

ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ



**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 2
Том 1

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Бех Іван Дмитрович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

Бурлачук Леонід Фокович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Засекіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

Кравцова Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології ФДБОЗ ВПО «Тихоокеанський державний медичний університет» Міністерства охорони здоров'я Російської Федерації (Російська Федерація);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Поваренков Юрій Павлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);

Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук, професор, ректор Херсонського державного університету;

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Швалб Юрій Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до переліку наукових фахових видань України з психології на підставі Наказу МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Рекомендовано до друку відповідно до ухвали вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 29 травня 2017 р. № 13)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20082-9882Р від 15.03.2013 р. видане Державною реєстраційною службою України



ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України, який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів, пошуків, звершень, зростання та примноження здобутків.

Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підготовлено не одне покоління висококваліфікованих фахівців. Серед них – народні й заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вчені, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні й політичні діячі тощо.

Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Філософія збірника наукових праць «Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки» полягає в науковому осмисленні та практичному застосуванні кращих світових, європейських і вітчизняних тенденцій психологічної науки.

Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потенціалу нашої держави.

Щиросердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів «Наукового вісника Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана талановитим і невтомним творцям цього видання!

З повагою,

Ректор Херсонського державного університету
Василь СТРАТОНОВ





ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Алексєєнко Н.В. СОЦІАЛЬНИЙ І ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ВАЖЛИВА КОМПЕТЕНЦІЯ ПРАЦІВНИКІВ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД.....	8
Ананова І.В. ДИФЕРЕНЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ.....	13
Білоцерківська Ю.О. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗАПОБІГАННЯ ПИЯЦТВУ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПОВІТРЯНИХ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	21
Бінецька О.В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ КУРСАНТІВ ДСНС УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	26
Грисенко Н.В., Бойко Ю.К. МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ РІВНЯМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	31
Бончук Н.В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВИХ МЕТОДИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ.....	38
Бончук Н.В. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	44
Вавілова А.С. «ДИТЯЧО-ПІДЛІТКОВА ШКАЛА ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ» П. Х'ЮІТТА ТА Г. ФЛЕТТА: ДОСВІД АДАПТАЦІЇ.....	50
Васюк К.М. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕРОЇЗМУ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОГО СЦЕНАРІЮ.....	57
Вахоцька І.О. ЗВ'ЯЗОК КОНФЛІКТНОСТІ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	62
Галян О.І., Гера Т.І. МАРКЕРИ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ДІАГНОСТИЦІ СУБ'ЄКТИВНОЇ ЯКОСТІ ЖИТТЯ Й ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ.....	69
Гальцева Т.О. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	74
Гончаренко Ю.В. ЖИТТЄВІ СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	79
Гресько В.В. ПСИХОЛОГІЧНА РОЛЬ МЕНТАЛІТЕТУ У ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА.....	84
Данилевич Л.А. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	89
Дворніченко Л.Л. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА З КАТЕГОРІЄЮ «ЩАСТЯ».....	94
Демченко А.В. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТА ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	99
Діхтяренко С.Ю. ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ.....	104
Донець С.І. ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ТЕОРЕТИЧНОГО ОСМИСЛЕННЯ.....	109



Дубиніна М.І. СОЦІАЛЬНО-ПІДТРИМУЮЧА МЕРЕЖА ЯК КОПІНГ-РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК.....	115
Казібекова В.Ф. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ.....	120
Камінська О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕФОРМАЦІЙ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ.....	128
Коваленко-Кобилянська І.Г. КОНВЕНЦІОНАЛЬНА МУДРІСТЬ СОЦІУМУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЕФОРМАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЛЮДИНИ У ПЕРІОД ГЕРОНТОГЕНЕЗУ.....	133

СЕКЦІЯ 2 ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Вертель А.В., Пасько Е.Н. НОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ ИЛИ СОВРЕМЕННЫЙ МИФ: К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ.....	138
Загурська Е.В. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СПАДОК Д.М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО: ВАЖЛИВІСТЬ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ.....	145
Панасенко Е.А. ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ (20-30-ті рр. ХХ ст.).....	150
Яремчук О.В. ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї У МІФОЛОГІЇ ЯК ПОЗАНАУКОВІЙ ФОРМІ ПІЗНАННЯ.....	156

СЕКЦІЯ 3 ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Шевчук О.С. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОМАНДНОЇ РОБОТИ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	161
--	------------

СЕКЦІЯ 4 ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Бойко-Бузиль Ю.Ю. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ОРГАНІВ І ПІДРОЗДІЛІВ МВС УКРАЇНИ.....	166
Вагіна О.В. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ Й ОБМЕЖЕННЯ ПОЛІГРАФНИХ ПЕРЕВІРОК.....	172
Кудар К.В. ЯКІСТЬ ЖИТТЯ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ, ЯКІ ВИКОНУВАЛИ СЛУЖБОВІ ОБОВ'ЯЗКИ В НЕТИПОВИХ УМОВАХ.....	177

СЕКЦІЯ 5 ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Скрипаченко Т.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСТАНОВОК СТОСОВНО ГРОШЕЙ.....	183
---	------------



CONTENTS

SECTION 1

GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Aleksieienko N.V. SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AS AN IMPORTANT COMPETENCE OF PERSONNEL PENITENTIARY SERVICE: A THEORETICAL OVERVIEW.....	8
Ananova I.V. THE DIFFERENTIAL DESCRIPTION OF TYPES OF EXPERIENCING THE FEELING OF GUILT.....	13
Belotserkovskaya Yu.A. METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROPHYLAXIS AND PREVENTION OF DRUNKENNESS AND INTRODUCTION OF A HEALTHY WAY OF LIFE AMONG THE PERSONNEL OF AIRCRAFTS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	21
Binetska O.V. ESPECIALLY THE DEVELOPMENT OF STRESS STUDENTS DURING PROFESSIONAL TRAINING.....	26
Boyko Yu.K., Grisenko N.V. MOTIVATIONAL SPHERE AMONG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE.....	31
Bonchuk N.V. PECULIARITIES OF THE TEST METHODS USAGE FOR THE DIAGNOSTICS OF THE MATHEMATICAL GIFTEDNESS.....	38
Bonchuk N.V. THE PROBLEM OF THE MATHEMATICAL CLEVERNESS DEVELOPMENT IN THE CONDITION OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT....	44
Vavilova A.S. “THE CHILD-ADOLESCENT PERFECTIONISM SCALE” BY P. HEWITT AND G. FLETT: EXPERIENCE OF ADAPTATION	50
Vasuk K.M. METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE INVESTIGATIONS OF HEROISM IN THE STRUCTURE OF LIFESTYLE SCRIPT.....	57
Vakhotska I.A. COMMUNICATION WITH CONFLICT OF CHARACTER ACCENTUATION OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE.....	62
Halian O.I., Hera T.I. MARKERS OF PERSONALITY AGENCY IN DIAGNOSTICS OF SUBJECTIVE QUALITY OF LIFE AND PERSONALITY SELF-FULFILMENT OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS.....	69
Galtseva T.A. INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC SELF-EFFICACY OF STUDENTS.....	74
Goncharenko Yu.V. LIFE STRATEGIES OF PERSONALITY: PSYCHOLOGICAL ANALYSIS.....	79
Gresko V.V. PSYCHOLOGICAL ROLE OF MENTALITY IN THE TRANSFORMATION OF UKRAINIAN SOCIETY.....	84
Danylevych L.A. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS.....	89
Dvornichenko L.L. PRACTICAL ASPECTS OF WORK OF PSYCHOLOGIST-CONSULTANT WITH CATEGORY OF “HAPPINESS”.....	94
Demchenko A.V. FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF A CADET OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES DURING THE STUDY.....	99
Dikhtiarenko S.Yu. THE STUDY OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	104



Donets S.I. SPIRITUALITY OF PERSONALITY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF THEORETICAL COMPREHENSION.....	109
Dubynina M.I. NETWORK OF SOCIAL SUPPORT AS A COPING RESOURCE OF THE PROFESSIONAL SELFACTUALIZATION OF WOMEN.....	115
Kazibekova V.F. PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF PERSONALITY: PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL CONTENT.....	120
Kaminska O.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY DEFORMATIONS YOUTH IN SOCIAL AND POLITICAL INSTABILITY	128
Kovalenko-Kobylanska I.G. CONVENTIONAL WISDOM OF SOCIETY AS AN INSTRUMENT OF DEFORMATION OF INTELLECTUAL HUMAN ABILITIES IN A PERIOD OF GERONTOGENESIS.....	133

SECTION 2 HISTORY OF PSYCHOLOGY

Vertel A.V., Pasko E.N. A NEW PSYCHOLOGY OR A MODERN MYTH: TO THE QUESTION OF METHODOLOGICAL VALIDITY OF THE PSYCHOANALYTIC CONCEPTS.....	138
Zagurska E.V. PSYCHOLOGICAL LEGACY OF D. M. OVSYANYKO-KULYKOVSKYI: THE IMPORTANCE OF A MULTIDISCIPLINARY APPROACH.....	145
Panasenko E.A. CONTENT AND METHODS OF EXPERIMENTS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN UKRAINE (20–30 YEARS OF THE XX CENTURY).....	150
Yaremchuk O.V. PSYCHOLOGY OF THE FAMILY IN MYTHOLOGY AS IN EXTRASCIENTIFIC FORM OF KNOWLEDGE.....	156

SECTION 3 ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Shevchuk O.S. TEACHING FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR TEAM WORK COMPETENCIES.....	161
--	-----

SECTION 4 LEGAL PSYCHOLOGY

Boiko-Buzyl Yu.Yu. THE PROFESSIONAL IDENTITY WITHIN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SOCIALISATION OF HEADS OF AGENCIES AND DEPARTMENTS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE.....	166
Vagina O.V. SOME FEATURES AND LIMITATIONS OF POLYGRAPH EXAMINATION.....	172
Kudar K.V. QUALITY OF LIFE OF THE LAW ENFORCEMENT OFFICERS WHO PERFORMED THEIR DUTIES IN THE TYPICAL AND ATYPICAL CONDITIONS.....	177

SECTION 5 ECONOMICAL PSYCHOLOGY

Skripachenko T.V. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ATTITUDES TO MONEY.....	183
---	-----



СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК [159.9:351.74](477)(043.3)

СОЦІАЛЬНИЙ І ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ВАЖЛИВА КОМПЕТЕНЦІЯ ПРАЦІВНИКІВ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД

Алексєєнко Н.В., викладач
кафедри соціології та психології факультету № 6
Харківський національний університет внутрішніх справ

Здійснено теоретичний аналіз неакадемічних видів інтелекту в психологічній науці. Розкрито суть, зміст, поняття та специфіку соціального й емоційного видів інтелекту. Соціальний інтелект розглянуто як пізнавальну специфічну здатність особистості, яка забезпечує успішну взаємодію з людьми. Емоційний інтелект охарактеризовано як сукупність ментальних здібностей, знань і компетенцій, котрі дають людині можливість успішно давати раду різним життєвим ситуаціям. Визначено необхідність подальшого емпіричного вивчення цього феномена серед персоналу кримінально-виконавчої служби для успішного впровадження отриманих результатів у їх професійну діяльність.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, емоційний інтелект, персонал, кримінально-виконавча служба, професійна діяльність.

Осуществлен теоретический анализ неакадемических видов интеллекта в психологической науке. Раскрыта суть, содержание, понятие и специфика социального и эмоционального видов интеллекта. Социальный интеллект рассмотрен как познавательная специфическая способность личности, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. Эмоциональный интеллект охарактеризован как совокупность ментальных способностей, знаний и компетенций, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Определена необходимость дальнейшего эмпирического изучения данного феномена среди персонала уголовно-исполнительной службы для успешного внедрения полученных результатов в их профессиональную деятельность.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, персонал, уголовно-исполнительная служба, профессиональная деятельность.

Aleksieienko N.V. SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AS AN IMPORTANT COMPETENCE OF PERSONNEL PENITENTIARY SERVICE: A THEORETICAL OVERVIEW

A theoretical analysis of non-academic types of intelligence in psychological science is carried out. The essence, content, concept and specificity of social and emotional types of intellect are revealed. Social intelligence is considered as the cognitive specific ability of the individual, which ensures successful interaction with people. Emotional intelligence is characterized as a combination of mental abilities, knowledge and competencies that enable a person to successfully cope with various life situations. The need for further empirical study of this phenomenon among the staff of the criminal executive service for successful implementation of the results obtained in their professional activities is determined.

Key words: intelligence, social intelligence, emotional intelligence, personnel, criminal executive service, professional activity.

Постановка проблеми. Кримінально-виконавча служба – виконавчий орган державного управління, що є складником правоохоронної системи України, головна мета якого – забезпечення державної політики у сфері виконання покарань. Працівники кримінально-виконавчої системи вирішують широке коло завдань соціального плану, спрямованих на виправлення та ресоціалізацію засуджених. Успішне досягнення поставлених завдань неможливе без якісного кадрового забезпечення, що потребує психологічної підготовки нової формації особистості персоналу органів і установ виконання покарань.

Ми вважаємо, що проблема психологічної готовності персоналу органів і установ виконання покарань в умовах інноваційних упроваджень у професійну діяльність є важливою, а її сутність полягає в тому, що психологічна готовність до інноваційної діяльності повинна розглядатися як необхідна умова для досягнення стратегічних цілей кримінально-виконавчої служби. Адекватний психолого-педагогічний вплив на засуджених, як підкреслює В. Філоненко, можливий за наявності у співробітника кримінально-виконавчої служби таких особистісних рис, які дозволяють знахо-

дити найбільш ефективні шляхи взаємодії та забезпечують психологічну готовність до ефективного міжособистісного спілкування [18, с. 100].

У зв'язку з цим серед заходів, які покликані сприяти підвищенню ефективності функціонування кримінально-виконавчої системи, першочергове значення в сучасних умовах набуває дослідження специфіки неакадемічних видів інтелекту в працівників органів і установ виконання покарань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз психологічних досліджень свідчить, що вивчення неакадемічних видів інтелекту (таких, як соціальний і емоційний) представлено значною кількістю наукових праць. Проблеми професійної діяльності персоналу установ виконання покарань вивчали такі українські вчені, як В. Андросюк, О. Беца, Н. Гук, Л. Казміренко, В. Кривуша, Т. Кушнірова, В. Медведєв, В. Синьов, В. Сулицький, Г. Юхновець, Т. Якимчук. Питання дослідження професійної компетентності майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України та вдосконалення професійно важливих якостей пенітенціарного персоналу висвітлювали О. Дука, В. Бадира, Л. Багрій-Шахматова, І. Богатирьов, О. Караман, В. Меркулова, О. Третяк, С. Чебоненко, А. Степанюк, Р. Підвисоцький, І. Яковець. Зазначені науковці зробили вагомий внесок у теорію й практику вивчення виконання та відбування покарань.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичний аналіз неакадемічних видів інтелекту як важливої риси особистості працівника кримінально-виконавчої системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначають Е. Івашкевич та Н. Дика, соціальний інтелект індивіда являє собою своєрідний психологічний інструмент забезпечення людиною власної ефективною життєдіяльності, тому він організований особливим чином, а не існує відірвано від соціальної активності суб'єкта. При цьому активність індивіда, його позиція суб'єктності щодо соціуму виявляється не тільки й не стільки в тому, що людина робить внесок у дещо загальне, інтегрально-соціумне, а в тому, що індивід здатен поза безпосереднім узгодженням з усіма представниками свого соціуму створювати власну систему способів взаємодії з іншими людьми, так званий соціально зумовлений інтерпретаційний комплекс [4, с. 177].

Крім того, як підкреслює Е. Івашкевич, соціальний інтелект є не тільки однією з важливих складових частин процесу життєдіяльності людини, але й багато в чому визначає пізнання й розуміння особистістю

як власних дій, учинків, діяльності в цілому, так і дій інших людей [4, с. 194].

Є. Миронюк і Д. Симонок указують, що багатьма авторами соціальний інтелект виділяється саме як значима багатоконпонентна здібність, що визначає ефективність соціальних взаємодій і адаптації. Він розглядається як важлива здатність особистості, необхідна для розуміння вчинків і дій людей, комунікативних навичок людини і її невербальних реакцій [10, с. 150].

Аналізуючи генезу поняття «соціальний інтелект», С. Руденко зауважує, що Ю. Ємельянов уперше у вітчизняній психології спробував дати визначення соціального інтелекту, тісно пов'язавши цей термін із поняттям соціальної сензитивності. Він вважав, що на основі інтуїції в людини формуються індивідуальні «евристики», які людина використовує для висновків щодо міжособистісної взаємодії [15].

В. Куніцина виділяє як центральний компонент соціального інтелекту комунікативно-особистісний потенціал, який є досить узагальненим і дозволяє наблизитися до розуміння специфічної структури соціального інтелекту, особливостей його функціонування на різних вікових етапах. Одна з головних інтегральних функцій соціального інтелекту – формування довгострокових, тривалих стосунків із перспективою розвитку та позитивного взаємовпливу на основі усвідомлення рівня й характеру стосунків [5, с. 246].

Л. Ляховець резюмує, що соціальний інтелект являє собою стійку специфічну здатність розуміти самого себе й інших людей, їхні взаємини, прогнозувати міжособистісні події на основі індивідуальних розумових процесів, афективного реагування та соціального досвіду. Автор говорить, що соціальний інтелект – це здатність орієнтуватися на суттєві характеристики комунікативної ситуації, які не піддаються безпосередньому спостереженню, і здатність обирати можливі способи опосередкованого досягнення власних/спільних цілей, спираючись на ці орієнтири. Л. Ляховець наводить основні психологічні функції соціального інтелекту: адаптивна, плануюча, прогностична, мотиваційна, регулятивна, саморозвитку, інтегральна, мобілізаційна; основними педагогічними функціями є: пізнавально-оціночна, комунікативно-ціннісна та рефлексивно-корекційна. Загальноприйнятою у вітчизняній психологічній науці є трикомпонентна структура соціального інтелекту, яка містить когнітивний, емоційний і комунікативно-організаційний складники [7, с. 132].

С. Редько, розглядаючи наявні дослідження соціального інтелекту, вказує, що



чим вищий рівень соціального інтелекту, тим більш розвинені саморегуляція, самовпевненість, здатність впливати на оточуючих. Більш високому рівню соціального інтелекту відповідає й вищий рівень креативності, моральних настанов і самоповаги. Найвищий рівень соціального інтелекту характеризується задоволенням від спілкування та стосунків із колегами, розвинутих почуттям гідності, самоповаги, гнучкістю поведінки, високим рівнем саморегуляції й адаптивності [14, с. 140].

Поняття соціального інтелекту є підґрунтям виникнення ідеї емоційного інтелекту, який розглядається як підструктура соціального інтелекту. Розглядаючи особливості емоційного інтелекту в осіб із різним його рівнем, І. Філіпова відзначає, що емоційний інтелект – поняття, яке використовується в науці з кінця минулого століття. Через свою надзвичайну важливість проблема емоційного інтелекту привертає все більшу увагу науковців. У широкому розумінні емоційний інтелект трактується як здатність диференціювати позитивні й негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан із негативного на позитивний [17].

Н. Діомідова вказує, що в психологічній науці під емоційним інтелектом розуміється вміння визначати свої й чужі емоції, а також здатність управляти ними так, щоб досягти поставленої мети [1].

Згідно з уявленнями Д. Карузо, Дж. Майера, П. Салловея (авторів оригінальної концепції емоційного інтелекту) емоційний інтелект – це сукупність ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій і емоцій оточуючих. Емоційний інтелект розглядається як підструктура соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати за власними емоціями й емоціями інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діями. Згідно з удосконаленою моделлю Д. Карузо, Дж. Майера й П. Салловея емоційний інтелект включає в себе такі ментальні здібності: усвідомлена регуляція емоцій; розуміння (осмислення) емоцій; асиміляція емоцій у мисленні; розрізнення й вираження емоцій [19, с. 14].

Д. Голмен трактує емоційний інтелект як поєднання когнітивних здібностей і особистісних характеристик. Структура емоційного інтелекту за Д. Голменом є ієрархічною. Так, ідентифікація емоцій є передумовою управління ними. У той же час одним з аспектів управління емоціями є здатність використовувати емоційні стани, що призводять до успіху. Ці три здатності, звернені до ін-

ших людей, є детермінантою для четвертої – входити в контакт і підтримувати добрі взаємини. Надалі Д. Голмен доопрацював структуру емоційного інтелекту. На цей час вона включає чотири компоненти: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння й керування взаєминами [21, с. 139].

Ще більш широке трактування емоційного інтелекту міститься в моделі Р. Бар-Она, котрий визначає емоційний інтелект як усі некогнітивні здібності, знання й компетентності, котрі надають людині можливість успішно давати раду різним життєвим ситуаціям. Р. Бар-Он виділяє п'ять сфер компетентності, які можна ототожнити з п'ятьма компонентами емоційного інтелекту. Кожен із п'яти складається з декількох субкомпонентів: пізнання себе (усвідомлення своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність); навички міжособистісного спілкування (емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність); здатність до адаптації (вирішення проблем, зв'язок із реальністю, гнучкість); управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю); переважний настрій (щастя, оптимізм) [20, с. 16–17].

У психології відомою є концепція емоційного інтелекту, розроблена Д. Люсінім. Він розглядає зв'язок емоційного інтелекту з індивідуальними особливостями особистості інакше. Одне з перших визначень емоційного інтелекту, запропонованих автором, проголошувало, що «емоційний інтелект – це здатність до розуміння як власних, так і чужих емоцій і управління ними». Здатність розуміти емоції означає те, що людина здатна розпізнавати емоцію, тобто встановлювати сам факт існування емоційного переживання в себе або в іншого індивіда; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває сам індивід або інша людина, знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе. Здатність до керування емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед регулювати надмірно сильні емоції; здатна контролювати зовнішні прояви емоцій; може в разі необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію. Оскільки обидва зазначені компоненти можуть бути спрямовані на власні емоції й на емоції інших людей, на думку автора, можна говорити про внутрішньоособистісний і міжособистісний компоненти в емоційному інтелекті [6].

Українські дослідники Е. Носенко та Н. Коврига, спираючись на дослідження вказаних

вище авторів, пропонують п'ятифакторну структуру емоційного інтелекту, в якій поряд із зазначеними вище складовими частинами виділяють спроможність особи налаштувати себе на діяльність і здатність підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми в процесі спілкування і взаємодії. Ця структура емоційного інтелекту доповнена шляхами його дослідження та розвитку через розвиток нейротизму (емоційної стійкості), екстраверсії, гнучкості в спілкуванні та сумлінності, які раніше майже не розглядали під час аналізу особливостей емоційного функціонування людини [12].

В українській психології В. Зарицькою розроблена структура емоційного інтелекту, що включає чотири базових компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні й діяльності. Для визначення рівня розуміння власних емоцій виділені такі показники здібностей: розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причину виникнення емоцій, пояснювати значення емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими. Для визначення рівня самоконтролю й саморегуляції емоцій виділена така система здібностей: стримувати емоції, проявляти емоції відповідно до ситуації, зберігати спокій у складних ситуаціях, контролювати, регулювати власні емоції. Для визначення рівня розуміння емоцій інших людей дослідниками визнані доцільними такі показники: здатність усвідомлювати емоційні стани інших, розуміти невисловлені емоції інших, здатність до емпатії, здатність позитивно впливати на емоційні стани інших, передбачати силу емоцій інших, їх тривалість, наслідки. Для визначення рівня здатності використовувати емоції вибрані такі показники: емоційна стійкість, здатність до екстравертної чутливості, гнучкість прояву в спілкуванні, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватися з людьми на емоційній основі. Це основні орієнтири, засвоєння яких дає можливість говорити про наявність певного рівня розвитку емоційного інтелекту [3].

О. Макаревич вважає емоційний інтелект складовою частиною інтелектуального капіталу [8, с. 87]. Е. Носенко розглядає емоційний інтелект як прояв рефлексивної свідомості, котра є важливим складником особистісного потенціалу [11]. В. Зарицька визначає емоційний інтелект як складник готовності особистості до професійної діяльності [2].

У сучасному суспільстві, як зазначають Т. Попова й І. Горват-Янушевська, пробле-

ма прояву й розуміння емоцій виявляється досить гостро. З особливою силою й чіткістю емоційні проблеми проявляються в людей із низьким рівнем емоційного інтелекту, унаслідок чого емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні стосунки, не дають змоги належним чином виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок, погіршують здоров'я [13, с. 63].

На думку О. Сем'ян, однією зі складових частин людського капіталу є емоційний інтелект, дослідженню якого сьогодні приділяється велика увага. Одним із напрямів наукового пошуку в соціокультурній сфері стратегічного розвитку підприємств стали дослідження оцінювання персоналу не тільки за критерієм інтелекту, але й за рівнем емоційного інтелекту. Концепція емоційного інтелекту сьогодні є дуже важливою під час розгляду відтворення людського капіталу, особливо в процесі його використання. Емоційний інтелект безпосередньо впливає на здатність людини запропонувати свої знання, вміння та навички на ринку праці й застосувати їх у практичній діяльності. Сьогодні запорукою професійного, кар'єрного та фінансового успіху є вміння адаптуватися в процесі соціальних і трудових відносин, володіння комунікаційними, когнітивними й іншими здібностями згідно з вимогами ринкової економіки [16, с. 78].

О.М. Медведєва та М.І. Кірнос убачають в емоційному інтелекті одну з важливих складових частин інноваційного потенціалу особистості [9, с. 60]. У зв'язку із цим особливо важливого значення набуває проблема формування психологічної готовності працівників кримінально-виконавчої служби до інноваційної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, теоретичний аналіз проблеми дозволив розкрити суть і зміст таких понять, як емоційний і соціальний інтелект. Було розкрито психологічний складник цих феноменів. Соціальний інтелект розглядається вченими як важлива складова частина процесу життєдіяльності людини, багатокomпонентна здібність особистості, що визначає ефективність соціальних взаємодій і адаптації в соціумі завдяки вмінню розуміти самого себе й інших людей, їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події на основі індивідуальних розумових процесів, афективного реагування та соціального досвіду. Емоційний інтелект розуміється як підструктура соціального інтелекту, тобто це здатність особистості диференціювати позитивні й негативні почуття, уміння проявляти емоції відповідно до ситуації, зберігати спокій у складних ситуаціях, контролювати, регулювати власні емоції.



Проведене дослідження висвітлює теоретичний аспект розгляду окресленої проблеми, тому доцільним і перспективним слід вважати емпіричне вивчення соціального й емоційного інтелекту працівників кримінально-виконавчої служби України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Діомідова Н. Теоретичні підходи до визначення емоційного інтелекту / Н. Діомідова // Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд». – 2015. – Т. 4. – № 14 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/470>.
2. Зарицька В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності / В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2014. – №. 49. – С. 42–51.
3. Зарицька В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : [монографія] / В. Зарицька. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 304 с.
4. Івашкевич Е. Особливості розв'язання проблеми структури соціального інтелекту майбутнього педагога / Е. Івашкевич, Н. Дика // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика», 22 жовтня 2014 р. – Харків : НТУ «ХП», 2014. – Вип. 40–41 (44–45). – С. 173–185.
5. Куницына В. Межличностное общение / В. Куницына, Н. Казаринова, В. Погольша. – СПб : Питер, 2003. – 544 с.
6. Люсин Д. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования ; под ред. Д. Люсина, Д. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
7. Ляховець Л. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура / Л. Ляховець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки, 2013. – № 114. – С. 128–133.
8. Макаревич О. Специфічність поняття інтелектуального капіталу та зв'язок емоційного інтелекту з його формуванням / О. Макаревич // Агросвіт. – 2015. – №. 15. – С. 85–88.
9. Медведєва О. Бачення інноваційності як характеристики середовища проектів та програм розвитку / О. Медведєва, М. Кірнос // Управління проектами та розвиток виробництва. – 2014. – №. 4. – С. 52–69.
10. Миронюк Є. Розвиток соціального інтелекту як складова професійної компетенції соціальних працівників / Є. Миронюк, Д. Симонок // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки, 2014. – № 115. – С. 150–153.
11. Носенко Е. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості / Е. Носенко // Вісник Дніпропетровського університету. Сер.: Педагогіка і психологія. – 2012. – №. 20. – Вип. 18. – С. 116–122.
12. Носенко Е. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції : [монографія] / Е. Носенко, Н. Коврига. – Київ : Вища школа, 2003. – 126 с.
13. Попова Т. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту / Т. Попова, І. Горват-Янушевська // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Соціологія. – 2014. – Т. 244, Вип. 232. – С. 63–66.
14. Редько С. Розвиток соціального інтелекту у майбутніх керівників освітніх закладів / С. Редько // Освітологічний дискурс, 2013. – № 2. – С. 134–143.
15. Руденко С. Социальный интеллект как фактор успешности педагогической деятельности / С. Руденко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 12. – С. 7–12.
16. Сем'ян О. Емоційний інтелект у процесі трудової діяльності / О. Сем'ян // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Сер. : Економічна. – 2014. – №. 5. – С. 78–83.
17. Філіпова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І. Філіпова // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 68–79.
18. Філоненко В. Психологічні особливості злочинців-рецидивістів корисливого та насильницького типів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / В. Філоненко. – Х., 2015. – 261 с.
19. Шай У. Интеллектуальное развитие взрослых / У. Шай // Психологический журнал. – 1998. – № 6. – С. 14–28.
20. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On// Psicothema.– 2006.– № 18.– P. 13–25.
21. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995.– 352 p.

УДК 159.942/923

ДИФЕРЕНЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ

Ананова І.В., к. психол. н.,
асистент кафедри загальної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті представлено результати порівняння типів переживання почуття провини. Емпірично встановлено, що типи диференціюються за характером і способом переживання почуття провини, характером самозвинувачення, за вираженістю емоційної невірноваженості, за характером ставлення до себе, за використанням захисних механізмів і копінг-поведінки. На основі емпіричних результатів запропонована диференційна характеристика типів переживання почуття провини.

Ключові слова: *почуття провини, переживання почуття провини, типи переживання почуття провини, орієнтований на знецінення себе, орієнтований на незвинувачення себе, орієнтований на використання его-захисту, орієнтований на дію, орієнтований на взаємини.*

В статтю представлені результати сравнення типів переживання чувства вины. Эмпирически установлено, что типы дифференцируются по характеру и способу переживания чувства вины, характеру самообвинения, по выраженности эмоциональной неуравновешенности, по характеру самоотношения, по использованию защитных механизмов и копинг-поведения. На основании эмпирических результатов предложена дифференциальная характеристика типов переживания чувства вины.

Ключевые слова: *чувство вины, переживание чувства вины, типы переживания чувства вины, ориентированный на обесценивание себя, ориентированный на необвинение себя, ориентированный на использование эго-защиты, ориентированный на действие, ориентированный на отношения с другим.*

Ananova I.V. THE DIFFERENTIAL DESCRIPTION OF TYPES OF EXPERIENCING THE FEELING OF GUILT

The article is expounding the results of the comparison types of experiencing the feeling of guilt. The study shows that types are differentiated by: the nature and ways of experiencing feelings of guilt, self-blame nature, the severity of emotional imbalance, the nature of the relationship to itself, using of defense mechanisms and coping behavior. Differential characteristic types of experiencing the feeling of guilt are proposed according to empirical results.

Key words: *feeling of guilt, the experiencing feeling of guilt, types of experiencing feeling of guilt, oriented to self-blame, oriented to not self-condemnation, oriented to use ego-defense, oriented to the action, focused on relationships.*

Постановка проблеми. Запити практики надання психологічної допомоги спонукають до зосередження наукового пошуку на проблематиці переживання почуття провини, яка впливає на життя та психічне здоров'я особистості, до виявлення типових способів переживання провини, зокрема й тих, що призводять до психологічних ускладнень.

Здатність почуватися винним є соціально прийнятною й суспільно схвалюваною, людину, здатну почуватися винною, вважають морально зрілою, відповідальною, емоційно чуйною. Проте саме із запитом полегшити почуття провини, яке неможливо самостійно подолати, часто звертаються по допомогу до спеціалістів. Така суперечність зумовлює аналіз переживання почуття провини особистістю, окреслення кола типових способів переживання, дослідження факторів, що диференціюють осіб за типом переживання почуття провини. Розв'язання цієї проблеми важливе не лише з огляду

на потреби практики надання психологічної допомоги, але й із погляду її теоретичного осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні два десятиліття відзначаються зростанням інтересу серед вітчизняних і російських науковців до дослідження проблематики почуття провини (А. Алімов, 2014; І. Белік, 2006; Д. Дружиненко, 2007; О. Короткова, 2002; І. Макогон, 2014; О. Малєєва, 2007; О. Малтасевич, 2011; О. Манхаєва, 2012; Л. Ростомова, 2010; Т. Смотров, В. Гриценко, С. Горнаєва, 2013; Л. Софіна, 2009 та ін.). Зокрема, вітчизняні автори звертаються до аналізу схильності до переживання почуття провини як фундаментальної особистісної риси, а також пропонують типологізацію переживання почуття провини й осіб, схильних переживати провину [4; 5]. Окремий тип розглядають як сукупність особистісних рис і якісно-кількісних характеристик переживання почуття



провини та виокремлюють за критерієм: 1) співвідношення якісних компонентів провини-риси (екзистенціального, емоційного, когнітивного, дійового, контрольно-регулятивного) [4]; 2) домінування особистісного профілю переживання почуття провини (лідуючого, збудливого, уразливого) [5]; 3) спрямованості переживання почуття провини (перед собою, перед іншими) [5].

Автором статті також здійснена спроба виокремлення типів переживання почуття провини особистістю [2; 3]. За результатами емпіричного дослідження виявлено п'ять типів реагування, що стосуються ситуації переживання почуття провини: 1) самозвинувачення як прояв глобально-негативного ставлення до себе; 2) позитивне ставлення до себе, за якого не допускається переживання почуття провини; 3) переживання почуття провини внаслідок вираженої потреби зберігати позитивний «образ Я», 4) конструктивне вирішення проблемних ситуацій; 5) самозвинувачення внаслідок вираженої потреби зберігати стосунки з оточуючими. Виявлені типи диференціюються за характером ставлення до себе (глобальне негативне, надмірно позитивне, захисне), за площиною переживання почуття провини, указуючи на переважання однієї з них (площина «образу Я», площина взаємодії з іншим, площина вчинку), за способом переживання (конструктивним, неконструктивним) [2; 3]. Отримані результати спонукають нас до більш докладного вивчення відмінностей у типових способах переживання почуття провини, до виявлення специфічних ознак, які є ключовими для диференціації типів переживання почуття провини, їх конструктивності або неконструктивності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні відмінностей між типовими способами переживання почуття провини та диференційній характеристиці цих типів переживання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою диференційної характеристики виокремлених типів переживання почуття провини (далі – ППВ) із загальної дослідницької вибірки (232 особи) було утворено п'ять груп: «знецінення себе» (30 осіб), «незвинувачення» (31 особа), «его-захист» (27 осіб), «орієнтація на дію» (29 осіб), «орієнтація на взаємини» (32 особи). Особи групувалися за суттєвими ознаками кожного з типів ППВ (на основі первинних описових статистик – мір центральної тенденції та розподілу): до кожної з п'яти груп обиралися ті досліджувані, ре-

зультати яких за більшістю показників (за ключовими характеристиками типу) перевищували третій квартиль або не перевищували перший.

В якості вимірювального інструментарію використано: а) для оцінки переживання почуття провини – авторський опитувальник «Переживання почуття провини» (ППВ) [1]; авторську модифікацію методики Дембо-Рубінштейн (вивчення кількісних характеристик ППВ), тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга; б) для оцінки афективних аспектів переживання – опитувальник емоційної нестійкості – урівноваженості Г. Айзенка, Г. Вільсон; в) для виявлення особливостей оцінювання себе й ставлення до себе – методику дослідження самоставлення С. Панталеєва (далі – МИС); г) для визначення поведінкових особливостей переживання – опитувальники «Стратегії долаючої поведінки» С. Фолкмана, Р. Лазаруса (далі – ССП) та «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Г. Конте (далі – LSI).

У результаті застосування стратегії порівняння досліджуваних груп (відмінності визначалися методом порівняння груп (критерій U-Манна-Уїтні)) виявлено, що виділені типи переживання почуття провини значно відрізняються ($p < 0,01$; $p < 0,05$) за нижченаведеними критеріями.

1. За особливостями переживання почуття провини (рис. 1).

Представники груп «его-захист», «знецінення себе» й «орієнтація на взаємини» найбільше схильні до переживання провини (загальний показник ППВ), але відрізняються за окремими компонентами переживання. Більше схильні очікувати покарання й жалкувати ($p < 0,01$) ті, хто знецінює себе й використовує его-захисти, а більш вимогливі до себе, більш орієнтовані на дотримання моральної й соціальної нормативності та більше зацікавлені в інших ($p < 0,01$) ті, хто використовує его-захисти, і ті, хто орієнтується на взаємини. Вищезазначені типи ППВ відмінні ($p < 0,01$) від представників групи «орієнтація на дію», оскільки останнім невластиво чекати на покарання, але вони виявляють помірну вимогливість до себе, зацікавленість в інших, орієнтацію на нормативність (що не відрізняє їх від групи «знецінення себе») і схильність жалкувати (таку ж, як у групі «орієнтація на взаємини»). Істотно відмінними ($p < 0,01$) від усіх інших виявилися представники групи «незвинувачення», оскільки для них невластиво очікувати покарання, жалкувати, виявляти вимогливість до себе, зацікавленість в інших, але вони мають помірно виражену схильність орієнтуватися

на нормативність (таку ж, як у групах «орієнтація на дію» та «знецінення себе»).

2. За вираженістю кількісних характеристик почуття провини (рис. 2).

Представники груп «его-захист», «знецінення себе» й «орієнтація на взаємини» більше схильні оцінювати своє переживання почуття провини як таке, що триває довше, виникає легше й частіше, суб'єктивно відчувається як важче порівняно з групами «незвинувачення» й «орієнтація на дію» ($p < 0,01$; $p < 0,05$). Причому представники цих груп орієнтовані на взаємини, оцінюють своє переживання як більш важке порівняно з тими, хто використовує его-захисти ($U = 125,000$; $p < 0,05$). Для представників груп «знецінення себе» й «орієнтація на взаємини» переживання почуття провини є більш звичним ($p < 0,01$; $p < 0,05$) порівняно з представниками груп «незвинувачення» й «орієнтація на дію». Ті, хто не звинувачує себе, оцінюють своє почуття провини як завжди обгрунтоване, неінтенсивне, не цінне порівняно з усіма іншими групами ($p < 0,01$; $p < 0,05$).

3. За особливостями реагування в ситуаціях фрустрації.

Ті, хто знецінює себе, схильні до захисного самозвинувачення (I) (більше, ніж у групі «незвинувачення» ($U = 204,000$; $p < 0,05$)), яке полягає в одночасному визнанні своєї провини й запереченні відповідальності шляхом посилення на виправдання або пом'якшуючі провину обставини, але не схильні сподіватися, що ситуація може вирішитися сама собою, без докладання особливих зусиль з їхнього боку (m) (на відміну від груп «его-захист» ($U = 127,500$; $p < 0,05$) та «незвинувачення» ($U = 196,000$; $p < 0,05$)), а також не схильні оцінювати ситуацію фрустрації як сприятливо-вигідно-корисну (I') (на відміну від групи «незвинувачення» ($U = 207,000$; $p < 0,05$)). Представники групи «его-захист» частіше вдаються до его-захисного реагування (сумарний показник) – до реакцій, спрямованих на захист власного «Я» (порівняно з групами «орієнтація на взаємини» ($U = 132,500$; $p < 0,05$) і «незвинувачення» ($U = 120,000$; $p < 0,05$)), а особливо до де-

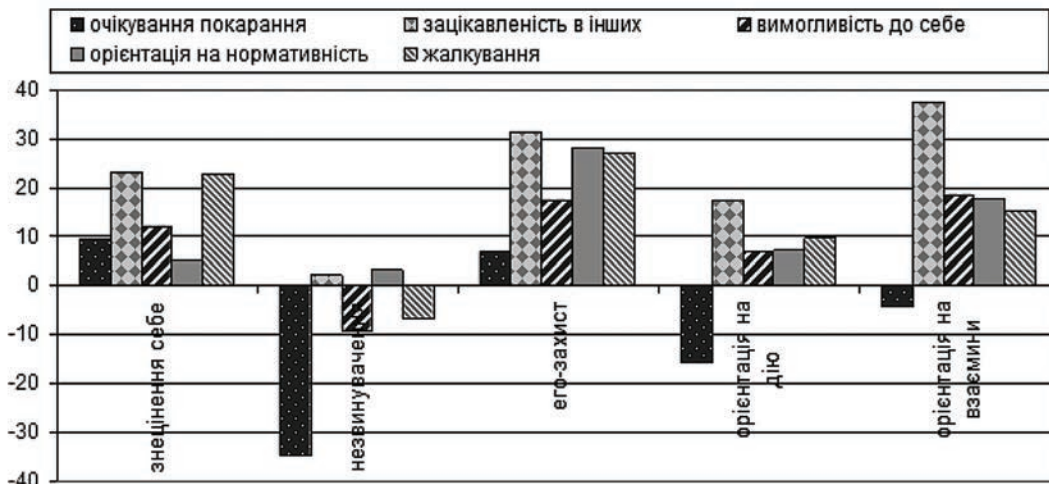


Рис. 1. Особливості переживання почуття провини в різних типах ППВ

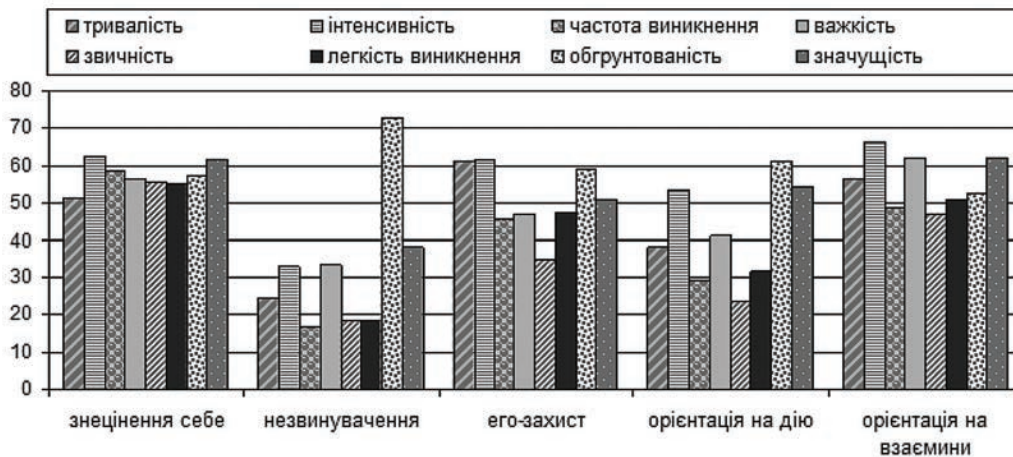


Рис. 2. Кількісні характеристики переживання почуття провини в різних типах ППВ



монстрації відкритої ворожості, відкритого звинувачення партнера по ситуації (Е) (порівняно з представниками групи «орієнтація на взаємини» ($U=140,000$; $p<0,05$)); проте менше схильні вимагати від іншого вирішити проблемну ситуацію (е) (порівно з групами «незвинувачення» ($U=107,500$; $p<0,01$) і «орієнтація на дію» ($U=123,000$; $p<0,05$)), а більше сподіваються на вирішення ситуації без докладання до цього якихось зусиль (m) (порівняно з групою «знецінення себе» ($U=127,500$; $p<0,05$)), і, таким чином, меншою мірою здатні переробляти (сублімувати) свою агресію (E/e) (ніж у групі «незвинувачення» ($U=117,500$; $p<0,05$)), тобто їх екстрапунітивність виражається переважно в его-захисних реакціях.

4. За ознаками та вираженістю емоційної нестабільності (рис. 3).

Виражені ознаки емоційної неврівноваженості мають представники груп «знецінення себе» й «его-захист», проте якісні складники, що визначають їх емоційну нестійкість, дещо відмінні. Обом типам притаманний високий рівень тривожності, іпохондрії та почуття провини, специфічною

характеристикою ($p<0,01$) тих, хто використовує его-захисти, є високий рівень нав'язливості, а специфічними для тих, хто знецінює себе, є виражені депресивні прояви, висока залежність від інших і комплекс неповноцінності. Представники групи «орієнтація на взаємини» мають ознаки й емоційної стійкості, і нейротизму: у них досить виражені тривожність, почуття провини та нав'язливість, водночас вони мають середню самооцінку, досить самостійні, не схильні до депресивних переживань і не виявляють ознак іпохондрії. Істотно відмінними ($p<0,01$) від інших є представники групи «незвинувачення», які демонструють виражену (можливо, дещо надмірну) емоційну стійкість: їм не властиво тривожитися й почуватися винними, мати іпохондричні думки або настрої, виявляти обережність, педантичність, відразу до неохайності або бруду (ознаки нав'язливості), вони життєрадісні та задоволені життям, упевнені у собі й самостійні. Значуще відмінним від усіх інших типів за більшістю показників нейротизму ($p<0,01$; $p<0,05$) є тип «орієнтація на дію», який у цілому мож-

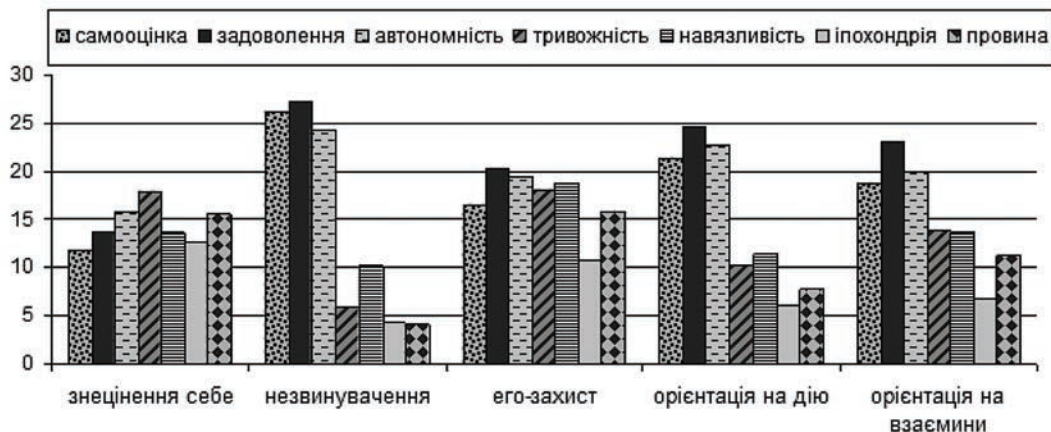


Рис. 3. Вираженість проявів емоційної нестабільності в різних типах ППВ

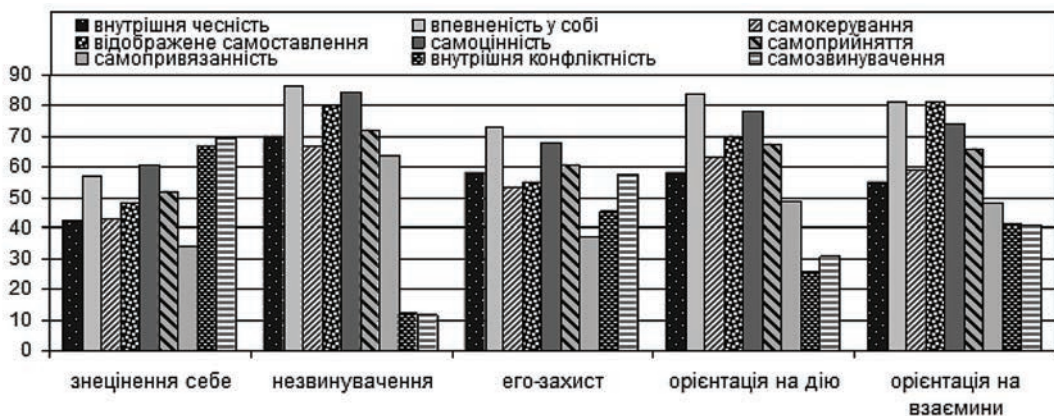


Рис. 4. Вираженість ставлення до себе в різних типах ППВ

на охарактеризувати як емоційно стійкий. Орієнтовані діяти мають помірно виражені прояви тривоги й почуття провини, досить оптимістичні, життєрадісні й упевнені в собі та своїх силах (але не настільки, як у групі «незвинувачення»); виявляють високий ступінь самостійності, здатні впевнено вирішувати життєві проблеми, не мають нав'язливих або іпохондричних проявів (у чому подібні до представників групи «незвинувачення»).

5. За характером ставлення до себе (рис. 4).

Представники груп «знецінення себе» та «незвинувачення» кардинально відмінні ($p < 0,01$) за характером ставлення до себе. Ті, хто знецінює себе, у цілому демонструють яскраво-негативне ставлення до себе: 1) надзвичайно низько оцінюють себе відповідно до соціально-нормативних критеріїв, що виражається в невпевненості в собі, переконані у своїй неспроможності керувати власним життям і в негативному ставленні інших, демонструють «внутрішню чесність» стосовно себе; 2) виявляють виражений негативний емоційний тон самоставлення,

оскільки, з одного боку, не демонструють симпатії до себе – не приймають себе, не вважають себе цінними, не прив'язані до себе й сильно прагнуть до внутрішніх змін, а з іншого боку, надмірно схильні до самозвинувачення й мають найвищий ступінь внутрішньої конфліктності. Натомість представники типу «незвинувачення» мають абсолютно протилежні характеристики – демонструють виражено-позитивне ставлення до себе: 1) високо оцінюють себе відповідно до соціально-нормативних критеріїв за усіма параметрами: мають виражене прагнення відповідати соціально схвалюваному образу, упевнені в собі, переконані в спроможності керувати власним життям, переконані в повазі та симпатії з боку інших; 2) мають дуже високі показники аутосимпатії: високо цінують себе, безумовно приймають себе, їх високий рівень прив'язаності до себе вказує на ригідність Я-концепції; 3) узагалі не схильні до самозвинувачення та мають дуже низький ступінь внутрішньої конфліктності, тобто не мають сумнівів і непогоджень із собою.

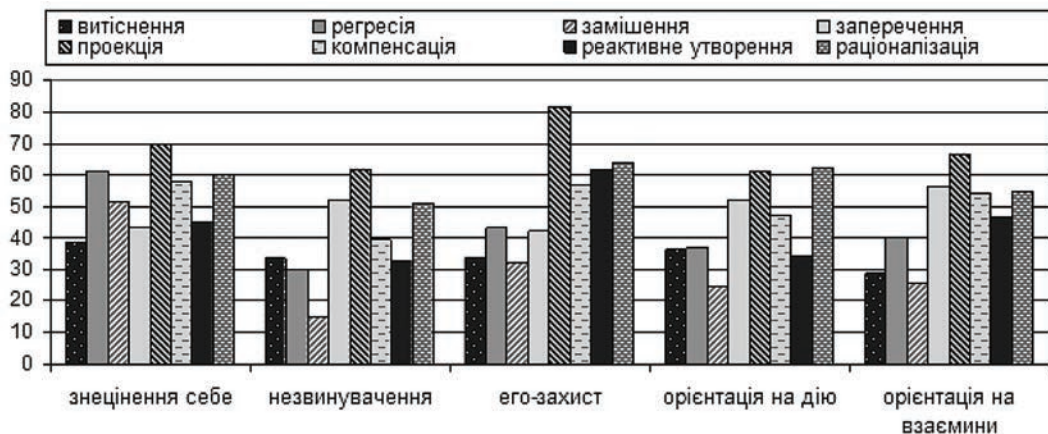


Рис. 5. Використання механізмів психологічного захисту в різних типах ППВ

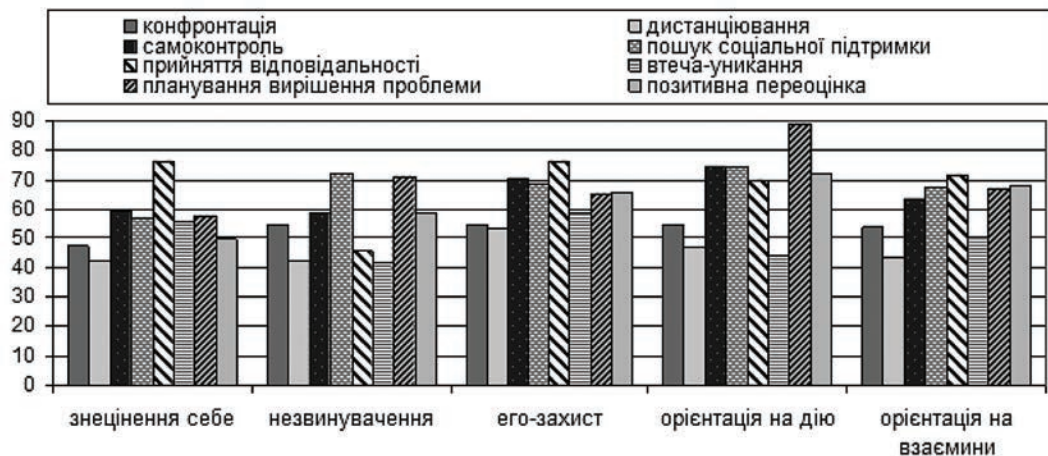


Рис. 6. Використання копінг-стратегій у різних типах ППВ



Представники групи «его-захист» у цілому негативно ставляться до себе (у чому не відрізняються від тих, хто знецінює себе): вважають, що не здатні керувати своїм життям, не розраховують на повагу й симпатію з боку інших (як і тип «знецінення себе»), але проявляють помірну впевненість у собі та мають «закрите», захисне ставлення до себе, чим значно відрізняються від групи «знецінення себе» ($p < 0,01$); не сприймають себе як цінність, проте помірно прив'язані до себе й помірно приймають себе; схильні надмірно звинувачувати себе (так само, як ті, хто знецінює себе), але міра їх внутрішньої конфліктності значно нижча, ніж у групі «знецінення себе» ($p < 0,01$). Ті, хто орієнтується на взаємини, більшою мірою проявляють ознаки позитивного ставлення до себе: оцінюючи себе відповідно до соціально-нормативних критеріїв, вони твердо переконані в гарному ставленні з боку інших, помірно впевнені в собі, вважають, що здатні до самокерування, демонструють «закрите», захисне ставлення до себе; в емоційному плані повністю приймають себе, цінують себе, помірно прив'язані до себе, помірно схильні звинувачувати себе, але мають досить виражений рівень внутрішньої конфліктності (такий, як у групі «его-захист»). Орієнтовані діяти також позитивно ставляться до себе (але це ставлення не таке надмірне, як у групі «незвинувачення»): досить упевнені в собі, вважають себе здатними до самокерування, очікують переважно гарного, адекватного ставлення з боку інших, а також мають прагнення відповідати соціально схвалюваному образу (дemonструють «закрите», захисне ставлення до себе); в емоційному плані вони повністю приймають себе, виражено цінують себе й помірно прив'язані до себе, а також мають середні показники самозвинувачення й внутрішньої конфліктності.

6. За характером використання механізмів психологічного захисту (рис. 5).

Специфічним для тих, хто знецінює себе ($p < 0,01$), є використання механізмів заміщення й регресії; для тих, хто використовує его-захисти ($p < 0,01$; $p < 0,05$), – використання проєкції й реактивного утворення; також представники цих груп часто ($p < 0,01$; $p < 0,05$) послуговуються механізмами компенсації, раціоналізації, проте рідко ($p < 0,05$) удаються до заперечення. Діаметрально протилежними двом попереднім типам за характером використання механізмів психологічного захисту є представники групи «незвинувачення»: ті, хто цінує себе й не звинувачує, рідко використовують механізми заміщення, регресії,

реактивного утворення, компенсації та раціоналізації ($p < 0,01$; $p < 0,05$). Специфічним «захисним комплексом» тих, хто орієнтований на взаємини, є використання заперечення (чим вони істотно відрізняються від представників груп «знецінення себе» та «его-захисту» ($p < 0,05$)), компенсації, але не звертання до витіснення, а для тих, хто орієнтований діяти, специфічним є використання раціоналізації, витіснення (чим вони відрізняються від групи «орієнтація на взаємини» ($p < 0,05$)), але не вдавання до регресії.

7. За характером використання копінг-стратегій (рис. 6).

Істотні відмінності у використанні допінг-стратегій дозволяють якісно диференціювати типи ППВ. Так, мають спільні та відмінні риси копінг-поведінки представники груп «орієнтація на дію» й «его-захист». Подібність полягає в тому, що обидва типи використовують позитивну переоцінку та самоконтроль, чим істотно відрізняються ($p < 0,01$; $p < 0,05$) від інших типів, проте орієнтовані діяти крім зазначених копінгів використовують такі конструктивні стратегії, як планування вирішення проблеми (специфічно лише для цього типу ($p < 0,01$)) і пошук соціальної підтримки, натомість мало використовують утечу-уникання, а представники групи «его-захист», навпаки, активно вдаються до втечі-уникання (чим подібні з групою «знецінення себе»). Певна схожість і водночас суперечність виявлена у використанні стратегій подолання між групами «знецінення себе» та «незвинувачення». Ті, хто знецінює себе, використовують утечу-уникання й не схильні користуватися позитивною переоцінкою та пошуком соціальної підтримки. Натомість ті, хто не звинувачує себе, вдаються до пошуку соціальної підтримки, але не послуговуються такими копінгами, як утеча-уникання, позитивна переоцінка й прийняття відповідальності. Орієнтовані на взаємини частіше вдаються до позитивної переоцінки ($p < 0,01$), ніж ті, хто знецінює себе.

Результати порівняння досліджуваних груп дозволили змістовно охарактеризувати кожен із типів ППВ окремо. Тип, *орієнтований на знецінення себе*: 1) має надмірно виражену схильність до переживання почуття провини, яка виявляється у високій готовності очікувати покарання за відсутності сподівань, що ситуація вирішиться сама собою, та у високій схильності жалувати; у цілому має високий рівень почуття провини, а його самозвинувачення є проявом глобального негативного ставлення до себе й має виражений захисний характер, оскільки одночасно наявне визнання

своєї провини та заперечення відповідальності шляхом посилення на виправдання або пом'якшуючі провини обставини, проте відсутня схильність оцінювати ситуацію фрустрації як сприятливо-вигідно-корисну; суб'єктивно оцінює своє переживання почуття провини як надзвичайно звичне, яке легко й часто виникає; як тривале й важке; 2) в якості захисних механізмів використовує заміщення та регресію (специфічні для цього типу), компенсацію, раціоналізацію й не використовує заперечення; в якості копінгу застосовує стратегію втечі-уникання та не вдається до позитивної переоцінки й пошуку соціальної підтримки; 3) має виражені ознаки емоційної неврівноваженості: високий рівень тривожності, депресивності, іпохондрії, виражений комплекс неповноцінності та високу залежність від інших; 4) надзвичайно низько оцінює себе відповідно до соціально-нормативних критеріїв (невпевнений у собі, нездатний до самокерування, очікує негативного ставлення з боку інших, демонструє «внутрішню чесність» стосовно себе) і має виражений негативний емоційний тон самоствалення (низькі самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність і дуже високі внутрішню конфліктність і самозвинувачення).

Тип, орієнтований на використання его-захистів: 1) надмірно схильний до переживання почуття провини, що виявляється у високій готовності очікувати покарання, схильності жалкувати, вимогливості до себе, орієнтації на нормативність і вираженій зацікавленості в інших; схильний надмірно звинувачувати себе; суб'єктивно оцінює своє почуття провини як звичне, яке легко й часто виникає, тривале й важке; у ситуації фрустрації вдається до реагування, спрямованого на захист власного «Я», а особливо до демонстрації відкритої ворожості та відкритого звинувачення партнера по ситуації, проте менше схильний вимагати від іншого вирішення проблемної ситуації, а більше сподівається на вирішення ситуації без докладання до цього якихось зусиль, тому меншою мірою здатний сублімувати свою агресію, його екстрапунітивність виражається переважно в его-захисних реакціях; 2) використовує механізми реактивного утворення та проєкції (специфічні для цього типу), компенсації, раціоналізації та рідко вдається до заперечення; як копінги використовує втечу-уникання, позитивну переоцінку й самоконтроль; 3) має виражені ознаки емоційної нестійкості: високий рівень нав'язливості, тривожності й іпохондрії; 4) у цілому негативно ставить до себе, оскільки вважає, що не здатний керувати своїм життям, не розраховує

на повагу й симпатію інших, не сприймає себе як цінність, звинувачує себе, але водночас проявляє впевненість у собі, прив'язаний до себе й приймає себе, має «закрите», захисне ставлення до себе, а міра його внутрішньої конфліктності значно нижча, ніж у тих, хто знецінює себе.

Тип, орієнтований на взаємини: 1) має яскраво виражену схильність до переживання почуття провини, що виявляється у високій зацікавленості в інших, високій вимогливості до себе та вираженій орієнтації на дотримання нормативності; помірно схильний до самозвинувачення; суб'єктивно оцінює своє почуття провини як доволі тривале, надзвичайно важке й звичне, яке легко й часто виникає; 2) в якості захисних механізмів використовує заперечення й компенсацію, але не застосовує витіснення; частіше вдається до позитивної переоцінки; 3) має ознаки й емоційної стійкості (адекватна самооцінка, самостійність, відсутність ознак депресії й іпохондрії), і нейротизму (виражена тривога, почуття провини та нав'язливість); 4) у цілому позитивно ставить до себе, оскільки має помірно виражені «самоповагу» й «аутосимпатію», але досить виражений рівень внутрішньої конфліктності.

Тип, орієнтований на незвинувачення себе: 1) не схильний до переживання почуття провини, оскільки йому не властиво очікувати покарання, жалкувати, виявляти вимогливість до себе, зацікавленість в інших, але має помірно виражену схильність орієнтуватися на нормативність; йому не властиво звинувачувати себе; оцінює своє почуття провини як неінтенсивне й завжди обґрунтоване, неважливе (яке не становить цінності, не є значущим); 2) рідко використовує в якості механізмів захисту заміщення, регресію, реактивне утворення, компенсацію й раціоналізацію; використовує пошук соціальної підтримки, але не послуговується такими копінгами, як прийняття відповідальності, позитивна переоцінка та втеча-уникання; 3) демонструє виражену (дещо надмірну) емоційну стійкість: йому не властиво тривожитися, мати іпохондричні думки, ознаки нав'язливості, він життєрадісний і задоволений життям, упевнений у собі та самостійний; 4) демонструє виражено позитивне ставлення до себе: має високі показники «самоповаги» й «аутосимпатії», має виражене прагнення відповідати соціально-схвалюваному образу, а також дуже низький ступінь внутрішньої конфліктності. Цей тип уникає переживання почуття провини завдяки надмірному вираженню позитивному ставленню до себе.



Тип, *орієнтований на дію*: 1) має помірно виражені прояви самозвинувачення, але не має вираженої схильності до переживання почуття провини, оскільки йому не властиво чекати на покарання, проте виявляє помірну вимогливість до себе, зацікавленість в інших, орієнтацію на нормативність і схильність жалкувати; також він не схильний оцінювати своє переживання почуття провини як звичне, таке, що виникає легко й часто, а більшою мірою визначає його як нетривале й неважке; 2) в якості захисних механізмів використовує раціоналізацію та витіснення, але не вдається до регресії; як копінги використовує планування вирішення проблем, самоконтроль, позитивну переоцінку, пошук соціальної підтримки й не вдається до втечі-унікання; 3) у цілому емоційно стійкий: досить оптимістичний, життєрадісний і впевнений у собі та своїх силах, виявляє високий ступінь самостійності, здатний упевнено вирішувати життєві проблеми, має помірно виражені прояви тривоги та середні показники внутрішньої конфліктності, не має нав'язливих або іпохондричних проявів; 4) позитивно ставиться до себе: досить упевнений у собі, вважає себе здатним до самокерування, очікує адекватного ставлення з боку інших, а також має прагнення відповідати соціально схвалюваному образу (демонструє «закрите», захисне ставлення до себе); в емоційному плані повністю себе приймає, виражено цінує себе та помірно прив'язаний до себе.

Висновки з проведеного дослідження. За результатами порівняння нами охарактеризовано типи переживання почуття провини, які диференціюються за особливостями переживання почуття провини, його кількісними характеристиками, характером і ступенем самозвинувачення, за вираженістю емоційної неврівноваженості, за характером ставлення до себе, за використанням захисних механізмів і копінг-поведінки.

Це дозволило диференціювати типи за способом переживання почуття провини.

До неконструктивних віднесено такі типи: орієнтований на знецінення себе; орієнтований на використання его-захистів; орієнтований на взаємини. Тип, орієнтований на незвинувачення себе, не можна визначити як конструктивний, незважаючи на досить низькі результати за методикою ППВ, оскільки надмірно позитивне ставлення до себе в цьому разі є засобом уникнення почуття провини. До конструктивних віднесено тип, орієнтований на дію.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є диференційна характеристика типів переживання почуття провини за процесуальними особливостями переживання, а також розроблення практичних рекомендацій щодо диференціації психологічної допомоги для кожного з типів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананова І. Методика діагностики неконструктивного переживання почуття вини / І. Ананова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка, Л. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 30. – С. 33–50.
2. Ананова І. Типи переживання почуття провини особистістю / І. Ананова // Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність: Тези Всеукраїнської наук.-практичної конференції, 25 вересня 2015 р. – К., 2015. – С. 7–10.
3. Ананова І. Типологія переживання почуття провини / І. Ананова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка, Л. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 37.
4. Малєєва О. Психологічні особливості схильності особистості до переживання почуття провини : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / О. Малєєва. – Одеса, 2007. – 285 с.
5. Софіна Л. Індивідуально-психологічні відмінності переживання почуття провини : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / Л. Софіна ; КНУШ. – Київ, 2009. – 175 с.

УДК 159.923:355.34

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ЗАПОБІГАННЯ ПИЯЦТВУ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПОВІТРЯНИХ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Білоцерківська Ю.О., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті розглянуто негативні наслідки вживання алкоголю під час проходження військової служби. Виявлено фактори, що є потенційними спробами виправдання вживання військовослужбовцями алкогольних напоїв. Запропоновано форми й методи роботи щодо профілактики пияцтва серед особового складу Повітряних Сил Збройних сил України.

Ключові слова: *алкогольна залежність, негативні наслідки вживання спиртних напоїв, форми й методи роботи, профілактика пияцтва.*

В статье рассмотрены негативные последствия употребления алкоголя во время прохождения военной службы. Выявлены факторы, которые являются потенциальными причинами и попытками оправдания употребления военнослужащими алкогольных напитков. Предложены формы и методы работы по профилактике пьянства среди личного состава Воздушных Сил Вооруженных сил Украины.

Ключевые слова: *алкогольная зависимость, негативные последствия употребления спиртных напитков, формы и методы работы, профилактика пьянства.*

Belotserkovskaya Yu. A. METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROPHYLAXIS AND PREVENTION OF DRUNKENNESS AND INTRODUCTION OF A HEALTHY WAY OF LIFE AMONG THE PERSONNEL OF AIRCRAFTS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

In the article the negative consequences of the alcohol consumption are considered during passing military service. Factors that are potential occasions and attempts of acquittal of alcoholic beverages consumption of servicemen are analysed, they are organizational-educational, social, personal-psychological, medical. Forms and methods of work are presented in relation to the prophylaxis of drunkenness among the personnel of Aircrafts of the Armed Forces of Ukraine.

Key words: *alcoholic dependence, negative consequences of alcoholic beverages consumption, forms and methods of work, drunkenness prophylaxis.*

Постановка проблеми. Організаційно-методичні вказівки першого заступника начальника Генерального штабу Збройних сил України щодо організації морально-психологічного забезпечення Збройних сил України в поточному році розкривають основні завдання структур морально-психологічного забезпечення, які вимагають здійснювати організацію та проведення заходів щодо вивчення, формування й підтримання належного рівня морально-психологічної готовності особового складу до виконання завдань за призначенням, забезпечення військової дисципліни та правопорядку, взірцевості особового складу. Основні завдання морально-психологічного забезпечення за напрямками діяльності передбачають у ході профілактичної роботи з особовим складом підрозділів здійснювати профілактику пияцтва (наркоманії), роз'яснювати негативні наслідки вживання спиртних напоїв (наркотичних і токсичних речовин) [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Негативними наслідками вживання алкоголю під час проходження військової

служби є: самовільне залишення військових частин, порушення статутних правил взаємовідносин між військовослужбовцями, перевищення влади, непокора, насильницькі дії щодо цивільного населення та приватної власності, а також зрив завдань бойового чергування, погіршення морально-психологічного клімату у військових колективах, розкрадання військового майна й зброї, утрата пильності, розголошення державної та військової таємниці, виведення з ладу озброєння й військової техніки, порушення систем оперативного маскування, здійснення дорожньо-транспортних пригод, контрабанди та корупції.

Сьогодні Україна знаходиться на другому місці за рівнем смертності від зловживання алкоголем в європейському регіоні, на п'ятому місці у світі – за рівнем споживання спиртного, що становить приблизно 15,6 л чистого етанолу на рік на одного жителя країни [5]. «Алкоголізм у соціальному сенсі – непомірне вживання спиртних напоїв, що призводить до порушень норм поведінки в побуті, суспільстві, у сфері трудової діяльності, а в масштабі країни – до по-



мітного збитку для здоров'я й добробуту населення, а також до економічних утрат» [4, с. 158]. Однією зі стадій алкоголізму є пияцтво. Під цим терміном розуміють уживання алкоголю поза межами соціально прийнятих норм. Пияцтво відрізняється від алкоголізму тим, що при ньому ще немає залежності, спостерігаються значні коливання кількості вжитого спиртного, досить тривалі періоди тверезості за зміни обставин [1; 2].

Виконання військових обов'язків у стані алкогольного сп'яніння є грубим дисциплінарним проступком, і реагування на такі факти має бути негайним, суворим і принциповим. В умовах військової служби ми маємо говорити про дієву роботу командирів усіх рівнів та їхніх заступників із морально-психологічного забезпечення навіть в епізодичних випадках уживання алкоголю. Викорінення випадків уживання спиртних напоїв особовим складом як явища є найважливішим напрямом зміцнення військової дисципліни та підтримання високої бойової готовності Повітряних Сил Збройних сил України.

На підставі аналізу літератури виявлено фактори, що є потенційними спробами виправдання вживання військовослужбовцями алкогольних напоїв і приводами для цього:

а) організаційно-виховні: доступність спиртних напоїв; безконтрольність із боку командирів; негативний приклад командирів (начальників); виконання службово-бойових завдань в умовах підвищеної психічної напруженості, часто пов'язаних із ризиком для життя; недостатнє або неякісне навчальне навантаження, що викликає внутрішнє обурення марною тратою часу; загальне падіння рівня військової дисципліни; безкарність тих, хто вживає алкоголь; погана організація виховної роботи, антиалкогольної пропаганди, вільного часу військовослужбовців; незадоволення побутовими умовами життя;

б) соціальні: несприятливі умови сімейного виховання (неповна сім'я, алкогольні традиції сім'ї, низький культурний рівень, конфліктні взаємовідносини й аморальна поведінка батьків); вплив негативної групи ровесників з асоціальними тенденціями; широко розвинені алкогольні традиції та примірливе ставлення оточуючих, зокрема командирів, до споживання спиртного під час відзначення державних і релігійних свят, днів народження, вручення нагород, присвоєння чергових військових звань, підвищення на посаді, від'їзду у відпустку та повернення з неї, зустрічі з приятелем; згадування втрати товаришів по службі тощо;

в) особистісно-психологічні: низький рівень освіти; ранній вступ у самостійне життя; залежність від алкоголю, що проявлялася ще до служби, бажання випробувати відчуття ейфорії, розслабитися, одурманити себе; отримання заробітної платні; спроби витіснити бойові епізоди зі своєї свідомості; сімейні негаразди, відсутність зв'язку з родиною, стан здоров'я рідних і близьких; алкоголь як своєрідний засіб компенсації людиною її проблем, спосіб відійти від побутових проблем, неприємностей, негараздів; уживання алкоголю «для хоробрості»; «для зняття втоми», «від хвороби», «для міцного сну»; відсутність культури проведення дозвілля;

г) медичні: неповноцінність вищих відділів центральної нервової системи (природжена або внаслідок черепно-мозкових травм та інтоксикацій); несприятлива спадковість (народження в сім'ї алкоголіків); наявність уроджених захворювань, затримки та відхилення розвитку; неврози й інші психічні захворювання; низька стійкість до психічних перевантажень і стресів; досвід уживання снодійних або інших речовин у медичних цілях та ін.

Постановка завдання. Розробити методичні аспекти профілактики вживання військовослужбовцями Повітряних Сил України спиртних напоїв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами запропоновано методіку профілактики вживання військовослужбовцями спиртних напоїв, що є сукупністю взаємопов'язаних організаційно-виховних, морально-психологічних і медичних форм і методів роботи.

1. Організаційно-виховні форми й методи роботи:

– збір інформації про мужні та героїчні вчинки військовослужбовців;

– активне впровадження заходів морального та матеріального заохочення, оперативна підготовка представлень для нагородження військовослужбовців державними, відомчими та конфесійними нагородами;

– особлива увага до становлення молодих офіцерів у службовій діяльності, їх особистого прикладу для підлеглих і навичок виховної роботи з людьми;

– постійне й чітке декларування командуванням військової частини стандартів поведінки особового складу, послідовне й справедливе карання проступків і порушень військовослужбовців у мирний час, щоб установити стандарт того, що негідна поведінка не допускається;

– проведення аналізу подій, злочинів, грубих проступків, пов'язаних із пияцтвом, вироблення завдань щодо їх попередження;

- організація методичного навчання офіцерів, сержантів по роботі з недопущення пияцтва;

- ушанування учасників АТО як героїв як під час служби в цій зоні, так і після переведення в інші частини й підрозділи Повітряних Сил Збройних сил України;

- по можливості – створення умов для зустрічей військовослужбовців із народними депутатами, політиками, артистами й творчими колективами;

- пропаганда дій керівництва держави щодо міжнародної підтримки України в захисті її території, формування міцної контрактної армії, створення зразків нової потужної зброї, належного матеріально-технічного забезпечення військ;

- створення у військових частинах загального патріотичного настрою, за якого вживання алкоголю буде сприйматися як зрада та військовий злочин;

- створення статутного порядку в підрозділі й військовій частині, здійснення бойової й фізичної підготовки; повноцінне і якісне забезпечення всіма видами постачання;

- постійний аналіз і прогнозування суспільно-політичної обстановки та морально-психологічного стану особового складу військової частини, збереження його стійкості та керованості;

- суворий контроль із боку командирів за військовослужбовцями, особливо за схильними до вживання спиртних напоїв, обмеження їх доступу до спиртних напоїв, застосування різного роду санкцій;

- особистий приклад командирів та їхніх заступників із морально-психологічного забезпечення як непохитних прибічників здорового способу життя;

- проведення аналізу подій, злочинів, грубих проступків, пов'язаних із пияцтвом, вироблення завдань щодо їх попередження;

- оголошення наказів про засудження військовослужбовців, які скоїли злочини у стані алкогольного сп'яніння;

- проведення регулярних перевірок місць розташування особового складу, кімнат для зберігання особистих речей військовослужбовців, сушарень, котельних, лазень, підвалів, горищних приміщень, канцелярій;

- проведення медичними працівниками передрейсової перевірки водіїв і бойових розрахунків під час заступлення на бойове чергування;

- проведення позапланових медичних оглядів усього особового складу; направлення військовослужбовців на лікування або їх звільнення з Повітряних Сил Збройних сил України;

- регулярний розгляд на службових нарадах передумов уживання алкоголю й надання необхідних завдань командирам і активу для проведення роботи на упередження;

- здійснення заходів щодо нейтралізації негативних традицій, а також застосування більш ефективних ритуалів і форм святкування державних і релігійних свят, ушанування нагороджених воїнів, присвоєння їм чергових військових звань, святкування днів народження, призначення на посади тощо;

- усебічне використання організованої думки військового колективу; створення у військовій частині за його підтримки обстановки загальної нетерпимості до пияцтва. Із цією метою за кожним випадком уживання алкоголю проводити збори офіцерів, збори прапорщиків, наради сержантів, збори всього особового складу військової частини, приймати адекватні дисциплінарні заходи реагування після кожного зловживання алкоголем аж до затримання й утримання під вартою на гауптвахтах у взаємодії з Військовою службою правопорядку Збройних сил України (ст. 82 Дисциплінарного статуту ЗСУ);

- вимогливість до тих командирів, у підрозділах яких мали місце злочини, події або грубі проступки на ґрунті пияцтва, притягнення до відповідальності осіб, котрі дозволяли пиячити;

- за рішенням начальника військового гарнізону та місцевого органу влади обмеження (заборона) продажу алкогольних напоїв поблизу військових частин, недопущення їх продажу на адміністративно-господарській території військових частин;

- організація взаємодії з представниками МВС щодо повідомлення командування військової частини про придбання військовослужбовцями спиртних напоїв у службовий час або їх перебування в нетверезому стані в громадських місцях;

- направлення повідомлення сім'ям військовослужбовців, до органів місцевого самоврядування, на підприємства (в установи, навчальні заклади) про випадки ганебної поведінки військовослужбовців (із фото- й відеоматеріалами) (План заходів, затверджений Міністерством оборони України 05.11.2015 р.).

2. Форми й методи індивідуально-виховної роботи:

- збір і аналіз об'єктивної інформації про військовослужбовців, які прибули до частини (підрозділу), виявлення схильних до вживання алкоголю з першого дня їх прибуття до військової частини;

- вивчення характеристик із місця роботи, навчання, карток професійно-психо-



логічного відбору, медичних карток, автобіографій та інших документів із метою виявлення ознак, що вказують на необхідність включення військовослужбовців до групи ризику;

- обов'язкове проведення ознайомих бесід із кожним військовослужбовцем із метою виявлення обставин життя (чинників), що сприяють ризику зловживання спиртними напоями;

- ведення персонального обліку всіх, хто схильний до зловживання спиртними напоями, здатний спровокувати нестійких військовослужбовців до негативних учинків;

- застосування заходів дисциплінарного впливу до військовослужбовців у разі несприйняття ними виховних заходів (оголошення догани, суворої догани, пониження в посаді, військовому званні, дострокове звільнення з військової служби у зв'язку з невиконанням умов контракту (у мирний час));

- використання матеріальних важелів впливу на військовослужбовців, які зловживають спиртними напоями, якщо виховні та дисциплінарні заходи не дали бажаного результату. Для цього необхідно знижувати або припиняти преміювання винних осіб, здійснювати преміювання кращих військовослужбовців у сумі коштів, зібраних унаслідок позбавлення особового складу премій за вживання алкогольних напоїв у минулому місяці (наказ Міністерства оборони України від 12.06.2015 р. № 258).

3. Форми й методи інформаційно-пропагандистської роботи:

- формування громадської думки щодо викорінення пияцтва як явища з життя військового колективу;

- проведення в складі національно-патріотичної роботи заняття з питань профілактики вживання спиртних напоїв, пропаганди здорового способу життя;

- щомісячне інформування особового складу за темами боротьби з пияцтвом у військовому середовищі, роз'яснення вимог Дисциплінарного статуту Збройних сил України щодо змісту поняття військової дисципліни;

- забезпечення під час організації роботи з військово-патріотичного виховання активного використання прикладів героїчних дій військовослужбовців у ході антитерористичної операції, заходів із відзначення державних і військових свят, видатних історичних дат і подій української історії;

- підтримання зв'язків зі ЗМІ щодо пропаганди патріотичного ставлення військовослужбовців до захисту Батьківщини;

- проведення бесід, доповідей, інформування особового складу щодо роз'яснення

завдань Повітряних Збройних сил України щодо досягнення високого рівня морально-психологічної готовності військовослужбовців;

- проведення лекцій, бесід і роз'яснювальної роботи на національно-патріотичні, політичні, міжнародні, науково-просвітницькі теми для формування або корекції громадської думки щодо неприпустимості виконання службових обов'язків у стані алкогольного сп'яніння;

- організація й проведення антиалкогольної агітації й пропаганди, кінолекторіїв із переглядом відеофільмів і відеороликів із залученням медичних працівників, проведення зустрічей із працівниками військової прокуратури;

- ужиття заходів щодо забезпечення ефективної роботи у військових частинах і підрозділах представників служби військового духовенства (капеланської служби), запрошення священників, які опікуються військовими частинами для проведення індивідуальних і колективних бесід;

- усебічне використання в боротьбі з пияцтвом друкованих видань, оперативне та регулярне забезпечення особового складу друкованими засобами масової інформації;

- забезпечення засобами наочного постійного нагадування військовослужбовцям про злочинний зміст пияцтва під час виконання службових обов'язків;

- сприяння оновленню матеріально-технічної бази морально-психологічного забезпечення, зокрема шляхом залучення потенціалу спонсорів, меценатів і волонтерських (благодійних) організацій із метою оснащення військових частин сучасними технічними засобами пропаганди.

4. Форми й методи соціально-правової роботи:

- надання особливої уваги фактору соціальної справедливості, який проявляється, зокрема, у високих вимогах до громадян України щодо захисту своєї держави від збройної агресії й реальному ставленні до них під час виконання свого службового обов'язку, що насамперед відчувається в соціально-правовому захисті військовослужбовців;

- важливе значення має своєчасна виплата грошового забезпечення, переведення грошей сім'ям військовослужбовців, бойові виплати;

- розгляд звернень, скарг, заяв військовослужбовців, надання всебічної допомоги військовослужбовцям у розв'язанні проблем соціально-побутового характеру;

- систематичне інформування особового складу про дії командування щодо задоволення соціальних потреб і запитів

військовослужбовців, про соціальну захищеність або відновлення порушених прав їхніх сімей;

- проведення роз'яснювальної роботи щодо реалізації соціальної політики держави в Збройних силах України;

- надання консультацій із питань професійної переорієнтації та працевлаштування;
- проведення соціально-психологічних і правових консультацій.

