

Використання маркеру “насилля” найчастіше трапляється серед блогерів (0,27%) та журналістів і авторів “моментів” Інтернет-ЗМІ (0,27%). Значний відсоток згадувань про насилля і серед учасників веб-форумів (0,2%). Також доволі часто ця категорія використовується у приватних сайтах (0,13%), особливо зі “спеціалізованою” політичною чи кримінальною тематикою. Найменший відсоток згадувань про насилля серед учасників он-лайнних соціальних мереж (0,05%), проте і він є доволі значним.

Високий кількісний показник використання слова-маркеру “ворожість” був виявлений серед дописувачів веб-форумів (0,14%), а також у віртуальній медіа-сфері – Інтернет-ЗМІ (0,11%). У блогосфері його використання є менш частим – всього 0,026%, також було помічено і серед коментарів, залишених відвідувачами чатів 0,014%. Найменше використовують це слово автори та відвідувачі приватних сайтів (0,007%). Попри незначну популярність слова-маркеру “ворожість” серед усіх користувачів Інтернету стверджувати, що його простори позбавлені вороже налаштованих людей, було б некоректно. Радше відвідувачі використовують інші види синонімів до слова ворожість.

Таблиця 2

**Відсоткові показники категорій контент-аналізу  
за типами Інтернет-ресурсів**

Категорії	Типи Інтернет-ресурсів						Всього (%)
	Приватні сайти (n=32 млн чол.)	Веб-форуми (n=6 млн чол.)	Чати (n=2,2 млн чол.)	Блоги (n=27 млн чол.)	Інтернет-ЗМІ (n=85 млн чол.)	Соціальні мережі (n=78 млн чол.)	
Насилля	0,13	0,2	0,05	0,27	0,27	0,05	<b>0,97</b>
Агресія	0,26	0,63	0,19	0,46	0,4	0,2	<b>2,14</b>
Ворожість	0,007	0,14	0,014	0,026	0,11	0,065	<b>0,36</b>
Всього (%)	<b>0,4</b>	<b>0,97</b>	<b>0,25</b>	<b>0,75</b>	<b>0,78</b>	<b>0,32</b>	<b>3,47</b>

Провівши аналіз запропонованих категорій у площині окремих типів Інтернет-ресурсів, було виявлено, що на приватних сайтах серед запропонованих категорій домінує слово “агресія”. Слід зазначити, що приватні сайти бувають різного змісту, спрямованості і переважно виконують різні завдання – від реклами і продажу конкретних товарів та послуг до презентації приватних думок, ідей, висунення пропозицій і навіть претензій.

Аналіз отриманих нами результатів на веб-форумах, також, вказує на переважання категорії “агресія” у порівнянні з іншими словами-маркерами 0,63%; статистично значущим є і показник використання слова “насилля” (0,2%). Сумарний показник по веб-форумах за усіма досліджуваними категоріями налічує 0,97%, що є найвищим показником серед представлених Інтернет-ресурсів. Відповідно використання досліджуваних нами категорій є найчастішим саме серед учасників різноманітних веб-форумів.

Слід враховувати, що на веб-форумах, так само, як і в режимі чату, більшість коментарів, вражень, думок виникають і подаються спонтанно, іноді як певний вид реакції, не завжди обдуманий, іноді спонтанний, провокативний чи спровокований; однак, з іншого боку, доволі широкий, відвертий і такий, що істинно відображає думки та настрої суспільства.

Протилежні результати були нами виявлені при дослідженні використання означених категорій відвідувачами чатів: тут відсоток вживання слів “насилля”, “ворожість” і “агресія” найменший (0,25%) у порівнянні з іншими Інтернет-ресурсами. Найчастіше учасники чатових обговорень використовують слово “агресія” і похідні від нього (0,19%). Інші досліджувані нами категорії використовуються не так часто – “насилля” 0,05%, “ворожість” 0,014%. Було помічено, що учасники спілкування у чатах використовують видозмінені слова, слова-замінники, завуальовані погрози і натяки, часто сленг, тому більшість слів, що містили прямі агресивні натяки, погрози, вороже ставлення неможливо було передбачити як категорії контент-аналізу. Окрім цього, учасники спілкування у чаті переважно молодші, ніж відвідувачі інших Інтернет-ресурсів.

Результати контент-аналізу категорій “насилля”, “агресія”, “ворожість” серед авторів та учасників блогів засвідчили високу частоту застосування досліджуваних слів-маркерів (0,75% відносно загальної кількості використання слів та термінів у блогах). Відзначимо також, що теми статей і рубрик, присвячених агресії і насиллю, у блогосфері займають більше як піввідсотка, що, на нашу думку, є статистично значущим показником. Водночас відзначаємо низький відсоток (0,026%) використання у блогах категорії “ворожість”, це, ймовірно, спричинено давньою особливістю блогерів використовувати крайні оцінки, так звана “журналістика на межі”, гонитва за “гарячими фактами”, суб’єктивність та емоційність у текстових повідомленнях, для яких ворожість, на відміну від агресії чи насилля, не є достатньо топовим повідомленням.

Показовими також є результати контент-аналізу досліджуваних категорій в Інтернет-ЗМІ. Так, загальна частота застосування слів-маркерів становила 0,78% від загальної кількості використання слів та термінів у віртуальному медіа просторі. Це доволі високий показник, оскільки, враховуючи велику кількість відвідувачів і

дописувачів цих сайтів (85 млн осіб), майже відсоток тем і проблем, які обговорювалися, стосувалися агресії, ворожості чи насилля. Окремо за нашими категоріями можна виокремити агресію, яка становить 0,4%. Очевидно, що індекс агресії, агресивності в соціокультурному просторі колишнього Радянського Союзу надзвичайно високий і навіть “вибухонебезпечний”. Важко стверджувати, чи готові люди, які так часто говорять про насилля, здійснювати його, однак загальне лояльне ставлення до нього і прийняття насилля як способу розв’язання проблем суспільства, багатьма приймається як допустиме. Власне, і наш показник у 0,27% використання цієї категорії, може бути частковим підтвердженням цьому.