5. Форми й методи культурно-просвітницької роботи:

- проведення культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на вирішення конкретних завдань бойової підготовки, зміцнення військової дисципліни та статутного порядку, згуртування військових колективів, зокрема й на профілактику вживання спиртних напоїв;

- зосередження зусиль посадових осіб підрозділів на переконливому показі воїнам тяжких наслідків, до яких веде пияцтво, своєчасне доведення до відома всіх категорій військовослужбовців вироків військових трибуналів у зв'язку зі злочинами на ґрунті пияцтва;

- проведення занять у гуртках художньої самодіяльності, організація виступів самодіяльних артистів;

- проведення спортивних змагань із футболу, волейболу та ін.;

- забезпечення роботи клубу, бібліотеки, клубів за інтересами;

- посилення санітарно-просвітницької роботи, спрямованої на показ шкоди пияцтва, наслідків від уживання технічних рідин, розкриття соціальних аспектів небезпеки алкоголізму;

- створення умов для навчання й підготовки до вступу військовослужбовців у навчальні заклади;

- забезпечення безперешкодного доступу до перегляду телепередач, проведення тематичних антиалкогольних переглядів відеофільмів, художніх і науково-популярних фільмів;

- випуск радіогазет, присвячених військовослужбовцям, які відзначилися у виконанні навчально-бойових завдань, знаменним датам у житті офіцерів, прапорщиків, сержантів і солдатів, із привітаннями від рідних тощо;

- забезпечення роботи пунктів зв'язку з рідними та близькими військовослужбовців.

6. Форми й методи протидії морально-психологічному впливу супротивника:

- заходи протидії негативному інформаційному впливу, що спричиняє паніку й деморалізацію серед особового складу;

- організація безперебійного надання інформації від офіційних ЗМІ, забезпечення

військових частин необхідними технічними засобами пропаганди;

- визначення факторів бойової, соціально-політичної та психологічної обстановки, які можуть бути використані противником для інформаційного впливу на війська, нейтралізація поширення чуток через випередження інформування військовослужбовців;

- роз'яснення мети, завдань, форм і прийомів психологічних операцій противника, організації взаємодії з питань проведення заходів психологічної протидії з органами державної влади та місцевого самоврядування.

7. Форми й методи психологічної роботи:

- створення в підрозділах системи повсякденної взаємодопомоги, закріплення досвідчених військовослужбовців за новачками й тими, хто проявляє пригніченість у поведінці;

- залучення військових психологів і психіатрів для розвитку у військовослужбовців навиків саморегуляції та самоконтролю, які необхідні для підтримки військової дисципліни;

- використання офіцером-психологом із метою виявлення військовослужбовців, схильних до пияцтва й хворих на алкоголізм, таких тестових матеріалів: «Тест на виявлення алкоголізму університету штату Мічиган (MAST)», «Тест на виявлення порушень, пов'язаних з уживанням алкоголю AUDIT (AlcoholUseDisordersIdentification Test)», «Швидкий тест на діагностику хімічної залежності RAFFT»;

- участь офіцера-психолога в методичному забезпеченні роботи з профілактики пияцтва;

- формування офіцером-психологом в особового складу мотивації до здорового способу життя;

8. Форми й методи медичного забезпечення:

- зосередження зусиль військових медиків на виявленні військовослужбовців, схильних до вживання спиртних напоїв;

- організація медичного обстеження особового складу частини, огляд військовослужбовців на наявність стану алкогольного сп'яніння;

- своєчасне виявлення у військовослужбовців симптомів захворювання на алкоголізм, уживання заходів до їх лікування й визначення ступеня придатності до військової служби;

- розуміння й роз'яснення посадовим особам, що зловживання спиртними напоями може бути пов'язане із захворюванням усього організму, нервової системи, психіки людини;

- участь військових медиків у проведенні антиалкогольної агітації й пропаганди;



– формування в особового складу мотивації до здорового способу життя.

Висновки з проведеного дослідження. Пияцтво, а тим більше алкоголізм, не можуть мати місце під час виконання військовослужбовцем свого службового обов'язку. Профілактику цього явища має забезпечувати система попереджувальних організаційних, службових, морально-психологічних заходів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альтман А.Л. Вопросы профилактики и лечения алкоголизма и алкогольных заболеваний / А.Л. Альтман. – М., 1980. – 352 с.

2. Завьялов В.Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости / В.Ю. Завьялов. – Новосибирск : Наука, 1988. – 198 с.

3. Про затвердження Програми військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України на 2012–2017 роки та Перспективного плану реалізації Програми військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України на 2012–2017 рр. : наказ Міністерства оборони України від 11.01.2012 р. № 14.

4. Справочник по психиатрии. [Изд. второе, перераб. и доп.] / Под ред. А.В. Снежневского. – М. : «Медицина», 1985 – 390 с.

5. Украина занимает 2-е место в еврорегионе по смертности от алкоголя // Телеграф [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://telegraf.com.ua/ukraina/obshhestvo/498106-ukraina-zanimaet-2-e-mesto-v-evroregione-po-smertnosti-otalkogolya.html>.

УДК 159.938.3:378

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ КУРСАНТІВ ДСНС УКРАЇНИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Бінецька О.В., к. іст. н., доцент
кафедри психології діяльності в особливих умовах
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України

У статті проаналізовано особливості розвитку стресостійкості курсантів ДСНС України в процесі навчання. Узагальнено наукові положення щодо поняття стресу, розкрито взаємозв'язок стресостійкості та професійного розвитку особистості курсанта.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, компоненти стресостійкості, нервово-психічна стійкість, курсанти ДСНС.

В статье проанализированы особенности развития стрессоустойчивости курсантов ГСЧС Украины в процессе обучения. Обобщены научные положения относительно понятия стресса, раскрыта взаимосвязь стрессоустойчивости и профессионального развития личности курсанта.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, компоненты стрессоустойчивости, нервно-психическая устойчивость, курсанты ГСЧС.

Binetska O.V. ESPECIALLY THE DEVELOPMENT OF STRESS STUDENTS DSNS UKRAINE DURING PROFESSIONAL TRAINING

The article analyzes the features of stress of cadets of State Emergency Service of Ukraine in the process of studying. The article presents scientific position on the concept of stress, the interrelation of stress and professional development of the cadet's person.

Key words: stress, stress, stress components, neuro-psychological stability, students of State Emergency Service of Ukraine.

Постановка проблеми. Стресостійкість особистості є важливою умовою її професійного й особистісного зростання, а також запорукою ефективної діяльності в особливих умовах, що є професійним середовищем для курсантів навчальних закладів системи ДСНС України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми стресостійкості та стресу висвітлюється в працях сучасних науковців у декількох напрямках. Зокрема,

дослідження негативного впливу стресу на організм як результату недостатнього рівня стресостійкості представлено в працях Ю. Александровського, Г. Нікіфорова, В. Маріщук, Н. Тарабріної, Н. Воронцова, Л. Крижанівської, Ю. Щербатих. Стрес, що супроводжує навчальну діяльність, розглядався в дослідженнях С. Максименка, О. Кокуна, О. Євдокімової, Ю. Щербатих. Результати вивчення проблеми стресу та стресостійкості особистості в екстремаль-

них умовах висвітлено в науковому доробку молодих науковців К. Кім, А. Кулаженко, О. Склень, Н. Юрєвої.

Дослідження стресостійкості як вродженої властивості протистояти негативним факторам середовища представлені в публікаціях Л. Орбелі, Ф. Ведяєва, Г. Сельє.

Таким чином, дослідження проблематики стресу та стресостійкості особистості на сучасному етапі розвитку психологічної науки знаходиться на високому рівні, проте питання стресостійкості саме курсантів системи ДСНС України потребує детальнішого вивчення.

Постановка завдання. Метою статті є узагальнення набутих теоретичних знань щодо питання стресу в цілому та стресостійкості курсантів ДСНС України зокрема, а також окреслення напрямів дослідження цієї проблеми в майбутньому; вивчення характеристик освітнього процесу установ ДСНС України з метою виявлення особливостей, які сприяють підвищенню стресостійкості особистості курсанта. Крім того, важливим є питання розроблення методів підвищення стресостійкості курсантів освітніх закладів системи ДСНС України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки навчання в закладах системи ДСНС України має поступовий і наскрізний характер, курсант зустрінеться з різноманітними випробуваннями та навантаженнями, які покликані підготувати його до подальшого виконання професійних обов'язків. Фактори, що викликають стрес, можуть бути ендогенними й екзогенними. Проте варто наголосити, що спосіб реагування особистості на них має індивідуальний характер.

Фахова підготовка курсанта освітніх закладів системи ДСНС України передбачає насичену та різнопланову підготовку до виконання майбутніх професійних обов'язків. Організація та зміст навчальних завдань, режим дня, соціально-побутові умови, в які потрапляє курсант, регулюються нормативними документами, що суттєво відрізняють класичне уявлення про життя студента. Варто відмітити, що така система навчання максимально наближає курсанта до умов майбутньої професійної діяльності.

Характерними особливостями навчального середовища освітніх установ системи ДСНС України є імперативно-правове регулювання відносин у колективі навчального закладу, яке визначає чітку субординацію та регламентовані правила поведінки й спілкування в навчальному колективі; соціальна депривація, яка передбачає примусове обмеження спілкування зі значимими людьми (родина, друзі); постійне пере-

бування в колективі з відносною сталістю учасників, що передбачає відвідування навчальних занять, участь у різноманітних видах професійної практики, господарську діяльність, ведення спільного побуту та проведення вільного часу. Така ситуація в більшості випадків має стресовий характер і на початкових етапах адаптації до неї може спровокувати появу конфліктних ситуацій у колективі. Крім того, іноді соціальна ситуація в курсантському колективі відрізняється домінуванням кількості осіб однієї статі, що проковує зменшення критичності поведінки [8].

Власне навчальний процес відрізняється екстремальним характером діяльності, що з перших днів демонструє важливість професії та рівень відповідальності за прийняті рішення в процесі несення службових обов'язків. Варто наголосити, що студенти під час проходження практики стикаються з емоційними проявами постраждалих, свідків, колег, що також є значним стресором для особистості.

Навчальний процес характеризується єдністю практичної й теоретичної підготовки. Він передбачає підготовку висококваліфікованих фахівців, що з гідністю будуть виконувати покладені на них обов'язки. Також він передбачає вузьку спрямованість процесу навчання, що забезпечує підготовку професіоналів, здатних приймати рішення на основі детального аналізу ситуації, що склалася в умовах дефіциту часу.

Таким чином, аналіз характеристик навчально-виховного середовища демонструє умови, які, будучи стресовими за своєю природою, покликані розвинути в студентів навички самоорганізації, регулювання часу, конкурентності, побудови стосунків з оточуючими, а також колективної діяльності, від якої в майбутньому залежатимуть не тільки їхні професійні успіхи, а й життя.

У дослідженні М. Горішиної наводиться аналіз основних груп стресорів, які можуть супроводжувати діяльність студента. До них відносять фактор інформаційного навантаження, який ілюструє вплив збільшення кількості інформації та її якості (порівняно зі шкільним матеріалом), а також необхідність структурувати й засвоювати отриману інформацію. Фактор інформаційної невизначеності демонструє процес пошуку необхідної інформації за умов наявності потрібного матеріалу і його відсутності. Змістова наповненість фактора відповідальності презентує усвідомлення курсантом міри відповідальності, що супроводжуватиме його професійну діяльність у майбутньому. Крім того, стресором



є власне об'єкти відповідальності, оскільки ще в процесі навчання курсанти формують почуття відповідальності за результат команди, за себе та за іншого. Фактор дефіциту часу описує переживання курсантів, пов'язані з необхідністю виконання різноспрямованих завдань за короткий проміжок часу. Соціальне життя індивіда провокує появу фактора міжособистісних конфліктів, що на фоні загальної психологічної напруженості відіграють роль каталізатора й вивільнюють емоції, які накопичилися. Крім того, у розвитку стресу значну роль відіграють внутрішньоособистісні конфлікти, які є результатом попереднього психологічного досвіду особистості та зумовлюють значний вплив на її подальший розвиток [2].

Для глибшого розуміння поняття стресостійкості звернемося до тлумачення стресу як мультидисциплінарної категорії, оскільки сучасні тенденції розвитку науки передбачають асиміляцію різноманітних галузей із метою всебічного дослідження раніше відкритих явищ. Однією з таких проблем, які розглядаються науковцями з різних боків, є проблема стресу. Від часу створення Г. Сельє концепції стресу це явище перестало розглядатися в межах одного медичного підходу, а набуло міждисциплінарного характеру й сьогодні досліджується психологами, фізіологами, біологами.

Г. Сельє запропонував класичне визначення поняття стресу, яке характеризує стрес як неспецифічну відповідь організму на будь-яку вимогу, висунуту до нього середовищем. Подальші дослідження психологів і фізіологів зійшлися на тому, що не враховуючи характеристики подразника (якість, джерело, силу, реальність), людина переживатиме стрес за одним і тим же порядком, а вплив стресу на організм більшою мірою регулюватиметься власне ставленням людини до пережитої ситуації. Ураховуючи це, можна припустити, що поступове зростання сили й кількості стресів дає можливість особистості розвинути свою стресостійкість і активно долати подразники оточуючого та внутрішнього середовища з більшою ефективністю й продуктивністю, ніж на початкових етапах [6].

Т. Холмс вважає, що стрес – це той ступінь, на якому люди змушені змінити та перебудувати свій спосіб життя у відповідь на події зовнішнього середовища. Чим більше потрібно змін, тим більшим буде стрес.

Ф. Меєрсон розуміє стрес як стандартну реакцію організму на будь-який новий фактор середовища, яка супроводжується активацією певних систем організму та є необхідною ланкою більш складного процесу адаптації.

Аналізуючи поняття «стрес», зупинимося на визначенні цього явища П. Горизонтовим, який вбачав у стресі загальну адаптивну реакцію організму, яка розвивається у відповідь на загрозу порушення гомеостазу [5]. Ключовим поняттям у цьому розумінні є поняття «адаптивна реакція», оскільки саме завдяки такому процесу можливе вдосконалення й розвиток організму людини й особистості в цілому. Як наголошував Г. Сельє, стрес – це не тільки пошкодження й хвороби, але й найважливіший інструмент тренування й загартування організму людини, бо стрес сприяє підвищенню опірності організму, тренуванню його захисних механізмів. Аналізуючи в такому ключі систему підготовки курсантів ДСНС України, бачимо, що спостерігається поступовість зростання складності навчального матеріалу, об'єму фізичних та інтелектуальних навантажень, покладеної на курсанта відповідальності, практичних навичок. Проте найважчим і найбільш насиченим залишається перший курс навчання курсанта. Така характеристика пов'язана зі зміною соціального оточення, зростанням фізичних навантажень, кардинальною зміною системи навчання (порівняно зі школою), частковою соціальною ізоляцією, зміною побутових умов тощо. Крім того, саме на цей період (17–18 років) припадає активний фізіологічний розвиток організму, який пов'язаний зі входженням в юнацький вік, що разом зі зміною фізіологічних і гормональних процесів призводить до зміни емоційного стану особистості курсанта. Такий вплив на процес адаптації до навчання може мати як негативний, так і позитивний характер, але цю характеристику варто враховувати під час аналізу динаміки розвитку особистості курсанта в умовах першого курсу.

З аналізу поняття стресу випливає поняття стресостійкості як здатності людини протистояти негативному впливу стрес-факторів, зумовленої індивідуальним комплексом його вроджених і надбаних психологічних і фізіологічних властивостей і процесів [4]. Варто зазначити, що наукова література подає поняття нервово-психічної стійкості як синонім поняття «стресостійкість». Її визначають як здатність людини за допомогою саморегуляції та самокерування протистояти негативним факторам середовища (зокрема екстремальним), не знижуючи при цьому рівня продуктивності та не шкодячи власному здоров'ю [1, с. 563]. Дослідження питання стресостійкості представлено в доробку Г. Олпорта, Г. Айзенка, Р. Кеттела, К. Роджерса.

Теорія гомеостазу У. Кеннона демонструє стрес як характеристику, що супрово-

джує нові умови життя індивіда, а організм у відповідь на таке подразнення здійснює перебудови, що відновлюють рівновагу, але вже на якісно новому рівні. Також науковець наголошував на тому, що якісно подразники можуть бути як фізичними, так і психологічними. Вивчення стресостійкості як набутої характеристики особистості презентується в дослідженнях К. Іванова-Муромського, Л. Леві тощо.

У структурі стресостійкості особистості Н. Бережна виділяє такі компоненти, як психофізіологічний, мотиваційний, вольовий, інтелектуальний, а також компоненти емоційного досвіду особистості та професійної підготовленості. Детально проаналізувавши ці компоненти, варто відмітити сутність кожного з них.

Зокрема, психофізіологічний компонент об'єднує такі властивості особистості, як тип і властивості нервової системи, що значно впливає на здатність підвищувати рівень стресостійкості особистості в процесі професійного становлення.

Мотиваційний компонент демонструє взаємозв'язок сили мотивів та емоційну стійкість особистості. Це поєднання виявляє прямо пропорційну залежність двох характеристик, оскільки чим сильніша мотивація діяльності, тим вищий рівень емоційної стійкості особистості.

Емоційний компонент висвітлює важливість попереднього досвіду переживання екстремальних ситуацій особистістю та їх успішність, а також передбачає вивчення методів переживання екстремальної ситуації, які використовувала людина для подолання стресу в тій чи іншій ситуації.

Вольовий компонент включає свідому саморегуляцію індивіда, яка активувалася відповідно до умов певної життєвої ситуації.

Компонент професійної підготовки передбачає наявність високого рівня теоретичної та практичної підготовки особистості до дій в екстремальних умовах.

Тісно пов'язаний із попереднім інтелектуальний компонент, який демонструє здатність особистості давати адекватну оцінку вимогам ситуації та на основі цього аналізу прогнозувати розвиток ситуації і спектр дій, які необхідно здійснити для її зміни [9].

Цікаву структуру стресостійкості запропонувала міжнародна група дослідників, яка виокремила три компоненти стресостійкості: соціальний, поведінковий, особистісний. Так, соціальний висвітлює вплив соціуму на формування особистості через інтеріоризацію певних елементів навколишньої соціальної дійсності. В основу поведінкового компонента покла-

дено здатність особистості проявляти такі форми поведінки, які будуть ефективні в подоланні впливу стресових факторів. У своїх дослідженнях Т. Концовський описує форми подолання стресу (зміну стресової ситуації, зміну самого себе). Відповідно в першому випадку проявляється феномен пошукової активності, який пов'язаний з активним вирішенням індивідом стресової ситуації та виробленням стійкості до таких ситуацій через постійне подолання подібних явищ. Зміна самого себе автором пов'язується з удосконаленням власних ресурсів психіки та тіла через виконання фізичних вправ, медитацію, зміну темпу життя тощо.

Особистісний фактор є важливим елементом для вивчення впливу стресу на організм індивіда та включає індивідуально-психологічні властивості людини. Словник із надзвичайних ситуацій у визначенні поняття стресостійкості висвітлює його складові частини, зокрема відчуття важливості власного існування, відчуття незалежності та можливості самостійно впливати на власне життя, відкритість до змін і сприйняття їх не як загрози, а як можливості для подальшого особистісного зростання [7].

Наслідки низького рівня стресостійкості особистості прослідковуються в погіршенні функціонування соціальної, психологічної, фізіологічної та психологічної сфер особистості. Така тенденція підтверджується дослідженнями А. Маклакова, В. Моляка, В. Бодрова, М. Савчина, О. Самолова, Н. Тарабріної тощо. Крім того, низький рівень стресостійкості може призвести до появи соматичних і психосоматичних порушень.

Варто наголосити на ролі індивідуально-психологічних характеристик особистості, які впливають на здатність опиратися стресу. До них можна віднести саморегуляцію, самоконтроль і емоційну стійкість (І. Павлов, В. Небиліцин, В. Мерлін).

Важливість самоконтролю у формуванні стресостійкості особистості пов'язана з тим, що завдяки його корегуючій функції людина може реалізувати певний план діяльності (власний або запропонований оточенням). Самоконтроль пов'язаний із поняттям самовимогливості, відповідальністю за власні дії та вчинки, урахуванням інтересів інших людей.

Саморегуляція як характеристика особистості є унікальним утворенням, що завдяки мотивації на досягнення певного психічного стану, розвитку вольових характеристик особистості допомагає людині здійснювати контроль над власними емоціями через забезпе-



чення взаємозв'язку між емоційно-вольовою сферою індивіда, його особистісним досвідом, а також мисленневими процесами. Ця характеристика важлива для розвитку стресостійкості особистості курсанта та дає можливість діяти більш ефективно й адекватно в життєвій чи професійній ситуації.

Емоційний інтелект як складник стресостійкості науковцями визначається як сукупність ментальних здібностей (Дж. Майер, П. Соловей). Г. Гарднер виділяв внутрішньо-особистісний і міжособистісний емоційний інтелект. Самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль – основні характеристики особистісного елемента емоційного інтелекту. Другий елемент об'єднує емпатію, толерантність, конгруентність та ін.

Емоційний інтелект виконує інтерпретативну, регулятивну, адаптивну, стресозахисну й активізуючу функцію. Важливість розвитку такої характеристики для особистості важко переоцінити, оскільки (за дослідженнями Д. Гоулдмана) цей компонент є запорукою професійної та особистісної успішності [3].

Оскільки стресостійкість є важливою характеристикою професіонала системи ДСНС України, то важливо проаналізувати методи її підвищення в курсантів. Г. Мигаль, О. Протасенко виділяють групу диференціальних та інтегральних методів підвищення рівня стресостійкості. Зокрема, диференціальні методи мають на меті зняття проявів фізіологічної та психоемоційної напруги через виконання нескладних фізичних вправ. Група інтегральних методів спрямована на усунення дії психоемоційного та фізіологічного стресу, які діяли в рівних частинах. Для підвищення стресостійкості в такому разі рекомендовані фізичні вправи та вправи на релаксацію. Інтегральні методи включають рефлексотерапію й рефлексопрофілактику як способи підвищення рівня стресостійкості особистості, що пов'язані з дією на біологічно активні точки на шкірі людини [4].

Особливої уваги в цьому контексті заслуговує метод біологічного зворотного зв'язку, створений і апробований світовою спільнотою для подолання негативних явищ переживання стресу та підвищення стресостійкості людини. Такий метод допомагає створити й закріпити методики самоконтролю та забезпечити людині ефективну діяльність в екстремальній ситуації.

Цікавою в руслі підвищення стресостійкості є методика Д. Мейхенбаума, яка має назву «щеплення від стресу». Основною технікою цієї методики є релаксація та переоцінка ситуації, метою – зменшення рівня тривоги особистості, що, на думку

автора, є причиною виникнення негативних наслідків стресу [9].

С. Гремлінг, С. Ауербах і П. Сидоров пропонують методики психічної саморегуляції за допомогою глибокого дихання. Варто зауважити, що підвищення стресостійкості курсантів є одним із завдань, що стоять перед психологічною службою навчального закладу системи ДСНС України. Отже, у більшості випадків методи профілактики стресу й підвищення рівня стресостійкості зорієнтовані на фізичну активність особистості та її розслаблення.

Висновки з проведеного дослідження. Проблема стресостійкості особистості є важливим елементом структури особистості сучасного фахівця. Вона передбачає поєднання особистісних характеристик і сформованої можливості протистояти ситуаціям, які викликають появу стресу. Джерелом стресу для курсантів навчальних закладів системи ДСНС України є власне умови їхньої професійної діяльності, а тому важливості набуває вдосконалення та застосування системи психологічного відбору кандидатів на навчання з метою виявлення осіб із високим рівнем розвитку емоційної стійкості, адже така характеристика є передумовою формування високого рівня стресостійкості курсанта, що забезпечить ефективність його діяльності в ході виконання професійних завдань у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой психологический словарь / Под ред. В. Зинченко, Б. Мещерякова. – М., 2003. – 672 с.
2. Горішина М. Агресія у спілкуванні / М. Горішина // Психолог. – 2005. – № 8 (179). – С. 21–25.
3. Костюк А. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку / А. Костюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – Випуск 2. Том 1. – 2014. – С. 85–89.
4. Мигаль Г. Стресостійкість людини-оператора. Методи підвищення стресостійкості / Г. Мигаль, О. Протасенко [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://www.khai.edu/csp/nauchportal/Arhiv/OIKIT/2008/OIKIT39/p_248-252.pdf.
5. Полішук О. Психологічні компоненти стресостійкості особистості / О. Полішук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1348>.
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 128 с.
7. Словарь терминов чрезвычайных ситуаций [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/emergency/524/%D0%93%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C>.
8. Специфіка фахової підготовки курсантів у ВНЗ ДСНС України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
9. Усатов И. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса / И. Усатов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 21–25.

УДК 159.92+159.947.5

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ РІВНЯМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Грисенко Н.В., к. психол. н.,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Бойко Ю.К., студентка
факультету психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Проаналізовано феномен емоційного інтелекту, розвиток його дослідження та наявні моделі. Наведено результати емпіричного дослідження особливостей мотиваційної сфери в осіб із високими та низькими рівнями емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, мотивація, мотиваційна сфера, саморозвиток, внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект.

Проанализирован феномен эмоционального интеллекта, развитие его исследований и существующие модели. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей мотивационной сферы у испытуемых с высокими и низкими уровнями эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, мотивация, мотивационная сфера, саморазвитие, внутрличностный и межличностный интеллект.

Boyko Yu.K., Grisenko N.V. MOTIVATIONAL SPHERE AMONG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

The article is devoted to the analysis of the phenomenon of emotional intelligence, research and development of its models. The article presents the results of empirical research of motivational sphere among people with different levels of emotional intelligence. It was revealed the differences in indicators of motivational sphere among individuals with high and low levels of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, emotion, motivation, motivational sphere, intrapersonal and interpersonal intelligence.

Постановка проблеми. Емоційний інтелект (далі – EI) – психологічний феномен, який викликає великий інтерес як теоретиків, так і практиків цієї галузі знань. Активне вивчення зазначеного поняття почалося понад двадцять років тому. На перших етапах досліджень емоційний інтелект уявляли предиктором успішності в усіх сферах життя, але зі збільшенням кількості досліджень питання щодо визначення та ролі емоційного інтелекту в життєдіяльності людини не зменшувалися, а постійно розширювалися (Р.Д. Робертс, Дж. Метьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсін).

Незважаючи на це, нині існує достатня кількість робіт, в яких автори продовжують описувати емоційний інтелект як дуже важливу здатність людини, що пов'язана з відповідальністю, здатністю працювати в команді, ініціативністю, самореалізацією й самоактуалізацією резервів професійного формування, умінням надихати оточуючих і регулює мотиваційно-потребову сферу особистості (І.М. Мещерякова, В.П. Кутеєва, Ю.В. Федоров та ін.).

Сьогодні все ж таки можна відзначити наявність низки суперечностей у визна-

ченні феномена емоційного інтелекту та малу кількість даних щодо його зв'язку з мотиваційною сферою, яка є важливим фактором регуляції діяльності особистості в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи феномен емоційного інтелекту у вітчизняній і зарубіжній психології, за останні два десятиріччя науковці виявили численні особливості його прояву (Г. Гарднер, Д. Карузо, І.Н. Андреева, Г. Орме, Р. Стернберг та ін.), були окреслені теоретичні підходи до розуміння структури емоційного інтелекту (Дж. Майер, П. Саловей, Р. Бар-Он, Д.В. Люсін, Д. Гоулман), досліджено їх зв'язок із факторами «Великої п'ятірки» (О.В. Білоконь, Р.Д. Робертс, М. Зайднер,) і рисами особистості, виділеними Р. Кеттеллом (В.С. Собкін, Т.А. Ликова), а також досліджувалася роль емоційної компетентності, емоційної зрілості, емоційної культури, емоційної креативності в оптимальному функціонуванні й успішній життєдіяльності людини (С.В. Бикова, В.К. Вілюнас, Т.С. Кириленко, О.А. Льошенко, С.Д. Максименко, О.П. Саннікова, О.Я. Чебикін та ін.) [2; 3; 4; 6; 9].



Постановка завдання. Метою написання статті є теоретичний аналіз феномена емоційного інтелекту й емпіричне дослідження особливостей мотиваційної сфери в осіб із різними рівнями емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. У результаті огляду літератури було виявлено, що емоційний інтелект розглядається вченими як потенційний чинник – предиктор життєвого успіху і як один із факторів адаптації до суспільства взагалі.

У різні часи вчені по-різному трактували прояв цього явища:

– Л.С. Виготський розглядав емоційний інтелект як «узагальнення переживань» та «інтелектуалізацію афекту»;

– О.В. Запорожець називав його «емоційною уявою»;

– А.Л. Журавльов визначав як «емоційну компетентність»;

– В.С. Мухіна розглядала як «розумність почуттів» [6].

Ідея емоційного інтелекту в сучасному розумінні бере свій початок із робіт по соціальному інтелекту Е. Торндайка, Дж. Гілфорда, Г. Айзенка. Але найбільш близько до дослідження емоційного інтелекту підійшов Х. Гарден, який у 1983 р. виділив внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект.

Через два роки Р. Бар-Он упроваджує позначення «коефіцієнт емоційності» (EQ) і створив анкету для його вимірювання (EQ-i). Завдяки їй можна оцінювати некогнітивні здібності, компетенції та навички, які впливають на можливість людини справлятися з викликами й тиском зовнішнього середовища. Під емоційним інтелектом він розумів сукупність емоційних і соціальних знань і здібностей, які зумовлюють загальну здібність ефективно взаємодіяти з оточенням. Модель Бар-Она поєднує розумові здібності (вирішення задач) та індивідуальні особливості (оптимізм) [5].

1990 р. був ознаменований виходом першої роботи Дж. Мейера та П. Саловея, у якій вони дали визначення терміна «емоційний інтелект». Під ним дослідники розуміли форму соціального інтелекту, яка включає здатність відображати власні й чужі емоції й почуття, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для регуляції людського мислення та дій. На думку авторів, люди з високою емоційною компетентністю краще за інших здатні ідентифікувати власні почуття, почуття інших людей і розв'язувати проблеми, пов'язані з емоціями [4].

Особливу популярність здобули погляди Д. Гоулмена на емоційний інтелект і його

роль у професійному становленні особистості. Він розглядав цей феномен як здатність людини пояснювати власні емоції й емоції оточуючих, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей [6]. Науковцем була створена модель компетентностей, яка належить до змішаних моделей. У ній Д. Гоулмен сформулював чотири грані емоційного інтелекту.

1. Самосвідомість – емоційна самосвідомість, точна самооцінка.

2. Контроль – упевненість у собі, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм.

3. Соціальна чуйність – співпереживання, ділова обізнаність, люб'язність.

4. Управління відносинами – натхнення, вплив, допомога у самовдосконаленні, сприяння змінам, урегулювання конфліктів, командна робота й співпраця [4].

У цій моделі наголошується на здібностях умілого й ефективного керівника.

Іншу точку зору виклав Д.В. Люсин у моделі емоційного інтелекту. Емоційний інтелект у його концепції виступає як здатність розуміти свої та чужі емоції й керувати ними. Ці дві здібності можуть належати як до власних емоцій людини, так і до емоцій оточуючих. Відповідно до цього Д.В. Люсин виділяє два види емоційного інтелекту: внутрішньоособистісний (спрямований на внутрішньоособистісні процеси) і міжособистісний (належить до сфери міжособистісної взаємодії). Ці різновиди EI передбачають використання різних умінь і процесів, але, безумовно, мають і загальні компоненти [6].

Подальше дослідження емоційного інтелекту як набору здібностей у вітчизняній психології набуло нового вигляду. А.Г. Четверик-Бурчак у своєму дослідженні посиляється на модель Е.Л. Носенко та Н.В. Ковриги, у якій увага акцентувалася на тому, що емоції містять інформацію про зв'язки людини з оточуючими людьми й об'єктами навколишнього світу, які не тільки сприймаються, а й уявляються. Зміна зв'язків з іншими людьми й предметами змінює емоції, пережиті у зв'язку із цим [11]. Згідно з уявленнями авторів про структуру емоційного інтелекту ці компоненти утворюють ієрархію та послідовно розвиваються в онтогенезі.

Таким чином, розглядаючи феномен емоційного інтелекту, можна стверджувати, що це явище є відносно новим і потребує детальних досліджень, а його роль у забезпеченні успішності життєдіяльності залишається дискусійною. Наявні моделі розглядають емоційний інтелект як набір емоційних здібностей і як комплекс проявів

диспозиційних компонентів, емоційних компетентностей і емоційних досягнень.

Емоції є базовою детермінантою емоційного інтелекту й поряд із потребами, інтересами та потягами мають спонукальну або мотиваційну функцію. Але дослідницьких робіт, в яких розкривається саме спонукальна та мотиваційна функції емоцій, досить мало.

Однією з теорій, в яких розглядається зв'язок емоцій із мотивацією, є теорія Р.У. Липера, який писав: «В умовах сучасного суспільства людина є сильно мотивованою істотою, причому цей факт зумовлений саме емоційними процесами» [10].

У вітчизняній психології про мотиваційну функцію емоцій заговорив С.Л. Рубінштейн. Він стверджував, що емоції слугують спонуканнями, мотивами діяльності. Почуття людини, її емоційні стани впливають на діяльність, наприклад, сильна емоція може внаслідок шоку дезорганізувати діяльність людини, а незвичайне почуття, що охопило людину, може викликати підйом усіх її сил і зробити її здатною на такі зусилля, яких вона ніколи не досягла б без цього почуття [10].

Трохи іншої точки зору дотримувався О.М. Леонтьєв, який вважав, що емоції безпосередньо відображають відношення між мотивами та реалізацією діяльності, що відповідає цим мотивам. У такій інтерпретації емоції не тільки супроводжують діяльність із задоволення потреб, але й є відповіддю на сам характер їх задоволення [10].

Говорячи про мотиваційну функцію емоцій, треба брати до уваги такі аспекти:

- емоції є не тільки спонукою до активності людини, але й мотивом, тобто тим, на що ця активність спрямована;
- мотиваційні можливості емоцій реалізуються в їхньому прагненні до емоційного балансу, або гомеостазу;
- емоції близькі за природою до інстинктів людини, тому належать до несвідомих основ мотивації;
- емоції володіють енергетикою, здатною розвернути поведінку в бік предмета зв'язку;
- емоції є не тільки результатом задоволення потреб, але й самі штовхають потреби поперед себе.

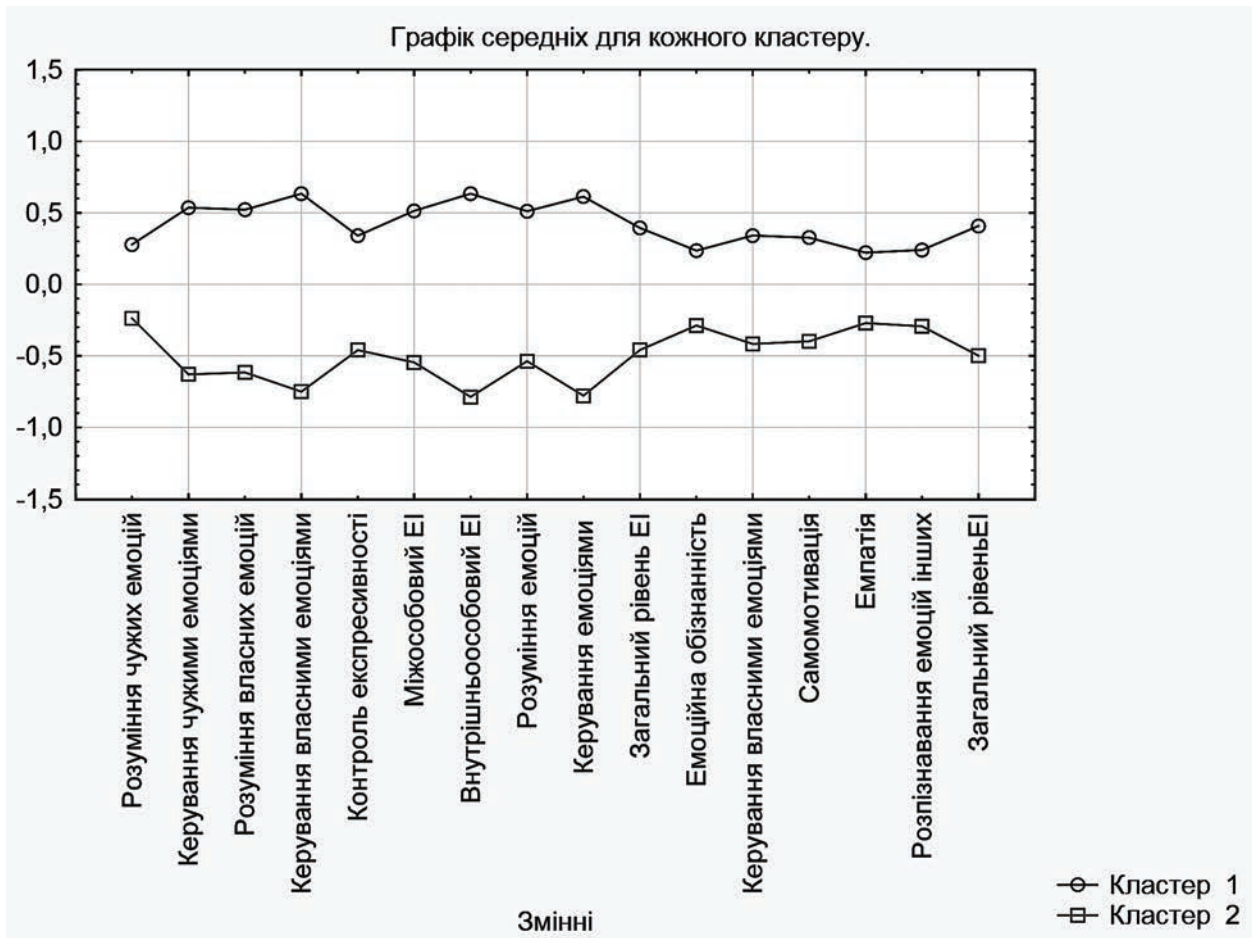


Рис. 1. Результат кластеризації вибірки досліджуваних за показниками емоційного інтелекту



Тому ми вважаємо, що між емоційним інтелектом і мотивацією дійсно існує зв'язок, а в основу спланованого нами емпіричного дослідження було покладене припущення, що особи з високим і низьким рівнем емоційного інтелекту будуть мати відмінності за показниками мотиваційної сфери.

Організація емпіричного дослідження. Для здійснення емпіричного дослідження нами було відібрано вибірку, яка складалась із 61 учня 10 й 11 класів КЗО «Навчально-виховне об'єднання № 28» (м. Дніпро), 32 дівчини та 29 хлопців.

В основу емпіричного дослідження були покладені такі гіпотези:

– якщо учням притаманний більш високий рівень емоційного інтелекту, то в них буде спостерігатися більш виражений емоційний профіль за методикою В.Т. Мільмана; внутрішній і пізнавальний мотиви за В.К. Гербачевським; прагнення до саморозвитку й особистісного зростання, інтерес до оточення, потреба в розширенні світу, оволодінні ним, творча активність за методикою С.Б. Кузікової;

– якщо учні володіють низьким рівнем емоційного інтелекту, у них буде спостерігатися більш виражений змагальний мотив, вони докладатимуть більш вольові зусилля, будуть націлені на підтримання життєзабезпечення та будуть більш товариськими.

Для емпіричної перевірки гіпотез обрано такі психодіагностичні методики: опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІН» Д.В. Люсіна, 2006 р.; діагностика емоційного інтелекту Н. Холла, 2002 р.; методика оцінки рівня домагань (опитувальник В.К. Гербачевського, 1969 р.); діагностика мотиваційної структури особистості В.Є. Мільман, 1990 р.; диспозиційна характеристика саморозвитку особистості «ДХСЛ» С.Б. Кузікова, 2011 р.

На першому етапі дослідження нами було проведено кластерний аналіз за результатами всіх показників емоційного інтелекту за методиками Д.В. Люсіна та Н. Холла, результати якого представлені на рис 1.

Проаналізувавши отримані результати кластеризації, ми з'ясували, що до першого кластеру увійшли 33 особи з високим і вище середнього рівнями емоційного

Таблиця 1

Відмінності в показниках мотиваційної сфери за методикою В.К. Гербачевського в осіб із високими та низькими рівнями емоційного інтелекту

Показники	Середні показники осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту	Середні показники осіб із високим рівнем емоційного інтелекту	Показник t-критерію Стьюдента
Внутрішній мотив	14,33	14,56	-0,21
Пізнавальний мотив	17,48	17,47	0,01
Мотив уникання	14,00	14,68	-0,65
Змагальний мотив	14,87	12,53	2,77*
Мотив до зміни поточної діяльності	11,52	12,00	-0,49
Мотив самоповаги	16,56	17,06	-0,58
Надання особистісної значущості результатам діяльності	10,00	9,88	0,11
Рівень складності завдань	7,07	6,82	0,35
Вольове зусилля	16,19	13,28	2,22*
Оцінка рівня досягнутих результатів	9,56	10,21	-0,77
Оцінка свого потенціалу	16,81	16,38	0,49
Намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення цілей діяльності	16,93	16,82	0,12
Очікуваний рівень результатів діяльності	9,56	11,00	-2,24*
Закономірність результатів	16,78	14,18	2,20*
Ініціативність	12,63	14,94	-2,21*

* – статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$.

інтелекту. Такі особи характеризуються високим рівнем розвитку внутрішнього світу, відчуттям внутрішньої свободи, відповідальності за себе; вони відчувають високий рівень психологічного благополуччя та гармонію із собою й оточуючими людьми; краще розуміють емоційні стани оточуючих, здатні розпізнавати зовнішні емоційні прояви (міміка, жестикуляція, звучання голосу); краще усвідомлюють власні емоції: розпізнають їх, ідентифікують і здатні більш чітко описувати їх вербально; контроль над підтримкою та виразом емоцій у них знаходиться також на більш високому рівні.

До другого кластеру увійшли 27 осіб із низьким і нижче середнього рівнями емоційного інтелекту, яким більш притаманні емоційні реакції за механізмом умовного рефлексу, здійснення активності з переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми, низький самоконтроль,

висока ситуативна обумовленість; вони частіше відчувають страх, самотність, почуття провини, депресію, фрустрацію; більш нестабільні, агресивні.

За допомогою t-критерію Стьюдента було визначено, що кластери статистично відрізняються за всіма показниками емоційного інтелекту.

На другому етапі нашого дослідження нами були визначені відмінності за показниками мотиваційної сфери осіб із низькими та високими рівнями емоційного інтелекту.

У результаті статистичного аналізу було виявлено відмінності за шкалами методик, які ми застосовували для дослідження мотиваційної сфери, а саме: методика оцінки рівня домагань (опитувальник В.К. Гербачевського, 1969 р.); діагностика мотиваційної структури особистості В.Є. Мільман, 1990 р.; диспозиційна характеристика саморозвитку особистості «ДХСЛ» С.Б. Кузікова, 2011 р.

Таблиця 2

Відмінності в мотиваційному профілі осіб із високим і низьким рівнями інтелекту за методикою В.Є. Мільмана

Показники	Середні показники осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту	Середні показники осіб із високим рівнем емоційного інтелекту	Показник t-критерію Стьюдента
Підтримання життєзабезпечення	21,96	20,06	2,21*
Комфорт	24,89	24,65	0,12
Соціальний статус	22,33	21,74	0,39
Спілкування	27,94	25,06	2,27*
Загальна активність	17,37	18,88	-1,04
Творча активність	21,52	23,97	-2,73*
Громадська корисність	14,89	15,41	-0,40
Життєва «ідеальна» мотивація	36,04	39,95	-2,31*
Робоча «ідеальна» мотивація	34,04	37,65	-2,36
Робоча «реальна» мотивація	38,96	36,16	2,43
Життєва «реальна» мотивація	36,30	35,68	0,27
Спрямованість на емоційні переживання стеничного типу	6,76	4,22	2,81*
Спрямованість на емоційні переживання астеничного типу	8,04	8,59	-0,93
Стеничний тип переживань і поведінки в стані фрустрації	6,59	6,59	0,01
Астеничний тип переживань фрустрації	5,37	5,79	-0,67

* – статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$.



Одержані результати свідчать про підтвердження гіпотез щодо існування відмінностей мотиваційної сфери в осіб із різними рівнями емоційного інтелекту.

Як бачимо з табл. 1, відмінності в мотиваційній сфері наявні за такими показниками ($p < 0,5$): змагальний мотив; вольове зусилля; оцінка рівня досягнутих результатів; очікуваний рівень результатів; законмірність результатів; ініціативність. Це свідчить про те, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту є більш ініціативними та будуть діяти, зважаючи на оцінку власних можливостей у кожній певній діяльності, очікуваний результат і обрану задачу. Тобто одним із головних мотивів буде сам результат діяльності й ставлення до нього.

Для осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту притаманний змагальний мотив і докладання вольових зусиль у діяльності, вони більш схильні отримувати логічні й очікувані результати, тобто вони більш орієнтовані на сам процес діяльності.

Як можна побачити з табл. 2, на 5-відсотковому рівні значущості були виявлені відмінності в мотиваційній сфері осіб із різними рівнями емоційного інтелекту за такими показниками: підтримання життєзабезпечення, спілкування, творча активність, життєва «ідеальна» мотивація та спрямованість на емоційні переживання стеничного типу. Тобто для осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту провідними мотивами є підтримання життєзабезпечення та спілкування, для них більш характерна спрямованість на емоційні переживання стеничного типу, у той час як для осіб із високим рівнем емоційного інтелекту мотиваційним фактором буде загальна й творча активності.

Спираючись на відомості, отримані за методикою С.Б. Кузікової, у осіб із високим рівнем емоційного інтелекту спостерігається висока тенденція до саморозвитку. Для них (на відміну від осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту) одним із провідних

мотивів буде потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, інтерес до оточення, власного внутрішнього світу і внутрішнього світу інших людей, повнота й насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ім.

Таким чином, у результаті емпіричного дослідження були частково підтверджені наші емпіричні гіпотези, а саме:

- в осіб із високим рівнем емоційного інтелекту більше виражені такі особливості мотиваційної сфери, як ініціативність, прагнення до саморозвитку й особистісного зростання, інтерес до оточення, потреба в розширенні світу, оволодінні ним, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), творча активність, більш високий рівень прагнень і спонукань у життєвій і професійній сферах;

- особи з низьким рівнем емоційного інтелекту матимуть більш виражений змагальний мотив, докладатимуть більш вольові зусилля, націлені на підтримання життєзабезпечення та більшу товариськість.

Проте в осіб із високим рівнем емоційного інтелекту не була встановлена виразність емоційного профілю за методикою В.Є. Мільмана та внутрішній і пізнавальний мотиви за В.К. Гербачевським.

Висновки з проведеного дослідження. У статті було досліджено особливості мотиваційної сфери в осіб із різними рівнями емоційного інтелекту. На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що проблеми дослідження емоційного інтелекту та його зв'язок із мотиваційною сферою залишаються відкритими.

Наше дослідження дозволяє констатувати наявність відмінностей за показниками мотиваційної сфери в осіб із високим і низьким рівнем емоційного інтелекту. Значимо, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту націлені більше на сам результат, тоді як для осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту мотивом буде

Таблиця 3

Відмінності в показниках саморозвитку осіб із різними рівнями емоційного інтелекту за методикою С.Б. Кузікової

Показники	Середні показники осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту	Середні показники осіб із високим рівнем емоційного інтелекту	Показник t-критерію Стьюдента
Потреба в саморозвитку	34,00	36,24	-2,28*
Умови для саморозвитку	35,44	38,62	-2,59*
Механізми саморозвитку	36,15	36,50	-0,25
Загальний показник	105,59	111,35	-2,23*

* – статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$

сам процес досягнення результату. Окрім цього, особи з високим рівнем ЕІ більше прагнуть до саморозвитку, рефлексії, тоді як в осіб із низьким рівнем ЕІ мотивації самовдосконалюватися виявлено не було. Також в осіб із високим рівнем емоційного інтелекту спостерігається більший інтерес до загальної й творчої активності, більш високий рівень прагнень і спонукань у життєвій і професійній сферах.

Одержані нами відомості в подальшому можуть бути використані практичними психологами, фахівцями з підбору персоналу та шкільними психологами з метою проведення профорієнтаційної роботи та психокорекції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н.П. Александрова // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71–75.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
3. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.
4. Діомідова Н.Ю. Теоретичні підходи до визначення емоційного інтелекту / Н.Ю. Діомідова // Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд», 2015. – Т. 4. – Вип. 14. – С. 17–22.
5. Льошенко О.А. Емоційний інтелект та емоційна компетентність : проблеми співвідношення / О.А. Льошенко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – К., 2011. – Вип. 2: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – С. 49–52.
6. Минцева А.А. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных характеристик студентов : магистерская диссертация / А.А. Минцева ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Институт социальных и политических наук, Департамент психологии, кафедра общей и социальной психологии. – Екатеринбург, 2016. – 118 с.
7. Моргун В.Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості / В.Ф. Моргун. – Постметодика, 2010. – № 6 (97). – С. 2–14.
8. Носенко Е.Л. Емоційна розумність як детермінанта успішності життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія, 2000. – Вип. 6. – С. 3–9.
9. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції : [монографія] / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
10. Пырьев Е.А. Эмоциональные состояния, мотивирующие поведение человека / Е.А. Пырьев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2012. – № 133. – С. 288–294.
11. Четверик-Бурчак А. Г. Емоційний інтелект як інтегративна властивість особистості / А.Г. Четверик-Бурчак // Матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції «Психолінгвістика у сучасному світі – 2013» (18–19 жовтня 2013 р., м. Переяслав-Хмельницький, Україна), 2013. – С. 73.
12. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми зв'язку рівнів сформованості емоційного інтелекту з успішністю життєдіяльності особистості / А.Г. Четверик-Бурчак // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2011. – Т. 10. – № 19. – С. 592–602.
13. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : автореферат дис. ... канд. психол. наук / А.Г. Четверик-Бурчак. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2015. – 19 с.



УДК 159.99

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВИХ МЕТОДИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Бончук Н.В., аспірант
кафедри загальної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
практичний психолог

ДПТНЗ «Міжрегіональний центр ювелірного мистецтва м. Києва»

У статті описано особливості використання тестових методик для діагностики математичної обдарованості. Виділено й проаналізовано основні групи тестів, які традиційно застосовуються для виявлення й оцінки потенціалу математично обдарованих. Висвітлено питання дефіциту сучасних валідних тестів діагностики рівня сформованості математичного інтелекту, математичного мислення та компонентів математичної обдарованості. Підкреслено, що наявні методики є лише окремим елементом комплексного психодіагностичного обстеження обдарованого, а їх застосування вимагає від фахівця відповідної кваліфікації та спеціального навчання.

Ключові слова: математична обдарованість, стандартизовані тести, психодіагностика обдарованості, математичний інтелект.

В статье описаны особенности использования тестовых методик для диагностики математической одаренности. Выделены и проанализированы основные группы тестов, которые традиционно применяются для выявления и оценки потенциала математически одаренных. Освещены вопросы дефицита современных валидных тестов диагностики уровня сформированности математического интеллекта, математического мышления и компонентов математической одаренности. Подчеркнуто, что существующие методики являются лишь отдельным элементом комплексного психодиагностического обследования одаренного, а их применение требует от специалиста соответствующей квалификации и специального обучения.

Ключевые слова: математическая одаренность, стандартизированные тесты, психодиагностика одаренности, математический интеллект.

Bonchuk N.V. PECULIARITIES OF THE TEST METHODS USAGE FOR THE DIAGNOSTICS OF THE MATHEMATICAL GIFTEDNESS

The article describes peculiarities of test methods for the diagnosis of the mathematical giftedness. It is highlighted and analyzed the main group of tests that are traditionally used to identify and assess the potential of mathematically gifted people. It's highlighted the questions of shortage of modern valid diagnostic tests of mathematical intelligence formation, mathematical thinking and mathematical components of the giftedness. It is emphasized that existing methods are only separate elements of complex psych diagnostic examination of the gifted, and their usage requires proper professional training and special education.

Key words: mathematical giftedness, standardized tests, psychological diagnostics of the talent, mathematical intelligence.

Постановка проблеми. Успішний розвиток країни великою мірою залежить від людей, які є інтелектуальною елітою суспільства. Ядро цієї еліти складають обдаровані люди, чия діяльність у тій чи іншій сфері є креативною, творчою, продуктивною. Сьогодні стає звичним, що «полювання» за обдарованими людьми, яке здійснюють окремі країни, відбувається по всьому світу. Мається на увазі їх відбір і пропозиція обдарованим таких умов, де вони повною мірою зможуть самореалізуватися, досягти максимуму в розкритті свого потенціалу. Така практика, безумовно, з часом приносить непогані соціально-економічні дивіденди, ще більше просуваючи ці країни в бік розвитку й економічного зростання.

Розвиток науки й освіти в Україні, формування її інтелектуального й наукового потенціалу значною мірою залежить від того, скільки уваги приділятиметься проблемі виявлення й розвитку обдарованих людей. Сьогодні наша держава відчуває гостру потребу в збереженні та збільшенні інтелектуального ядра нації. Про стратегію формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої державної цінності йдеться в Указі Президента «Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді».

Діагностика здібностей, зокрема математичних, є відправною точкою будь-яких психолого-педагогічних заходів, спрямованих на пошук, відбір і розвиток здібностей обдарованого індивіда. У психодіагностиці

розроблена й тривалий час застосовується низка психологічних методик, спрямованих на виявлення обдарованості. До них відносимо такі методи, як спостереження, бесіда, тести, методи вивчення продуктів діяльності, опитування, біографічний метод. З одного боку, таке різноманіття дещо ускладнює процес виявлення обдарованості, з іншого – ретельна психодіагностика обдарованості, зважаючи на неоднозначність предмета дослідження, не може цілком і повністю опиратися лише на вузьку групу методів.

Одним із ефективних шляхів досліджень обдарованості традиційно залишається тестовий метод, який перебуває на стику таких галузей наукового знання, як психологія, педагогіка, фізіологія, теорія вимірювань, математичне моделювання, математична статистика.

У зв'язку з тим, що наукові пошуки в теорії обдарованості людини тривають, перед психологічною наукою постає необхідність перегляду традиційно використовуваних методик і створення нових. Розроблення й уміле застосування стандартизованих тестів для психодіагностики математичної обдарованості матиме позитивний результат для вдосконалення математичної освіти в нашій державі та її поглибленої інтеграції у світову освітню практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У літературі існують різні концептуальні підходи до виявлення та розвитку дитячої обдарованості: психометричний підхід (Г. Айзенк, П. Вернон, Дж. Гілфорд, Дж. Густафсон, Л. Терстоун, Дж. Томпсон), біологічний підхід (М. Газзаніга, Д. Гебб, М. Дакс, Дж. Леві, О.Р. Лурія, Р. Сперрі), когнітивний підхід (Л. Кронбах, К. Спірмен, Н. Фрост, Е. Хант), системний підхід (Г. Гарднер, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг) [3]. Розповсюджений віковий підхід до інтелектуальної обдарованості (Н.С. Лейтес); підхід до обдарованості як до прояву творчого потенціалу особистості (О.М. Матюшкін, В.С. Юркевич); динамічна теорія обдарованості (Д.Ю. Бабаєва, Л.С. Виготський); екопсихологічний підхід до розвитку обдарованості (В.І. Панов); психодидактичний підхід до навчання й розвитку обдарованих дітей в умовах масової загальноосвітньої школи (В.П. Лебедева, В.О. Орлов, В.А. Ясвін, С.Д. Дерябо) та ін.

В Україні проблемі обдарованості присвячені дослідження В.О. Моляко, Г.С. Костюка, А.Б. Коваленко, Л.А. Мойсеєнко, О.І. Кульчицької, В.В. Клименка, О.Л. Музики, О.В. Бобир, О.В. Зазимко, Н.М. Куліш, С.О. Сисоєва, М.Ю. Якимчук та ін.

Теорія математичних здібностей розроблена й висвітлена в роботах В.А. Крутецького, В.М. Дружиніна, Е.О. Голубевої, І.В. Дубровіної, О.П. Гусевої, І.А. Львовичкіної, В.М. Сапожнікова, В.В. Суворової й А.П. Капалайте, С.О. Ізюмової, С.Г. Бутоліна, А.Г. Колзіної, Т.М. Хрусталювої, Є.І. Сибірякової та ін.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати особливості застосування психологічних тестових методів, призначених для виявлення й оцінки математичної обдарованості індивіда.

Психодіагностика здібностей, обдарованості (а конкретно – спеціальних здібностей і математичної обдарованості) була й залишається актуальною проблемою в сучасній психологічній науці. Ця проблема має достатню кількість причин, наприклад, таких, як специфіка математичної обдарованості, її структура, психологічні й психофізіологічні особливості обдарованого індивіда.

Використання тестів для психодіагностики математично обдарованого потребує від фахівця уважного й обґрунтованого їх вибору, тому він мусить бути обізнаним у їх специфіці. Проте інформації про особливості застосування методик діагностики спеціальних здібностей не так багато, і вона досить розрізнена. Часто в дослідницьких працях, де тестові методики використовуються для збору даних, і зараз недостатня увага приділяється не тільки вивченню загальних передумов успішної математичної діяльності, але й компонентам математичної обдарованості, спрямованості математичного інтелекту досліджуваних тощо. Крім того, методи тестової психодіагностики математичної обдарованості, котрих доволі мало, певною мірою недостатньо розроблені, частина з них застаріла, що, звичайно, істотно ускладнює роботу з виявлення обдарованих дітей практикам – педагогам і психологам, які працюють з математично обдарованими людьми. Зважаючи на викладене вище, завданням цієї статті є огляд наявного психодіагностичного інструментарію математичної обдарованості й аналіз проблематики, пов'язаної з тестовою діагностикою відповідних спеціальних здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здібності й обдарованість як предмет дослідження цікавлять як науковців-теоретиків, так і практиків, які щодня працюють з обдарованими людьми. Поняття здібностей і обдарованості не можуть бути чітко окреслені, оскільки є неповторним, унікальним набором певних характеристик і якостей особистості.



Якщо ж узагальнити дефініції, які зараз використовуються в психологічній науці, то здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які вирізняють людину з-поміж інших, проявляючись у її діяльності, і є одним із факторів сприяння досягнення успіху в цій діяльності. Сукупність низки здібностей, які обумовлюють особливо успішну діяльність людини у визначеній області знань і виділяють її серед інших осіб, що виконують аналогічну діяльність у тих самих умовах, називається обдарованістю. Зокрема, Р. Терстоун установив 12 абсолютно незалежних факторів здібностей, серед яких називаються просторові, вербальні, перцептивні, числові, індуктивні та дедуктивні. Р. Кеттел виділив 17 факторів розумових здібностей, серед яких – уміння вгадувати незвичне застосування речам, уміння міркувати, здатність до оперування числами, креативність як здатність продукувати багато ідей, перцептивна швидкість як швидкість оцінювання спільності чи розбіжності, грамотність, естетичний смак тощо [8, с. 5].

У психологічній науці здібності традиційно поділяють на загальні й спеціальні. Загальні здібності – це сукупність психологічних і психофізіологічних характеристик, які дозволяють людині здійснювати успішну діяльність у різноманітних сферах. Натомість спеціальні здібності є системою таких якостей індивіда, що дозволяють досягти високих результатів у окремих, вибраній сфері діяльності.

Математична обдарованість як вищий прояв спеціальних математичних здібностей вирізняється з-поміж інших її видів завдяки яскравим розумовим можливостям людини у сфері одержання, перероблення та зберігання знаково-числової й просторової інформації. Незмінна увага до математичної обдарованості не є чимось дивним: «королева» наук математика є найдревнішою наукою, невід’ємною частиною людської культури. Крім того, математика є структурним елементом, «кістяком» багатьох інших наук, величезної кількості галузей людської діяльності.

За С.О. Скворцовою, математичні здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що виявляються в математичній діяльності і є необхідною умовою її успішності, а творчі математичні здібності, ґрунтуючись на цих властивостях, виявляються в нестандартному розв’язуванні математичних завдань, в одержанні нового, оригінального продукту математичної діяльності [9, с. 355].

Одним із напрямів дослідження математичної обдарованості є виокремлення

й детальне вивчення її окремих складових частин – здібностей. У структурі математичної обдарованості В.А. Крутецький виділив такі здібності: 1) здатність до формалізації математичного матеріалу, відокремлення форми від змісту, абстрагування від конкретних кількісних відношень і просторових форм і оперування формальними структурами відношень і зв’язків; 2) здатність узагальнювати математичний матеріал, виокремлювати головне (нехтуючи несуттєвим), пізнаючи при цьому загальне в різноманітному за формою; 3) здатність до оперування числовою та знаковою символікою; 4) здатність до послідовного, правильно розчленованого логічного міркування, пов’язаного з потребою в доведеннях, обґрунтуванні, висновках; 5) здатність скорочувати процес міркування, мислити згорнутими структурами; 6) здатність до зворотності мисленнєвого процесу (переходу з прямого на обернений хід думки); 7) гнучкість мислення, здатність до переключення з однієї розумової операції до іншої; 8) математична пам’ять (пам’ять на узагальнення, формалізовані структури, логічні схеми); 9) здатність до просторових уявлень [7, с. 104].

Костюк Г.С. розширює цей список, додаючи до нього такі здібності, як схильність до легкого знаходження математичних відношень у навколишній дійсності; швидка орієнтація в цих відношеннях, їх аналіз і синтез; здатність до математичної абстракції, швидкого й широкого узагальнення математичного матеріалу; систематичність, послідовність і доказовість мислення; тенденція до швидкого скорочення, «згортання» міркувань у процесі розв’язання задач; гнучкість мислення, що виявляється в різних способах самостійного розв’язання одних і тих самих задач і вільних переходах від прямих до зворотних операцій, пам’ять на узагальнені математичні явища, типи задач, способи їх розв’язання, логічні схеми міркувань; пам’ять на істотні ознаки геометричних тіл, їх розміщення в просторі [6, с. 329].

Іншим напрямом дослідження математичної обдарованості є спроби виділення її першооснови. Окремі вчені в якості такої першооснови пропонують загальний фактор інтелекту (І. Вердерлін), інші дослідники – швидкісні параметри переробки інформації (Р. Айзенк, Л.Т. Ямпольський) або високий рівень мисленнєвих процесів і наявність математичної інтуїції (М.В. Метельський).

Оскільки математична обдарованість найяскравіше проявляється насамперед у математичній діяльності індивіда, резуль-

тати цієї діяльності вимагають не менш прискіпливого вивчення, ніж результати спостережень і психодіагностичних вимірів. Цілком зрозуміло, що жодна тестова методика не в змозі охопити весь простір математичних здібностей, що в певних комбінаціях і яскравому вираженні оформлюють математичну обдарованість конкретного індивіда. Проте застосування тестового методу – один із вагомих етапів комплексного діагностичного обстеження обдарованої особистості. Зазначимо, що величезна помилка для педагога чи психолога – сліпо покладатися виключно на результати тестової психодіагностики обдарованості; Н.А. Карпенко, І.І. Карабаєва, О.Ю. Буров, В.В. Камишин наголошують на важливості комплексного підходу до діагностики обдарованості [5].

Оскільки тестові методики, які використовуються для аналізу спеціальних здібностей, часто орієнтовані на вимірювання чи то рівня загального фактора обдарованості, чи певного її компонента, чи прогресу розвитку спеціальних здібностей, для психодіагностики доцільно формувати батареї тестів. Це дозволяє отримати більш глибоке уявлення про наявність і характеристики обдарованості в індивіда. У сучасній психологічній практиці дослідники математичної обдарованості найчастіше використовують методики, перераховані нижче.

1. Стандартизовані тести вимірювання інтелекту традиційно застосовуються для діагностики інтелектуальної обдарованості. Зокрема, К. Роджерс і Е.Л. Торндайк доводили, що математичні здібності становлять ядро загального інтелекту. Тести інтелекту вимірюють конкретну інтелектуальну спроможність, тобто сформованість конкретних розумових операцій. Таким чином, наявні психометричні тести інтелекту, фіксуючи його компоненти, не зачіпають зв'язків між ними, не охоплюють саму системність його проявів [1].

Серед найбільш відомих і застосовуваних методик на конвергентне мислення – тести Д. Векслера, Дж. Равена, Р. Амтхауера, шкала Стенфорд-Біне, тест Слоссона, тести креативності (дивергентне мислення – методики П. Торренса, Дж. Гілфорда), та низка інших. Тест когнітивних здібностей, розроблений Е. Торндайком і Е. Хаген, надає нам інформацію про вербальну, невербальну, кількісну оцінку.

Серед сучасних тестів, що використовуються для виявлення обдарованих дітей, – методика визначення рівня розумового розвитку молодших школярів Е. Замбавічене, яка застосовується для вимірювання мовленнєвих, математич-

них здібностей, просторової уяви та пам'яті й розрахована на групове використання для дітей від 12 років. Методику сконструйовано на основі структури тесту інтелекту Р. Амтхауера, який містить 9 субтестів.

Підлітковий інтелектуальний тест (розробники І.М. Дашков, М.А. Курганський, Л.К. Федорова) містить 11 шкал і дозволяє зробити висновки щодо стану розвитку пізнавальних здібностей, гнучкості сприйняття, швидкості сприйняття вербального матеріалу, практичного математичного мислення, обсягу практичних умінь, дивергентного мислення, комбінаторно-логічного мислення, уміння оперувати числами, здатності впорядковувати інформацію, об'ємно-просторового мислення.

Серед сучасних розробок методів діагностики інтелектуального розвитку – тест ТІПС (тест інтелектуального потенціалу, розробник – лабораторія гуманітарних технологій під керівництвом А.Г. Шмельова). Ця методика дозволяє виявити не тільки наявний рівень інтелектуальних здібностей (гуманітарний і технічний індекси інтелекту), але й потенціал людини (логічні здібності, увагу, здатність до навчання).

У психологічній науці домінує думка про те, що математичні здібності не зводяться до загального інтелекту, а являють собою певну властивість системи когнітивних процесів, що проявляється в ефективному вирішенні складних пізнавальних завдань, рішення яких вимагає розумових операцій із просторовим і символічним матеріалом без опори на наочність. Отже, високі результати тесту вимірювання інтелекту не обов'язково свідчитимуть про потенціал математичної обдарованості, тому застосовувати їх доцільно лише в якості одного з елементів батареї тестів.

2. Стандартизовані тести досягнень. Тести досягнень належать до найбільш численної групи діагностичних методик. Вони насамперед вимірюють результати психолого-педагогічного впливу на розвиток тих чи інших здібностей і використовуються учбовими закладами в якості іспиту для підсумкового контролю знань чи перевірки рівня учбових навичок абітурієнта. Проте можливості стандартизованих тестів досягнень є набагато ширшими.

На нашу думку, тести досягнень можна використовувати для оцінки здібностей обдарованого учня й прогнозу темпів його розвитку в тій чи іншій дисципліні, зокрема й математиці. Одним із найбільш відомих і широко застосовуваних тестів досягнень є Стенфордський тест досягнень (SAT), уперше опублікований у 1923 р. [4]. SAT складається з трьох частин (аналіз тексту,



математичний і письмовий субтести) і здебільшого застосовується для відбору абітурієнтів у навчальні заклади. Проте іноді SAT складають підлітки віком до 13 років для таких організацій, як Study of Mathematically Precocious Youth («Навчання математично обдарованої молоді»), що використовують результати для відбору та навчання обдарованих осіб.

3. Тести спеціальних здібностей. У психолого-педагогічній практиці використовують низку тестів, які вимірюють ступінь розвитку математичних здібностей і обдарованості. Зазвичай в основі таких тестів лежать логічні й обчислювальні операції, спосіб, правильність і швидкість виконання яких може свідчити про потенціал обдарованості. Проте аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що й таких методик мало. На нашу думку, це пояснюється тим, що під час діагностики математичної обдарованості школяра висновки часто ґрунтуються на основі вивчення ступеня розвитку навичок вирішення математичних завдань (і такі висновки робить передусім педагог, аналізуючи діяльність учня). Такими методиками є, наприклад, задачі з різним ступенем наочності рішення, задачі на логічне міркування (логічні, загальноматематичні), евристичні завдання, завдання, пов'язані з просторовими уявленнями, задачі з поступовою трансформацією з конкретного в абстрактний план. Проте за допомогою вирішення тестових завдань із математики важко, а іноді й неможливо проаналізувати решту психологічних аспектів, зокрема, детально виділити всю низку компонентів математичної обдарованості індивіда або чітко визначити тип математичного мислення особи, виділити домінанти в здібностях і слабкі місця. Звичайно, така інформація була б цінною для реалізації індивідуального підходу в розвитку потенціалу математичної обдарованості особистості. Тому для більшої об'єктивності оцінювання математичної обдарованості доцільно хоча б використовувати такі тестові батареї, які включатимуть тести з різних зазначених груп.

Однією з найвідоміших у вітчизняній науці методик вивчення спеціальних здібностей є тест математичних аналогій – «Завдання Гайштута» (ТМА) [2]. Він може бути використаний для діагностики рівня розвитку загального інтелекту й математичних здібностей. Тест дозволяє з'ясувати здатність до уявного виявлення відносин між просторовими й знаковими елементами умов задачі й уміння виконувати математичні операції з математичними структурами. Успішність виконання тесту пов'язана з рівнем розвит-

ку здатності до уявного вирішення завдань, понятійного й просторового мислення.

Тест на виявлення обдарованості В.А. Крутецького орієнтований на визначення коефіцієнта математичного інтелекту в дітей, дорослих і підлітків. Шкала має 6 градацій – від «дуже високого», де коефіцієнт сягає ≥ 130 балів, до «дуже низького» з коефіцієнтом ≤ 70 балів.

Методика вивчення індивідуальних особливостей вирішення задач (розробник – лабораторія azps.ru) націлена на вивчення таких компонентів математичної обдарованості, як швидкість вирішення, інтелектуальна активність, що виражаються в цілеспрямованому знаходженні найбільш раціональних способів розв'язування задач.

Компоненти математичних здібностей можуть бути досліджені через такі методики, як тест Ліпмана «Логічні закономірності», методика «Логіко-кількісні відносини», тест спеціальних здібностей «Куб Лінка», тест «Уміння рахувати в умі» та ін. У практиці для оцінки математичних і візуально-просторових здібностей також часто використовуються відповідні субтести методики Г. Айзенка.

На нашу думку, головні проблеми використання тестових методик у психодіагностиці математичної обдарованості такі:

1) оскільки математична обдарованість – це унікальне поєднання різних розумових здібностей, не існує універсальних тестових методик, які б із точністю визначили ступінь розвитку математичних здібностей. Зокрема, тести можуть не виявити потенціал дитини з прихованою обдарованістю;

2) у психологічній науці тестовий інструментарій для діагностики математичної обдарованості обмежений. Більшість тестових методик, якими керуються фахівці для діагностики математичної обдарованості, уже є досить старими. Нові з'являються рідко й не завжди є валідними. Розроблення й стандартизація нових тестових методик вимагає багато часу і є досить складною процедурою, через що діагностичний інструментарій поповнюється дуже повільно;

3) часто педагоги обмежуються тестами структури інтелекту для пошуку обдарованих дітей, забуваючи, що визначити ступінь розвитку здібностей – заняття довготривале й потребує розроблення й реалізації комплексних заходів. Є проблемою хибне застосування тестових методик нефахівцями, поверхове ставлення до результатів тестів, що призводить до формування неправильних висновків щодо наявності обдарованості в індивіда.

Під час проведення практичних досліджень необхідно враховувати, що виявлення обдарованих – це процес, пов'язаний із динамікою їх психічного й інтелектуального розвитку, тому його ефективного здійснення неможливе за допомогою якоїсь одноразової процедури тестування.

Висновки з проведеного дослідження. З огляду на викладене вище, можемо зробити висновки про те, що психологічна наука потребує нових, сучасних і валідних тестових методів діагностики математичних здібностей і обдарованості. Для розроблення таких методик необхідно використовувати сучасні підходи до психодіагностики здібностей і обдарованості й шукати шляхи оптимального втілення тестових методик. Зокрема, можливість інформативних технологій дозволять науковцям разом із ІТ-фахівцями розробити такі комп'ютеризовані тести, за допомогою яких можна було б більш якісно діагностувати розвиток різних типів математичного мислення. Наприклад, тест на розвиток образно-просторового мислення можна було б побудувати за принципом графічних операцій із геометричними фігурами, що було б зручно для використання на планшетному комп'ютері.

Розроблення нових стандартизованих тестів має покращити виявлення й оцінку математичної обдарованості в досліджуваних, зменшуючи при цьому кількість прикрих помилок, коли поза увагою фахівців залишаються ті, хто має приховану або потенційну, неактуалізовану обдарованість і втрачає можливість реалізувати свій потенціал в умовах розвиваючого середовища. Крім того, спеціалісти, які працюють з обдарованими, повинні мати достатню кваліфікацію для правильного застосування тестових методик діагностики здібностей на практи-

ці, отриману шляхом проходження навчання в рамках відповідної курсової підготовки у ВНЗ чи в закладах післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы / Д.Б. Богоявленская // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 328–348.
2. Дружинин В.Н. Диагностика математических способностей / В.Н. Дружинин // Методы психологической диагностики / Под ред. В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. – М., 1993. – 368 с.
3. Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги : [монографія] / А.В. Мітлош, В.О. Моляко, В.С. Бажанок, В.В. Камішин. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 290 с.
4. Психологическая диагностика : [учебное пособие] / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
5. Карабаєва І.І. Комплексний підхід у вивченні обдарованих дітей старшого дошкільного віку / І.І. Карабаєва // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 23–28.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
7. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение. 1968. – С. 104.
8. Кузьменко В.У. Індивідуальні особливості розвитку естетичної обдарованості дітей старшого дошкільного віку / В.У. Кузьменко, Т.І. Грицишина // Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 9–10 квітня 2015 р., м. Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015 – 250 с.
9. Скворцова С.О. Передумови розвитку математичних здібностей молодших школярів у програмі з математики для 1-х – 4-х класів / С.О. Скворцова // Науковий часопис «Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка», № 125, 14.01.2016 р. – С. 354–357.



УДК 159.99

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Бончук Н.В., аспірант
кафедри загальної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
практичний психолог

ДВПТНЗ «Міжрегіональний центр ювелірного мистецтва м. Києва»

У статті розглядається проблема розвитку математичної обдарованості в сучасному освітньому середовищі. З'ясовано психолого-педагогічні умови виявлення та розвитку математичних здібностей обдарованої дитини. Проаналізовано шляхи розвитку математичної обдарованості, які є сьогодні актуальними для організації ефективного навчального процесу. Обґрунтовано доцільність застосування диференційованого підходу до розвитку математичної обдарованості індивіда через розроблення та реалізацію освітніх стратегій, орієнтованих на індивідуальність дитини, характер її здібностей, тип математичного мислення. Висвітлено питання розширення можливостей сучасного навчального закладу у формуванні такого освітнього простору, де може повною мірою реалізовуватися персональний шлях утілення особистісного потенціалу кожної математично обдарованої дитини.

Ключові слова: математична обдарованість, обдарована дитина, учень, розвиток здібностей.

В статье рассматривается проблема развития математической одаренности в современной образовательной среде. Выявлены психолого-педагогические условия выявления и развития математических способностей одаренного ребенка. Проанализированы пути развития математической одаренности, которые являются сегодня актуальными для организации эффективного учебного процесса. Обоснована целесообразность применения дифференцированного подхода к развитию математической одаренности индивида через разработку и реализацию образовательных стратегий, ориентированных на индивидуальность ребенка, характер его способностей, тип математического мышления. Освещены вопросы расширения возможностей современного учебного заведения в формировании такого образовательного пространства, где в полной мере может воплощаться персональный путь реализации личностного потенциала каждого математически одаренного ребенка.

Ключевые слова: математическая одаренность, одаренный ребенок, ученик, развитие способностей.

Bonchuk N.V. THE PROBLEM OF THE MATHEMATICAL CLEVERNESS DEVELOPMENT IN THE CONDITION OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

This article concerns the problem of the mathematical cleverness development in the condition of modern educational environment. The psychological and pedagogical conditions of mathematical clever children discovering and development are highlighted. It is analyzed the ways of mathematical cleverness development, which are topical today for the efficient educational organization. It is proved the expediency of differential approach at the mathematical cleverness development of an individual through a development and realization of the educational strategies that are oriented upon the individuality of a child, the character of his or her abilities, and the pattern of mathematical thinking. It is underlined some aspects of the educational opportunity broadening in the modern educational establishment in creating of such educational space, where the individual way of a personal potential realization of the every mathematically gifted child is possible to be.

Key words: mathematical cleverness, gifted child, pupil, cleverness development.

Постановка проблеми. Соціально-політичні й економічні процеси, бурхливий розвиток науки та суспільні зрушення, без сумніву, завжди викликають зміни в теорії й практиці виховання, навчання й усебічного розвитку людини. Актуальність проблеми розвитку обдарованості дітей, підлітків і молоді для сучасного суспільства й майбутнього всієї людської цивілізації є безсумнівною.

Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти як в Україні, так і в усьому світі є розвиток розумових здібностей індивіда,

забезпечення їх максимального розкриття, формування гармонійно розвиненої, творчої особистості, здатної до широкої самореалізації, участі в перетворенні суспільства. Проблема розвитку математичних здібностей учнів в умовах інтенсивного науково-технічного прогресу стоїть перед освітньо-виховною системою так само гостро, як і колись.

Оскільки розвиток математичних здібностей і найвищого їх прояву – обдарованості – являє собою складний і творчий процес, перед фахівцем-практиком, заці-

кавленим у роботі зі здібними дітьми, немиче постають питання вчасного виявлення математично обдарованих, розроблення специфічних навчальних підходів для глибшого розвитку їх математичних здібностей, а також надання їм необхідної педагогічної та психологічної підтримки й допомоги. На жаль, у сучасному педагогічному середовищі не всі, хто навчає дітей математиці, здатні вчасно розглядіти в учневі обдарованість, яка може бути замаскованою й не проявлятися виразно через індивідуальні психологічні особливості її носія. Багато обдарованих дітей, які живуть у провінції, відвідують звичайні, а не спеціалізовані школи, і будь-мо відвертими – далеко не в усіх випадках варто сподіватися на індивідуальний підхід і виняткову зацікавленість педагогів у розвитку обдарованості окремого учня (хоча надихаючі приклади існують).

Невиявлена, проігнорована батьками дитини й педагогами математична обдарованість, яка часто називається в побуті просто «любов'ю до навчального предмета», у такому середовищі швидко згасає, потенціал особистості не розкривається повною мірою, що призводить до втрат інтелектуального потенціалу розвитку суспільства в цілому.

Навчання обдарованого учня у звичайному класі за стандартною навчальною програмою можна порівняти із ситуацією, коли пересічну дитину з нормальним розвитком помилково відправляють навчатися у корекційну школу. У таких умовах дитина не демонструватиме визначних успіхів у математиці, а навпаки – намагатиметься пристосувати свою поведінку до загальноприйнятої в класі. Це стосуватиметься насамперед навчального процесу: обдарований учень буде позбавлений необхідної йому за потенціалом зони найближчого розвитку й задовольнятиметься тим, що йому пропонує середовище, в якому він опинився.

Як відомо, обдарований індивід демонструє власну унікальність не лише видатними здібностями, але й окремими психологічними характеристиками, які сприймаються найближчим соціальним оточенням як нестандартні. Дуже яскраво ця суперечність проявляється в середовищі загальноосвітньої школи. Традиційні прийоми шкільного навчання й організації навчальної діяльності, що базуються на умовах неухильного дотримання учнем ustalеної дисципліни та навчальних вимог, часто блокують розвиток і прояв обдарованості. Математично обдарована дитина, демонструючи власні успіхи в точних науках, може мати проблеми в іншій площині. Та-

кий учень часто прагне самовираження й самоствердження, у зв'язку з чим нерідко «пробує на міцність» усталені правила, не визнає авторитети. Через таку поведінку обдарованість дитини часто ігнорується педагогами, оскільки виховний акцент зміщується на корегування її поведінки. Таким чином «незручна дитина» випадає з контексту адекватного її потребам навчання й розвитку її математичних здібностей.

Отже, вважаємо за необхідне окреслити моменти, на які слід звернути увагу педагогу: які освітньо-виховні умови мають бути дотримані, щоб обдарований учень отримав максимум можливостей у навчальному закладі для розвитку своїх здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ураховуючи багатоаспектність, різномановість інтерпретацій феномена математичної обдарованості в науковій літературі, пошук і вироблення перспективних методів роботи з обдарованими дітьми вимагає попереднього аналізу поглядів різних дослідників на сутність і умови розвитку математичної обдарованості. Проблемами загальної та спеціальної обдарованості займалися Б.Г. Ананьєв, М.Д. Левітов, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.М. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадріков, А. Біне, Д. Гілфорд, Е. Клапаред, Е. Мейман, Дж. Рензулі, В. Штерн, Д. Фребес та ін.

В Україні проблемі обдарованості особистості присвячені дослідження В.О. Моляко, О.І. Кульчицької, В.В. Клименка, О.Л. Музики, О.В. Бобир, О.В. Зазимко, Н.М. Куліш, М.Ю. Якимчук та ін.

У психології накопичені теоретичні й практичні дані, що стосуються проблеми дитячої обдарованості: цей феномен досліджували О.М. Леонтьєв, Б.М. Теплов, Д.Б. Богоявленська, О.І. Савенков, Ю.Д. Бабаєва, М.О. Холодна, Л.А. Венгер, В.С. Юркевич, К.І. Ларіонова та ін.

У літературі існують різні концептуальні підходи до виявлення та розвитку дитячої обдарованості: концепція вікового підходу до феноменів інтелектуальної обдарованості (Н.С. Лейтес); підхід до обдарованості як до прояву творчого потенціалу людини (О.М. Матюшкін, В.С. Юркевич); динамічна теорія обдарованості (Д.Ю. Бабаєва, Л.С. Виготський); екопсихологічний підхід до розвитку обдарованості (В. І. Панов); психодидактичний підхід до навчання й розвитку обдарованих дітей в умовах масової загальноосвітньої школи (В.П. Лебедева, В.О. Орлов, В.А. Ясвін, С.Д. Дерябо).

У психолого-педагогічних дослідженнях В.М. Дружиніна, В.В. Клименка, А.М. Мустафіна та ін. показано, що постійне тренуван-



ня припускає розвиток здібностей дитини в різних напрямках.

Теорія математичних здібностей і шляхи їх розвитку розроблені й висвітлені в роботах А.М. Колмогорова, В.А. Крутецького, О.А. Крюкової, В.М. Дружиніна, Е.О. Голубевої, І.В. Дубровіної, О.П. Гусевої, І.А. Львовичкіної, В.М. Сапожнікова, В.В. Суворової й А.П. Капалайте, С.О. Ізюмової, С.Г. Бутоліна, Т.М. Хрустальнової, О.І. Сибірякової та ін.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути й виділити перспективні шляхи розвитку математичних здібностей індивіда в умовах сучасного освітнього середовища. Незважаючи на те, що в психологічній та педагогічній літературі існує достатньо праць із тематики обдарованості, проблема розвитку саме математичних здібностей і обдарованості не є розкритою повною мірою й вимагає глибшого дослідження. Оскільки сьогодні в науці прийнято вважати математичну обдарованість складним багатоаспектним явищем, слід детальніше розглянути можливість диференційованого підходу до розвитку здібностей математично обдарованих, а також шукати шляхи вирішення проблеми, яким саме має бути освітнє середовище й навчальний процес у ньому, щоб максимально усунути небезпеку «утрати обдарованості».

Досі існує суперечність між потребою суспільства й особистості у виявленні й розвитку обдарованих дітей у процесі навчання в школі, результатами й рекомендаціями психолого-педагогічних досліджень, з одного боку, і застосовуваними на практиці традиційними (часто застарілими) методами виховання й навчання математично обдарованих дітей – з іншого. Розгляд зазначених проблем, а також перспектив їх вирішення становить завдання нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Єдиного погляду на природу здібностей у науці немає, і це цілком закономірно, оскільки здібності – це прояв індивідуальності особистості, її не типовості, унікальності.

На думку Б.М. Теплова, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні та рухові особливості індивіда, які мають відношення до успішності виконання певної діяльності, але не зводяться до знань, умінь і навичок, які вже вироблені. При цьому успішність будь-якої діяльності може бути забезпечена не окремою здатністю, а лише тим своєрідним їх поєднанням, яке характеризує особистість [6].

Саме поняття математичних здібностей як одиниці виміру обдарованості (що є вищою формою прояву здібностей) та-

кож залишається дискусійним. Зокрема, де Гоот вважає, що математична обдарованість – це насамперед математичні здібності плюс досвід, працьовитість і сила волі. Деякі науковці розглядають математичну обдарованість як загальний інтелект плюс інтерес до математики й схильність займатися нею (Біне, Ревіш, Адамар, Пуанкаре). За В.А. Крутецьким, математична обдарованість – якісно своєрідне поєднання математичних здібностей, яке відкриває можливість успішного творчого оволодіння предметом [5].

На думку В.Ю. Шадріна [7], математична обдарованість – це інтегративна особистісна характеристика, що полягає в сукупності пізнавальних можливостей, спеціальних здібностей і підвищеної вибіркової захопленості математичною діяльністю, яка забезпечує успішність і високу результативність досягнень порівняно з віковою й соціальною нормами на основі індивідуального стилю освоєння математичних дисциплін. А.М. Колмогоров вважав, що математичні здібності є інтегральними якостями розуму. Учений також зазначає, що математичні здібності проявляються в тому, з якою швидкістю, як глибоко й наскільки міцно люди засвоюють математичний матеріал. Таким чином, математична обдарованість – це вид інтелектуальної обдарованості, сукупність математичних здібностей, які розвиваються в спеціальній математичній діяльності [4].

Проблема розвитку математичної обдарованості як спеціальних здібностей розглядається в психологічній науці в контексті феноменології розвитку розумового потенціалу людини. Б.М. Теплов і С.Л. Рубінштейн довели, що джерелом розвитку здібностей є тісна взаємодія зовнішніх і внутрішніх умов. Вираженість тієї чи іншої фізіологічної якості в основі задатків зовсім не означає обов'язкову умову розвитку конкретного виду здібностей. Вона може бути лише сприятливою можливістю для цього розвитку. На думку прихильників діяльнісного підходу, у психологічній науці це означає, що здібності формуються в діяльності, є прижиттєвим утворенням. Отже, розвиток здібностей і обдарованості вимагає спеціально організованої діяльності, і чим «багатшим» буде навчальне середовище, де відбувається ця діяльність, тим більше шансів, що потенціал обдарованого індивіда розкриється більшою мірою. Розвиток здібностей залежить від рівня індивідуальних якостей особистості та від об'єктивних умов, де відбувається її навчальна діяльність.

Як вважає Л.В. Комарова, обдарованість і її одиниця вимірювання – здібності – це

не тільки природний дар, але й суспільно-історичний продукт людського соціуму. Тому вони залежать від методів навчання, формування навичок і вмінь, причому з віком їхній вплив на розвиток психологічних особливостей збільшується, а вплив генетичних факторів зменшується [4]. Спираючись на викладене вище, ураховуючи своєрідність і багатоплановість феномена математичної обдарованості, розглянемо основні підходи до можливостей її розвитку.

Більшість науковців вважає, що запорукою успішного розвитку будь-яких здібностей є вчасне їх виявлення. Доцільне виявлення дітей з ознаками розумової обдарованості ще в дошкільному й молодшому шкільному віці, оскільки саме в цей час відзначаються сензитивні періоди для розвитку розумових та інших здібностей [2]. Проте потенціал розумової обдарованості, який проявляє дошкільник – це лише ймовірність, що дитина цікавитиметься математикою в майбутньому.

У рамках культурно-історичного підходу (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, А.В. Запорожець та ін.) прийнято вважати, що дошкільний і молодший шкільний вік є оптимальними в плані виявлення ознак обдарованості завдяки психічним новоутворенням, притаманним віку дитинства. Основними новоутвореннями молодшого шкільного віку є абстрактне словесно-логічне мислення й розмірковуюче мислення.

На думку Л. Коулман, процес ідентифікації є першим, але важливим кроком у процесі забезпечення освітніми послугами дітей, визнаних обдарованими, для того, щоб вони могли надалі процвітати в школі [8]. Відомо, що 9–10 років – це саме той вік, коли починає формуватися стійкий інтерес до математики. У цей період найчастіше відбувається ґрунтова первинна діагностика математичної обдарованості.

Дослідники, які працювали з методиками виявлення обдарованості дитини, попереджають про те, що одним тестом відповісти на запитання про наявність у дитини ознак обдарованості неможливо. Натомість необхідна довга, вдумлива, кропітка робота з особистістю, її особливостями й проявами. Найбільш яскраво про наявність математичної обдарованості свідчать бажання й можливості учня вирішувати складні для його віку завдання. І тут важливо не сплутати його спеціальні здібності з проявами загальної академічної обдарованості. У той же час єдиної комплексної діагностики математичних здібностей, яка б безпомилково виявляла обдарованість дитини, не існує.

Для виявлення й розвитку математично обдарованих дітей в Україні вже тради-

ційно проводяться математичні олімпіади. Це швидкий і дієвий спосіб відбору учнів з яскраво вираженою, актуальною математичною обдарованістю. Але, як показує практика, не слід переоцінювати цей спосіб відбору. Варто пам'ятати про те, що математична обдарованість у дитини може мати як явний, так і прихований характер, бути актуальною (вираженою), або потенційною (коли здібності ще функціонально недостатні).

Актуальна обдарованість – це психологічна характеристика індивіда з такими показниками психічного розвитку, що проявляються в більш високому рівні виконання діяльності в певній царині порівняно з віковою й соціальною нормою. Потенційна обдарованість – це психологічна характеристика того, хто має лише окремі психічні можливості для високих досягнень у певному виді діяльності, але не може реалізувати ці можливості в певний момент часу внаслідок їх функціональної недостатності. Розвиток дитячих здібностей залежить від наявності або відсутності низки причин (стан здоров'я, сімейні обставини, недостатня мотивація тощо). Професіонали, що займаються відбором математично обдарованих дітей до спеціалізованих шкіл із математичним ухилом, вважають, що прихована обдарованість може бути виявлена лише шляхом уважного, детального спостереження за діяльністю учня.

Явна обдарованість проявляється в діяльності дитини дуже виразно й чітко навіть у несприятливих умовах. Досягнення дитини настільки очевидні, що її обдарованість не викликає сумніву. Прихована математична обдарованість проявляється в діяльності дитини менш виражено. Унаслідок цього виникає небезпека помилкових висновків про відсутність обдарованості в такій дитини. Цього учня можуть почати вважати необдарованим і позбавити допомоги й підтримки, необхідної для розвитку математичних здібностей. Крім того, часто в обдарованих школярів спостерігаються низькі показники в певній сфері діяльності при надвисоких показниках в іншій, що впливає на формування упередженого, спрощеного (іноді не зовсім правильного) погляду педагога на можливості учня.

Варто знати, що відрізняє дітей із прихованою математичною обдарованістю від звичайних академічно успішних учнів також те, що хоча вони необов'язково легко вирішують усі олімпіадні математичні завдання, але при цьому зберігають стійке прагнення повністю зрозуміти все, що їх цікавить у математиці, волю й бажання виконувати довготривалі вправи, цікавість до складних завдань.



Оцінка обдарованості дитини повинна всебічно охоплювати різні прояви здібностей. Діагностика – лише початковий етап напруженої праці педагогів і психологів у розвитку математичної обдарованості. І навіть комплексний підхід до виявлення математичної обдарованості повністю не позбавляє від помилок. У результаті може бути «пропущена» обдарована дитина, або навпаки, до обдарованих може бути віднесена дитина, яка ніяк не підтвердить цієї оцінки у своїй подальшій діяльності (випадки неузгодженості діагнозу й прогнозу). До того ж дослідження й практика показують, що розвиток обдарованості може бути затриманий, а іноді й припинений на будь-якому етапі розвитку особистості [1].

Оскільки з виявленням здібних дітей, чий можливості не демонструються виразно, у педагогів часто викликають ускладнення, то, на нашу думку, у педагогічних вузах має викладатися спеціальний курс із діагностики обдарованості. Це зменшить відсоток помилок і допоможе вчителю краще впізнавати приховану та потенційну обдарованість у дитині, скеровуючи зусилля в напрямку її розвитку.

Сьогодні потрібна не лише кропітка праця педагогів і психологів із пошуку й навчання обдарованого індивіда, але й щире їх бажання краще пізнати особливості математичних здібностей дитини, їхній характер і якості. Тобто педагог повинен уміти не тільки впізнати в здібному учневі обдарованого, але й враховувати специфіку його обдарованості, індивідуальні можливості та зробити правильні висновки, оцінюючи потенціал самого учня.

Щодо специфіки математичних здібностей, нагадаємо, що багато дослідників (серед яких В.А. Крутецький, Н.О. Менчинська та інші) виділяють різні типи математичного мислення (абстрактно-аналітичний, образно-геометричний і гармонійний), кожен з яких може бути провідним у конкретного обдарованого учня. Розуміння того, який тип мислення більшою мірою характерний для дитини, допомагатиме вибрати для неї правильні освітні цілі, розвинути її сильні сторони й корегувати слабкі. Педагогам необхідні навички, того, як саме диференціювати й розвивати різні типи математичного мислення обдарованого учня, як виділяти в нього провідний тип і спиратись на цю інформацію для розроблення його індивідуальної освітньої траєкторії.

На нашу думку, індивідуальну роботу з математично обдарованим учнем можна організувати за допомогою створення педагогами й психологами індивідуально-

го освітнього плану, який урахував би не тільки специфіку виду обдарованості, але й особистісні якості та психофізіологічні характеристики дитини. Під час визначення навчальної розвиваючої траєкторії для учня в ідеалі необхідно брати до уваги такі моменти, як його темперамент, риси характеру, стан здоров'я. На нашу думку, важливим аспектом успішної взаємодії педагога й обдарованого учня є правильно застосована стимуляція навчальної мотивації останнього. Емоційна зарядженість навчального процесу стане додатковим важелем розвитку математичних здібностей дитини.

Одним із найважливіших моментів успішності навчання обдарованого учня є міцний контакт з учителем, який налагоджується насамперед зусиллями педагога (за потреби із залученням психолога) і проявляється в уважному, терплячому, сповненому поваги й розуміння спілкуванні вчителя з обдарованою дитиною. За відсутності такого контакту всі розвивальні заходи можуть бути зведені нанівець. Правильність визначення індивідуального освітнього маршруту, а також злагоджена робота вчителя з учнем дозволить обдарованій дитині повною мірою розкрити й розвинути власні здібності.

Випробуваний часом шлях розвитку математично обдарованих дітей – реалізація розвивального навчання на практиці (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Л.В. Занков, О.М. Леонтьєв та ін.). Окреслення досяжної зони найближчого розвитку є важливим пунктом в організації навчального процесу дітей з ознаками математичної обдарованості. Л.С. Виготський визначає зону найближчого розвитку дитини як наявну відстань між рівнем її актуального розвитку, що визначається за допомогою завдань, які дитина може вирішити самостійно, та рівнем можливого розвитку, який виявляється в тому, що дитина з допомогою дорослих або у співпраці з розумнішими співучнями вирішує певні завдання. Л.С. Виготський вважав, що орієнтація на зону найближчого розвитку суттєво впливає на динаміку інтелектуального розвитку й успішності навчання [2]. На його думку, дитина може досягти зони свого найближчого розвитку через співпрацю й наслідування, це досягнення має індивідуальний характер і залежить від стану її розвитку й інтелектуальних можливостей. Таким чином, положення, сформульовані в культурно-історичному підході, на нашу думку, є основоположними під час обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку математичної обдарованості дітей.

У науковій літературі існує низка поглядів

на способи реалізації розвитку обдарованості, зокрема математичної. Найбільш перспективними визнано способи прискорення навчання та збагачення традиційного освітнього процесу. Прискорення реалізується такими засобами: а) раннє (не за віком) відвідування навчального закладу; б) прискорення в умовах масової школи (виконання індивідуальної роботи на уроці); в) відвідування уроків математики в класах старшокласників; г) «перестрибування» через клас; г) навчання в профільному математичному класі в умовах масової школи; д) відвідування додаткових занять, гуртків; е) радикальне пришвидшення (навчання за спеціально розробленою програмою або за університетським курсом); є) навчання в спеціалізованих школах із математичним ухилом та ін.

Щодо збагачення навчального процесу для розвитку здібностей, то цей шлях реалізується в розробленні спеціальної навчальної програми для обдарованих учнів, у посиленні розвивальних можливостей уроків математики, у розробленні інтенсивних навчальних заходів (зокрема позакласних) із застосуванням евристичних методів, де акцент ставиться на пошуковій, креативній, творчій роботі для учнів. У рамках збагачення навчального процесу за сприянням педагога учень бере участь у роботі гуртків, математичних олімпіад, відвідує лекції з математики в якості слухача у вузі і т. п.

За словами А.І. Доровського [3], спеціальна програма для обдарованих дітей повинна: а) бути прискореною, удосконаленою й ускладненою; б) якісно перевершувати звичайний курс навчання; в) корегуватися самими учнями; г) сприяти розвитку абстрактного мислення щодо всього навчального матеріалу.

Слід брати до уваги протиріччя, які намітились у сучасному освітянському просторі: з одного боку, ідея розвиваючого навчання реалізується через створення спеціальних шкіл для обдарованих дітей, окремих профільних класів, з іншого боку, цілком очевидна неспроможність охопити цими школами та класами абсолютно всіх обдарованих дітей унаслідок різних причин: від соціально-економічних до особистісних, індивідуальних.

Ідея диференційованого підходу до розвитку здібностей полягає у створенні таких умов розвитку математичної обдарованості, коли освітня система йде назустріч учневі, ураховуючи його неповторність та індивідуальність. У таких умовах пропонується власний, персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожної математично обдарованої дитини. Сучасні

педагогічні технології дозволяють не втратити обдарованого учня, а здійснювати розвиваюче навчання через такі форми роботи, як індивідуальне, екстернатне й дистанційне навчання, що особливо важливо в умовах, коли спеціалізований навчальний заклад знаходиться далеко від дитини, яка через певні причини не може його відвідувати. Зараз обдарований має можливість розвивати математичні здібності за допомогою мережі Інтернет, вебінарів, скайп-конференцій із викладачами та відео-спецкурсів, різноманітних інтерактивних методик, запропонованих навчальним закладом в якості програми під керівництвом педагога-куратора.

Сьогодні школа може дозволити собі відступити від класичних форм роботи й має історичну можливість творити власне, унікальне освітнє середовище, яке відповідатиме потребам усіх учасників навчального процесу, орієнтованого на розвиток математичних здібностей.

Висновки з проведеного дослідження. На нашу думку, роботу з виявлення математично обдарованих дітей слід починати ще в початкових класах: таким чином створюються оптимальні умови для повнішого розвитку здібностей і відбувається форсування навчального процесу для розкриття потенціалу. Програми навчання та розвитку дітей з ознаками математичної обдарованості необхідно розробляти, ураховуючи специфіку математичної обдарованості індивіда, його особистісні та психофізіологічні характеристики. Кожна обдарована дитина, зокрема й математично обдарована, є індивідуальністю, у зв'язку з чим для повного розкриття здібностей їй потрібен виражений, уважний підхід. Із метою якнайповнішого охоплення математично обдарованих дітей розвиваючим навчанням слід зосередити увагу на розробленні та широкому застосуванні як спеціалізованими, так і загальноосвітніми школами форм інтерактивного, дистанційного, екстернатного навчального процесу. Основне завдання сучасного освітнього середовища, яке здійснює розвиток математично обдарованих, полягає у творчому, креативному підході педагога до процесу навчання, що забезпечує можливість максимального прояву й розвитку потенційних здібностей учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдукадырова Н.Х. Принципы обучения одаренных детей / Н.Х. Абдукадырова, У.А. Ташназарова, К.А. Туропова, И.Б. Сариккулова // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1401–1403.



2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся / А.И. Доровской. – М. : Роспедагентство, 1998. – 209 с.
4. Комарова Л.В. Понятие «математическая одаренность» / Л.В. Комарова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 окт. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 3 (8). – С. 20–23.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 416 с.
6. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1961. – 535 с.
7. Шадрин В.Ю. Математическая одаренность подростка как социально-педагогическая проблема / В.Ю. Шадрин. – Оренбург, 2011. – 44 с.
8. Coleman L. Talent development in economically disadvantaged populations / L. Coleman // Gifted Child Today. – № 29(2), 2006. – P. 22–27.

УДК 159.9.072.52

«ДИТЯЧО-ПІДЛІТКОВА ШКАЛА ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ» П. Х'ЮИТТА ТА Г. ФЛЕТТА: ДОСВІД АДАПТАЦІЇ

Вавілова А.С., аспірант
кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано підхід канадських дослідників П. Х'юитта та Г. Флетта до визначення перфекціонізму в дітей і підлітків. Розглянуто розроблену вищевказаними авторами методику «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму». Описано етапи адаптації та результати апробації методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» на українській вибірці.

Ключові слова: перфекціонізм, дитячо-підліткова шкала перфекціонізму, адаптація, апробація, стандартизація, валідність, надійність.

В статье проанализирован подход канадских исследователей П. Хьюитта и Г. Флетта к определению перфекционизма у детей и подростков. Рассмотрена разработанная вышеупомянутыми авторами методика «Детско-подростковая шкала перфекционизма». Описаны этапы адаптации и результаты апробации методики «Детско-подростковая шкала перфекционизма» на украинской выборке.

Ключевые слова: перфекционизм, детско-подростковая шкала перфекционизма, адаптация, апробация, стандартизация, валидность, надежность.

Vavilova A.S. “THE CHILD-ADOLESCENT PERFECTIONISM SCALE” BY P. HEWITT AND G. FLETT: EXPERIENCE OF ADAPTATION

The article presents approach of Canadian researchers P. Hewitt and G. Flett to the definition of perfectionism in children and adolescents. Developed by the aforementioned authors' questionnaire “The Child-Adolescent Perfectionism Scale” is considered. The stages of adaptation and the results of the approbation questionnaire “The Child-Adolescent Perfectionism Scale” on the Ukrainian sample are described.

Key words: perfectionism, “The Child-Adolescent Perfectionism Scale”, adaptation, approbation, standardization, validity, reliability.

Постановка проблеми. На сучасному етапі проводиться велика кількість досліджень, які мають на меті вивчення й пояснення такого феномена, як перфекціонізм. У розроблених підходах до визначення перфекціонізму враховуються різні фактори його проявів і причини виникнення, тому єдиної методики вивчення перфекціонізму немає. За останні роки було розроблено кілька опитувальників для оцінки й кількісного підрахунку перфекціонізму, однак концепції вказаного конструкту, які лежать в основі різних методик, значно відрізняються [5]. Відкритим є питан-

ня дослідження перфекціонізму в дітей, оскільки основна маса досліджень цього феномена проведена на дорослій вибірці. Як зазначає С.В. Волікова, невирішеними залишаються проблеми особливостей перфекціонізму в дітей, джерел перфекціонізму, факторів формування перфекціоністських установок у дітей, зміни цих установок із дослідженням дитини тощо [2, с. 178–180]. Тобто особливості перфекціоністських тенденцій і їх відображення на поведінкових проявах та емоційних станах дітей залишаються недостатньо вивченими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження дитячого перфекціонізму актуалізувалися з появою методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» (The Child-Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), розробленої Г. Флеттом і П. Х'юїттом, за допомогою якої проводиться діагностика специфіки дитячого перфекціонізму й пов'язаних із ним порушень в особистісній сфері [2, с. 177]. Дослідник у галузі психології особистості І.І. Грачова на підлітковій вибірці адаптувала методику вивчення перфекціонізму «Шкала виявлення перфекціонізму MPS-H» (Multidimensional Perfectionism Scale). С.В. Волікова за участі А.Б. Холмогорової розробила «Опитувальник дитячого перфекціонізму». У цій методиці пропонується така структура дитячого перфекціонізму: високі стандарти діяльності; батьківський перфекціонізм (сприймання дитиною завищених вимог батьків); негативне ставлення до помилок і невдач; успіх як основний мотив діяльності; фізичний перфекціонізм; перенавантаження. Така структура охоплює мотиваційний, поведінковий і когнітивний компоненти перфекціонізму [5]. Методики дослідження дитячого перфекціонізму відрізняються за специфікою підходів до визначення структури й природи зазначеного феномена.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз особливостей перфекціонізму в дітей і підлітків і результатів адаптації й апробації методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта на українській вибірці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оригінальний варіант опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта (The Child-Adolescent Perfectionism Scale) складається з 22 тверджень, які розподіляються за двома субшкалами: Я-орієнтований і соціально приписаний перфекціонізм [2, с. 179]. Під Я-орієнтованим перфекціонізмом автори розуміють високі вимоги, які дитина чи підліток висуває до себе. Дитина з високим рівнем соціально приписаного перфекціонізму вважає, що інші люди (наприклад, батьки) багато від неї очікують, і дитина впевнена, що повинна виправдати ці очікування, відповідати їм [2, с. 179–182].

Під час розроблення опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтт і Г. Флетт зосередили увагу на вивченні індивідуальних відмінностей перфекціонізму як особистісної риси в підлітків і дітей. На їхню думку, вона може бути присутня ще на досить ранніх етапах життя та є негативною чи невротичною характеристикою [6].

Розроблення опитувальника П. Х'юїттом і Г. Флеттом здійснювалося на вибірці з 247 досліджуваних (112 хлопців і 135 дівчат) віком від 3 до 17 років. Первинний варіант опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» містив 31 твердження, однак унаслідок факторизації й аналізу варіативності даних дослідники скоротили список тверджень до 22 позицій. Респондентам пропонувалося відповідати на твердження за такою рейтинговою шкалою: «Повністю не погоджуюсь», «Скоріше не погоджуюсь», «Складно відповісти», «Скоріше погоджуюсь», «Повністю погоджуюсь» [6].

П. Х'юїтт і Г. Флетт отримали статистично достовірні показники внутрішньої узгодженості, ретестової надійності та валідності для методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму», що дозволяє діагностувати надійні та значущі показники вираженості перфекціонізму в дітей і підлітків. Для визначення конкурентної валідності методики дослідники здійснили кореляційний аналіз рівня перфекціонізму й інших особистісних характеристик. У результаті такого аналізу було виявлено зв'язок соціально приписаного перфекціонізму з екстернальним локусом контролю (обумовленість учинків і поведінки інтроектами, які керуються прагненням уникнути помилок і сорому та слідує інтеріоризованим стандартам, установленим іншими людьми) і Я-орієнтованого перфекціонізму з інтернальним локусом контролю (автономність, орієнтація дій і вчинків на досягнення особистих цілей і цінностей) [6].

Було виявлено, що високі академічні зусилля мають суттєвий зв'язок із соціально приписаним перфекціонізмом, однак слабо корелюють із задоволеністю навчанням у школі. Соціально приписаний перфекціонізм тісно корелює з батьківськими очікуваннями та вимогами з приводу академічних досягнень дітей. Загалом П. Х'юїтт і Г. Флетт наводять дослідження, в якому демонструють зв'язок перфекціонізму з дезадаптивними харчовими установками, нестабільною самооцінкою та соціальною самооцінкою [7, с. 1307–1309].

Нами було здійснено спробу адаптації методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта на вибірці українських дітей і підлітків із метою створення адекватного психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей перфекціонізму в дітей і підлітків.

На першому етапі адаптації було здійснено переклад інструкції й тверджень методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» (The Child and Adolescent Perfectionism Scale) із мови оригіналу (англійської) на українську



мову (табл. 1). Для адаптованого варіанта опитувальника було здійснено асиметричний переклад, який передбачав збереження смислового навантаження тверджень і дотримання вимог чіткості й однозначності формулювань [1, с. 49–50]. Після первинного перекладу здійснювався зворотний переклад на англійську мову для перевірки еквівалентності адаптованого перекладу й оригіналу, на основі чого були внесені корективи до україномовного бланка тверджень.

Для визначення психометричних характеристик опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта, адаптованого на українській мові, було здійснено перевірку показників надійності та валідності методики. Адаптація опитувальника відбувалась із залученням учнів загальноосвітньої школи (108 осіб) віком від 11 до 17 років (учні 5–11 класів). До клінічної вибірки увійшов 31 респондент віком від 11 до 17 років із розладами емоційного спектру (депресивні та тривожно-фобічні розлади).

З метою перевірки надійності адаптованого опитувальника «Дитячо-підліткова

шкала перфекціонізму» було проведено аналіз внутрішньої узгодженості тверджень (за допомогою статистичного показника Альфа Кронбаха). Як відомо, тест вважається достатньо надійним, якщо коефіцієнт Альфа Кронбаха знаходиться в межах від 0,7 до 0,9 й показує, що отримані в методиці значення близькі до істинних показників, які вимірюються [3, с. 174]. Показник Альфа Кронбаха для адаптованої нами методики склав 0,792 (табл. 2), що свідчить про високий показник надійності за внутрішньою узгодженістю тверджень.

Ще одним показником для визначення надійності адаптованої нами методики є статистичний аналіз ретестової надійності – стійкості результатів дослідження під час повторного тестування [1, с. 106]. Для визначення показників ретестової надійності нами було проведено повторне дослідження перфекціонізму на тій самій вибірці (учні загальноосвітньої школи віком від 11 до 17 років і представники клінічної вибірки з розладами емоційного спектру) за допомогою адаптованого опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму».

Таблиця 1

Приклади перекладу тверджень методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» (The Child and Adolescent Perfectionism Scale) із мови оригіналу (англійської) на українську мову

Твердження оригінальної методики	Твердження, перекладені українською мовою
I try to be perfect in everything I do	Я намагаюся бути ідеальним у всьому, що я роблю
I want to be the best at everything I do	Я хочу бути найкращим у всьому, що я роблю
People expect more from me than I am able to give	Люди очікують від мене більшого, ніж я можу зробити
I get upset if there is even one mistake in my work	Я засмучуюсь, якщо знаходжу хоча б одну помилку в моїй роботі

Таблиця 2

Показник внутрішньої узгодженості тверджень Альфа Кронбаха для адаптованого варіанта методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму»

Показники надійності			Кількість респондентів
Коефіцієнт Альфа Кронбаха	Коефіцієнт Альфа Кронбаха для стандартизованих тверджень	Кількість тверджень	
0,788	0,792	22	139

Таблиця 3

Результати аналізу ретестової надійності адаптованої методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму»

		Загальний рівень перфекціонізму (ретестове дослідження)
Загальний рівень перфекціонізму (первинне дослідження)	Коефіцієнт кореляції Пірсона	0,972
	Рівень статистичної значущості (Sig)	0,000
	Кількість респондентів	98

му» з інтервалом у 1,5 міс. після першого дослідження.

Важливою умовою отримання достовірних показників ретестової надійності адаптованого опитувальника було забезпечення стандартизації методики (чіткість і однозначність інструкції та процедури дослідження), а також забезпечення повторного дослідження на одних і тих же учасниках.

Після проведення повторного дослідження нами було здійснено кореляційний

аналіз результатів первинного й ретестового (з часовим інтервалом в 1,5 міс.) дослідження для визначення стійкості отриманих результатів тестування в часі. Результати кореляційного аналізу показників перфекціонізму в дітей і підлітків («Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму») на основі первинного й повторного дослідження (табл. 3) свідчать про стійкість результатів адаптованої методики в часі (коефіцієнт кореляції становить 0,972 при рівні статистичної значущості $\text{Sig} < 0,01$). Таким чином, методика

Таблиця 4

Статистичні показники інформативності тверджень адаптованої методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта (приклади тверджень)

Твердження тесту	К-ть досліджуваних	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія	Процентилі							
					20	25	40	50	60	70	85	
T1*	108	3,31	1,4	1,8	<1,9	2,2	3,0	3,5	3,9	4,5	4,7	
T2*	108	3,87	1,0	1,0	<2,9	3,2	3,7	4,0	4,3	4,7	4,9	
T3*	108	3,28	1,3	1,7	<1,9	2,2	3,0	3,4	3,8	4,4	4,6	
* Роз'яснення тверджень тесту												
T1*	Я відчуваю, що люди занадто багато хочуть від мене											
T2*	Я завжди намагаюсь отримати найвищі результати (оцінки) у завданнях											
T3*	Я не завжди прагну бути найкращим											

Таблиця 5

Показники очевидної валідності для адаптованої методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму»

	Не здогадувались, що вимірює опитувальник	Називали близькі за значенням поняття	Визначили, що діагностує опитувальник	Утрималися від відповіді
Відсоток респондентів	49%	25%	11%	15%
Кількість осіб	53	27	12	16

Таблиця 6

Результати аналізу критеріальної валідності адаптованої методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму»

Загальний рівень перфекціонізму (за адаптованою методикою)	Оцінка сумлінності педагогом	
	Коефіцієнт кореляції Пірсона	0,711
	Рівень статистичної значущості (Sig)	0,023
	Кількість респондентів	139

Таблиця 7

Показники конкурентної валідності для методик «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» і «Саморегуляція прояву лінощів»

Загальний рівень перфекціонізму	Труднощі в саморегуляції лінощів	
	Коефіцієнт кореляції Пірсона	- 0,678
	Рівень статистичної значущості (Sig)	0,040
	Кількість респондентів	139



«Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» дозволяє отримати достовірні й надійні відомості під час діагностики вираженості перфекціонізму в дітей і підлітків.

Із метою перевірки того, наскільки запитання адаптованого опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта є інформативними, було застосовано аналіз дескриптивних статистик пунктів (тверджень) тесту [4, с. 96]. Такий аналіз дозволив визначити варіативність відповідей на кожен із пунктів методики для того, щоб запропоновані твердження могли диференціювати респондентів у вибірці за рівнем вираженості досліджуваної ознаки.

Для аналізу інформативності завдань методики для кожного твердження було розраховане середнє значення, стандартне відхилення, дисперсію й відсоток відповідей за кожним пунктом шкали Лайкерта (табл. 4).

Виходячи з показників (див. табл. 5.) слід указати, що всі питання адаптованого опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта характеризуються високою варіативністю, яку можна спостерігати за показниками дисперсії стандартного відхилення та процентилів показників. Це означає, що твердження тесту дозволяють отримувати статистично значущі показники щодо диференціації дітей і підлітків за рівнем перфекціонізму.

Для перевірки якості адаптованої методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» Г. Х'юїтта та П. Флетта був здійснений аналіз її валідності (відповідність між рівнем вираженості досліджуваної властивості (перфекціонізму) і методом її діагнос-

тики). Для адаптованого варіанта методики було проаналізовано очевидну валідність, конкурентну валідність, критеріальну валідність і конструктну валідність.

Для визначення очевидної валідності (рівень усвідомленості об'єкта, що вимірюється [1, с. 107]) адаптованої версії опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» Г. Х'юїтта та П. Флетта респондентам було запропоновано відповіді на відкрите запитання після проходження опитувальника: «Як ви вважаєте, що вимірює вказана методика?» (табл. 5).

За результатами статистичного аналізу відповідей на відкрите запитання 49% респондентів не здогадувалися, що вимірює опитувальник; 15% утримались від відповіді; 25% називали близькі до перфекціонізму поняття (відповідальність, вимогливість і критичність до себе, наполегливість у досягненні поставлених цілей, тривожність у навчанні); 11% правильно визначили мету опитувальника (визначення прагнення до ідеальності).

Таким чином, адаптований варіант опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» Г. Х'юїтта та П. Флетта має середній рівень очевидної валідності.

В якості зовнішнього критерію для визначення критеріальної (зовнішньої) валідності було обрано оцінку класними керівниками старанності досліджуваних учнів у класі за шкалою від 1 (зовсім не старанний) до 10 (дуже старанний). Відповідно було здійснено кореляційний аналіз показників перфекціонізму, отриманих за допомогою адаптованого опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму», і результатів суб'єктивної оцінки класними керівниками старанності учнів. У результаті такого кореляційного аналізу сила зв'яз-

Таблиця 8

Показники внутрішньої узгодженості для тверджень за субшкалами «Я-орієнтований перфекціонізм» і «соціально приписаний перфекціонізм»

Показники надійності		Субшкали
Коефіцієнт Альфа Кронбаха	Кількість тверджень	
0,701	11	Я-орієнтований перфекціонізм
0,756	11	Соціально приписаний перфекціонізм

Таблиця 9

Показники розподілу даних і рівнів вираженості перфекціонізму за адаптованою методикою «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» (описові статистики)

	К-ть досліджуваних	Середнє	Стандартне відхилення	Мінімальний показник	Максимальний показник	Процентилі		
						25	50	75
Перфекціонізм	108	74,03	12,47	43	104	64,5	73	83

ку між зазначеними показниками склала 0,711. Оскільки перфекціонізм визначається як прагнення до ідеального виконання роботи й зокрема як старанність у навчанні, то високий кореляційний зв'язок з оцінкою вчителями рівня старанності може свідчити про те, що адаптована методика дійсно спрямована на визначення проявів перфекціонізму в дітей і підлітків (табл. 6).

Конкурентна валідність (високі коефіцієнти кореляції адаптованої методики з іншими методиками, які вимірюють конкретну властивість або властивість, близьку за змістом, і низькі коефіцієнти кореляції з методиками, які вимірюють протилежні властивості [1, с. 107]) була визначена в нашому дослідженні через кореляційний аналіз зв'язку показників перфекціонізму за адаптованим нами опитувальником з визначенням саморегуляції лінощів (Анкета «Саморегуляція прояву лінощів» А.Д. Богданової й С.Т. Посохової). Після проведення кореляційного аналізу зазначених показників було отримано достатньо високий коефіцієнт оберненої кореляції (табл. 7).

Отриманий зв'язок є статистично значущим і достовірним і відображає залежність, відповідно до якої респонденти з високим рівнем перфекціонізму мають високий рівень саморегуляції лінощів (за анкетною «Саморегуляція прояву лінощів» високі показники свідчать про низький рівень саморегуляції лінощів, тому кореляційний зв'язок із рівнем перфекціонізму обернений). Такий зв'язок можна пояснити прагненням перфекціоністів до досягнення високих результатів, які передбачають докладання великих зусиль, і здатністю до регуляції рівня лінощів.

Конструктна валідність (як внутрішня узгодженість тверджень у субшкалах [1, с. 107]) вимірювалася за допомогою статистичних показників Альфа Кронбаха, які демонструють внутрішню узгодженість питань у рамках кожної із субшкал – Я-орієнтований перфекціонізм і соціально приписаний перфекціонізм. У результаті аналізу було отримано такі відомості (табл. 8): показники внутрішньої узгодженості всередині кожної субшкали є досить високими для підтвердження конструктної валідності.

Останнім етапом в адаптації методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта була стандартизація процедури й інтерпретації результатів дослідження. Кінцевий варіант адаптованої методики складається з 22 тверджень. Серед цих тверджень опитувальник містить 19 прямих і 3 зворотні твердження, які мають відповідні ключі для оброблення даних.

Із метою стандартизації обрахунку й оцінки отриманих результатів за методикою «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» було обчислено середнє значення та стандартне відхилення для визначення меж вираженості перфекціонізму в дітей і підлітків (табл. 9).

Відповідно до отриманих даних із приводу розподілу показників за адаптованою методикою «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» було прийнято рішення про розподіл балів за такими рівнями: 22 – 42 бали – дуже низький рівень; 43 – 64 бали – низький рівень; 65 – 73 бали – середній рівень; 73 – 83 бали – рівень вище середнього; 83 бали й вище – високий рівень. Рівневий розподіл даних здійснений таким чином, що показники до 43 балів і показники більше 83 балів потрапляють у проміжки 25 процентилів при нормальному розподілі, а показники від 43 до 83 балів демонструють 50% респондентів вибірки.

Висновки з проведеного дослідження. Перфекціонізм – це складний багатомірний конструкт, який, з одного боку, може сприяти позитивним досягненням і самореалізації особистості, а з іншого – викликати негативні прояви та труднощі в адаптації. Нині залишається відкритим питання дослідження особливостей перфекціонізму в дітей і підлітків. Ґрунтовні дослідження дитячого та підліткового перфекціонізму розпочалися яз розроблення П. Х'юїттом і Г. Флеттом опитувальника «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму».

Нами було здійснено спробу адаптації методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта на українській вибірці дітей і підлітків. У процесі адаптації було застосовано еквівалентний переклад тверджень та інструкції опитувальника з мови оригіналу на українську мову; проведено апробацію адаптованого варіанта методики на вибірці українських дітей і підлітків віком від 11 до 17 років; проаналізовано показники статистичної достовірності адаптованого опитувальника: внутрішня узгодженість питань (показник Альфа Кронбаха – 0,792), ретестова надійність (показник сили кореляції між первинним і ретестовим дослідженням – 0,972), очевидна валідність (36% респондентів приблизно здогадувалися, що діагностує методика), критеріальна валідність (коефіцієнт кореляції показників адаптованої методики із зовнішнім критерієм – 0,711); конкурентна валідність (коефіцієнт кореляції з конкурентною методикою – 0,678) і конструктна валідність (показники Альфа Кронбаха за шкалою «Я-орієнтований перфекціонізм» – 0,701, а «соціально припи-



саний перфекціонізм» – 0,756); визначено нормативні показники перфекціонізму для української популяції дітей і підлітків.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на апробацію методик на більш численній вибірці респондентів, на визначення вікових особливостей прояву перфекціонізму в дітей і підлітків; виявлення зв'язку дитячого та підліткового перфекціонізму з іншими психологічними характеристиками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика : [учебник для вузов] / Л.Ф. Бурлачук. – М. : Питер. – 2008. – 384 с.
2. Воликова С.В. Методи дослідження дитячого перфекціонізму / С.В. Воликова // Соціальна і клінічна психіатрія. – 2012. – Т. 22, № 2. – С. 177–186.
3. Клайн П. Справочне керівництво по конструюванню тестів / П. Клайн. – Київ, 1994. – 275 с.
4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : [учебное пособие] / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
5. Щипицьна А.С. Методики измерения перфекционизма / А.С. Щипицьна // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/metodiki-izmereniya-perfektsionizma>.
6. Hewitt P.L. The Child-Adolescent Perfectionistic Scale: development, psychometric properties, and associations with stress, distress and psychiatric symptoms / G.L. Flett, P.L. Hewitt, A. Besser, C. Su, T. Vaillancourt, D. Boucher, Y. Munro, L.A. Davidson, O. Gale // Journal of Psychoeducational Assessment. – June 1. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hewittlab.sites.olt.ubc.ca/files/2014/11/CAPS.pdf>
7. Hewitt P.L. The interpersonal expression of perfectionism: perfectionistic self-presentation and psychological distress / G.L. Flett, P.L. Hewitt // Journ. of Personality and Social Psychology. – 2003. – V. 84. № 6. – P. 1303–1325.

УДК 159.923.5

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕРОЇЗМУ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОГО СЦЕНАРІЮ

Васюк К.М., к. психол. н,
доцент, доцент кафедри психології
Донецький національний університет імені Василя Стуса

У статті проаналізовані філософські та психологічні дослідження феномена героїзму, виділені основні метатипи героїв і представлена системна модель героїчної поведінки, яка складається з особистісного й ситуативного чинників. Сформульована й обґрунтована гіпотеза про те, що героїзм включений у життєвий сценарій особистості за типом переможця.

Ключові слова: героїзм, життєвий сценарій, метатипи, структурна модель.

В статье проанализированы философские и психологические исследования феномена героизма, выделены основные метатипы героев и представлена системная модель героического поведения, которая состоит из личностного и ситуативного факторов. Сформулирована и обоснована гипотеза о том, что героизм включен в жизненный сценарий личности по типу победителя.

Ключевые слова: героизм, жизненный сценарий, метатипы, структурная модель.

Vasuk K.M. METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE INVESTIGATIONS OF HEROISM IN THE STRUCTURE OF LIFESTYLE SCRIPT

In the article, we've analyzed philosophical and psychological investigations about phenomena of heroism, distinguished the basic meta-types of Hero and described system model of the heroic behavior, which consist of personality and situational factors. We've propose, that heroism is a constituent element of lifestyle script as type of "Winner".

Key words: heroism, lifestyle scrip, meta-types, system model.

Постановка проблеми. Розвиток особистості, як і будь-який прогресивний процес, потребує орієнтирів і еталонів. У соціальних групах із боку владних структур часто здійснюються спроби створити штучним шляхом образ народного героя, заклавши в його основу потрібні для маніпуляції свідомістю мас риси. Але в основі своїй суспільний інстинкт виокремлює в свідомості людей риси справжніх героїв, які приносять користь людству, захищають його від ворожих нападів, служать йому до останнього й викликають захоплення своїми подвигами. Аналіз еволюції досліджень феномена героїзму показав у край низький інтерес сучасних психологів до цієї теми. В основному ця проблема розглядалася в філософських і культурологічних дослідженнях. У психологічній науці вона майже не представлена. Трапляються лише поодинокі дослідження, які стосуються в основному окремих вольових аспектів героїзму, але фундаментальних праць на цю тему немає.

Для організації дослідження необхідно створити методологічну базу, яка б окреслювала стратегічні напрями й прогнозувала можливі труднощі в діагностичній роботі. У методологічному плані можна виділити декілька класичних векторів дослідження феномена героїзму, які вважаються традиційними для будь-яких фундаментальних досліджень:

– проблема визначення поняття «героїзм», «герой» і супутніх понять, наприклад, «подвиг», «самопожертва», «доблесть» тощо;

– визначення статусу героїзму, його конструктивних і деструктивних наслідків як варіанта девіантної поведінки чи вищої форми розвитку особистості;

– класифікація типів героїзму, її вичерпність, а також основи для типології;

– методи дослідження феномена героїзму, особливо коли людини немає в живих;

– аналіз актуальних станів, які супроводжують героїчний учинок безпосередньо в процесі його здійснення;

– створення моделі, яка б включала основні способи прояву героїзму, його чинники та визначення місця в структурі особистості.

Постановка завдання. Останній пункт, власне, і є метою нашої статті. Необхідно створити теоретичну модель феномена героїзму в структурі життєвого сценарію людини, яка б сприяла ефективнішій діагностиці його складових частин і дала б змогу прогнозувати здатність людини до героїчного вчинку.

Об'єктом дослідження є героїзм як філософсько-культурний і психологічний феномен. Предмет дослідження – теоретична системна модель структури героїзму як психологічного явища. Основна гіпоте-



за полягає в тому, що героїзм є складною багатокомпонентною особистісною рисою, яка базується на вроджених особливостях вольової сфери та реалізує певний жертвний сценарій, закладений у ранньому дитинстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея про можливість виховання героїчних рис особистості належить М.К. Реріху [1, с. 4], який відносив їх до системи моральних якостей особистості. На нашу думку, це не зовсім коректно, оскільки героїзм потребує розвиненої вольової сфери, тому його статус серед особистісних рис тяжіє до еkleктичності.

П.А. Сапронов, проаналізувавши основні історичні типи героїв, визначив два ключових критерії для аналізу: доля й трагедія [1, с. 3]. Такі дослідники, як Ф.Х. Кессіді, О.Ф. Лосева, І.В. Шталь вивчали в основному епічні та міфологічні твори, а не реальних людей з історії, тому їх відомості не можна віднести до суто психологічних.

Ю.Б. Соколова, уже в ХХІ ст., узагальнивши культурологічні та філософські дослідження героїзму, визначає його як здатність особистості діяти заради суспільного блага, що поєднується з мужністю й хоробрістю, які дозволяють долати зовнішні й внутрішні перешкоди [2, с. 38].

У сучасній психології феномен героїзму фрагментарно розглядають у психології екстремальних ситуацій в якості особливої психогенної розлади, який є станом і триває незначний проміжок часу.

У визначенні поняття «герой» є чотири найпоширеніші трактовки:

1) герой – це людина, яка здійснила подвиг, проявила особисту мужність, готовність до самопожертви;

2) герой – це людина, яка в певну історичну добу слугує еталоном поведінки, носієм суспільно привабливих рис, так званий національний герой. На жаль, дуже часто він створюється штучно в межах домінуючої ідеології. У разі прийняття суспільством він має особливий вплив на молодь;

3) типовий представник певної епохи, який уособлює риси конкретного соціального класу, але його недолік – в обмеженості впливу на соціальні групи;

4) головний персонаж художнього твору.

Останні два типи не становлять інтересу для аналізу в межах теми, тому зосередимося на перших двох.

У вивченні героїзму найбільший відсоток робіт – у представників психоаналітичного напрямку. Ця традиція була заснована К.Г. Юнгом, який детально описав архетип «Героя», але в той час цей термін уживався виключно в епічному зна-

ченні – герой міфічний, а не реальний. Але загальний смисл цього образу залишається незмінним для всіх інших типів героїв, які виокремлюються в сучасній науці. Головною рисою є надлюдські здібності або вчинки, який більшість людей не може здійснити через внутрішній страх і сумніви. Прообразом сучасного вираження цього архетипу є лицар як типовий середньовічний герой. Також подібна ідея «надлюдьки» зустрічається в працях Ф. Ніцше, який наділяв цей персонаж рисами людського ідеалу. У західній культурі ХХ ст. декілька десятиліть надзвичайно популярним був образ «супермена» та його різновиди.

Б.А. Тілляєв розглядав героїзм як особливу форму соціальної активності [3, с. 25]. У принципі, досить вдале порівняння, тому в нашій моделі серед інших вольових якостей ми окремо виділили ініціативність, оскільки героїчний учинок якраз відрізняється від вимушеного просоціального вчинку тим, що ініціатива виходить від самого суб'єкта. Дослідник також виділяв інтелектуальний компонент як складову частину героїзму, але, на нашу думку, він не є суттєвим, оскільки цей показник по-різному представлений серед визнаних героїв людства, тому не може вважатися надійним критерієм для діагностики цього феномена.

Сучасні представники цього напрямку Т.С. Вершиніна й Л.Т. Баранська визначають героїзм як акт соціальної активності, який має двокомпонентну структуру. Вони виділили в ньому свідомий і несвідомий рівень. Дослідниці розглядають структуру героїчної поведінки як ієрархічну систему особистісних якостей [1, с. 18].

1. Внутрішнє ядро складають схильності до такого типу поведінки, які з часом не змінюються і, можливо, мають вроджений характер.

2. Периферійна частина суспільно обумовлена – це цінності й культурні традиції певної історичної епохи, великих і малих соціальних груп, в яких формується й живе особистість.

3. Факультативний рівень складає ситуативний чинник, оскільки для прояву героїчної поведінки необхідна нагода, що змусить проявитися латентні якості периферії та ядра. Наприклад, у період війни, техногенної катастрофи й інших екстремальних ситуацій людина, яка до того жила звичайним життям, може проявити неочікувані навіть для себе якості. Водночас особистості, яким пощастило прожити все життя в стабільних умовах, можуть навіть не підозрювати в собі наявність латентних героїчних «ядерних» якостей.

Тому перед дослідниками-психологами стоїть нелегка задача створення надійних психодіагностичних засобів, які б дозволяли виявляти латентні схильності до героїзму, що мало б практичну значущість у професійному відборі. Але, на жаль, ця проблема ще далека від вирішення. Додаткові труднощі в діагностиці створює соціальний чинник, оскільки критерії для визначення героїзму залежать від рівня розвитку суспільства та домінуючої політичної ідеології, адже образ героя використовується провладними структурами для маніпуляції свідомістю великих соціальних груп.

У феномені героїзму чітко простежується вольовий і моральний компоненти, когнітивний не має домінуючої ролі, він є лише допоміжним засобом для побудови стратегії дій, але для прийняття рішень він використовується поверхово. Навпаки, занадто раціональні та завбачливі особистості вкрай рідко здійснюють героїчні вчинки.

Наведена нижче схема може слугувати основою для виділення двох метатипів героїв.

В.Д. Плахов виділяв класифікацію героїв, яка включає більше десятка різних типів особистостей, схильних про проявів героїзму, але всіх їх, на нашу думку, можна поділити на два метатипи.

1. До першого (умовно назвемо його альтруїстичним) належить особистість із домінуючим моральним чинником. Основними мотивами вчинків таких людей є суспіль-

не благо, тобто їхні героїчні дії насамперед спрямовані на користь іншим. З огляду на психоаналітичну теорію, у несвідомій частині мотиву може міститися й егоїстичний компонент, оскільки, жертвуючи собою заради інших, ці особистості підвищують власну самооцінку, самостверджуються у власних очах, але часто не усвідомлюють цього.

2. Другий тип, який умовно можна назвати егоїстичним, здійснює героїчні вчинки з метою подолання комплексу неповноцінності, і в його діях мотив допомоги іншим представлений дуже рідко. Це видатні спортсмени, люди з обмеженими можливостями, які довели свою спроможність досягти чогось. У них більше представлений вольовий чинник.

Які б різні типології не наводили дослідники, на нашу думку, під час глибокого аналізу мотивів героїчного вчинку можна чітко простежити прояви першого або другого метатипів, причому сам учинок ще не є достатнім підґрунтям для віднесення особистості до певного типу.

В якості другого вектора для типології можна виділити часовий параметр, оскільки героїчний учинок може бути одноразовим проявом у поведінці. Наприклад, підліток урятував потопуючого, ризикуючи життям, але ні до, ні після цієї події подібного не повторювалося. А в інших випадках ми можемо бачити серію героїчних учинків, які тривають роками, наприклад, діяльність розвідника в глибокому тилу ворога. До речі, серед представників егоїстичного метатипу

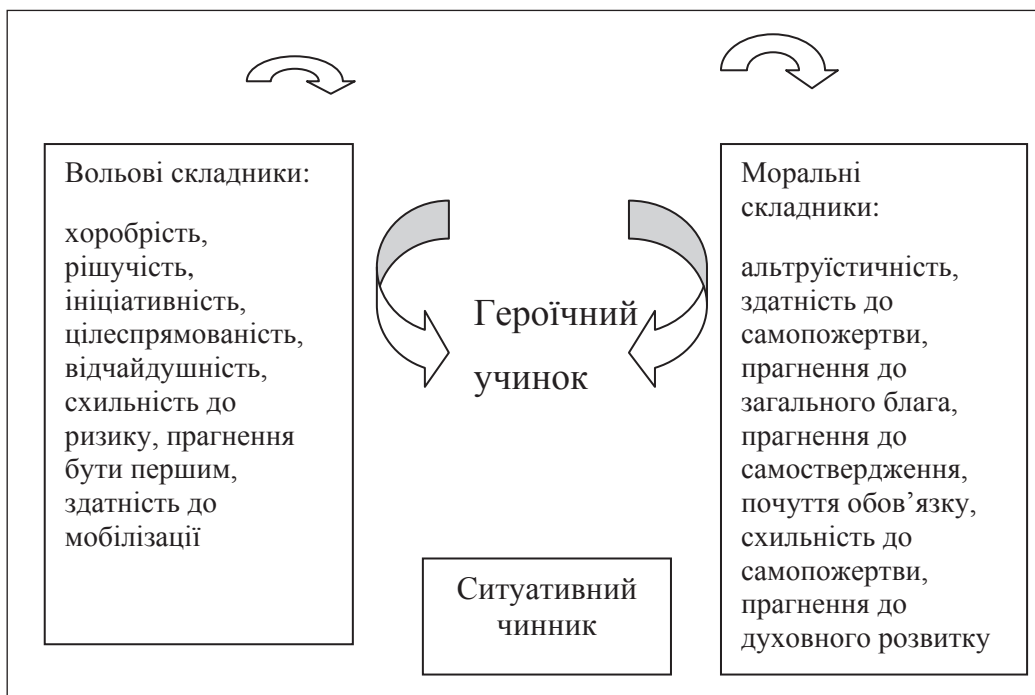


Рис 1. Основні особистісні складники героїзму в структурі індивідуального сценарію



лонгітудний варіант трапляється частіше, оскільки для подолання комплексу неповноцінності потрібна значна робота над собою, що не може бути швидким процесом. Тому ми схильні вважати, що героїзм є латентною стійкою рисою особистості, котра формується в ранньому віковому періоді й може взагалі не проявлятися, якщо не складаються відповідні обставини.

На особливу увагу в нашій моделі заслуговує ситуативний чинник, оскільки, як зазначає Б.А. Тілляев, герой краще всього проявляє себе на війні [3]. Якщо розуміти термін «війна» трішки ширше, правильніше говорити про екстремальні умови, тому що в звичайному житті особистий героїзм егоїстичного метатипу якщо й проявляється, то не має того суспільного ефекту, який є в критичній ситуації.

У ХХ ст. з'явилася теорія транзактного аналізу, започаткована Е. Берном, яка вдало пояснює всі наявні моделі героїчної поведінки. З огляду на роботи Е. Берна і його учня К. Штайнера сам героїчний учинок у житті окремої людини вже заздалегідь приречений на реалізацію [4]. Усе подальше життя вона лише поступово створює умови або шукає ті ситуації, які б дали їй змогу реалізувати цей сценарій. Аналіз біографій героїчних особистостей, принаймні альтруїстичного типу, доводить, що вони з раннього дитинства мали наміри реалізуватися в певній сфері діяльності й проявляли неабияку наполегливість у досягненні мети – займаючи улюблену справу.

Наприклад, героїчний льотчик Другої світової війни О. Покришкін, якого ще за життя вважали героєм, декілька років поспіль вступав на курси льотчиків, аж поки не домігся свого; полководець О. Суворов загартовував себе, маючи з дитинства слабке здоров'я. Можна підкреслити одну загальну рису для таких людей – до скоєння героїчного вчинку вони багато років поспіль займалися самовдосконаленням, загартовуванням, начебто готуючи себе до певної події, хоча свідомо мало хто з них планував здійснити подвиг.

Аналізуючи сценарії героїчних особистостей, можна виділити в них деякі компоненти.

1. Ідентифікація з героєм. Як правило, в якості еталона поведінки в ранньому дитинстві (цей період може тривати й до підліткового віку) майбутня героїчна особистість обирає собі прототип, який максимально точно виражає його майбутню долю. Відбувається повноцінна ідентифікація із цим персонажем і в плані наслідування рис характеру, способів вирішення проблеми та фіналу життєвого сценарію. Наприклад, у відомого розвідника М. Кузнецова улюбле-

ним персонажем був Сокіл із відомого твору М. Горького «Песня о соколе». Він повністю повторив трагічний фінал головного персонажа, обравши собі певний вид діяльності, відрізняючись не тільки сміливістю, але й прагненням боротьби. Але в цьому разі ми повертаємось до нашої моделі, представленої в рис. 1, оскільки ситуативний чинник тут зіграв не останню роль.

2. Система цінностей. Як не дивно звучить, але біографічний аналіз демонструє, що в більшості випадків героїзму патріотичність є не головним, а допоміжним пусковим механізмом учинку. У системі цінностей героїчних особистостей на першому місці – самореалізація, розв'язання і вдале завершення, як правило, трагічного сценарію. До речі, це притаманне не тільки альтруїстичному, але й егоїстичному типу героїв. Усі суспільно очевидні мотиви – бажання прославитися, допомогти людям, довести оточуючим свою спроможність тощо – є надбудовою над головною, прихованою навіть від усвідомлення самою особистістю метою – досягти запланованого фіналу життєвого сценарію. Цим, можливо, і пояснюється та впертість, з якою людина прагне до мети.

3. Вид сценарію. Як, відомо, Е. Берн виділив три основні типи сценаріїв: переможець, не-переможець, переможений. Оскільки сам героїчний учинок – це надзвичайне досягнення, то в героя завжди наявний сценарій переможця, навіть коли він трагічний. Як зазначає Р. Гоулдінг, поставлена мета досягається обов'язково, оскільки сам сенс героїчного вчинку – це зростання над собою, скоєння сьогодні того, що вчора для тебе здавалося неможливим. Специфічною ознакою сценарію переможця є те, що він завжди враховує декілька можливостей, але реалізує лише одну, яка максимально відповідає сценарію. Так, наприклад, між альтернативою врятуватися, але не здійснити подвиг або здійснити його й однозначно загинути герой обере другий варіант, оскільки так заплановано в його життєвому сценарії – обов'язкове досягнення мети за будь-яку ціну, тому що подальше існування з усвідомленням утраченої можливості реалізувати сценарій видається неможливим.

4. Стресовий чинник. С. Вуллемс в аналізі сценаріїв виділив таку закономірність: чим більший стрес викликає певна життєва ситуація, тим більше людина входить у свій життєвий сценарій із меншою кількістю альтернативних варіантів поведінки. Для миттєвої реалізації сценарію необхідні дві умови – сприймання ситуації як надзвичайно стресової та подібність цієї стресової ситуації до ключової події дитинства, яка обумовила формування сценарію певного типу.

Як правило, ключова подія пов'язана з батьківськими фігурами, які провокують використання певних моделей поведінки, що зберігаються в несвідомому суб'єкта як еталонні.

5. Стратегічна мета сценарію. Згідно з дослідженнями Дж. Стюарта сценарій пропонує найкраще, майже чарівне, вирішення нерозв'язаної проблеми дитинства, яка тягнеться роками у вигляді так званого «незакритого гештальту» і створює внутрішнє напруження. Тому суб'єкт постійно активно шукає причини, які б допомогли йому змінити ситуацію, що розв'язе проблемний момент життєвого сценарію й дасть в очах оточуючих необхідне визнання.

6. Прагнення до духовного розвитку замість тілесного. У дуже рідкісних випадках героїчні особистості робили акцент на тілесний комфорт і власне щасливе існування в загальноприйнятому розумінні цього слова. Якщо вони й займалися тілесним розвитком, то тільки для того, щоб швидше досягти саме духовної мети. Вважаємо, що саме з цієї причини більшість героїв проявляють презирство до тілесних страждань, фізичного болю й хвороб, краще переносять дериґацію базових фізіологічних потреб.

У своїх дослідженнях відомий представник гуманістичної психології В. Франкл прагнув знайти відповідь на запитання, чому фізично здоровіші особистості у фашистських концтаборах далеко не завжди опинилися більш стійкими духовно й виживали фізично. Вірогідно, вольові якості, які є невід'ємною складовою частиною героїчної поведінки, дозволяли навіть фізично слабким особистостям легше переносити фізичні страждання, тому згубний вплив екстремальної ситуації, який провокував посттравматичний стресовий розлад, мав менші наслідки.

Але сценарій героїчної поведінки не можна однозначно визначити в якості конструктивного чи деструктивного. Класик транзактного аналізу К. Штайнер акцентував увагу на тому, що сценарії з поганим фіналом, які містять у собі ризик для життя особистості (а героїчний сценарій якраз і є таким), по суті є деструктивними. Деструктивний сценарій змушує людину служити іншим і ігнорувати власні нагальні потреби, задоволення яких може зробити її щасливою. Суспільство заохочує такі сценарії за рахунок прославлення героїв, оскільки в цілому для виживання суспільства сценарії із самопожертвою вигідні, але для кожної окремої особистості, яка опинилася в ролі головного героя, такі типи сценаріїв вважаються деструктивними. Особливо це актуально для героїчних особистостей альтруїстичного типу. Підсвідомо ці люди відчувають незручність, коли можуть організувати власне щасливе існуван-

ня, не враховуючи страждання інших. Багато релігійних сподвижників, наприклад, мати Тереза, походили із забезпечених сімей, але кидали комфортне існування задля служіння людям у бідності й довічних тілесних страждань.

Суспільна мораль підтримує такі дії, прописуючи їх навіть на релігійному рівні (будь покірним, не потурай власним бажанням, тілесні потреби є гріховними, не обурюйся, служи людству). Усі ці принципи знайомі нам із дитинства, і деякі люди не просто з ними погоджуються, а й роблять їх ключовими переконаннями свого життя.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, створена нами структурна модель демонструє, що в структурі героїчної поведінки особистості містяться як особистісні, так і ситуативні чинники, а для її реалізації необхідна наявність одночасно повного набору відповідних моральних і вольових якостей. Також героїчна поведінка в усій своїй повноті здатна розкритися тільки на фоні стресової події, екстремальної ситуації, яка є непересічною для індивіда. Героїчний сценарій завжди розгортається за типом переможця і є певною мірою компенсаторним механізмом раннього досвіду. Особлива роль у цьому процесі відводиться певній стресовій події, яка створює комплекс неповноцінності та запускає механізм реалізації героїчного сценарію в якості засобу самоствердження особистості й відновлення позитивної самооцінки, яка була порушена внаслідок впливу стресового чинника.

На наш погляд, дуже цікавим, але поки не дослідженим у психології вектором є аналіз мотиваційного складника героїчної поведінки й тих чинників, які впливають на формування героїчного життєвого сценарію. Також зовсім недослідженою залишається проблема співвідношення біологічних і соціально-психологічних чинників у формуванні героїчної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вершинина Т.С. Психологический феномен героического поведения: психоаналитический подход / Т.С.Вершинина, Л.Т. Баранская // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Психология». – Вып.17. – 2012. – № 19. – С. 12–19.
2. Соколова Б.Ю. Культурологическая сущность феномена героизма : автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата культурологии / Б.Ю. Соколова. – Харьков, 2011. – 37 с.
3. Тилляев Б.А. Герой и героизм: этические аспекты взаимодействия / Б.А. Тилляев // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 1103–1105.
4. Stewart J. TA Today. Anew Introduction to Transactional Analysis / J. Stewart, V. Joines // Lifespace Publishing. – Nottingham and Chapel Hill, 1987. – 335 p.



УДК 159.923.3:316.643.3

ЗВ'ЯЗОК КОНФЛІКТНОСТІ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Вахоцька І.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті проаналізовано проблеми впливу акцентуацій характеру особистості на конфліктність у підлітковому віці. Розглянута залежність конфліктності особистості від акцентуацій характеру. Розкритий зв'язок конфліктності й акцентуацій характеру.

Ключові слова: акцентуації, конфліктність, особистість, агресія, агресивна поведінка, підлітковий вік.

В статье проанализирована проблема влияния акцентуаций характера личности на конфликтность в подростковом возрасте. Рассмотрена зависимость конфликтности личности от акцентуаций характера. Раскрыта связь конфликтности с акцентуациями характера.

Ключевые слова: акцентуации, конфликтность, личность, агрессия, агрессивное поведение, подростковый возраст.

Vakhotska I.A. COMMUNICATION WITH CONFLICT OF CHARACTER ACCENTUATION OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE

The article analyzes the impact on the individual character accentuations conflict in adolescence. Considered dependent personality conflict of character accentuations. The connection of conflict with the accentuations of character is revealed.

Key words: accentuation, conflicts, personality, aggression, aggressive behavior, adolescence.

Постановка проблеми. Феномен агресії завжди привертая до себе увагу суспільства. Тому не випадково перші спроби проаналізувати це явище, зрозуміти його причини робилися ще в донауковий період – у сфері релігії.

Поява на початку ХХ століття двох потужних теоретико-методологічних напрямів – психоаналізу й біхевіоризму – зумовила два основні підходи до проблеми агресії: як до природженої властивості (учення про «танатос» З. Фрейда) і як реакції на несприятливий зовнішній стимул (концепція фрустрації – агресії Д. Долларда й Н. Міллера) [1, с. 202].

Проблема агресивної поведінки особистості майже півстоліття є об'єктом досліджень у різних гуманітарних науках (психології, біології, соціології, екології). Зміни в суспільстві, які викликали соціальні конфлікти, зростання насильства поставили феномен агресії в центр уваги психології.

Актуальність цього феномена в наш час обумовлюється певними факторами. По-перше, сама по собі агресія в юнацькому віці вже є серйозною психолого-педагогічною проблемою, адже призводить до «екстремальних» явищ (кримінальна поведінка тощо). По-друге, різні форми третирування людини можуть призводити до цілої низки небезпечних наслідків, починаючи з академічної неуспішності й закінчуючи появою психологічних розладів.

По-третє, явище агресії, яке було раніше проблемою переважно західних суспільств, останніми роками поширилося, на жаль, і в нашій країні.

Останнім часом кількість агресивних дій, учинених неповнолітніми, помітно зростає в багатьох країнах світу. Так, Т. Боулбі пише, що більше половини всіх засуджених судами в США за скоєння злочинів ще не досягли 21-річного віку, а серед підлітків, молодших за 14 років, правопорушники складають приблизно одну шосту. Серед усіх видів скоєних злочинів особливо тяжкі й тяжкі притаманні саме цій групі злочинців порівняно з усіма іншими. В Україні також спостерігається стійка тенденція до погіршення криміногенної ситуації в підлітковому середовищі.

Причинами такого зростання злочинності неповнолітніх загалом і пов'язаних з агресією зокрема є досить складний поліфакторний феномен. Але слід звернути особливу увагу на те, що значна кількість підлітків, котрі вчинили різного роду жорстокі агресивні дії, характеризуються оточуючими як цілком звичайні й нормальні діти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема агресії є однією з найбільш гострих і актуальних як на фундаментально-теоретичному, так і на прикладному рівнях досліджень психологів різних шкіл і напрямів (Р. Ардрі, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіц, Р. Берон, Д. Долорд, Д. Зіль-

ман, К. Лоренц, Н. Міллер, Д. Тедеші, Р. Фельсон, С. Фешбах, З. Фрейд та ін.). Практичному боку агресії в підлітковому періоді присвячені праці низки зарубіжних і вітчизняних науковців (К. Додж, М. Каплан, К. Лебединська, Ю. Можгінський, А. Патерсон, М. Райська, А. Стаценко, Г. Сухарева, Р. Хусман та ін.). Однак ґрунтовних досліджень кореляційних зв'язків агресивності як особистісної риси й стилю поведінки з акцентуаціями характеру взагалі і в підлітковому віці зокрема ще немає.

Акцентуації, будучи крайніми варіантами норми, стали предметом дослідження багатьох науковців (В. Бехтерев, П. Ганнушкін, О. Кербіков, Е. Кречмер, К. Леонгард, А. Лічко, Р. Ушаков) і водночас латентним явищем для оточуючих, зокрема для батьків, педагогів, психологів, соціальних працівників. Доведено, що загострені риси характеру є детермінуючим фактором багатьох поведінкових актів суб'єкта, зокрема й агресії (Г. Ложкін, Н. Пов'якель).

Підлітковий вік є одним із найбільш складних і проблемних у житті кожної людини. У цьому віці виникають різноманітні труднощі соціальної адаптації, пов'язані з психологічними особливостями, що насамперед стосується підлітків з акцентуаціями характеру (В. Дворщенко, А. Лічко). Труднощі такого роду нерідко викликають агресію з боку неповнолітніх, яка тільки загострює ситуацію. Усе це зумовлює актуальність вивчення впливу акцентуацій характеру особистості на агресивність у підлітковому віці.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити зв'язок різних типів акцентуацій характеру особистості підлітків з агресивністю та конфліктністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема агресії здавна цікавила людство. Важко собі уявити суспільство, позбавлене агресії, насилля чи будь-яких деструктивних актів. Страждання та руйнування супроводжували людство протягом усього періоду його існування. Особливо гостро ця проблема постала перед людиною ХХ століття. Дві небачені за масштабами руйнування та рівнем локалізації світові війни дали можливість з'ясувати те, наскільки страшним і небезпечним для виживання людства є неконтрольований прояв агресивно-деструктивних дій. Подальший розвиток науки й техніки призвів до створення надпотужних засобів знищення. Людина отримала зброю, яка здатна знищити все живе на планеті.

Перед лицем майбутньої небезпеки провідні психологи, юристи, психіатри та соціологи почали активно працю-

вати над розробленням шляхів контролю за агресією. З'явилося багато публікацій, присвячених детермінантам агресивних дій. Різні міжгалузеві теорії почали тлумачити генезис проявів деструкції.

Серед психологічних теорій ми досить часто знаходимо дуже відмінні між собою погляди на причини виникнення агресії, її природу та фактори, що впливають на її прояви. Незважаючи на всю різноманітність висунутих суперечливих теоретичних обґрунтувань, більшість із них підпадає під одну з чотирьох категорій. Агресія стосується насамперед: 1) вроджених спонук і задатків; 2) потреб, що активізуються зовнішніми стимулами; 3) потреб, що активізуються пізнавальними й емоційними процесами; 4) потреб, що активізуються актуальними соціальними умовами в поєднанні з попереднім навчанням.

Найбільш раннє й одне з найвідоміших теоретичних положень, що стосується агресії, трактує її як таку, що має інстинктивну природу. Згідно з ним людські істоти генетично чи конституційно спрямовані на подібні дії. Витоки цієї теорії слід шукати у філософських працях минулого.

У. Джемс і М. Дугалл вважали, що кожний окремий інстинкт чи потяг зумовлює відповідний тип поведінки. Так, У. Джемс уявляв, що навіть найелементарніший інстинктивний акт може вміщувати в собі елемент навчання, а М. Дугалл не заперечував формуючий вплив досвіду та культури. Саме ці теоретичні конструкти в подальшому лягли в основу праць З. Фрейда та К. Лоренца [2, с. 86].

У своїх ранніх працях З. Фрейд стверджував, що будь-яка людська поведінка прямо чи опосередковано впливає з інстинкту життя (ероса), лібідозна енергія якого спрямована на збереження й відтворення життя. У цьому контексті агресія розглядалася як реакція на блокування таких імпульсів. Тобто ми бачимо, що агресія в трактуванні З. Фрейда ще не набула рис постійного й немінучого явища в житті людини [3, с. 55]. Однак, переживши жах Першої світової війни, учений приходив до більш похмурих висновків стосовно суті та джерела агресії. З. Фрейд висуває думку про існування іншого антагоністичного інстинкту – танатоса (потягу до смерті, перетворення живої плоти в неживу матерію), енергія якого спрямована на руйнування й припинення життя. Він стверджував, що вся людська поведінка є результатом складної взаємодії ероса й танатоса, а також те, що між цими інстинктами існує постійна протидія, а отже, напруга. Дотримуючись логіки З. Фрейда, можна зробити



висновок про те, що енергія руйнування, яка виводиться назовні й спрямовується на оточуючих у вигляді агресивних проявів, є наслідком дії захисту власного «Я». Тобто вона є неминучим і обов'язковим продуктом функціонування людської особистості.

Твердження про вродженість детермінант агресії є зручним, адже дає просте пояснення складних і масштабних явищ, що час від часу відбуваються в людському суспільстві. Ще одним плюсом є те, що проблема контролю за накопиченням танатосної енергії закріплена на рівні психологічних механізмів (сублімації), а тому не вимагає особливих зусиль чи розроблення цілісних систем її зниження.

Агресію як інстинкт трактував також К. Лоренц. Згідно з його теорією агресія бере свій початок із вродженого інстинкту боротьби за існування, який притаманний і людям. Це інстинктивне утворення, на думку К. Лоренца, не є ригідним, воно зазнавало певних змін у процесі довготривалої еволюції.

На відміну від теорії З. Фрейда, яка не мала чіткого бачення того, яким чином здійснюється накопичення та розрядка агресивної енергії, етологічна теорія К. Лоренца давала досить чітке тлумачення цих явищ. Агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безперервно й у постійному темпі, завжди накопичуючись у нервових центрах. Отже, згідно з логікою К. Лоренца прояв агресивних дій залежить від кількох взаємопов'язаних факторів, а саме: від кількості накопиченої агресивної енергії й наявності певних умов оточуючого середовища, що можуть сприяти її вивільненню; тобто чим більше енергії накопичено, тим менш інтенсивні стимули потрібні для прояву агресивних дій. Виходячи із цього, можна припускати, що в разі, коли минуло досить багато часу від останнього прояву агресії, вельми вірогідним є спонтанний її прояв [4, с. 320].

К. Лоренц говорив про те, що окрім вродженого інстинкту боротьби (агресивного), усі істоти наділені можливістю стримувати свої потяги [4, с. 325]. Можливість стримувати агресивні дії перебуває в зворотній пропорційній залежності від рівня руйнування, яке може бути ними спричинене. Так, небезпечні хижаки (леви, тигри і т. п.), що мають пазурі й гострі зуби, володіють більшим стримуючим фактором, ніж людина. Саме тому людська історія у своєму розвитку постійно супроводжується війнами та руйнуваннями. Однак тепер, коли з'явилася зброя масового знищення, людина отримала стримуючий фактор, що змусив її частково шукати шляхи до консенсусу в кризових ситуаціях.

Послабити агресивні тенденції можна також через різного роду діяльність, що утилізує енергію боротьби шляхом спрямування її в менш деструктивне русло. Прихильники цього погляду вважають, що найбільш цивілізованим шляхом розрядки агресивної енергії є конкуренція, різного роду змагання, фізичні вправи, участь у спортивних заходах.

Тлумачення агресії як феномена, в основі якого – інстинкт, приводить до висновку, що її неможливо звести нанівець чи суттєво знизити її рівень, адже інстинкти закладені генетично. Найбільше, що можна зробити, – тимчасово не допустити проявів агресивності, стримати їх або послабити їхню руйнівну інтенсивність.

Фрустраційна теорія виникла як протиставлення концепціям інстинкту. У ній агресивна поведінка розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес [5, с. 115]. Основоположником цього напряму в дослідженні людської агресивності вважається Д. Долард, який виходив із того, що агресія – це не потяг, що автономно виникає в організмі людини, а реакція на фрустрацію, тобто спроба подолати перепони на шляху до задоволення потреб і досягти емоційної рівноваги. Згідно з цією теорією агресія завжди є наслідком фрустрації, а фрустрація завжди тягне за собою агресію.

На відміну від розглянутих психологічних теорій походження й розвитку агресивності, концепція соціального навчання стверджує, що агресія – це засвоєна поведінка в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій і соціальне підкріплення.

Теорія соціального навчання виходить з того, що провідним чинником людської поведінки є орієнтація на зразок. Зразок розглядається як засіб міжособистісного впливу, завдяки якому уможливорюються зміни в поведінці людини. Тому суттєва увага тут приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації – батьків на навчання дітей агресивній поведінці. Зокрема, було доведено, що поведінка батьків може виступати в якості моделі агресії, і що в агресивних батьків зазвичай бувають агресивні діти.

Уподобання, стиль життя, поведінку людей визначають і генетично зумовлюють індивідуальні риси й особливості розвитку, пов'язані з перебігом їхнього життя. Так, поведінка підлітка залежить від того, в якій сім'ї він виріс, в якій школі навчався, які в нього захоплення, в якому колі він спілкується. Двоє людей із подібними типологічно-характерологічними задатками можуть

згодом не мати між собою зовсім нічого спільного. Навпаки, схожість життєвих обставин може формувати схожі риси, характерні реакції в людей із докорінно відмінними вродженими психологічними якостями.

Індивідуально-типологічних рис не так багато, як може здатися на перший погляд. Риси, що визначають індивідуальність людини, можуть бути віднесені до різних психічних сфер: 1) сфера спрямованості інтересів і схильностей; 2) відчуттів і волі; 3) асоціативно-інтелектуальна сфера [6, с. 118].

Спроби побудови наукової типології характеру неодноразово робилися впродовж усієї історії психології. Першу таку спробу зробив на початку минулого століття німецький психіатр і психолог Е. Кречмер. Його ідеї виявилися вельми плідними, їх ефективно розвинули П. Ганнушкін, Б. Шелдон, Е. Фромм, К. Леонгард, А. Лічко та ін. Усі типології людських характерів виходили з низки загальних ідей. Основні з них такі: характер людини формується досить рано в онтогенезі й упродовж решти її життя проявляє себе як більш-менш стійкий; поєднання особистісних рис, які входять у характер людини, є закономірно-корелятивними, унаслідок чого утворюються виразно відмінні типи, що дозволяють виявляти й будувати типологію характерів. Усі без винятку люди відповідно до цих ідей можуть бути розділені на групи.

Поняття «акцентуація» вперше ввів німецький психіатр і психолог К. Леонгард. Ним розроблена й описана класифікація акцентуацій особистості. У працях К. Леонгарда використовується як поняття «акцентуована особа», так і «акцентуовані риси характеру». Акцентуація характеру, за К. Леонгардом, – це щось проміжне між психопатією й нормою [7, с. 410]. На його думку, акцентуовані особи – це не хворі люди, а здорові люди зі своїми індивідуальними особливостями. На питання, де ж межі, що відділяють акцентуованих людей, з одного боку, від психопатів, а з іншого – від неакцентуованих, К. Леонгард не дає чіткої відповіді.

На думку А. Лічка, більш правильно говорити про акцентуацію характеру, адже особистість – поняття набагато складніше, ніж характер. Воно включає інтелект, здібності, світогляд та ін. Відмінності між акцентуацією характеру й психопатіями ґрунтуються на діагностичних критеріях П. Ганнушкіна, про які ми вже згадували вище.

Спостерігаючи за процесом становлення характеру, К. Леонгард, а в подальшому й А. Лічко, приходять до думки, що акцентуації характеру більшою мірою залежать від чинників зовнішнього середовища, які

накладають відбиток на спосіб життя такої людини, ніж від природно-біологічних властивостей. Зазвичай акцентуація розвивається в період становлення характеру й згладжується з дорослішанням. Акцентуації характеру можуть виявлятися не постійно, а лише в деяких ситуаціях, і бути зовсім непомітними в повсякденному житті. З цим пов'язана значна завуальованість і уявна спонтанність ексцентричних учинків таких підлітків. Соціальна дезадаптація при акцентуаціях найчастіше буває нетривалою.

Акцентуація завжди виявляється в збільшенні вираженості певних рис, які, таким чином, стають акцентуованими. Ці риси далеко не такі численні, як варіюючі індивідуальні. Акцентуація – це індивідуальні риси, але з тенденцією до переходу в патологічний стан. Унаслідок більшої вираженості вони накладають відбиток на особистість як таку аж до патологічного руйнування її структур.

Будучи крайніми варіантами норми, акцентуації характеру самі по собі не можуть бути клінічним діагнозом. Вони є лише ґрунтом, сприятливим чинником для розвитку психогенних розладів (гострих афективних реакцій, неврозів, ситуативно обумовлених патологічних порушень поведінки, психопатичних розладів, реактивних і ендореактивних психозів). У цих випадках від типу акцентуації залежить як вибіркова чутливість до певного роду психогенних чинників, так і до особливостей клінічної картини. При ендогенних психозах деякі типи акцентуації, мабуть, можуть підвищувати ризик захворювання: шизоїдна й сенситивна акцентуації – шизофренії, циклоїдна – маніакально-депресивного й шизоафективного психозів.

На підставі сказаного А. Лічко дав визначення акцентуації характеру як межових варіантів норми, за яких окремі риси характеру надмірно посилені, унаслідок чого виявляється вибіркова уразливість щодо певного роду психогенних дій при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших [10, с. 96].

Залежно від ступеня вираженості А. Лічко виділив явну й приховану акцентуації. Явна акцентуація належить до межових варіантів норми й характеризується наявністю досить сталих рис характеру. У підлітковому віці особливості явної акцентуованого характеру часто загострюються, а під дією психогенних чинників, спрямованих у «місця найменшого опору», можуть з'являтися тимчасові порушення адаптації, відхилення в поведінці. Під час дорослішання особливості явної акцентуованого характеру залишаються достатньо вираженими, але



завдяки компенсації не заважають адаптації.

Приховану акцентуацію А. Лічко відносить не до межових, а до звичайних варіантів норми. У буденному середовищі риси приховано акцентуйованого характеру виражені слабо або не виявляються зовсім. Навіть під час різносторонніх контактів і детального ознайомлення з біографією суб'єкта з таким характером важко скласти чітке уявлення про його риси. Проте риси цього типу можуть яскраво й несподівано виявитися під впливом тих ситуацій і психічних травм, які пред'являють підвищені вимоги до «місця найменшого опору». Психогенні чинники іншого роду, навіть важкі, не тільки не викликають психічних розладів, але можуть не виявити акцентуації характеру. Якщо ж акцентуйовані риси виявляються, це, як правило, не приводить до помітної соціальної дезадаптації.

Говорячи про людську особистість, неможливо не звернути увагу на проблеми її психічної, особистісної норми, за медичною термінологією, «психічного здоров'я». Це поняття на сучасному етапі розвитку психології, психіатрії й інших дисциплін не має чіткого визначення, його межі видаються досить розмитими. Важко встановити чітку межу між нормою та патологією. Нині перспективний напрям вивчення проблематики психічної, особистісної норми, психічного здоров'я полягає в комплексному інтегральному підході.

Комплексність передбачає не лише вивчення взаємовпливу психічних і фізичних процесів особистості, а й її соціального середовища, оскільки ознаки здорової особистості – це не тільки добрий фізичний стан і психологічний комфорт, а й гармонійні взаємини з оточуючими, зокрема, відсутність у них агресивно-деструктивних дій.

Отже, дослідження впливу акцентуацій характеру особистості на агресивність у підлітковому віці ми проводили комплексно, полідисциплінарно, використовуючи як психологічні засоби, так і педагогічні методи. Саме така побудова нашого дослідження дозволила адекватно висвітлити механізми та детермінанти цього впливу.