Частота застосування серед журналістів та відвідувачів Інтернет-ЗМІ категорії “ворожість” становить 0,11%, що теж є наслідком озлобленості (буденне – “люди стали злими...”), ворожості, вкоріненої у пострадянських суспільствах. Також варто було б наголосити і на тенденційність самої віртуальної медіасфери, яка часто схильна нагнітати і перебільшувати “гостроту” соціальних та політичних подій, а висвітлення деяких кримінальних злочинів подавати як топ-новину.

Он-лайніві соціальні мережі, за якими здійснювався контент-аналіз обраних нами категорій є, мабуть, одними з найбільш контрольованих (власними адміністраторами) типів Інтернет-ресурсів. Саме тому більшість некоректних, образливих, агресивних коментарів чи заяв зареєстрованих власників сторінок у соціальних мережах блокуються або видаляються адміністраторами. Вважаємо, що саме ця обставина є причиною таких низьких сумарних показників за досліджуваними категоріями (0,32%). Як видно з таблиці 2, слово-маркер “агресія” (0,2%) також домінує серед обраних для аналізу категорій; за ним у порядку частоти використання розміщуються слова “ворожість” (0,065%) та “насилля” (0,05%). Варто зазначити, що он-лайніві соціальні мережі сьогодні переважно використовуються для спілкування з тими людьми, з якими абоненти мають чи мали стосунки у реальному житті; це здебільшого кола близьких людей та знайомих. Звісно, в таких умовах вияв ворожості, агресивності, насильницькі думки та наміри контролюються самими учасниками соціальних мереж.

Здійснивши контент-аналіз зазначених деструктивних категорій у віртуальному комунікативному просторі, можна зробити *висновки*, що значна кількість обговорюваних на просторах Інтернету тем присвячена проблемам агресії, ворожості і насилля. Спостерігається зацікавленість користувачів Інтернету, особливо учасників веб-форумів, блогосфери, Інтернет-ЗМІ, темами насильницького, ворожого і агресивного характеру. Серед досліджуваних категорій найбільшою “популярністю” у віртуальному комунікативному просторі користується слово “агресія” та його похідні, вказуючи на певну радикалізацію суспільних процесів і взаємостосунків. Найбільш активно деструктивні категорії використовуються учасниками веб-форумів, журналістами та відвідувачами Інтернет-ЗМІ, що, з одного боку, вказує на актуальність досліджуваної проблематики для референтної частини населення, з іншого, на адекватну реакцію віртуальних медіа щодо стану і запитів суспільства.

*Перспективним напрямом* роботи є розширення базових категорій контент-аналізу, врахування показників інших (не представлених у цій роботі) типів Інтернет-ресурсів; передбачено повторне проведення контент-аналізу через рік, що дасть змогу відстежити загальні тенденції віртуального простору за показниками агресивності, ворожості і насилля.

### Література

1. Бандура А. Подростковая агрессия : [монография] / А. Бандура, Р. Уолтере. – М.; Мн. : Аст : Харвест, 2000. – 512 с.
2. Бэрон Р. Агрессия : [монография] / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер. – 2001. – 352 с.
3. Внебрачных Р.А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах / Р.А. Внебрачных // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – Ижевск : Удмур.ГУ, 2012. – В. 1. – С. 48 – 51.
4. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60 – 72.
5. Изард К.Э. Эмоции человека : [монография] / К.Э. Изард. – М. : Издательство МГУ, 1980. – 439 с.
6. Карпенко З.С. Соціальні неврози особистості перехідного періоду суспільства / З.С. Карпенко, В.М. Мицько // Психологія і суспільство. – 2001. – № 1 (3). – С. 124 – 132.

7. Лоренц К. Агрессия (так называемое “зло”): [монография] / К. Лоренц ; пер. с нем. – М. : Изд. “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 272 с.
8. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
9. Ураева Г.Е. Опыт переживания онлайн-агрессии у молодых взрослых: современное состояние и перспективы исследования проблемы / Г.Е. Ураева, О.Н. Боголюбова // Психологические исследования. – 2013. – № 6 (27), 12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
10. Фрейд З. Я и ОНО : труды разных лет : [монография] в 2-х т. / З. Фрейд. – Тбилиси : Мерани, 1991. – Т. 2. – 425 с.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности : [монография] / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
12. Alexy E.M. Perceptions of cyberstalking among college students / E.M. Alexy, A.W. Burgess, T. Baker, S.A. Smoyak // Brief Treatment and Crisis Intervention. – 2005 – Vol. 5 (3). – P. 279 – 289.
13. Anderson C.A. Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life / C.A. Anderson, K.E. Dill // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – Vol. 78. – P. 772 – 790.
14. Bandura A. Aggression : a social learning analysis / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1973. – 390 p.
15. Berkowitz L. Aggression : A social psychological analysis / L. Berkowitz. – NY : Mac Graw-Hill, 1962. – 361 p.
16. Buss A.H. The psychology of aggression / A.H. Buss. – NY : Willy, 1961. – 235 p.
17. Finn J. A survey of online harassment at a university campus / J. Finn // Journal of Interpersonal Violence. – 2004. – Vol. 19 (4). – P. 468 – 483.
18. Goebert D. The Impact of cyberbullying on substance use and mental health in a multiethnic sample / D. Goebert, I. Else, C. Matsu, J. Chung-Do, J.Y. Chang // Matern Child Health. – 2011. – Vol. 15 (8). – P. 1282 – 1286.
19. MacDonald C., Roberts-Pittman B. Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences. Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 9. – P. 2003 – 2009.
20. Patchin J.W. Cyberbullying and self-esteem / J. Patchin, S. Hinduja // Journal of School Health. – 2010. – Vol. 80 (12). – P. 614 – 621.
21. Turan N. The new violence type of the era : Cyber bullying among university students. Violence among university students / N. Turan, O. Polat, M. Karapirli, C. Uysal, S. Turan // Neurology, Psychiatry and Brain Research. – 2011. – Vol. 17 (1). – P. 21 – 26.

22. Wang J. Cyber and traditional bullying: differential association with depression / J. Wang, T.R. Nansel, R.J. Iannotti // *Journal of Adolescent Health*. – 2011. – Vol. 48 (4). – P. 415 – 417.

23. Ybarra M.L. Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users / M. Ybarra // *Cyber Psychology and Behavior*. – 2004. – Vol. 7 (2). – P. 247 – 257.

**Мышко Владимир. Исследование частоты использования некоторых деструктивных категорий пользователями веб-сайтов.** В статье представлены результаты контент-анализа деструктивных категорий – агрессии, враждебности, насилия в виртуальном коммуникативном пространстве по частоте их использования в некоторых типах Интернет-ресурсов и в плоскости когортного преобладания по отдельным веб-сайтам.

**Ключевые слова:** агрессия, вражда, насилие, виртуальное коммуникативное пространство, контент-анализ, Интернет-ресурсы.

**Mytsko Volodymyr. Study of frequency of some destructive strategies application by web-site users.** The article presents the results of the content-analysis of destructive categories such as aggression, enmity, violence in the virtual communicative space in accordance with their application in some types of Internet-resources and cohort predominance in some web-sites.

**Key words:** aggression, enmity, violence, virtual communicative space, content-analysis, Internet-resources.

УДК 159.9:34.01

Б 22

*Наталія БАМБУРАК*

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТОСТІ ЗЛОЧИНЦЯ

*Обґрунтування індивідуально-психологічних, соціально-психологічних особливостей особистості засудженого сприяє створенню справжнього гуманізованого середовища, що допомагає здійснювати комплексну соціально-психологічну роботу щодо ресоціалізації особистості злочинця як повноцінного громадянина суспільства.*

**Ключові слова:** *особистість злочинця, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості особистості злочинця, психічні аномалії.*

**Постановка проблеми.** Кожна особистість наповнена своєрідним відбитком тих соціальних умов, в яких вона здійснює свою життєдіяльність як свідома та суспільна істота, адже особистість – це система соціально-значущих рис індивіда, оволодіння ним соціальними цінностями та уміння їх повноцінно зреалізувати у найближчому оточенні [4]. За таких умов, суб'єктивною стороною будь-якого злочину є психічні якості особистості делінквента: характер, здібності, інтереси, настанови, відносини, які розвиваються та виявляються в діяльності людини.

Злочинна діяльність зумовлена низкою соціально-психологічних особливостей особистості самого правопорушника. Кримінально-процесуальний закон вимагає пояснення обставин, які впливають на характер та ступінь відповідальності обвинуваченого і на самого індивіда. Тому виокремлення ознак особистості злочинця є важливим завданням у соціально-психологічній роботі з ним.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У фундаментальних наукових розробках структурних підсистем особистості



правопорушника виокремлюють дві взаємопов'язані лінії – соціально-демографічну та соціально-психологічну (Ю. Антонян, М. Єнікеєв, В. Емінов [3] М. Андрєєв [2], С. Бородін, В. Гульдан, О. Колб, В. Наливайко, К. Платонов, О. Ратінов [16], В. Романов, Б. Телефанко [14], В. Трубніков та ін.). Окрім того, теоретико-методологічні засади пенітенціарного вивчення особистості засудженого висвітлені у працях В. Бехтерева, А. Ковальова, О. Лазурського, С. Познишева тощо. Особливо значну увагу вони приділяли проблемі особистості засудженого як об'єкта та суб'єкта процесу виправлення і ресоціалізації [15].

Сам термін “особистість злочинця” містить комплекс соціально-демографічних, соціально-рольових, соціально-психологічних ознак, які певним чином пов'язані з кримінальним світом, характеризуючи його суспільну небезпеку та пояснюючи причини скоєння злочину [9; 15]. Відтак потрібне більш глибоке дослідження характеристик особистості злочинця, звертаючи увагу не тільки на його моральні якості, звички, навички, знання, темперамент, але й фізичні особливості (вік, стать тощо), а також деякі функціонально-рольові ознаки (соціальний статус, особливі обов'язки та інше) та комплексну психологічну характеристику особистості правопорушника (інтелектуальні, емоційні, вольові та інші його риси).

**Мета статті** – обґрунтування індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей злочинця.

Особистість засудженого як явище типологічного гатунку зреалізовується носієм найбільш загальних стійких соціально-психологічних рис та властивостей. Зокрема, його специфіка характеризується в особливостях ендогенних психологічних причинах злочинної поведінки, яка спричинена розвитком соціальних, моральних і соціально-психологічних якостей індивіда, а також життєвим досвідом.