Основою психологічного підходу до особистісної проблеми є дослідження особливостей функціонування та прояву психічних процесів особистості. Завдяки його застосуванню в нашому дослідженні вдалося детально вивчити індивідуально-типологічні відмінності, які існують між звичайними підлітками й тими, у яких було діагностовано акцентуації характеру, зокрема, відмінності в перебігу їхніх мотиваційних проце-

сів і специфіку емоційно-вольової сфери.

Одержані відомості про особливості психічних процесів дали змогу зробити висновки про ендогенні й екзогенні детермінанти агресивної поведінки підлітків і прогнозувати прояви деструктивних дій, пов'язаних із конкретними акцентуаціями характеру.

Основою педагогічного підходу до особистісної проблематики є дослідження шляхів навчання та виховання дитини з метою забезпечити суспільство повноцінним громадянином. Використовуючи педагогічний підхід, ми намагалися з'ясувати динаміку формування агресивних дій і знайти найбільш дієві педагогічні засоби зменшення агресивності як особистісної якості.

Поєднуючи обидва підходи, ми ставили за мету максимально використати знання психологічних особливостей підлітків у побудові психотренінгово-педагогічного впливу на них, зокрема, адаптувати цей вплив під конкретно взятую групу акцентуацій, підігнавши таким чином психотренінгові й навчально-виховні заходи під особистість, а не навпаки. Цим ми намагалися гармонізувати як фізично-психологічний стан акцентуйованого підлітка, так і його стосунки з оточуючими. Основна мета таких заходів – допомогти акцентуйованому агресивному підлітку вирости повноцінною здоровою особистістю.

Діагностика акцентуацій характеру є складною проблемою внаслідок її належності до індивідуально-психологічних відмінностей між людьми. Гіперболізація однієї риси характеру на фоні інших оточуючими сприймається як прояв індивідуальності, своєрідності особистості, а іноді як звичайне дивацтво. Тільки тоді, коли оточуючі вже не можуть миритися з витівками таких людей, коли їх неординарність починає заважати виробничому чи навчальному процесу, звертаються за допомогою до фахівців. Найчастіше в таких випадках ідеться вже про психічні захворювання. Тобто акцентуації характеру, будучи межовими проявами норми, є латентним явищем як для більшості пересічних спостерігачів, так і навіть для фахівців-педагогів.

Підлітковий період, як визнає більшість дослідників, є одним із найбільш нестійких і мінливих у розвитку людини. Конфлікт між соціальними претензіями й власними можливостями, «вегетативна буря», «соціальна апробація характеру» й інші особливості цього віку помітно ускладнюють діагностику акцентуацій характеру підлітків.

У такій ситуації було б даремно сподіватись, що акцентуації підлітків можуть бути помічені їхніми батьками, навіть якщо

вони, попри заклопотаність життєвими проблемами, звертають увагу на психічний стан власної дитини. Негативні зміни фізіологічного стану виявляються у виразних хворобливих симптомах, спричиняють дискомфорт, є причиною болю, зниження працездатності тощо. Тому їх наявність легко помітити навіть непрофесіоналу, не кажучи вже про фахову діагностику. Такі розлади організму дитини виявляються батьками й негайно вирішуються, а проблемами психічного характеру часто залишаються непоміченими, хоча й спричиняють інколи значно більшу шкоду.

Будучи характерологічними конструктами, акцентуації визначають і спрямовують діяльність суб'єкта та його стосунки з оточуючими, тим самим впливають на всі сфери людської активності. Підлітковий період є найбільш гострим і критичним для характеру особистості, що сприяє яскравій демонстрації акцентуйованих рис. Вони можуть бути тим нарідним каменем, який значною мірою ускладнюватиме адаптацію людини в соціальному середовищі. Наслідком і проявом таких ускладнень можуть бути агресивні, деструктивні дії.

Поведінка людини в різних ситуаціях пов'язана з низкою обставин як у зовнішньому середовищі, так і у внутрішніх процесах. Індивід, потрапивши в певне середовище й зіткнувшись із труднощами, починає діяти відповідно до умов і власного досвіду. Звичайно, думка про те, що людина може абсолютно адекватно оцінювати ситуацію, є наївною. Кожен суб'єкт діяльності тією чи іншою мірою вносить в оточуючу дійсність елемент суб'єктивного викривлення, що значно утруднює адекватність оцінок. Таке викривлення є незначним, і людина більш адекватно сприймає фізичний світ порівняно із соціально-культурним.

Особливо яскраво викривлення дійсності проявляється в соціальному мікросередовищі. Як вважають спеціалісти з комунікативних процесів, обмін інформацією між суб'єктами здійснюється декількома каналами, як вербальними, так і невербальними. Оцінки, погляди, переконання особистості формуються, змінюються на основі синтезу інформаційних потоків. Значні поправки, викривлення в цей процес привносить власний суб'єктивний світ людини, що зменшує адекватність відображення ситуацій у мікросередовищі. Деякі дослідники вважають, що такі викривлення є незначними, мало впливають на процес адекватного відображення й закладуть можуть впливати на ініціацію діяльності. Але завжди викликає велике здивування те, що, здавалось би, цілком нормальна люди-

на в певні моменти чинить щось, що шокує оточуючих, щось таке, що не відповідає логіці. Звичайно, важко піддається розумінню стороннього спостерігача вчинок, який видається невмотивованим, таким, що не відповідає обставинам на момент його здійснення. Саме такі вчинки можуть бути викликані незначними дефектами об'єктивного бачення ситуації. Тут логічно постає запитання, а що ще може спричинити такі вчинки, які явища можуть бути їх детермінантами більшою мірою? Відповідь можемо знайти в теорії акцентуації. Як зазначалося більшістю дослідників, акцентуації є межовими станами, а їх носії є здоровими нормальними людьми. Але варто лиш певній ситуації влучити в найбільш «вразливу зону» акцентуйованого суб'єкта, як ми стаємо свідками надмірно інтенсивної й здебільшого неадекватної поведінкової реакції. Однак для самого суб'єкта така поведінка є цілком логічною й обґрунтованою. Збагнути логіку акцентуантів ми можемо, тільки ґрунтовно проаналізувавши властивості кожної окремої акцентуації.

Як відомо з праць Є. Ільїна, С. Хіла, Т. Стіла, поведінкові патерни формуються не самі по собі, а в процесі спостереження за діяльністю інших, навчання й виховання. Для того, щоб будь-яка дія стала поведінковою реакцією, яка визначає обличчя особистості, необхідна низка обставин, а саме: позитивне підкріплення, апробація в різних умовах і ситуаціях, часте повторення. Якщо ми маємо всі ці фактори, тоді в людини формується стійкий поведінковий стереотип. Саме він надалі відіграє важливу роль у визначенні поведінкових реакцій у відповідних стереотипу проблемних ситуаціях.

Така стереотипізація поведінки більшою мірою властива дорослим акцентуйованим особам, ніж підліткам. Однак її основа закладається в підлітковому віці, коли людина активно включається в соціальні відносини дорослого світу. Якщо в сформованій особистості дуже важко руйнувати стереотипи поведінки, то в підлітка це зробити дещо простіше.

Поведінкові реакції негативного, деструктивного характеру мають значне розмаїття проявів – від фізичних агресивних дій до відчуття провини. Усі ці реакції можна об'єднати в дві великі групи – агресивності й ворожості. Так чи інакше вони завжди присутні в житті кожної людини, але в разі їх домінування над іншими формами поведінки вони стають особливо небезпечними як для їх носія, так і для оточуючих.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, виходячи з викладеного вище матеріалу, можна зазначити таке. По-пер-



ше, феномен агресії є синтетичним інтегральним утворенням, основними функціональними елементами якого є тривожність як готовність особистості з пересторогою реагувати на все, що відбувається навколо, що являє собою основу для неадекватного сприйняття дійсності з деструктивним ухилом; конфліктність як схильність до загостреного відчуття суперечностей, а отже, до безкомпромісного протистояння в умовах зіткнення протилежних поглядів, інтересів, переконань. Усвідомлення ситуації як конфліктної й безкомпромісності спричиняють перехід до активних дій.

Агресію детермінують і зовнішні, і внутрішньоособистісні фактори. Агресивність як внутрішньоособистісна основа визначає її психологічний зміст і форму вияву. Наше дослідження показало, що акцентуації характеру є одними з провідних внутрішньопсихічних чинників агресії в підлітковому віці.

По-друге, акцентуації характеру в підлітковому віці детермінують і агресивні, і ворожі реакції. Підвищено агресивними є підлітки з психастенічною, епілептоїдною, шизоїдною, істероїдною, гіпертимною, циклотимною акцентуацією характеру. Підвищено ворожими – з лабільною, сенситивною, астено-невротичною, нестійкою акцентуацією. Цей поділ було здійсне-

но за поведінковими проявами, оскільки поведінкові агресивні акти суб'єкта виразно демонструють особливості його агресивності.

Перспективними напрямками продовження дослідження зв'язків акцентуацій характеру з агресивністю й ворожістю є подальше вивчення кількісних і якісних аспектів усіх компонентів агресивності як особистісної якості, подальше розроблення й запровадження в практику тренінгових програм із ретельнішим урахуванням властивостей усіх акцентуацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
2. Андреев В. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешение конфликтов / В. Андреев. – Казань, 1992. – 142 с.
3. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы личности / А. Фрейд. – М. : Владос, 1993. – 144 с.
4. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – М. : «ОЛМА-ПРЕСС», 2007. – 512 с.
5. Детская патопсихология. Хрестоматия / Н. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 2001. – 350 с.
6. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов н.-Д. : «Фенікс», 2000. – 544 с.
7. Личко А. Подростковая психиатрия (руководство для врачей) / А. Личко. – Л. : Медицина, 1985. – 416 с.

УДК 159.9

МАРКЕРИ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ДІАГНОСТИЦІ СУБ'ЄКТИВНОЇ ЯКОСТІ ЖИТТЯ Й ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Галян О.І., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Гера Т.І., старший викладач
кафедри психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті окреслено потребу дослідження особистісних аспектів самореалізації та оцінювання суб'єктивної якості життя вимушених переселенців. Визначено необхідність розробки технології ефективного психологічного супроводу цієї категорії осіб. Предметом супроводу обрано суб'єктність особистості як провідну здатність переселенців актуалізувати власний суб'єктивний потенціал у процесі адаптації до сучасних українських реалій. Представлено розроблену анкету-самоконсультацію для виявлення маркерів суб'єктності особистості вимушених переселенців в оцінюванні ними суб'єктивної якості життя й особистісної самореалізації.

Ключові слова: суб'єктність, маркери суб'єктності, особистісна самореалізація, суб'єктивна якість життя, анкета-самоконсультація, вимушені переселенці.

В статье обозначена потребность исследования личностных аспектов самореализации и оценки субъективного качества жизни вынужденных переселенцев. Определена необходимость разработки технологии эффективного психологического сопровождения этой категории лиц. Предметом сопровождения выбрана субъектность личности как ведущая способность переселенцев актуализировать собственный субъективный потенциал в процессе адаптации к современным украинским реалиям. Представлена разработанная анкета-самоконсультация для выявления маркеров субъектности личности вынужденных переселенцев в оценке ими субъективного качества жизни и личностной самореализации.

Ключевые слова: субъектность, маркеры субъектности, личностная самореализация, субъективное качество жизни, анкета-самоконсультация, вынужденные переселенцы.

Halian O.I., Hera T.I. MARKERS OF PERSONALITY AGENCY IN DIAGNOSTICS OF SUBJECTIVE QUALITY OF LIFE AND PERSONALITY SELF-FULFILMENT OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

The article outlines the need to study personality aspects of self-fulfilment and assessment of subjective quality of life of internally displaced persons. There has been identified the necessity to develop technologies of effective psychological support for this category of persons. The subject of support is personality agency as the leading ability to update one's own agent potential in the process of adaptation to modern Ukrainian realities. There has been developed a questionnaire-self-consultation to identify personality's agency of internally displaced persons while evaluating their subjective quality of life and personality fulfilment.

Key words: agency, markers of agency, personality self-fulfilment, subjective quality of life, questionnaire-self-consultation, internally displaced persons.

Постановка проблеми. Провідними для сучасної суспільної ситуації в Україні (і світі загалом) є питання міграційних процесів і тих проблем, які виникають як наслідок зміни в професійному, побутовому, соціальному, культурному тощо житті переселенців і їхніх сімей. Реальність перебування в новому, незнайомому, наповненому експектаціями середовищі ускладнюється суб'єктивними переживаннями, які відбиваються на якості життєздійснення й самореалізації.

Проблема суспільства не стільки в засобах, стратегіях чи тактиках психологічної допомоги постраждалим від міграційних

процесів, скільки у відсутності технології ефективного психологічного супроводу цих осіб відповідно до їхніх актуальних запитів і потреб. Створення такої технології потребує чітких орієнтирів у предметі супроводу, з одного боку, та інструментів його діагностики – з іншого, для уможливлення оцінювання його ефективності. У зв'язку з цим актуалізується вивчення суб'єктності особистості, що впливає з гострої потреби актуалізувати здоровий суб'єктивний потенціал вимушених переселенців у процесі їхньої адаптації до сучасних українських реалій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нестабільність і напруженість су-



часного буття не могли не позначитися на дослідницьких інтересах фахівців різних галузей знання. Зокрема, в умовах міграційних процесів посилено презентуються науково-практичні аспекти політико-правового та соціального захисту переселенців (М. Дем'яненко [5]). Поза цим особлива увага спрямовується на дослідження з виявлення суб'єктивно-особистісних переживань та осмислення можливостей суб'єктного розвитку, реалізації власної суб'єктності осіб, постраждалих унаслідок міграційних процесів (О. Галян [2], І. Загарницька [6]).

У наявних дослідженнях питання якості життя, можливості особистості реалізувати власний психологічний ресурс та адаптуватися в змінюваних умовах життя представлені різнобічно. Їх розгляд зазвичай пов'язується як із зовнішніми умовами, так і з внутрішньо детермінованими процесами (Т. Савченко, Г. Головіна [7], І. Шаповал [9], С. Ross & M. Willigen [11] та ін.). Ідеться про ті стандарти особистості, з позиції яких нею оцінюється власна успішність, а отже, і якість життя. А це, своєю чергою, актуалізує дослідження механізмів забезпечення особистісних змін у системі психологічного супроводу (Т. Гера [4]).

У ситуації вимушеної міграції система оцінок, цінності, цілі зазнають змін, а отже, виникає потреба організації психологічного супроводу вимушених переселенців з урахуванням процесів самоздійснення, самореалізації, які на когнітивному й афективному рівнях створюють тло сприймання ними власної суб'єктності.

Постановка завдання. З огляду на невідомість цього питання ані в науково-психологічному континуумі, ані в соціокультурній і психолого-педагогічній практиках, а також виходячи з теоретичних напрацювань у царині особистісної суб'єктності і практики психологічної допомоги особам, постраждалим від міграційних процесів, ми сформулювали мету статті – представити пілотну анкету-самокonsультацию для виявлення маркерів суб'єктності особистості в оцінюванні суб'єктивної якості життя й особистісної самореалізації вимушених українських переселенців. Ці маркери оптимізують коло психолого-супровідних впливів і сфокусують їх предметну спрямованість. Для реалізації поставленої мети поставлено такі завдання: а) на основі моделі психологічного феномена «суб'єктність особистості» теоретично виділити специфіку її маркерів; б) операціоналізувати кожен маркер, представивши його набором поведінкових патернів і сформулювавши конкретні запитання для їх констатації й актуалізації усвідомлення опитуваними своєї суб'єктності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критеріями здорового входження людини в новий соціум на етапі вимушеної зміни життя є, по-перше, суб'єктивно висока якість життя (далі – СЯЖ) й успішна особистісна самореалізація (далі – ОС), по-друге. Кожен із них віддзеркалює певну міру суб'єктності особистості, тобто визнання та реалізацію особистістю себе як життєвої (цивілізаційної) цінності, автора й виконавця своєї особистості та її життя, агента творчого впливу на середовище [3].

Маркери суб'єктності – відповідальність, самостійність, свобода, ініціативність, креативність – визначені нами на попередніх етапах дослідження [2]. Виходячи з психологічної специфіки (сутнісних ознак, поведінкових патернів, вчинкових реалізацій, механізмів формування тощо, описаних для феномена відповідальності В. Агеевим, А. Бейном, В. Горбачовою, Л. Деметій, К. Клімовою, Дж.Ст. Мілль, К. Муздибаєвим, М. Савчиним, Н. Семененко, А. Слободським та іншими; для феномена самостійності – Д. Ельконіним, І. Зімнею, Ю. Кулюткіним, І. Коном та іншими; для свободи і свободоспроможності – І. Дейчем, Дж. Істербруком, Ю. Козелецьким, О. Кузьміною, Р. Меєм, О. Потебнею, Дж. Рейчлком, Т. Тулку та іншими; для ініціативності – Е. Еріксоном, О. Крупновим, О. Старинською [8], Н. Тертичною, О. Трошкіним, В. Шапран та іншими; для творчості – Ф. Барроном [1], Дж.П. Гілфордом, П. Джексоном, С. Месиком, В. Моляко, О. Туриніною та іншими) суб'єктивних виявів особистості, можемо стверджувати, що вони мають місце в оцінюванні СЯЖ та ОС.

Операціоналізуючи кожен маркер, сформулюємо запитання до пілотажної анкети. Вони, за нашим задумом, набирають відкритої (для більшої проєктивності), закритої (для вузької конкретики й легшого структурування) та комбінованої (для ширшої інформативності) форм. Виходячи зі змістової специфіки, описаної в попередніх дослідженнях [2], маркер «відповідальність» може бути віддзеркалений у шести відкритих запитаннях та одному комбінованому: «За що у своєму житті зараз ти береш на себе відповідальність?»; «Хто несе відповідальність за те, що Ти опинився в ситуації міграції?»; «Хто відповідає за Твоє життя зараз?»; «Яку міру покарання й кому Ти дав би за ці міграційні процеси в Україні?»; «Кого покарати за те, що Ти переїхав у нове місто?»; «Кого нагородити за те, що Ти переїхав у нове місто?». А також запитання «Якою мірою Ти відповідаєш за те, що так змінилося Твоє життя?» з такими варіантами відповідей:

Я повністю відповідальний за це нещастя, маю почуття провини перед родиною;

Я повністю відповідаю за цей успіх, мої рідні мають бути мені вдячні;

Не несу відповідальності за цей безлад у країні;

Мені просто пощастило (все добре сталося без моєї участі);

Розділяю відповідальність зі своєю сім'єю (50/50);

Розділяю відповідальність із державою (50/50);

Розділяю відповідальність із _____ (___ / ___ / ___ / ___).

Виходячи зі змісту поняття «самостійність», ми сформулювали такі запитання для ідентифікації цього маркера суб'єктності: «Із ким Ти радився, коли приймав рішення переїхати до цього міста?»; «Хто допомагає Тобі влитися в нове оточення?»; «Хто знайшов для Тебе роботу на новому місці?»; «Хто знайшов для Тебе житло в новому місті?»; «Хто допомагав Тобі переїхати (виїхати з колишнього міста і в'їхати в нове житло цього міста)?»

До запитання «Як Ти зараз забезпечуєш своє проживання (на які гроші розраховуєш)?» пропонуються такі варіанти відповідей:

державна пенсія, допомога;

власні заощадження;

маю роботу від центру зайнятості (чи хтось інший її запропонував);

роботу я сам знайшов у новому місті;

займаюся підприємництвом (створив власний бізнес).

На основі типології ставлення до життя І. Шаповал [7] нами створено таке завдання для опитуваних: «Оцініть своє ставлення до власного життя (відзнач ті речення, які збігаються з Твоїм ходом думок, або напиши заперечення до тих, із якими не погоджуєшся)». До кожного типу запропоновано свій набір відповідей (тип ставлення до життя в анкеті не називається):

Варіант 1 (пасивно-споглядальний тип):

мене тут ніхто не прийме за рівного, завжди відкидатимуть; ні, бо _.

я вже нічого від життя не очікую; ні, бо _____.

мені вистачить лише даху над головою та їжі, щоби вижити; ні, бо _.

я вже звик до незадоволення своїх потреб і примирився із цим; ні, бо _____.

нащо напружуватися, коли такі, як я, і так живуть лише наполовину; ні, бо _____.

Варіант 2 (псевдокомпенсаторно-девальвувачий):

я бідний, проте духовний; ні, бо _____.

я бідний, проте здоровий; ні, бо _____.

я тут чужий, проте спокійний за свою сім'ю; ні, бо _____.

я тут чужий, проте живий; ні, бо _____.

я небагатий, проте чесний; ні, бо _____.

Варіант 3 (інфантильний):

інтуїція мені підказує, що все в мене добре; ні, бо _____.

я оптиміст і ці реалії – лише мить у моєму щасливому житті; ні, бо _____.

я приймаю свій хрест і віддаюся в руки Вищих сил; ні, бо _____.

я довіряю законам і справедливості суспільства, люди в образі не дадуть; ні, бо _____.

держава мене захистить і не дасть пропасти; ні, бо _____.

Варіант 4 (пасивно-агресивний):

держава нічого не робить, щоби мені допомогти; ні, бо _____.

місцева влада мало допомагає переселенцям; ні, бо _____.

закони не захищають переселенців; ні, бо _____.

мене дратує безлад у цій країні; ні, бо _____.

суспільство має забезпечити таких, як я, роботою; ні, бо _____.

Варіант 5 (аномічний):

я повністю безпорадний тут; ні, бо _____.

почуваюся в ізоляції; ні, бо _____.

на душі пуста після переїзду; ні, бо _____.

ця ситуація змушує порушувати закон (красти, обманювати); ні, бо _____.

хай тепер мене годують, стріляв би цих куркулів; ні, бо _____.

Свобода і свободоздатність як маркер суб'єктності [2; 8] представлені в таких проективних, відкритих та альтернативно-закритих запитаннях: «Моя внутрішня свобода виявляється в таких моїх думках _____»; «Моя зовнішня свобода виявляється в таких моїх діях _____»; «Хто і що обмежує мою свободу?»; «Що потрібно, щоб Україна була вільною?»; «Мені дають усі можливості робити свій вибір у всьому: так, ні»; «Мені дуже важко самому здійснити будь-який вибір, не вмію вибирати: так, ні». Нами також запропоновано такі варіанти комбінованих завдань для визначення: «Яка міра Твоєї свободи?»:

– економічної: повна, обмежена, відсутня (нема такої), _____.

– політичної: повна, обмежена, відсутня (нема такої), _____.

– релігійної (духовної): повна, обмежена, відсутня (нема такої), _____.

– культурової: повна, обмежена, відсутня (нема такої), _____.



– соціальної: повна, обмежена, відсутня (нема такої), _____.

– особистої: повна, обмежена, відсутня (нема такої), _____.

Ініціативність [8; 10] операціоналізована нами в таких запитаннях:

«У яких справах Ти виявляв ініціативу й особисте починання, випереджав зовнішні вимоги?»:

у бізнесі, у підприємницькій діяльності;
 у політиці на місцевому, регіональному, державному рівнях (*підкреслити*);

у професійній діяльності, на роботі;

в управлінні (менеджменті);

у домашньому господарюванні;

у сімейних справах і стосунках;

в особистих справах, хобі, творчості,

саморозвитку, кар'єрі, _____ (*підкреслити й дописати*).

«Як часто Ти генеруєш нові ідеї та будуваш плани, уявляючи реалізацію свої прагнень?»:

постійно в усіх сферах життя;

постійно лише у сфері _____;

часто в _____;

рідко в _____;

ніколи.

«Наскільки Ти дієва людина»:

я більше думаю, планую, ніж дію;

я мало думаю, бо постійно дію, навіть якщо це «шлях спроб і помилок»;

кожен нову думку я спочатку пробую реалізувати на практиці, а вже потім розвиваю чи створюю наступну думку.

А також такі альтернативно-закриті запитання (так – ні): «Чи легко Тобі знайти і спонукати людей для реалізації Твоїх ідей?»; «Чи всі свої починання Ти доводиш до завершення?»; «Чи завжди Ти береш на себе відповідальність за свої ідеї та вчинки?»; «Ти вважаєш себе ініціативною людиною?»

Важливим маркером суб'єктності є творчість і/або креативність особистості [1; 2]. Цей маркер нами операціоналізовано такими запитаннями анкети:

«У яких сферах Ти любиш створювати щось нове»:

у науці;

у техніці;

у літературі;

у музиці;

в образотворчій діяльності (малювання, ліпка, квілінг, _____);

у грі, акторстві;

у побуті;

у військовій діяльності;

в управлінні;

у ситуаційній діяльності, за непередбачуваних життєвих обставин;

у комунікативній діяльності;

у _____.

«Чи маєш Ти свої винаходи?» так (запатентовані, зроблені без патенту, лише задум і проект – *підкреслити*) ні.

«До чого Ти здібний?» _____

«Чи вмієш Ти вчитися?» так; ні.

«Який рівень Твоєї научуваності?»:

усе схоплюю швидко («на льоту»), навіть повторювати не треба, постійно навчаюся;

швидко схоплюю, але потребую все ще раз самостійно обміркувати, щоби зрозуміти;

повільно сприймаю новий матеріал, але запам'ятовую його на все життя;

вивчити щось нове означає витратити багато часу та моїх зусиль, це того не варте, краще зробити вміло по-старому, ніж не відомо як;

я вже своє відучився;

сам придумую нові способи навчання, вмію вчити вчитися інших.

«Як Ти любиш працювати?»:

не люблю, коли мені вказують, що я маю робити, бо я – підприємець; і сам ставлю мету та її реалізую;

люблю, коли дають тільки чітке завдання й не обмежують інструкціями, як його виконати;

люблю, коли до чіткого завдання додаються рекомендації, як його краще зробити;

люблю, коли є детальна інструкція, що конкретно, коли, чим, де і як робити, до якого часу, в якій формі здати звіт і хто несе відповідальність;

загалом не люблю працювати.

«Я не виявляю творчості, бо»:

лінуюся;

незацікавлений у роботі;

хворий і не маю сили;

не маю настрою, сумую, тужу;

маю погані звички;

працюю без режиму й утомлююся;

не вмію організувати свій час;

мене не вчили творчо мислити;

не маю зручного середовища для творчості;

є сторонні перешкоди (шум, холод, недостатність світла, _____);

ніхто мене не розуміє й не підтримує;

не вмію;

_____.

Запропоновані запитання нами укладені в зручний для заповнення бланк анкети-самоконсультації.

Висновки з проведеного дослідження. В умовах міграційних процесів в Україні виникла необхідність розробки адекватної технології психологічного супроводу внутрішніх переселенців, яка б відповіда-

ла запитам цієї категорії осіб. Їх вивчення конкретизує предмет супроводу (у дослідженні – це суб'єктність особистості) і створення спеціального психодіагностичного інструментарію. З метою створення анкети-самоконсультації для осіб, постраждалих від міграційних процесів у сучасній Україні, нами, по-перше, виділено маркери особистісної суб'єктності – ініціативність, свободоздатність, самостійність, креативність і відповідальність; по-друге, операціоналізовано кожен маркер і на цій підставі сформульовано конкретні запитання; по-третє, визначено завдання запропонованої анкети-самоконсультації для вимушених переселенців: не лише діагностувати предметну спрямованість психологічного супроводу, а й допомогти респондентам усвідомити ті ознаки власної суб'єктності, на які вони раніше не звертали уваги.

Перспективами подальшого наукового пошуку в цій царині є укладання просвітницького атласу психологічної самозарядності особистості вимушених переселенців (самотренінг суб'єктності).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Баррон // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 153–159.
2. Галян О.І. Використання психолого-педагогічної характеристики як засобу моніторингу суб'єктності школяра в умовах сучасної дитячої міграції / О.І. Галян // Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя : зб. наук. статей / відп. ред. Ж.П. Вірна. – Луцьк : Вежа-Друк, 2016. – С. 123–127.
3. Галян О.І. Ідея суб'єктності особистості як предмет науково-педагогічного пошуку: категорійно-поняттєве поле дослідження / О.І. Галян // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / редкол.: С.М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – К. : Міленіум, 2016. – Вип. 233. – С. 339–347.
4. Гера Т.И. Психологическое сопровождение преодоления будущими педагогами дискомфортных ситуаций / Т.И. Гера // Pedagogy and Psychology. – Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2015. – III (26), Issue 50. – С. 87–93.
5. Дем'яненко М. Актуальні проблеми переселенців в Україні / М. Дем'яненко // Центр досліджень соціальних комунікацій НБУВ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nbuviap.gov.ua/>.
6. Загарницька І. Сучасне дитинство в контексті міграційних процесів: українські реалії / І. Загарницька // Вісник Інституту розвитку дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua>.
7. Савченко Т.Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 170 с.
8. Старинська О.В. Свободоздатність як ознака інтелектуальної ініціативності учнів / О.В. Старинська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т. XIII. – Ч. 2. – С. 376–386.
9. Шаповал И.А. Субъективное качество жизни в психологии бедности / И.А. Шаповал [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://psyedu.ru>.
10. Шапран В.Ю. Ініціативність як психологічний феномен: різні підходи до його вивчення / В.Ю. Шапран [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/199>.
11. Ross C.E. Education and the Subjective Quality of Life / C.E. Ross & M. V. Willigen // Journal of Health and Social Behavior. – 1997. – Vol. 38. – P. 275–297.



УДК 159.92

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Гальцева Т.О., к. психол. н.,
доцент, докторант психологічного факультету
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті здійснено аналіз сучасних досліджень із проблеми самоефективності студентів у навчальному процесі. Подается визначення навчальної самоефективності особистості. Зазначені соціально-психологічні чинники, що детермінують її становлення.

Ключові слова: детермінанти, навчальна самоефективність особистості, розвиток, ефективність.

В статье проведен анализ современных исследований по проблеме самоэффективности студентов в учебном процессе. Подано определение учебной самоэффективности личности. Выделены социально-психологические факторы, детерминирующие ее становление.

Ключевые слова: детерминанты, учебная самоэффективность личности, развитие, эффективность.

Galtseva T.A. INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC SELF-EFFICACY OF STUDENTS

The article analyzes the current research on self-efficacy of students in the learning process. Defined was the concept of academic self-efficacy. Analyzed were the social and psychological factors that determine academic self-efficacy of students.

Key words: determinants, academic self-efficacy, development, efficiency.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли освіта набуває характер неперервного процесу, проблема ефективного функціонування особистості в навчальній діяльності стає особливо актуальною. Проблематика навчальної самоефективності особистості привертає увагу численних учених у зв'язку з розширенням інформаційного простору, техногенністю суспільства, швидким оновленням знань, що змушує людину до навчальної активності. Освіта стає не тільки транслятором соціокультурних норм і цінностей, які в умовах спеціально організованого розвиваючого середовища є основою для розвитку смисложиттєвих пріоритетів особистості, вона відіграє важливу роль у формуванні пізнавального інструментарію, суб'єктних характеристик індивіда, сприяє розкриттю його потенціалу, формує потребу в ефективному самонавчанні, самоосвіті, саморозвитку, саморусі.

Студентський вік – це період усвідомленого самовизначення, здобуття професійної освіти, розвитку професійної самосвідомості. У цей період вибудовується система цінностей особистості, формуються професійні компетентності та якості, розвивається професійна майстерність. Студенти вчаться справлятися з труднощами, пов'язаними не тільки з навчальним процесом, а й з оволодінням новими ролями, набувають необхідні соціальні навички:

партнерства, подружніх відносин, батьківства тощо. А. Бандура підкреслював, що ті, хто вступає в доросле життя з почуттям невпевненості, не вмюють виконувати одночасно декілька життєвих ролей, страждають від фізичної й емоційної напруги [7]. У студентський період віра у власні навчальні здібності, прагнення до постійного самовдосконалення навчальних досягнень, уміння ефективно управляти своїм розвитком є важливими чинниками майбутнього професіоналізму та професійної самореалізації. Саме вивчення детермінант, що впливають на розвиток навчальної самоефективності студентів, є пріоритетним завданням представників сучасної психологічно-педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема успішності навчання студентів цікава для багатьох психологів, однак її розгляд більшою мірою пов'язаний із вивченням об'єктивних характеристик, що впливають на академічні результати. Серед суб'єктивних характеристик успішності навчання студентів особливу увагу вчених привернув конструкт самоефективності, запропонований А. Бандурою в 70-х рр. XX століття як когнітивний компонент самосвідомості особистості, що належить до уявлень людини щодо власної спроможності успішно діяти в конкретній ситуації [7].

Численні зарубіжні та вітчизняні дослідники (А. Бандура, Р. Вуд, Дж. Зіммерман,

М. Мартінеса-Понс, Д. Нельсон, Н. Купер, Дж. Роттер, С. Богомазов, Т. Кремешна, М. Нецадим) вивчали самоефективність особистості в освітній сфері. У більшості робіт науковців предметом дослідження була загальна, особистісна, соціальна або професійна самоефективність, феномен навчальної самоефективності досліджувався лише в контексті академічних досягнень.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати дослідження самоефективності студентів, визначити феномен навчальної самоефективності особистості та соціально-психологічні детермінанти, що впливають на її становлення в студентському віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення самоефективності майбутнього спеціаліста в умовах вищого навчального закладу було предметом дослідження таких науковців, як М. Гайдар, Т. Васильєва, О. Вовк, О. Калініна, Н. Колмогорцева, Ф. Байбанова, С. Богомаз, В. Кобець, Н. Ліпінська, І. Сняданко, О. Фаст та ін. Питання академічної (навчальної) самоефективності вивчали Т. Гордєєва, О. Шепелева, С. Гончар, Е. Ленц, Л. Шортрідж-Баггетт. Дослідники розглядають феномен самоефективності як віру у власні здібності, яка впливає на академічні досягнення, навчальну мотивацію, наполегливість, цілеспрямованість під час виконання навчальних завдань. А. Бандура підкреслював, що висока самоефективність змінює мислення, сприяючи збільшенню кількості самопідтримуючих суджень, «визначає силу й стійкість мотивації до діяльності, особливо тоді, коли індивід стикається з перешкодами на шляху до мети» [7, с. 7].

Дослідники Е. Ленц і Л. Шортрідж-Баггетт зазначають, що незалежно від попередніх досягнень або здібностей високоефективні студенти працюють більше, довше зберігають наполегливість у разі невдач, оптимістичні, мають нижчий рівень тривожності та швидше досягають успіхів. Академічна самоефективність позитивно впливає на пізнавальну активність і саморегуляцію. Студенти, які вірять, що вони здатні виконувати навчальні завдання, використовують більше когнітивних і метакогнітивних стратегій, ніж ті, що не вірять у власні навчальні здібності [12, с. 17].

Заслугове на увагу дослідження Д. Нельсона і Н. Купера, які виявили вплив самоефективності на процес адаптації першокурсників до ВНЗ. Дослідники дійшли висновку, що слабка успішність першокурсників часто свідчить про труднощі їх адаптації до ВНЗ і низьку віру у власні академічні досягнення. Вони пропонують викладачам

на перших етапах навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі проводити діагностику з вимірювання окремих установок стосовно впевненості студентів у власних академічних здібностях. Розроблений дослідниками тест прогностичної академічної самоефективності став профілюючим діагностичним інструментом, що дозволяє студентам оцінити рівень власних академічних очікувань успіху й допомагає усвідомленню власних зусиль щодо майбутньої наполегливості у вивченні навчальних дисциплін. Дослідники вважають, що для досягнення високого рівня самоефективності зі студентами першого курсу необхідно проводити консультації, які мають спрямувати студентів на формування самопереконань стосовно академічної самоефективності в новому навчальному середовищі. Така робота, підкреслюють дослідники, має вирішальне значення для подальшого успіху студентів в освітньому процесі [13].

Аналогічним є дослідження Л. Мірзаян-вої, яка вивчала вплив самоефективності на адаптацію студентів до університетських вимог і дійшла висновку, що відчуття самоефективності пом'якшує негативні прояви в адаптації студентів, дозволяє успішно контролювати ситуацію. За її висновками, більше третини студентів першого курсу мають низький рівень самоефективності, що вказує на глибину кризи дидактичної адаптації, яку вони переживають. Лише після 10 місяців навчання у вузі, підкреслює дослідниця, у студентів спостерігається підвищення самоефективності та вихід із кризового стану [3].

Важливі відомості про цей феномен містяться в роботі С. Гончар, яка відмічає, що в період навчання у вузі самоефективність студентів має нелінійний характер. Зниження рівня самоефективності фіксується в період криз професійного становлення майбутнього фахівця, які збігаються в часі з навчанням на першому й третьому курсах [2, с. 251].

Звертаючись до проблеми самоефективності, американські дослідники М. Гіст і Т. Мітчелл відзначають, що академічний успіх студентів залежить від трьох етапів оцінки власної ефективності: 1) аналізу вимог до завдання – визначення того, що студент повинен зробити все можливе, щоб виконати завдання (чи вірить студент, що може виконати завдання; скільки часу та зусиль готовий прикласти до його виконання); 2) рефлексивного аналізу виконаної роботи – це особисте розуміння того, що студент відповідає за рівень своєї продуктивності (чи достатньо було



часу для виконання завдання, чи достатньо було вкладено енергії для досягнення результату, чи достатньо було зв'язку між студентом і професором, чи були сумніви з приводу навчальних матеріалів і як це вплинуло на кінцевий результат); 3) оцінки особистісних і ситуаційних факторів, які впливають на навчання (чи допомагає навколишнє середовище навчатися, чи відчуває студент себе комфортно під час виконання поставлених задач, чи вважає, що може досягти успіху в навчанні, чи є навчальний курс дуже легкий або складний для його здібностей) [10].

Особливості прояву самоефективності в студентські роки вивчала О. Вовк. Згідно з її висновками в період навчання у вищому навчальному закладі висока самоефективність сприяє розкриттю творчих та інтелектуальних можливостей студента, формуванню його професійних і світоглядних якостей, розвитку позитивної Я-концепції. Студенти з низькою самоефективністю скеровані на уникнення невдач, виявляють низьку потребу в покращенні досягнутих результатів, побоюються творчості, для них характерна підвищена тривожність, неконструктивне ставлення до навчання (частіше проявляються захисні установки щодо навчальної діяльності). Вони, як правило, навчаються не для того, щоб отримати задоволення від навчальних досягнень, а скоріше для того, щоб уникнути неприємностей, пов'язаних із неуспішністю. Студентів змушують сумніватися у власній ефективності неочікувані ситуації, необхідність шукати декілька варіантів вирішення проблеми. Це, як вважає дослідниця, може бути наслідком недостатнього життєвого досвіду [1].

У дослідженнях Л. Первіна й О. Джона самоефективність розглядалася в якості предиктора передбачення успіху на іспитах. Науковці зазначають, що занадто висока впевненість студентів у власних здібностях негативно впливає на якість їхньої підготовки. Такі студенти менш ретельно готуються до іспитів, ніж їх більш тривожні й не менш здібні одногрупники. Дослідники зауважують, що для академічної успішності студентам краще мати помірну, але не надмірно високу й не надмірно низьку самоефективність [5]. Українська дослідниця Л. Орбан-Лембрик із цього приводу вказує, що в деяких випадках занадто сильно виражена самоефективність може виявитися дисфункціональною, що дає підстави зробити висновок про необхідність урахувати специфіку діяльності, в якій вимірюється самоефективність, і визначити її оптимальний рівень [4]. Аналогічні думки висловлює низка дослідників. Так, Р. Кларк підкрес-

лює, що висока самоефективність студентів може призвести до деградації, створюючи помилкове відчуття самовпевненості. Самовпевненість впливає на вибір неправильної поведінкової стратегії, зниження зусилля й уваги щодо виконання завдання, відмову брати відповідальність за свої помилки та відкидає корегувальний зворотний зв'язок [9]. Р. Женоф-Булман і П. Брікмен зазначають, що людина, надзвичайно впевнена у своїй ефективності, може бути надзвичайно наполегливою у своїх спробах виконати нездійсненні завдання та невинувато йти на ризик [8].

Під іншим кутом зору досліджували самоефективність студентів С. Кімберлі й Р. МакКлендон, особливу увагу вони приділяли навчальному середовищу та навчальним заходам. На їхній погляд, навчальне середовище необхідно будувати таким чином, щоб не підкреслювалася конкуренція серед студентів, а відмічався їхній власний прогрес, який сприятиме формуванню самоефективності відносно академічної успішності. Віра у власну самоефективність дозволяє студентам контролювати навчання, прагнути до більш високих цілей і важких завдань. За переконаннями дослідників, відчуття самоефективності важливе й для викладача, який організовує й здійснює навчальну діяльність студентів [11].

Отже, згідно з аналізом експериментальних робіт науковців можна відзначити, що самоефективність студентів розглядають як предиктор академічних досягнень, навчальної мотивації, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості, оптимістичності, меншої тривожності, більш швидкого досягнення навчальних успіхів, пізнавальної активності, творчих можливостей, застосування когнітивних і метакогнітивних стратегій під час вирішення навчальних задач, позитивної Я-концепції, адаптації першокурсників до навчання у вузі, передбачення успіху на іспитах.

Серед зовнішніх детермінант, що позитивно позначаються на функціонуванні самоефективності, дослідники виділяють:

- сприятливе навчальне середовище;
 - навчальні заходи;
 - відчуття самоефективності викладача;
 - первинну діагностику щодо вимірювання окремих установок стосовно впевненості студентів першого курсу у власних академічних здібностях;
 - консультації для першокурсників, які спрямовують студентів на формування самопереконають стосовно академічної самоефективності в новому навчальному середовищі;
- Але проведені дослідження загалом стосуються вивчення особистісної чи акаде-

мічної самоефективності студентів, яка трактується як упевненість у власних здібностях для успішного досягнення навчального результату. Навчальна самоефективність особистості, на наш погляд, це різновид феномена самоефективності, який, з одного боку, характеризує внутрішню оцінку готовності індивіда до активних навчальних дій, а з іншого – є результатом самозміни особистості в процесі навчальної діяльності. Навчальну самоефективність особистості ми розуміємо як феномен самосвідомості, що характеризує впевненість індивіда у власних здібностях і можливостях самостійно, активно та продуктивно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, досягати особистісно значущого навчального результату, що сприятиме саморуху, саморозвитку, самовдосконаленню особистості. Це характеристика, яка також констатує якісні особистісні зміни, що відбулися в процесі трансформації суб'єкта навчальної діяльності в суб'єкт власного розвитку.

Навчальна самоефективність студента, на нашу думку, це володіння суб'єктом навчання здібностями, компетентностями, особистісними якостями, що сприяють самокерованій освіті.

До соціально-психологічних чинників, що детермінують навчальну самоефективність студента, ми відносимо такі:

1) *суспільний запит на високопрофесійних фахівців*. Роботодавці як замовники майбутніх фахівців вимагають від вищих навчальних закладів підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що мають сучасні знання та компетенції, здатні швидко, ефективно навчатися, перенавчатися в мінливих соціально-економічних умовах;

2) *можливості вільного вибору форм і змісту отримання вищої освіти*. Приєднання України до Болонського процесу сприяло появі у вищих навчальних закладах ситуації вільного вибору студентами освітніх форм, програм навчання, можливості проектувати власну освітню траєкторію. Це вимагає від

Таблиця 1

Уявлення студентів про психологічні характеристики, що забезпечують навчальну самоефективність особистості (у %)

Назви груп	Якості (уміння)	Кількість студентів (у %)
Мотиваційні	цілеспрямованість	45
	інтерес до навчання	26,6
Емоційно-вольові	наполегливість	13,3
	оптимізм	12,5
	самоконтроль і вміння працювати над собою	11,6
	уміння долати труднощі	11,6
Поведінкові	активність	26,6
	відповідальність	25,8
	упевненість у собі	15,6
	працелюбність, старанність	11,6
Інтелектуальні (навчальні здібності)	логічне мислення	23,1
	гарна пам'ять	15,6
	уважність	12,5
	творчість, нестандартне мислення	10,8
Комунікативні	уміння спілкуватися зі студентами (дружити) і допомагати іншим	12,5
	доброзичливі стосунки з викладачами (не боятися задавати запитання, консультуватися)	11,6
Навчальні компетенції	наявність знань, умінь	42,5
	уміння орієнтуватися в навчальному матеріалі	11,6
	володіння комп'ютерними програмами та вміння працювати в Інтернеті	9,1
	уміння використовувати знання на практиці	7,5
	уміння знайти вихід із проблемної ситуації	6,6



майбутніх фахівців навичок ефективної самостійної роботи, високого рівня самоорганізації навчальної діяльності, упевненості у власних навчальних здібностях і готовності до самозміни;

3) *приклад професійно самореалізованих випускників вузу*. А. Бандура писав: «Люди шукають моделей, що володіють компетенціями, до яких вони прагнуть. Завдяки їхній поведінці й засобам мислення компетентні моделі передають знання і вчать спостерігачів ефективним навичкам і стратегіям управління поведінкою» [7, с. 74]. Приклад професійно самореалізованих випускників вузу є орієнтиром, який спонукає студентів до навчальної самоефективності, підвищує їхню впевненість у можливості саморозвитку й самовдосконалення;

4) *висококваліфіковані науково-педагогічні викладачі, які характеризуються розвинутим рівнем навчальної самоефективності й орієнтовані на саморозвиток, самовдосконалення в професії*. Результати сучасних досліджень самоефективності викладачів показують, що вискоефективні педагоги більш віддані своїй професії, менше підпадають під дію стресу й емоційного вигорання. Те, як педагог оцінює власну навчальну ефективність, визначає його подальшу поведінку: готовність до нововведень, підвищення педагогічної майстерності, запобігання професійних деформацій, постійне самовдосконалення в професії. Самоефективні викладачі допомагають студентам вільно орієнтуватися в освітньому просторі та визначити власну траєкторію освітнього розвитку;

5) *самоефективність колективу однокласників*. У соціальних групах відбувається становлення особистості впродовж життя. Групи є носіями норм, цінностей, регулюють поведінку індивіда, впливають на продуктивність його діяльності. Навчальні групи, що об'єднують вискоефективних студентів, сприяють розвитку навчальної самоефективності кожного члена групи;

6) *наявний попередній досвід навчальної успішності студента (у школі, коледжі)*. Досвід минулих успіхів підвищує очікування ефективності, вважає А. Бандура. Переживання успіху запускає «висхідну спіраль» для позитивних емоцій, викликає задоволення та бажання займатися цим видом діяльності [6]. Досвід навчальної успішності в школі або коледжі часто є основою впевненості студента в майбутніх навчальних успіхах у вузі й може вказувати на його розвинуті навчальні здібності;

7) *ціннісне ставлення до навчальної діяльності та майбутньої професії*. Смыслжиттєві цінності особистості є механізмом регуляції її активності. Саме ціннісне став-

лення до навчання та майбутньої професії спонукає студентів до ефективного навчання, впливає на розвиток навчальної й професійної майстерності;

8) *здатність до рефлексії, що включає в себе самопізнання суб'єктом навчання власних внутрішніх психологічних актів, здійснених навчальних дій, емоційних станів і набутого внутрішнього досвіду*.

Для вивчення внутрішньої детермінованості навчальної самоефективності зі студентами (120 студентів Дніпропетровської державної фінансової академії) було проведено анкетування. Дослідження уявленень студентів про психологічні характеристики, що забезпечують навчальну самоефективність, представлене в таблиці.

З огляду на таблицю можна відмітити, що на думку студентів власна навчальна ефективність більшою мірою залежить від мотиваційних (цілеспрямованості – 45%, інтересу до навчання – 26,6%), поведінкових (активності – 26,6%, відповідальності – 25,8%, упевненості в собі – 15,6%), інтелектуальних (логічного мислення – 23,1%, гарної пам'яті – 15,6%, уважності – 12,5%), емоційно-вольових (наполегливості – 13,3%, оптимізму – 12,5%), комунікативних (уміння спілкуватися зі студентами – 12,5%) якостей і навчальних компетенцій (наявності знань, умінь – 42,5%). Більш детальне вивчення внутрішніх детермінант навчальної самоефективності студентів потребує дослідження за допомогою психологічного тестування та методів математичної статистики.

Висновки з проведеного дослідження. Становлення самоефективності студентів – це обумовлений процес. Численні дослідження виявили зовнішні й внутрішні умови, що позначаються на відчутті самоефективності студентів у навчальному процесі. Однак соціально-психологічні детермінанти навчальної самоефективності студентів потребують подальшого експериментального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вовк О. Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці / О. Вовк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>.
2. Гончар С. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов / С. Гончар // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 250–253.
3. Мирзаянова Д. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Д. Мирзаянова. – Мн. : Бел. наука, 2003. – 271 с.

4. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія : [навч. посіб.] / Л. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.
5. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон ; пер. с англ. М. Жамко-чьян под ред. В. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
6. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман ; перев. с англ. – М. : Изд-во «София», 2006. – 154 с.
7. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
8. Janoff-Bulman R. & Brickman P. Expectations and what people learn from failure. In N. T. Feather (Ed.), Expectations and actions. Hillsdale, NJ : Erlbaum. – P. 207–237.
9. Clark R.E. Learning from media: Arguments, analysis, and evidence. Charlotte, NC : Information. Age Publishing [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://books.google.com/books?id=uPVHf35hKcYC>.
10. Gist M.E. & Mitchell T.R. Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17. – P. 183–211.
11. Peer K.S. & McClendon R.C. Sociocultural Learning Theory in Practice: Implications for Athletic Training Educators, *J Athl Train*. 2002 Oct – Dec; 37(4 suppl): S. 136–140.
12. Lenz E.R. Shartridge-Baggett L.M. Self-efficacy in nursing: research and measurement perspectives. Springer Publishing Company, NY; 2001. – P. 16–23.
13. Nelson D.B. & Cooper N.C. Academic self-efficacy: The cornerstone of freshmen success. Retrieved from the NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources Web Site [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nacada.ksu.edu>.

УДК 159.923.2

ЖИТТЄВІ СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Гончаренко Ю.В., асистент
кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті проаналізовано основні підходи до вивчення життєвих стратегій особистості. Визначено структурні компоненти й типології життєвих стратегій особистості. Зазначено, що життєва стратегія є своєрідним способом організації власного життя особистості, виявляється в характеристиках суб'єктності, активності, цілепокладання, здатності до життєтворчості та вирішення життєвих суперечностей.

Ключові слова: життєва стратегія особистості, планування, спосіб організації, життєвий стиль, толерантність до невизначеності.

В статье проанализированы основные подходы к изучению жизненных стратегий личности. Определены структурные компоненты и типологии жизненных стратегий личности. Отмечено, что жизненная стратегия выступает своеобразным способом организации жизненного пространства личности и проявляется в характеристиках субъектности, активности, ответственности, целеполагания, способности к жизнетворчеству и решению жизненных противоречий.

Ключевые слова: жизненная стратегия, жизненные цели, планирование, субъект, организация жизненного пространства.

Goncharenko Yu.V. LIFE STRATEGIES OF PERSONALITY: PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

The main approaches to the study of life strategies of personality in the article are analyzed. The structural components and typologies of life strategies of personality are defined. It is noted, that life strategy acts as original way of the personality life organization and is manifested in the characteristics of subjectivity, activity, goal-setting, ability to creative life and solution of life contradictions.

Key words: life strategy of personality, planning, way of organization, lifestyle, tolerance to uncertainty.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується низкою труднощів, які виникають унаслідок неможливості організувати, контролювати й передбачати власне майбутнє. Невпевненість у завтрашньому дні пов'язана насамперед із екологічною, військово-політичною та економічною ситуацією в країні. Масове безробіття, зміна реформ, війна й катастрофи не тільки впливають на погір-

шення якості життя та добробуту населення, а й породжують у свідомості людини чимало психологічних проблем. Саме тому основним завданням особистості залишається освоєння і структуризація не тільки навколишнього середовища, а й свого внутрішнього світу, який вона висловлює через певні способи організації власного життя. Саме вони становлять підстави для здійснення людиною вибору та прийняття рішення.



Як суб'єкт життєдіяльності людина постійно вирішує завдання встановлення пріоритету між власними суперечностями, потребами й інтересами, між зовнішньою заданістю і прагненням свободи, між цінностями та вимогами. Сукупність таких виборів і рішень організують життєвий простір особистості, а переважні способи прийняття рішень утворюють життєві стратегії особистості, які є ключовими в дослідженні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальнопсихологічному плані проблема життєвих стратегій ґрунтується на теоретичній базі з досліджень категорій: «життєвий шлях», «життєва перспектива», «життєва орієнтація», «життєві завдання», «життєва позиція» тощо, які висвітлюються в працях К.О. Абульханової-Славської, А. Адлера, Б.Г. Ананьєва, Р.А. Ахмерова, Е. Берна, Ш. Бюлер, Є.І. Головахи, В.М. Дружиніна, Ф. Зімбардо, О.О. Кроніка, Н.А. Логінової, С.Л. Рубінштейна, Я.А. Сурікової, Й. Стюарт, Т.М. Тищенко, Т.М. Титаренко, В.Е. Чудновського, Ю.М. Швалба.

З позицій системного та вчинкового підходів життєві стратегії представлені в роботах Г.О. Балла, В.А. Роменця, В.О. Татенко. У галузях психології розвитку й педагогічної психології їх розглядають О.І. Власова, О.В. Киричук, С.М. Симоненко, а в психології управління – О.І. Бондарчук.

Проведений аналіз літератури з проблеми «життєва стратегія особистості» показав, що тема вивчена недостатньо й повністю не охоплена науковими категоріями. Маловивченою залишається проблема життєвих стратегій особистості як способу організації власного життя, зокрема, в ситуації невизначеності. Адже в більшості праць вітчизняних і зарубіжних учених ситуація невизначеності не розглядається окремо як психологічний конструкт, а лише доповнює зміст класифікацій «проблемних», «важких», «стресових», «життєвих» тощо ситуацій. Згідно із цим поділом, життєва стратегія особистості репрезентується через поняття «стресоподолання», «копінг-стратегії» та «копінг-поведінка».

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження – здійснити теоретичний аналіз вивчення проблеми життєвих стратегій особистості на сучасному етапі розвитку психологічної науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стратегія життя є своєрідним універсальним законом, способом існування людини в різноманітних сферах її життя, яка являє собою принципову здатність особистості до поєднання власної індивідуальності з умовами життя, до її відтворення та ризику.

Так, К.Л. Мілютіна вважає, що життєва стратегія особистості зазнає формування і трансформації протягом усього життя. Її основи закладаються ще до народження дитини, бо сімейна система має визначені очікування щодо ролі дитини в родині та припустимих варіантів її поведінки. На подальше формування життєвої стратегії впливають насамперед психофізіологічні особливості індивіда – стеничний або астеничний тип реагування, рухливість – ригідність нервової системи. Ці особливості вищої нервової діяльності створюють основу для формування індивідуально-типологічних особливостей людини, зокрема акцентуацій характер, копінг-стратегій, стресостійкості. Ці змінні складаються в життєвий стиль особистості [10].

За визначенням А. Адлера, саме в дитинстві формується життєвий стиль – інтегрований стиль пристосування до життя та взаємодії з ним. Любов, дружбу й роботу А. Адлер називає основними життєвими завданнями, з якими стикається людина: вони визначають її існування, дають змогу підтримувати та розвивати життя в тому середовищі, в якому людина перебуває. В еволюційному процесі постійного пристосування до оточуючого міститься природжене намагання до переваги або вдосконалення, тобто спонукання покращувати, розвивати свої здібності. Однак мета переваги над іншими може бути як позитивною, так і негативною. Якщо це намагання включає суспільні клопотання на зацікавленість у благополуччі інших, то воно буде розвиватися в конструктивному та здоровому напрямі [2, с. 67].

На думку К. Хорні, щодо інших людей в особистості з дитинства виробляються три основні стратегії або особистісні орієнтації: рух до людей – єдиною метою людини з подібною орієнтацією є любов, усі інші цілі є підлеглими бажанню заслужити цю любов; рух проти людей – система цінностей людини з такою орієнтацією побудована на філософії «джунглів»: життя – це боротьба за існування; рух від людей – потреба в незалежності й недоторканності відвертає таку людину від будь-якої боротьби. Однак частіше це виражається у відсутності способу пристосування до сучасних умов життя [14].

Стратегія життя виявляється в способах зміни, перебудові умов, ситуацій життя відповідно до цінностей особистості, її індивідуальної направленості, в подоланні своєї боязні втрат і в знаходженні самого себе.

На рівні свідомості життєва стратегія втілюється в Я-концепції, що дає можливість особистості усвідомити себе як суб'єкта,

поставитися до себе як до джерела життєвих змін, причини подій, вчинків, виявити в собі нові прагнення та сили, взяти на себе відповідальність за реалізацію власних цілей.

Особистість як суб'єкт є організатором, координатором, регулятором свого життя й діяльності, подій, ситуацій, відносин, що здатний їх будувати та змінювати. Як зазначає К.О. Абульханова, «побудова особистістю своєї стратегії життя здійснюється шляхом її узагальнення, виокремлення найзначиміших життєвих принципів і способів їх реалізації» [1].

У контексті дослідження життєвих стратегій особистості варто відзначити, що в змістовому аспекті життєва стратегія передусім становить орієнтацію людини на певні «базові» цінності як усвідомлені і прийняті людиною смисли життя. Вони є своєрідним стержнем, навколо якого організується структура персональних цінностей. А ядром життєвої стратегії є деякий ціннісний синдром, в основі якого лежать прийняті й реалізовані людиною «базові» цінності.

У структурі життєвих стратегій варто окремо виділити цінності та ціннісні орієнтації. Ціннісні преференції та їх ієрархія є домінуючим фактором під час планування свого майбутнього й окремих соціальних практик, що, зі свого боку, пов'язані з наявними потребами індивіда, актуалізація яких призводить до вибору провідних життєвих цінностей.

Згідно із цим поглядом, на основі життєвих принципів формується стратегія поведінки індивіда в тій чи іншій ситуації, завдяки якій вона здатна долати труднощі і протистояти негараздам. Отже, життєві принципи є основою, а життєві стратегії – способом прийняття важливих і повсякденних рішень.

Представлена способом буття особистості життєва стратегія робить життя людини усвідомленим та ефективним. На думку Л.В. Тищенко і Ю.М. Швалба, саме рівень відповідальності, ступінь усвідомленості життя, система цінностей і відносин є найбільш важливими характеристиками життєвої стратегії. Показниками ж ефективної стратегії життя людини є її задоволеність життям і психічне здоров'я [16, с. 44].

У цьому випадку мова йде скоріше про «суб'єктивне благополуччя», «суб'єктивну задоволеність». За суб'єктивістського підходу акцент ставиться на вивченні внутрішнього світу людини, ступені задоволення індивідуальних потреб, суб'єктивних оцінках життя, окремих сферах і аспектах життєдіяльності [5].

Оцінюючи досягнуте в разі задоволення інтересів, особистість отримує емоціональне задоволення, що спонукає до довгострокового слідування обраній життєвій стратегії. А незадоволеність власним життям свідчить про нездатність особистості підібрати ефективну стратегію для розв'язання актуальної проблеми, віднайти й реалізувати своє унікальне призначення.

О.С. Мурадян пропонує під життєвою стратегією розуміти засіб планування особистістю власного життя, що складається з попереднього конструювання способу життя (вибір цілей, пріоритетів), його реалізації (практики суб'єкта, спрямовані на реалізацію життєвих потреб і розв'язання ситуацій); задоволеності життям (самооцінка досягнутого). Це складний комплекс соціальної, культурної й психологічної проекції індивіда на власне майбутнє [11].

Прагнення бути успішним у власному житті розглядається як одна з основних життєвих стратегій особистості в класифікаціях В.М. Дружиніна, Г.Г. Ділігенського, Л.А. Беляєва, Т.І. Заславської, Т.Е. Резник і Ю.М. Резник, незважаючи на різноманіття дослідницьких підходів та обраних критеріїв поділу. Показовою із цього погляду є типологія життєвих стратегій, запропонована російськими соціологами Т.Е. Резник і Ю.М. Резник, яка ґрунтується на аналізі особливостей особистості, характері її соціальної активності й мотивації. Дослідники виділяють стратегію благополуччя, стратегію успіху і стратегію самореалізації. Зміст цих стратегій визначається характером соціальної активності особистості. Так рецептивна («споживацька») активність є основою стратегії життєвого благополуччя. Умовою стратегії життєвого успіху є мотиваційна активність («активність досягнення»), яка розрахована на суспільне визнання. Для стратегії самореалізації притаманна творча активність. У повсякденному житті зустрічаються змішані типи, адже кожна людина певною мірою прагне благополуччя, успіху та самореалізації, відповідно, і масштаб реалізації цих стратегій у кожного свій [13].

Значний внесок у розробку теорії життєвих стратегій зробив Ф. Хоппе, який вважає, що життєва стратегія – це спосіб визначення «шляху» до отримання результату, а цілеутворення – визначення конкретного «маршруту» на цьому шляху. Отже, стратегія діяльності залежить не від змісту вирішуваних завдань, а від притаманного індивіду способу цілеутворення. Учений дослідив, що за необхідності досягнення певного результату люди використовують дві крайні стратегії: стратегії досягнення успіху (прагнення отримати



одразу максимальний результат, незважаючи на можливі ризики) і стратегія уникнення невдач (обережні, максимально спрощені й гарантовані дії). Усі інші поведінкові стратегії є лише комбінаторикою цих двох провідних.

Досить цікавими, на нашу думку, є дослідження життєвої стратегії Д.Ю. Чеботарьової. Учена розглядає життєву стратегію як спосіб раціонального ставлення до життя, що, на відміну від інших способів (життєві цілі, життєві плани, життєві домагання, життєві цінності, життєві орієнтації), передбачає свідоме управління та планування особистістю власного життя шляхом поетапного формування майбутнього [15]. Автор ставить акцент на раціональності і свідомому характері життєвого планування.

Українські соціологи О.Г. Злобіна, В.О. Тихонович, аналізуючи українське суспільство кінця 90-х років ХХ сторіччя, розглядають стратегію життя як «повторювану в основних сферах життєдіяльності поведінкову активність індивіда, ґрунтовану на моделях подолання, пристосування або уникання перешкод, що виникають у процесі досягнення поставлених цілей» [7]. Автори виділяють два типи життєвих стратегій: стратегію виживання і стратегію життєвого творення [7, с. 72]. Така специфіка визначення пояснюється тим, що дослідження О.Г. Злобіної та В.О. Тихоновича стосувалися передусім поведінки соціальних суб'єктів у ситуації кризи й соціальної невизначеності, притаманної українським реаліям, тому акцент на моделях пристосування, адаптації, вирішення проблем з огляду на це є цілком виправданим. Проте така вузька спеціалізація спричинює низку застережень щодо використання цієї дефініції в більш загальному значенні.

У роботі Ю.О. Бохонкової життєва стратегія представлена як засіб випереджального відображення в умовах життєвих змін. Автор вибудовує тезу, що життєва стратегія необхідна людині тільки в умовах таких змін, які значною мірою впливають на її життєдіяльність. Ураховуючи те, як індивід будує прогностичну модель змін, Ю.О. Бохонкова виділяє три типи стратегій: адаптивний, межовий і кризовий. Проте цінності для нашого дослідження набувають типи інших стратегій – реактивної і проактивної. Перша з них будується на намаганні особистості прогнозувати зміни в ситуації, формувати у власній свідомості готовність діяти в нових умовах і якомога точніше реагувати на реальні зміни. Друга відображує стратегію досягнення життєво значущих цілей, незалежно від дії зовнішніх чинників, які мають сприйматися тільки як тимчасові умови, що більшою чи меншою мірою сприяють або перешкоджають досяг-

ненню мети, тобто впливають на операційний склад діяльності [3].

Одним із найбільш удалих, на нашу думку, є визначення стратегії життя, запропоноване російським дослідником М.Б. Мариновим. Стратегія життя особистості, на його думку, – це комплекс уявлень і дій особистості, яка мислить стратегічно, спрямованих на вибудовування соціальних дій і взаємодій, орієнтованих на перспективу шляхом перерозподілу життєвих ресурсів, виходячи із самоцінності життя.

У закордонній психології відокремлюються дві групи життєвих стратегій, що засновані на домінуванні внутрішніх чи зовнішніх домагань. Оцінка зовнішніх домагань людини залежить від її оточення: матеріального благополуччя, соціального визнання та фізичної привабливості. Внутрішні намагання засновані на цінності особистісного зростання, здоров'я, любові, прив'язаності, служіння суспільству. На думку фахівців, вибір стратегії залежить від ролі батьків у вихованні дитини: батьківська підтримка автономності, емоційне залучення і структурованість вимог до дитини призводять до переваги в неї внутрішніх намагань і, як правило, до психічного здоров'я [4].

Велике значення для дослідження мають наукові здобутки П.В. Лушина та А.І. Гусева, які займалися вивченням ситуації невизначеності, а точніше психологічного конструкту «толерантність до невизначеності». Зокрема, П.В. Лушин виділяє декілька типів ставлення до невизначеності: пасивно-інтолерантний, коли суб'єкт відчуває вкрай негативні переживання стосовно ситуації невизначеності; активно інтолерантний або регламентуючий, коли суб'єкт прикладає активні зусилля для подолання невизначеності шляхом виділення аналізу його змісту і структури в рамках наявних схем і способів подолання; толерантний або утилітарний, що виявляється в умінні суб'єкта часто інстинктивно проживати ситуації невизначеності, отримуючи з них переваги. А також недефіцитарний тип, який полягає в стимуляції виникнення й вияву невизначеності як джерела принципово нових суб'єктивних рішень і способів поведінки. Люди цього типу не стільки толерують невизначеність чи змушені користуватись її особливостями, скільки беруть участь у її створенні [8].

У цьому підході толерантність до невизначеності трактується як інтегральна особистісна характеристика. Проте ми пропонуємо розглядати «толерантність до невизначеності» як життєву стратегію особистості, завдяки якій вона робить різні життєві вибори, самовизначається, переживає і структурує власне життя.

У ситуації невизначеності толерантна стратегія виявляється в позитивному сприйнятті невизначених ситуацій; готовності діяти; здатності розмірковувати над проблемою, навіть якщо невідомі всі фактори та можливі наслідки прийняття рішення; здатності приймати невідоме; можливості приймати нові, незнайомі та ризиковані ситуації як стимулювальні.

Варто зауважити, що із самого початку досліджень у науковому обігу паралельно співіснують два поняття: «толерантність до невизначеності» й «інтолерантність до невизначеності».

А.І. Гусев описав «інтолерантність до невизначеності» через такі характеристики: сприйняття невизначеної ситуації як джерела загрози; тенденція до винесення полярних суджень за типом «чорне-біле»; намагання приймати поспішні рішення, часто без урахування справжнього стану справ; потяг до очевидного та безумовного прийняття чи відторгнення у відносинах з іншими людьми; нездатність до мислення в категоріях імовірностей і намагання уникати непрозорого й неконкретного; схильність реагувати занепокоєнням на незрозумілі ситуації; потреба в категоризації; неможливість припустити наявність позитивних і негативних характеристик усередині одного об'єкта; дихотомічність сприймання; нездатність сприймати суперечливі й такі, що швидко змінюються, стимули; пошук безпеки та намагання уникнути невизначеності; надання переваги знайомому, відторгнення всього незвичного [6].

Отже, перед тим як прийняти будь-яке рішення, в особистості спрацьовує внутрішній пошук інформації, аби віднайти правильне рішення та зробити вибір. Шлях від пошуку інформації до прийняття рішення виявляється у відповідній життєвій стратегії особистості. Отже, життєва стратегія – це спосіб прийняття рішення, зіставлення власних особистісних характеристик із зовнішніми обставинами, можливість репрезентації власних переживань, ідей, принципів з урахуванням особливостей актуальної життєвої ситуації, її вимог та обмежень.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснивши теоретичний аналіз вивчення проблеми життєвих стратегій особистості на сучасному етапі розвитку психологічної науки, ми визначили, що життєва стратегія розглядається різними науковими напрямками й відповідно трактується. Загалом життєва стратегія є своєрідним способом організації власного життя особистості й виявляється в особистісних і ситуаційних характеристиках. Проте подальшого вивчення та уточнення потребує проблема життєвої стратегії особистості в ситуації невизначеності, оскільки

залишається до кінця не розмежованим понятійний апарат життєвої стратегії як способу організації власного життя в умовах невизначеності й копінг-стратегії як способу подолання ситуації невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – Т. 5. – 1991. – 297 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – С. 372.
3. Бохонкова Ю.О. Психологические основы опережающей стратегии поведения личности / Ю.О. Бохонкова. – Луганск : Ноулидж, 2012. – 405 с.
4. Веракса Н.Е. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника / Е.Н. Веракса, А.Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 144 с.
5. Гончаренко Ю.В. Социально-психологические особенности качества жизненного пространства личности / Ю.В. Гончаренко // Актуальные проблемы психологии : сб. науч. пр. Ин-ту психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины. – 2016. – Т. 7. – № 41. – С. 108–116.
6. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А.И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С. 300–330.
7. Злобина О. Суспільна криза і життєві стратегії особистості / О. Злобина, В. Тихонович. – К. : Стилюс, 2001. – 237 с.
8. Лушин П.В. Невизначеність і типи ставлення до неї: ситуація психологічної допомоги / П.В. Лушин // Психологічне консультування і психотерапія. – 2016 – Т. 1. – № 5. – С. 33–40.
10. Мілютіна К.О. Психології зміни життєвої стратегії особистості : дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.01 / К.О. Мілютіна. – К., 2013. – 430 с.
11. Мурадян О.С. Життєві стратегії особистості в умовах соціальних змін: соціологічний аналіз / О.С. Мурадян // Соціологічні студії. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – № 1 (2). – С. 49–54.
12. Перегончук Н.В. Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога / Н.В. Перегончук // ScienceRise. – 2016. – № 3 (1). – С. 41–45. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2016_3\(1\)_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2016_3(1)_9).
13. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив / Т.Е. Резник, Ю.М. Резник. – М. : Наука, 1995. – № 2. – С. 283.
14. Хорни К. Невроз и развитие личности / К. Хорни. – М. : Прогресс, 1996. – 228 с.
15. Чеботарева Д.Ю. Жизненные стратегии студенческой молодежи юга России : автореф. дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.06 / Д.Ю. Чеботарева. – Ростов-на-Дону, 2006. – 26 с.
16. Швалб Ю.М. Майбутнє і сьогодення студентів з обмеженими функціональними можливостями: психологічні аспекти / Ю.М. Швалб, Л.В. Тищенко. – К. : Основа, 2015. – 239 с.



УДК 159.9.016.1

ПСИХОЛОГІЧНА РОЛЬ МЕНТАЛІТЕТУ У ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Гресько В.В., аспірант
кафедри загальної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті розкрито поняття менталітету, подано його як провідну категорію етнічної психології. Розглянуто положення щодо його визначення, сутність та основні особливості структурних компонентів. Виявлено основну його функцію як механізму трансформації суспільства. Самобутність нації у вираженні менталітету є рушійним фактором актуалізації народного потенціалу. Менталітет – духовне буття нації, регулятор державотворчих процесів. Ураховуючи особливості народного менталітету, можна досягти суспільного розвитку, зміцнити етнонаціональну ідентичність і здійснювати державотворчі процеси.

Ключові слова: *етнічна психологія, етнос, народ, менталітет, український менталітет, українська нація, трансформація.*

В статье раскрыто понятие менталитета как ведущей категории этнической психологии. Рассмотрены основные положения для его определения, сущность и основные особенности структурных компонентов. Выявлено основную его функцию как механизм трансформации общества. Самобытность нации в выражении менталитета является движущим фактором актуализации народного потенциала. Менталитет рассматривается как духовное бытие нации, регулятор государственных процессов. Учитывая особенности народного менталитета, можно достичь общественного развития, укрепить этнонациональную идентичность и осуществлять государствообразующие процессы.

Ключевые слова: *этническая психология, этнос, народ, менталитет, украинский менталитет, украинская нация, трансформация.*

Gresko V.V. PSYCHOLOGICAL ROLE OF MENTALITY IN THE TRANSFORMATION OF UKRAINIAN SOCIETY

The article deals with the concept of mentality, it is presented as the leading category of ethnic psychology. The basic provisions for its definition, nature and main features of structural components are considered in this article. It is revealed the basic function of it as a mechanism for the transformation of society. The identity of the nation in terms of mentality arises as the leading factor of actualisation of the national capacity. The mentality is the spiritual life of nation, the controller of state processes. Considering the peculiarities of national mentality we can achieve social development, strengthen ethnic and national identity and carry out state building processes.

Key words: *ethnic psychology, ethnicity, nation, mentality, Ukrainian mentality, Ukrainian nation.*

Постановка проблеми. Сьогодні основним завданням є розвиток українського суспільства й відродження держави. В умовах пошуку оптимальних механізмів його виконання, трансформаційного перетворення особливого значення набуває менталітет. Він постає потужним державотворчим чинником, який впливає на життєдіяльність етносу. Осмислення самобутності нашої нації, врахування особливостей менталітету сприяє збереженню єдності народу та відкриває нові резерви для його розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні особливості сутності менталітету розглянуто в працях М. Бахтіна, Л. Виготського, А. Гуревича, Г. Гачева, Б. Поршнева, І. Білявського, М. Боришевського, В. Куєвди, В. Павленко, М. Пірен, М. Чепи, Д. Донцова, О. Кульчицького, Ю. Липи, М. Шлемкевича, В. Янева, М. Бердяєва, Л. Гумільова, А. Гуревича, Г. Гачева, Ю. Безсмертного, М. Холодної, В. Дубова. Предметно-понятійне поле проблемати-

ки ментальної характеристики українського народу вивчали М. Попович, С. Кримський, Н. Соболева, В. Храмова, А. Ручка, О. Донченко, Р. Додонов, В. Пилипенко, А. Швецова, Є. Головаха, І. Лисий, П. Гнатенко, М. Міщенко, Н. Каліна, Т. Левченко, Є. Чорний, О. Шоркін та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження – розкрити специфіку психологічної ролі менталітету у трансформації українського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства менталітет виконує провідну роль – регулятора життєдіяльності, політичних і культурних подій. Менталітет – трансформуючий фактор суспільного розвитку, імпульси якого транслюються етносу чи окремій людині, йдуть із глибини історії й генеруються архетипом нації.

Український менталітет формується протягом тривалого історичного розвитку, він

визначає національний характер і поведінку суспільства, є результатом буття, життєвого досвіду нації. Виконує функцію етнопсихологічної ДНК, зберігає інформацію про етнічний потенціал, сприяє збереженню цілісності нації.

Національний менталітет постає соціокультурним ґрунтом для формування етнічної свідомості, він сприяє адаптації, є несвідомим компонентом соціалізації.

Французькі вчені Ж. Любє і Р. Мандру в середині 50-х років ХХ століття ввели поняття «ментальність», під яким розуміли соціально-психологічні явища, які відображають духовний світ соціальної спільноти, а вже в 1958 році поняття з'явилося в енциклопедичних словниках.

Як стверджує О. Стражний – сучасний дослідник українського національного менталітету, навіть тепер, у ХХІ столітті, в українському суспільстві немає чіткого уявлення про цей феномен. Це означає, що українці, приступаючи до реалізації української національної ідеї на практиці, не знають позитивних і негативних рис своєї національної психології, без урахування яких неможливо досягнути позитивного результату в державотворчому процесі [5].

Поняття ментальності прийшло на зміну поняттям «національна ідентичність», «національний характер», «базова та модальна особистість». Французькі філософи М. Бонтель і Ж. Гофре вважали, що ментальність – це сукупність образів і уявлень, якими керуються у своїй соціальній поведінці члени соціальної групи та в якій виражено їхнє розуміння загалом і власного світу в ньому. Французьке слово *mentalite* в буквальному перекладі означає «світорозуміння».

Варто зазначити, що з перших кроків становлення етнічної психології її представники якраз і вивчали ментальність, хоча й під іншими назвами. Зокрема, В. Вунд розглядав загальні уявлення як «зміст душі народів», Ф. Хсю підкреслював, що психологічна антропологія досліджує соціальні уявлення, які збігаються в членів тієї чи іншої культури, Г. Шпет увів поняття «типові колективні переживання», а Л. Леві-Брюль навіть використовував термін *mentalite*. Як елемент ментальності – систему уявлень про свою культуру – можна розглядати й «суб'єктивну культуру» в трактуванні Г. Тріандіса [3].

Міркуючи про проблеми менталітету, М. Розов відзначає, що менталітет – «це те, що повністю не висловлене, не усвідомлене, не сформульоване, але існує й визначає ставлення людини до світу» [7, с. 25]. Компоненти, які становлять менталітет,

зливаються в певний духовний сплав, що визначає схильність індивіда мислити, відчувати й діяти певним чином; по суті, менталітет – ядро психічного складу нації.

Ментальність – це певний поведінковий компонент, що реалізується на спільній мовній, культурній і морально-етичній основі. У національній картині світу, в національному світобаченні, світовідчутті умовно виділяються:

– мовний рівень – кожна мова членує світ по-своєму;

– когнітивний – кожна нація бачить себе серед інших, має свій світ речей;

– оцінний – ставлення до всього довкілля.

Отже, під ментальністю розуміють схильність до певного стилю мислення, оцінювання і предметно-практичної діяльності людей, які належать до однієї й тієї самої нації [3].

Національний менталітет – це система, до складу якої належать особливості сприйняття, стиль мислення, цінності, установки, стереотипи, типи поведінки, які виявляються як форми активності або пасивності.

До структури ментальності належить три компоненти:

1. Емоційний – емоційні стани, які передують виникненню вербального та поведінкового компонентів, сприяючи систематизації знань і появі певної поведінки.

2. Когнітивний – знання про об'єкти й ситуації життєдіяльності, що є результатом набуття індивідуального життєвого досвіду.

3. Поведінковий призводить до актуалізації елементарних фіксованих установок, ціннісних орієнтацій та етнічних цінностей. Ментальна установка виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним виявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина.

Ментально-психічний складник у психіці людини – це психоенергетичний потенціал, який утворився в процесі життєдіяльності етносу від зародження до наших днів і передається через несвідомий рівень кожному етнофору. Ментально-психічна підструктура особистості утримує сукупність понять, установок, значень, смислів, духовних цінностей, стереотипів, вірувань, почуттів, зразків і форм поведінки, які сформувалися протягом розвитку людства й конкретного етносу (нації), перебувають на несвідомому рівні психіки індивіда та опосередковано впливають на його світовідчуття, світосприйняття і світорозуміння, а отже, поведінку й діяльність [2].

Менталітет нації виявляється в усіх сферах суспільного життя, науки, освіти, культури та в політичній сфері, державотворчій.



Тому важливо вчасно зосередитися на особливостях його вияву, щоб використовувати в конструктивному напрямі, адже саме використання характерологічних особливостей його вияву можна вплинути на реформування і становлення держави.

Будь-які зрушення можливі лише з урахуванням ментальних особливостей нашого буття. Спираючись на укорінені в менталітеті української нації цінності, норми, притаманне світобачення й поведінку, можна відкрити додаткові резерви та шляхи відродження.

Більшість досліджень, присвячених різним аспектам культурного розвитку народів, підкреслюють важливість використання такої категорії, як ментальність етнокультурної спільноти, для філософського синтезу знань, що характеризують етнос. Саме в культурі як способі людської діяльності зосереджені всі основні визначальні особливості етнічних одиниць. Учасники комунікативного процесу постійно перебувають у соціокультурному та етнопсихологічному просторі спілкування, який утворюють культура особистості, традиції, норми, правила [4].

Приклад українських діаспор у різних країнах (Канаді, США, Австралії) засвідчує той факт, що представники етносу не «розчинилися» в іншому етносі, не втратили своєї національної специфіки, не перестали психологічно почувати себе українцями. Завдяки відображеним мнемічним і консервуючим властивостям етнічної ментальності основні особливості їхнього психічного складу збереглися.

Змістовно ментально-психічний компонент втілюється у світовідчутті, світосприйнятті, світорозумінні, у моральних вимогах, нормах і цінностях, традиціях і віруваннях, взаєминах усередині етносу та з іншими етносами й соціальними групами, у ставленні до держави, інших етносів, народів, соціальних груп, конфесій, політичної системи, політики, праці, державності, єдності тощо. Він також визначає ставлення представників нації до землі, природи, води, сонця, кохання, шлюбу, батьків, сімейного життя, до представників своєї та інших націй, роботи, держави, волі, закону, порядку, Батьківщини, честі, гідності, дружби, зради й іншого [2].

Ментальність українського народу формувалася під впливом складних історичних обставин. Основну роль відіграло геополітичне розташування України на перехресті історичних шляхів зі сходу на захід і з Півночі на Південь. Ця обставина зумовила вигадливу комбінацію у світогляді українця західної (активного раціоналізму, індивідуалістської, матеріалістичної) і східної (пасивно споглядальної, спрямованої на вищі істи-

ни) ментальності. На думку Д. Чижевського, «постійне тло української історії – природа України. Степ був тією основою, що якнайбільше придалася до усталення психічних рис. Сполучення широти і розмаху краєвиду з буйним розквітом життя, що притаманне Степові як формі буття природи, так само як море, ліс і гори, породжує почуття безмежно-могутнього або величного, а водночас і своєрідний неспокій». Ландшафтні особливості України, на думку дослідників, стали джерелом «величності», що породжує «естетичне й релігійне» почуття та філософську настанову. Саме ці географічні особливості існування українців як автохтонного етносу протягом віків історії формували зазначений психофізичний тип, а відтак і ментальність українців [8, с. 41–42].

У ментально-психічній підсистемі діють такі механізми й компоненти, які утворилися внаслідок взаємодії соціальної психіки (починаючи ще з моменту зародження етносу) з географічними, кліматичними ландшафтами, матеріальними та соціокультурними умовами, з особливостями світовідчуття й світорозуміння, боротьби за національне виживання, самоствердження та державність, із характером трудової діяльності, внутрішніх і зовнішніх відносин тощо. Саме в цих механізмах і компонентах виявляються соціально-культурні автоматизми поведінки окремих етнофорів і соціальних груп, що входять до складу нації. Через них етнофорам передається сукупність до кінця не усвідомлюваних установок, понять, значень, смислів, цінностей, норм і взірців поведінки, вірувань, ставлень тощо [2].

У кожного етносу, нації по-різному виражаються сутнісна природа й внутрішнє єство, бо кожен із них по-різному вбирав у себе досвід предків. М. Пірен зазначає, що «типові психологічні риси етносуб'єктів, зафіксовані в їхній ментальності, є водночас і своєрідними «мітками» того природного й соціального середовища, в якому вони сформувалися» [6].