Аналізуючи ціннісно-нормативну систему особистості, запропоновану А. Ратіновим [16], можна виокремити суттєві розбіжності між засудженим та законослухняним громадянином щодо рівня розвитку правосвідомлення в суспільстві. Як зазначає автор, ступінь засвоєння правових цінностей та норм у злочинців значно нижчий у порівнянні із законослухняними особистостями. За таких умов Ю. Антонян окреслює соціально-психо-

логічний портрет злочинця. Йдеться про низьку соціальну адаптованість, загальну незадоволеність власним статусом у суспільстві, деформацію нормативного контролю (індивід оцінює соціальну ситуацію не з позиції морально-правових вимог, а з актуальних особистісних переживань, образ та бажань), невміння встановлювати позитивні взаємини з навколишніми, негативну соціальну зорієнтованість, афективно насичені цілі, що пов'язані з уявленнями про ворожість з боку найближчого оточення та соціуму в цілому [1; 6].

На основі теоретичного аналізу особистості злочинця В. Романовим запропоновано інтегративний підхід до вивчення двох найбільш вагомих структурних підсистем особистості правопорушника: соціально-демографічної і соціально-психологічної. Розглянемо їх змістові характеристики.

*Соціально-демографічна підсистема особистості засудженого (злочинця)* об'єднує: стать, вік, сімейне становище, освіту, професійну приналежність, соціальний та матеріальний статус, наявність судимостей, а також інших зв'язків з кримінальним світом, комплекс відповідних функціонально-рольових обов'язків, що характеризують особистість злочинця. Тому виділені ознаки як окремі структурні одиниці, за винятком судимості, не можуть характеризувати конкретного суб'єкта обов'язково схильного до скоєння злочину. Проте у поєднанні з іншими особливостями вони дають змогу сформувати цілісну картину про конкретного індивіда [4; 6].

Соціально-рольова характеристика зrealізовує такі ролі суб'єкта як члена сім'ї: дружини (чоловіка), батька (матері), сусіда тощо. Для особистості правопорушника характерна низька відповідальність відносно власних соціальних ролей, тяжіння до неформальних груп з антисоціальною спрямованістю.

Морально-психологічна характеристика особистості задіює ставлення девіанта до суспільства загалом та його актуальних цінностей. За даними досліджень [4], у 60% осіб, які скоїли злочин, відсутні моральні, естетичні, наукові та інші духовні потреби.

Отже, зазначені соціально-демографічні ознаки, безумовно, залежать від конкретних соціально-психологічних рис особистості.

Так, низький освітній рівень пов'язаний з недостатнім інтелектом людини, а труднощі соціальної адаптації – з низьким рівнем її емоційної стійкості, підвищеною імпульсивністю, агресивністю тощо. Тому аналіз соціально-демографічних аспектів допомагає краще зрозуміти процес соціалізації особистості, становлення різних психологічних особливостей як своєрідних індикаторів у створенні програм ресоціалізації осіб, які звільнилися із пенітенціарних закладів.

*Соціально-психологічна підсистема особистості засудженого.* Її контекст розглянемо відповідно до загально-психологічної концепції структури особистості К. Платонова, враховуючи, що йдеться про особистість правопорушника.

*Підструктура спрямованості.* Відображає сукупність найбільш стійких, соціально-значущих якостей особистості (ціннісні орієнтації, соціальні настанови, світобачення, провідні мотиви тощо), які пов'язані з усвідомленням права людиною. Виокремлюють чотири типи спрямованості: аморальна, не призводить до кримінальної та іншої відповідальності, але здійснюється порушення моральних норм суспільства; асоціальна, притаманна особам з поведінкою, яка суперечить інтересам суспільства, але не спричиняє суттєвих негативних наслідків (проституція, жебрацтво, спекуляція тощо); антисоціальна (незначні крадіжки, хуліганські дії, зловживання алкоголем, наркотиками тощо); злочинна, суспільно-небезпечна (вбивства, державні та військові злочини тощо). Серед засуджених за мотиваційними критеріями виокремлюють: корисливий, престижний, насильницький та сексуальний типи.

*Підструктура досвіду.* Містить сукупність знань, навичок, звичок та інших якостей, які необхідні при виборі провідних форм діяльності.

*Підструктуру психічних форм відображення* створює система пізнавальних процесів, психічних, емоційних станів людини.

*Підструктура темпераменту та інших біологічних, спадково зумовлених властивостей* у поєднанні з соціальними чинниками впливає на формування характеру й здібностей індивіда.

Ці компоненти особистості мають місце у структурі особистості злочинця. Вони характеризують її з негативного боку, розвиваючи сприйнятливність до дії криміногенних чинників через сформовану асоціальну ціннісно-нормативну систему.

Розгляд соціально-психологічних особливостей особистості осіб, які скоїли злочин, був би не повним без аналізу вияву біопсихологічних, психофізіологічних чинників в злочинному середовищі. Адже відомо, що сучасна кримінологія нівелює наявність у людини певних генетично запрограмованих задатків щодо порушення закону та здійснення злочину. Проте науковці Ю. Антонян і С. Бородін зазначають, що визнання соціального характеру причин злочинної поведінки не означає повного ігнорування біологічних особливостей індивіда, його психічної сфери та її патології [цит. за: 7]. Зокрема, певні індивідуально-психологічні особливості, достатньо типові для деяких груп правопорушників та мають назву *психічних аномалій* (відхилення від середньої психічної норми, яка пов'язана з типом та властивостям нервової системи, які визначаються спадковими чинниками).

Психічні аномалії об'єднують відповідну сукупність психічних явищ, які існують між акцентуаціями характеру особистості та психічними захворюваннями. Окрім того, сюди відносять ті розлади психіки, що пов'язані з алкоголізмом, наркоманією (токсикоманією). За таких умов, у несприятливих та екстремальних ситуаціях психічні аномалії знижують рівень опірності до конфліктних ситуацій; створюють перепони для розвитку соціально-позитивних рис особистості, які потрібні для її адаптації в умовах середовища; знижують механізми внутрішнього контролю; звужують можливості вибору варіантів поведінки; полегшують реалізацію імпульсивних, випадкових, протиправних вчинків [10; 12].

Отже, психічні аномалії – це розлади психічної діяльності, які не досягли хворобливого, психотичного рівня, але можуть зреалізувати асоціальні форми поведінки. Психічні аномалії часто провокують протиправну діяльність, оскільки є перепорою для засвоєння соціальних норм, які регулюють поведінку людини, перешкоджають в отриманні високої кваліфікації та освіти, викона-

нні окремих соціальних ролей. Відтак особи з такими аномаліями психіки відчужені від суспільства, малих соціальних груп, мають труднощі у спілкуванні з протилежною статтю. На думку Ю. Антоняна і В. Гульдана, психічні аномалії загострюють реакції на конфліктні ситуації. Мотивація поведінки у таких осіб є несвідомою, що може поєднуватися з низьким рівнем інтелектуального розвитку. Незадоволені потреби постійно спричиняють стан фрустрації у поєднанні з агресивністю, резистенцією емоційно-вольових процесів, зниженням самоконтролю [13].

Мотиваційний потенціал осіб з різноманітними психічними аномаліями характеризується спрямованістю на задоволення миттєвих потреб, серед яких домінантою є мотиви психопатичної самоактуалізації. Згідно з прийнятою Міжнародною класифікацією психопатій, виокремлюють три основні групи осіб, які мають психопатичні розлади за збудливим, істероїдним, гальмівним типом.

Розглянемо детальніше цю класифікацію.

*Збудливі* (афективні) *форми психопатичних розладів* характеризуються роздратованістю, агресивністю, афективно забарвленими формами реагування на незначні негативні ситуації, перепадами настрою, підвищеною образливістю, жорстокістю, схильністю до накопичення негативних переживань. При епілептоїдній формі (супроводжується приступами гніву, люті, періодичними розладами настрою, страхом, а також певними моральними дефектами: пограничні егоїсти, цинізм, помста, насилля в діях) у збудливих психопатів думки будуються на в'язкості мислення, застряганні на афективних переживаннях.

Особи, які виявляють ознаки нестійкої форми збудливої психопатії, характеризуються неорганізованістю, відсутністю волі, нетерпимістю до будь-якої регламентації, зниженим рівнем критичності, підвищеною навіюваністю, жагою до нових розваг тощо.

Паранойна форма збудливого типу супроводжується переоцінкою "Я" (підвищена самооцінка), підозрілістю, впевненістю, ригідністю мислення, завищеним рівнем домагань, підозрілістю, образливістю тощо.

Наступна форма психопатичного розладу особистості, яка впливає на її асоціальну поведінку та призводить до порушення норм кримінального права – це *істероїдна психопатія*. Особи цього типу відрізняються своїм егоцентризмом, демонстративними формами поведінки, театральністю, емоційною нестійкістю, жагою до визнання, підвищеною образливістю. У спілкуванні з іншими вони часто обманюють, схильні до фантазування, їхні інтелектуальні можливості обмежені, судження не зрілі та поверхневі.

*Гальмівний тип* об'єднує астенічних, психоастенічних і аутистичних (шизоїдних) психопатів. У індивідів, які відрізняються психопатичними розладами астенічного характеру, переважають: підвищена втомлюваність, навіюваність, чутливість, сором'язливість, невпевненість у собі та відчуття власної неповноцінності. Зокрема, схожими до цього типу є риси психоастенічної психопатії.

Аутистичні (шизоїдні) психопатичні розлади, які супроводжуються замкнутістю, гіперчутливістю поряд із емоційною холодністю та відчуженням, що спонукає до розв'язання конфліктних ситуацій з агресивними, насильницькими формами протиправної поведінки [7; 9].

На думку М. Андреева [2], в структурі особистості потрібно акцентувати увагу на трьох взаємопов'язаних системах уявлень, які існують у становленні “суб'єктивного Я”, “дзеркального Я” та “рольового Я” засудженого.

Система “суб'єктивного Я” засудженого – це комплекс уявлень про своє внутрішнє справжнє наповнення, яке визначається середовищем і протиставляється іншим “Я”, структурам не-Я загалом. Кінцева мета якого – це автономізація людини, розвиток її життєвих настанов і орієнтирів, системи особистісних смислів та індивідуалізації. При цьому важливо виявити механізми, які спричиняють специфічну кримінальну самоідентифікацію особистості засудженого і вибір крайньої форми девіантної поведінки, а також способи своєрідного соціально-психологічного самозахисту.

Система “дзеркального Я” реалізується як посередник між індивідуальною замкненістю та зовнішнім самовираженням (оцінка себе з позиції взаємооцінок інших та власних реакцій).

Система “рольового Я” відповідає за реальне самоствердження засудженого, яке пов’язане з реальними діями особистості щодо виконання певних соціальних функцій. Це Я забезпечує можливість досягнення конкретних зовнішніх результатів, реалізацію власного потенціалу через розвиток рис і властивостей, яких очікують від нього інші. Дефекти в розвитку цієї системи викликає труднощі в процесі адаптації до найближчого оточення та суспільства загалом [2].

Особистість засудженого зреалізовується як об’єкт та суб’єкт процесу виправлення і ресоціалізації. Як зазначає А. Ковальов, ця категорія осіб має різну приналежність до кримінальності, а тому може виявлятися у глобальній, парціальній злочинності, а також передкримінальній злочинності, яка містить і некримінальну злочинність.

Для того, щоб здійснити ресоціалізацію особистості злочинця як цілісну соціально-психологічну роботу, також потрібно детально проаналізувати кримінальні класифікації особи правопорушника. Так, у своїх наукових доробках ще В. Бехтерев запропонував класифікацію злочинців за такими психологічними ознаками: а) злочинці за пристрастю (імпульсивні); б) злочинці з низьким рівнем моральної сфери, емоційною холодністю (здійснюють злочини передбачливо, заплановано та з особливою жорстокістю); в) злочинці з низьким рівнем ІQ; г) злочинці з низьким рівнем вольових процесів (лінь, алкоголізм, наркоманія тощо) [1; 6; 7].