Етнопсихологічні життєві орієнтації українців тісно пов'язані з властивостями української ментальності, такими як інтровертність, індивідуалізм, антеїзм, емоційність («кордоцентризм»). Характерним для українців є прагнення бути привабливими для інших і прагнення до автономності, становлення національної ідентичності. Важливим є відновлення творчого індивідуалізму, який виявлявся б у відповідальності за своє майбутнє та за майбутнє країни, ціннісне ставлення до життя й до себе. Задоволення потреб у турботі, в безпеці, в належності, в любові, ніжності, у визнанні є необхідним для реалізації особистістю своїх потенційних можли-

востей, здібностей, талантів, більш повного пізнання світу й самопізнання [9].

Менталітет розкриває сутність нації та формує її життєдіяльність, наявний прямий зв'язок між соціальною сферою й менталітетом. Реалії буття детермінують свідомість, проте й колективне несвідоме у формі менталітету впливає на ставлення народу до навколишнього середовища, визначає його поведінку.

Національний менталітет виявляється у відображенні особливостей побуту, звичаїв, звичках, історії й культурі, що передаються з покоління в покоління, у нормах поведінки. Загальне відродження етносу залежить від відновлення етнокультурних традицій. Необхідно приділити значну увагу етнічній самосвідомості, традиційному світогляду, а також культурним традиціям.

Реалії сьогодення свідчать, що розбудова держави й формування українського суспільства є основним завданням соціально-політичного процесу національного відродження. Становлення України на початку XXI століття характеризується, як зазначив В. Бех, кризою соціального світу планетарного масштабу, з одного боку, і глобалізацією соціального світу – з іншого. Державотворення України відбувається на базі давніх традицій українського народу, які склалися впродовж століть. На його думку, сучасний державотворчий процес значно гальмується через такі негативні фактори:

- застарілий світогляд і моноідеологічні настанови;
- ментальність і комплекс «меншовартості»;
- фрустрацію свідомості й соціофобію;
- значну політичну інфантильність і слабку мовну підготовку;
- нездатність до прийняття самостійних рішень;
- низький культурний рівень та інтелектуальний потенціал;
- невпевненість у майбутньому держави [1, с. 48–49].

Безумовно, важливим фактором становлення й розвитку української держави є формування активної, творчої, вільної особистості, здатної діяти самостійно, мобілізуючи необхідні ресурси для досягнення поставлених цілей, готової нести відповідальність за результати своїх дій і вчинків. Звичайно, це передбачає наявність у державі певної політичної культури. Політична культура, як і ментальність, має діяльну природу. Політичні ідеали, традиції, стереотипи мислення й поведінка формуються в процесі політичної діяльності та є її результатом [10, с. 45–46].

Соціокультурний, етнопсихологічний контекст розвитку соціально-психологічних властивостей особистості виявляється в певній позиції індивіда, його ціннісно-емоційному ставленні до політичних, економічних, соціально-психологічних явищ і процесів; у специфіці національних установок, культури взаємодії, норм, традицій, що відображають волю активності людини, яка належить до певної етнічної спільноти. Менталітет українського народу впливає на оногенетичний розвиток людини та відіграє важливу роль у формуванні патріотичної рефлексії особистості [4].

Менталітет формує соціальну психіку нації, яка є ядром, сутністю внутрішнього духу, пов'язаного з таємницями буття етносу. Будь-які об'єктивні фактори розвитку прогресують тільки в тому випадку, якщо пройдуть крізь менталітет.

Ментально-психічне утворення є колективним несвідомим, психоенергія якого концентрує всю іншу сукупність психічного, виявляючись у поведінці, діях, особливостях мислення, світосприйнятті під час життєдіяльності нації. Формування етнічної свідомості, зміцнення етнонаціональної ідентичності мають спиратися на особливості наявного менталітету.

Реалізація ментального надбання відбувається шляхом функціонування інститутів соціалізації, шляхом інтерпретації символів і закріплення цієї символіки в цінностях громадян, аналізу продуктів діяльності, звернення до культурної спадщини: міфів, звичаїв, традицій тощо.

Важливу роль відіграє ментальний інструментарій: мова, звичаї, обряди, вірування, магія, міфи, мистецтво, мораль. Аналіз міфології, фольклору, художніх текстів, витворів мистецтва, моральних і релігійних норм, принципів, уявлень, архетипів і установок колективного підсвідомого дає можливість вивчати ціннісно-сміслові утворення етнічних суб'єктів, які є визначальними в структурі етнічної ментальності.

Розвиток України можливий лише за умови згуртування людей, які проживають на її території. Відродження української нації, її єдність зможуть подолати всі негаразди. З урахуванням того, що Україна поліетнічна держава, стратегія розвитку та модернізації має включати модель взаємодії етносів, які перебувають на території України, що базуватиметься на відродженні надбаних і побудові нових етнокультурних реалій. А ідеологія національного державного відродження має поєднувати актуальні потреби з отриманим досвідом, який утілює механізми національної поведінки та впливає на формування нових її конструктів.



Висновки з проведеного дослідження. Український менталітет формується протягом тривалого історичного розвитку, він визначає національний характер і поведінку суспільства, є результатом буття, життєвого досвіду нації. Виявляється в усіх сферах суспільного життя й постає механізмом трансформації, розвитку українського суспільства. Саме дослідження та врахування його особливостей надає додатковий резерв для державотворчого процесу й реалізації національної ідеї. Так, урахуваючи національний характер, етнічні особливості, психологічний склад нації, відштовхуючись від його ментальних особливостей, можна актуалізувати народний потенціал.

Менталітет є провідним компонентом етнічної психології, регулятором суспільного розвитку, важливим фактором збереження етнонаціональної ідентичності та провідним чинником загального державного розвитку. Відіграє важливу роль у формуванні етнонаціональної свідомості, трансформації суспільства і становлення української держави.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех В.П. Інтелектуальний потенціал як онтологічна основа розбудови державності України / В.П. Бех // *Нова парадигма*. – 2003. – Вип. 29. – С. 47–52.
2. Варій М.Й. Загальна психологія. : [навчальний посібник] / М.Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
3. Данилюк І.В. Становлення та розвиток основних понять етнічної психології: від духу народу до ментальності / І.В. Данилюк // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»*. – К., 2003. – Вип. 17–18. – С. 33–36.
4. Михальченко Н.В. Роль менталітету українського народу у розвитку патріотичної рефлексії особистості / Н.В. Михальченко // *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю / КНУ імені Тараса Шевченка*. – К. : Логос, 2017. – С. 170–172.
5. Недзельський К.К. Виховання волі і характеру як проблема вітчизняної етнопсихології у справі державотворення / К.К. Недзельський // *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю / КНУ імені Тараса Шевченка*. – К. : Логос, 2017. – С. 190–192.
6. Пірне М.В. Основи етнопсихології / М.В. Пірне. – К. : Генеза, 1998. – 434 с.
7. Розов М.А. Філософія без сообщества? / М.А. Розов // *Вопросы философии*. – 1988. – № 8. – С. 20–31.
8. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К. : Академія, 1992. – С. 17–23.
9. Шугай М.А. Особливості прояву основних властивостей ментальності та життєві орієнтації українців / М.А. Шугай // *Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька акад.»*. Серія «Психологія і педагогіка». – 2011. – Вип. 18. – С. 258–262.
10. Шегута М. Український менталітет: історія і сучасність / М. Шегута // *Збірник наукових праць з гуманітарних наук ЗДІА*. – Запоріжжя, 2000. – С. 44–46.

УДК 159.922.6

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Данилевич Л.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення сутності соціально-психологічної компетентності та її структури. Визначено структурні особливості соціально-психологічної компетентності майбутніх психологів, значення у професійній діяльності та шляхи її формування в період навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, соціально-психологічна компетентність, психограма, соціально-перцептивна компетентність, рефлексія.

В статье проанализированы научные подходы к определению сущности социально-психологической компетентности и ее структуры. Определены структурные особенности социально-психологической компетентности будущих психологов, ее значение в профессиональной деятельности и пути ее формирования в период обучения в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, социально-психологическая компетентность, психограмма, социально-перцептивная компетентность, рефлексия.

Danylevych L.A. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

The article analyzes the scientific approaches to determining the sufficiency of socially-psychological competence and its structure. Structural features of socio-psychological competence of future psychologists, its importance in professional activity and ways of its formation during the period of study at the university are determined.

Key words: competence approach, social and psychological competence, psychogram, socially-perceptive competence, reflection.

Постановка проблеми. Упровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти, що зумовлено новітніми освітніми тенденціями та соціально-економічними перетвореннями в Україні, виявляє потребу у високопрофесійній особистості, яка здатна вибирати ефективні стратегії вирішення як професійних, так і повсякденних життєвих завдань [1]. Для самореалізації майбутнього фахівця важливим є формування такого рівня соціально-психологічної компетентності, який сприятиме ефективній професійній взаємодії й розвитку широких соціальних взаємин у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійного становлення людини в соціумі та формування компетентностей особистості досліджувались на філософському (Л. Шабатура), психолого-педагогічному (В. Байденко, І. Зимня, Є. Калініна, Є. Климов) і соціально-психологічному (А. Деркач, В. Куніцина, Є. Кобилянська, Є. Овчарова, А. Сухов та інші) рівнях [2; 3; 4]. На основі філософського підходу (Ж. Дююї) ключові компетентності розглядаються як група базових цінностей, від яких залежить успішність особистості в житті та які пов'язані з головними принципами моралі сучасного суспільства:

досягнення успіху, вибір власного напрямку самореалізації в житті, розуміння себе й власного внутрішнього світу тощо.

У науковій літературі категорія «компетентність» розглядаються як володіння компетенціями, тобто сукупністю характеристик, які визначають ефективність людини в певній соціальній сфері. У широкому розумінні компетенції виявляються в адекватній поведінці людини в соціальному житті в суспільстві; у вузькому – конкретизуються для різних видів діяльності, періодів життя, вікових груп, зокрема це змістові компетенції й ті, що є важливими для майбутньої кар'єри, компетенції для ефективного набуття нових здібностей. Наприклад, у період професійного навчання студентів, крім вимог до загальних і професійних знань і вмінь, особливу увагу приділяють формуванню важливих для життя в суспільстві таких компетенцій, як критичне мислення, здатність розв'язувати проблеми, працювати в колективі, хотіти й уміти навчатися протягом життя. Отже, компетенції є важливим компонентом структури особистості, в яких фокусується її життєвий досвід, здобутий особистістю в діяльності, взаємодії та спілкуванні.

У дослідженнях учені загальнопсихологічного підходу (В. Дружинін, Ю. Майсурад-



зе, Н. Яковлева, В. Толочек, Дж. Равен, Дж.Р. Андерсон) розглядають компетентність як складне психічне утворення й уважають, що вона не зводиться до розрізнених знань, умінь, а є інтегративною характеристикою цілісної особистості, професіонала, що виявляє мотивацію до засвоєння знань і вмінь, особистісні якості, здатність до вирішення проблемних завдань [1, с. 5]. Представники цього підходу роблять висновок, що компетентність виникає в ході засвоєння діяльності й виявляється в здатності особистості правильно оцінити ситуацію, що склалася, і прийняти, у зв'язку з цим, відповідне рішення, яке дає змогу досягти практичного або іншого значущого результату й визначається рівнем успішності вирішення проблемних ситуацій конкретної діяльності.

Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до діяльності, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання та виховання, зорієнтованих на становлення й розвиток особистості як суб'єкта життя, активну інтеграцію в суспільство, освоєння різноманітної рольової поведінки в процесі власної життєдіяльності.

Отже, компетентнісний підхід полягає в оцінюванні знань особистості як інструмента розв'язання професійних і життєвих проблем, прийнятті ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини. Саме поняття компетентності включає в себе не тільки когнітивний складник, а й мотиваційну, етичну, поведінкову, соціальну систему ціннісних орієнтацій.

Різноманітність компетентнісних моделей випускників вишу (І. Берестнєва, А. Деркач, І. Зимня, А. Маркова тощо) створюються відповідно до рівня освіти, напрямів підготовки та спеціальностей і включає в себе детально прописаний, науково обґрунтований комплекс здатностей, знань, навичок і умінь і своєрідних особистісних і професійних якостей, які необхідні фахівцю цієї професії та кожній освіченій людині.

Останнім часом проведено низку досліджень, у яких вивчалися особливості формування громадянської (О. Пометун, Ю. Борець), дослідницької (Л. Абдулова), полікультурної (Л. Данілова, А. Демчук), політичної (М. Головатий, Г. Демченко), професійної (О. Бондарева, Ж. Вірна, І. Дударенко, Н. Пов'якель, Н. Шевченко) компетентності в майбутніх фахівців [1; 6]. Головним аспектом, який поєднує точки зору різних авторів, є те, що знання людини є потенціалом, який вона має, але застосувати їх на практиці спроможна за умови наявності додаткових факторів, які визначаються певними соціально-психологічними особливос-

тями. Саме соціально-психологічна компетентність є одним із важливих структурних компонентів особистості, від якої залежить поведінка в певній ситуації. За цих умов більшу увагу вчених привертає проблема професійної компетентності особистості майбутнього психолога, але структура соціально-психологічної компетентності студентів-психологів і механізми її формування поки що не достатньо висвітлені в соціально-психологічній теорії та практиці.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження – здійснити теоретичний аналіз, спрямований на з'ясування сутності підходів щодо змісту соціально-психологічної компетентності майбутніх психологів, а також специфіку структури соціально-психологічної компетентності й механізмів її розвитку в період навчання у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблематика соціально-психологічної компетентності є однією з провідних у психолого-педагогічних науках останніх років і належить до системи міждисциплінарних проблем, адже є однією із суттєвих умов кваліфікованої або непрофесійної міжособистісної взаємодії в діяльності за типом «людина-людина» за Є. Климовим [3]. Через недостатній рівень розвитку соціально-психологічної компетентності виникають непорозуміння в стосунках, порушення міжособистісної взаємодії, конфлікти в різних групах, які через суб'єктивні установки та викривлене сприйняття інших людей призводять до психологічного бар'єру в спілкуванні як у професійній сфері, так і в буденних життєвих ситуаціях.

Аналіз літератури із цієї проблеми виявляє всю складність і неоднозначність трактування як самого поняття соціально-психологічної компетентності, так і підходів до її структури, механізмів формування. У зв'язку з цим існує необхідність продовження як широкого системного теоретико-методологічного, так й емпіричного вивчення цієї проблеми.

Психологи вважають соціально-психологічну компетентність важливим компонентом професіоналізму, зокрема, в діяльності майбутнього психолога (А. Безносова, Л. Берестова, О. Бодальов, І. Вегерчук, А. Деркач, Т. Коновалова, Н. Шевандрін та інші). Нині зростає актуальність проблеми формування соціально-психологічної компетентності в студентів психологічних спеціальностей.

Визначаючи структурну характеристику компетентності, І. Зимня виокремлює такі її складники:

– мотиваційний (бажання й готовність людини набути компетентність і здатність її виявляти);

– когнітивний (володіння знаннями, ерудованість у сфері діяльності, у змісті професійної компетентності, розуміння сутності зв'язків і залежностей, закономірностей і форм вияву сутностей, із якими доводиться взаємодіяти на рівні компетентності);

– аксіологічний (ціннісні орієнтації у виявах ідеалів, цілей і норм вчинків і дій, почуттів та установок як соціально-нормативних регуляторів суспільного життя й поведінки);

– поведінковий (досвід діяльності, орієнтованої суспільними потребами, нормами та правилами сумісної з іншими людьми взаємодії, системою ролей у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях);

– саморегуляційний (емоційно-вольова регуляція процесу та результату вияву компетентності, доцільне функціонування активності з урахуванням умов реалізації засобів психічного відтворення й моделювання дійсності, а також рефлексія свого місця та ролі в цій дійсності) [2].

Структуру професійної компетентності М. Тоба розглядає в єдності таких складників: когнітивні компетенції (загальнокультурні і спеціальні знання й інтелектуально-творчі засоби); практико-методичні компетенції (здатність застосування засобів цільового формування адекватних до конкретної ситуації уявлень і використання отримуваних результатів для проектування та суб'єктивної реалізації власних дій); особистісні компетенції (побудова системного досвіду як основи цілісного особистісного стилю адекватного розуміння й вирішення значущих ситуацій) [7].

Учені (О. Асмолов, О. Бодальов, А. Деркач, Л. Карамушка, С. Максименко, А. Маркова, Л. Столяренко, В. Третьяченко, М. Холодна, О. Фастова та інші) акцентують увагу на особливій ролі соціальної компетентності в розвитку особистості й у процесі становлення майбутніх практичних психологів. Адже набуття професійних знань психологом залежить від уміння приймати іншу людину такою, якою вона є, розуміти когнітивні передумови виникнення різних емоційних станів, пов'язувати їх із базовими формами захисту, адекватно визначати свій внесок у виникнення непорозумінь з іншими людьми, бачити стереотипні, деструктивні тенденції поведінки, які є не продуктивними для взаємодії з іншими людьми.

Учені А. Сухов, А. Деркач до змістової характеристики соціально-психологічної компетентності особистості зараховують спеціальні знання про суспільство, полі-

тику, економіку, культуру, тобто світогляд, який дає змогу особистості орієнтуватися в будь-якій соціальній ситуації, приймати правильні рішення й досягати поставлених цілей [4].

Соціально-психологічна компетентність – це сукупність спеціальних комунікативних, соціально-перцептивних та інтегративних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватися в соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах (розуміння соціальних оцінок, регулювання поведінки), приймати правильні рішення й досягати визначених цілей. Важливими є вміння адаптуватися до міжособистісних контактів, до людей, що в них задіяні, правильно сприймати та оцінювати їхні вчинки, взаємодіяти з ними й налагоджувати продуктивні взаємини в різних соціальних ситуаціях, без чого неможливе нормальне життя і психічний розвиток особистості [4].

Соціально-перцептивна компетентність означає ступінь відповідності сформованих картин світу, стереотипів, образів науковим картинам світу, виявляється в умінні розуміти наміри, вчинки, особистісну мотивацію співбесідника. Компетентність у взаємодії виявляється в знаннях про природу соціального впливу. Особливе значення для соціально-психологічної компетентності має емпатія, що здійснює вплив на когнітивну сферу, сприяє глибокому проникненню в ситуацію, допомагає виявити ідентифікацію.

Соціально-психологічна компетентність визначається такими чинниками:

– індивідуальними особливостями (соціально-психологічний тип особистості – інтро- або екстравертний, екстернальний чи інтернальний локус-контролю, соціальний інтелект тощо);

– психічними станами (астенічний і стеничний) і типовими настроями;

– ефективністю соціалізації (наприклад, порушення соціалізації призводить до виникнення емоційної глухоти, комплексів, агресивності);

– впливом культурних особливостей;

– спеціальною соціально-психологічною підготовкою в процесі навчання у ВНЗ [4].

Соціально-психологічна компетентність має прямий стосунок до теорії «Я-концепції» [4]. Розрізняють як психофізіологічний, так і соціально-психологічний образ «Я». До найбільш відомих теорій соціально-психологічного «Я» належать теорії дзеркального «Я», соціального порівняння й самоприйняття. Складаючись із відображення соціальних оцінок (думок інших людей), соціально-психологічне «Я» регулює поведінку та діяльність особистості. Сформована під зовнішніми впливами когнітивна сфера



(картини світу, образи) набуває самостійного значення і виступає як регулятор. Внутрішній образ залежить не тільки від відповідності науковим картинам світу, а й від психотравмованості «Я» в процесі соціалізації, самооцінки та самоповаги як найважливіших регулятивних функцій «Я».

Соціально-психологічна компетентність запобігає деформуванню «Я», тому позитивно впливає на сприйняття картини світу, регуляцію професійної діяльності особистості [4].

Розвиток соціально-психологічних властивостей особистості відбувається в єдності внутрішньо-психічної та зовнішньої практичної діяльності, з одного боку, а соціально-психологічні властивості особистості виявляються, формуються й розвиваються в соціумі, з іншого – соціальне середовище, володіючи багатьма рівнями свободи, значною мірою визначається особистими комунікативними якостями та перцептивно-інтерактивними можливостями індивіда [8].

Отже, соціально-психологічна компетентність як інтегральна якість особистості пронизує всі її професійно-особистісні утворення, тобто формує індивідуальну програму поведінки в системі соціальних відносин, визначає мотиваційну спрямованість щодо розвитку комунікативних здібностей, прагнення до збереження та розвитку соціально-психологічних традицій конкретного соціального інституту, групи, в якій відбувається її соціалізація загалом, тобто створює комунікативний стиль життя індивіда [8].

За результатами дослідження Л. Лепіхової, визначено складники соціально-психологічної компетентності, які визначені як комплекс особистісних властивостей:

- соціальний інтелект;
- адаптивність до соціальної ситуації;
- особистісна гнучкість;
- вербальний інтелект;
- м'яка домінантність як керівництво ситуацією;
- соціальна сміливість;
- ініціатива в контактах;
- упевненість у собі; успішність у житті [9].

Учена розглядає соціально-психологічну компетентність як механізм, що «доповнює всі інші види компетентності особистості, які так чи інакше пов'язані з інтерперсональними відносинами» [9].

На нашу думку, в структуру соціально-психологічної компетентності студента-психолога мають входити соціально-психологічні здатності та якості, які відповідають змісту інформації у сфері соціально-психологічного знання, а також уміння і навичок, що да-

ють змогу здійснювати правильне соціально-психологічне забезпечення взаємодії з клієнтами та колегами в процесі виконання майбутніх професійних функцій. Структурну модель соціально-психологічної компетентності студента-психолога становлять когнітивний, мотиваційний, особистісний і соціальний компоненти.

Серед дослідників немає єдності щодо оцінювання когнітивної сфери студентів: досліджуються особливості від психічних пізнавальних процесів до когнітивних стилів і навіть стилів пізнавального ставлення до світу. На нашу думку, когнітивний компонент має оцінюватись за рівнем інтелекту (соціальний інтелект; адаптивність до соціальної ситуації; вербальний інтелект) [10].

Мотиваційний компонент передбачає наявність у студента професійних цінностей та ідеалів, мотивації, розуміння сенсу цієї діяльності і свого місця в ній, громадянської позиції й морально-естетичного кругозору. Ця сфера особистості може бути описана сукупністю окремих мотивів, цінностей, смислів, потреб, установок.

Особистісний компонент характеризується наявністю соціально-психологічних характеристик, необхідних для успішної взаємодії, перелік яких розробляється в ході психологічного аналізу професійної діяльності та міститься в психограмі [10].

Психограма являє собою перелік найбільш значущих психологічних якостей особистості, наявність яких сприяє успішному виконанню професійної діяльності. Проаналізуємо психограму професії психолога [6].

Якості та здібності, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності психолога: високий рівень розвитку концентрації і стійкості уваги, її переключення й розподілу, а також утримування в центрі уваги одночасно кількох предметів чи виконання одночасно кількох дій; розвинута образна і словесно-логічна пам'ять; високий рівень розвитку образного мислення; розвиток логічного мислення, мнемічних здібностей; розвиток комунікативних здібностей (спілкування та взаємодія з людьми, уміння встановлювати контакти); уміння слухати; вербальні здібності (уміння говорити чітко, ясно, виразно); ораторські здібності; здатності до самоконтролю.

Особистісні якості, інтереси та схильності психолога: високий ступінь особистості відповідальності; терпимість, безоцінне ставлення до людей; інтерес і повага до іншої людини; прагнення до самопізнання, саморозвитку; оригінальність, спритність, різнобічність; допитливість і наукованість; творчий початок; тактовність, вихованість;

емпатійність; ініціативність; цілеспрямованість, наполегливість; інтуїція, уміння прогнозувати події; уміння зберігати таємницю.

Соціальний компонент характеризується вмінням спілкуватися і працювати в системі міжособистісних відносин, вирішувати конфлікти, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани людей, вибирати адекватні способи поведінки з ними й реалізувати ці способи в процесі взаємодії. Цей компонент ми оцінюємо за структурою міжособистісних відносин у студентській групі [10].

Говорячи про процес формування соціально-психологічної компетентності, важливо визначити найбільш сприятливий період для її становлення й розвитку, зокрема в період навчання у ВНЗ. Чотири-п'ять років навчання у вищій школі для молодих людей є значним відрізком часу, наповненим цікавими, значущими подіями, часто навіть не пов'язаними безпосередньо з майбутньою трудовою діяльністю. Не випадково після закінчення вишу багато людей згадують студентські роки як найщасливіші й цікаві роки свого життя.

Соціально-психологічна компетентність як системна якість особистості майбутніх психологів формується в процесі соціалізації та є відображенням її змісту і якості в навчальній діяльності й навчально-професійній практиці. Формування соціально-психологічної компетентності в майбутніх психологів на етапі навчання у вищій передбачає врахування структури соціально-психологічної компетентності, що складається з таких компонентів: когнітивного, мотиваційного, особистісного та соціального; проблеми становлення соціально-психологічної компетентності на різних етапах навчання у ВНЗ (адаптації, інтенсифікації, ідентифікації); єдності таких видів діяльності студентів у процесі навчання: навчальної, позанавчальної й навчально-психологічних практик.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз дає змогу інтерпретувати соціально-психологічну компетентність майбутнього психолога як специфічну здатність особистості, яка має природні задатки до розвитку пев-

них соціально-психологічних властивостей і вдосконалює їх у ході набуття професійних знань, життєвого досвіду й у процесі міжособистісної взаємодії. Перспективою подальших досліджень соціально-психологічної компетентності майбутніх психологів є проведення емпіричного дослідження з урахуванням вікових і ґендерних відмінностей суб'єктів протягом навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К., 2004. – С. 15–25.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании (Авторская версия) / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 42 с.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ) / Е.А. Климов. – М.: Москов. психолого-социал. ин-т; Флинта, 2003. – 320 с.
4. Социальная психология: [учебное пособие для вузов] / под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – М.: Изд. центр Академия, 2001. – 600 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Лепіхова Л.А. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л.А. Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 5–8.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: [посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
8. Тоба М.В. Когнітивне спілкування в педагогічній діяльності: прикладний та теоретичний аспекти / М.В. Тоба // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 12 (153). – С. 32–35.
9. Борець Ю.В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Ю.В. Борець. – Чернігів, 2016. – 239 с.
10. Колесникова Е.И. Самооценка в структуре социально-психологической компетентности студентов ВУЗа / Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2011. – № 2 (10). – С. 58–76.



УДК 159.9.07

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА З КАТЕГОРІЄЮ «ЩАСТЯ»

Дворніченко Л.Л., к. філос. н.,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Стаття присвячена дослідженню можливостей роботи психолога-консультанта з темою щастя. Розглянуто історичні підходи до вивчення категорії «щастя» й визначено основні напрями сучасних досліджень щастя в психологічній науці. Розкрито можливості методу позитивної психології Н. Пезешкіана в роботі психолога-консультанта з темою щастя.

Ключові слова: щастя, задоволення, гедонізм, евдемонізм, позитивна психологія, балансна модель.

Статья посвящена исследованию возможностей работы психолога-консультанта с темой счастья. Рассмотрены исторические подходы к изучению категории «счастье» в психологической науке. Определены основные направления современных исследований счастья в психологической науке. Раскрыты возможности метода позитивной психологии Н. Пезешкиана в работе психолога-консультанта с темой счастья.

Ключевые слова: счастье, удовольствие, гедонизм, евдемонизм, позитивная психология, балансная модель.

Dvornichenko L.L. PRACTICAL ASPECTS OF WORK OF PSYCHOLOGIST-CONSULTANT WITH CATEGORY OF "HAPPINESS"

The article is devoted to investigation of possibilities psychologist-consultant's work with the theme of happiness. The historical approach to the study of happiness and its categories has been viewed, key areas of current research of happiness in psychological science have been identified. Separately, in the article the possibilities of positive psychotherapy by N. Pezeshkian in work of the psychologist-consultant to the theme of happiness have been identified.

Key words: happiness, pleasure, hedonism, eudemonism, positive psychotherapy, balanced model.

Постановка проблеми. Проблема пошуку щастя й сенсу життя притаманна будь-якому етапу суспільного розвитку людства, однак сьогодні вона набула надзвичайної актуальності. Драматичний характер подій, що відбуваються в Україні, наявність не тільки економічної, а й духовної кризи не можуть не вплинути на відчуття стурбованості, тривоги, страху за майбутнє в пересічного громадянина. Сучасна криза не тільки складна своєю багатоаспектністю, а й має характер постійного поглиблення та занурення. Крім того, досі на пострадянському просторі існує загроза втрати «духовної безпеки», ціннісних і культурологічних потенцій.

Розгортання суспільства споживання мало наслідком для більшості людей не тільки відчуття економічної нестабільності, а й занепад моральних сил, внутрішню жорстокість, безвихідність, що призводить до майже зникання таких національних рис характеру, як гостинність, толерантність, уміння вибачати, чуйність, співчуття, жалість.

Тож настав час «відновити рівновагу» і звернути увагу на те, що життя дається один раз і відповідальність за якість проживаючого часу лежить виключно на самій особистості.

Завдання психологів – допомогти їй у цьому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблематики щастя має давню, тривалу історію. Однак до психотерапевтичного повороту в психологічній науці майже не порушувалось питання розробки технологій допомоги. Поглиблене розуміння контекстів щастя підготовлено працями класиків психології: З. Фрейда, Б. Скінера, А. Маслоу, М. Селігмана. Велике значення мають роботи практиків-психотерапевтів: Ж. Ледлофф та Н. Пезешкіана. Поява роботи М. Аргайла окреслює широке коло досліджень, пов'язаних із впливом стосунків на «позитивний душевний настрій», розкриває взаємозв'язок щастя та психічного й фізичного здоров'я, вплив роботи, зайнятості й дозвілля, соціального статусу, грошей та освіти.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити можливості роботи психолога консультанта з категорією щастя. Отже, вважаємо за необхідне розглянути і проаналізувати наявні дефініції щастя, наукові теорії та можливості надання консультативної допомоги.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «щастя», як і велика кіль-

кість інших психологічних категорій, спершу вивчалось у рамках філософії і розвинулось у таких філософських течіях, як гедонізм та евдемонізм. Для розкриття теми роботи зупинимось на розгляді цих напрямів.

Гедонізм – напрям у філософії та етиці, що розглядає чуттєву радість, задоволення, насолоду життям як головний мотив, мету моральної діяльності. Прагнення до насолоди вважається найвищим благом і критерієм людської поведінки як рушійної сили розвитку. Гедонізм виправдовує з етичного погляду такий спосіб життя і таке розуміння щастя, але при цьому зазначає, що насолода має врівноважуватися мудрістю й поміркованістю, щоб не завдати нещастя іншим [12, с. 83].

Евдемонізм – античний принцип життєрозуміння, пізніше в етиці – принцип тлумачення й обґрунтування моралі, відповідно до якого щастя є вищою метою людського життя. Незважаючи на те що евдемонізм виник одночасно з гедонізмом, вони в певному сенсі протистояли один одному. Щастя є не просто довготривале й гармонічне задоволення (Аристотель), а й результат подолання чуттєвих задовольень шляхом самообмежень, тренувань, відмови від благ і привабливості навколишнього світу і свобода від зовнішньої необхідності. Це розуміння тотожне справжній чесноті [12, с. 552].

Отже, почавши розвиватися в давній Греції, філософські ідеї гедонізму й евдемонізму визначили два основні напрями розвитку дослідження щастя в психологічній науці. Так, ідеї гедонізму отримали розвиток у психоаналізі та біхевіоризмі. Розробляючи структуру особистості, З. Фрейд детально описує несвідому мотивацію і принцип задоволення як орієнтацію, що потребує негайної реалізації всіх бажань і потреб, незважаючи на вимоги чи обмеження дійсності. Учений довів, що задоволення, будучи вихідним, не може бути універсальним принципом поведінки людини. Щодо біхевіоризму, то, вибудовуючи теорію, Б. Скінер підкреслював значення позитивного підкріплення як можливості отримувати задоволення, що сприяло підвищенню ймовірності повторення бажаної поведінки [13].

У свою чергу, ідеї евдемонізму (формування всезагального щастя й можливості отримувати свободу через подолання залежності від зовнішнього світу та самосвідомості) відображено в психологічних теоріях Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, а також у засновника позитивної психології М. Селігмана. На них ми зупинимось нижче.

На перший погляд робота з категорією щастя не є предметом першої необхідності в консультативній діяльності. Найбільш типовою причиною звернення клієнтів до психолога-консультанта є бажання чи потреба вирішити ту чи іншу проблему. Як пов'язані між собою категорії проблеми і щастя. Розглянемо їх.

Категорія «психологічна проблема» – одна з найважливіших у філософії та методології практичної психології, вона визначається як «стан невизначеності, що виникає в процесі життєдіяльності індивіда, між його намірами, мотивами, уявленнями й цілями поведінки та об'єктивними й суб'єктивними умовами її реалізації; як суперечність між очікуваними та реальними результатами дій людини» [7, с. 59]. Отже, психологічна проблема – це стан невизначеності. А наскільки визначеним і зрозумілим є поняття щастя?

Зазначимо, що в роботі психолога-консультанта дуже важливою є можливість об'єктивного визначення цього поняття. Саме точність визначення теми консультативної роботи є одним із елементів якості взаєморозуміння між консультантом і клієнтом. Перше, що варто оговорити, це його багатозначність.

Зокрема, польський дослідник В. Таркевич, зробивши ґрунтовний аналіз дефініцій, зазначає, що існує щонайменше чотири різні поняття щастя, які посідають важливе місце в понятійному інвентарі людства [10]. Так, у повсякденному житті найчастіше розуміють щастя як виключно сприятливі події, які відбуваються будь із ким. У цьому першому – об'єктивному – значенні «щастя» є ні що інше як везіння [10, с. 30]. Отже, мова йде про вдалий збіг обставин, про щасливу долю, щасливий випадок, фортуна, удачу. У другому загальноприйнятому – суб'єктивному – значенні під щастям розуміють приємні переживання, тобто стан інтенсивної радості або насолоди [10, с. 31]. Тут, порівняно з першим визначенням, мова йде саме про те, що переживає людина, і в цьому випадку не є важливим, які зовнішні умови породили це переживання. Таке поняття щастя найчастіше використовують у психологічному значенні. Варто зазначити, що стан інтенсивної радості за своєю природою є явищем швидкоплинним, тому в такому розумінні воно може бути не метою, а тільки засобом.

«Щастя» як явище більш постійне почали розуміти й досліджувати філософи. І таке поняття щастя розкриває його як одне з вищих благ, якщо не найвище благо, якого може досягти людина. Тому



третє поняття щастя, як зазначає В. Татаркевич, показує його філософське значення. Щастя є чимось постійним, принаймні відносно постійним. Щастя як володіння благами. Так, починаючи з Аристотеля, щастя розуміють як «приємне життя й життя в достатку», «стан досконалості, досягнутий поєднанням усіх благ» [10, с. 33]. Однак і сьогодні використовують аналогічні поняття: «Щасливою є не тільки та людина, яка володіє вищими благами, а й та, в житті якої добро переважає над злом, хто має ті блага, до яких прагне і яким уміє радіти, щасливим є той, хто має позитивний баланс життя» [10, с. 34].

Щодо останнього розуміння поняття щастя, то його визначають як задоволеність життям загалом. В. Татаркевич так охарактеризував це явище: «Уявлення про щастя як задоволеність життя нікому не чуже, але воно не визначено: звичайна людина знає його, але не може ясно сформулювати» [10, с. 35]. І як приклад хочеться навести слова вісімдесятирічного Й. Гете, який писав, що він щасливий і хотів би прожити своє життя вдруге [10, с. 35]. Саме це розуміння щастя посіло в сучасній філософії місце евідемонії. Критерієм такого щастя є задоволеність життям, а не володіння благами.

Отже, у визначенні поняття щастя можна означити чотири типові характеристики, а саме: наявність щасливої долі, пізнання й відчуття сильної радості, володіння найвищими благами чи позитивним балансом життя, задоволеність життям загалом.

Саме ототожнення понять «щастя» й «задоволеність» ми знаходимо у Великому психологічному словнику: «Задоволеність – це суб'єктивна оцінка якості тих чи інших об'єктів, умов життя й діяльності, життя загалом, стосунків із людьми, самих людей, у тому числі й самого себе. Високий рівень задоволеності життям уважають щастям» [2, с. 677].

Проаналізувавши визначення поняття «психологічна проблема» та багаторівність поняття «щастя», ми хочемо поставити питання: «Чи не приховано за запитом у вирішенні проблеми, тобто позбавлення стану невизначеності, бажання отримати щастя в усій складності його розуміння?»

Історія експериментальних досліджень щастя є нетривалою, виникла порівняно нещодавно. У радянській психології людина – будівник комунізму – апріорі вважалась щасливою, американські дослідження щастя й задоволеності стали організовуватись у 1960-і роки.

У психології щастя помітну роль відіграє концепція А. Маслоу. Учений запропону-

вав універсальну ієрархічну модель мотивації, виділивши п'ять рівнів потреб, які він уважав уродженими та універсальними для всіх людей. Це такі рівні, як рівень фізіологічних потреб, потреби в безпеці, потреби в любові, прихильності й належності до певної соціальної групи, потреби в повазі та визнанні, найвищий рівень – потреба в самоактуалізації, тобто потреба в реалізації своїх творчих потенцій. Ця система подає ієрархію людських прагнень, а їх задоволеність – уявлення про щастя, відповідно [13].

Значний вклад у розуміння поняття щастя внесла американський психотерапевт Ж. Ледлофф. Проаналізувавши досвід життя племені екуана, вчена описала концепцію розвитку щасливої людини. Вона стверджує, що щастя – природній стан кожної людини. Зміни, які привносить цивілізація, прогрес, призводять до нерозуміння власних потреб. Дослідниця підкреслює велике значення інстинктивних знань для формування щасливої людини, а сучасна наука дробить їх на шматочки, препарує за допомогою «хитрих теорій». Але такі знання мають сенс тільки в нерозривній цілісності. «Ми все рідше довіряємо вродженому вмінню відчувати, що для нас краще за все, і, приймаючи рішення, опираємось на інтелект, який ніколи особливо не розумівся на наших істинних потребах» [4, с. 31]. Ж. Ледлофф, розкриваючи потенціал щасливої людини, підкреслює почуття власної правильності, з яким людина народжується. «Почуття правильності себе – це єдине почуття людини відносно себе, на основі якого індивід може побудувати своє щасливе існування». І далі: «... без почуття правильності себе людина не може визначити, скільки їй треба комфорту, безпеки, допомоги, спілкування, дружби, задоволення, радості. Людина без цього відчуття вважає, що щастя там, де нас немає» [4, с. 46]. Навіть найбільш глибоке відчуття власного занепаду має вроджене знання власної істинної цінності. Упевненість у власній нікчемності виникає через накопичення неправдивого досвіду, який у дитячому віці не може бути поставлений під сумнів. Тож психотерапевтична робота дає можливість відстежити страхи до самого початку й усвідомити, що в їх основі знаходяться події, які можуть лякати тільки дитину.

Позитивна психологія (Мартін Селігман) особливо увагу приділяє «особистісним чеснотам» і «силі характеру» як ресурсам пристосування до світу й оволодіння ним. Саме позитивні особистісні новоутворення дають змогу витримати напруження

справжнього людського, продуктивного існування та будувати власне щастя. Мартін Селігман зробив спробу створити формулу щастя, яка складається з трьох компонентів: індивідуального діапазону (генетично зумовленого рівня щастя, який залишається відносно стабільним протягом тривалого часу); зовнішніх обставин життя (сім'я, діти, релігія, повсякденна діяльність); вольового контролю (тобто свідомих, навмисних дій, що вимагають зусиль, які людина може вибрати для себе) [8, с. 69].

Подальший аналіз можливостей роботи з категорією «щастя» спирається на метод позитивної психології і психотерапії Н. Пезешкіана. Для аналізу формули щастя в позитивній психології треба звернутися до балансної моделі Н. Пезешкіана. Розглядаючи людину в просторі та часі її реального життя, вчений визначає чотири форми переробки конфліктів, що пов'язані з чотирма якостями життя людини. Отже, про щасливу особистість можна говорити тоді, коли людина відчуває задоволення в чотирьох сферах життя: тілесно-фізичній, фінансово-діловій, емоційно-комунікативній і ціннісно-смісловій (див. рис. 1).



Рис. 1. Балансна модель Н. Пезешкіана. Чотири сфери дослідження щастя

Відчуття людиною щастя не настає відразу, це тривалий процес. Він може затримуватись в одній сфері й легко виявляється в іншій.

Розглянемо критерії формування та вияву щастя в кожній зі сфер активності особистості.

У роботі з темою щастя по кожній сфері можна виділити три рівні. Перший рівень – актуальний, на якому відбувається дослідження обізнаності клієнта зі значенням кожної сфери в структурі щастя власного життя. А також аналіз макро- й мікроподій, які він уважав щасливими чи вдалими, або тих, що давали радість, принесли задоволення.

Другий рівень – змістовий, на цьому рівні роботи проводиться змістовий аналіз впливу різних сфер на відчуття задоволеності життям. За допомогою диференційно-аналітич-

ного опитувальника (ДАО) досліджуються ті здібності, які задіяні у внутрішньому конфлікті, а також ті, які можуть слугувати підґрунтям різних аспектів щастя (удачі, відчуття радості, приносити блага та задоволення життям), тобто ресурсами.

Третій рівень – базовий, найбільш глибокий рівень роботи. На ньому аналізуються сімейні сценарії, нереалізовані дитячі потреби, базові емоційні установки «Я»-«Ти»-«Ми»-«Прами», вивчаються базові ресурси.

Щодо тілесно-фізичної сфери, то це одна з тих сфер, де задоволеність і радість можуть виявлятися як ситуативне. Наприклад, задоволеність від гарної фізичної форми чи смачної їжі. Як зазначає Т. Титаренко, «людина – істота тілесна, і саме тіло є джерелом насолоди й болю, радості і страждання», тобто щастя й нещастя [11, с. 193]. Однак саме ця сфера може слугувати зоною переробки конфліктів і уходу в психосоматичні захворювання, наявність яких є індикатором задоволеності людини власним життям загалом. Дуже влучно характеризує ці стани Т. Титаренко: «Нам легше розповісти про болісний головний біль, хронічні безсонні нічні страхи, які супроводжують серцеві напади, ніж відверто зізнатися навіть близькій людині, що душа болить через безглуздя й порожнечу нашого щоденного існування» [11, с. 193]. Отже, вияви фізично-тілесної сфери можуть бути глибоко пов'язані з виявами інших сфер балансної моделі.

Робота психолога в тілесно-фізичній сфері спрямована на усвідомлення клієнтом власної відповідальності за турботу про тіло, організацію здорового способу життя й самостійний вибір стилю життя. У здоровій особистості ці процеси повинні бути сформовані до кінця юнацького віку.

У фінансово-діловій сфері ми стикаємося з усією багатоаспектністю визначення поняття щастя. Праця як щастя, тому що отримує зарплатню й задовольняє свої потреби. Праця як щастя, тому що є можливість професійного зростання та розкриття власних здібностей, і праця як щастя, тому що відчуваю задоволеність і радість від продуктів своєї діяльності. Крім того, відчуття щастя в зазначеній сфері багато в чому залежить від переконань особистості щодо грошей, їх кількості, вміння ними розпоряджатися та їх заробляти, а також обраного способу заробітку грошей.

Щодо роботи психолога у фінансово-діловій сфері, то тут варто зазначити про важливу діяльність глибинного рівня – це профорієнтація для підлітків, юнаків і молоді та усвідомлення «сродності» праці для всіх вікових категорій. Для ілюстрації значення цього питання в діяльності практичного психолога



хотілось би нагадати притчу про чоловіків, які носили каміння на гору: один тягав каміння, інший заробляв гроші для родини й останній, який відчував себе найщасливішим, будував храм. Отже, професійна діяльність наповнена смыслом, робить людину щасливою протягом майже всього життя.

Важливим також є ставлення до праці загалом. Варто нагадати відоме прислів'я, згідно з яким «тому, хто займається улюбленою справою, не доведеться працювати взагалі», мається на увазі, що такий труд є задоволенням, тобто щастям. На думку Г. Сковороди, «сродна» праця є легководійсною та дарує людині душевний спокій і самовдосконалення. Навпаки, праця без природного споріднення для неї є нещастям. Ідеї Г. Сковороди співзвучні поглядам багатьох європейських мислителів. Працю за покликанням називають самореалізацією, самоактуалізацією, самоздійсненням, самотрансценденцією. Так, наприклад, К. Ясперс пов'язує самореалізацію зі «справою», яку людина виконує. А. Маслоу вважає, що самоактуалізація виявляє себе «через захоплення роботою, що є значущою».

Щодо емоційно-комунікативної сфери, то предметом дослідження в ній на актуальному рівні стає кількість зустрічей і якість стосунків, наявність знань, умінь і навичок зав'язувати, підтримувати й завершувати стосунки. На змістовому рівні аналізуються здібності людини будувати довготривалі, близькі стосунки, які забезпечують не тільки відчуття щастя, а й психічне здоров'я. Так, Д. Майерс зазначає, що 60% людей, які мають п'ять або більше близьких друзів, відчувають себе дуже щасливими [5, с. 535]. Теоретичне підтвердження ми знаходимо в роботах А. Маслоу (потреби належності, причетності, любові) та Е. Еріксона (етап ранньої зрілості: інтимність-ізоляція). Щодо базового рівня роботи у сфері контактів, то він пов'язаний з аналізом дитячого досвіду спілкування. Варто пам'ятати, що в кожній людині є дитяча частина, яка несвідомо прагне задовольнити свої нереалізовані дитячі потреби саме в стосунках із партером чи іншими близькими людьми. Це рівень психотерапевтичного консультування або роботи сімейного психолога.

Аналіз ціннісно-сислової сфери свідчить, що вибудовування власного життєвого світу, створеного з подій, які наповнюють життя відчуттям найвищої радості, можливостями отримувати та збалансовувати блага, а також явищами, що надають відчуття задоволеності життям загалом, подібне смыслу історії в житті людства. К. Ясперс зазначає: «У відриві від історичних зв'язків ... діє тенденція розкласти людину на корот-

кі перспективи сьогодення. Долю людина знаходить тільки за допомогою зв'язків, які стають для неї власними. Вони тримають її існування в єдності... Тоді спогади відкривають перед нею свою незабутню основу, а майбутнє – простір, із надр якого виростає вимога відповідальності за її нинішні дії. Життя стає невизначеним у своїй цілісності» [14, с. 403]. Отже, розуміння смыслу подій і явищ власного життя дає можливість відчувати його цілісність, що є необхідною умовою задоволеності життям загалом.

Висновки з проведеного дослідження. Спираючись на те, що метод позитивної психології та психотерапії Н. Пезешкіана є методом самопомоги, можна припустити, що, засвоївши основні кроки роботи з балансною моделлю власного життя, людина матиме можливість надавати собі першу допомогу, аналізуючи події власного життя, усвідомлюючи складники власного щастя. Уважаємо, що перспективною буде розробка технологій роботи з категорією щастя на основі п'ятикрокової моделі консультування в методі позитивної психології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб. : ПИТЕР, 2003. – 128 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – М. : АСТ : АСТ Москва ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – С. 677.
3. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. – М. : Изд-во института психологии РАН, 2013. – 268 с.
4. Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности / Ж. Ледлофф. – 4-е изд., стер. – М. : Генезис, 2007. – 207 с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
6. Психология личности. Тексты / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря // Абрахам Маслоу. – М. : МГУ, 1982. – С. 108–117.
7. Основы практической психологии / [В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 533 с.
8. Селигман М. Новая позитивная психология / М. Селигман ; пер. с англ. – М. : София, 2006. – 368 с.
9. Селигман М. В поисках счастья / М. Селигман ; пер. с англ. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 320 с.
10. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека / В. Татаркевич ; пер. с польск. Л.В. Коноваловой. – М. : Прогресс, 1981. – 364 с.
11. Титаренко Т.М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т.М. Титаренко. – К. : Людопринт Украина, 2009. – 277 с.
12. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
13. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. с англ. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
14. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

УДК159.938.3:378

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТА ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Демченко А.В., к. пед. н.,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України

У статті подано аналіз процесу формування психологічної готовності курсанта навчального закладу системи Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Узагальнено складники цього процесу, обґрунтовано зв'язок із професійним становленням особистості. Проаналізовано методи розвитку психологічної готовності та її критерії.

Ключові слова: психологічна готовність, складники психологічної готовності, курсанти Державної служби України з надзвичайних ситуацій, готовність до дії, складники психологічної готовності.

В статтю представлено аналіз процесу формування психологічної готовності курсанта навчального закладу системи Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. Обобщены составляющие данного процесса, обоснована связь с профессиональным становлением личности. Проанализированы методы развития психологической готовности и ее критерии.

Ключевые слова: психологическая готовность, составляющие психологической готовности, курсанты Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, готовность к действию, составляющие психологической готовности.

Demchenko A.V. FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF A CADET OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE TO THE PROFESSIONAL ACTIVITIES DURING THE STUDY

The article analyzes the process of formation of psychological readiness of cadets educational institutions of the State Emergency Service of Ukraine. Overviews components of the process, grounded relationship the professional development of the individual. The methods of psychological readiness and its criteria.

Key words: psychological readiness, psychological readiness component, students SES, readiness for action, elements of psychological readiness.

Постановка проблеми. Умови професійної діяльності випускників навчальних закладів системи Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС України) є важкими й часто пов'язані з особливими умовами діяльності, що включають у себе як фактори навколишнього середовища (природні катастрофи, явища техногенного походження), так і дію людського фактору (робота з постраждалими, родичами постраждалих). Важливою характеристикою професійної діяльності є наявність професійного стресу, пов'язаного з ризиком для життя, прийняттям рішень в умовах дефіциту часу, в період ліквідації катастроф – ненормований робочий день, що призводить до появи явища емоційного вигорання, а також низки негативних явищ постійної дії стресорів на особистість. Цей спектр факторів вимагає від особистості високого рівня розвитку таких особистісних характеристик, як стресостійкість, витривалість, сила волі та організованість.

Крім того, важливим складником успішної майбутньої професійної діяльності курсанта навчального закладу системи ДСНС

України є психологічна готовність до вищеописаних характеристик професійної діяльності.

Саме протягом навчання в навчальному закладі відбувається практичне знайомство з професією й формування психологічної готовності до виконання покладених на особистість обов'язків.

Отже, проблема формування психологічної готовності курсанта до виконання професійних обов'язків є актуальною та потребує детальної розробки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення поняття психологічної готовності, яке презентується в психологічних словниках, не є однозначним, але загалом розкриває цю багатоаспектну характеристику становлення особистості фахівця.

Так, зокрема, словник за редакцією В. Войтка визначає психологічну готовність як «поєднання знань, умінь, навичок з потребою у праці, що базується на зацікавленості, бажанні працювати, високому рівні трудового виховання. Готовність до конкретного виду праці виділяє певні здібності, нахили у поєднанні зі спеціаль-



ними вміннями та навичками, здобутими у процесі допрофесійної і професійної підготовки (навчання, виховання, праці). Одним із важливих показників психологічної готовності слід вважати наявність індивідуального стилю діяльності у конкретної особи, що свідчить про готовність до кваліфікованої праці, про наявність майстерності у виконанні роботи» [1, с. 143].

Найбільш повне та актуальне для системи ДСНС України визначення поняття психологічної готовності дає словник термінів надзвичайних ситуацій і визначає його як особливий стан людини, що супроводжується адекватною формою психічної напруженості й виражається в готовності людини до дій в очікуванні тієї чи іншої події. Воно включає психофізіологічні, у тому числі емоційні, механізми, які активізують діяльність людини. З позицій фізіології вищої нервової діяльності це стан готовності до дії визначається тією психологічною установкою, яку має людина в цей момент. Психологічна готовність рятувальників в умовах їхньої діяльності в надзвичайних ситуаціях виробляється шляхом психологічної підготовки, а також досвідом роботи в особливих умовах [2].

Вищезгадане поняття «готовності до дії» словником визначається як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій. Поняття готовності до дії висвітлюється як озброєність оператора необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями, навичками; готовність до екстреної реалізації наявної програми дії у відповідь на появу певного сигналу та згоду на рішучість зробити якусь дію тощо. Власне готовність до дії складається з таких компонентів, як фізична підготовленість, необхідна нейродинамічна забезпеченість дії, психологічні умови готовності [3].

Тісно взаємопов'язане з попередніми явищами й поняттям «установка», введене Г. Мюллером та Ф. Шуманом, що визначається як стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення певної потреби [1, с. 199]. За теорією Д. Унадзе, установка акумулює попередній досвід людини, опосередковує стимулювальну дію зовнішніх умов і врівноважує відношення суб'єкта із середовищем. Варто зауважити, що завдяки установці людина вибирає зі свого досвіду або з явищ навколишньої дійсності об'єкти для реалізації запланованих дій. Науковець також наголошував, що установка формується завдяки багаторазовому повторенню ситуації, що дає змогу задовольнити ту чи іншу потребу. У контексті навчальної підготовки така ситуація

допомагає сформувати позитивний досвід подолання труднощів професійного життя й підготувати до ефективної служби.

Дослідженню поняття психологічної готовності поклали початок білоруські вчені М. Дьяченко та Л. Кандилович, котрі визначили її як умову успішного виконання професійної діяльності, яка формується та вдосконалюється як самою людиною, так і всією системою заходів, що проводяться державою загалом [5, с. 49].

Сучасні дослідження явища психологічної готовності пов'язані з діяльністю М. Дьяченка, Л. Кондрашова, С. Максименка, О. Кокуна, О. Самонова, Б. Фурманець тощо.

Постановка завдання. Метою статті є узагальнення набутих теоретичних знань щодо питань психологічної готовності особистості до дій в особливих умовах, готовності до дії, установки; аналіз ролі психологічної готовності курсанта в процесі його професійного становлення; розкриття особливостей навчально-виховного процесу навчальних установ ДСНС України як середовища формування психологічної готовності до діяльності курсанта; окреслення подальших напрямів дослідження проблеми психологічної готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи поняття психологічної готовності, варто розглянути його в історичній ретроспективі. Так, у працях Б. Ананьева явище психологічної готовності трактується як вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці й подальшого вдосконалення кваліфікації майбутнього спеціаліста. За своєю сутністю готовність – це поєднання стійких і ситуативних установок на активні та цілеспрямовані дії (під час навчання й із початком роботи після закінчення ВНЗ) [4].

Наукові праці сучасності, що розглядають поняття психологічної готовності, демонструють це явище з погляду різних підходів і головних елементів, тому сьогодні категорія професійної готовності в психології розглядається в контексті різних наукових підходів. Зокрема, в психології праці, військовій психології, кризовій психології, психології навчання, педагогіці тощо. Основу дослідження становитиме особистісно-діяльнісний підхід, який розглядає психологічну готовність до професійної діяльності у взаємозв'язку індивідуальних властивостей і якостей.

Так, у дослідженні Б. Фурманця психологічна готовність – це «важливий професійний стан особистості, що характеризує можливості і здатності вирішувати в екстремальній обстановці складні завдання,

швидко адаптуватися в умовах інтенсивної рятувальної роботи. Іншими словами, психологічна готовність – це складний стан рятувника» [5].

У дослідженнях О. Самонов трактує психологічну готовність як можливість особистості мобілізувати психіку, налаштуватися на доцільні дії в конкретній діяльності [10].

У дослідженнях Є. Мірошниченка основою психологічної готовності є моральні та психологічні якості особистості, співвідношення свідомості й поведінки. Дослідник також наголошує на тому, що сенсом психологічної готовності особистості є інтелектуальні, емоційні, вольові властивості, професійні та моральні переконання, потреби, знання, уміння, навички й набуті спеціальні здібності [9].

Психологічна готовність особистості в ракурсі діяльності в надзвичайних ситуацій визначається Е. Русаєвим як професійне виконання завдань на високому морально-психологічному рівні, незалежно від умов, здатність до рішучої діяльності, альтруїстичні тенденції в поведінці для порятунку постраждалих [8].

Варто зауважити, що психологічна готовність виділяється науковцями як складник професійної готовності й компетентності особистості (В. Бодров, Є. О. Климов, Т. Кудрявцев, Л. Левицька, Т. Поворознюк, О. Самонов).

Психологічна готовність виконує низку функцій, які передбачають формування особистісного сенсу участі курсантів у службовій діяльності; своєчасність і доцільність поточних оперативних службових дій; ситуативну стійкість і керованість дій у разі зростання екстремальності обстановки; відновлення вихідних характеристик психологічної структури діяльності після виконання військовослужбовцями службово-бойових завдань.

Узагальнюючи сучасні погляди науковців на поняття психологічної готовності, варто зауважити, що їхні думки розділилися у двох основних напрямках:

1) психологічна готовність як стан і характеристика особистості;

2) психологічна готовність як результат синтезу навчального процесу та професійного становлення особистості.

Проте найбільш повне розуміння цього явища має об'єднати два домінуючі підходи й розглядати явище комплексно, передбачаючи врахування впливу навчального середовища на особистісні характеристики та життєвий досвід курсанта системи ДСНС України.

Детальний аналіз наукової літератури з питання психологічної готовності до професійної діяльності дає можливість стверджува-

ти про активне опрацювання цієї проблеми науковцями, а також про відсутність єдиного розуміння цього поняття. Крім того, варто зауважити, що вивчення психологічної готовності курсантів навчальних закладів системи ДСНС України знаходиться на початкових етапах і потребує детального вивчення.

Для розуміння проблеми психологічної готовності зупинимось на її складника.

Зокрема, засновниками вчення про психологічну успішність М. Дьяченком та Л. Кандибовичем виділено такі складники психологічної готовності студента:

– мотиваційний (презентує позитивне ставлення до професії, цікавість до неї та інші досить стійкі професійні мотиви);

– орієнтаційний (включає знання й уявлення про характеристики майбутньої професійної діяльності, її вимоги до особистості професіонала);

– операціональний (розкриває здатність особистості до володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);

– вольовий (презентує такі характеристики особистості, як самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);

– оцінювальний (включає самооцінку своєї професійної підготовленості) [6].

Також у процесі формування курсанта як фахівця відбувається проходження етапів зміни ставлення до власної професійної діяльності:

1) усвідомлення соціальної цінності результату праці. Рівень усвідомлення залежить від рівня знань суб'єкта праці про вимоги до результатів праці; від ставлення до справи; від емоційних виявів суб'єкта під час діяльності;

2) усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах;

3) свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей. Наявність цієї ознаки залежить від рівня теоретичної підготовки; рівня сформованості професійних умінь, навичок; адекватності емоційних виявів рівневі професійної готовності особистості;

4) усвідомлення міжособистісних взаємин (розуміння особистістю внеску інших людей у створення тих матеріальних і духовних цінностей, які вона використовує у своїй професійній діяльності).

У дослідженні В. Орел виділено чотири етапи у процесі оволодіння професією:

1. Вхідження в діяльність – особистість освоює діяльність за інструкцією, не маю-



чи власного досвіду; система професійних здібностей ще не сформована, провідною професійно важливою якістю є довготермінова й низка спеціальних професійно важливих якостей, яких дуже мало.

2. Первинна професіоналізація, яка формується зі зростанням рівня особистісного досвіду й супроводжує розвиток провідних професійних якостей, які відповідають за прийом інформації та розвиваються на базі якостей першого етапу.

3. Стабілізація – професійні здібності, що відповідають за прийом і переробку інформації, домінують. На цьому етапі професійна діяльність набуває індивідуального, притаманного для особистості характеру. Суб'єкт звертає більше уваги на прогнозування та планування діяльності в напрямі її виконання.

4. Вторинна професіоналізація, яка характеризується зміною професійно-важливих якостей від нагромадження професійно-важливих якостей до системи якостей, що засновані на власному досвіді особистості.

Отже, професійне становлення курсанта ДСНС України є складним і багатограним процесом, у контексті якого також відбувається формування психологічної готовності до виконання професійних обов'язків.

Аналізуючи процес навчання, варто визначити умови формування психологічної готовності в процесі навчання.

За даними В. Лефтерова, цілеспрямоване формування професійної психологічної готовності в представників ризиконебезпечних професій передбачає:

- ознайомлення з екстремальними факторами й ситуаціями з метою зниження чи усунення негативних емоційних реакцій на них;
- підвищення опірності до екстремальних розумових труднощів,
- розвиток винахідливості, кмітливості, ініціативи, швидкості реакцій,
- звання до надмірних емоційних навантажень і напружень,
- навчання подолання вольових труднощів,
- розвинення якостей активності, наполегливості, мужності і сміливості,
- звання до подолання фізичних труднощів і дискомфорту,
- підвищення витривалості й працездатності, швидкості й точності рухових реакцій,
- підвищення звичайних професійних дій зі збереженням високих результатів у будь-яких передбачених екстремальних ситуаціях,
- формування уміння володіти собою та своїми психічними станами й упевненості в собі [8].

Важливість психологічної готовності до службової діяльності ілюструє той факт, що молодий фахівець, приступаючи до виконання службових обов'язків, стикається зі складнощами, які можуть суттєво знизити результативність його діяльності, призвести до появи особистісних порушень і погіршення стану здоров'я. У дослідженні Б. Фурманець описано основні проблеми, які характерні для перших етапів становлення молодого фахівця. Зокрема, автором описані такі фактори, як безпосереднє застосування набутих теоретичних знань на практиці, вирішення нетипових завдань, прогнозування ситуації, що склалася, необхідність усунення наслідків у кризових ситуаціях, ситуація керівництва колегами, які старші за віком, самостійна діяльність щодо ліквідації надзвичайної ситуації.

У процесі навчання формування професійної готовності відбувається за рахунок поступового ускладнення навчального матеріалу зі збільшенням кількості годин, виділених на практичну діяльність, безпосередньо пов'язану з подальшою професійною діяльністю. З такою метою курсантів залучають до ліквідації пожеж, діяльності на місцях катастроф, роботи з постраждалими, діяльності, спрямованої на усунення тимчасових наслідків негоди, тощо. Отже, з поступовим ускладненням виконаних завдань курсанти закріплюють отримані в ході теоретичного навчання навички, а також діють в умовах реальної ситуації, що характеризується непередбачуваністю розвитку подій, що також має позитивний вплив на професійну адаптацію. Важливим елементом формування психологічної готовності в контексті умов навчання є наявність чіткої службової підпорядкованості та регламентованого спілкування між учасниками навчально-виховного процесу. Такі умови наближають курсантів до реальних умов спілкування в колективі, що значно зменшує стресовий характер процесу адаптації в робочому колективі. Крім того, важливості набуває діяльність служби психологічного забезпечення, яка здійснює психологічний супровід навчального процесу курсантів, їхнього психологічного стану та покликана допомогти курсантам долати кризові моменти в ході навчання, відповідно, формуючи психологічну готовність до несення служби в майбутньому. Зокрема, таку роль виконують тематичні тренінги, заходи з особистісної діагностики курсантського складу тощо. Важливим елементом формування психологічної готовності курсанта є безпосередня наближеність викладацького складу до професійної діяльності, що відіграє свого роду

роль особистого прикладу й формування образу ідеального професіонала.

У контексті формування психологічної готовності варто описати основні її ознаки. Дослідження, проведене І. Ковалем, демонструє перелік ознак, які свідчать про високий рівень сформованості психологічної готовності до виконання професійних завдань молодим спеціалістом. До цього переліку науковцем включено:

- упевненість у правильності власних професійних дій;
- швидка орієнтація в ситуаціях;
- відповідальність;
- високий рівень самоорганізованості;
- організованість і чіткість дій у виконанні професійних завдань;
- бажання досягти успіху в професійній діяльності;
- ґрунтовні знання в галузі професійної діяльності;
- високий розвиток професійних умінь і навичок [12].

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз наукової літератури з питання психологічної готовності до професійної діяльності дає можливість зробити такі висновки.

Проблема психологічної готовності є досить опрацьованою в психологічній літературі, хоча в напрямі вивчення психологічної готовності курсантів ДСНС України до професійної діяльності зроблено лише декілька кроків, що, відповідно, демонструє необхідність дослідження цього питання.

Психологічна готовність є важливим складником професійного розвитку особистості й відіграє важливу роль на перших етапах залучення молодого фахівця до безпосереднього здійснення завдань.

Система навчання навчальних закладів системи ДСНС України побудована так, щоб із поступовим ускладненням змісту навчальних предметів, практичних завдань і фізичної підготовки адаптувати курсанта до майбутньої професійної діяльності й, відповідно, підвищити психологічну готовність до несення служби.

Психологічна готовність є комплексним поняттям, яке ілюструє водночас і результат процесу навчання, і комплекс особистісних характеристик особистості курсанта.

Отже, подальше дослідження проблеми психологічної готовності зорієнтоване на пошук методів діагностики ефективності цього процесу, оновлення способів психологічної підтримки курсантського складу в процесі навчання та здійснення психологічного супроводу молодого фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
2. Словарь терминов чрезвычайных ситуаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/emergency/524/%D0%93%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C>.
3. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/04.php.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Лениниздат, 1969. – 437 с.
5. Фурманець Б.І. Психологічна готовність до дій в надзвичайних ситуаціях / Б.І. Фурманець [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/voll/31.pdf>.
6. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
7. Лефтеров В.О. Підготовка працівників правоохоронних органів до дій в екстремальних умовах засобами психотренінгу / В.О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології. – Т. V : Психофізіологія. Психологія праці.
8. Экспериментальная психология / за ред. С.Д. Максименка. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 217–221.
9. Русаев Э.С. Психология человека в чрезвычайных ситуациях : [учебное пособие] / Э.С. Русаев. – Уфа : Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Республики Башкортостан, 2003. – 181 с.
10. Мірошніченко О.А. Показники психологічної готовності особистості до екстремальних умов життєдіяльності / О.А. Мірошніченко // Український антарктичний журнал. – 2014. – № 13. – С. 265–274.
11. Самонов А.П. Психологическая подготовка пожарных / А.П. Самонов. – М. : Стройиздат, 1982. – 264 с.
12. Коваль І.С. Умови формування психологічної готовності майбутніх рятувальників / І.С. Коваль // Молодий вчений. – 2016. – № 3. – 670 с.



УДК 159.9.07

ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Діхтяренко С.Ю., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Статтю присвячено вивченню проблеми комунікативної компетентності студентів. Розглянуто актуальність вирішення проблеми комунікативної компетентності в освітньому середовищі ВНЗ, проаналізовано результати дослідження, проведеного серед студентів – майбутніх психологів.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння, товариськість.*

Статья посвящена изучению проблемы коммуникативной компетентности студентов. Рассмотрена актуальность решения проблемы коммуникативной компетентности в образовательной среде вуза, проанализированы результаты исследования, проведенного среди студентов – будущих психологов.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения, общительность.*

Dikhtyarenko S. Yu. THE STUDY OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PSYCHOLOGISTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Article consecrated to the problem of communicative competence of students. We consider the relevance of solving the problem of communicative competence in the educational environment of a higher educational institution, analyzes the results of a study conducted among students – the future psychologists.

Key words: *communicative competence, communicative abilities, communicative skills, sociability.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві компетентність у сфері спілкування стала одним із головних складників високого професійного рівня. Для професії психолога комунікативна компетентність є провідною професійною характеристикою, від якої залежать персональний успіх, конкурентоспроможність та особиста задоволеність. Сучасний випускник ВНЗ має володіти не лише певними знаннями про різні сторони та аспекти спілкування, а й уміннями скористатись цими знаннями в реальних ситуаціях, втілюючи їх у конкретні кроки з метою досягнення взаєморозуміння та високих результатів професійної діяльності, тобто повинен володіти комунікативними нахилами.

Комунікація виступає складовою частиною вдосконалення професійної компетентності особистості. Високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечує процес самоконструювання особистості, сприяє саморозвитку, взаємодії людей під час спілкування, розвитку комунікативних здібностей і вмінь особистості, вирішенню внутрішньоособистісних проблем та конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з нагальних освітніх проблем сьогодення є професійне становлення молоді, адже освіта є базою розвитку кожної особистості, запорукою успішного майбутнього України, її конкурентоздатності на сві-

товій арені. Освіта має узгоджувати можливість й запити особистості із соціальним замовленням сучасності, що виявляється у формуванні комплексу компетентностей, набутих людиною в процесі її самовизначення та фахової підготовки в навчальних закладах. Варто визнати, що підготовка майбутнього фахівця в Україні в цьому плані продумана недостатньо, хоча праця, присвячена вивченню проблеми фахового самовизначення молоді, чимало. Такими є роботи В. Кавецького, Л. Мітіної, Н. Побірченко [6; 11; 12]. Компетентність як важливий показник професійного становлення розглядалась у розвідках О. Дахіна, Д. Ельконіна, А. Маркової [10]. Окремі дослідницькі підходи до її формування розкрито в працях А. Василюк та О. Овчарук [13].

І хоча є чимало робіт, присвячених вивченню проблем професійного становлення молоді, пов'язане із цим процесом формування комунікативної компетентності проаналізовано недостатньо, актуалізується увага на комунікативній компетентності в процесі підготовки фахівців. Мовлення студентів є предметом дослідження науковців. У цій проблематиці працювали, зокрема, фахівці з питання ефективної комунікації (Ю. Жуков, Т. Ладиженська), комунікативних здібностей (Ю. Касаткіна, Н. Ключева), комунікативної компетентності (Ю. Ємельянов), а правила й постулати нормативного спілкування розробляли

О. Войскунський, Є. Головаха, Ю. Жуков, В. Матвеев, В. Семиченко [4].

Дослідженням комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей займалися Т. Бутенко, І. Данченко, О. Касаткіна, І. Козубовська, О. Краєвська, В. Назаренко [2]. Професійній комунікативній компетентності присвячені праці С. Александрової, Д. Годлевської, О. Загородної, З. Підручної [1]. Комунікативну компетентність із позиції психології, соціології, теорії комунікації, культурології досліджували також зарубіжні вчені L. Bachman, M. Canale, N. Chomsky, K. Foss [15]. Водночас проблема комунікативної компетентності майбутніх психологів в освітньому середовищі ВНЗ залишається актуальною.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження комунікативної компетентності студентів-психологів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна компетентність є вмінням успішно спілкуватись із людьми, важливою якістю, необхідною людині практично в усіх життєвих ситуаціях. Для багатьох професій психологічні якості особистості, які проявляються в міжособистісному спілкуванні, сприйнятті, оцінці, мають вагоме значення. Особливо важливий досвід міжособистісного спілкування для фахівців професій типу «людина – людина», зокрема й психологів. Такому фахівцеві необхідний високий рівень комунікативної компетентності, що передбачає не лише володіння технологією спілкування з людьми, а й особистісну готовність до професійного спілкування, оволодіння навичками самопізнання, впливу на інших людей, міжособистісного сприйняття та оцінки.

З метою дослідження комунікативної компетентності майбутніх психологів було проведено констатуючий експеримент. Базою дослідження був Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Вибірку склали 225 осіб – студен-

ти факультету соціальної та психологічної освіти та факультету початкової освіти спеціальності «Практична психологія». Вік студентів становив 19–25 років.

Професійне становлення охоплює тривалий період життя людини, упродовж якого зазнають змін професійні плани, провідна діяльність, ситуація соціального оточення, перебудовується структура особистості. Студенти III–IV курсів перебувають у вже звичній для себе соціальній ситуації навчання у ВНЗ та сформованих взаємин у навчальному колективі. Зниження актуальності цих факторів, а також переважання в навчальному плані блоку психологічних дисциплін порівняно зі студентами I й II курсів є передумовами активізації процесу професійного самовизначення. Дослідження динаміки навчально-професійних установок студентів-психологів показали, що студенти старших курсів демонструють більш високу вимогливість до своєї підготовки за рахунок підвищення самокритичності в їх професійному самовизначенні. Е. Зеєр зазначає, що найбільш складними для студентів є перші роки навчання, що пояснюється адаптацією до навчально-пізнавальної діяльності, несформованістю навчальних дій, слабкою вираженістю навчально-професійних мотивів [5]. Крім того, у перший та останній роки навчання спостерігається криза професійного вибору: виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, слабшає інтерес до навчання. З огляду на вищевказані факти ми дійшли висновку, що для дослідження комунікативної компетентності оптимально обрати як досліджуваних студентів III–IV курсів. Констатуючий експеримент проводився із застосуванням таких психодіагностичних методик, як «Оцінка рівня товариськості» В. Ряховського, «Методика діагностики емпатії» І. Юсупова, «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей» Б. Федоришина, «Тест оцінки ко-

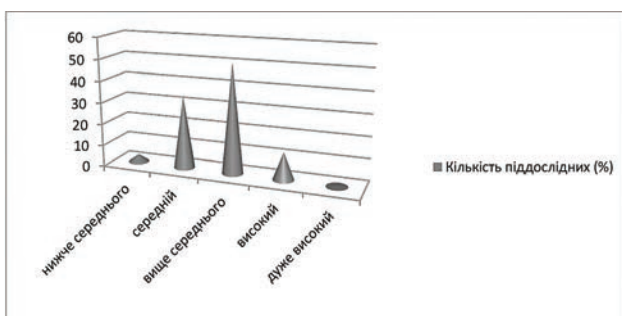


Рис. 1. Результати дослідження рівня товариськості студентів

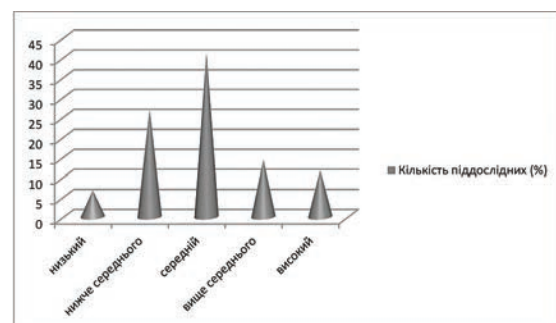


Рис. 2. Результати дослідження рівня емпатії студентів



мунікативних умінь», «Методика діагностики перешкод у встановленні емоціональних контактів» за В. Бойко.

Після первинної математичної обробки даних аналіз результатів дослідження рівня товариськості майбутніх психологів показав, що рівні «дуже низький» і «низький» не відмічені в жодного досліджуваного. Рівень «нижче середнього» виявлено в 3,4% студентів, середній рівень мають 33,2%, рівень «вище середнього» – 50,4%, високий – 12,5%, «дуже високий» – 0,4% студентів. Більшість майбутніх психологів (63,3%) є досить товариськими або дуже товариськими людьми. Водночас високий рівень комунікабельності не є достатньою підставою для ефективного спілкування психолога з іншими людьми. У процесі професійного навчання майбутніх психологів у них необхідно формувати вміння встановлювати й підтримувати такий рівень спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, який забезпечує ефективність їх діяльності. Результати дослідження рівня товариськості представлено на рис. 1.

Аналіз результатів дослідження здатності до емпатії за методикою І. Юсупова показав, що низький рівень емпатії мають 6,6% студентів, рівень «нижче середнього» – 26,7%, середній рівень – 40,9%, рівень «вище середнього» – 14,2%, високий рівень – 11,6% випробовуваних. Більшість майбутніх психологів (88,4%) не є «черствими» людьми, проте водночас не належать до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних відносинах вони швидше схильні робити висновки про людей за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням, у спілкуванні уважні, проте під час зайвого прояву почуттів співрозмовника нерідко втрачають терпіння. Лише 11,6% студентів можна назвати емоційними, чуйними, особливо чутливими до потреб і проблем оточуючих.

Емпатія як процес емоційного відгуку на переживання іншої людини сприяє формуванню комунікативної компетентності особистості. Тому на формуючому етапі експерименту передбачається підвищити рівень емпатії студентів шляхом спеціального навчання навичкам самоаналізу, розвитку сензитивності, здатності до емпатійного слухання. Результати дослідження рівня емпатії студентів представлено на рис. 2.

У констатуючому експерименті також був використаний тест оцінки комунікативних умінь. Отримано такі результати: 1,3% студентів мають високий рівень комунікативних умінь, вони уважні, терплячі в спілкуванні, уміють слухати співрозмовника; у 51,3% досліджуваних виявлено рівень комунікативних умінь «вище середнього», під час бесіди вони іноді дратуються, відмовляють партнеру в повній увазі; 42,7% майбутніх психологів мають середній рівень комунікативних умінь, їм притаманні такі недоліки в спілкуванні, як зайва критичність щодо співрозмовника, поспішні висновки, нещирість, монополізація розмови; у 4,7% студентів виявлено низький рівень комунікативних умінь, їм необхідно працювати над собою та вчитись слухати. Порівняльний аналіз цих даних із результатами вивчення рівня товариськості студентів показав, що рівень комунікативних умінь майбутніх психологів загалом нижче, ніж рівень комунікабельності. Результати дослідження рівня комунікативних умінь у студентів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини представлено на рис. 3.

Дослідження комунікативних та організаторських здібностей за допомогою теста-опитувальника «КОЗ-2» показало, що низький рівень комунікативних здібностей мають 22% респондентів, низький рівень організаторських здібностей – 24,1% сту-

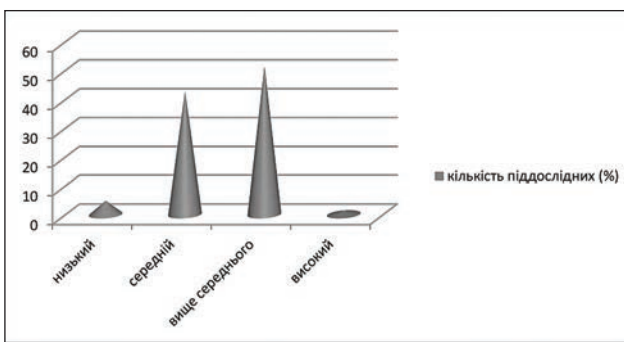


Рис. 3. Результати дослідження рівня комунікативних умінь студентів

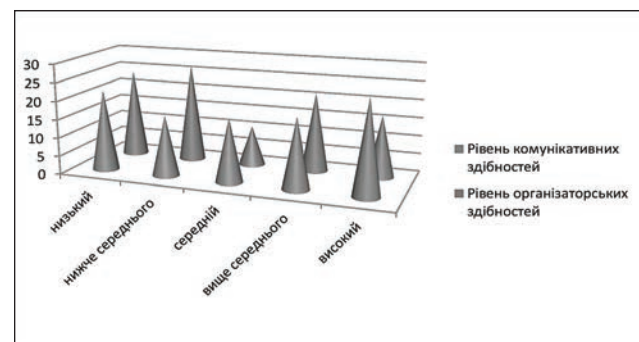


Рис. 4. Результати дослідження комунікативних та організаторських здібностей студентів

дентів. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії чи колективі, віддають перевагу проведенню часу наодинці.

Рівень комунікативних здібностей «нижче середнього» виявлено в 16,4% студентів, рівень організаторських здібностей «нижче середнього» – у 26,7% опитаних. Ці студенти мають комунікативні та організаторські здібності нижче середнього рівня, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів із людьми та у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони вважають за краще уникати прояву самостійних рішень та ініціативи.

Середній рівень прояву комунікативних здібностей мають 17,2% студентів, середній рівень прояву організаторських здібностей – 10,8% респондентів. Вони прагнуть до контактів із людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють власну думку, планують свою роботу, однак потенціал їхніх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує подальшої планомірної роботи щодо формування й розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

Рівень комунікативних здібностей «вище середнього» виявлений у 19% студентів, рівень організаторських здібностей «вище середнього» – у 21,5% випробуваних. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійне рішення у важкій ситуації.

Високий рівень комунікативних здібностей мають 25,4% досліджуваних, високий рівень організаторських здібностей – 16,8%

опитаних. Ці студенти відчувають потребу в комунікативній та організаторській діяльності, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводять себе в новому колективі, це ініціативні люди, які вважають за краще у важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють власну думку. Вони можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають такі справи, які задовольняли б їх потребу в комунікації та організаторській діяльності.

Нерідко в одного й того ж випробовуваного значно відрізнялись рівні комунікативних та організаторських здібностей. Середній бал, отриманий за шкалою оцінок комунікативних схильностей у всій вибірці, дорівнює 3,2; середній бал, отриманий за шкалою оцінок організаторських схильностей, дорівнює 2,9. Це означає, що середньостатистичний студент у вибірці більше схильний до безпосереднього спілкування з іншими людьми, ніж до організації різних справ і заходів. Результати дослідження комунікативних та організаторських здібностей майбутніх психологів представлено на рис. 4.

Дослідження емоційних перешкод у спілкуванні за допомогою відповідної методики показало, що найбільш вираженою емоційною перешкодою в студентів є неадекватний прояв емоцій. Середнє число перешкод, отримане у вибірці за цим показником, дорівнює 4,6. На формуючому етапі експерименту на це необхідно звернути особливу увагу, навчаючи студентів правильно висловлювати свої емоції й почуття. Найменш вираженою емоційною перешкодою в спілкуванні є домінування негативних емоцій (середнє число перешкод дорівнює 2,8).

У результаті застосування цієї методики також виявлено рівні емоційної ефективності в спілкуванні. Перший рівень емоційної ефективності в спілкуванні (загальна кількість перешкод від 0 до 2) не виявлено в жодного випробовуваного. Другий рівень (загальна кількість перешкод від 3 до 5) виявлено в 12,6% студентів. Це люди, яким їхні емоційні прояви не створюють перешкод для спілкування. Третій рівень (загальна кількість перешкод від 6 до 8) характерний для 22,1% майбутніх психологів. Вони відчувають труднощі в спілкуванні, пов'язані з емоціями. Четвертий рівень емоційної ефективності в спілкуванні (загальна кількість перешкод від 9 до 12) виявлено в 40,2% піддослідних. Їхні емоційні прояви ускладнюють взаємо-

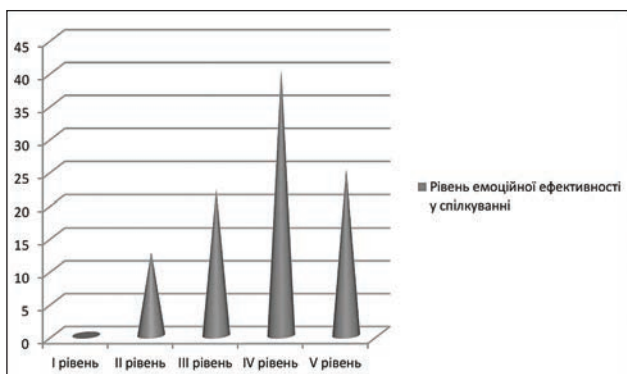


Рис. 5. Результати дослідження емоційної ефективності в спілкуванні студентів



дію з партнерами. П'ятий рівень (загальна кількість перешкод більше 13) мають 25,1% студентів. Цей рівень характеризується тим, що емоції заважають встановлювати контакти. Результати дослідження емоційних перешкод у спілкуванні представлено на рис. 5.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, логіка констатуючого експерименту полягала в тому, щоб виявити студентів, які мають найнижчі показники рівня сформованості комунікативної компетентності, і потім провести з ними групові й індивідуальні бесіди про важливість ефективного спілкування в професійній діяльності психолога та запропонувати пройти навчання із застосуванням комплексу психологічних технологій, розроблених у ході моделювання процесів формування професійної комунікативної компетентності.