Провідний психолог О. Лазурський стверджував, що спотворений розвиток особистості відбувається не через відсутність тих чи інших психічних якостей (волі, емоцій, мислення), а у зв’язку з невідповідністю між особливостями психіки та відповідними зовнішніми умовами, в яких перебуває людина. Відтак ним була запропоновано чотири типи особистості злочинця: а) пасивний: апатичний і боязкий; б) егоїстичний; 3) афективно-збочений; 4) кримінальний: активно-збочений кримінальний тип насилля; непорядкований; зосереджено-жорстокий [цит. за: 5; 6].

Зі свого боку, С. Познишев запропонував два види злочинців: екзогенний та ендогенний. А. Платонов дослідив п’ять особливостей особистості засудженого: 1) складний тип з внутрішнім потягом

до скоєння повторних злочинів; 2) особи здійснюють злочини під впливом обставин; 3) випадкові злочини; 4) рівень правосвідомлення високий, але притаманне пасивне ставлення до правопорушень інших; 5) рівень правосвідомлення високий з протидією правопорушень іншими.

Серед сучасних поглядів науковців щодо особистості злочинця звернемо увагу на типологію М. Єнікеєва [3], який об'ємно обґрунтовує психологічні характеристики різних категорій злочинців, що відповідають подіям реальної життєдіяльності. Автор вирізняє три градації особистості засудженого: а) загальний тип злочинця; б) особистість злочинця відповідної категорії; в) особистість злочинця відповідного виду.

За змістом ціннісно-орієнтованої спрямованості злочинців розрізняють такі категорії:

1. *Корислива* – категорія осіб з корисливою спрямованістю, які зазіхають на базове надбання суспільства. У цьому контексті виокремлюють: а) корисливо-господарських злочинців (фальсифікація товарів, ігнорування податкової системи, ліцензування, незаконне ведення бізнесу тощо); б) корисливо-службових злочинців (зловживання своїм службовим становищем, порушення правил торгівлі, маніпулювання клієнтами, хабарництво та інше); в) злодіїв (крадіжки); г) шахраїв (підробка документів, цінних паперів, грошових знаків тощо); д) вимагачів без насилля.

2. *Корисливо-насильницька* – категорія злочинців з агресивною, насильницькою, антигуманною спрямованістю з нехтуванням життям, здоров'ям інших людей. Ця група поділяється на: а) хуліганів; б) осіб, які завдають морального знущання особистості шляхом наклепу та образ; в) осіб, які актуалізують агресивно-насильницькі дії щодо інших індивідів (вбивства, зґвалтування, нанесення важких тілесних ушкоджень тощо).

Отже, ці класифікації дають можливість учинення конкретних дій щодо попередження та профілактики злочинності, загального й індивідуального прогнозування у боротьбі з означеним явищем. Зокрема, вивчення індивідуально-психологічних особливостей засуджених та інших рис характеру, вказують на те, що вони практично не відрізняються від законослухняних громадян.



Відмінності відображаються в особливостях ціннісних орієнтацій, психічних станах, статусно-групової злочинної приналежності. Відтак ці параметри визначають та обґрунтовують “тюремний синдром поведінки засудженого”. Адже сам факт скоєння злочину, арешт, процес розслідування та судових моментів, відбування покарання в пенітенціарних закладах суттєво видозмінює психіку та поведінково-вчинкові патерни особистості [13].

**Висновки.** Отже, обґрунтування індивідуально-психологічних, соціально-психологічних особливостей, видів, типів особистості засудженого спричиняє створення справжнього гуманізованого середовища як у пенітенціарних закладах, так і поза їх межами, а саме: не тільки забезпечення санітарно-побутових, економічних норм, а й сприяння позитивній трансформації взаємовідносин та здійснення комплексної соціально-психологічної роботи щодо ресоціалізації особистості злочинця як повноцінного громадянина суспільства.

**Перспективною наукових розвідок** стане розробка й апробація комплексної системи психологічного супроводу засуджених на основі використання знань про їх особистісні особливості.

### Література

1. Аминов И.И. Юридическая психология / И.И. Аминов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 416 с.
2. Андреев Н.А. Ресоциализация осужденных в пенитенциарных учреждениях (социально-психологический аспект) / Н.А. Андреев. – М. : Права человека, 2001. – 83 с.
3. Антонян Ю.М. Психология преступника и расследование преступлений / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – М. : Юристъ, 1996. – 336 с.
4. Баранов Ю.В. Стадии ресоциализации осужденных в свете новых социолого-антропологических воззрений и социальной философии / Ю.В. Баранов. – СПб. : “Юридический центр Пресс”, 2006. – 275 с.
5. Богреева Е. Субкультура осужденных и их ресоциализация / Е. Богреева. – М. : ЭННИ МВД РФ., 2001. – 82 с.
6. Васильев В.Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. – СПб. : Питер, 2009. – 608 с.

7. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 681 с.

8. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х. : ПП, “ГВІНГ”, 2007. – 96 с.

9. Мокрецов А.И. Личность осужденного: социальная и психологическая работа с различными категориями лиц, отбывающих наказание : учебно-методическое пособие / А.И. Мокрецов, В.В. Новиков. – М. : НИИ ФСИН России, 2006. – 220 с.

10. Невлаштоване життя колишніх ув'язнених. Радіо Свобода, 18 травня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org>.

11. Нормативно-правове забезпечення реалізації державної політики з питань сім'ї, жінок, дітей та молоді : зб. нормативно-правових док. – К. : [б. в.], 2003. – С. 187 – 338.

12. Поздняков В.М. Задачи пенитенциарных психологов при современной реформе уголовно-исполнительной системы России / В.М. Поздняков // Психология и право. – № 3. – 2012. – С. 43 – 50.

13. Посмаков П.Н. Тюремный синдром / П.Н. Посмаков. – Астана, 2001. – 171 с.

14. Проскура В.В. Юридично-інформаційний довідник для осіб, які звільняються від відбування покарання з кримінально-виконавчих установ / В.В. Проскура, Б.М. Телефаненко. – Львів, 2006. – 144 с.

15. Психологічні основи ресоціалізації засуджених [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://all-books.biz/teoriya-gosudarstva-prava-uchebnik/psihologichni-osnovi-resotsializatsiji.html>.

16. Ратинов А.Р. Судебная психология для следователей / А.Р. Ратинов. – М. : Юрлитинформ, 2001. – 352 с.

**Бамбурак Наталья. Психологический анализ личности преступника.** Обоснование индивидуально-психологических, социально-психологических особенностей личности осужденного указывает на необходимость создания настоящей гуманизированной среды, способствующей осуществлению комплексной социально-психологической работы относительно ресоциализации личности преступника как полноценного гражданина общества.

**Ключевые слова:** личность преступника, индивидуально-психологические и социально-психологические особенности личности преступника, психические аномалии.

**Bamburak Natalia. Psychological analysis of the criminal personality.** Justification of individual psychological, social and psychological characteristics of the personality of the accused leads to creation of a truly humanized environment as in penitentiaries and outside their boundaries, which contributes to the complex social and psychological work on the resocialization of the criminal personality as a full citizen of the society.

**Key words:** criminal personality, individual psychological and social-psychological characteristics of the criminal personality, mental abnormalities.

## НАШІ АВТОРИ

**Адамська Зоряна**, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук.

**Андрійчук Іванна**, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук.

**Бамбурак Наталія**, доцент кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук.

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

**Бригадир Марія**, доцент кафедри соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, кандидат психологічних наук.

**Володарська Наталія**, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

**Галян Ігор**, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

**Галян Олена**, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

**Гера Тетяна**, старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Горбачова Ольга**, асистент кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу “Криворізький національний університет”, кандидат психологічних наук.

**Гриник Ірина**, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

**Зубрицька-Макота Ірина**, доцент кафедри практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук.

**Кабиш-Рибалка Тамара**, аспірант кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Кириленко Таїса**, доцент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук.

**Кондратюк Світлана**, доцент кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”, кандидат психологічних наук.

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

**Орищин Лідія**, старший викладач кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.

**Павельчук Софія**, аспірант кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Радчук Галина**, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор психологічних наук, професор.

**Свідерська Галина**, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук.

**Сергєєва Тетяна**, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного університету будівництва та архітектури, доктор психологічних наук, доцент.

## OUR AUTHORS

**Adamska Zoryana**, associate professor of the Practical Psychology Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

**Andriychuk Ivanna**, associate professor of the Practical Psychology Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

**Bamburak Natalia**, associate professor of the Practical Psychology Department, Lviv State University of Internal Affairs, candidate of sciences (Psychology).

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

**Bryhadyr Maria**, associate professor of the Department of Social Work Ternopil National Economic University, candidate of sciences (Psychology).

**Volodarska Natalia**, a senior research fellow of Pavlo Chamata Laboratory of personality psychology, Hryrorii Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, candidate of sciences (Psychology).

**Halyan Ihor**, Associate Professor of the Psychology Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

**Halyan Olena**, Associate Professor of the Practical Psychology Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

**Hera Tetyana**, a senior lecturer of the Psychology Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

**Horbachova Olha**, assistant of the Practical Psychology Department, Kryvyi Rih Pedagogical Institute SHEI “Kryvyi Rih National University”, candidate of sciences (Psychology).

**Hrynyk Iryna**, associate professor of the Practical Psychology Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

**Kabysh-Rybalka Tamara**, a post-graduate student of the General Psychology Department, Kyiv Taras Shevchenko National University.

**Kondratiuk Svitlana**, associate professor of the Psychology Department of Khmelnytsky Institute of Social Technology of University “Ukraine”, candidate of sciences (Psychology).

**Kyrylenko Taisiya**, associate professor of the General Psychology Department Kyiv Taras Shevchenko National University, candidate of sciences (Psychology).

**Mytsko Volodymyr**, associate professor of the Educational and Developmental Psychology Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, candidate of sciences (Psychology).

**Oryshchyn Lidiya**, a senior lecturer of the Psychology of Management Department, Lviv State University of Internal Affairs.

**Pavelchuk Sofia**, a post-graduate student of the General Psychology Department, Kyiv Taras Shevchenko National University.

**Radchuk Halyna**, head of the Practical Psychology Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Doctor of Psychology, professor.

**Serheyeva Tetyana**, head of the Foreign Languages Department, Kharkiv National University of Construction and Architecture, Doctor of Psychology, Associate Professor.

**Sviderska Halyna**, associate professor of the Practical Psychology Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

**Zubrytska-Makota Iryna**, associate professor of the Practical Psychology Department, Lviv State University of Internal Affairs, candidate of sciences (Psychology).