У зв'язку із цим більш глибокого й детального вивчення потребує питання обґрунтування психологічних умов та загальної технології формування комунікативної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова С. Професійно-комунікативна компетентність : [тексти лекцій] / С. Александрова. – Х. : ХНАКМГ, 2008. – 40 с.
2. Бутенко Т. Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів / Т. Бутенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х. : ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – № 11. – С. 6–9.
3. Долгова В. Емпатія : [монографія] / В. Долгова, Е. Мельник. – М. : Перо, 2014. – 185 с.
4. Жуков Ю. Позиции психолога-практика / Ю. Жуков // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. Жукова, Л. Петровской, О. Соловьевой. – М. : Смысл, 1996. – С. 21–35.
5. Зеер Э. Психология профессионального образования / Э. Зеер. – Воронеж : МОДЭК, 2003. – 480 с.
6. Кавецкий В. Особенности профессионального консультирования школьников с особливими потребами / В. Кавецкий // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Соціально-педагогічна». – 2012. – Вип. 19(1). – С. 96–103.
7. Климов Е. Пути в профессионализм. Психологический взгляд : [учеб. пособие] / Е. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт ; ФЛИНТА, 2003. – 320 с.
8. Кон И. Социологическая психология / И. Кон. – Воронеж : МОДЭК, 1999. – 560 с.
9. Куницына В. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В. Куницына. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
10. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
11. Митина Л. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. Митина. – М. ; СПб., 2014. – 375 с.
12. Побірченко Н. Консультаційні моделі спілкування в освітологічному просторі / Н. Побірченко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 2. – С. 104–107.
13. Пометун О. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25.
14. Райгородский Д. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Д. Райгородский. – Самара : ИД «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
15. Rickheit G. Handbook of Communicative Competence / G. Rickheit, H. Srohner. – Gottingen : Hubert & Co., 2008. – 561 p.

УДК 159.9

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ТЕОРЕТИЧНОГО ОСМИСЛЕННЯ

Донець С.І., аспірант
кафедри психології

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

У статті проаналізовано основні підходи до розуміння феномена духовності особистості. Наголошується на необхідності обґрунтування та систематизації наукових уявлень із цього питання. Пропонуються три рівні його (питання) осмислення: релігійний, світський і науковий.

Ключові слова: *дух, духовність, релігійна духовність, світська духовність, наукова духовність.*

В статье проанализированы основные подходы к пониманию феномена духовности личности. Актуализируется внимание на необходимости обоснования и систематизации научных представлений по этому вопросу. Предлагаются три уровня его (вопроса) осмысления: религиозный, светский и научный.

Ключевые слова: *дух, духовность, религиозная духовность, светская духовность, научная духовность.*

Donets S.I. SPIRITUALITY OF PERSONALITY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF THEORETICAL COMPREHENSION

The article is dedicated to analysis the main approaches to understanding phenomenon of spirituality of personality. The necessity for substantiation and regimentation scientific views on this issue is paid attention. Three levels of its explanation are defined: religious, secular and scientific.

Key words: *spirit, spirituality, religious spirituality, secular spirituality, scientific spirituality.*

Постановка проблеми. У часи високих технологій, стрімкого технічного прогресу, відкритого доступу до інформаційних ресурсів, значних можливостей для самоосвіти, розвитку та самовдосконалення особистості світ потерпає від тероризму, жорстокості, воєн, збройних конфліктів, зниження цінності людського життя, недбало, байдужого ставлення до всього живого і планети загалом. В умовах урбанізованого суспільства спостерігаємо високі показники невротизму, стресу й депресії, стають статистично значимими самогубства. Глобальні деструктивні трансформації настільки взаємопов'язані з негативними особистісними змінами, що важко однозначно стверджувати про першопричини критичного стану людства.

Вірогідно, що це спричинене зміною ціннісних орієнтацій як окремо взятої людини, так і суспільства загалом, порушеннями гармонії фізичного, психічного та духовного рівнів функціонування. Тому сьогодні проблема духовності як ніколи вимагає нових наукових пошуків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Духовна проблематика все частіше постає в працях сучасних науковців-психологів: В.Ф. Барановський «Духовність личности: социальный механизм развития» (1995), О.М. Олексюк «Формування духовного потенціалу студентської молоді» (1996), Е.О. Помиткін «Психологія духовно-

го розвитку особистості» (2007), О.П. Колісник «Психологія духовного саморозвитку особистості» (2007), А.І. Корецька «Соціально-освітні чинники духовності» (2009), О.І. Климишин «Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід» (2010), М.В. Савчин «Духовний потенціал людини» (2010), М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін.; за загальною редакцією М.Й. Боришевського «Психологічні закономірності розвитку духовності особистості» (2011), С.О. Ставицька «Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці» (2011), М.Й. Боришевський «Виховання духовності особистості» (2013) та ін.

Безперечно, ця сфера наукового пошуку досить суперечлива, неоднозначна і складна в теоретико-методологічному плані. Проте останнім часом спостерігаються тенденції до систематизації, упорядкування й уніфікації накопиченого теоретичного масиву інформації (Я.М. Бугерко, О.Ю. Головіна, Т.В. Костюк, М. Пірен, І.С. Пічугіна, I. Ammondson, D. Geigle, L.W. Fry, D. Lukoff, R. Pilato, K.I. Pargament, S. Scammell). Водночас прикладні дослідження залишаються менш популярними серед науковців (В.В. Антоненко, Н.Д. Володарська, В.В. Козлов, Л.І. Пилипенко, О.І. Пенькова, Е.О. Помиткін, С.О. Ставицька, О.В. Шевченко, В.М. Яблонська, J.J. Exline, J.V. Grubbs, K.I. Pargament, J.A. Wilt). Аналіз публіка-



цій закордонних колег указує на їх більшу зацікавленість прикладними аспектами духовності з метою психотерапевтичної допомоги, однак вони часто ототожнюють духовність і релігійність [7; 8; 9].

Постановка завдання. Незважаючи на популярність, що зростає, у психологічних наукових пошуках означеної проблеми, не існує єдиного чітко структурованого теоретико-методологічного підходу до її вивчення і трактування, що є вагомою перешкодою для експериментальних і прикладних досліджень. Тому постає потреба глибокого аналізу, структурування, упорядкування та систематизації наявних знань і підходів до проблеми духовності особистості (в тому числі в конкретному віковому періоді).

Виклад основного матеріалу дослідження. Я.М. Бугерко в контексті аналізу історичного розгортання наукових знань пропонує п'ять підходів до розуміння духовності: 1) *натуралістичний* (природа розглядалась як єдиний універсальний принцип пояснення всього суцього, в тому числі й надприродного); 2) *метафізичний* (духовний пошук пов'язували зі спрямованістю до абсолютних трансцендентних цінностей, не пов'язаних безпосередньо з предметно-перетворювальною активністю людини); 3) *соціально-філософський* (людина розглядається в єдності з культурно-історичним світом); 4) *духовно-антропологічний* (розглядає людину з позиції поєднання з Абсолютом); 5) *ноологічний* (ноосфера людини описується спектром розумово-духовних (уява, інтуїція, розум), морально-духовних (воля, совість, віра) та естетично-духовних понять (любов, радість, надія)).

Водночас Е.О. Помиткін розглядає два основні підходи до вивчення цього питання: 1) *змістовий* (духовність визначається смислотворчими й ціннісними категоріями світського (Краса, Добро, Істина) або релігійного (віра в Бога, надія на спасіння, покаяння тощо) характеру); 2) *функціональний* (духовність характеризується ієрархічною домінантністю розвинених вищих психічних функцій особистості (свідомість, самосвідомість, воля)).

Схожу точку зору знаходимо в дослідженнях І.М. Ільчової, де духовність розподіляється на: 1) *релігійну* (визначальними чинниками є віра в Бога, релігійне регулювання людської поведінки, дотримання моральних основ духовного життя); 2) *світську* (ідеї цінності людського життя, достоїнства, честі, мудрості). Їх об'єднує вихід за межі егоїстичних інтересів людини (надіндивідуальні цінності). Крім того, пропонуються

три рівні духовності: 1) *загальнофілософський* (духовність як відображення ідеального в контексті власної життєдіяльності); 2) *спеціально-психологічний* (духовність як відображально-інформаційна, сутнісно-потенційна та функціонально-динамічна якість суб'єкта, що виявляється у відображенні екзистенційних цінностей людства в рамках власного життя й реалізує себе в пошуках смислу, самоактуалізації та відповідальності як життєвої необхідності); 3) *конкретно-психологічний* (характеризує духовність як усвідомлену потребу самопізнання).

На переконання В.В. Знакова, релігійний і науковий підходи в пізнанні духовності є принципово різними шляхами, бо головні джерела духу наука шукає в людині, а релігія – у божественному.

Цікавою є позиція І.М. Бондаревич, згідно з якою структурними рівнями світової філософської думки про духовність варто вважати: 1) духовність людини (особистості); 2) духовність спільноти (суспільства, народу, етносу, людства); 3) духовність екзистенційну (цінності віри, любові, гуманізму).

Отже, класифікувати чи систематизувати наукові уявлення про духовність досить складно. Водночас саме аналіз і виокремлення напрямів розуміння духовності особистості значно полегшує подальший теоретико-методологічний пошук у цьому напрямі.

Отже, проведений оглядово-критичний аналіз наукових уявлень про духовність особистості дав змогу виокремити три основні її типи: 1) *науковий* (пояснення феномена ґрунтується на теоретико-емпіричних дослідженнях); 2) *світський* (розуміння явища на рівні повсякденності); 3) *релігійний* (трактування поняття через призму віросповідання) (рис. 1).

Аналіз духовності як релігійного явища найчастіше зводиться до християнських уявлень про триєдиність людини як «тіла-душі-духу», які у своїй єдності визначають її трансцендентальну універсальність і доцільність існування одухотвореної істоти.

Релігійне тлумачення духовності простежується в працях філософів, мислителів і науковців різних часів. Зокрема, в роботах Плотіна «Дух» представлений як особиста Воля Творця, духовність – як існування духу в людині, а свідомість – як вторинне відображення несвідомого життя людини в Богові, тобто переживання першого рівня духовного («божественної простоти») у психіці людини.

У християнській філософії «Дух» виступає як божественне начало буття всього суцього, як Воля Творця, як божественний

Абсолют, як вища істина, благо і краса. Людина постає тепер не у двох вимірах – «тіло» й «душа» («розум» і «почуття»), а в трьох – «тіло», «душа», «дух», де останній – причетність до Божественного через віру, відкритість людини до слова та Божественної мудрості, набуття нової духовної сили. Духовність пов'язують із любов'ю. Вона досягалась смиренним серцем і чистотою помыслів.

У християнському гуманізмі духовність розглядалася як поєднання з Богом і відкриття Божественної сутності в надрах власної душі. Попри різноманітні підходи до цієї проблеми, їх спільною ідеєю стала божественність походження людини, втілення в ній Трійці та повернення до Бога як до смислу життя.

Божественне розуміння моральності в Київській Русі розкривається в низці творів: «Киево-Печерський патерик», спадщині Феодосія Печерського, «Повчанні» Володимира Мономаха тощо. В «Алфавіті духовному» І. Копинського наголошується на необхідності пізнання людиною свого внутрішнього світу задля пізнання Бога і єдності з ним. Подальший процес осмислення духовності, зокрема, через Бога пов'язаний з іменами М.І. Костомарова, П.О. Куліша, Т.Г. Шевченка.

У «Книзі буття українського народу» М.І. Костомарова розкривається ідея реального сприйняття найвищого прояву Бога, на яке здатний український народ, основою якого є істинна віра та внутрішня глибина духу українців. На думку П.О. Куліша, люди-

на може спілкуватися з Богом тільки в глибині серця, де панує божественність.

Своєрідне тлумачення духовних принципів моральності отримало продовження у творчості П.Д. Юркевича. Моральні установки людина сприймає як Божі заповіді, і це визначається голосом совісті. Філософ зазначає, що людина не завжди здатна пробудити в собі моральну свідомість і обрати найбільш достойний і досконалий спосіб життя, який приводить до віри в Бога.

Езотеричні вчення поєднують у собі східні філософсько-релігійні підходи до розуміння змісту речей. Перші уявлення про матеріальну й духовну енергію, про тонкі тіла людини, структуру свідомості знаходимо у Ведах, де кожна жива істота розглядається як нематеріальна (духовна) субстанція, що знаходиться в матеріальній оболонці тіла. Воно, у свою чергу, поєднує в собі грубе фізичне (складається з п'яти елементів: землі, води, вогню, повітря, ефіру) і тонке (розум, інтелект, несправжнє ЕґО).

На основі Вед в Індії виникла Йога як система практичного самовдосконалення тіла, душі та духу людини. Вона базується на законі всесвітньої гармонії (карми, реінкарнації, свободи волі) і поділяється на п'ять рівнів залежно від здібностей людини, рівня її духовного розвитку.

Цікавою із цього приводу є точка зору О.П. Блаватської на сенс життя, який вона визначала через удосконалення людського духу шляхом пізнання законів Всесвіту, а також психічного, фізичного розвитку людини, досягнення гармонії божествен-

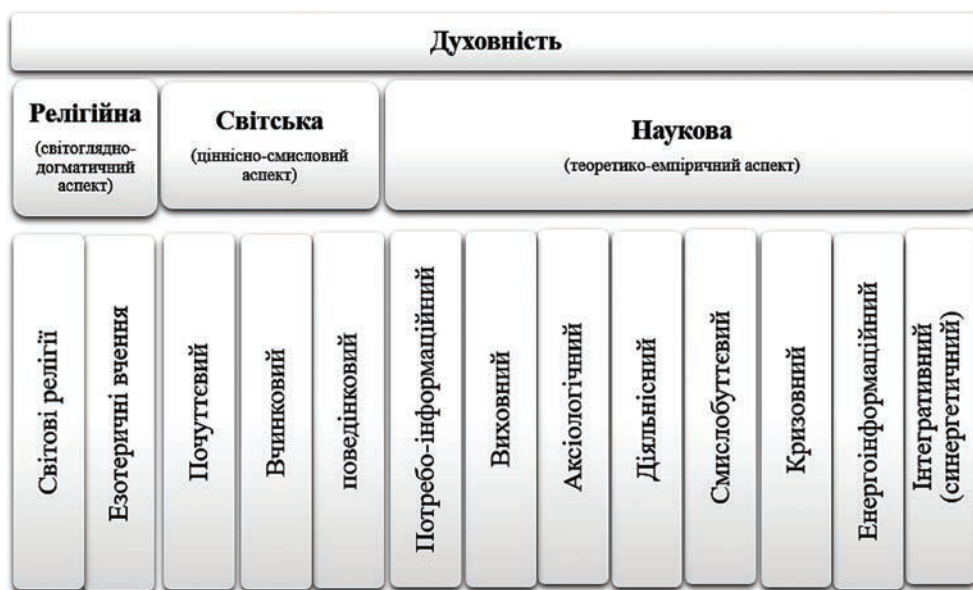


Рис. 1. Основні підходи до розуміння духовності особистості на сучасному етапі



ного та людського в ній. На переконання авторки, на сучасному етапі людина повністю свідомо лише у фізичному плані, водночас астральних і ментальних плодів життя вона не усвідомлює.

Синтезом мудрості Сходу з науковими досягненнями Заходу вважається морально-духовне учіння – Агні-йога (Жива Етика) (О.І. Реріх і М.К. Реріх). Йога головна ідея – це космічна еволюція людства й формування енергетичного світобачення. Людина як усесвітня сутність володіє невичерпними запасами космічної енергії й несе відповідальність за використання цього дару. Нейтральна енергія, проходячи через свідомість людей, які володіють здатністю розрізняти добро і зло, набуває нової якості – морально-етичної. Людина є частиною космічної енергії, вищого розуму. Егоїстичні, низькі думки створюють негативне психоенергетичне поле, а високодуховні, альтруїстичні думки та прагнення продукують життєтворчу енергетику.

Духовне самовдосконалення починається з покращення якості мислення (очищення почуттів і думок від негативних психічних виявів). Роздратування, смуток, хаотичність думок, різні пристрасті (заздрощі, злість, ненависть) вичерпують енергетичний потенціал людини й віддаляють свідомість від космічних сил та енергії. Саме тому метою Агні-йоги є сприяння досягнення людини повної рівноваги духовних і фізичних сил.

На відміну від релігійних, світські погляди на духовних розглядаються як панівні в сучасному суспільстві уявлення людей про це явище. Варто зазначити, що вони (уявлення) досить різні.

Нами проведено пілотне дослідження, спрямоване на з'ясування цих уявлень, до якого були залучені студенти та викладачі Глухівського НПУ ім. О. Довженка, вчителі загальноосвітніх шкіл Сумської та Чернігівської областей. Усього – 200 осіб. Їм надавалися контрольні списки з 143 прикметників, які так чи інакше могли бути синонімічними поняттю «духовність».

Результати кластерного аналізу показали, що на першому рівні схожості знаходяться ті якості, які відображають найголовніші уявлення людей про загальнолюдські цінності: «добро», «щирість», «любов» і «вихованість». На другому рівні до них додаються «совість», «відповідальність», «милосердя», «моральність», «чесність». І вже на третьому рівні – «вдумливість», «гуманність» і «толерантність». У цьому можна побачити певну закономірність: провідну позицію зайняли якості, які відповідають **почуттям і переживанням**. І лише поступово вони переходять

до **поведінкової** сфери особистості, а згодом відзначатимуть її **вчинки**. До того ж усі вони мають яскраве ціннісно-сміслову забарвлення [3].

Окремо хочемо зауважити на тому, що до основних якостей, які характеризують «духовність», не увійшло «віросповідання», що швидше за все вказує на світський статус цього явища в суспільстві або на відсутність прямої залежності між віруваннями (як належністю до певної конфесії) і духовністю в сучасному світі.

Подальше вивчення цього питання показало, що різноплановість поняття «духовність» зумовлює широкий спектр дослідницьких (наукових) підходів до його вивчення, а саме:

1. *Потребо-інформаційний* (П.М. Єршов, А.В. Петровський, П.В. Симонов, Г.М. Ярошевський) – оскільки першопричиною й рушійними силами людської поведінки є потреби, то духовність і душевність пов'язані індивідуальною вираженістю в структурі особистості двох фундаментальних основ – ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити для інших. Духовність ґрунтується на широті поглядів, ерудиції, культурі, загальному розвитку особистості.

2. *Аксіологічний* – духовність як «ціннісний зміст свідомості» (М.Й. Боришевський, В.Д. Діденко, М.С. Каган, Е.О. Помиткін, В.Г. Федотова, Т.В. Холостова, Ж.М. Юзвак та ін.).

З позиції ціннісного виміру духовність трактується як звернення людини до вищих духовних цінностей, а образ її буття визначається сукупністю конкретних норм і цінностей, які становлять смисл життя, як окремої людини, так і людства загалом, пов'язуючи покоління в культурному та історичному просторі (В.П. Зінченко). Саме ціннісний складник духовності є системоутворчим елементом, через який цей феномен властивий лише людській свідомості. Отже, цінність є однією з базових основ для виявлення сутнісно-змістового визначення духовності. Саме із цієї причини духовність є ознакою того, що в людини існує ієрархія цінностей, цілей і смислів, виражений вищий рівень освоєння світу.

На думку Л.С. Буєвої, «духовність є інтегральною якістю, що належить до сфери смисложиттєвих цінностей, які визначають зміст, якість і спрямованість людського буття й образ людський у кожному індивіді» [2, с. 5].

3. *Діяльнісний* – духовність як специфічний вид діяльності (І.А. Гайдученко, Л.І. Казакова, О.І. Мартинова, А. Маслоу, К. Роджерс, В.І. Толстих та ін.). Її сформованість виражається у двох аспектах особистісної

самореалізації: в самоактуалізації (прагненні виявити і проявити свої ціннісні прагнення, здібності, домагання) й самоствердженні.

Згідно з позицією С.Б. Кримського, духовність – це здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній світ особистості на етичній основі, створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізуються тотожність людини собі, її свободи від жорсткої залежності перед мінливими ситуаціями. Вона (духовність) сприяє своєрідній смисловій космогонії, поєднанню образу світу з моральними законами особистості. Це діяльність, яка мотивується потребами, а не цінностями: потреби складаються на основі відносин зі світом «один на один», цінності, навпаки, завоюються через взаємодію з різними соціальними групами та спільнотами, від сім'ї до людства загалом. Потреби є внутрішнім спонуканням до дії, а цінності – зовнішнім [4, с. 17]. Тоді психологічна сутність духовності може бути показана через основну формулу розвитку особистості: спочатку людина діє, щоб підтримати своє існування, а потім підтримує своє існування, щоб діяти, робити справу свого життя.

На думку Д.О. Леонтьєва, важливо не ототожнювати духовність ні з безкорисністю, ні з релігійністю. Ключовим поняттям у його розумінні є «саморегуляція» як система механізмів управління людиною своєю поведінкою. Духовність є вищим рівнем саморегуляції, який притаманний лише зрілій особистості. Невипадково поняття духовності співвідноситься з поведінкою, що спонукається не потребами, а вищими цінностями, які становлять свободу вибору. Це здатність орієнтуватися на цінності й визначатися відносно них [4, с. 18].

У цьому розрізі аналізу питання Ю.В. Щербатих доходять висновку, що будь-яка усвідомлена і творча діяльність, яка здійснюється з метою пізнання нового або в інтересах інших людей, може вважатися духовною практикою. Тоді духовне життя – це діяльність, пов'язана з вищими потребами, потребою самоактуалізації, свободи, пізнання, любові тощо;

4. *Смислобуттєвий* – духовність як орієнтованість на вирішення смисложиттєвих проблем (Б.С. Братусь, В.І. Слободчиков та ін.). Особистісний смисл, як і особистісні цінності, зароджується в просторі смислів суспільства, в якому знаходиться суб'єкт. І смисл, і культура значною мірою визначають формування смислової сфери індивіда.

К. Обуховський уважає, що в критичних ситуаціях вікового розвитку сприятливий перехід до нової фази залежить від смислу життя.

Тому пізнання смислу, свого призначення, цінності предметів і явищ світу та себе в ньому є важливою частиною духовного становлення. Цей процес пізнання нескінченний: смисл предметів може змінюватися, переосмислюватися, розкриватися через нові відносини. Отже, духовне становлення відбувається завдяки постійному переосмисленню себе, своєї поведінки, якостей, дій, вчинків і ставлень.

5. *Кризовий* – аналізується через поняття «духовної кризи» (Р. Ассаджіолі, К. Гроф, С. Гроф, В.Е. Касимова, В.В. Козлов, А. Маслоу, К. Юнг та ін.) і її розуміння як органічної частини процесу розвитку особистості, її духовного зростання.

На думку С. Грофа, стан кризи може бути складним і тривожним, але має значний еволюційний потенціал, відкриває шляхи до більш повного життя. Правильне розуміння духовної кризи як складної стадії природного розвитку може призвести до спонтанного зцілення різних емоційних і психосоматичних розладів, сприятливих змін особистості, вирішення нею життєвих проблем.

6. *Енергоінформаційний* (М.С. Гончаренко та ін.). Гармонійний розвиток духовності відбувається поетапно й за умови поєднання інформації, речовини, енергії, генотипу та психотипу. Так, на першому етапі в людини формується емоційність як реакція на навколишнє середовище. Емоційність через цілі та цінності формує моральність, яка в поєднанні з розумовою діяльністю створює власну інтелектуальність. Через взаємодію моральності, інтелектуальності із совістю та знаннями формується духовність особистості. Свідомість (як критерій розвитку духовності) разом із розумінням через духовну діяльність приводять людину до мудрості. А останнім етапом становлення духовності є святість, яка досягається шляхом служіння і творчості.

7. *Інтегративний (синергетичний)* (М.Й. Боришевський, В.В. Козлов, М.В. Савчин, С.О. Ставицька, В. Франкл та ін.).

Тут цікавим є інтегративно-психологічний підхід В.В. Козлова до розуміння сутності особистості. Він виокремлює три глобальні її підструктури: 1) «Я-матеріальне» (центром є образ власної тілесності, тілесність як така в ставленні до свого тіла; другорядними характеристиками є стать, вік, якості, які відображають ставлення до свого тіла); 2) «Я-соціальне» (ядром є інтегративний статус – соціальна структура, з позиції якої особистість оцінює й будує свої соціальні стосунки. Він має регулятивну функцію: визначає спосіб життя, світогляд, ціннісні орієнтації, мотивацію тощо); 3) «Я-духовне» (ядро – ба-



зові екзистенційні, інтимні, сакральні смисли, які стосуються основоположних проблем буття. Інтегративним центром «Я-духовного» є смисл життя).

Залежно від переважаючої підструктури особистості людей умовно ділять на: 1) «матеріалістів» (акцент на захоплення власним тілом, речами, грошима, матеріальними благами тощо); 2) «соціалістів» (орієнтація на кар'єру і статусну значимість тощо); 3) «духовників» (переважають цінності особистісного зростання, знань, ментальності, екзистенційні цінності буття).

Оптимальним вважається гармонійне поєднання й однакова міра наявності кожної підструктури.

В. Франкл, розглядаючи поняття «духовність» як один із базових «екзистенціалів» людського буття, вказує на наявність трьох еволюційних вимірів дійсності: 1) біологічний, тілесний (ним обмежується існування рослинного світу); 2) психологічний, душевний (функціонує у тваринному світі); 3) духовний або ноетичний (характерний лише для людей, виявляється в орієнтації на смисли). Людина інтегрує всі рівні функціонування.

На думку М.В. Савчина, є необхідність переходу до духовної парадигми у вивченні особистості, яка ґрунтується на ідеях синергетизму, тобто розгляд духовного має відбуватися в цілісній природі людини, у його взаємодії з душею й тілом. Природу духовності пояснює так: 1) духовне не зводиться й не ототожнюється з психічним; 2) «духовне є трансцендентним за походженням та іманентним за існуванням» [5, с. 97]; 3) духовне виявляється через сумління, духовну рефлексію, трансцендентну любов, свободу й відповідальність, ясну свідомість; 4) будучи основною причиною, духовність відкриває причинний ряд, який зумовлює в душі головні переживання, думки та поведінку, а отже, надає найвищого сенсу життєдіяльності; 5) духовне має фундаментальний вплив на психосоматичну сферу людини.

Схожу точку зору висловлює М.Й. Боришевський. Згідно з його поглядами, духовність багатовимірна. Це «утворення у свідомості людини, у яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й до себе як соціального індивіда. Специфічною ознакою цих утворень, що постають у формі ціннісних орієнтацій, певних особистісних характеристик, є їх поєднання з головними життєвими цілями, прямий чи опосередкований зв'язок із моральністю» [1, с. 144].

Варто звернути увагу на те, що більшість учених вважає, що духовність є процесом і результатом розвитку людини до рівня усвідомлення нею своєї буттєвої сутності і

трансцендентування за межі власного життя, звернення до досвіду людства та вищих загальнолюдських цінностей [6, с. 27].

Отже, люди мають різну модальність і спрямованість власної духовності, рівні її існування, що залежить від розвитку їхньої самосвідомості й виражає суб'єктивно-неповторну індивідуальність кожного [6, с. 37].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, розуміння духовності пройшло тернистий шлях трансформації через релігійні, філософські, власне наукові підходи. Тому закономірно, що не існує єдиного пояснення цього явища, воно складне й багатогранне. Але більшість дослідників сходяться на тому, що це внутрішнє складне системне утворення, яке визначає поведінку та вчинки особистості стосовно навколишнього природного й соціального середовища. Духовність властива лише людині, вона формується і трансформується впродовж життя. Цей складний процес залежить від внутрішніх мотивів, переконань, установок, цінностей, потреби в саморозвитку й самовдосконаленні кожного.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М.Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Буева Л. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л. Буева // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 5–7.
3. Донець С.І. Теоретико-емпіричний аналіз поняття «духовність» у психології / С.І. Донець // Український психолого-педагогічний науковий збірник: Науковий журнал. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – № 7. – С. 47–52.
4. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А. Леонтьев // Известия Южного федерального университета. Серия «Технические науки». – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 16–21.
5. Савчин М.В. Фундаментальні духовні здатності особистості / М.В. Савчин // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2014. – Випуск 1. – Том 1. – С. 92–98.
6. Ставицька С.О. Генеза духовної самосвідомості юнацтва : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 / С.О. Ставицька ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 251 с.
7. Geigle D. Spirituality and Religion in the Workplace: History, Theory, and Research Margaret Benefiel Andover Newton Theological School / D. Geigle, L. W. Fry // Psychology of Religion and Spirituality. – 2014. – С. 175–187.
8. Personality, religious and spiritual struggles, and well-being / Wilt, Joshua A, Grubbs, Joshua B., Exline, Julie J., Pargament, Kenneth I. // Psychology of Religion and Spirituality. – (Nov) 2016. – С. 341–351.
9. Spiritual and Religious Competencies for Psychologists Cassandra Vieten Institute of Noetic Sciences and California Pacific Medical Center Research Institute Shelley Scammell Institute for Spirituality and Psychology / [R. Pilato, I. Ammondson, K. Pargament, D. Lukoff] // Psychology of Religion and Spirituality © 2013 American Psychological Association. – 2013. – С. 129–144.

УДК 159.922.27

СОЦІАЛЬНО-ПІДТРИМУЮЧА МЕРЕЖА ЯК КОПІНГ-РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК

Дубиніна М.І., аспірант

Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті висвітлено поняття соціально-підтримуючої мережі як важливого копінг-ресурсу професійної самореалізації жінок. Проаналізовано дослідження науковців, що стосувались необхідності наявності ефективної соціально-підтримуючої мережі в процесі становлення жінки як професіонала, матері та дружини. Наголошується на тому, що наявність ефективної мережі здійснює позитивний вплив на психологічне здоров'я жінки.

Ключові слова: соціально-підтримуюча мережа, професійна самореалізація, копінг-ресурс, підтримуюча комунікація, рольовий конфлікт.

В статье рассмотрено понятие социально-поддерживающей сети как важного копинг-ресурса для профессиональной самореализации женщин. Проанализированы исследования ученых, которые касались необходимости наличия эффективной социально-поддерживающей сети в процессе становления женщины как профессионала, матери и жены. Отмечается, что наличие эффективной сети оказывает положительное влияние на психологическое здоровье женщины.

Ключевые слова: социально-поддерживающая сеть, профессиональная самореализация, копинг-ресурс, поддерживающая коммуникация, ролевой конфликт.

Dubynina M.I. NETWORK OF SOCIAL SUPPORT AS A COPING RESOURCE OF THE PROFESSIONAL SELFACTUALIZATION OF WOMEN

The paper considered the concept of network of social support as an important coping resource of the professional selfactualization of women. There are analyzed the scientist's researches that concerned the necessity of effective network of social support in the process of woman's becoming as a professional, mother and wife. It is noted that the presence of an effective network has a positive impact on the women's psychological health.

Key words: network of social support, professional selfactualization, coping resource, supportive communication, conflict of roles.

Постановка проблеми. У зв'язку з підвищенням темпу життя, швидкості змін соціально-економічних умов, а також зростанням емоційних та інформаційних навантажень і вимог до психічних ресурсів людини постає проблема адаптації до умов особистісно-середовищної взаємодії, профілактики стресу й підтримання необхідного для успішної діяльності рівня психічного та фізичного здоров'я.

З огляду на це, важливим є вивчення особливостей професійної самореалізації жінок, оскільки в процесі становлення як професіонала жінка також виконує ролі матері і дружини. Варто зазначити, що за відсутності ефективної соціально-підтримуючої мережі може мати місце рольовий конфлікт, здатний значно погіршити якість життя жінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні декілька років з'явилося багато досліджень, які присвячені вивченню механізмів психологічної адаптації, особливо стосовно копінг-поведінки та психологічного захисту жінок у процесі професійної самореалізації. Також активно ведуться дослідження найбільш необхідних жінкам копінг-ресурсів і формуван-

ня успішної поведінки, що долає стрес. Й одним із важливих копінг-ресурсів у жінок у процесі професійної самореалізації є наявність соціально-підтримуючої мережі й високий рівень її ефективності. Вивченням особливостей функціонування соціально-підтримуючої мережі займалися такі науковці, як Є.А. Ашаніна (визначення поняття соціально-підтримуючої мережі як копінг-ресурсу), Р.С. Лазарус (вивчення особливостей дії соціально-підтримуючої мережі), С. Кобб (визначення елементів соціально-підтримуючої мережі), Т. Гілдеа (особливості підтримуючої комунікації), Е.Л. МакДжордж, Р.А. Кларк, С.І. Джилліан (дослідження здатності людини зосереджуватись на інших), Е. Гофман (особливості інформаційної підтримки), С.А. Севім (дослідження рольових конфліктів, що виникають у працюючих жінок), А. Берковіц, Х.В. Перкінс (особливості вияву підтримки в родині) та інші.

Що стосується визначення, то соціально-підтримуюча мережа – це копінг-ресурс особистості, що є мікросоціальним і включає рідних, друзів і знайомих.

Постановка завдання. Завданням дослідження є аналіз елементів соціаль-



но-підтримуючої мережі, її показників і ролі в процесі професійної самореалізації жінок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна самореалізація є однією з найважливіших сфер діяльності людини. При цьому варто зазначити, що на шляху реалізації себе в професії жінки зустрічають значно більше перепон, ніж чоловіки. Це зумовлено наявністю певних стереотипів стосовно нездатності жінок поєднувати виконання робочих і родинних обов'язків.

Звичайно, певні складності в одночасному виконанні робочих і родинних обов'язків є. Крім того, при високому рівні психологічного напруження в жінок може виникати внутрішньо особистісний рольовий конфлікт. І одним із копінг-ресурсів для його подолання є наявність ефективної соціально-підтримуючої мережі. Також для успішного розв'язання подібного рольового конфлікту необхідним є розуміння причин його появи.

Соціально-підтримуюча мережа або соціальна мережа, відповідно до структурно-функціональної моделі взаємодії копінг-ресурсів і копінг-стратегій Є.А. Ашаніної, – це мікросоціальний ресурс особистості, який включає родину, близьких, друзів і колег [1].

Дія соціально-підтримуючої мережі, на думку Р.С. Лазаруса, фокусується на певному стилі спілкування, під час якого індивід розуміє, що він не один у розв'язанні певної ситуації [2, с. 381–406]. Оточення людини, яке входить у соціально-підтримуючу мережу, може запропонувати багато варіантів підтримки й допомоги.

Відповідно до робіт С. Кобба [3, с. 300–314], у соціально-підтримуючу мережу входять такі елементи, як родина, друзі, колеги та керівництво. Чим більше соціальних контактів із родиною, друзями й колегами має людина, тим більш ефективною є соціально-підтримуюча мережа.

Важливим є те, що, згідно з останніми зарубіжними дослідженнями, наявність ефективної соціально-підтримуючої мережі відіграє позитивну роль у формуванні фізичного та психологічного здоров'я особистості. Наприклад, якщо в соціально-підтримуючій мережі більшість осіб займається спортом і правильно харчується, то під таким впливом через деякий час і сама людина почне вести здоровий спосіб життя.

Більше того, якщо людина має ефективну соціально-підтримуючу мережу, то в неї є доступ до відчутної підтримки з боку оточуючих, яка може бути корисною для виходу з депресивних станів.

Важливим елементом ефективної соціально-підтримуючої мережі є підтримуюча

комунікація. Що стосується визначення, то, на думку Т. Гілдеа, це вербальна або невербальна комунікація, яка має на меті надання допомоги іншим, які сприймаються як такі, що її потребують [4]. Отже, ті особи, на яких спрямовується підтримуюча комунікація, отримують своєрідний буфер, завдяки якому вони можуть подолати стрес. Також завдяки цьому так званому буферу вони отримують можливість обрати більш ефективну копінг-стратегію, яка буде сприяти значному зниженню рівня стресу.

Важливо, щоб підтримуюча комунікація була зосереджена на особі. Рівень такої зосередженості може коливатися від низького до високого. За низького рівня зосередженості на особі спостерігається неадаптована під потреби людини комунікація. Про високий рівень зосередженості на особі під час підтримуючої комунікації свідчить побудова діалогу так, що більшість потреб ураховано, а рівень стресу в процесі взаємодії значно знижується [5, с. 17–28].

За наявності ефективної соціально-підтримуючої мережі важливою є й наявність емпатії. Для будь-якої людини важливо, щоб її запитували про її ставлення до конкретної ситуації [6, с. 338–360]. Також емпатійний слухач може вказати на інший бік проблеми, який відрізняється від бачення самої особи, яка потребує підтримки. У цьому випадку з'являється можливість подивитись на кризову ситуацію з іншого боку та віднайти правильну стратегію поведінки, яка призведе до швидшого й ефективнішого вирішення проблеми.

Під час вирішення будь-якої життєвої ситуації важливою є інформаційна підтримка. Зокрема, це може виражатися в порадах. Проте, на думку Е. Гофмана [7], поради частіше притаманні неефективній соціально-підтримуючій мережі. Він вважає, що особи, які мають підвищений рівень стресу через певні життєві проблеми або рольові конфлікти, насправді не шукають порад. Вони лише хочуть, щоб їх вислухали та надали емоційну підтримку. Крім того, на думку Е. Гофмана, більша частина порад, яку може отримати людина, є неефективною та може навіть зашкодити.

Одним із фундаментальних понять під час вивчення соціально-підтримуючої мережі є соціальна підтримка. Більше того, у деяких наукових дисциплінах, наприклад у соціальній психології, соціальна підтримка вважається основним показником ефективної соціально-підтримуючої мережі.

Для отримання достатньої соціальної підтримки, на думку С. Стоул, важливим є рівень інтеграції в соціально-підтримуючу

мережу. Найбільш точним показником такої інтеграції вважається щільність мережі [8].

Щільність соціально-підтримуючої мережі – це вимір того, наскільки взаємопов'язані члени мережі між собою. С. Стоул наголошував на тому, що наявність великої кількості членів у соціально-підтримуючій мережі не означає, що особа може отримати достатню соціальну підтримку [8]. Оскільки при великому обсязі може спостерігатися низька щільність, тобто учасники мережі практично не комунікують один із одним. У результаті соціальна підтримка практично відсутня й така соціально-підтримуюча мережа є неефективною.

Ще одним показником соціально-підтримуючої мережі є взаємодія. За С. Стоулом, взаємодія – це рівень обміну ресурсами між членами мережі [8]. За наявності ефективно соціально-підтримуючої мережі обмін певними ресурсами відбувається між її членами на рівних.

І третім, найголовнішим, показником ефективно соціально-підтримуючої мережі є сила зв'язку всередині мережі між її членами. Такий зв'язок може бути сильним або слабким. Сильний зв'язок між членами всередині соціально-підтримуючої мережі полягає в наявності постійної взаємної комунікації між її членами. Прикладом такого зв'язку можуть бути батьківсько-дитячі стосунки або стосунки між братами та сестрами.

Що стосується слабого зв'язку, то сюди можна зарахувати співробітників, із якими ви не підтримуєте стосунки в позаробочий час. У цьому випадку вірогідність отримати від них соціальну підтримку буде значно менша, ніж від осіб, із якими ви ближче спілкуєтесь.

С. Стоул розрізняє обов'язкові та вільні зв'язки в соціально-підтримуючій мережі. Обов'язкові зв'язки ґрунтуються на необхідних відносинах, що базуються на структурних особливостях життя людини [8]. Прикладом таких зв'язків можуть бути батьківсько-дитячі стосунки, відносини між співробітниками тощо. Вільні зв'язки виникають у тому випадку, якщо особа сама обирає, з ким їй підтримувати спілкування. Прикладом таких зв'язків можуть бути дружні стосунки.

З огляду на вище викладене, виникає питання: чому наявність ефективно соціально-підтримуючої мережі в процесі професійної самореалізації є більш важливою для жінок, ніж для чоловіків? Передусім варто зазначити, що необхідність ефективно соціально-підтримуючої мережі для працюючих жінок зумовлена тим, що вони повинні суміщати одразу декілька ролей (дружини, матері та працівника).

У разі недостатньої підтримки з боку оточуючих у працюючих жінок може виникнути рольовий конфлікт. Причиною його виникнення є те, що традиційно вважається, що жінки мають опікуватися родиною. Проте у світлі економічних і соціальних змін жінки також повинні вносити свою частку в матеріальне забезпечення родини. На думку С.А. Севім [9, с. 77–86], саме через те, що зайнятим жінкам доводиться виконувати родинні та робочі обов'язки й виникають рольові конфлікти.

Що стосується рівня стресу, то в жінок він є у два рази вищий, ніж у чоловіків [10]. Це можна пояснити тим, що жінка після важкого робочого дня приходиться додому й замість того, щоб відпочити, починає займатися родиною. Відповідно рівень стресу на фоні загальної перевантаженості значно зростає. Отже, важливою є не тільки підтримка з боку родини, а й від колег і керівництва.

Для того щоб більш детально розібратись у тому, чому жінки мають значно вищий рівень стресу в процесі професійної самореалізації, варто розглянути поняття професійного стресу. Професійний стрес визначається як шкідливі психоемоційні реакції, які відбуваються в тому випадку, коли поставлене завдання не відповідає можливостям і ресурсам працівника [11, с. 286–295].

Щодо умов, які викликають підвищення рівня стресу на робочому місці в жінок, то до них можна зарахувати:

1. Значний контроль за виконання завдань.
2. Погані відносини з колегами та керівниками.
3. Відсутність гарантій у забезпеченні зайнятості на постійній основі.
4. Монотонна робота.
5. Відсутність автономії.

Проте основним джерелом стресу для зайнятих жінок є пошук балансу між сім'єю та виконанням робочих завдань. Емпіричним дослідженням проблем із пошуком цього балансу займалися такі науковці, як К. Бернас і Д. Майор. У ході їхніх досліджень надана характеристика конфлікту «родина-робота». Це вид рольового конфлікту, у якому тиск з боку виконання робочих і родинних обов'язків є несумісним [12, с. 76]. Отже, професійна реалізація стає на заваді реалізації жінки себе як матері та дружини.

Згідно з дослідженнями К. Бернас і Д. Майор, такий конфлікт має дві форми:

1. Робота негативно впливає на стосунки в родині.
2. Виконання родинних обов'язків здійснює негативний вплив на виконання професійних завдань.



У науковій літературі припускають, що система соціальної підтримки або соціально підтримуюча мережа зменшує негативний вплив цього конфлікту на особисте життя і професійну самореалізацію жінки.

Соціальна підтримка може виникати в робочій сфері завдяки колегам і керівникам, які сприяють створенню позитивного робочого середовища. Наприклад, підтримуючий керівник може зробити робочі ситуації менш стресогенними через незначне обговорення складних домашніх ситуацій під час перерви й бути більш гнучким у тому випадку, якщо рівень тривоги працівника, пов'язаний із тими чи іншими подіями, зростає. Відповідно, рівень негативного впливу, який можуть здійснювати робочі стосунки на родині й навпаки, буде знижуватись.

Це підтверджують дослідження таких науковців, як М.К. Маунт та М.Р. Беррік [13, с. 153–200]. У ході їхніх досліджень виявлено, що за недостатнього рівня соціальної підтримки в робочій сфері рівень конфлікту «родина-робота» є значно вищим, ніж у тих ситуаціях, коли така підтримка наявна.

Підтримка з боку родини також може відіграти значну роль у зниженні конфліктів, пов'язаних із роботою. Що стосується професійної самореалізації жінок, то, відповідно до досліджень таких науковців, як А. Верковіц та Н.В. Перкінс, наявність позитивної підтримки чоловіка для жінки є визначною умовою для зниження рівня робочого стресу [14, с. 161–165].

Також не варто забувати, що в працюючих жінок часто зустрічається почуття провини перед родиною, особливо перед дітьми. Такі дослідники, як М. Зарра-Незад та А. Моазами-Гудзарзі, на основі своїх досліджень стверджують, що працюючі жінки часто думають, що вони «приносять у жертву» своїх дітей, намагаючись професійно самореалізуватись [15, с. 75–81].

Крім того, більша частина працюючих жінок сприймає родину як сферу, яка має бути на першому місці за будь-яких умов. Але в умовах сучасної нестабільної економічної ситуації незначна частка жінок може дозволити собі не працювати. Наслідком цього є те, що в разі якісного й сумлінного виконання родинних і робочих обов'язків на жінку покладається подвійне навантаження.

Для розуміння того, як покращити психологічний стан жінки, що перебуває в цьому конфлікті, можна використати теорію збереження ресурсів, запропоновану С.Е. Хобфоллом [16, с. 337–421]. Сутність цієї теорії полягає в тому, що люди в будь-якому випадку прагнуть зберегти власні ресурси. Й оточення може сприяти такому збереженню.

На основі теорії збереження ресурсів розроблена W-HR модель, ключовим поняттям якої є те, що будь-який особистісний ресурс не може працювати в ізоляції [17]. Із цього можна зробити висновок, що, для того щоб знизити рівень напруження, який виникає у жінок у процесі професійної самореалізації, необхідною є підтримка з боку родини, колег і керівництва. Емоційна підтримка буде підвищувати рівень самооцінки та настроїв, відповідно, робота виконуватиметься швидше та якісніше. Також якщо жінка після закінчення робочого дня вдома відчує підтримку від родини, то це спричинить зниження ймовірності появи сварок і конфліктів у родині.

Однак залишається відкритим питання: що робити тим жінкам, які не можуть отримати підтримку від родини або співробітників? Прикладом може бути жінка, яка виховує дитину сама. Одним із варіантів вирішення такої проблеми є створення так званих груп підтримки як штучної соціально-підтримуючої мережі, здатної до ефективного функціонування. Згідно з визначенням Й.Е. Міллер, до таких груп входять особи, які мають спільні стресори та збираються разом для того, щоб забезпечити один одному емоційну й інформаційну підтримку [18].

Перевагами участі в групах підтримки для жінок є [19]:

1. Підвищення самооцінки.
2. Отримування певного досвіду опосередковано. Деякі члени групи можуть ділитися своїми способами вирішувати ті чи інші проблеми.
3. Зменшення рівня ізоляції. Жінка, перебуваючи серед людей, у яких подібні до її проблеми, вже не відчуває себе самотньою.
4. Поява почуття належності.

Отже, використання груп підтримки як соціально-підтримуючої мережі має позитивні наслідки для жінки в процесі професійної самореалізації. На нашу думку, подібні групи підтримки можуть бути корисними й для жінок, які мають ефективну соціально-підтримуючу мережу, але іноді потребують погляду з боку тих, хто опинився в подібній ситуації.

Висновки з проведеного дослідження. Соціально-підтримуюча мережа як копінг-ресурс професійної самореалізації жінок визначається як необхідний складник ефективного функціонування жінки в ролі матері, дружини або працівника. Варто зауважити, що наявність такої мережі може значно знизити рівень стресу та підвищити самооцінку.

За наявності ефективної соціально-підтримуючої мережі значно знижується вплив

такого стресора, як почуття провини перед родиною (особливо перед дітьми). Відповідно, і конфлікт «родина-робота» втрачає свою актуальність і стає менш значущим.

Ефективна соціально-підтримуюча мережа є провідним копінг-ресурсом, завдяки якому відбувається професійне становлення жінки як особистості. Саме тому подальші дослідження цього питання є актуальними та важливими для суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рыбников В.Ю. Психология копинг-поведения специалистов опасных профессий / В.Ю. Рыбников, Е.Н. Ашанина. – М. : Политехника-сервис, 2012. – 120 с.
2. Schaefer C., Coyne J.C., Lazarus R.S. The health-rated functions of social support. *Journal of Behavior Medicine*, 4. – 1981. – P. 381–406.
3. Cobb S. Social support as a moderator of life stress / S. Cobb. – *Psychosomatic Medicine*, 38. – 1976. – P. 300–314.
4. Gildea T. Combat vet says gender bias to untreated PTSD / T. Gildea. – March 30, 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : from <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=124500733/>.
5. MacGeorge E.L., Clark R.A., Gillian S.I. Sex differences in the provision of skillful emotional support: The mediating role of self-efficacy. – *Communication Reports*, 15. – 2002. – P. 17–28.
6. S. Jones Putting the person into person-centered and immediate emotional support: Emotional change and perceived helped competence as outcomes of comforting in helping situations. – *Communication Research*, 31. – 2004. – P. 338–360.
7. Goffman E. Behavior in public places: notes on the social organization of gathering / E. Goffman. – New York : Free Press, 1963.
8. Stohl C. Organizational communication: connectedness in action. Thousand Oaks, CA: Sage. – 1995.
9. Sevim, S.A., 2006. Religious tendency and gender roles: Predictors of the attitudes toward women's work roles. *Soc. Behav. Personal. Intl. J.*, 34: 77–86.
10. Abdullah, R., S. Jahan and S. Saha Occupational stress, social and family difficulties and job contentment of working women: Bangladesh perspective. Daffodil International University, Bangladesh. – 2008.
11. AL-Hussami, R.N.M., 2008. A study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership and level of education. *Eu. J. Sci. Res.* 22: 286–295.
12. Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76–88.
13. Mount M.K., & Barrick, M.R. The Big Five personality dimensions: Implications for research and practice in human resource management. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 13, 1995. – P. 153–200.
14. Berkowitz, A., & Perkins, H. W. Stress among farm women: Work and family as interacting systems. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 1984. – P. 161–165.
15. Maryam Zarra-Nezhad, Ali Moazami-Goodarzi, Leila Hasannejad and Khadijeh Roushani Occupational Stress and Family Difficulties of Working Women. – *Current Research in Psychology* 1 (2), 2010. – P. 75–81.
16. Hobfoll, S.E. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50 (3), 2001. – P. 337–421.
17. Ten Brummelhuis, L.L., & Bakker, A.B. A resource perspective on the work-home interface: The work-home resources model. *American Psychologist*, 67 (7), 2012. – P. 545.
18. Miller J.E. Effective support group. Fort wayne, IN: Willowgreen. – 1998.
19. Schutz W. FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior. – New York : Rinehart, 1958.



УДК 159.923

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ

Казібекова В.Ф., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри практичної психології
Херсонський державний університет

У статті узагальнено філософсько-психологічний зміст поняття психологічних ресурсів і ресурсності особистості. Розглянуто підходи науковців до визначення рівнів і видів психологічних ресурсів особистості.

Ключові слова: філософський, психологічний підходи до дослідження ресурсів і ресурсності, особистість, стресостійкість, психологічна адаптація.

В статье обобщено философско-психологическое содержание понятия психологических ресурсов и ресурсности личности. Рассмотрены подходы учёных к определению уровней и видов психологических ресурсов личности.

Ключевые слова: философский, психологический подходы к исследованию ресурсов и ресурсности, личность, стрессоустойчивость, психологическая адаптация.

Kazibekova V.F. PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF PERSONALITY: PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL CONTENT

The article summarizes the philosophical and psychological content of the concept of psychological resources of personality. Approaches of the scientists to determination of the levels and types of psychological resources of personality are considered.

Key words: philosophical, psychological approaches to the study of psychological resources, personality, psychological adaptation.

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття – час надій і розчарувань, пошуку духовних опор та орієнтирів для людства. Зміни, що відбуваються на межі віків, не лише ініціювали соціальні й політичні колізії в різних країнах світу, викликали хвилю демократизації, поклали край ясності в галузі світогляду та ідеології, а й потрясли практично всі основи суспільного життя, його регулятори і сферу мотивації.

Як зазначали Л. Бурлачук, О. Коржова, поняття життєвих труднощів, важких життєвих ситуацій, стресових ситуацій, екстремальних ситуацій широко використовується в психологічній науці, але й досі недостатньо операціоналізовані. Під ними розуміється широкий спектр ситуацій і подій, що висувають підвищені вимоги до особистості та її адаптаційних можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найчастіше під життєвими труднощами маються на увазі ситуації або події, які фруструють ті чи інші потреби людини й викликають у неї психологічний стрес. Самі по собі значущі життєві події виснажують адаптаційні резерви людини. За Ю. Александровським, велика кількість таких подій знижує «адаптаційний бар'єр», порушує баланс, що склався між особистістю й середовищем.

Розрізняють суб'єктивну та об'єктивну складність ситуації або події. Розмежу-

вання пов'язане з чинником суб'єктивної оцінки особистістю певної конкретної події або ситуації. Міра негативного впливу події на людину визначається тим, наскільки особистісно значуща для неї ця подія або ситуація, наскільки зачіпає її життєдіяльність.

Н. Тарабріна виділяє поняття стресової події або ситуації і травматичної (яка психотравмує) події або ситуації. Травматичною є подія або ситуація, що викликає в людини психологічну травму. Стрессова подія визначається як подія або ситуація виключно загрозливого або катастрофічного характеру, що здатна викликати дистрес майже в будь-якого індивідуума. К. Муздибаєв класифікує стресори за типом життєвих подій або за типом труднощів, за інтенсивністю, за величиною втрат або загрози, за тривалістю, за мірою керованості подій, за рівнем впливу [26].

Постановка завдання. Мета статті – здійснити огляд поняття психологічних ресурсів особистості й визначити його філософсько-психологічний зміст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Істотним чинником цілісного процесу адаптації людини до умов середовища є психічна адаптація. Психічний стан людини – вкрай чутливий індикатор змін, що відбуваються в організмі під впливом несприятливих чинників. Ф. Березін визначає психічну адаптацію як динамічний процес установ-

лення оптимальної відповідності особистості й довкілля в ході здійснення діяльності, яка дає індивідуумові змогу задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі, забезпечуючи при цьому відповідність психічної діяльності людини і її поведінки вимогам середовища [5].

Серед чинників, що підвищують вимоги до психічної адаптації людини, виділяються динамічність розгортання подій, дефіцит або суперечливість інформації, необхідної для ухвалення рішень, ризик, діяльність в умовах, що перевищують функціональні можливості людини за обсягом і мірою складності, антиципація загрози для здоров'я й життя.

На думку Ф. Березіна, екстремальні ситуації з погляду адаптації до них ділять на короткочасні, коли актуалізуються програми реагування, які в людині завжди «наготові», і тривалі, що вимагають адаптаційної перебудови функціональних систем людини. Тривалий стрес пов'язаний із поступовою мобілізацією й витрачанням «поверхневих» і глибинних адаптаційних резервів. Л. Китаєв-Смик додає, що перебіг стресу може бути прихованим, тобто відбиватися в зміні показників адаптації.

Необхідною умовою успішної адаптивної поведінки є здатність до запобіжного пристосування до змін зовнішнього світу, тобто до прогнозування: чи використовує людина інформацію про минуле для організації процесів у майбутньому. Цей аспект адаптації розглядався такими вченими, як П. Анохін, М. Бернштейн, Д. Узнадзе, К. Прибрам, В. Симонов, У. Ешбі, І. Фейгенберг, В. Іванніков, Дж. Келлі й ін. У процесі адаптації до нових, особливо складних та екстремальних умов у людини створюються суб'єктивні моделі довкілля і свого місця в ньому, які пов'язані з особливостями особистості й психічного стану людини.

Стресостійкість особистості на соціально-психологічному рівні розглядають як збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я [28]. Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. За даними Ю. Щербатих [32], до факторів, що впливають на стресостійкість особистості, можна зарахувати такі: природжені особливості організму та ранній дитячий досвід, особистісні властивості, фактори соціального середовища й когнітивні фактори.

Варто зазначити, що в кожній людині є свій індивідуальний сценарій стресової поведінки. Про це писав Ерік Берн у книгах, і життя підтверджує його гіпотезу. Цей сценарій засвоюється в дитинстві, коли батьки, переживаючи стреси, конфліктують на очах у дитини, виявляють негативні емоції, висловлюють образи в адресу партнера при дитині, тим самим мимоволі втягуючи її у свої проблеми. При цьому дитина вбирає в себе приклад батьків, а потім не усвідомлено копіює їх у своєму дорослому житті.

Стресостійкість особистості залежить від багатьох факторів, а саме: якості стресорів, особистісних властивостей, компетентності в подоланні навантажень і соціальних факторів [27].

Б. Ананьєв відзначив, що стрес-толерантність особистості й витривалість щодо фрустраторів залежить від підтримки, моральної допомоги, співучасті, співчуття інших людей, солідарності групи. Розпад соціальних зв'язків спричиняє руйнування інтраіндивідуальної структури особистості, виникнення гострих внутрішніх криз, що дезорганізують поведінку [4].

Значну роль у стійкості до стресу відіграє соціальна підтримка. Різновидом соціальної підтримки є соціально-психологічна підтримка: емоційна, інформаційна, інструментальна або функціональна. Соціальна й соціально-психологічна підтримка є певним буфером між стресом і його негативними наслідками, пом'якшує патогенну дію стресу, що впливає на здоров'я. Отже, соціальна підтримка – важливий ресурс збереження психологічної стійкості особистості в стресових ситуаціях. Багато авторів відзначають, що позитивне соціальне довкілля (сім'я, друзі, колеги) також може бути одним із найважливіших чинників збереження стресостійкості особистості. У зв'язку з цим соціальне довкілля може розглядатися як соціально-психологічний ресурс подолання стресу.

Наступний ресурс стресостійкості – психологічна компетентність індивіда, рівень його психологічної освіченості й культури. Разом із соціальним досвідом вона визначає конкретні форми адаптивних процесів у стресостійких ситуаціях.

Також до найбільш вивчених натеper особистісних ресурсів можна зарахувати такі:

- активна мотивація подолання, ставлення до стресів як можливості набуття власного досвіду й можливостей особистісного зростання;
- сила Я-концепції, самоповага, самооцінка, власна значущість, самодостатність;
- активна життєва установка: чим активніше ставлення до життя, тим більша психологічна стійкість у стресових ситуаціях;



- позитивність і раціональність мислення;
- емоційно-вольові якості;
- фізичні ресурси (стан здоров'я і ставлення до нього як до цінності).

До інформаційних та інструментальних ресурсів належать такі:

- здатність контролювати ситуацію (ступінь її впливу на людину оцінюється адекватно);

– використання методів або способів досягнення бажаних цілей (майстерність, здібності, успішність);

- здатність до адаптації, інтерактивні техніки змінювання себе й навколишньої ситуації, інформаційна й діяльнісна активність щодо перетворення ситуації взаємодії особистості і стрес-ситуації;

– матеріальні ресурси: високий рівень матеріального доходу й матеріальних умов, що дають змогу відновлювати первинні фізіологічні потреби, безпека життя, стабільність оплати праці тощо [4].

Г. Сельє виділив два види адаптаційних ресурсів людського організму при стресі: поверхнева адаптаційна енергія і глибока адаптаційна енергія. Поверхневі ресурси організму активізуються за першою вимогою, вони легко відновлюються. Поверхнева адаптаційна енергія відновлюється за рахунок глибокої, яка мобілізується шляхом адаптаційної перебудови гомеостатичних механізмів організму. Активація глибокої адаптаційної енергії відбувається тоді, коли людина довго перебуває в стресовій ситуації й виснажує поверхневі ресурси. Виснаження глибоких ресурсів призводить до передчасного старіння та навіть смерті організму.

Отже, збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під ресурсами мають на увазі внутрішні та зовнішні зміни, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях.

Особливу категорію ресурсів стресостійкості становлять характер, способи, стратегії й моделі поведінки, спрямованої на подолання стрес-ситуацій. Копінг-поведінка залежить від життєвої позиції, активності особистості, від потреб у самореалізації своїх потенціалів і здібностей.

Стресостійкість характеризує стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалим включенням в емоційно-напружені та значущі ситуації.

У межах психології посттравматичного стресу серед загальних порушень, пов'язаних із реакцією на стрес, виділяють емоційні, когнітивні, біологічні і психосоціальні. Серед діагностичних критеріїв посттравма-

тичного стресового розладу виокремлюють небажання планувати майбутнє, зниження інтересу до раніше значущої діяльності, уникнення стимулів, пов'язаних із травмою. Чинниками, що впливають на адаптацію до стресу, є дія агресора (тяжкість, частота, тривалість); сприймана й реальна безпека членів сім'ї або значущих інших; характеристики поновлювального довкілля; сприйманий рівень підготовленості; рівень психологічного функціонування до лиха, передуюча схильність дії стресорів. У плані управління стресом велике значення надається готовності до лиха [1; 2; 3].

У зв'язку з ризиком виникнення посттравматичних стресових розладів досліджувалися також такі чинники: 1) етнокультурні традиції; 2) система переконань і система цінностей; 3) ресурси і традиції регіону; 4) сімейна спадщина й динаміка; 5) індивідуальні, соціальні, професійні ресурси й обмеження; 6) індивідуальні біопсихосоціальні ресурси й уразливість; 7) попередня чутливість до впливу травмувальних подій; 8) специфічний стресовий або потенційно травматичний досвід під час або після лиха.

У зарубіжній психології для опису, аналізу та дослідження поведінки людини у важких і екстремальних ситуаціях широко застосовується концепція владнання Р. Лазаруса. "Coping" визначається як індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до логіки самої ситуації, її значущості в житті людини та її особистих психологічних можливостей. Він має на увазі весь спектр взаємодії людини із завданнями внутрішнього й зовнішнього характеру. Адекватність стратегій поведінки в значущих ситуаціях визначається адаптивними можливостями особистості, особливостями сприйняття й оцінювання нею значущої для неї ситуації. Владнання із життєвими труднощами, за Р. Лазарусом і С. Фолкманом, – це когнітивні та поведінкові зусилля індивіда, що «постійно змінюються, спрямовані на управління специфічними зовнішніми й (чи) внутрішніми вимогами, які оцінюються ним як такі, що піддають його випробуванню або перевищують його ресурси» [14, с. 49]. Поняття «владнання із життєвими труднощами» деякі зарубіжні психологи прямо пов'язують з індивідуальними відмінностями та гендерною специфікою.

Проблема психологічної стійкості людини до психотравмувальних подій відображена в психологічній теорії особистості, що центрується на подоланні. Теорія С. Мадді про особливу особистісну якість "hardiness" виникла у зв'язку з розробкою ним проблем творчого потенціалу особи-

стості й регулювання стресу. У вітчизняній літературі Д. Леонт'єв, замість "hardiness", уводить поняття «стійкість» або «життестійкість». Через поглиблення аттитюдів включеності, контролю і прийняття виклику життя, позначених як "hardiness", людина може одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал та упоратися зі стресами, що зустрічаються на її життєвому шляху.

У сучасній вітчизняній психології також робляться спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, відповідальних за успішну адаптацію і владнання із життєвими труднощами. Адаптаційні здібності людини оцінюються О. Маклаковим через сформованість «особистісного адаптаційного потенціалу» (далі – ОАП), рівень розвитку психологічних характеристик, найбільш значущих для регуляції психічної діяльності й самого процесу адаптації. Чим він вищий, тим вища вірогідність успішної адаптації людини й тим ширший діапазон чинників зовнішнього середовища, до яких вона може пристосуватися. Рівень розвитку ОАП є значущим під час оцінювання та прогнозу успішності адаптації людини до складних і екстремальних ситуацій, під час оцінювання швидкості відновлення психічної рівноваги [17].

Д. Леонт'єв [15] уводить поняття «особистісний потенціал» як психологічний аналог поняття життєвого стрижня особистості. Феноменологію, що відбиває ефекти особистісного потенціалу або його недоліки, в різних підходах у психології означали такими поняттями, як воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію й деякі інші. Краще за все, мабуть, йому відповідає поняття «життестійкість», введене С. Мадді як операціональний аналог «мужності бути», за П. Тиллихом. Однією зі специфічних форм вияву особистісного потенціалу є проблематика подолання особою несприятливих умов її розвитку, у тому числі завданих природним середовищем [16].

Однією з важливих характеристик особистості, що забезпечує професійне становлення майбутнього фахівця, є її особистісно-професійні якості. У психології вони доволі часто позначаються терміном «ресурси». Ресурси людини утворюють реальний потенціал для успішної адаптації до несприятливих життєвих подій. К. Муздибаєв розрізняє два великі класи ресурсів: особистісні й середовищні. Психологічні ресурси включають навички і здібності індивіда, а середовищні – відбивають доступність інструментальної, моральної й емоційної допомоги з боку соціального довкілля. На основі аналізу різних теоретичних підходів до проблеми адапта-

ції та владнання виділяють власне психологічні характеристики, що підвищують стійкість людини до дії психотравматичних чинників, вмикальні механізми інтрапсихічної адаптації та власне психологічні ресурси адаптації, що належать до особистісного, суб'єктного рівня.

Серед найчастіше згадуваних у дослідженнях рис особистості, відповідальних за успішність подолання нею важких життєвих ситуацій, виділяють локус контролю особистості, або інтернальність-екстернальність. (Анциферова, 1994, Maddi, 1996), що виявляється в упевненості людини у власній здатності здолати важкі обставини життя. Прийняття відповідальності й упевненість у своїх здібностях впливати на те, що відбувається, і є тими чинниками, які істотно впливають на процес владнання із життєвими труднощами, будучи невід'ємною частиною особистісної якості "hardiness".

Е. Фромм виділив три психологічні ресурси, що допомагають людині в подоланні важких життєвих ситуацій:

– Надія – психологічна категорія, що сприяє життю і зростанню. Це активне очікування й готовність зустрітися з тим, що може з'явитися;

– Раціональна віра – переконаність у тому, що існує велика кількість реальних можливостей і потрібно вчасно виявити ці можливості;

– Душевна сила – мужність, здатність чинити опір ударам долі [8].

Позиція В. Франкла полягає в тому, що якщо людина знає «навіщо», то вона може витримати будь-яке «як». Дж. Крамбо (Crumbaugh, 1973) також указує, що ті, хто мав сенс і мету в житті, успішніше долали важкі життєві обставини. Наявність у людини усвідомлюваних цілей і сенсу життя підвищує стійкість до впливу несприятливих обставин, а «екзистенціальний вакуум», навпаки, підвищує уразливість людини, позбавляючи її життя вектору й цінності.

Міра психологічної зрілості особистості, що виражається в понятті «психологічний вік», також впливає на здатність ефективно справлятися із життєвими труднощами (О. Кроник, 1993). Зріле ставлення до свого життя, розумний баланс оцінок, що даються минулому, майбутньому та сьогоденню, створюють умови для успішної інтеграції психотравматичної події, є результатом такої інтеграції.

Плани на майбутнє також відіграють важливу роль у підвищенні стійкості людини до дії стресів. Згідно з Н. Тарабріню, відсутність бажання планувати своє майбутнє є одним із виявів посттравматичного стресу [26].



Як уважає К. Муздибаєв, включення події в контекст життя, винесення уроків, здатність до переосмислення його в позитивних термінах є однією з основних стратегій владнання. Уміння відшукати сенс ситуації, що склалася, інтегрувати його в суб'єктивну картину світу дає можливість сприймати події як більш передбачувані.

Розуміння закономірностей процесів, що відбуваються, знання правил поведінки в екстремальних ситуаціях є когнітивним ресурсом подолання, що ґрунтується на знаннях людини про механізми й закономірності тих або інших явищ, а також вірогідність їх виникнення. Самі ці екстремальні явища перестають у її очах виглядати ірраціональними.

Акумулюючи вдалий конструктивний досвід виходу з кризи, особистість навчається жити, перемагаючи себе й перемагаючи обставини. Але не завжди особистість здатна швидко адаптуватися до абсолютно нової життєвої ситуації, яка вимагає від неї розвитку нових властивостей і рис.

Сьогодні в психотерапії та психологічному консультуванні все частіше використовують термін «ресурс», під котрим розуміють комплекс особистісних властивостей, що дають людині змогу зберігати відчуття щастя й упевненості [18], мудрість і життєвий досвід подолання труднощів [23], внутрішні сили, необхідні людині, щоб конструктивно подолати життєві кризи [22]. Характеризуючи людину як перспективну, зі значним творчим чи особистісним потенціалом, дослідники схильні позиціонувати її як ресурсну. Отже, «ресурсність» є поняттям ширшим за «ресурс», імовірно, може визначати якісні й кількісні особливості ресурсів людини [31].

У наукових джерелах поняття «ресурсність» уживають значно рідше, ніж поняття «ресурс». Уважаємо, що це пов'язано з контекстуальною і змістовою невизначеністю поняття ресурсності особистості. Так, Л. Завалкевич тлумачить ресурсність як один із показників психологічної гнучкості людини, що полягає в умінні особистості знаходити максимальні можливості в будь-якій ситуації. Автор характеризує ресурсність як головний показник здатності особистості повноцінно й ефективно застосовувати власні внутрішні резерви, тобто реалізовувати мотивацію можливостей. Дослідник виокремив такі принципи ресурсності: розкутість, що характеризує вільний обмін ресурсами між елементами системи (на думку Л. Завалкевича, людина є адаптивною, керуючою, ресурсною системою); досвід і відкритість, тобто здатність приймати, накопичувати та використовувати ресурси; конгруентність, цілісність,

гармонійність, що вказують на ресурсну узгодженість [13, с. 23–25].

Поняття ресурсності контекстуально фігурує як еквівалент успішної соціальної адаптації людини в дослідженнях психологічного здоров'я. Зокрема, І. Галецька аргументує: «Психологічне здоров'я ... відображає рівень здатності людини до реалізації та розвитку власного потенціалу, а також потенціал і ресурсність соціальної адаптації» [10, с. 97]. Дослідниця вважає, що успішність адаптації особистості значно зумовлена особливостями й наявністю індивідуальних ресурсів, адекватністю й ефективністю стратегій їх застосування [10, с. 95].

Ідея теоретичного пояснення залежності саморегуляції поведінки людини від її ресурсів є ключовою в моделі сили ресурсів Р. Бауместейстера, Б. Шмейчеля та К. Вогс. Основні положення моделі такі: ресурси людини обмежені, тому, коли вони вичерпуються, особистість стає менш ефективною в саморегулюванні; ресурси можна відновити; людина здатна передбачати міру використання ресурсів і регулювати рівень їх вичерпаності, за О. Сергієнко [25].

С. Хобфолл до ресурсів зараховує матеріальні об'єкти (дохід, будинок, транспорт, одяг, об'єктні фетиші) й нематеріальні (бажання, цілі); зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) і внутрішні інтраперсональні змінні (самоповага, професійні вміння, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань тощо); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні й енергетичні характеристики, які потрібні (прямо або побічно) для виживання або збереження здоров'я у важких життєвих ситуаціях або слугують засобами досягнення особисто значущих цілей.

Однією з основ ресурсного підходу є принцип «консервації» ресурсів, який припускає можливість людини отримувати, зберігати, відновлювати, примножувати та перерозподіляти ресурси відповідно до власних цінностей. За допомогою такого розподілу ресурсів людина має можливість адаптуватися до варіативного ряду умов життєвого середовища. У концепції С. Хобфолла втрата ресурсів розглядається як первинний механізм, що запускає стресові реакції. Коли відбувається втрата ресурсів, інші ресурси виконують функцію обмеження інструментальної, психологічної й соціальної дії ситуації. Утрата внутрішніх і зовнішніх ресурсів спричиняє втрату суб'єктивного благополуччя, переживається як стан психологічного стресу, негативно позначається на стані здоров'я особистості [33].

Дотепер найбільш обґрунтованим є поняття персональної ресурсності, сформульоване Н. Водоп'яною та М. Штейном на основі концепції «консервування ресурсів» С. Хобфолла [9, с. 305–309]. Н. Водоп'янова дає таке визначення ресурсів: ресурси – це «внутрішні й зовнішні змінні, які сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях; це емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні й поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до стресогенних/стресових трудових і життєвих ситуацій», це «засоби (інструменти), використані нею для трансформації взаємодії зі стресогенною ситуацією» [9, с. 290].

У сучасній психології зміст поняття «ресурси» розробляється в межах розвитку теорії психологічного стресу. В. Бодров визначає його так: «Ресурси є тими фізичними й духовними можливостями людини, мобілізація яких забезпечує виконання її програми і способів (стратегій) поведінки для запобігання або подолання стресу» [7, с. 115–116]. К. Муздибаєв визначає ресурси як засоби для існування, можливості людей і суспільства; як усе те, що людина використовує, щоб відповідати вимогам середовища; як життєві цінності, які утворюють реальний потенціал для владнання з несприятливими життєвими подіями.

У дослідженні О. Рогозяна поняття ресурсності вживається в контексті неконструктивності застосування особами з високим рівнем стресостійкості таких копінг-стратегій, як уникнення й конфронтація [21].

Л. Найдьонова виводить ресурсність як один із вимірів авторської моделі віртуальності територіальних спільнот. Дослідниця характеризує ресурсність як «потенцію надання ресурсів, які можуть бути використані комунікантом, відображає здатність до замикання рефлексії віртуальності» [20, с. 19].

У дослідженні В. Горбунової поняття ресурсності вживається в значенні «ресурсність розвитку», визначається як феномен суб'єктності поряд із життєстійкістю й особистісним потенціалом та окреслює один зі структурно-змістових феноменів свідомості, вивчення яких важливе для прогностичного аналізу успішності особистості в діяльності [11, с. 57].

Отже, поняття «ресурсність» найчастіше вживають у контексті співвідношення внутрішніх ресурсів людини і стресової ситуації. Власне ресурси дослідники виокремлюють теоретичним шляхом, а ресурсність постає як операціоналізоване поняття. Ресурсність у психологічному тлумаченні виявляється як ефект завершеності й успішності особистості. Ресурсність можна інтерпретувати як показник збалансовано-

сті та конструктивності проживання людиною стресових ситуацій, а також як ознаку потенційності людини, яка здатна ставитись до життєвих ситуацій як до певних можливостей саморозвитку. Важливо, що науковці вказують на те, що ресурсність розкриває здатність особистості оперувати власними ресурсами, а саме: вичерпувати їх, відновлювати, використовувати, приймати, накопичувати, вкладати, зберігати, застосовувати [31].

Виокремлюють особистісні, персональні та психологічні ресурси. Особистісними ресурсами найчастіше називають певні яскраві риси людини або ті властивості, які людина зараховує до власних сильних сторін [6]. До особистісних ресурсів І. Рибкін зараховує високу самооцінку, емоційну врівноваженість, упевненість і лідерство, автономність та інтернальність, відповідальність, цілеспрямованість, адаптивність і психологічну гнучкість [24, с. 55]. Персональні ресурси описав С. Хобфолл, поділивши їх на зовнішні (соціальні) та внутрішні («душевні», психологічні»). Психологічні ресурси особистості О. Штепа розглядає як індивідуальні екзистенційні можливості людини, що виявляються в її прагненні до самовизначення. Серед таких – упевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра в добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізація у професії, відповідальність тощо [29].

У найбільш широкому розумінні особистісні ресурси В. Марков тлумачить як усе те, що належить особистості: риси характеру, здібності, цінності тощо. властивості, які є цілісною системою, що постійно оновлюється та розвивається [19]. А. Деркач до внутрішніх ресурсів особистості зараховує психічні стани, здібності, особистісні якості, що можуть забезпечувати оптимізацію діяльності, підвищувати її ефективність. Цим феноменам дослідник надав значення психотехнології саморегуляції та самокерування діяльністю людини [12]. В. Бодров визначив внутрішні ресурси людини як «функціональний потенціал, що забезпечує високий рівень реалізації її активності, виконання трудових завдань, досягнення завданих показників протягом певного часу». А до особистісних ресурсів зараховано «особистісні якості й установки, які впливають на регуляцію поведінки» [12, с. 116–117]. Також виділяються й такі ресурси подолання кризи, як толерантність до невизначеності, життєстійкість, конструктивна копінг-поведінка, самоповага, професійні вміння, самоконтроль, життєві цінності. Водночас В. Розенберг ресурс



визначає і як стан, і як засіб досягнення мети, і як внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного долаття життєвих криз, тому атрибутами ресурсності вбачають ініціативність, відповідальність, прагнення сенсу [30].

Ресурси особистості – це всі ті життєві опори, які є в розпорядженні людини й дають їй змогу забезпечувати свої основні потреби: 1) виживання, 2) фізичний комфорт, 3) безпеку, 4) залученість у соціум, 5) повагу з боку соціуму, 6) самореалізацію в соціумі.

Також ресурси ділять на соціальні та особисті, інакше кажучи, зовнішні й внутрішні.

Зовнішні ресурси – це матеріальні цінності, соціальні статуси (ролі) та соціальні зв'язки, які забезпечують підтримку соціуму, допомагають людині зовні. Внутрішні ресурси – це психологічний особистісний потенціал, характер і навички людини, які допомагають їй зсередини. Однак поділ на зовнішні і внутрішні ресурси досить умовний. Ті й інші ресурси тісно пов'язані, і в разі втрати зовнішніх ресурсів поступово відбувається втрата ресурсів внутрішніх. Надійні зовнішні ресурси забезпечують збереження ресурсів внутрішніх, але тільки в тому випадку, якщо ці внутрішні ресурси вже є.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, виходячи з вищенаведеного, можемо констатувати, що психологічні ресурси особистості в подоланні кризи можна вважати багатовимірним феноменом, що визначається певними особистісними якостями людини, які сприяють досягненню значущих життєвих цілей у важких кризових ситуаціях, актуалізуючись за необхідності задля вирішення тих чи інших завдань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – С. 82–90.
2. Александрова Л.А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Л.А. Александрова. – М., 2004. – 24 с.
3. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития / [Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова] // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : МГУ, 2011. – С. 579–610.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 338 с.
5. Березин Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности (структура, основы интерпретации, некоторые области применения) / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Е.Д. Соколова. – 3-е изд., испр.

и дополн. – М. : Консультант плюс – новые технологии, 2011. – 320с.

6. Бишоф А. Самоменеджмент / А. Бишоф, К. Бишоф ; пер. с нем. Д.А. Пергамент. – М. : СмартБук, 2012. – 123 с.

7. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. Т. 27. – № 2. – С. 113–123.

8. Быкова С.В. Психологические ресурсы, обеспечивающие устойчивость к стрессу / С.В. Быкова, И.А. Кадиевская // Культура народов Причерноморья. – 2014. – № 276. – С. 156–159.

9. Васютинський В.О. Психологічні виміри спільноти : [монографія] / В.О. Васютинський ; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Золоті ворота, 2010. – 119 с.

10. Галецька І. Психологія здоров'я: теорія і практика / І. Галецька, Т. Сосновський. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 338с.

11. Горбунова В.В. Психологія командотворення: ціннісно-рольова парадигма : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / В.В. Горбунова. – К. : НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології, 2014. – 376 с.

12. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 752с.

13. Завалкевич Л.Е. Развитие психологической гибкости как фактор эффективности менеджерской деятельности / Л.Е. Завалкевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 1. – С. 15–29.

14. Лазарус Р. Эмоция как процесс защиты / Р. Лазарус // Психология эмоций : [хрестоматия] / отв. ред. В. Виллонас. – СПб. : Питер, 2004. – С. 7–29.

15. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – Вып. 1. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.

16. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ / С. Мадди. – М. : Речь, 2002. – 539 с.

17. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

18. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М. : КСП+, 2002. – 416 с.

19. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дисс. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.13 / В.Н. Марков. – М., 2004. – 453 с.

20. Найдьонова Л.А. Психологічні закономірності розвитку рефлексивних властивостей територіальної спільноти : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Л.А. Найдьонова ; НАПН України ; Інститут психології імені Г.С. Костюка. – К., 2013. – 38 с.

21. Рогозян А.Б. Психологические ресурсы индивидуального стиля преодоления стресса (на примере личности медицинского работника) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психоло-

- гия, психология личности и история психологии» / А.Б. Рогозян [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissers.ru/1psihologiya>.
22. Розенберг В. Как найти достойный выход / В. Розенберг // Psychologies. – 2012. – № 72. – С. 124.
23. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – М. : Эксмо, 2009. – 224 с.
24. Рыбкин И.В. Коучинг Социального Успеха / И.В. Рыбкин. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2005. – 224 с.
25. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции / Е.А. Сергиенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-sergienko7.html>.
26. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – 304 с.
27. Татенко В.О. Соціальна психологія впливу : [монографія] / В.О. Татенко. – К. : Міленіум, 2008. – 214 с.
28. Титаренко Т.М. Испытание кризисом. Одысея преодоления : [монография] / Т.М. Титаренко. – 2-е изд. – М. : Когито-центр, 2010. – 304 с.
29. Штепа О.С. Психологічні ресурси як унікальні якості майбутніх психологів / О.С. Штепа // Гуманітарний вісник. – К. : Гнозис, 2012. – Додаток 1 до вип. 27. – Том V (38) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2012. – С. 536–542.
30. Штепа О.С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості / О. Штепа // Проблеми сучасної психології : збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН. – Вип. 21. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – С. 782–791.
31. Штепа О.С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості / О.С. Штепа // Проблеми сучасної психології : збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН. – Вип. 28. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С. 670–682.
32. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.
33. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of re- sources theory / S. Hobfoll // Applied Psychology: An International Review. – 2001. – № 50. – P. 337–421.



УДК 159.964.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕФОРМАЦІЙ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Камінська О.В., д. психол. н., професор
кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті проаналізовано психологічні детермінанти особистісних деформацій в умовах соціально-політичної нестабільності. Визначено вплив соціально-політичної кризи на формування особистості, висвітлено зміни, до яких вона призводить. Підкреслено небезпечність особистісних деформацій для подальшого становлення та розвитку молодшої людини.

Ключові слова: особистісні деформації, соціально-політична нестабільність, молодь, становлення особистості.

В статье проанализированы психологические детерминанты личностных деформаций в условиях социально-политической нестабильности. Определено влияние социально-политического кризиса на формирование личности, освещены изменения, к которым он приводит. Подчеркнута опасность личностных деформаций для дальнейшего становления и развития молодого человека.

Ключевые слова: личностные деформации, социально-политическая нестабильность, молодежь, становление личности.

Kaminska O.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONALITY DEFORMATIONS YOUTH IN SOCIAL AND POLITICAL INSTABILITY

The article analyzes the psychological determinants of personal strain in terms of socio-political instability. The influence of the socio-political crisis in identity formation, highlights the changes to which it leads. Emphasized the danger of personal deformations for further formation and development of young people.

Key words: personal strain, social and political instability, youth identity formation.

Постановка проблеми. Особливості особистісних деформацій активно досліджувались багатьма представниками як вітчизняної, так і зарубіжної науки, були предметом аналізу психологів і представників суміжних галузей. Це зумовлено їх важливістю та значущим впливом на всі сфери життя людини, що страждає від появи особистісних деформацій, успішність її навчальної та професійної діяльності, самореалізованість у суспільному й особистому житті тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне суспільство перебуває у фазі реформації і становлення, що зумовлює появу різноманітних кризових явищ, серед яких особливе місце посідає соціально-політична криза, що має особливо значний вплив на формування й розвиток особистості, зокрема на студентську молодь. Нестабільна ситуація, що склалася сьогодні в державі, породжує в особистості внутрішнє напруження, змушує її відчувати невпевненість у завтрашньому дні, що може призводити до появи особистісних деформацій. Якщо особистість дорослої людини є сформованою та зазвичай характеризується стійкістю, то особистість молодшої людини значною мірою підвладна

негативним впливам і піддається реконструкції.

Проблема особистісних деформацій вивчалась М.М. Герасименко [1], Л.В. Помиткіною [3] та іншими. Найбільший внесок у розкриття психологічних основ і детермінант особистісних деформацій зробили Л.С. Комашко [2] та Л.В. Хитрош [4].

Постановка завдання. Однак, незважаючи на наявні розробки, недостатньо дослідженим залишається вплив нестабільних соціально-політичних умов на формування молодшої людини, чому і присвячене наше дослідження, метою якого є виявлення психологічних детермінант особистісних деформацій молоді в умовах соціально-політичної нестабільності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистісна деформація є складним психологічним феноменом, який на тепер недостатньо вивчений у науці. Утворення особистісних деформацій варто розглядати в тісному взаємозв'язку з такими явищами, як дисгармонізація особистості, професійна деформація, невротизація, порушення структури особистості. Аналіз цієї проблеми варто здійснювати з урахуванням тих умов, що сприяють гармонійному розвитку особистості. Особли-

во важливими фактором, здатним призвести до особистісної деформації молоді, є соціально-політичне становище, що склалось сьогодні в країні. Зокрема, нестабільна ситуація є тією передумовою, що негативно впливає на молоду людину і призводить до її дисгармонізації.

Під час проведення експериментального дослідження ми використали низку методик, які дали змогу визначити взаємозв'язок появи в студентської молоді особистісних деформацій із життям в умовах соціально-політичної кризи. Використовувалась методика «Оцінювання нервово-психічного напруження» (Т.А. Немчин), що дала можливість виявити, наскільки гармонійно особистість почувається в умовах кризи, що допомогло виділити групу респондентів, схильних до формування особистісних деформацій, і групу людей із гармонійним особистісним розвитком. Для визначення цільової групи, а саме осіб, особистісні зміни яких пов'язані з новими соціально-політичними умовами, використана Міссісіпська шкала для оцінювання посттравматичних реакцій в адаптації Н.В. Тарабриної (MS, Mississippi Scale, Keane et al.). Під час застосування цієї методики додатково проводилась бесіда, що дало змогу відділити респондентів, які сприймають соціально-політичну кризу як стресову і психотравмувальну ситуацію, від інших. На основі цього вибірка поділена на дві групи, перша з яких складалась із осіб, для яких соціально-політична криза не є значущим чинником, що здатен призвести до особистісних змін, а друга – з осіб, які сприймають зміну соціально-політичного становища як значущий фактор, що призводить до появи особистісних деформацій. Надалі відбувалось порівняння показників цих груп з метою виділення специфічних зрушень у структурі особистості представників другої підгрупи відповідно до цілей дослідження.

Результати методики «Оцінювання нервово-психічного напруження» (Т.А. Немчин) подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Виявлення схильності до появи особистісних деформацій за методикою «Оцінювання нервово-психічного напруження» (Т.А. Немчин)

Рівні	Слабке напруження	Інтенсивне напруження	Екстенсивне напруження
Усі респонденти	51,7	37,8	10,5
хлопці	40,4	46	13,7
дівчата	62,7	30,5	6,8

Узагальнюючи отримані дані, помітили, що більшості респондентів (51,7%) притаманне слабо виражене нервово-психічне напруження, що виникає через соціально-політичну нестабільність. Вони зберігають активну життєву позицію, не відчувають значного страху й дискомфорту, уявляючи своє майбутнє, очікують поліпшення соціально-політичного становища. Такі опитані не схильні до появи особистісних деформацій, оскільки соціально-політичний устрій не є для них тим фактором, що здатен порушити їхню емоційну стабільність і викликати хвилювання щодо майбутнього.

У 37,8% опитаних спостерігається інтенсивне нервово-психічне напруження, джерелом якого є існування в умовах соціально-політичної кризи. Такі респонденти відчувають невпевненість у завтрашньому дні, оцінюють майбутнє працевлаштування як значущу проблему через зростання рівня безробіття, тенденцію до скорочень штату, що спостерігається на фірмах і підприємствах, складність пошуку роботи, що відповідала б фаху, тощо. Такі респонденти перебувають у групі ризику щодо появи особистісних деформацій, оскільки відчувають нестабільність свого становища, не бачать позитивних перспектив для розвитку й самореалізації в майбутньому.

Екстенсивне напруження притаманне 19,5% опитуваних, які сприймають життя в умовах соціально-політичної кризи як довготривалу психотравмувальну ситуацію, що провокує появу різноманітних негативних психічних станів, може призводити до виникнення депресії, зниження активності особистості й мотивації до отримання вищої освіти, оскільки індивід переконаний у тому, що все одно не зможе знайти роботу за фахом. Відповідно, саме ця категорія респондентів найбільшою мірою схильна до розвитку особистісних деформацій, оскільки вони перебувають у пригніченому стані, не здатні отримувати задоволення від життя, не мають ресурсів, необхідних для адаптації до наявних соціально-економічних умов.

Під час подальшого аналізу отриманих показників порівнювалися дані юнаків і дівчат з метою виявлення гендерних відмінностей. Достовірність відмінностей підтверджує критерій χ^2 – Пірсона, коефіцієнт якого становив 10,98, тобто перевищує критичне значення ($\chi^2 = 5,99$), що свідчить про статистично значущі гендерні відмінності.

Показники, що вказують на слабе нервово-психічне напруження, спостерігаються у 40,4% хлопців і 62,7% дівчат. Показник дівчат більший, що вказує на їх меншу включеність у соціально-політичне стано-



вище соціуму загалом, оскільки, згідно з усталеними гендерними стереотипами, у свідомості жінок зберігається орієнтація на побудову сім'ї, тоді як у чоловіків переважає спрямованість на самореалізацію в професійному житті, що змушує їх більшою мірою перейматися пошуком роботи й необхідністю забезпечувати майбутню сім'ю. Це призводить до того, що юнаки демонструють більший інтерес до змін соціально-економічного устрою та більш гостро реагують на існування в умовах кризи.

Інтенсивне напруження спостерігається в 46% хлопців і 30,5% дівчат. Показник хлопців дещо вищий, що підтверджує виявлену тенденцію. Вони більш критично оцінюють соціально-політичну ситуацію, більшою мірою усвідомлюють наслідки економічної кризи для суспільства загалом і для них особисто, здатні краще прогнозувати зміну соціально-економічного становища в майбутньому.

Екстенсивне напруження притаманне 13,7% хлопців і 6,8% дівчат. Показник хлопців також переважає, що вказує на те, що вони відчувають більший неспокій, оцінюючи свої можливості для розвитку та самореалізації в професійній сфері, відчувають хвилювання, думаючи про майбутнє, й оцінюючи свої перспективи в плані фінансового забезпечення.

Наступною методикою, що використувалась у дослідженні, була Міссісіпська шкала для оцінювання посттравматичних реакцій (адаптація Н.В. Тарабриної) (MS, Mississippi Scale, Keane et al.), узагальнені результати за якою подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Виявлення схильності до появи особистісних деформацій за шкалою для оцінювання посттравматичних реакцій (адаптація Н.В. Тарабриної) (%)

Шкали \ Рівні	Високий	Середній	Низький
Вторгнення	20,5	62,8	16,7
Уникнення	6,3	46,3	47,4
Фізіологічна збудливість	9,5	50,3	40,2
Почуття провини	4,7	38	57,3
Суїцидальність	0,4	14,3	85,3

За шкалою «Вторгнення» високий рівень спостерігається у 20,5% опитаних, які сприймають соціально-політичну кризу як значущу подію, що вплинула на їхнє життя. Вони пов'язують із кризовими умовами

нестабільність фінансового становища своїх батьків, не впевнені в тому, що після закінчення вишу зможуть знайти роботу, бояться стати фінансово неспроможними, допускають, що їм доведеться невизначену кількість часу жити за рахунок батьків, що їх пригнічує, призводить до зниження самооцінки та провокує появу особистісних деформацій.

Середній рівень за цією шкалою спостерігається в 62,8% осіб, які відчувають на собі вплив соціально-політичної кризи, однак він не набуває особливої вираженості й не змінює значною мірою стиль життя респондента. Такі опитані відчувають неспокій і невпевненість у завтрашньому дні, однак розраховують на підтримку батьків чи збіг обставин, що дасть їм можливість створити для себе гідні матеріальні умови.

Низький рівень притаманний 16,7% опитаних, на життя яких соціально-політична криза практично не вплинула. Вони з оптимізмом дивляться в майбутнє, вірять у те, що зможуть знайти роботу, яка буде для них цікавою й дасть змогу підтримувати звичний спосіб життя.

За шкалою «Уникнення» високий рівень притаманний 6,3% осіб, які уникають розмов і думок про вплив на своє життя соціально-політичної кризи, оскільки для них ця тема є болісною, що пов'язано зі зниженням рівня життя особистості через занепад економіки.

Середній рівень спостерігається в 46,3% опитаних, які схильні уникати думок про майбутнє, оскільки не бачать перспектив для професійної самореалізації, покращення свого матеріального добробуту, сприймаючи економічний занепад як передумову зниження власного рівня життя.

Низький рівень властивий 47,4% респондентів, які не схильні уникати розмов і думок про соціально-політичну кризу. Вони мають активну життєву позицію, намагаються знайти вихід зі скрутного матеріального становища, розглядають різноманітні варіанти трудової діяльності, що допоможе забезпечити матеріальний достаток.

За шкалою «Фізіологічна збудливість» високий рівень характерний для 9,5% осіб, котрі відчувають наслідки соціально-політичної кризи як психотравматичної ситуації на психофізіологічному рівні, що виявляється в емоційній нестабільності, постійному почутті неспокою і тривоги. Така особистість страждає від головного болю, відчуває погіршення самопочуття, викликане довготривалою стресовою ситуацією, втрачає працездатність.

Середній рівень спостерігається в 50,3% осіб, які також відчувають на собі наслід-

ки довготривалої стресової ситуації, якою для них стала соціально-політична криза. Нестабільність фінансового становища й невпевненість у майбутньому зумовлюють появу психосоматичних розладів, що знижують якість життя людини, призводять до підвищення дратівливості, тривожності, появи песимістичної установки, що, у свою чергу, стає основою виникнення стійких особистісних деформацій.

Низький рівень притаманний 40,2% опитантів, які не відчувають впливу соціально-політичної кризи як психотравмальної ситуації на власне самопочуття й активність. Вони зберігають звичний ритм діяльності, ведуть усталений спосіб життя.

За шкалою «Почуття провини» високий рівень характерний для 4,7% респондентів, які відчувають власну відповідальність за зниження рівня свого життя чи життя всієї родини. Вони відчувають провину за значні фінансові витрати, звинувачують себе в недостатній економії коштів тощо.

Середній рівень спостерігається в 38% опитантів, у яких час від часу виникає почуття провини щодо витрат коштів. Зокрема, студент може відчувати провину за те, що не зміг вступити на державну форму навчання і його батьки, перебуваючи в скрутному матеріальному становищі, змушені оплачувати його освіту тощо.

Низький рівень властивий 57,3% осіб, яким не притаманне почуття провини стосовно зниження рівня їхнього життя у зв'язку із соціально-політичною кризою. Вони вважають, що ситуація їм не підвладна й варто прийняти її такою, яка вона є.

За шкалою «Суїцидальність» високий рівень характерний для 0,4% респондентів, які важко переживають вплив соціально-політичної кризи на власне життя. Ця подія сприймається як психотравмальна й супроводжується суїцидальними думками через нездатність побачити перспективи для розвитку та виправлення ситуації. Зазвичай така реакція притаманна особам, яким немає на кого розраховувати, які не отримують фінансової й моральної підтримки з боку близьких людей і залишаються з проблемою один на один.

Середній рівень притаманний 14,3% респондентів, у яких час від часу виникають суїцидальні думки, що, однак, не набувають свого розвитку. Викликана така емоційна реакція песимістичною установкою на майбутнє, невірою у власні сили, невпевненістю та недостатньою стресостійкістю.

Низький рівень властивий 85,3% опитантів, у яких не виникають суїцидальні думки й наміри у відповідь на переживання психотравмальної події. Вони намагаються

знайти конструктивне рішення проблеми, вихід зі складної ситуації.

Під час подальшого аналізу порівнювались показники хлопців і дівчат. Отримані результати подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Виявлення схильності до появи особистісних деформацій за шкалою оцінювання посттравматичних реакцій (адаптація Н.В. Тарабриної) з урахуванням статі опитантів (%)

Шкали	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	х	д	х	д	х	д
Вторгнення	27,8	13,2	58,7	67	13,5	19,7
Уникнення	7,8	5,4	47	45	45,3	49,5
Фізіологічна збудливість	10,4	8,7	51,3	49	38,3	42,4
Почуття провини	6,2	3,4	43,2	32,4	50,6	64,2
Суїцидальність	0,4	0,4	15,4	12,2	84,2	87,4

Примітка: х – хлопці, д – дівчата.

Аналіз даних за шкалою «Вторгнення» вказує на наявність гендерних відмінностей, що підтверджує показник $\chi^2 = 9,67$. Високий рівень спостерігається в 27,8% хлопців і 13,3% дівчат. Показник хлопців вищий, що пов'язано з більш болісним переживанням ними наслідків соціально-політичної кризи через нездатність самореалізуватися в професійній сфері, створити гідні умови, необхідні для створення майбутньої сім'ї, тощо.

Середній рівень притаманний 58,7% хлопців і 67% дівчат. Ці респонденти відчувають на собі вплив соціально-політичної кризи, однак реагують на ці зміни не дуже гостро, сприймаючи їх як тимчасові та сподіваючись на покращення становища.

Низький рівень властивий 13,5% хлопців і 19,7% дівчат. Показник дівчат дещо більший, що вказує на їхню емоційну та психологічну відгородженість від соціально-політичних змін, які відбуваються в країні. Вони демонструють значно меншу зацікавленість політичним життям порівняно з хлопцями, що не дає їм змоги будувати прогнози щодо подальшого розвитку соціального устрою та адекватно оцінити перспективи власного фінансового благополуччя.

За шкалою «Уникнення» не було виявлено гендерних відмінностей, на що вказує показник $\chi^2 = 5,27$. Високий рівень притаманний 7,8% хлопців і 5,4% дівчат. Ці респонденти прагнуть не думати про наслідки кризи та їх вплив на їхнє життя, намагаючись так захистити себе від негативних емоцій, відчаю, зневіри й депресивних станів.



Середній рівень спостерігається в 47% хлопців і 45% дівчат, які демонструють схильність до ухиляння сприйняття низки моментів, пов'язаних із впливом кризи, оскільки їх усвідомлення призводить до зниження настрою та переважання пригніченого емоційного фону.

Низький рівень властивий 45,3% хлопців і 49,5% дівчат, які не прагнуть відгородитися від соціально-політичної реальності, не бояться зіткнення з проблемами і труднощами й докладають зусиль, щоб їх подолати.

За шкалою «Фізіологічна збудливість» також не виявлено статистично значущих гендерних відмінностей, на що вказує показник $\chi^2 = 4,98$, що не перевищує критичне значення. Високий рівень за цією шкалою притаманний 10,4% хлопців і 8,7% дівчат. Ці респонденти відчувають вплив соціально-політичної кризи як психотравмальної ситуації через утрату працездатності, відчуття хронічної втоми, зниження рівня активності тощо.

Середній рівень властивий 51,3% хлопців і 49% дівчат, що демонструють певні зміни механізмів саморегуляції та підтримання емоційної стабільності через перебування в довготривалій стресовій ситуації, якою для них є переживання соціально-політичної кризи.

Низький рівень притаманний 38,3% хлопців і 42,4% дівчат, які не відчувають змін на психосоматичному рівні через вплив кризи як стресогенної ситуації. Вони продовжують демонструвати активну життєву позицію й вірять у зміни на краще.

За шкалою «Почуття провини» помітні гендерні відмінності в отриманих показниках, на що вказує $\chi^2 = 8,23$. Високий рівень за цією шкалою спостерігається в 6,2% хлопців і 3,4% дівчат. Показник хлопців дещо більший, що пов'язано з тим, що вони схильні брати на себе відповідальність за власне фінансове становище, а деколи й за достаток усієї родини, що й призводить до запуску механізму самозвинувачення. Дівчата ж часто не вважають, що підтримання матеріального добробуту родини – це виключно їхній обов'язок, і можуть перекладати відповідальність за власне фінансове становище на батьків, чоловіка або ж партнера.

Середній рівень властивий 43,2% хлопців і 32,4% дівчат. Такі опитані відчувають відповідальність за добробут власної або ж батьківської родини, тому намагаються контролювати свої матеріальні витрати, а за нездатності це зробити відчувають провини і страждають від появи негативних емоційних станів.

Низький рівень характерний для 50,6% хлопців і 64,2% дівчат. Останній показник вищий, що свідчить про меншу схильність

дівчат відчувати почуття провини за дії, які призводять до погіршення наслідків кризи.

За шкалою «Суїцидальність» не виявлено гендерних відмінностей, на що вказує показник $\chi^2 = 4,67$, що не перевищує критичне значення. Високий рівень притаманний 0,4% хлопців і дівчат, які сприймають соціально-політичну кризу як значущу для себе психотравмальну ситуацію, оскільки гостро відчувають її наслідки, що зумовлює появу суїцидальних думок і намірів.

Середній рівень властивий 15,4% хлопців і 12,2% дівчат, які відчувають значне психічне напруження через вплив соціально-політичної кризи, що зумовлює виникнення депресивних станів, апатії, підвищення тривоги, на фоні чого в особистості можуть з'являтися суїцидальні думки.

Низький рівень притаманний 84,2% хлопців і 87,4% дівчат, яким не властива поява суїцидальних думок, оскільки вони зберігають оптимістичне ставлення до життя й очікують покращення становища в майбутньому.

Висновки з проведеного дослідження. Особистісні деформації студентської молоді, зумовлені впливом соціально-політичної кризи, є досить поширеним явищем, оскільки молода людина, перебуваючи в умовах нестабільності, не впевнена в майбутньому працевлаштуванні та здатності самостійно забезпечувати себе у фінансовому плані, що не може не впливати на її психічний стан і цілісність її особистості загалом. Тривогу викликають також нестабільна політична ситуація й можливість ведення відкритих воєнних дій.

Перспективним напрямом дослідження є здійснення подальших наукових розвідок, що дадуть змогу виявити шляхи профілактики та психокорекції особистісних деформацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герасименко М.М. Економічна соціалізація студентської молоді та її соціально-психологічні референти / М.М. Герасименко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/psy/2012_103_1/Herasympdf.
2. Комашко Л. Вплив світової фінансової кризи на психічний стан особистості / Л. Комашко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://istok.ucoz.ua/publ/vpliv_svitovoji_finansovoji_krizi_na_psihichnij_stan_osobistosti/1-1-0-1.
3. Помиткіна Л.В. Корекція особистісних дисгармоній психодинамічно не конгруентних старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Л.В. Помиткіна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2004. – 24 с.
4. Хитрош Л.В. Чинники, що впливають на компоненти суб'єктивного самовизначення студентської молоді в системі економічних відносин / Л.В. Хитрош [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/472/>.

УДК 159.922.63:128

КОНВЕНЦІОНАЛЬНА МУДРІСТЬ СОЦІУМУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЕФОРМАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЛЮДИНИ У ПЕРІОД ГЕРОНТОГЕНЕЗУ

Коваленко-Кобилянська І.Г., к. психол. н.,
провідний науковий співробітник
лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

Конвенціональна мудрість соціуму приписує певні патерни поведінки людини в різні періоди онтогенезу. Результати нашого дослідження доводять, що цей феномен є ефективним інструментом деформації інтелектуального розвитку людини в завершальній період життя. Ідеї конвенціональної мудрості викривляють уявлення про інтелектуальний потенціал людини у старості і не дають можливість використовувати його в повному обсязі. Рішення цієї проблеми є актуальним для подальших досліджень з метою будови суспільства оптимального співіснування для представників усіх періодів онтогенезу.

Ключові слова: конвенціональна мудрість соціуму, деформація інтелектуального розвитку людини, геронтогенез.

Конвенциональная мудрость социума определяет паттерны поведения человека в разные периоды онтогенеза. Результаты нашего исследования доказывают, что данный феномен является эффективным инструментом для деформации интеллектуального развития человека в заключительный период жизни. Идеи конвенциональной мудрости способствуют искажению представлений об интеллектуальном потенциале у человека в старости и не позволяют использовать его в полной мере. Решение данной проблемы является актуальным для дальнейших исследований с целью построения общества оптимального сосуществования для представителей всех периодов онтогенеза.

Ключевые слова: конвенциональная мудрость социума, деформация интеллектуального развития человека, геронтогенез.

Kovalenko-Kobylanska I.G. CONVENTIONAL WISDOM OF SOCIETY AS AN INSTRUMENT OF DEFORMATION OF INTELLECTUAL HUMAN ABILITIES IN A PERIOD OF GERONTOGENESIS

Conventional wisdom of society defines patterns of human behavior in different periods of ontogenesis. Results of our research demonstrate that this phenomenon is an effective instrument of deformation of human intellectual development in a final period of life. Concepts of conventional wisdom favor the distortion of ideas of intellectual human potential at the old age and do not allow using it at full extent. Solution of this problem is relevant for the further researches in order to build society of the optimal existence for the representatives of all ontogenesis periods.

Key words: conventional wisdom of society, deformation of human intellectual development, gerontogenes.

Постановка проблеми. Наявність де-термінант, що визначають рівень інтелектуального розвитку в кожному віковому періоді, потребує дослідження їхніх особливостей і ступеня впливу на оптимізацію когнітивного розвитку людини. Збільшення частки представників постпенсійного віку до 1/4 і більше від загальної популяції соціуму робить доцільним використання інтелектуального потенціалу всіх його членів, включаючи і представників геронтогенезу.

Конвенціональна мудрість соціуму приписує певні патерни поведінки людини в різні періоди онтогенезу і проблема полягає в тому, що конвенціональні ідеї сприймаються членами соціуму як апіорні і такі, що не потребують перевірки. Загалом стереотипізація особливостей процесу життєдіяльності в пізньому віці має негативну конотацію і часто чинить деструктивний

вплив на психологічний стан старіючої і старої людини, що не дає можливості їй максимально використовувати свій інтелектуальний потенціал.

Усвідомлення недостатньої реалізації потенційних можливостей спричинює руйнівний вплив на весь процес життєдіяльності старіючої людини і, як наслідок, впливає на міжособистісні стосунки з представниками інших вікових когорт. Наявність феномена конвенціональної мудрості соціуму дає можливість розглядати його як детермінанту інтелектуального розвитку людини в період старіння і старості, коли реальний рівень інтелектуальної активності може значною мірою перевищувати рівень вимог соціуму до старіючого члена суспільства.

Економічні умови сучасного суспільства, надавши можливість збільшити тривалість життя, не є конгруентними соціальним змі-



нам у сприйнятті старіючих членів суспільства. У результаті наші сучасники середнього віку (45–50 років) вважають себе молодими, а конвенціональна мудрість соціуму, як і раніше, розглядає представників цієї вікової групи у контексті неперспективних членів суспільства. Це, безперечно, ілюструється, наприклад, віковими обмеженнями під час прийняття на роботу тощо. Соціальну цінність для суспільства можуть представляти окремі видатні особистості, що не вирішує проблему включення інтелектуального потенціалу представників геронтогенезу до загального інтелектуального потенціалу соціуму.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Дослідження особливостей інтелектуального розвитку людини в період геронтогенезу є важливою проблемою для сучасного суспільства, ряд дослідників вивчали і вивчають специфічні особливості інтелектуального розвитку людини у завершальний період онтогенезу (Л. Анциферова, П. Балтес, Е. Голдберг, М. Смульсон, М. Холодна). За час дослідження зазначеної проблеми було створено різні наукові напрями, які дають можливість вести професійну дискусію з цієї проблематики.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у дослідженні впливу конвенціональної мудрості соціуму на інтелектуальний розвиток людини у період геронтогенезу і визначити ступінь впливу цього феномена на проблему позитивного інтелектуального старіння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи проблему інтелектуального розвитку людини у завершальному періоді онтогенезу, ми визначили низку детермінант ефективності цього процесу, одна з яких – конвенціональна мудрість соціуму. Визначення ступеня впливу зазначеної детермінанти на трансформацію когнітивної сфери у період геронтогенезу стало наступним етапом роботи.

У дослідженні взяли участь дві групи респондентів. Перша – представлена учасниками віком від 56 до 97 років, 65% досліджуваних – жінки, 35 – чоловіки. Ця група одержала умовну назву «люди похилого віку». Частина респондентів, з яких складається ця група, постійно проживають у спеціалізованих інтернатах для ветеранів праці, частина – самостійно або з сім'єю, але відчувають потребу у професійних послугах соціальних служб територіальних центрів з надання допомоги людям похилого віку. Друга група респондентів – співробітники зазначених вище територіальних центрів, працівники будинків для ветеранів праці та

волонтери, які надають соціальну допомогу людям пізнього віку. Цю групу умовно названо «ті, що надають соціальні послуги». Вік респондентів другої групи від 23 до 62 років, 85% з них – жінки. Стаж роботи учасників другої групи у сфері надання соціальних послуг людям пізнього віку від одного року до 14 років. У дослідженні взяли участь співробітники, які були зацікавлені у підвищенні якості своєї роботи і звернулися із запитом про психологічну допомогу для зниження рівня професійного вигорання.

Умовою одного з перших завдань для досліджуваних обох груп було продовжити асоціативний ряд слова «старість». Нижче представлено результати отриманих асоціацій:

– немає свого життя; агресія; заздрість; хвороби; шукають, кому насолити; противні, злі, прискіпливі, нікому не потрібні – цей асоціативний ряд належить тим співробітникам, які безпосередньо соціально супроводжують процес життєдіяльності старих людей, які мають різний ступінь фізичних обмежень і потребують сторонньої допомоги;

– довголіття, хвороби, самотність, вільний час, зміни, мудрість, егоїзм – асоціативний ряд, який характерний для волонтерів та працівників центрів денного перебування. Цікаво зазначити, що слово «мудрість» було використано лише одним із респондентів. Дослідник попросив розповісти учасника експерименту про приклад мудрого старіння з досвіду особистого спілкування з такою людиною. Досліджуваний відповів, що особистий досвід у нього відсутній, але він вважає, що старість має асоціюватись із мудрістю.

Результати дослідження дали можливість дійти висновку про те, що лексичне наповнення професійного дискурсу працівників сфери соціальних послуг для людей похилого і старечого віку є відображенням соціальних норм, які формують «суспільство для молодих». Домінують такі лексеми: «підопічні», «старенькі», «безпорадні» та ін. Хоча ступінь емоційно негативно забарвлених виразів перебуває у прямій залежності від рівня професійного вигорання респондента (що було визначено в результаті попереднього тестування), відзначено загальну тенденцію до зневажливого або поблажливого ставлення до старості як періоду життя. Деяку відмінність у дискурсі соціальних працівників можна пояснити тим, що респонденти, які дали менш експресивні асоціації, спілкуються переважно з представниками пізнього віку, яких можна класифікувати як соціально адаптованих.

Асоціації на тему «старість» у представників групи «люди похилого віку» представлені такими визначеннями: втома, самотність, бідність, хвороби, непотрібність, байдужість до людей похилого віку, завершення життя, смерть.

Резюмуючи загальні результати виконання цього завдання, можна стверджувати, що установки та стереотипи суспільства стосовно людей пізнього віку не дають можливості представникам різних вікових когорт сприймати старіння як задовільний життєвий період.

Одним з етапів визначення ступеня негативної стереотипізації представників середнього періоду онтогенезу було завдання для умовної групи респондентів «ті, що надають соціальні послуги» на визначення перспектив для власного старіння. Досліджуваним було запропоновано визначити бажану тривалість життя і описати останнє десятиліття свого життя (чим займається, що цікавить, хто перебуває поруч і т. ін.). Ніхто з тих, хто брав участь в експерименті, навіть гіпотетично не програмував себе на активне інтелектуальне довголіття. Завдання поєднати бажану тривалість життя й описати в подробицях останні 10 років викликали сильні негативні емоції досліджуваних групи «ті, що надають соціальні послуги». Дисонанс у багатьох досліджуваних виник через неможливість узгодити бажання жити якомога довше зі впевненістю у беззаперечному зниженні інтелектуальних здібностей у старості. На запитання про те, чи обов'язково старість супроводжується інтелектуальною деформацією, всі учасники групи відповідали ствердно, посиляючись на негативний досвід рідних або знайомих людей пізнього віку. Найскладнішим завданням для досліджуваних виявилася необхідність сформулювати мету свого життя в старості. У кращому разі респонденти визначали для себе перспективу в старості бути помічниками дітям й онукам. Досліджувана Н., 42 роки, сказала, що хоче прожити років до 60, а далі – ні для чого. Уточнююче запитання дослідника «Ви справді вважаєте, що через 18 років повністю вичерпаєте свій особистісний потенціал таким чином, що захочете померти?» викликало яскраві негативні емоції у Н.

Протягом останніх десятиліть у суспільстві відзначається тяжіння до специфічної форми оптимізації сприйняття старості. Соціум приймає прояв зовнішньої активності літніх людей у вигляді участі у показах, заняття танцями або видами спорту, доступними для людей похилого віку, але відмовляє в розвитку висхідного інтелектуального довголіття. Важливо зазначити, що

збереження фізичних і психічних функцій організму в соціумі сприймається як конгруентне, що робить можливим, у кращому разі, поблажливо-покровительське ставлення до людей пізнього віку. Результати дослідження експериментально підтверджують: конвенціональна мудрість соціуму не дає можливості людині (навіть гіпотетично) уявити для себе інтелектуальну активність вище за необхідну в завершальному періоді свого життя.

Для учасників групи «ті, що надають соціальні послуги» було запропоновано повторити експеримент, який вперше було проведено у 70-х рр. ХХ ст. в Америці. Суть його полягала в підвищенні емпатії до представників пізнього віку. З метою психологічного заглиблення в ситуацію було спроектовано середовище, специфіка якого відповідала повсякденним проблемам, з якими мають справу старі люди і відчувають складнощі у зв'язку з низкою можливих фізичних вікових обмежень. Досліджуваним було запропоновано надягти цупкі рукавички заради зниження рівня чутливості пальців рук, вставити у вуха беруші, окуляри, які спотворюють чіткість зорового сприйняття, у взуття їм помістили гранули пінопласту дрібної фракції заради збільшення дискомфорту під час ходіння. Як завдання було запропоновано виконати дії, необхідні в повсякденному житті: всилити нитку в голку з великим вушком, накапати потрібну кількість лікарських крапель, почистити фрукт і таке інше. Під час обговорення результатів експерименту респондент молодого віку К. сказав: «Я, звичайно, розумів, що вони погано бачать і таке інше, але це просто неможливо». Учасниця експерименту 40-річна О. твердила: «Це справді нестерпно, і окуляри в них такі самі, я бачила. Боже, а як болять ноги!» Важливо відзначити, що цей експеримент дав можливість підвищити рівень емпатійного розуміння вікових особливостей людей похилого віку. На запитання про те, чи помітили вони у себе під час експерименту зниження рівня мислення і чи обов'язково зниження фізичних можливостей має супроводжуватись мінімізацією інтелектуальних здібностей, відповіли заперечливо.

У процесі роботи соціальним працівникам було запропоновано змінити професійну термінологію, замінивши слово «підопічні» на «клієнти». Така пропозиція була сприйнята неоднозначно. У процесі обговорення було звернуто увагу на той факт, що зміна риторики дає можливість інакше подивитися на виконання своїх професійних обов'язків. Згодом кілька учасників експерименту змінили риторичку, використовув-



ючи термін «клієнт», що, за їхніми словами, дало змогу ставитися до старої людини, яка потребує соціальної допомоги, інакше.

Виконання наступного завдання – знайти позитивні властивості старості – стало можливим тільки після перегляду запропонованої дослідником презентації про інтелектуально активних людей віку 80+. Реакцію представників різних груп на переглянутий матеріал загалом було охарактеризовано як оптимістичну, хоча рівень оптимізму у представників групи «ті, що надають соціальні послуги» значною мірою перевищував рівень оптимізму групи респондентів «клієнти». Досліджуваний В., 89 років, сказав: «Якби мені це сказали років 10 тому, я вчепився б у цю можливість двома руками! Тепер вже пізно!»

Черговим етапом роботи було проведення інтелектуального тренінгу для досліджуваних групи «клієнти». Цю групу умовно поділили на дві підгрупи. З представниками обох підгруп було проведено цикл ідентичних завдань, час проведення занять та їхня частота були ідентичними в обох групах. Відмінності в роботі груп полягали у манері спілкування дослідника з учасниками проєкту пізнього віку.

У роботі з досліджуваними першої підгрупи дослідник використовував риторику, прийняту в соціумі щодо старих людей: «ці завдання підготовлені для людей 50+», «ймовірно, це не так просто, можливо, ви відчуваєте втому», «дозвольте, я допоможу», «можливо, варто робити більш тривалі перерви між виконанням завдань» тощо. У другій підгрупі риторика дослідника мала характер безумовної впевненості в достатньому рівні інтелектуальних здібностей досліджуваних. Завдання для учасників обох груп були пов'язані з умінням працювати з комп'ютером. Таким чином, першим етапом завдання було оволодіння елементарними навичками роботи з цією технікою.

Так, наприклад, один із досліджуваних другої підгрупи П., 79 років, зауважив, що не вважає за доцільне даремно витратити час, оскільки онук намагався навчити його роботи на комп'ютері, але в нього нічого не вийшло. Дослідник ствердно сказав, що будь-який новий вид діяльності потребує докладання певних зусиль і вік не є визначальним фактором. Далі поцікавився, скільки часу онук витратив, щоб навчитися письма в першому класі. Цей аргумент виявився вирішальним, і старий чоловік погодився продовжити участь у проєкті. Вже після першого заняття він освоїв особливості поводження з комп'ютерною мишкою, і далі процес його адаптації до занять

із комп'ютером був продуктивним. Інша досліджувана цієї підгрупи А., 72 років, після серії занять сказала: «Вони вважають, що я вже нічого не розумію, а, виявляється, я можу ще дізнатися щось нове». Результати динаміки інтелектуального розвитку другої підгрупи значною мірою перевершували першу. У респондентів лідируючої підгрупи було відзначено поліпшення психоемоційного і, як наслідок, соматичного стану (нормалізація артеріального тиску), підвищення вітальності.

Тезу «чим кращий інтелектуальний розвиток у попередні періоди, тим кращий він у старості», можна розглядати, коли соціумом затребувані знання та вміння представників пізнього віку, що в реальній практиці є винятком. Під час дослідження ми визначили, що інтелектуальний розвиток тих представників геронтогенезу, розвиток яких можна охарактеризувати як більш високий, процес деградації має стрімку форму порівняно з тими, чий інтелектуальні здібності використовувалися соціумом мінімально.

На стику вікових періодів розвитку людини відбувається розуміння того, що очікує від неї соціум і якими є її реальні можливості для реалізації свого потенціалу. На кожному етапі розвитку особистості соціум пропонує певний набір патернів поведінки, в які член суспільства вписує свої передбачувані можливості. Не маючи вичерпного уявлення про власний інтелектуальний потенціал, людина в пізньому віці отримує модель, яка спочатку знижує рівень вимог до потенційних можливостей людини, тим самим ставить можливість її висхідного розвитку старості під сумнів.

Висновки з проведеного дослідження. Результати проведеного дослідження доводять, що конвенціональна мудрість соціуму є ефективним інструментом для деформації інтелектуального розвитку людини в завершальний період життя. Значений феномен сприяє спотворенню уявлень людини про свій інтелектуальний потенціал у старості і не дає можливості використовувати його повною мірою. Природа стереотипізації соціальних явищ точно визначена у висловлюванні Ф. Бекона, який стверджував, що є три найгірших, але безпрограшних аргументи в суперечці про проблеми соціальних особливостей життя суспільства: це передано нам від предків; це звично; це загальноприйнято.

Теорія нейропластичності дає змогу по-новому подивитися на взаємозалежність фізіологічного старіння та інтелектуального згасання особистості і апіорі не ототожнювати вікові прояви фізичного

згасання у вигляді зниження гостроти слуху або зору зі згасанням інтелектуальних здібностей людини в старості.

Старість у сучасному соціумі можна розглядати в контексті психологічної або іншої дефіцитарності, коли життєвий континуум перебуває між фрустраціями і деприваціями різної етіології (емоційної, соціальної, інтелектуальної). Людина похилого віку може змиритись із неможливістю задовольнити ряд потреб, які визначають задовільний процес життєдіяльності. Незважаючи на спроби соціуму змінити своє ставлення до представників пізнього віку, в реальності вони мають декоративний характер і ексклюзюють людей похилого віку в суспільстві є звичним явищем. Вирішення цих проблем є актуальним для подальших досліджень із метою побудови суспільства оптимального співіснування для представників усіх періодів онтогенезу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баязитов Р. Авторитарный стереотип: сущность и проявления в социальных взаимодействиях [Монография] / Р. Баязитов. – Нижнекамск : Изд-во НМИ, 2006. – 175 с.
2. Голдберг Э. Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия» / Э. Голдберг; пер. с англ. Л. Афанасьевой. – М. : Поколение, 2007. – 384с.
3. Дітюк П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору / П. Дітюк // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т. 2. – № 5 (16) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk_Pavlo_Pavlovych_Sytuatyvna_aktivnist_vidnosna_subjektnist_ta_svoboda_vyboru.pdf
4. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : [монографія] / М. Смульсон, Ю. Лотоцька, М. Назар, П. Дітюк, І. Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 221 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>
5. Карпов А. Психология сознания: Метасистемный подход / А. Карпов. – М. : РАО, 2011. – 1088 с.
6. Коваленко-Кобилянська І. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору інтернету // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2. – № 2 (13) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
7. Корнилов Ю. О различиях метакогний учебной и профессиональной деятельности / Ю. Корнилов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной и Э. Лоурера. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 191–200.
8. Лотоцька Ю. Психологічна якість життя як наслідок наших виборів / Ю. Лотоцька // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т. 2. – № 5 (16) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10
9. Назар М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності / М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2. – № 1 (12) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/17
10. Смульсон М. Розвиток інтелекту та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2. – № 2 (13) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18
11. Смульсон М. Інтелект і ментальні моделі світу / М. Смульсон // Наукові дослідження когнітивної психології – Острого: Вид-во Національного університету «Острого», 2009. – Вип. 12. – С. 38–49.
12. Смульсон М. Психологія розвитку інтелекту: [монографія] / М. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
13. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. Холодная. – Москва – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1997. – 392 с.
14. Чепелева Н. Дискурсивні засоби самопроекування особистості / Н. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7–11.



СЕКЦИЯ 2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК [159.964.2 +1]:167/168

НОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ ИЛИ СОВРЕМЕННЫЙ МИФ: К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ

Вертель А.В., к. филос., н.,
преподаватель кафедры психологии

Сумской государственной педагогической университет имени А.С. Макаренко

Пасько Е.Н., к. филос., н.,
доцент кафедры психологии

Сумской государственной педагогической университет имени А.С. Макаренко

Статья посвящена исследованию методологических аспектов психоаналитического учения. Рассмотрены взаимосвязи между психоанализом и философией. Сделана попытка проанализировать отношение к психоанализу в системе миф – философия – наука.

Ключевые слова: философия, наука, психоанализ, сциентизм, антисциентизм.

Статья посвящена дослідженню методологічних аспектів психоаналітичного вчення. Розглянуті взаємозв'язки між психоаналізом і філософією. Зроблена спроба проаналізувати ставлення до психоаналізу в системі міф – філософія – наука.

Ключові слова: філософія, наука, психоаналіз, сциентизм, антисциентизм.

Vertel A.V., Pasko E.N. A NEW PSYCHOLOGY OR A MODERN MYTH: TO THE QUESTION OF METHODOLOGICAL VALIDITY OF THE PSYCHOANALYTIC CONCEPTS

The article is devoted to the investigation of methodological aspects of psychoanalytical learning. Intercommunication between philosophy and psychoanalysis is considered. Made an attempt to analyze the treatment to psychoanalysis in system myth – philosophy – science.

Key words: philosophy, science, psychoanalysis, scientism, antis scientism.

Постановка проблемы. Психоанализ как воплощение «неклассической психологии» возникает в условиях эпистемологического кризиса, в атмосфере общетеоретических споров о природе психического и на основе научного детерминизма. Пройдя путь от чисто биологической концепции (З. Фрейд), психоанализ трансформируется в культурологическую (К. Юнг) и собственно философскую версию (Ж. Лакан). Эволюция психоанализа и широкий спектр понятий и толкований его основных постулатов позволяет говорить о психоанализе как о теории, которая требует уточнения ее научного статуса.

Актуальность темы исследования определяется несколькими позициями: важностью критического исследования проблемы сознания в психоанализе; необходимостью адекватного включения психоаналитических идей в общую картину психологических и философских представлений о человеческой природе; возрастающим интересом к психоанализу в современном обществе.

Постановка задания. Цель статьи – рассмотреть вопрос о методологической

состоятельности психоаналитических концепций.

Изложение основного материала исследования. Размышления З. Фрейда о научности психоанализа нашли свое отражение в работе «Сопrotивление психоанализу». Непринятие его теории научным и философским сообществом вызывало определенное беспокойство и тревогу за ее будущее. В указанной работе находим следующее: «... психоанализ только страдает от того, что оказался между медициной и философией. Медики считают его пустым измышлением и не желают верить в то, что он, подобно любой другой естественной науке, основан на тщательном и трудоемком анализе эмпирических фактов; философы, соразмеряющие его со своими мудренными умственными построениями, считают неверными его исходные тезисы и придираются к тому, что основным психоаналитическим понятиям, – которые еще только складываются, – недостает ясности и четкости» [19, с. 199–200].

Среди исследований, посвященных психоанализу, можно выделить несколь-

ко основных направлений, в той или иной мере освещающих отношение психоаналитического учения к философии.

Л. Витгенштейн в исследованиях раннего периода, предложив концепцию философии как аналитической деятельности по прояснению логической структуры языка, не просто предвосхитил антиметафизический пафос неопозитивистов. Одно время он был своего рода гуру для венских ниспровергателей метафизики, которая была мнима и бессмысленна (Р. Карнап). Достоверно известно, что Л. Витгенштейн был хорошо знаком с работами З. Фрейда «Психопатология обыденной жизни» и «Исследования истерии», критически относился к психоаналитическим идеям, называя их «абсурдными» и «неудовлетворительными». В заметке «Культура и ценность» Л. Витгенштейн сравнивал психоаналитическую процедуру с вкушением плодов от древа познания: знания, которые при этом приобретаются, ставят перед нами новые этические проблемы, ничего не давая для их решения [3, с. 444]. Весьма любопытно и неожиданно сравнение собственной оригинальности с оригинальностью З. Фрейда. Как оказалось, она одного сорта – «оригинальность не семени, а почвы, при отсутствии каких-либо собственных семян» [3, с. 445–446].

Л. Витгенштейн критиковал психологов по тем же причинам, что и математиков. Он утверждал, что психология бесплодна из-за своей концептуальной путаницы. Но Л. Витгенштейн говорил об экспериментальных психологах, которые отталкиваются от мифологического видения природы психических процессов, взятого из обыденного языка, от видения, которое они принимают за экспериментальную основу своего исследования. Так в «Голубой и коричневой книге» он пишет: «Психоаналитики <...> введены в заблуждение своим собственным способом выражения, поскольку считают, что они сделали гораздо большее, нежели открытие новых психологических реакций» [4, с. 95].

С другой стороны, Л. Витгенштейн подверг суровой критике за мифологизм понимание математики своих учителей, Г. Фреге и Б. Рассела. Он критикует их платонизм, идею, согласно которой математика является объективной наукой. Для «платоников» числа и их взаимоотношения – реальные объекты, несмотря на то, что объекты эти не чувственные, а умопостижимые. Л. Витгенштейн разработал конструктивистскую концепцию математики. Согласно ей числа являются конструкциями, своего рода результатами применения правил

и процедур, придуманных и установленных людьми. Математик не открывает законы математики, но и не изобретает их в угоду своему капризу. Он «играет» согласно определенным правилам, которые конструирует. Законы математики – это принятые последствия человеческой свободы конструирования. Для Л. Витгенштейна применение вычислений означает, что «исчисление применяется так, чтобы образовать грамматику языка», подобно тому, как устанавливаются правила в игре. Следовательно, математика – это всегда исчисление. А исчисление ничего не описывает. Вычисление – это игра, которая следует определенным правилам, его контуры – это позиции в игре. Значит, нет необходимости в логическом или математическом обосновании вычисления. Правила математической игры должны быть оправданы лишь применением («поступать именно так»). Л. Витгенштейн описал теорию З. Фрейда в терминах, близких к тем, в которых он описывал математику. Психоаналитик, интерпретируя сновидения, фактически конструирует особую игру. Эта деятельность не нуждается в «обосновании» научным методом. Она выражает свои собственные правила. Обнаруживается четкая параллель между двумя понятиями психоанализа – «объяснительным» и «конструктивным» «исчислением» и «вычислением» в математике. Некоторые реформы в психоанализе развиваются параллельно преобразованиям, разработанным Л. Витгенштейном для математики: «конструктивная» программа против «реалистской» и «платоновской» программ бессознательного [2, с. 127–130].

С точки зрения логического позитивизма, психоаналитическая теория не отвечает принципу верификации – процессу установления истинности научных утверждений посредством их эмпирической проверки в ходе наблюдения, измерения или эксперимента. С точки зрения этого принципа нет оснований считать, что психоанализ удовлетворяет требованиям верификации. Но многие представители логического позитивизма (О. Нейрат, Р. Карнап и некоторые другие) положительно относились к психоанализу, рассматривая теоретические положения З. Фрейда не в качестве «бессмысленной метафизики», а как естественную науку [6, с. 64]. Так, Ф. Франк (преемник А. Эйнштейна на кафедре теоретической физики Немецкого университета в Праге) настаивал на том, что с точки зрения логического позитивизма нет оснований опровергать психоаналитические теории. В фундаментальной работе



«Философия науки. Связь между наукой и философией» Ф. Франк рассуждает о философии науки как о «потерянном связующем звене» между философией и наукой. Он стремится дать философскую интерпретацию научным дисциплинам и установить их связи с различными направлениями в философии: «Как пример <...> научной психологии мы можем взять «глубинную психологию» <...>, основанную на теории Зигмунда Фрейда и известную под именем «психоанализа» [18, с. 391].

Впечатления молодого К. Поппера от психоанализа сыграли огромную, если не сказать решающую, роль в становлении собственной концепции критического рационализма. Как известно, К. Поппер, изучая математику, физику, историю музыки в Венском университете (1919–1924 гг.) увлекся психоаналитическими теориями и даже принимал участие в клинической работе А. Адлера. Показателен значительно более поздний пассаж К. Поппера, крайне иронично назвавшего К. Маркса, З. Фрейда и А. Адлера тремя великими создателями философии современного человека. Эти слова вложены в уста некоего «среднестатистического вульгарного марксиста». Если для К. Поппера К. Маркс был лжепророком, то два психоаналитика в компании с ним если и не дотягивают до статуса пророков, то уж явно – лжецы. Ирония К. Поппера неожиданно перекликается с иронией истории: сегодня без него трудно представить философию современного человека, даже если знания последнего ограничены знанием первого из этой троицы. Находясь под воздействием неопозитивистских идей, К. Поппер разочаровывается в психоаналитическом учении, что оказалось одной из причин поиска критерия для определения научного статуса различных теорий. Обращение к психоанализу для К. Поппера послужило отправной точкой для обоснования своих личных представлений о критериях науки и псевдонауки [9, с. 342–343].

По мнению К. Поппера, З. Фрейдом были выдвинуты гипотезы, которые не отвечают требованиям фальсифицируемости как критерия научности эмпирической теории. Теория, по мнению К. Поппера, будет фальсифицируемой и соответственно научной, если существует методологическая возможность ее опровержения с помощью постановки эксперимента, даже если такой эксперимент еще не был поставлен. Согласно этому критерию высказывания или системы высказываний содержат информацию об эмпирическом мире только в том случае, если их можно систематиче-

ски подвергать процедуре проверки, результатом которой и будет их опровержение. Таким образом, любая научная теория не может быть принципиально неопровержимой. Тем самым решается проблема демаркации, т. е. отделения научного знания от псевдонаучного – метафизического.

К. Поппер считал, что факты, которые находились в очевидном противоречии с фундаментальными положениями психоаналитической теории, вынуждали З. Фрейда выдвигать дополнительные гипотезы для сохранения первоначальных положений теории. Он ставил под сомнение научный статус таких дополнительных гипотез. Эти гипотезы, по мнению К. Поппера, заведомо не могут быть фальсифицированы эмпирически, что создает проблемы для эмпирической теории. Следовательно, исключается ситуация, при которой могла бы быть фальсифицирована первоначальная гипотеза. Таким образом, тактика выдвижения дополнительных гипотез для защиты фундаментальных положений психоанализа находится в противоречии с требованиями возможной фальсификации. Этот вывод является основным аргументом в рассмотрении психоанализа как псевдонаучной теории.

З. Фрейд подчеркивает, что психоанализ основан на «клинических наблюдениях», а это, стоит на своем К. Поппер, не отвечает действительности, ибо «клинические наблюдения», которые, как наивно полагают психоаналитики, подтверждают их теорию, делают это не в большей степени, чем ежедневные подтверждения, обнаруживаемые астрологами в своей практике» [13, с. 247]. Для К. Поппера клинические наблюдения могут выступать лишь интерпретациями в свете теорий или гипотез. В работе «Знание и психофизическая проблема. В защиту взаимодействия» К. Поппер снова обращается к психоанализу: «Невозможно проверить его (З. Фрейд – А. В., Е. П.) теорию путем наблюдений, поскольку она объясняет поведение человека в терминах бессознательных вытесненных желаний, а это можно совместить с чем угодно, что можно наблюдать» [14, с. 120]. Это является еще одним важным моментом критики психоанализа К. Поппером.

К. Поппер настаивает на том, что З. Фрейд выстроил теорию таким образом, что она в конечном счете оказалась нефальсифицируемой. Давая психоанализу шанс в будущем, он предполагает: «Я не сомневаюсь в том, что многое из того, что они (психоаналитики – А. В., Е. П.) говорили, имеет серьезное значение и вполне может со временем сыграть свою

роль в психологической науке, которая будет проверяемой» [13, с. 247]. Иными словами, психоанализ содержит интересные положения, заслуживающие внимания, но в форме, которая не является проверяемой, – в форме ненаучного, «метафизического» учения. Психоанализ перестанет быть псевдонаукой только в том случае, когда его теория станет проверяемой.

Вряд ли К. Поппера можно обвинить в каком-то преднамеренном лукавстве при систематическом отстаивании им собственных идей в контексте проблемы демаркации науки и метафизики. Однако в примечаниях ко второму тому «Открытого общества» он безо всякого намека на иронию вынужден признаться, что в «борьбе с метафизикой» мало толку, а многие метафизические системы привели к важным научным результатам. В этой связи он называет системы Демокрита, Платона, Н. Мальбранша и А. Шопенгауэра (весьма напоминающие систему З. Фрейда), представляющие собой *прекрасные структуры мышления* [12, с. 348]. На наш взгляд, в устах поборника чистоты науки и защитника рационализма это достойная похвала психоанализу.

Точку зрения К. Поппера в отношении интеллектуальной нечестности психоанализа поддерживал и другой представитель постпозитивизма И. Лакатос. Так, в работе «История науки и ее рациональные реконструкции» он, в частности, пишет: «Что касается психоанализа, Поппер был, безусловно, прав <...>. С точки зрения фундаментального попперовского требования строгости фрейдисты оказались в тупике, так как отказались уточнить те экспериментальные условия, при которых они отвергли бы свои базисные допущения» [8, с. 247–248]. Теорию психоанализа И. Лакатос называл исследовательской программой с «защитным поясом» и выработанным алгоритмом решения проблем. Он также подчеркивал, что психоанализ на любой стадии своего развития имеет нерешенные проблемы и нескрытые аномалии.

Так, например, философ науки А. Грюнбаум не соглашается с выводами, сделанными К. Поппером. Он считал, что З. Фрейд сделал предположения, которые могут быть фальсифицированы, самым важным из которых А. Грюнбауму представляется «аргумент совпадения». З. Фрейд предложил считать доказательством в пользу психоанализа терапевтический успех, утверждая, что лишь психоанализ может принести реальное излечение неврозов, поскольку только психоанализ находит глубинные

желания и мысли, которые «совпадают» с симптомами. По мере того как терапия вскрывает и уничтожает бессознательные желания, симптомы исчезают до тех пор, пока не пропадает сам невроз. З. Фрейд утверждал, что остальные терапевты могут добиться лишь частичного и временного успеха, поскольку не доходят до причины неврозов, принося незначительное облегчение посредством внушения.

А. Грюнбаум считает, что «аргумент соответствия» опровергает заявление К. Поппера о том, что психоанализ не является наукой, поскольку «аргумент соответствия» фальсифицируем. Следовательно, психоанализ можно считать наукой, и остается лишь вопрос о ложности или истинности его заявлений. Для того чтобы получить признание истинности согласно своим же собственным критериям, психоанализ должен продемонстрировать уникальный терапевтический эффект. Уникальный успех жизненно важен для аргумента соответствия, поскольку (если остальные психотерапевтические системы работают так же хорошо, как психоанализ) нет никаких оснований предпочесть сложный психоанализ более простым теориям. Окончательные выводы в решении проблемы научного статуса психоанализа сформулированы А. Грюнбаумом в статье «Теория Фрейда и философия науки». Он подчеркивает: «... подтверждение главных гипотез Фрейда возможно <...> преимущественно в ходе хорошо организованных внеклинических исследований» [5, с. 106].

Поскольку психоанализ невозможно эмпирически проверить с помощью научно-теоретического критерия, его следует отнести скорее к искусству интерпретации или герменевтическим методам. Можно указать три критерия проверки психоаналитических интерпретаций:

1) критерий соответствия: содержание сознания и его вербальное описание должны соответствовать друг другу;

2) критерий когерентности (связности): интерпретация должна быть когерентной сама по себе;

3) критерий практики: интерпретация должна подтверждаться жизненной практикой [7, с. 62].

Впрочем, и сам постпозитивизм, претендовавший на создание общепризнанной теории, описывающей строение и развитие (изменение) научного знания, оказался в подобном положении: кто сегодня может с полной ответственностью заявить, что проблемы, поставленные в рамках постпозитивизма, окончательно решены? Того постпозитивизма, который



от «научной чистоты» прародителя-неопозитивизма пришел к плюралистическому, мозаичному видению мира, науки и человека, к всегда спасительной междисциплинарности – последнему прибежищу разочарованных и уставших. К собственному концу.

Психоанализ, несмотря на критику, вышел сухим из воды. Это случилось, как ни парадоксально, благодаря фальсификационизму того же К. Поппера, поскольку рациональное обсуждение теорий состоит в критике, а не в доказательствах или попытках делать их вероятными: «Развивайте ваши идеи так, чтобы их можно было критиковать». И случилось это вопреки К. Попперу, но теперь уже через П. Фейерабенда, отбросившего идею демаркации и догматический фальсификационизм попперианцев, уверенных в том, что «законы природы лежат на поверхности, а не скрыты под толщей разнообразных помех» [17, с. 296]. Анархист П. Фейерабенд убежден (и нам кажется обоснованным это его убеждение) в том, что ненаучные методы и результаты всегда обогащали науку, в то время как процедуры, считавшиеся существенными элементами науки, незаметно отмирали или отбрасывались. Он приводит примеры с новаторским опытом Парацельса и критикой китайской медицины некоторыми «рыцарями попперианства», предсказывавшими ей скорую гибель [17, с. 307]. В подобном независимом положении оказался и классический психоанализ, воспринимаемый позитивизмом в качестве способа, не обладающего научной методологией, что можно квалифицировать как триумф именно сциентистского духа, правообладателями которого считали себя позитивисты.

Интересным является и отношение М. Полани к новым концепциям в философии и науке. М. Полани вполне обосновано можно считать основателем эпистемологической концепции «неявного знания», которая основана на осмыслении обыденно-практического знания и включает в себя опыт зрительного восприятия и опыт инструментальной деятельности, а также опыт социогуманитарного и художественного познания. В частности, в работе «Личностное знание» он пишет: «Враждебная аудитория фактически может даже сознательно отказаться рассматривать новые концепции (такие, например, как те, которые были введены Фрейдом, Эддингтоном или Райлом) именно потому, что ее представители опасаются, что эти концепции приведут их к выводам, которые для них неприемлемы» [11, с. 218].

Следует заметить, что выводы, сделанные позитивистами, не являются общепринятыми в полемике относительно психоанализа (и науки в целом). Многие теоретики считают требование фальсификации слишком строгим и таким, которое уничтожает любую новую теорию, прежде чем она реализует возможность своего развития.

Подобного мнения придерживается А. Уемов. Он пишет: «С тем, что критикуемые системы (А. Адлера, З. Фрейда – А. В., Е. П.) не фальсифицируемы в момент критики, можно согласиться. Но как доказать, исходя только из логической формы, если это не тавтология, что они не фальсифицируемы в принципе, т. е. в любой будущий момент времени? Поппер должен был бы в этом плане анализировать различные логические формы, но он этого не делает» [16, с. 92]. А. Уемов считает, что провести четкую демаркационную линию между наукой и псевдонаукой не представляется возможным, поскольку наука возникает путем постепенного (плавного) перехода от псевдонауки. Критерий демаркации, предложенный К. Поппером, практически не применим, поскольку отсекает от науки ее важные составные части.

Наиболее распространена точка зрения, согласно которой психоанализ является исключительно научной теорией, возникшей вследствие изучения конкретных опытных данных на стыке нескольких естественных наук. По мнению А. Белкина, психоанализ – это вполне зрелая наука, и уж во всяком случае «наука не в меньшей степени, чем физика» [1, с. 6]. Слово «философия» по отношению к психоанализу этими авторами вообще не употребляется.

Следующий подход объединяет сугубо научную детерминанту и «метафизическую» («псевдофилософскую»). Эти обобщения не могут объединиться в единую последовательную систему, а существуют лишь в виде разрозненных замечаний. Как считает А. Руткевич, стратегии приспособления психоанализа (к естественным или к социальным наукам) приводят к разрушению всего воздвигнутого Фрейдом строения. Поэтому большинство аналитиков избирает «страусову политику» и просто игнорирует все то, что пишут нейрофизиологи, этнографы или социологи. Но тем самым они неизбежно загоняют себя в своеобразное «гетто» даже в рамках медицинской корпорации, не говоря уж о более широком научном сообществе [15, с. 13].

Следует заметить: то, что психоанализ не является ни естественной, ни социальной наукой, еще не означает, что он ли-

шен всякого содержания и может быть просто отброшен как некая мифология. Психоанализ напоминает те древние учения, которые соединяли философскую спекуляцию с той или иной практикой психической саморегуляции [15, с. 13].

В противовес первым двум направлениям в исследовании психоанализа представители третьего подхода исходят из той предпосылки, что любая научная теория невозможна без изначально подведённого под неё философского базиса. Руководствуясь подобными рассуждениями, они выявляют некую основополагающую философскую идею, на которую опирается психоанализ. Однако здесь также сохраняется доминанта научности, и проблема заключается уже не в том, являются или не являются философами З. Фрейд и его последователи. Философами они являются уже потому, что при подобном рассмотрении наука оказывается неразрывно связанной с философией, а не определяются как философы по тому, какой мировоззренческий базис («приемлемый» или же «неприемлемый») они подводят под свои научные теории. Целью авторов подобных изысканий чаще всего является не беспристрастное описание психоаналитической философии, а полемика с положениями психоанализа, ведущаяся с мировоззренческих позиций, противоположных тем, которые предполагаются психоаналитическим учением. В силу этого в большинстве случаев психоанализ опять же обвиняется либо в неполноте, либо же в непоследовательности. Следующее направление представлено гораздо меньшим количеством работ по сравнению с теми, которые приведены выше. К этому направлению мы относим тех авторов, которые изначально рассматривают психоанализ вне декларируемой сциентистской определённости (В. Краус, М. Мамардашвили). Эти исследователи не оспаривают научности психоаналитической теории, но в то же время дают понять, что психоанализ ценен и вне поля приложения научных теорий. По мнению М. Мамардашвили, «психоанализ был действительно революцией в интеллектуальной инструментари, которым мы располагали к началу XX века. Есть ряд особенностей этой революции, которые роднят психоанализ в плане онтологических или философских проблем с аналогичными сдвигами и смещениями вообще в науке и способе мышления в XX веке» [10, с. 124].

Анализируя эти работы, можно сделать вывод, что психоанализ – мировоззренческая позиция, которая является

одной из сугубо научных концепций и подтверждает философскую идею. Психоанализ в данном случае не рассматривается ни как чистая наука, ни как наука на службе у философии. Он сам становится философией.

Ещё одно направление в исследовании психоаналитической традиции можно полностью отнести к десциентизации психоаналитического учения. Авторы, работающие в этом направлении (Р. Дадун и В. Лейбин), не просто рассматривают психоанализ в качестве философско-мировоззренческой концепции, но и делают попытки более полного описания всех элементов этого учения. Они производят реконструкцию проблемного поля психоаналитической философии, вписывая её в историко-философский процесс как одну из неотъемлемых его частей. Другое дело, что подобных работ ещё слишком мало, чтобы выражаемое в них мнение могло быть услышано всеми без исключения, тем самым потеснив господствующее на данный момент времени, навязанное исследованиями сциентистского толка представление о психоанализе, который не имеет никакого отношения к философии.

Выводы из проведенного исследования. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что взаимоотношения между психоанализом и философией весьма устойчивы и многогранны. Во-первых, философские идеи мыслителей прошлого оказали существенное влияние на становление и формирование психоаналитического учения З. Фрейда о человеке и культуре. Во-вторых, в своем органическом единстве фрейдовские представления о психической реальности и бытии человека в мире образуют психоаналитическую философию, оказывающую не меньшее влияние на общественное сознание, нежели другие философские течения. В-третьих, психоаналитические идеи все активнее вторгаются в различные направления современной философии. Можно с полным основанием говорить о том, что в ближайшем будущем психоаналитическое учение З. Фрейда о человеке и культуре не только не утратит своего влияния на развитие западной философской мысли, но и сохранит свою значимость в условиях сближения различных философских школ. Главное состоит в том, что психоаналитические концепции оказываются центром притяжения философов различных мировоззренческих ориентаций, независимо от того, насколько остро и принципиально они критикуют отдельные психоаналитические положения или, наоборот, некритически заимствуют основопо-



лагающие идеи З. Фрейда. Психоанализ будет продолжать обеспечивать самое исчерпывающее и ясное проникновение в душу человека, стимулировать исследования и понимание во многих областях человеческой деятельности. В связи с этим одной из важнейших задач является дальнейшее осмысление богатейшего корпуса психоаналитических идей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белкин А. Зигмунд Фрейд: Возрождение в СССР / А. Белкин. – М. : Внешторгиздат, 1989. – 448 с.
2. Бенвенуто С. Мечта Лакана / С. Бенвенуто ; пер. с англ. М. Колопотина, В. Мазина, Н. Харченко. – СПб. : Алетейя, 2006. – 172 с.
3. Витгенштейн Л. Культура и ценность / Л. Витгенштейн // *Философские работы*. – М. : Издательство «Гносис», 1994. – Часть 1. – С. 407–492.
4. Витгенштейн Л. Голубая и коричневая книги: предварительные материалы к «Философским исследованиям» / Л. Витгенштейн ; пер. с англ. В. Суромцева, В. Иткина. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2008. – 256 с.
5. Грюнбаум А. Теория Фрейда и философия науки / А. Грюнбаум // *Вопросы философии*. – 1991. – № 4. – С. 90–106.
6. Карнап Р. Научное миропонимание – Веский кружок / Р. Карнап, Г. Ганн, О. Нейрат // *Журнал «Erkenntnis» («Познание»)*. Избранное. – М. : Издательский дом «Территория будущего»; Идея-Пресс, 2006. – С. 57–75.
7. Куттер П. Психоанализ: Введение в психологию бессознательных процессов / П. Куттер, Т. Мюллер ; пер. с нем. В. Николаева, С. Дубинской. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 384 с.
8. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции / И. Лакатос // *Избранные произведения по философии и методологии науки*. – М. : Академический проект; Трикта, 2008. – С. 201–281.
9. Лейбин В. Фрейд, психоанализ и современная западная философия / В. Лейбин. – М. : Политиздат, 1990. – 397 с.
10. Мамардашвили М. О психоанализе / М. Мамардашвили // *Логос*. – 1994. – № 5. – С. 123–140.
11. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
12. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 2. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы / К. Поппер ; пер. с англ. В. Садовского. – М. : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 528 с.
13. Поппер К. Предложения и опровержения. Рост научного знания / К. Поппер // *Логика и рост научного знания*. – М. : Прогресс, 1993. – С. 240–413.
14. Поппер К. Знание и психофизическая проблема: В защиту взаимодействия / К. Поппер ; пер. с англ. И. Журавлева. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 256 с.
15. Руткевич А. Научный статус психоанализа / А. Руткевич // *Вопросы философии*. – 2000. – № 10. – С. 9–14.
16. Уёмов А. Критика принципа фальсификации К. Поппера и проблема системного подхода к демаркации научного знания / А. Уёмов // *Вопросы философии*. – 2008. – № 4. – С. 91–97.
17. Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд ; пер. с англ. А. Никифорова. – М. : АСТ: МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 413 с.
18. Франк Ф. Философия науки. Связь между наукой и философией / Ф. Франк ; пер. с англ. Н. Воробьева. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 512 с.
19. Фрейд З. Сопrotивление психоанализу / З. Фрейд // *Автопортрет*. Собр. соч. в 26 т. – Санкт-Петербург : Восточноевропейский институт психоанализа, 2006. – Т. 2. – С. 193–205.

УДК 159.9.019

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СПАДОК Д.М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО: ВАЖЛИВІСТЬ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ

Загурська Е.В., науковий кореспондент
лабораторії психології обдарованості
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

У статті проаналізовано сучасний стан осмислення психологічного спадку видатного літературознавця, мовознавця, психолога, санскритолога, міфолога, історика культури, публіциста Д.М. Овсянико-Куликовського, яке сьогодні в Україні має розрізнений характер у різних галузях соціогуманітарного знання. Визначено перспективи подальших досліджень, що полягають у мультидисциплінарному підході.

Ключові слова: психологія літературної обдарованості, «теорія позасвідомого», харківська школа психології творчості, психологія художньої творчості, мультидисциплінарний підхід.

В статье проанализировано современное состояние осмысления психологического наследия выдающегося литературоведа, языковеда, психолога, санскритолога, мифолога, историка культуры, публициста Д. Н. Овсянико-Куликовского, которое сегодня в Украине носит разрозненный характер в различных отраслях социогуманитарного знания. Определены перспективы дальнейших исследований, которые заключаются в мультидисциплинарном подходе.

Ключевые слова: психология литературной одаренности, «теория бессознательного», харьковская школа психологии творчества, психология художественного творчества, мультидисциплинарный подход.

Zagurska E.V. PSYCHOLOGICAL LEGACY OF D. M. OVSYANYKO-KULYKOVSKYI: THE IMPORTANCE OF A MULTIDISCIPLINARY APPROACH

The article analyzes the current state of understanding of the psychological heritage of outstanding literary critic, linguist, psychologist, Sanskrit scholar, mythologist, cultural historian, publicist D.M. Ovsyanyko-Kulykovskiy. Today in the Ukraine D.M. Ovsyanyko-Kulykovskiy's legacy is fragmented in various branches of social Sciences and Humanities. The author identifies a perspective of further studies in the multidisciplinary approach.

Key words: psychology of literary giftedness, "the theory of the unconscious", Kharkov school of psychology of creativity, psychology of art, multidisciplinary approach.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження психологічного спадку Д.М. Овсянико-Куликовського більшою або меншою мірою розкривають особливості його психологічних поглядів, проте вивчення концепцій вченого має розрізнений характер, усталеної думки щодо них немає. Д.М. Овсянико-Куликовського вважають одним із засновників харківської лінгвістичної школи, психологічного напрямку в рамках культурно-історичного літературознавства, психологічної школи в літературознавстві, культурно-історичної школи в літературознавстві, в рамках якої розвивалася психологія художньої творчості, естетико-психологічної школи тощо. На думку В. Роменця, який визначив Д.М. Овсянико-Куликовського як одного із засновників харківської школи психології творчості, погляди вченого відповідали концепції культурно-гуманістичної психології й, відповідно, вчений багато в чому випередив свій час. Сам Д.М. Овсянико-Куликовський стверджував, що до 90-х рр. XIX ст. в нього формується система ідей, почуттів і настроїв, яку він назвав «своїм комплексом»; нада-

лі «до складу цієї системи стали входити нові елементи, характер і значення яких визначається поняттям «культу гуманності» [15, с. 346].

Нині найбільш дослідженим є його внесок у становлення та розвиток філологічних наук; на думку Я. Голобородька, він був «одним із провідних філологів-мислителів свого часу, науковцем із масштабним поглядом на літературний процес та духовно-історичні тенденції» [4, с. 52]. Більшість дослідників, сходяться на тому, що ґрунтовний аналіз психологічного спадку видатного психолога є необхідним, що «Дмитро Миколайович заслуговує на те, щоб його ім'я пам'ятали, а його спадщина знову стала об'єктом досліджень» [10, с. 25], аналізують її з позиції профільної для них діяльності. Отже, психологічні погляди Д.М. Овсянико-Куликовського стають «точкою золотого перетину» різних наук, що є логічним наслідком багаторічної діяльності Д.М. Овсянико-Куликовського в різних галузях гуманітарного знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До наукового спадку Д.М. Овсяни-



ко-Куликовського в різний час зверталися А. Горнфельд, Т. Райнов, С. Ольденбург, Я. Голобородько, М. Анікін, М. Бойко, М. Осьмаков, В. Багацький, І. Вернудіна, Я. Грицак, І. Гуржій, Л. Дабло, Ю. Кальницька, О. Ладиґа, А. Лискова, М. Мацейків, І. Ілюхін, П. Усенко, Л. Блінова, В. Сарбей, Л. Чувпило, Ю. Манн, В. Крутоус, Н. Нікітіна, В. Свищо, Л. Гусельцева й інші. Проте систематичного аналізу психологічного спадку видатного вченого-енциклопедиста досі не було здійснено.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження:

1. Здійснити системний аналіз поглядів сучасних науковців із різних галузей соціогуманітарного знання на особливості психологічного спадку Д.М. Овсянико-Куликовського.

2. Визначити основні напрями досліджень психологічних поглядів вченого.

3. Довести важливість мультидисциплінарного підходу до вивчення психологічних поглядів Д.М. Овсянико-Куликовського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Д.М. Овсянико-Куликовський у численних роздумах про психологічні особливості літературно обдарованої особистості, особливості психологічної норми й патології, складники психології національності тощо оперує філософськими поняттями, виводячи висновки на рівень філософського узагальнення. Так, наприклад, учений стверджує, що мистецтво є пізнанням і розробкою ідеї безкінечного в його людському вираженні; що образні елементи мислення для талановитих людей «звільнюються від служіння найближчим потребам думки і, отримуючи самостійне значення та особливу розробку, пристосовуються до пізнання життя та психіки людської» [14, с. 90] тощо. Це дає підстави звернути увагу на його психологічний спадок ученим, які досліджують галузі філософії. Так, І. Вернудіна зазначає, що теоретичний доробок Д.М. Овсянико-Куликовського став результатом «лінгвістичних, психологічних, філософсько-культурологічних узагальнень та ідей кінця XIX – початку XX ст. в українській і європейській науковій думці» [3, с. 25], а його спадок становить «непересічний інтерес з огляду на сучасний рівень естетико-психологічних досліджень і слугує подальшому «прирощенню знань» у цій царині» [3, с. 22].

У рамках парадигми культурфілософії творчість вченого досліджує В. Крутоус, приділяючи особливу увагу явищам патологічного характеру, які становили об'єкт окремого інтересу Д.М. Овсянико-Кули-

ковського в пізній період його досліджень. В. Крутоус зазначає, що «душевні явища, які знаходяться в проміжку між історично обумовленою нормою та явною психопатологією, здатні відігравати позитивну, більшу того, провідну роль у становленні й розвитку людини та її обдарованості» [8]. Особливо наочно, на думку вченого, Д.М. Овсянико-Куликовський показав це на прикладах історичних модифікацій людського почуття.

Деякі дослідники трактують погляди науковця в руслі філософсько-лінгвістичного вчення, вважаючи, що воно було націлене на «визначення сутності й природи живої людської мови, вивчення проблеми її походження, дослідження ролі в пізнавальній і творчій діяльності індивіда й народу загалом, утілювало оригінальні підходи до вивчення співвідношення думки і слова» [16, с. 85].

У контексті сучасного мовознавства здебільшого досліджують думки Д.М. Овсянико-Куликовського в ближньому зарубіжжі. Так, К. Штайн і Д. Петренко вважають, що вчений поділяв думку свого вчителя О. Потебні про те, що теорія словесності повинна мати одну основу з теорією мови, опиратися на дані сучасного мовознавства. Пропагуючи основні теоретичні положення О. Потебні, на думку дослідників, Д.М. Овсянико-Куликовський розвивав їх щодо творчості видатних російських письменників, дослідження історико-літературного процесу Росії XIX ст. Роблячи установку на вивчення психології художньої творчості, «весь розвиток російської літератури вчений бачив як боротьбу й різноманітне поєднання двох начал: пушкінського та гоголівського, органічний синтез яких передбачається десь у віддаленому майбутньому» [18, с. 57].

«Розширює» напрями зазначених досліджень М. Гусельцева, стверджуючи, що вченого цікавили не лише питання психології мови й мислення, а і творчості в широкому сенсі слова. Звертаючись від мовознавства до літературознавства, а потім до історії культури, на думку М. Гусельцевої, Д.М. Овсянико-Куликовський поділяв ідеї В. Тена, що «сліди» культурно-історичної епохи та особистості (історичну психологію) можна досягнути за допомогою аналізу літературних творів (пам'яток). Однак до культурно-історичного методу Д.М. Овсянико-Куликовський додав методи психологічного аналізу особистості та її творчості. «У логіці культурно-психологічного аналізу й синтезу він намагався осмислити взаємозв'язок: психологічний склад → художня творчість → твір. Лірику в цьому ключі він розглядав як художнє вираження емоційних станів. Згідно з Д.М. Овсяни-

ко-Куликовським, визначна творчість є одночасно явищем психологічним і культурним (тобто культурно-психологічним» [5, с. 396].

Деякі вчені розглядають особливості психологічного спадку Д.М. Овсяніко-Куликовського в контексті психоаналізу; показовим є те, що цей аспект стає «точкою перетину» філософії та літератури. І. Вернудіна визначає погляди дослідника як «теорію позасвідомого» [3]. М. Наєнко вважає, що позиція дослідника, за якою літературна творчість є «авторським утіленням особистих морально-психологічних задатків, які існують у підсвідомості кожної творчої особистості» [12, с. 28], по суті, є відображенням фрейдівської концепції, де «творчість є символічним вираженням психічних імпульсів і пристрастей, які відкидаються реальністю, але існують у людській підсвідомості й виражаються шляхом фантазії художника-творця» [12, с. 29]. На переконання літературознавця Л. Крупчанова, Д.М. Овсяніко-Куликовський, незалежно від З. Фрейда, виходить на поняття «психічна сила», яка «накопичується і зберігається в абстрактних процесах думки й витрачається в живій діяльності конкретних почуттів» [7, с. 109]. Учений пропонує класифікувати погляди Д.М. Овсяніко-Куликовського на почуття так: 1) органічні (біологічні) почуття (спрага, голод, статевий почуття), 2) надорганічні (любов), 3) соціальні (сімейні, правові, політичні), 4) надсоціальні (релігійні та моральні, тобто творчі, соціальне походження)» [7, с. 110].

Варто окремо зауважити, що однією з найменш досліджених ділянок психологічного спадку Д.М. Овсяніко-Куликовського є його концепція психології літературної творчості, в якій чільне місце посідає літературно обдарована особистість. Про необхідність ґрунтовного вивчення психології літературної творчості зазначає І. Ногачевська. На її думку, поетична творчість традиційно вивчається філологічними методами, проте «психологічні дисципліни нагромаджують певний науковий потенціал, який може прислужитись не лише літературознавцям і педагогам, а й психотерапевтам, бібліотерапевтам. Ось чому варто позбутись упередження, що психологія не здатна серйозно вдосконалити та допомогти в аналізі й розумінні поетичного твору» [13, с. 153]. У певному розумінні психологію художньої творчості віддзеркалює психологія художнього сприймання, і підтвердження цієї тези є те, що Д.М. Овсяніко-Куликовський «розглядає художню творчість і сприймання як процеси переживання, творення смислу й розуміння його»

[13, с. 154]. Виходячи із цієї логіки, з позиції сприймання доцільно розглядати поетику; в цьому процесі необхідно з'ясувати, «в чому полягають секрети того чи іншого тексту, який наділений винятковою здатністю викликати яскраві образні уявлення, що супроводжуються відповідними емоціями та механізмами навіювання, якими наділені поетичні твори» [13, с. 153].

Л. Блінова, досліджуючи погляди Д.М. Овсяніко-Куликовського на психологію художньої творчості, зазначає, що серед елементів психології ліризму вчений виділяє ліричне почуття, яке бере участь у створенні художніх образів і в художньому спогляданні дійсності є «пружиною, супутником творчості» [1, с. 65], тобто натхненням. Свого змісту натхнення не має, але має зміст процесу (образи, думки, почуття) і ліричний настрій. Також науковець зазначає, що митець, створюючи свій твір, використовує художню індукцію, тобто йде від індивідуального образу до типу, а від типу до ідеї. Такий само шлях проходить звичайна людина, яка хоче зрозуміти витвір мистецтва, тобто повторює процес творчості, але у спрощеному вигляді. Д.М. Овсяніко-Куликовський із цього приводу зазначав, що розуміння художнього твору, тобто повторення творчості, ніколи не може бути повним, точним: обидва процеси (творчості й розуміння) не можуть бути адекватними [1, с. 65]. Аналізуючи процес розуміння художнього твору, Д.М. Овсяніко-Куликовський, як зазначає Л. Блінова, підкреслює той факт, що «людина прагне зрозуміти художній твір передусім для себе, «в інтересах своєї думки». І художник творить насамперед для себе» [1, с. 66].

Деякі дослідники психології літературної творчості Д.М. Овсяніко-Куликовського ставили на карб останньому те, що він займався не психологією, а психологізмом, що може ставити під сумнів результати його досліджень із позиції досягнень сучасної психології. Проте сучасні вчені зазначають, що «психологізм оприявнює важливі риси авторської свідомості. Він може виявлятися у різних формах, прийомах і засобах зображення, але важливою є проблема авторської самоідентифікації» [2, с. 3].

Одним із важливих складників психології літературно обдарованої особистості, на думку Д.М. Овсяніко-Куликовського, є духовність. У контексті релігійності, яка, у свою чергу, є складником духовної обдарованості, він розглядає психологічні основи релігійності, психологію релігійного почуття і свідомості. Важливість його пошуків засвідчує той факт, що сучасні науков-



ці, зокрема О. Музика, надають поняттю духовності особливого значення для становлення обдарованої особистості. Так, на переконання дослідника, «незважаючи на те, що поняття «духовність» є загальним і межовим, очевидно, що його науковий аналіз має робитися винятково у межах об'єкт-предметного співвідношення тієї чи іншої науки. Відтак постає питання про вираження цього поняття через психологічні категорії та терміни, про його операціоналізацію і, водночас, про відмежування від категоріально-термінологічного апарату та методів дослідження, іманентних іншим наукам, філософії та теології» [11, с. 358].

Нині видається особливо важливим переосмислення критики психологічних поглядів Д.М. Овсянико-Куликовського, яка була здійснена здебільшого впродовж першої половини ХХ ст., але перебуває в науковому обігу. Так, важко погодитись як і з тим, що в рамках психології художньої творчості праці вченого є «еклектичними та перед лицем сучасності неповноцінними» [19], так і з тим, що психологія художньої творчості зможе успішно розв'язати надзвичайно складні й важкі завдання лише за тієї умови, якщо вона цілком базуватиметься на «класовому аналізі художніх явищ» [19]. Як зазначає О. Ладиґа – автор однієї з найґрунтовніших розвідок про Д. М. Овсянико-Куликовського в контексті історичної науки, дослідження вченого щодо психологічного пояснення революційних подій привело його «в стан ворогів радянської історичної науки» [9, с. 154]; значення його творчості вбачалося лише в галузі теорії літератури, що є «прикладом ставлення радянської наукової думки до визначних учених, які не поділяли повністю позиції марксизму» [9, с. 19]. У контексті зазначеного варто відмітити конструктивну критику сучасної дослідниці психологічного спадку Д.М. Овсянико-Куликовського Л. Дабло, яка підходить до позиції вченого про психологію творчості й обдарованості з погляду естетики. На думку дослідниці, саме психологія творчості (зокрема літературної) спрямовує інтерес Д.М. Овсянико-Куликовського до ширших за обсягом проблем: «співвідношення категорій «краса» та «істина», специфіка художнього мислення, естетична насолода, міра розумового (інтелектуального) в естетичному почутті», проте «перелік зазначених проблем не тільки засвідчує розуміння теоретиком обсягу і спрямованості естетичної теорії, а й, можливо, не зовсім послідовно питань «художність», «засіб вираження» тощо» [6, с. 61]. Аналізуючи працю вченого «Психологія думки і почуття. Ху-

дожня творчість», дослідниця зауважує, що «сто років тому розвиток наук, що інтегрувалися, потребував корекції, мав пошуковий характер. Унаслідок цього інтегративні процеси відбувалися на хистких засадах. Найуразливішими були спроби теоретиків (Овсянико-Куликовський належить до них) спиратися на філософську методологію і трансформувати філософські підходи в естетику, філологію чи мистецтвознавство. Суб'єктивізм позиції Д.М. Овсянико-Куликовського очевидний так само, як і його упередженість (...). Але зовсім не випадково вважається, що теоретик може бути цікавий і своїми помилками» [6, с. 62].