## ЗМІСТ

<b>СЕРГЕСВА Тетяна.</b> Екзистенційний блок еко-гуманістичної технології саморозвитку.....	4
<b>ВОЛОДАРСЬКА Наталія.</b> Активізація процесу самотворення методами групової терапії.....	17
<b>БРИГАДИР Марія.</b> Відчуття правди і справедливості у розкритті та розвитку людського потенціалу.....	28
<b>ГАЛЯН Ігор.</b> Цілеспрямований розвиток здатності до саморегуляції як різновид психологічного супроводу професійного становлення майбутнього педагога.....	39
<b>ГЕРА Тетяна.</b> Тренінг особистісно-професійного саморозвитку як засіб психологічного супроводу майбутніх педагогів.....	50
<b>РАДЧУК Галина.</b> Мотивація учбово-професійної діяльності студентів як чинник становлення майбутнього фахівця.....	61
<b>КОНДРАТЮК Світлана.</b> Позитивне мислення як передумова досягнення успіху в навчальній діяльності.....	71
<b>ГАЛЯН Олена.</b> Особистісні детермінанти професійного вибору майбутніх психологів.....	83
<b>АДАМСЬКА Зоряна.</b> Особливості взаємозв'язку між показниками осмисленості життя та локалізацією контролю у студентів – майбутніх психологів.....	95
<b>АНДРІЙЧУК Іванна.</b> Особливості домінуючих механізмів психологічного захисту в цілісній структурі особистості майбутнього фахівця з психології.....	108



---

<b>БОРИСЕНКО Зоряна.</b> Професійна дезадаптація практичних психологів: чинники та особливості прояву.....	118
<b>ГРИНИК Ірина.</b> Психолінгвістичне дослідження етнічної толерантності студентів.....	131
<b>КАБИШ-РИБАЛКА Тамара.</b> Психологічна готовність особистості до волонтерської діяльності у спортивних подіях.....	142
<b>ПАВЕЛЬЧУК Софія.</b> Емоційний інтелект як феномен сучасної наукової та популярної психології.....	153
<b>СВІДЕРСЬКА Галина.</b> Турботливість і надання допомоги як вияв чуйного ставлення.....	164
<b>КИРИЛЕНКО Таїса.</b> Індивідуальні відмінності у переживанні психотравмувальних ситуацій.....	176
<b>ОРИЩИН Лідія.</b> Психологічні чинники прийняття ризикованих рішень.....	188
<b>ЗУБРИЦЬКА-МАКОТА Ірина.</b> Материнство як індивідуальна та суспільна цінність.....	197
<b>ГОРБАЧОВА Ольга.</b> Аксиологія дитячо-батьківських стосунків.....	209
<b>МИЦЬКО Володимир.</b> Дослідження частоти використання деяких деструктивних категорій користувачами веб-сайтів.....	221
<b>БАМБУРАК Наталія.</b> Психологічний аналіз особистості злочинця.....	232
<b>НАШІ АВТОРИ</b> .....	244

## CONTENS

<b>SERHEYEVA Tetyana.</b> Existential unit of eco-humanistic technology of self-development.....	4
<b>VOLODARSKA Natalia.</b> Self-development process intensification using methods of group therapy.....	17
<b>BRYHADYR Maria.</b> Sense of truth and justice in human potential exposure and development.....	28
<b>HALYAN Ihor.</b> Purposeful development of the capacity for self-regulation as a form of psychological support of professional formation of future teachers.....	39
<b>HERA Tetyana.</b> Training of personality professional self-development as a means of psychological accompaniment of future teachers.....	50
<b>RADCHUK Halyna.</b> Motivation in learning and professional activity as a factor of development of a future specialist.....	61
<b>KONDRATYUK Svitlana.</b> Positive thinking as precondition for success achieving in educational activities.....	71
<b>HALYAN Olena.</b> Personal determinants of professional choice of future psychologists.....	83
<b>ADAMSKA Zoryana.</b> Features interrelation between meaningfulness of life and localized control of students' future psychologists.....	95
<b>ANDRIYCHUK Ivanna.</b> Features of dominant mechanisms of psychological defense in a coherent structure of a personality of a future specialist in psychology.....	108

---

<b>BORYSENKO Zoryana.</b> Professional maladjustment of a practical psychologist: factors and features of manifestation.....	118
<b>HRYNYK Iryna.</b> Psycholinguistic study of students' ethnic tolerance.....	131
<b>KABYSH-RYBALKA Tamara.</b> Psychological readiness of an individual to volunteer activities at sport events.....	142
<b>PAVELCHUK Sofia.</b> Emotional intelligence as a phenomenon of modern scientific and popular psychology.....	153
<b>SVIDERSKA Halyna.</b> Caring and helping as manifestation of sensitivity.....	164
<b>KYRYLENKO Taisiya.</b> Individual differences in experiencing a traumatic situation.....	176
<b>ORYSHCHYN Lidiya.</b> Psychological factors which influence risk decisions.....	188
<b>ZUBRYTSKA-MAKOTA Iryna.</b> Maternity as an individual and social value.....	197
<b>HORBACHOVA Olha.</b> Axiology of child-parental relationships.....	209
<b>MYTSKO Volodymyr.</b> Study of frequency of some destructive strategies application by web-site users.....	221
<b>BAMBURAK Natalia.</b> Psychological analysis of the criminal personality.....	232
<b>OUR AUTHORS</b> .....	246

## В И М О Г И

до матеріалів фахового наукового видання ДДПУ  
“ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:  
ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ДДПУ”  
(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 ком’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](mailto: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:

***Р/р 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 ТРЕТІЙ

**ПСИХОЛОГІЯ**

Головний редактор **Надія Скотна**

Редактор розділу **Ігор Галян**

Редактор **Олена Галян**

Технічний редактор **Ольга Лужецька**

Коректори **Надія Кушина, Роман Вишнівський**

Здано до набору 28.04.2014 р. Підписано до друку 05.05.2014 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура. Times. Наклад 300 прим.  
Ум. друк. арк. 15,87. Зам. 97.

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. 42, тел. 2 – 23 – 78.