Варто окремо наголосити на перспективності досліджень проблеми сприйняття художнього твору читачем, адже провідною ідеєю харківської школи психології творчості, до якої, як зазначалося, належав Д.М. Овсянико-Куликовський, було те, що розуміння художнього твору є своєрідним відновленням творчого процесу в душі того, хто сприймає цей твір. Думка не передається, а тільки збуджується через слово. Н. Чепелева, розглядаючи діалогічність тексту як чинник впливу на свідомість читача, зауважує, що «діалогічний текст містить апеляції до реципієнта, його потреб, запитів, інтересів, він орієнтований на певний рівень знань» [17, с. 23]. Аналізуючи психологічні особливості розуміння тексту, автор зазначає, що «розуміння може відбуватися на двох рівнях: структурному (значенневому), основною характеристикою якого є відновлення смислу, закладеного в текст його автором, і смислового, який можна розглядати як процес трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смыслову систему, тобто його переосмислення реципієнтом» [17, с. 53]. Розвідки Д.М. Овсянико-Куликовського з питань психології літературної обдарованості («М.В. Гоголь», «Етюди про творчість А.П. Чехова», «Л.М. Толстой як митець», «О.С. Пушкін. Дослід психологічного вивчення його творчості», «І.С. Тургенев» тощо) містять численні роздуми із зазначеного питання, що потребує сучасного переосмислення.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити такі висновки:

1. Здійснено системний аналіз поглядів сучасних науковців із різних галузей соціогуманітарного знання на особливості психологічного спадку Д.М. Овсянико-Куликовського.

2. Доведено важливість мультидисциплінарного підходу до вивчення психологічних поглядів Д.М. Овсянико-Куликовського. Нині звернення до психологічного спад-

ку Д.М. Овсянико-Куликовського є спорадичним і потребує одночасного вивчення в різних галузях науки для проведення загального аналітичного синтезу та надання висновків.

3. Визначено основні напрями досліджень психологічних поглядів вченого: власне психологічний (у руслі психології обдарованості й соціальної психології), філософський (у т. ч. естетичний), літературознавчий, історичний.

4. Запропоновано шляхи подальшого дослідження психологічного спадку вченого, які, зокрема, полягають у переосмисленні його критики з позиції досягнень сучасної науки та його поглядів на психологію літературної обдарованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блинова Л.В. Взгляды Д.Н. Овсянико-Куликовського на психологию художественного творчества / Л.В. Блинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 63–67.
2. Брега Л.О. Гендерна природа психологізму у творах О. Забужко та О. Токарчук : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.05 «Порівняльне літературознавство» / Л.О. Брега. – Бердянськ : Бердянський держ. пед. ун-т, 2016. – 20 с.
3. Вернудіна І.В. Теоретичні засади Харківської естетико-психологічної школи / І.В. Вернудіна // Гуманітарний часопис. – 2012. – № 3. – С. 22–29.
4. Голобородько Я. Аристократ філологічної думки / Я. Голобородько // Вісник НАНУ. – 2003. – № 1. – 47–54.
5. Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М.С. Гусельцева. – М. : ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2015. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pirao.ru/images/thesis-presentations/GuseltsevaMS/GuseltsevaMS-thesis.pdf>.
6. Дабло Л.Г. Культуротворчі пошуки Д.М. Овсянико-Куликовського / Л.Г. Дабло // Вісник Маріупольського державного університету. Серія «Філософія, культурологія, соціологія» : збірник наукових праць. – Маріуполь : МДУ, 2011. – Вип. 1. – С. 58–63.
7. Крупчанов Л.М. Теория литературы / Л.М. Крупчанов. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 360 с.
8. Крутоус В.П. Д.Н. Овсянико-Куликовский о связи психической нормы и патологии / В.П. Крутоус // Вестник Московского университета. Серия 7 «Философия». – 2005. – № 3. – С. 27–38.
9. Ладига О.І. Суспільно-політична думка в Російській імперії другої половини ХІХ – на початку ХХ століття. Д.М. Овсянико-Куликовський : дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.02 / О.І. Ладига; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. – 185 с.
10. Лискова К.А. Наукова спадщина академіка Д.М. Овсянико-Куликовського (1853–1920) / К.А. Лискова // Збірник наукових праць. Серія «Історія та географія» / Харк. нац. пед. ун-т. – Х. : Майдан, 2008. – Вип. 32. – С. 18–25.
11. Музика О.Л. Духовність обдарованої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до дослідження / О.Л. Музика // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 9. – К. : Талком, 2016. – Том ІХ : Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – 2016. – С. 357–367.
12. Наєнко М.К. Тисячоліття українського літературознавства (стаття друга) / М.К. Наєнко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Філологічні науки». – 2013. – Вип. 35. – С. 22–38.
13. Ногачевська І.О. Асоціативне сприймання поетичного тексту як особливий сугестивний вплив на читача / І.О. Ногачевська // Збірник наукових праць РДГУ. – 2016. – Вип. 6. – С. 152–157.
14. Овсянико-Куликовский Д.Н. Наблюдательный и экспериментальный метод в искусстве / Д.Н. Овсянико-Куликовский // Вопросы теории и психологии творчества / изд.-составитель Б.А. Лезин. – Х., 1907. – С. 83–117.
15. Овсянико-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы : в 2 т. / Д.Н. Овсянико-Куликовский. – М. : Художественная литература, 1989. – Т. 2. – 1989. – 526 с.
16. Свищо В. Особливості позитивістської концепції філософії мови Д. Овсянико-Куликовського / В. Свищо // Філософські обрії: Науково-теоретичний журнал. – Полтава, 2013. – Вип. 29. – С. 82–90.
17. Чепелева Н.В. Текст і читач : [посібник] / Н.В. Чепелева. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 124 с.
18. Штайн К.Э. Филология: История. Методология. Современные проблемы : [учебное пособие] / К.Э. Штайн, Д.И. Петренко ; под ред. д-ра социол. наук, проф. В.А. Шаповалова. – Ставрополь : Изд-во Ставропольского гос. ун-та, 2011. – 916 с.
19. Яковсон Л. Овсянико-Куликовский Дмитрий Николаевич / Л. Яковсон [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/enlit/encyclop/le8/le8-2221.htm>.



УДК [37.015.3+159.922.7](477) "19"

ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ (20-30-ті рр. ХХ ст.)

Панасенко Е.А., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті вивчено та проаналізовано зміст програм і методик проведення експериментів у галузі педагогічної психології в Україні у 20–30-ті рр. ХХ ст. Підкреслено значення експерименту як провідного емпіричного методу дослідження у педагогічній психології досліджуваного періоду. Акцентовано на широкому колі експериментів із різних проблем педагогічної психології, зокрема раціоналізації режиму дня школярів, вивчення ефективності зорового (бланкового) та слухового (безбланкового) способів тестування успішності учнів, дослідження ступеня об'єктивності оцінок тощо.

Ключові слова: педагогічна психологія, експеримент, програма експерименту, методика експерименту.

В статье изучено и проанализировано содержание программ и методик проведения экспериментов в области педагогической психологии в Украине в 20–30-е гг. XX в. Подчеркнуто значение эксперимента как ведущего эмпирического метода исследования в педагогической психологии исследуемого периода. Акцентируется внимание на широком круге экспериментов по различным проблемам педагогической психологии, в частности рационализации режима дня школьников, изучение эффективности зрительного (бланкового) и слухового (безбланкового) способов тестирования успеваемости учащихся, исследование степени объективности оценок и т. д.

Ключевые слова: педагогическая психология, эксперимент, программа эксперимента, методика эксперимента.

Panasenko E.A. CONTENT AND METHODS OF EXPERIMENTS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN UKRAINE (20–30 YEARS OF THE XX CENTURY)

The article deals with the content of programs and methods of conducting of experiments in educational psychology in Ukraine in 20–30 years of the XX century. The importance of the experiment as a leading method of empirical research in educational psychology of studied period is underlined. The attention is focused on a wide range of experiments with various problems of educational psychology, including the rationalization of day regime of students, studying of efficiency of visual and auditory ways of student achievement's testing, research the degree of assessments objectivity etc.

Key words: educational psychology, experiment, program of experiment, experiment method.

Постановка проблеми. Вивчення історії як засобу самопізнання людства, народу, держави та передачі культурної, етнічної і соціальної пам'яті формує історичну свідомість українців. Загальне осмислення, об'єктивне оцінювання, використання багатющої теоретичної та практичної спадщини минулого перетворює історію психології на найважливішу ланку наукового знання. Отже, успішне розв'язання багатьох сучасних проблем психології стає неможливим без глибокого та неупередженого вивчення історико-психологічної спадщини, її критичної оцінки, творчого та конструктивного використання. Саме історичний аналіз психологічних теорій, концепцій, феноменів дасть змогу усвідомити та узагальнити науковий доробок учених попередніх поколінь, а також звернути увагу на ще не вирішені питання.

Ретроспективний аналіз наукових джерел свідчить, що метод експерименту вже понад сто років є предметом широких дис-

кусій серед психологів, фізіологів, психіатрів. У різні історичні періоди ставлення до експерименту кардинально змінювалося: від схвалення та широкого використання у практиці до різкої критики та заборони. У зв'язку з цим значний інтерес викликає період 20–30-х рр. ХХ ст., який є надзвичайно важливим в історії вітчизняної психологічної думки.

Незадовільний стан освітньої сфери змушував вітчизняних дослідників 20–30-х рр. ХХ ст. звертатись до експериментів, спрямованих на комплексне вивчення особистості та колективу, пошук найбільш ефективних методів та прийомів навчання, критичне переосмислення виховної та соціальної роботи з учнями, раціоналізацію всієї шкільної справи. Перед психологами-дослідниками було поставлено завдання виховувати «нову соціалістичну людину». У центрі їхньої діяльності стояли питання щодо перспективи розвитку нової особистості, шляхів формування

людей ХХ ст., пошуку засобів для розв'язання найбільш гострих освітніх проблем. Їх вирішення набуло пріоритетного значення для побудови психологічних теорій і розроблення нових психологічних експериментів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичні традиції становлення експерименту як емпіричного методу психологічного дослідження розкрито в роботах В. Бехтерева, О. Лазурського, М. Ланге, О. Нечаєва, І. Сікорського та ін. Вагомий внесок у розвиток експерименту зроблено такими видатними вітчизняними психологами, педологами та рефлексологами 20–30-х рр. ХХ ст., як С. Ананьїн, В. Артемов, О. Залужний, Г. Костюк, А. Мандрика, В. Протопопов, М. Тарасевич та ін. Основи теорії й практики сучасного психологічного експерименту розробляли Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Т. Корнилова, С. Максименко, В. Нікандров, К. Рамуль, С. Рубінштейн та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні та аналізі змісту програм й методик проведення експериментів у вітчизняній педагогічній психології у 20–30-ті роки ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальна психологія, педагогічна психологія, педологія та рефлексологія стали провідними прогресивними течіями вітчизняної психологічної думки першої третини ХХ ст., головним методом в яких визнавався дослід і експеримент. Усі факти розвитку дітей, проблеми навчання, виховання представники цих течій прагнули пояснити за допомогою спеціальних спостережень і експериментів із метою надання вітчизняній психології статусу точної і раціональної науки, що об'єктивно відображає потреби суспільства.

Експеримент як метод наукового дослідження в означений період набув принципово важливого значення для психології. Саме з ним психологи-експериментатори, педологи та рефлексологи пов'язували надії щодо перевірки і пояснення зв'язку традиційних принципів, прийомів, методів та форм навчально-виховного процесу, які формувалися протягом століть, із наявними на той час психологічною теорією і практикою. Об'єктивність експериментів забезпечувалася використанням у процесі досліджень досягнень точних наук, зокрема широко застосовувалися кількісні математичні методи вимірювання.

В означений період була проведена серія експериментів щодо вивчення розподілу учнем часу упродовж робочого дня з

погляду раціоналізації та нормалізації педагогічного процесу школи: Г. Костюк «Бюджет часу та режим праці й відпочинку учнів старшого концентрату трудової школи», 1927 р., «Ще про бюджет часу, режим праці й відпочинку учнів та заходи школи в справі їх раціоналізації», 1929 р. [5], В. Альтшулер «До питання про методи обслідування бюджету часу учнів», 1928 р. [1], «Наслідки вивчення бюджету часу учнів», 1928 р. [2].

У контексті досліджуваної проблеми варто звернути увагу на експеримент видатного науковця Г. Костюка, проведений у V–VII класах Київської дослідно-трудової школи імені Івана Франка у 1926/1927 та 1927/1928 навчальних роках [5]. У 1926 р. в експерименті брав участь 141 учень, у 1927 р. – 114 учнів, у 1928 р. – 103 учні. Мета експерименту полягала в тому, щоб вивчити робочий день старшокласників для аналізу навантаження учнів, його змісту, розподілу протягом доби, з'ясувати недоліки в організації режиму праці та відпочинку учнів, визначити заходи щодо їх усунення та раціоналізації різних видів навантаження учнів [5, с. 78].

Облік бюджету часу учнів відбувався на основі вивчення індивідуальних щоденників, в яких діти фіксували вид праці та її тривалість у хронологічній послідовності. Навантаження школяра складалося з таких основних видів праці: навчальна праця у школі, робота в піонерській організації, виконання вдома шкільних завдань, читання, праця по дому. До неосновного (дрібного) навантаження учений відносить такі види праці: гігієнічні процедури, харчування, ходьба до школи та зі школи тощо.

Аналіз учнівських щоденників дав змогу Г. Костюку виокремити як позитивні, так і негативні тенденції щодо побудови режиму праці та відпочинку учнів.

1. Позитивними тенденціями є:

– мінливість загального навантаження в межах кожного дитячого колективу з роками зменшувалась, навантаження більш рівномірно розподілялося серед членів колективів, що свідчить про їхню кращу організованість;

– елементи упорядкованості, «режимізації» дитячого побуту стали наслідком загального упорядкування суспільного життя, підвищення рівня культури та зміцнення родинного добробуту;

– проблема перевантаженості учнів громадською роботою (в піонерській організації) вже не була такою гострою.

2. Негативними тенденціями є:

– перевантаження учнів навчальною працею у школі та вдома;

– недостатня індивідуалізація робочого навантаження учнів та його пристосування



до індивідуальних особливостей кожної дитини;

- у режимі дня більшості учнів не забезпечувалося необхідного чергування праці та відпочинку (наприклад, був зафіксований недостатній час на відпочинок після шкільної праці, неналежно організоване дозвілля дитини, трохи менший за норму сон тощо) [5, с. 89–90].

Отже, результати експерименту підтвердили необхідність здійснення в школі конкретних заходів щодо раціоналізації навантаження учнів. Складність цієї роботи, на думку Г. Костюка, полягала в тому, що значна її частина виходить за «межі можливостей самої школи, тісно переплітається з життям та обов'язками родини, суспільств» [5, с. 91]. Систематизуючи напрями подальшої роботи, учений запропонував такі рекомендації:

1. Школа має більше уваги приділяти вивченню навантаженості учнів, враховуючи умови їхнього життя та праці, психофізичний стан та працездатність (вивчення медичних даних, психологічних характеристик на учнів, даних анкетування та опитування батьків і учнів, що допомагають з'ясувати кількісне та якісне навантаження дітей поза школою тощо).

2. Організація гігієнічно-освітньої роботи у школі:

- підготовка вчителя з питань шкільної гігієни, зокрема гігієни дитячої праці, режиму праці та відпочинку, правильного харчування тощо;

- проведення консультацій для учнів та їхніх батьків;

- у навчальному процесі варто більше уваги приділяти санітарно-гігієнічним знанням, питанням бюджету часу, режиму праці та відпочинку, нормам для кожного віку, пояснювати учням, як треба працювати, відпочивати, розважатись, обґрунтовуючи ці поради відповідними науковими даними;

- використовувати у педагогічній роботі дані, отримані у процесі вивчення режиму дня, завантаженості учнів, із метою усунення наявних недоліків та раціоналізації учнівського часу.

3. Раціоналізація шкільної праці:

- врахування під час складання розкладу уроків послідовності чергування різних предметів, плануючи на період найпродуктивнішої праці учнів вивчення тих дисциплін, що потребують більшого напруження;

- забезпечення упродовж робочого дня в школі раціонального чергування розумової праці, фізичної праці, гімнастичних корегувальних вправ та фізкультури;

- активізація методів, засобів вивчення матеріалу, охоплення всіх дітей навчаль-

но-виховним процесом, удосконалення техніки роботи, ефективності кожного навчального моменту, що стануть вагомими чинниками в оздоровленні та нормалізації шкільної праці;

- підвищення загальної гігієни шкільного середовища – помешкання, шкільного обладнання, здійснення вентиляції, покращення дитячого харчування, організація шкільних гарячих сніданків для дітей під час великої перерви, формування в учнів загальних санітарно-гігієнічних навичок;

- кількісне та якісне скорочення навчального навантаження учнів у школі;

- рівномірний розподіл різних видів навчального навантаження протягом року;

- індивідуалізація навантаження учнів відповідно до їхніх розумових здібностей, стану здоров'я тощо;

- пильне контролювання школою позашкільного навантаження дитини (обсяг домашніх завдань, домашня праця та громадська робота);

- робота з батьками на зборах щодо нормалізації режиму праці та відпочинку дітей, ознайомлення батьків із результатами вивчення навантаження їхніх дітей;

- взаємодія школи з громадськими організаціями (піонерською організацією) у напрямі нормалізації режиму праці та відпочинку учнів [5, с. 91–95].

Вітчизняний дослідник В. Альтшулер представив результати експерименту, в якому запропонував замінити метод вивчення бюджету часу за допомогою хронокарток та анкет-хронокарток [1]. Була розроблена спеціальна анкета, яка охоплювала всі складові елементи хронокартки. Однак нова анкета-хронокартка була набагато зручніша, простіша у використанні: група учнів витратила приблизно 20–30 хвилин на її заповнення.

Нову анкету-хронокартку було апробовано під час експерименту серед учнів трудової школи № 7 м. Харкова у березні 1928 р. У ньому брали участь 127 дітей двох 5-х та двох 6-х класів. Мета експерименту полягала в тому, щоб вивчити завантаженість учнів різними видами роботи упродовж випадкового (вчорашнього) і звичайного дня та порівняти ці два методи [1, с. 82–83]. Учні заповнювали анкету в такій послідовності: спочатку експериментатор давав кожному з них по дві анкети й пропонував у першій подати відомості про розподіл часу протягом учорашньої доби (анкета «за вчора»), а в другій – про звичайний розподіл часу за добу (анкета «пересічно»). Через кілька днів цим самим учням пропонували заповнити третю анкету (анкета «за вчора» іншого дня).

Результати експерименту підтвердили гіпотезу: «Оскільки окремий день учня є досить випадковим щодо розподілу часу, то <...> різномірність показань учнів <...> про витрачений час протягом учорашнього (випадкового) дня має бути більшою за різномірність показань пересічної витрати часу» [1, с. 85].

Того ж 1928 р. В. Альтшулер узагальнив результати експерименту щодо вивчення завантаженості учнів різними видами роботи, зокрема навчальною та громадською, упродовж робочого дня та порівняння завантаженості учнів шкіл різних типів (трудова шкіл, шкіл ФЗУ, профшкіл) і представив їх у роботі «Наслідки вивчення бюджету часу учнів» [2].

Експериментом було охоплено 4 574 учні м. Харкова. Анкетування відбувалося протягом березня–квітня 1928 р. Порядок його проведення був таким. Експериментатор видавав учням анкети (ті самі, що й у попередньому експерименті), детально пояснював послідовність їх заповнення та сутність поняття «пересічно за день». Якщо під час заповнення анкети в учнів виникали запитання, їм надавали додаткові роз'яснення. Вся робота займала приблизно 30 хвилин. Результати експерименту наведемо у таблиці 1.

Отже, наведені у таблиці дані демонструють, що найбільше навчальне навантаження мають учні шкіл ФЗУ, адже вони працюють ще й у майстернях. Проте навчальна робота вдома у цих учнів займає менше часу, ніж у дітей трудових та професійних шкіл. Щодо залучення учнів до громадської роботи можна дійти висновку, що цей вид навантаження рівномірно збільшується від трудової до професійної школи. Це природно, адже дорослішання учнів та їхнє соціальне оточення, відповідно, впливають

на зростання їх громадянської активності [2, с. 152].

Підсумовуючи, дослідник В. Альтшулер зазначив, що всі учні перевантажені навчальною роботою. Це ставить перед учительством завдання більш глибокого вивчення змісту і методики організації навчальної та громадської роботи з метою виявлення причин перевантаження та шляхів раціоналізації шкільного життя учнів і їхнього побуту.

Вкрай актуальним та важливим для шкільної практики 20–30-х рр. ХХ ст. був експеримент, проведений видатним науковцем досліджуваного періоду Г. Костюком (1928 р.). Експеримент був спрямований на вивчення раціональності та ефективності зорового (бланкового) та слухового (безбланкового) способів тестування успішності учнів [4]. Така постановка проблеми, насамперед, була зумовлена економічними чинниками впровадження тестів у масову шкільну практику. Адже розмноження тестових бланків, необхідних для кожного іспиту у школах, було дуже дорогою справою.

Слуховий (безбланковий) спосіб тестування учнів проводився так: замість друкованих бланків учням видавали чисті аркуші паперу, на яких вони проставляли номери завдань. Кожне завдання вчитель зачитував, а учні лише фіксували свої відповіді напроти зазначеного номера завдання.

В експерименті взяла участь 140 учнів (III–VII класів) Київської дослідно-трудова школи імені Івана Франка. Мета експерименту полягала в тому, щоб виявити, чи змінюються результати іспиту залежно від методу його проведення: зоровим (бланковим) чи слуховим (безбланковим) способами. Г. Костюк розробив таку програму експерименту:

Таблиця 1

Порівняння завантаженості учнів шкіл різних типів (трудова шкіл, шкіл ФЗУ, профшкіл)

Типи шкіл	Старші класи трудової школи		Школи ФЗУ		Профшколи	
	% учасників	години на день	% учасників	години на день	% учасників	години на день
Навчання в школі	100	5,26	100	7,91	100	6,38
Навчання поза школою	98,8	2,8	47,2	1,46	97,7	2,8
Загальне навчальне навантаження		8,06		9,37		9,18
Самоосвіта	96,3	2,04	94,4	1,87	95,5	1,82
Загальне навантаження освітньою роботою		10,10		11,24		11
Громадська робота	49,8	0,89	36,6	1,12	35,5	1,45



1. Порівняльна об'єктивна та суб'єктивна трудність зорового і слухового способів.

2. Залежність диференціальної характеристики дитячих колективів від того або іншого способу тестування.

3. Основні тенденції в різницях залежно від віку учнів, їхнього рівня підготовки та дидактичного матеріалу.

4. Надійність вимірювання слуховим способом порівняно із зоровим.

6. Технічні зручності та незручності безбланкового способу порівняно з бланковим [4, с. 102].

У зв'язку з тим, що дотримання вимоги рівнозначності умов впливає на достовірність результатів експерименту, у ньому брали участь одні й ті самі учні, з однако-вим рівнем підготовки, станом здоров'я, втоми (експеримент проводився на другому та третьому уроках і тривав 45 хвилин), загального самопочуття тощо. Крім цих умов, як зазначав Г. Костюк, ще треба було забезпечити рівнозначність змісту завдань. Тестові завдання мали бути або тотожними для обох способів проведення іспиту, або однакової складності. Однак у кожному випадку були свої певні недоліки: під час виконання тотожних завдань різними способами не можна усунути впливу попереднього способу на подальший (вплив запам'ятовування попередніх відповідей); завдання однакової складності можуть у собі приховувати значну якісну відмінність.

Отже, науковець запропонував таку методику проведення експерименту:

Іспит № 1: зоровий – слуховий спосіб (тотожні завдання).

Іспит № 2: слуховий – зоровий спосіб (тотожні завдання, але відмінні від тих, що в іспиті № 1).

Іспит № 3: зоровий – слуховий спосіб (завдання однакового за складністю змісту).

Під час іспитів № 1 та № 2 учні виконували завдання в такій послідовності: зорові іспити 1, слухові іспити 2, слухові іспити 1, зорові іспити 2.

Під час експерименту також була забезпечена одноманітність зовнішньої процедури проведення іспитів, без чого неможливо було б порівнювати результати різних груп учнів. Час на виконання тестів зоровим способом не обмежувався, а робота за слуховим способом відбувалась за певною інструкцією. Кожне запитання чи завдання експериментатор читав двічі, учні у цей час слухали, тримаючи напоготові олівець (рука з олівцем була оперта на лікоть), і нічого не записували. Після другого прочитання через 1–2 секунди експери-

ментатор говорив: «Пишіть», і учні фіксували відповідь. Якщо учень не знав відповіді, він ставив прочерк. Написавши відповідь, учень мав був знову піднести олівець і чекати далі. Крім експериментатора, у кожному класі ще був учитель-протоколіст, який спостерігав за роботою учнів, їхніми реакціями на зоровий та слуховий спосіб проведення іспитів, допомагав експериментатору тощо.

Після завершення іспитів учням пропонували дати відповідь на запитання анкети. Передусім, експериментатора цікавили такі дані: на які запитання було легше відповідати, які завдання було легше виконувати (слухові чи зорові) і чому?

Г. Костюк підкреслив, що дані суб'єктивних вражень учнів, отримані у процесі анкетування, збігалися з даними, отриманими під час експериментальних іспитів, а саме:

1. За однакової складності матеріалу іспити, проведені зоровим та слуховим способами, дають практично однакові результати.

2. Безбланкові тестові іспити є найкращим способом здешевлення справи тестування, що робить цей метод доступним для кожної школи та кожного вчителя. Проведення іспитів за слуховим способом задовольняє деякі потреби навчальної праці: удосконалює його техніку, допомагає корегувати навчальний матеріал тощо.

3. Безбланкові тестові іспити не можуть повністю замінити бланкові іспити з різних причин: у зв'язку з особливостями дидактичного матеріалу, певними навчальними потребами, наявністю сприятливих умов організації праці тощо.

4. Вимірювання за слуховим іспитом менш точне й досконале, ніж за зоровим.

5. Техніка проведення іспиту за слуховим способом більш складна, порівняно із зоровим, потребує від учителя відповідної підготовки, досвіду та ретельної роботи щодо його організації [4, с. 125].

На виявлення ступеня об'єктивності учительських оцінок було спрямоване дослідження М. Вінцової [3]. В експерименті взяли участь 14 учителів, які мали оцінити письмові роботи учнів. Для експерименту було взято диктанти з російської мови семи учнів і передруковано їх так, що перші три роботи мали по два примірники. Отже, комплект учнівських робіт складався з десяти диктантів. Усі роботи в комплекті були пронумеровані, причому перші сім робіт були справжніми, а роботи № 8–10 – копіями робіт № 1–3.

Кожному вчителю перед експериментом було надано усну інструкцію щодо виконання завдання. Зокрема, повідомля-

лося, що роботи належать учням, які восени мають вступити до ВНЗ, тому пропонувалося у процесі оцінювання враховувати дотримання правил правопису та вміння вживати розділові знаки. Відповідно до інструкції, вчитель мав перевірити одну роботу за іншою, однак спочатку він переглядав усі диктанти, щоб визначити певний критерій оцінювання кожної роботи тим чи іншим балом. Оцінювання відбувалося за п'ятибальною шкалою та додатково використовувалися «плюси» і «мінуси».

З огляду на мету експерименту, яка полягала у встановленні ступеня об'єктивності оцінювання одним і тим самим учителем однієї і тієї самої роботи, М. Вінцова проаналізувала оцінки за диктанти № 1–3 та № 8–10. Дослідниця з'ясувала, що лише 3 вчителів з 14 дали однакові бали кожній із трьох пар робіт. Інші викладачі поставили однакові бали для однієї чи двох пар робіт. Отже, результати експерименту дали змогу зробити висновок про недостатній ступінь об'єктивності оцінок учителів. Однак обмежуватись результатами лише цього експерименту не можна, адже в ньому не було враховано вимоги репрезентативності вибірки [3, с. 89–93].

Висновки з проведеного дослідження.

Спадщина вітчизняних науковців-експериментаторів 20–30-х рр. ХХ ст. (В. Альтшулера, М. Вінцової, Н. Жусової, О. Залужного, Г. Костюка, І. Соколянського, В. Протопопова та ін.) має величезне значення, оскільки в ній відображено перспективні новаторські пошуки в галузі експериментування, значні досягнення у підготовці та проведенні експериментів, представлено нові підходи до комплексного дослідження особистості та колективу. Особливий інтерес становить сутнісно-змістовий потенціал вітчизняної психологічної науки та практики означеного періоду, втілений у розмаїтті програм та моделей психологічних експериментів. Методика проведення експериментів не залишалася незмінною, а постійно удосконалювалася. Джерельна база дослідження дала можливість представити експеримент як новаторський метод у педагогічній психології, який об'єднав увесь спектр наявних на той час методів

наукового дослідження і розвивався в руслі передових традицій та тенденцій розвитку психологічної думки. Вітчизняні дослідники під час проведення експериментів використовували такі методи: спостереження, анкетування, опитування, бесіди, тестування, вивчення продуктів дитячої творчості, умовних рефлексів, експериментального обстеження поведінки, екзогенних та ендогенних подразників, ланцюга (ланцюгова методика) та ін. У проведенні експериментів брали участь кілька дослідників (головний експериментатор та його помічники), оскільки одному досліднику важко було спостерігати за всіма випробовуваними. Велике значення вчені-експериментатори надавали правильності ведення документації (експериментальних протоколів). Бланки протоколів, розроблені ними, містили інформацію про випробовуваного (або колектив випробовуваних), результати вимірювань, спостережень за учнями, відповіді тощо. Актуальними є як змістова складова частина – комплекс ідей, концепцій, методологічних та методичних підходів до побудови програм експериментів, так й процесуальна – технології проведення експериментів, методи та методики вивчення особистості дитини, специфіки освітнього процесу, умов навчання та виховання дітей у школах означеного історичного періоду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альтшулер В. До питання про методи обслідування бюджету часу учнів / В. Альтшулер // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 2 (9). – С. 80–86.
2. Альтшулер В. Наслідки вивчення бюджету часу учнів / В. Альтшулер // Шлях освіти. – 1928. – № 11. – С. 145–152.
3. Вінцова М. До питання про об'єктивність учительських оцінок / М. Вінцова // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 2 (9). – С. 89–98.
4. Костюк Г. Про порівняльну вартість зорового та слухового способу тестування успішності учнів / Г. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 2 (9). – С. 99–129.
5. Костюк Г. Ще про бюджет часу, режим праці й відпочинку учнів та заходи школи в справі їх раціоналізації / Г. Костюк // Шлях освіти. – 1929. – № 7. – С. 78–95.



УДК 159.9.019.4:316.362

ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї У МІФОЛОГІЇ ЯК ПОЗНАУКОВІЙ ФОРМІ ПІЗНАННЯ

Яремчук О.В., д. психол. н.,
професор

*Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України*

У статті на основі аналізу наукових джерел розглянуто відображення проблем психології сім'ї в міфології як позанауковій формі пізнання. Здійснено порівняльний аналіз нормативних дохристиянських моделей дитячо-батьківських та подружніх стосунків у грецькій та слов'янській міфології.

Ключові слова: психологія сім'ї, міф, архетип, менталітет, позанаукові форми пізнання.

В статье на основе анализа научных источников рассмотрено отражение проблем психологии семьи в мифологии как внеаучной форме познания. Проведен сравнительный анализ нормативных дохристианских моделей детско-родительских и супружеских отношений в греческой и славянской мифологии.

Ключевые слова: психология семьи, миф, архетип, менталитет, внеаучные формы познания.

Yaremchuk O.V. PSYCHOLOGY OF THE FAMILY IN MYTHOLOGY AS IN EXTRASCIENTIFIC FORM OF KNOWLEDGE

The reflection of problems of Psychology of the Family in extra scientific forms of knowledge is discussed in the article on the basis of the analysis of scientific sources and literature. It is proved that the inclusion of results of extra scientific knowledge into the scope of research contributes to its expansion by everyday psychological knowledge, historically first forms of knowledge of human relations.

Key words: Psychology of the Family, myth, archetype, mentality, extra scientific forms of knowledge.

Постановка проблеми. Психічні явища, як стверджує В.О. Кольцова, виявляють себе не тільки і не насамперед у сфері наукового пізнання, а у сфері життєдіяльності кожного індивіда, адже вони становлять невід'ємний компонент його повсякдення. Людство створило й успішно використовує величезний масив психологічних знань про сім'ю. Це як достовірні знання, так і помилкові; це як зафіксовані у традиційних носіях соціального досвіду, так і складники індивідуальної свідомості; це як теоретично «відрефлексовані», так і наявні у вигляді припущень. Однак їх об'єднує включення в контекст вирішення практичних завдань [4; 6]. І, власне, психологія сім'ї як галузь науки бере свій початок у позанаукових знаннях. Аналіз проблем психології сім'ї в позанаукових знаннях набуває особливої актуальності, оскільки позанаукове, буденне знання тісно пов'язане з науковою думкою, історично передує їй у процесі еволюційного розвитку, співіснує з нею в сучасній структурі науки, стимулюючи її розвиток і збагачуючи зміст.

Однією зі сфер продукування та накопичення психологічних ідей є міфологія. Міф є складною реалією культури, його можна вивчати та тлумачити в багатоманітних та взаємодоповнювальних аспектах. Будучи специфічним засобом пізнання, міф узагальнює досвід безпосередньо, спонтан-

но, неререфлексивно. О.Ф. Лосєв визначає сутність міфотворчості як «життєво відчуту й твориму уречевлену реальність». Структуралісти вважають міф своєрідною мовою образів, яка наділена чіткою структурою і здатна передавати знання про світ не гірше, ніж абстрактна логіка (К. Леві-Строс).

Почасти в дослідженнях міфу останній визначається за контрастом із сучасним (раціональним, логічним, науковим) поглядом на світ. Однак такий поляризований висновок про розвиток свідомості занадто спрощений, хоча б тому, що міф задає парадигму для всіх значущих актів людської діяльності, процесу пізнання, пояснює «походження» речей, що дозволяє оволодівати ними. Йдеться не про «зовнішнє», «абстрактне» пізнання, але про пізнання, яке «переживається» під час ритуального відтворення міфу або у процесі проведення обряду (для якого він є основою). Ми солідарні з позицією К.-Г. Юнга, Дж. Кемпбелла, М. Еліаде та інших дослідників у тому, що будь-яке значиме діяння людини, будь-який ритуал відтворює міфічний архетип. Міф – це модель для «створення» форм: біологічних, психічних або історичних [12].

Міф виконує конституюючу функцію щодо картини світу певної спільноти та образу світу окремої особистості. Він охоплює свідомі й несвідомі вмісти ментальності як репрезентації картини світу. Можли-

во припустити, що категорії повсякденної свідомості породжують певну модель світу, яка погано піддається науковій рефлексії через свою самоочевидність, злитість із реальністю буття колективу. Й індивідуальна, і, тим більше, групова суб'єктивна реальність сприймається як апріорна даність, як міфологічна конструкція. Ментальність може розглядатися як стійкий стан свідомості, властивий певній спільноті та окремій особистості як її представнику, при якому похваляються міфологічні уявлення про світ і людину в ньому [9; 11].

Пізнання за межами науки, зокрема міфологічне, володіє певною «гносеологічною автономією», оскільки являє собою духовно-практичне осягнення світу, вплетене в безпосередню життєдіяльність індивіда і суспільства; воно спрямоване на формування нормативних моделей поведінки людини в конкретних життєвих ситуаціях. Щоправда, межі між правдою і вигадкою у позанауковому пізнанні вельми тонкі, проте в ньому зафіксований корисний соціальний досвід людей, тому вивчення психологічних уявлень про шлюб та сім'ю в міфології як позанауковій формі знання сприятиме поглибленому пізнанню проблем психології сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Форми позанаукового психологічного знання диференціювала й охарактеризувала В.О. Кольцова, виділивши житейські уявлення, міфологію, релігію, мистецтво [4, с. 212]. Формування психологічних уявлень у контексті повсякдення розглядають у своїх працях О.О. Буділова, М.В. Соколова, Є.О. Клімова, Ю.М. Олійник та ін.; різні аспекти релігійних поглядів на природу і розвиток душі людини розкриті в роботах Б.С. Братуся, Є.К. Веселова, В.О. Сосніна, В.О. Кольцової, Ю.М. Олійника. Міфотворчість як форму пізнання, самоактуалізації, саморозвитку та самоздійснення особистості вивчають О.В. Яремчук, С.А. Токарев, Є.М. Мелетинський; різноманітні погляди на визначення природи міфу і міфологічної свідомості представлені в роботах В. Вундта, К.Г. Юнга, Е. Фромма, Е. Кассіраера, Ф.В. Шеллінга, О.Ф. Лосєва, А.С. Чанишева та інших учених. Психологічні ідеї в культурологічному контексті обґрунтовуються В.А. Роменцем, І.В. Данилюком, О.О. Буділовою, Б.Г. Ананьєвим, Б.М. Тепловим та ін. Побіжно торкаються проблем психології сім'ї в позанаукових знаннях О.А. Посвістак, Л.В. Помиткіна, В.В. Злагодух, Н.С. Хімченко, Н.І. Погорільська, В.М. Поліщук. Однак цілісне дослідження психологічних уявлень про шлюб та сім'ю в міфології досі відсутнє.

Постановка завдання. З огляду на зазначене, метою статті є дослідження психологічних уявлень про шлюб та сім'ю в міфології як одній із позанаукових форм пізнання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж історії людства подружні та дитячо-батьківські проблеми були у центрі уваги соціуму. І психологія сім'ї, будучи молодшою наукою, бере свій початок не лише в інших науках: філософії, соціології, соціальній психології тощо, а й у позанаукових знаннях [6, с. 43–46]. Ведучи мову про позанаукові форми знання, зауважимо, що вони являють собою сукупність знань, умінь, навичок, соціальних норм, цінностей, здібностей людини до орієнтації й адаптації в мінливому світі і пов'язані з долученням індивіда до соціуму через повсякденну життєдіяльність. Характерно, що позанаукові форми пізнання спрямовані не на отримання істини, як у науці, а на вироблення інформації про ті чи інші об'єкти, події, процеси, являючи собою комплекс знань, оцінок та цінностей. Метою позанаукового пізнання є вироблення для окремих людей, соціальних груп чи цілого суспільства такої системи рекомендацій і приписів, яка може стати керівництвом до дії. З огляду на це, позанауковим знанням більшою мірою властива суб'єктивність, ніж науці, оскільки вони безпосередньо пов'язані з інтересами, потребами, волею, вірою, фантазією, інстинктами, інтуїцією, потягами суб'єкта. А це приводить до того, що позанаукові знання більш різноманітні й у змістовному аспекті. Крім того, необхідно зазначити, що якщо для науки істина однозначна в конкретних умовах в усі часи, то для всіх форм позанаукових знань така однозначність неможлива. Однак саме це і є особливо цінним у самих позанаукових знаннях та їх результатах, які віддзеркалюють складні процеси, що відбуваються в об'єктивному світі і душі людини, процеси, які об'єктивній науці розкрити буває складно.

Позанаукові знання є базовою формою пізнання, вони формуються вже на ранніх етапах людської еволюції і дозволяють чітко прослідкувати уявлення про психологію шлюбно-сімейних стосунків ще до становлення психології сім'ї як наукової галузі. Наприклад, народний фольклор яскраво демонструє уявлення про особливості вибору шлюбного партнера («Ти багатий, а я бідна – не пара з тобою», «Не бери <...> тоту одиначку, бо їй будеш наїмати серед літа прачку»), розподіл подружніх ролей, права та обов'язки шлюбних партнерів («Муж жоні – закон», «Без хазяїна двір,



без хазяйки хата плаче», «Жінка не бита, як коса не клепана»), дитячо-батьківські стосунки («Отець по-батьківськи поб'є, по-батьківськи й помилує», «Материні по-бої не болять», «Дитині дай волю, так сам підеш у неволю», «Учи дітей не страшкою, а ласкою») тощо. Однак до XIX ст. ще не утворилося якихось наукових спільнот, які би професійно розробляли проблеми психології сім'ї, а знання про сім'ю отримувалися переважно шляхом спостереження, порівняння (емпіричні методи); відчуттів (сенсуалістичні) або раціонального співставлення, узагальнення (раціоналістичні) [6, с. 43–44].

Багатим джерелом пізнання психології сімейних стосунків є міфологія. У науковій літературі виникнення міфу як специфічної форми світосприйняття первісної людини пов'язується з особливостями її мислення, зумовленого конкретними історичними умовами існування архаїчної людини, характером її взаємодії зі світом. Свідомості людей, які мають міфологічний світогляд, характерні емоційність, образне сприйняття світу, асоціативність і а(до)логічність, схильність оживляти (гілозоїзм), одухотворяти (анімаїзм) світобудову, одушевляти частини світу (анімізм). Наслідком цих особливостей психічного розвитку людини було виникнення соціоантропоморфічного світогляду, що характеризується проектуванням на всі явища всесвіту ознак, властивих самій людині. Погано орієнтуючись у світі, але прагнучи пізнати його, людина намагалася описати навколишню дійсність у системі доступних їй понять і образів, екстраполюючи на неї те знання про себе, яке вже було здобуте у процесі життєдіяльності. Розуміння природи міфу як безпосередньої фіксації, втілення в міфологічних образах і сюжетах психологічних властивостей і здібностей людини, системи сформованих на ранніх щаблях еволюції людини психологічних уявлень перетворює міф у надзвичайно важливе джерело реконструкції розвитку психологічної думки. Особлива пізнавальна цінність міфу полягає в тому, що він відкриває шлях для відтворення тих ранніх етапів психічного розвитку людини, коли імпліцитно наявне психологічне знання ще не було відрефлексоване й осмислене та не могло бути зафіксоване в тих чи інших більш «зрілих» формах [4, с. 277–279].

Аналіз міфології свідчить про достатньо детальне віддзеркалення в ній найбільш ґрунтовно опрацював проблеми сім'ї в міфології Й. Бахофен. Він на основі вивчення міфів обґрунтував мінливість форм шлюбно-сімейних стосунків у історичному кон-

тексті [6, с. 159–160; 7, с. 158–159]. На основі аналізу міфів язичницьких цивілізацій, зокрема грецької, дослідники [3; 8] роблять висновок про нормативну дохристиянську європейську модель сім'ї. Батьки (батько та мати) можуть перебувати в різних типах стосунків: домінування-підкорення, конфлікту, боротьби. Міфи Древньої Греції оповідають про напружені конфлікти між батьками і дітьми: Хронос ковтає своїх дітей, Едіп вбиває батька, який залишив його в дитинстві, Деметра, сповнена шаленої скорботи через свою викрадену дочку, знищує живу природу. Батьки як цілісність протистоять дітям, одне покоління веде боротьбу з іншим. Діти завжди у підлеглому положенні [8]. Давньогрецькі міфи відображають суперечності між поколіннями і демонструють крайні форми боротьби і знищення старого покоління богів новим. Ще більш явно відображені подружні відносини в сім'ї: верховні олімпійці Зевс і Гера перебувають у стані постійної боротьби, ворожечі. На кожну витівку свого чоловіка Гера робить відповідний хід, ведучи безперервну боротьбу з його численними коханками.

Проведений аналіз міфів свідчить, що в античній цивілізації, як і в більшості інших язичницьких цивілізацій, дотримується паритет статей: чоловічі і жіночі божества рівноправні. Ісіда й Озіріс, Зевс і Гера, Юпітер і Юнона перебували у вельми складних, як сказали б сьогодні, неоднозначних стосунках. І часто жінки вигравали поєдинок і в міфах, і в житті. Культ Ісиди пережив культ Озіріса і поширився в епоху перших римських імператорів за межі Єгипту по всій імперії. Більше того, у багатьох відношеннях суспільства, де домінують жінки, показані особливо могутніми. Страх перед жінками відбився в міфах про жінок-воїнів – амазонок. У скандинавській міфології мертвих героїв забирають на Валгаллу валькірії – діви-войовниці [2, с. 48].

Г. Абрамович зауважив, що в міфах брати і сестри часто в сімейному середовищі поділяють психологічний простір. Цей поділ може набувати різних форм: як руйнівних, так і продуктивних. У грецькій міфології Зевс силою, але успішно ділить світ зі своїми братами Посейдоном і Аїдом. Кожен брат є абсолютним правителем своєї сфери: Олімп, океани або підземний світ. Коли психологічний простір ділиться за принципом «або/або», («все, що твоє, – не моє»), то брат чи сестра стає тінню сиблінга. Тіньові сестри або тіньові брати ділять світ між собою, а потім забороняють іншому входити на їхню психологічну територію. Поділ світу і дозвіл іншим увійти на свою психологічну територію ставить сиблінгів

у несвідому залежність один від одного в ім'я кінцевого відчуття цілісності. Тіньовому братові заздять і його ненавидять за ті якості, у яких відмовляєш собі [1].

В умовах трансформації українського суспільства та загострення потреби консолідації представників різних регіонів у межах єдиної держави особливої ваги набуває дослідження розвитку вітчизняної науки у тісному зв'язку зі смислами і цінностями українського етносу, які пояснюють особливості розвитку особистості в цьому етносі, звертаючи увагу на наявні в культурі архетипи та міфологеми [10]. Індивідуальне авторське міфотворення, на наш погляд, є неодмінною складовою частиною самоактуалізації, саморозвитку та самоздійснення сучасної особистості в етнічному контексті. Воно фасилітує екзистенційне проектування молодшої людини у простір глобальної культури без втрати відчуття своїх коренів [10]. Особливо актуально видається сімейна ідентифікація, що наразі теж стає предметом конструювання.

Найглибшим прошарком людської психіки є колективне несвідоме. Саме там зберігаються первісні форми осягнення Всесвіту і трансцендентного. Ідеться про архетипи, які мають домисленневий, але не дорозумовий характер. Архетип на рівні свідомості постає в образах-символах та міфологемах, насичених потенційними смислами. Окрім загальнолюдських універсальних архетипових образів, існують етноархетипи. Це скарбниця колективної пам'яті певного народу, що наповнювалася завдяки досвіду взаємодії з довкіллям та іншими народами в конкретних ландшафтних, кліматичних, історичних та культурних умовах. Якщо проаналізувати під цим кутом зору українські замовляння, весільні пісні, загадки, колядки, щедрівки, казки, то можна помітити, що найважливішими в українській ментальності є такі етноархетипи: Батька – Матері, Дитини, Землі, Води, Вогню, Гори, Дерева (священного лісу), Квітки, Біка (Корови), Змії, Птаха, Камея, Поля, Мосту, Стіни (Тину, Паркана, Загорожі), Воріт (Горловини), Хреста, Сонця, Місяця, Зорі. Усі ці міфологеми, занурені в народну творчість, і нині несуть у собі моральні, світоглядні та естетичні коди [10, с. 185].

Звичаї, традиції будь-якого народу породжуються природною необхідністю його виживання та адаптації до довкілля, але в подальшому розвитку особистості і суспільства вони зрештою осмислюються в категоріях вищих, ідеальних прагнень людини. Особливо це стосується близьких взаємин, якими і є сімейні, коли первісний потяг до близькості, продовження

роду набуває екзистенційного забарвлення, поєднуючись із почуттями любові, духовної спорідненості. За вищі духовні прояви людини у прадавні часи «відповідали» надприродні істоти: боги, духи, герої. Саме контакт із ними під час ритуальних дійств, обрядів, свят наснажував слов'ян, нагадував про зв'язок із традицією, яка відтворювалася в душі кожного учасника священнодійства. Справді, дослідникам давньослов'янської міфології відомо чимало текстів про сходження бога до людей, зв'язок слов'ян із богами, родинні, теплі, турботливі стосунки між людиною і божеством (С.Я. Головацький та ін.). В індивідуальному досвіді це підтверджується, коли занурюєшся у світ народної творчості, що резонує із глибинними рівнями «Я». Тоді інтуїтивно доходиш думки про те, що сутність людяності – у єднанні сакральних рис прадавніх божеств у внутрішньому світі людини. Звісно, у категоріях глибинної психології йдеться про поєднання й синтез архетипових енергій у несвідомому сучасної особистості. Звернення до індивідуального авторського міфотворення на ґрунті давньослов'янської традиції дає змогу опрацювати внутрішні психічні образи, що достеменно й достотно тяжіють до сакрального, релігійного в людині. Близькі до цих роздумів думки висловлював свого часу К.Г. Юнг у праці «Психологія і релігія». Взаємопроникнення колективного та індивідуального несвідомого у процесі творення, сприйняття та інтерпретації міфологічних образів, безумовно, пов'язане із задіянням міфопоетичного мислення. Воно увібрало в себе креативний потенціал архаїчної міфотворчості та сучасних запитів на самоздійснення в культурі.

З огляду на вищевказане потрібно звернути увагу на уявлення про шлюб та сім'ю в міфах наших предків. Необхідно зазначити, що вони суттєво відрізнялися від тих, які представлені у грецьких міфах. Так, український народ упродовж сотень років виробив традицію звеличення шлюбно-сімейних стосунків: божественна пара Лада і Ладо освячувала сімейні узи. Крім них, сімейними стосунками відали Леля, Полель, Ярило та інші боги. Загалом сенс існування людини вбачали у продовженні роду, у подружньому коханні, тому родинно-сімейним взаєминам завжди надавали надзвичайно великого значення.

Енергію подружжя та материнства, врожаю і родючості у слов'ян уособлює Лада – Матір Світу, богиня краси, любові і шлюбу. Що характерно, одночасно Лада вважається і богинею світової гармонії. Вона асоціюється з потребою в коханні та створен-



ні сім'ї. Лада є жіночою проекцією Роду і містить у собі потенціал самовідтворення, що реалізується на початку життя молодого Всесвіту. Лада символізує світову любов, що є основою життя на землі. Традиційно жінки, які не могли мати дітей, приносили їй дари, щоб вона сприяла зачаттю.

Лада і Ладо, боги-подружжя, стали символом вірності у шлюбі. Ладо – бог всеїдиного ладу, бог вірного подружнього життя та родинної злагоди. Одночасно він – бог весілля, кохання, всяких насолод та благополуччя. Слов'яни вірили, щоб на небі і на землі завжди був лад, Ладо і Лада беруть тайну свого вічного кохання для кожного, хто прагне любові. Ладо – вірний і добрий, ніжний і ласкавий до своєї чарівної Лади. У ньому втілена божественна гармонія Всесвіту і всесвітня вогненна любов. Ладо асоціюється з вірним другом, якого шукають і люблять, а Лада – з дівчиною, жінкою, дружиною, яку кохають. Слов'яни вірили, що бог кохання приходить на весілля і дарує молодятam веселе і полюбовне життя. До Ладо звертаються і під час народження дитини. Ладо – не лише бог весни, кохання та насолод, він насамперед – живий бог життя. Наші предки вірили, що бог Ладо навесні перетворюється в зозулю, щоб вістити людині довготу життя [2].

Слов'янська міфологія є дзеркалом психології дитячо-батьківських стосунків. Якщо давньогрецькі міфи відображають суперечності між поколіннями, то вітчизняна міфологія показує їх гармонійність і теплоту. Так, у Ладо та Лади є донька Леля. «З ніжною любов'ю дивиться бог-батько на свою Лелю, богиню краси». Бог Полель, син Лади – бог шлюбу, слов'янський аналог Гіменея. Леля породжує любов, а її брат Полель надихає закоханих на створення сім'ї [2].

Богом дітородіння, плотської любові, пристрасті є Ярило. Його також вшанували наші предки, оскільки для давніх слов'ян акт фізичного кохання був сакральним: згадаймо, що зачаті на Івана Купала діти вважалися особливими і талановитими; до таких дітей люди ставилися з повагою, вбачаючи в них велику творчу силу, яка до вподоби богам [10].

Висновки із проведеного дослідження. Включення до сфери наукових досліджень результатів позанаукового пізнання сприяє її розширенню повсякденними психологічними знаннями, історично першими формами пізнання людських стосунків. Предметом

пізнання на міфологічному етапі розвитку психології було проникнення у психологію сімейних стосунків у контексті статусно-рольових обов'язків індивідів за опори на міфологічний світогляд. Вивчення вітчизняної та зарубіжної міфології свідчить про достатньо детальне відображення в ній проблем психології сім'ї, з огляду на що міфологія може стати добрим доробком для психологічної спільноти для розширення фокусу вивчення сімейних стосунків у культурно-історичному розрізі. Враховуючи це, перспективним надалі, на наш погляд, може бути дослідження психології сім'ї в інших формах позанаукового пізнання: релігії, мистецтві тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамович Г. Братя и сёстры. Миф и реальность / Г. Абрамович. – М. : НФ «Класс», 2015. – 200 с.
2. Войтович В.М. Міфи та легенди давньої України / В.М. Войтович. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 408 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
4. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии / В.А. Кольцова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 416 с.
5. Посвістак О.А. Еволюційний підхід до вивчення психології сім'ї / О.А. Посвістак // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2015. – Вип. 1. – Т. 2. – С. 120–124.
6. Посвістак О.А. Теоретико-історичні основи психології сім'ї : [монографія] / О.А. Посвістак. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – 402 с.
7. Посвістак О.А. Теоретико-методологічні основи психології сім'ї / О.А. Посвістак // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2015. – Вип. 5. – С. 157–162.
8. Шнейдер Л.Б. Семейная психология : [учеб. пособ. для вузов] / Л.Б. Шнейдер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : «Деловая книга», 2006. – 768 с.
9. Яремчук О.В. Психологія етнокультурної міфотворчості особистості : [монографія] / О.В. Яремчук. – О. : Фенікс, 2013. – 432 с.
10. Яремчук О.В. Чоловіче і жіноче в давньослов'янській традиції як ресурс цілісності «Я» і «Ми» / О.В. Яремчук, В.О. Ключикова-Цобенко, В.І. Фокіна // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави. – 2012. – Вип. 13. – С. 183–196.
11. Яремчук О.В. Індивідуальна авторська міфотворчість як самоініціація особистості в культурі / О.В. Яремчук // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави. – 2009. – Вип. 9. – С. 261–270.
12. Яремчук О.В. Соціальна психологія: сучасні розробки : [навчально-методичний посібник] / О.В. Яремчук. – О. : Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова, 2015. – 187 с.

СЕКЦІЯ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.938.3:378

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОМАНДНОЇ РОБОТИ
У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**Шевчук О.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри психології*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті визначено компетентності ефективної роботи в команді: налагодження сприятливих міжособистісних стосунків у процесі спілкування, спільного вирішення проблем, постановки цілей і планування, подолання конфліктів, групового прийняття рішень, організації і проведення нарад. Узагальнено досвід використання інноваційних технологій для формування в майбутніх психологів навичок командної роботи у процесі викладання таких навчальних дисциплін, як «Психологія управління», «Психологія організацій та управління персоналом», «Культура міжособистісних стосунків». Описано технології застосування у викладанні навчального есе, дискусій, навчальних ігор, аналізу конкретних ситуацій, тренінгових вправ, освітньої фасилітації, моніторингу й оцінювання.

Ключові слова: компетентності, робота в команді, навчальне есе, навчальні ігри, аналіз конкретних ситуацій, тренінгові вправи, фасилітація, психологічна служба, моніторинг, оцінювання.

В статье определены компетентности эффективной работы в команде: установление благоприятных межличностных отношений в процессе общения, совместного решения проблем, постановки целей и планирования, преодоления конфликтов, группового принятия решений, организации и проведения совещаний. Обобщен опыт использования инновационных технологий для формирования у будущих психологов навыков командной работы в процессе преподавания таких учебных дисциплин, как «Психология управления», «Психология организаций и управления персоналом», «Культура межличностных отношений». Описаны технологии использования учебного эссе, дискуссий, учебных игр, анализа конкретных ситуаций, тренинговых упражнений, образовательной фасилитации, мониторинга и оценивания.

Ключевые слова: компетентности, работа в команде, учебное эссе, обучающие игры, анализ конкретных ситуаций, тренинговые упражнения, фасилитация, мониторинг, оценка.

Shevchuk O.S. TEACHING FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR TEAM WORK COMPETENCIES

The article defines the competencies of effective teamwork, establishing favorable interpersonal relationships and communications, joint problem solving, goal setting and planning, conflict resolution, group decision making, organizing and conducting meetings. The experience of innovative technologies using for teaching future psychologists teamwork skills in such disciplines as “Management Psychology”, “Psychology of organizations and personnel management”, “Culture of interpersonal relationships”. The technology used in teaching: academic essays, discussions, learning games, analysis of specific situations, training exercises, educational facilitation, monitoring and evaluation.

Key words: competence, teamwork, learning essays, educational games, case study, training, facilitation, monitoring and evaluation.

Постановка проблеми. Здатність до роботи в команді є однією з найважливіших компетентностей практичного психолога, адже його професійна діяльність часто здійснюється у монофункціональних і поліфункціональних командах. Для досягнення успіху психологу важливо взаємодіяти як із колегами-психологами, так і з фахівцями інших професій. Працюючи в системі освіти і дошкільного виховання (дитсадки, школи, коледжі, технікуми, університети тощо), психолог має співпрацювати з вихователями, вчителями, керівниками, враховуючи їхні думки і поради щодо вироблення загальної стратегії діагностичної, консульта-

ційної, психокорекційної, реабілітаційної та іншої роботи з учнями та їхніми батьками. Аналогічно вибудовуються стосунки психолога і в інших сферах: у системі соціальної роботи, клінічних і медичних установах, в економічній сфері (кадрові підрозділи, навчальні центри, служби соціального розвитку підприємств і організацій) тощо.

Командна робота є однією з основних стратегій професійної діяльності практичного психолога в організації, коли він об'єднується з фахівцями з інших областей (педагогами, соціальними працівниками, менеджерами, лікарями, військовими, рятувальниками, правоохоронцями), спільно



з ними виробляє комплексну програму поліпшення соціально-психологічного клімату в організації і реалізує її за допомогою управлінців організації-клієнта [6]. Зважаючи на це, психолог має володіти компетенціями проведення тренінгів із командоутворення, допомагаючи тим самим підвищити ефективність виробничих підрозділів організації, а також він сам повинен уміти працювати в різних за своїм функціональним призначенням командах. Проблема дослідження полягає в тому, щоб визначити, які саме компетенції командної роботи і за допомогою яких методів необхідно формувати у майбутніх психологів під час навчання у вищому навчальному закладі. Для розв'язання цієї проблеми насамперед необхідно визначити сутність команди як соціальної групи, що функціонує у тій чи іншій сфері застосування психологів, а також зміст компетенцій, що є важливими для роботи в команді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових публікацій, дотичних до сформульованої теми, засвідчив, що психологічні аспекти підвищення ефективності професійної діяльності шляхом створення команд найбільш активно досліджувалися такими зарубіжними вченими, як Р. Белбін, Р. Блейк, Д. Бредфорд, Дж. Ньюстром, К. Девіс, Х. Рамперсад, К. Фопель, Р. Хакман. Останнім часом активізувалися дослідження діяльності команд у сфері наукових розвідок (Б. Джонес, Дж. Каммінгс, Д. Стоколс, В. Хагстром). Дослідженням особливостей створення віртуальних команд займалися Т. Кайворт, Б. Кіркман, М. Мазневські та ін.

Серед українських психологів, які концентрувалися на командоутворенні в різних сферах професійної діяльності, необхідно назвати В.І. Барко, О.Є. Лісову (команди в органах внутрішніх справ), В.В. Горбунову (командна діяльність у соціальній і політичній сфері), В.П. Казміренко (команди бізнесових організацій і підприємств), Л.М. Карамушку, Н.І. Клокар, О.А. Філь (командна робота в закладах освіти), Г.В. Ложкіна (керівництво та лідерство у спортивних командах).

Аналіз наукових праць, що стосувалися процесу підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах (О.М. Ігнатович, Є.В. Єгорова, Л.М. Карамушка, Н.І. Литвинова, С.Д. Максименко, С.Л. Марков, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, О.Є. Самойлова, Н.В. Чепелева та ін.), показав, що проблема формування компетентності командної роботи у майбутніх психологів залишається актуальною і потребує поглибленого дослідження у двох

аспектах. По-перше, важливо з'ясувати, які саме складові частини цієї компетентності мають бути сформовані для успішної діяльності психолога в різних типах команд, і, виходячи із цього, визначити зміст навчальних елементів, які мають бути включені до певного навчального модуля або модулів. Другим аспектом цієї проблеми є обґрунтування методики і технологій формування досліджуваної компетентності у студентів.

Постановка завдання. Виходячи з викладеного, у статті поставлено за мету визначити компетентності ефективної роботи в команді, а також узагальнити досвід застосування інноваційних методів і технологій прищеплення студентам означеної компетентності у процесі викладання автором таких навчальних дисциплін, як «Психологія управління», «Психологія організацій та управління персоналом», «Культура міжособистісних стосунків».

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення компетенцій успішної діяльності в команді необхідно насамперед уточнити специфічні характеристики командної діяльності, які відрізняють команду від інших малих груп. Вирішення цього завдання лежить у площині аналізу сутності команди як малої групи, учасники якої діють згуртовано для досягнення спільної мети. Згідно з таким підходом більшість авторів виокремлюють три взаємопов'язані параметри командної роботи: 1) спільні цілі і завдання; 2) партнерська взаємодія для досягнення цілей; 3) рольова структура, яка формується членами групи [3; 12]. Відповідно до трикомпонентної класифікації ознак Дж. Катценбах і Д. Сміт виокремлюють три групи якостей, характерних для продуктивної команди. Перша група включає професійні вміння, уміння міжособистісної взаємодії, а також прийняття рішень. До другої групи належить відповідальність, яка має бути як взаємною, так і індивідуальною. До третьої – зобов'язання (йдеться про загальну ціль, спільні підходи та конкретний прогнозований результат) [11]. Можна погодитися з В.В. Горбуною, яка, узагальнюючи різні визначення специфічних характеристик команди, співвідносить їх із концепцією трьох страт групових процесів А.В. Петровського: 1) діяльність та ставлення до неї; 2) взаємини, зумовлені діяльністю; 3) взаємини, що прямо діяльності не стосуються [2, с. 15].

У зв'язку із цим доцільно виокремити дві групи компетентностей. Перша група (відповідно до першої страти) включає діяльнісні компетентності, тобто ті уміння й особистісні якості, що стосуються вироб-

ничих завдань, поставлених перед командою. Це передусім технічні та професійні компетентності. Друга група компетентностей співвідноситься з другою і третьою стратами і включає знання, уміння й особистісні якості, що забезпечують успіх командної роботи і налагодження сприятливих міжособистісних стосунків у процесі спілкування, спільного вирішення проблем, постановки цілей і планування, подолання конфліктів, групового прийняття рішень, а також організації і проведення нарад.

Саме ці компетентності були покладені в основу змісту тематичних модулів: «Організаційна поведінка і взаємодія», «Управління конфліктами», «Методи прийняття рішень і вирішення проблем», «Принципи і методи планування», «Організація та проведення ділових нарад». У процесі викладання застосовувались інноваційні освітні технології. Спочатку студентам було запропоновано написати есе «Мій досвід роботи в команді», у якому вони повинні були пригадати та викласти свої думки і почуття щодо діяльності у спортивних командах, під час туристичних походів, квестів, у мистецьких і дозвіллевих групах тощо. За згодою студентів їхні роботи обговорювалися у групах під час практичних занять. Така рефлексія налаштовувала учасників дискусії на подальший розгляд дидактичного матеріалу та пошук відповідей на питання про відмінність команд від робочих груп, принципів і методів їх утворення у сфері бізнесу й управління.

Враховуючи, що основними принципами командування є цілеспрямованість, згуртованість і відповідальність, значна увага на подальших заняттях приділялась виробленню у студентів навичок спільного формулювання і впровадження стратегій досягнення саме цих складників командної роботи. Так, до стратегій розвитку цілеспрямованості було віднесено: затвердження довгострокової перспективи команди, визначення базових цінностей, формулювання мети команди, розроблення кодексу поведінки і стосунків членів команди, визначення результатів діяльності, яких повинна досягти команда за певний термін, планування кроків щодо виконання поставлених завдань, розподіл ролей і функціональних обов'язків між членами команди, розроблення критеріїв оцінки результатів і стандартів діяльності. Формування згуртованості в команді передбачало виконання вправ щодо забезпечення дублювання функцій, коли кожен член команди може підмінити свого колегу, оперативного вирішення виробничих проблем, налагодження сприятливих і дружніх стосунків, усунен-

ня конфліктів тощо. Також під час занять відпрацьовувалися навички досягнення командної відповідальності: проведення ефективних зборів щодо аналізу поточного стану справ і визначення внеску кожного члена команди у виконання завдань, забезпечення колегіального зворотного зв'язку, підготовка загального звіту і презентація результатів діяльності команди.

Для відпрацювання наведених навичок на практичних заняттях застосовувався метод фасилітації, сутність якого цього разу полягала в тому, що викладач або лідер команди, займаючи нейтральну позицію, допомагав членам команди ідентифікувати проблему і прийняти спільне рішення за допомогою конструктивного обговорення [5]. Наприклад, технологія розроблення кодексу поведінки складалася із шести етапів. На першому етапі фасилітатор пропонував кожному члену команди написати три-чотири правила, що відповідали б таким вимогам: чіткість і зрозумілість; кожне правило – в одному реченні; позитивне ствердження того, як потрібно поводитися, а не те, чого не можна робити; описувати поведінку, що піддається спостереженню, а не думки і почуття. На другому етапі всі правила кожного учасника розміщувалися на фліпчарті для спільного обговорення і визначення загальних ідей, які об'єднувалися. Третій етап полягав у складанні загального списку. Після остаточного ухвалення правила кодексу поведінки набували чинності і підлягали безумовному виконанню. Аналогічна методика застосовувалася для спільного вироблення цілей, місії, принципів і цінностей команди.

Формуванню навичок роботи в команді значною мірою сприяли навчальні ігри. Так, у процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія організацій та управління персоналом» проводилася ігрова вправа «Метафори організацій» (адаптовано автором за Г. Морганом [4]), метою якої було сформулювати розуміння природи організації, розвинути уявлення про стилі управління, роль команд і особливості стосунків у різних типах організацій. Одночасно, працюючи в команді, студенти мали можливість відпрацьовувати такі навички командної роботи, як вирішення проблем і спільне вироблення рішень, міжособистісні комунікації, розподіл командних ролей тощо. Крім того, вправа сприяла розвитку креативних здібностей і емоційного інтелекту. На початку гри студентська група розподілялася на команди, кожна з яких обирала собі одну із запропонованих метафор: «Організація як механізм» (образ класичної знеособленої бюрократичної організації); «Організація



як тиран» (автократична організація, у якій основною рушійною силою є нещадна експлуатація працівників шляхом створення атмосфери страху, обмеження прав та свобод людини); «Організація як психологічна в'язниця» (загроза потрапити в пастку власних стереотипів, спираючись на минулий досвід, традиційні або найбільш поширені погляди); «Організація як ігровий майданчик або театр» (алегорія, за допомогою якої можна краще зрозуміти природу політичних ігор, міжособистісних і міжгрупових стосунків, зокрема конфліктів в організації); «Організація як біологічний організм» (ця метафора допомагає краще зрозуміти життєвий цикл організації та її пристосування до змін середовища).

Завдання командам полягало в тому, щоб розвинути метафору, візуалізувати її, надати необхідні коментарі та підготувати презентацію своєї роботи. До виконання завдання були наведені орієнтовні питання: «На що схожа така організація?», «Якою є її соціально-психологічна структура?», «Яким чином працівників спонукають до виконання виробничих завдань?», «Які міжособистісні та групові стосунки переважають?», «Якими є стосунки між рядовими працівниками і керівниками?», «Як почуються працівники такої організації?», «У чому полягає джерело енергії й руху?», «Якими є сильні і слабкі сторони такої організації?», «Якими могли би бути девіз і емблема цієї організації?». Згідно з умовами команди за бажанням обирали інші метафори для пояснення наведених питань, наприклад: «Організація як сільський двір», «Організація як вулик», «Організація як храм» тощо [10, с. 208–211].

Практичні заняття проходили також у формі аналізу конкретних ситуацій (кейсів), що знайомили студентів із досвідом організації роботи команд західних та вітчизняних організацій («General Motors», «British Petroleum», «Zappos», «Райффайзен Банк», «IBM», «Козирна карта», «Рошен»), органів місцевого самоврядування тощо. Для відпрацювання окремих навичок командної роботи застосовувалися різноманітні практичні вправи: «Загублені в морі» (на прийнятті командних рішень), «Я та інші» (на розвиток комунікативних навичок), «Перемогти може кожний» (на розв'язання міжособистісних і групових конфліктів). Наприклад, вправа «Я та інші» полягала в тому, що кожний студент мав проаналізувати власний комунікативний досвід у найближчому соціальному оточенні. Це допомагало студентам структурувати свої комунікативні компетентності: уміння слухати, розуміти іншу людину; щирість, відвертість у стосунках; тактовність; мовленнєвий етикет; уміння під час спілкуван-

ня зняти напруження, почуття гумору; уміння орієнтуватися в ситуації, адекватність поведінки обставинам відповідно до правил взаємовідносин у команді тощо. Студентам було запропоновано поділитись своїми думками щодо власної поведінки та особливостей характеру, що заважають спілкуванню з однокурсниками і викладачами; щодо поведінки та особливостей характеру інших людей найближчого соціального оточення, що спричиняють бар'єри у спілкуванні з ними. Ці думки були обговорені й узагальнені у групі. Зокрема, було з'ясовано, що, оцінюючи власні психологічні проблеми у спілкуванні з іншими, студенти відзначали, що їм заважають, з одного боку, надмірна сором'язливість, страх бути незрозумілим, невпевненість, брак відкритості, невимушеності, занижена самооцінка, довірливість, високий рівень сензитивності, м'якість, а з іншого – агресивність, неврівноваженість, імпульсивність, нездатність стримувати емоції. Аналізуючи поведінку інших людей, студенти відзначали, що часто відчують із боку однокурсників самовпевненість, нахабність, неповагу, відсутність культури спілкування, небажання почути думку іншої людини, невихованість, безтактовність, байдужість, недовіру [7; 9].

Навчання завершувалось тренінгом командоутворення у формі ділової гри «Команда моєї мрії», основним завданням якої було розроблення проекту створення команд за вибором студентів. У процесі тренінгу ставилась мета розвинути такі навички командної роботи, як спільне обговорення проблем, визначення командної мети і завдань, формулювання базових цінностей, розроблення кодексу взаємин і розподілу ролей. Студенти, працюючи в командах по 5–7 осіб, насамперед мали визначити сферу діяльності команди (відділ розвитку персоналу, психологічна служба підприємства, центр соціальних служб для дітей та молоді, освітній заклад тощо), сформулювати загальну мету (місію) і завдання команди, її девіз і емблему. Після цього вони мали спільно прийняти базові цінності команди і перспективи її розвитку (бачення, мрія). Наступним етапом було розроблення кодексу взаємин у команді та розподіл ролей (за Р. Белбіним [1]). Учасники гри також мали визначити основні показники ефективності роботи команди як структурного підрозділу організації. Ще одним завданням було розроблення заходів щодо згуртування команди. На завершення групи презентували розроблені проекти [8].

Закріпленню навичок командної роботи сприяло проведення студентами тренінгів із командоутворення під час виробничої прак-

тики на базі психологічної служби МНУ імені В.О. Сухомлинського за планом кабінету психологічної просвіти (керівник – доцент О.С. Шевчук). До участі у тренінгах запрошувалися студенти неспсихологічних спеціальностей. Тренінгам передувала ретельна підготовка: написання плану і сценарію тренінгу, вивчення психологічних особливостей групи, розроблення відповідних вправ. Після заняття кожен студент-практикант робив детальний самоаналіз, який передбачав рефлексію переживань і емоцій під час тренінгу, аналіз проведеного заняття, опис результатів, потреби необхідних змін у сценарії, опис групи і взаємодії між учасниками, а також рефлексію себе як тренера, опис позиції стосовно учасників, проблем і труднощів, зворотного зв'язку.

Важливими методами формування у майбутніх психологів компетентностей командної роботи були моніторинг і оцінювання. Розрізнялися два аспекти моніторингу: моніторинг процесу і моніторинг результату. Основними інструментами моніторингу процесу були власні спостереження та відчуття викладача і студентів, запис вербальної та невербальної поведінки студентів під час занять на відео. Наприкінці студенти могли висловити свої думки, враження, зауваження і пропозиції, зробивши відповідний запис на «дошці вільних висловлювань» (“Talking wall”). Для моніторингу результатів навчання застосовувалися такі інструменти, як усне та письмове опитування, тести, есе, зустрічі та спільне обговорення здобутків і проблем. Оцінювання проміжних та кінцевих результатів навчання здійснювалося за допомогою тестування, контрольних завдань як після завершення кожного тематичного блоку, так і у підсумковому контролі.

Висновки із проведеного дослідження. Підбиваючи підсумки, необхідно констатувати, що проблема формування у майбутніх психологів компетентності командної роботи є актуальною як в аспекті їх роботи в різноманітних організаційних командах, так і з погляду готовності до проведення тренінгів із командоутворення. Компетентності командної роботи включають уміння налагоджувати сприятливі міжособистісні стосунки, спільно вирішувати проблеми і приймати рішення, розробляти плани і програми командної роботи, розв'язувати групові конфлікти, проводити наради членів команди. У процесі дослідження було встановлено, що успішному формуванню наведених компетентностей сприяють такі освітні технології, як фасилітація, навчальні ігри, аналіз конкретних ситуацій, тренінгові вправи. Важливу роль у цьому процесі відіграє психологічна служба університету,

на базі якої відбувається закріплення і розвиток відповідних компетентностей під час практики. Подальших наукових розвідок потребує вивчення особливості міжпредметних зв'язків, а також упровадження навчального коучингу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров / Р.М. Белбин. – М. : НРРО, 2003. – 232 с.
2. Горбунова В.В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : [монографія] / В.В. Горбунова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с.
3. Карамушка Л.М. Психологічний аналіз особливостей діяльності конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації / Л.М. Карамушка, О.А. Філь // Актуальні проблеми психології. Т. 1. : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : збірник наукових праць факультету психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 16. – С. 28–42.
4. Морган Г. Имиджи организации: восемь моделей организационного развития / Г. Морган ; под ред. Н. Лапина. – СПб. ; М. ; Х. ; Минск : Питер, 2006. – 416 с.
5. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения / К. Роджерс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>.
6. Стратегии работы психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию : [учеб. пособие для вузов] / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М. : Смысл, 1996. – С. 35–46.
7. Шевчук О.С. Інноваційні технології підготовки фахівців у вищому навчальному закладі / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki». – Warszawa : Wydawca: Sp. Z.o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S. 43–49.
8. Шевчук О.С. Міжособистісні взаємини студентів у найближчому соціальному оточенні / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Вип. 11 (99). – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – С. 327–331.
9. Шевчук О.С. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів (експериментальний підхід) / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук // Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba. – 2016. – № 8. – P. 48–52.
10. Шевчук С.П. Інтерактивні технології підготовки менеджерів : [навчальний посібник] / С.П. Шевчук, В.А. Скороходов, О.С. Шевчук. – К. : Професіонал, 2009. – 232 с.
11. Katzenbach J.R. The wisdom of teams: creating the high-performance organization / J.R. Katzenbach, D.K. Smith. – N.Y. : Ballantine Books, 1997. – 409 p.
12. Wageman R. The Team Diagnostic Survey: Development of an instrument / R. Wageman, R. Hackman, E. Lehman // Journal of Applied Behavioral Science. – 2005. – Vol. 41. – P. 373–398.



СЕКЦІЯ 4. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:35

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ОРГАНІВ І ПІДРОЗДІЛІВ МВС УКРАЇНИ

Бойко-Бузиль Ю.Ю., к. психол. н., доцент,
докторант кафедри соціології та психології факультету № 6
Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті піднято проблему професійної ідентичності особистості як індикатора її професійного розвитку. Поданий аналіз наукових робіт вітчизняних і зарубіжних учених із питань професійної ідентичності. Представлені узагальнені результати емпіричного дослідження типів професійної ідентичності в системі професійного й особистісного становлення управлінської ланки органів і підрозділів МВС України.

Ключові слова: професійна ідентичність, система професійного й особистісного становлення, органи й підрозділи МВС України.

В статті поднята проблема профессиональной идентичности личности как индикатора ее профессионального развития. Представлен анализ научных работ отечественных и зарубежных ученых по вопросам профессиональной идентичности. Поданы обобщенные результаты эмпирического исследования типов профессиональной идентичности в системе профессионального и личностного становления управленческого звена органов и подразделений МВД Украины.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, система профессионального и личностного становления, органы и подразделения МВД Украины.

Boiko-Buzyl Yu. Yu. THE PROFESSIONAL IDENTITY WITHIN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SOCIALISATION OF HEADS OF AGENCIES AND DEPARTMENTS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE

An issue of the professional identity of a personality as an indicator of its professional development is raised in the article. The analysis of scientific papers of Ukrainian and foreign scientists on the professional identity has been provided. It has been represented the summarized results of an empirical investigation of types of the professional identity within the system of professional and personal socialization of the managerial branch of agencies and departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Key words: professional identity, system of professional and personal socialization, agencies and departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Постановка проблеми. Ідентичність є особливим проявом людського буття. У кожній свідомої людини рано чи пізно виникає потреба ототожнити себе, визначити свою самобутність і цілісність, побачити свою унікальність і неповторність, особливо через призму навколишнього середовища (зважаючи на соціозалежність). Із феноменом ідентичності, її збереженням або вдосконаленням так чи інакше пов'язані чи не всі сторони функціонування психологічно повноцінної особистості. Тому дослідницької ваги набуває осмислення критеріїв, за яких особистість почуває себе комфортно та свідомо прагне до самореалізації й усебічного розвитку. Тут ідеться про ідентичність як індикатор існування кожної конкретної людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідентичність і її похідні деривати

(психофізіологічна, соціальна, особистісна, гендерна, культурна, етнічна, національна, групова, професійна ідентичність) зайняли особливе місце в науково-психологічному обігу й стали об'єктом уваги таких відомих вітчизняних і зарубіжних дослідників, як Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, Г.М. Андреева, Н.В. Антонова, Л.І. Божовіч, Ж.П. Вірна, Е. Еріксон, О.П. Єрмолаєва, Д.М. Завалишина, Н.Л. Іванова, Є.О. Клімов, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Дж. Марсія, Л.М. Мітіна, В.Г. Панок, А.П. Панфілова, О.Б. Перелігіна, А.В. Петровський, Ю.П. Поваренков, Н.Л. Регуш, С.Л. Рубінштейн, Дж.Тернер, З. Фрейд, К. Хорні, Л.Б. Шнейдер та ін.

Однак незважаючи на досить інтенсивний науковий інтерес до цього питання, бракує праць саме про професійну ідентичність у системі професійного й особи-

стісного становлення, оскільки професійна ідентичність поєднує соціальний і особистісний складник самоідентичності та є одним із провідних критеріїв становлення особистості професіонала.

Постановка завдання. Мета статті полягає в представленні результатів емпіричного дослідження типів професійної ідентичності в системі професійного й особистісного становлення управлінської ланки органів і підрозділів МВС України.

Вибірка дослідження. У дослідженні взяло участь 743 респонденти (співробітники Національної поліції України та Національної гвардії України), які були розподілені на чотири великі групи відповідно до етапу професійного й особистісного становлення керівників (далі – ПОС): I етап – початковий (256 осіб), II етап – кваліфікації (216 осіб), III етап – компетенції (132 особи), IV етап – професіоналізму (139 осіб). Відповідно до виконання/невиконання управлінських функцій кожна група респондентів також була розподілена на 2 підгрупи: НВУФ – співробітники не виконують управлінські функції і ВУФ – співробітники виконують управлінські функції.

Методика дослідження. Для реалізації окресленої мети нами була використана методика дослідження професійної ідентичності Л.Б. Шнейдер [7, с. 113], яка побудована на принципах асоціативного тесту й містить два блоки слів-стимулів: «Професіонал» і «Непрофесіонал». Вибір цієї методики зумовлений розглядом асоціацій як актуалізованих зв'язків між елементами лексичної структури слова-стимулу та співвідносними з ним явищами дійсності й свідомості за рахунок об'єктивно наявного або соціально існуючого професійного досвіду та бачення особистості. Ми погоджуємося з точкою зору О.Я. Сурмач [6, с. 22], що словесні асоціації є результатом сприйняття особистістю об'єктивної дійсності через призму власного життєвого досвіду, її культурного й соціального рівня, належності до певної етнічної групи та професійної спільноти. Тому виникнення тієї чи іншої реакції на слово-стимул зумовлюється будь-яким із названих вище чинників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «ідентичність» у психолого-педагогічній літературі вживається досить часто, проте під час визначення самого поняття зіштовхуємося з певними труднощами, пов'язаними з неоднозначністю його трактувань, оскільки це поняття охоплює об'ємні області психічної реальності, а саме: 1) процес об'єднання суб'єктом себе з іншими індивідами або групою на основі встановленого емоційного зв'яз-

ку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей, зразків; 2) вичленування іншої людини як суб'єкта – продовження себе самого та її проєкції, наділення її своїми рисами, почуттями, бажаннями; 3) механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, що виявляється як зачурення, перенесення себе в простір і час іншої людини; призводить до засвоєння її особистісних рис [5, с. 176].

Загалом ідентичність (лат. *identicus*, англ. *identity*, нем. *identitat*, фр. *l'iden-tite* від лат. *idem* – «той самий») – це поняття, яке має декілька значень і в якому закладена ідея аналогії, тотожності, однаковості, подібності, повного збігу, рівнозначності.

У тлумачному російсько-українському словнику психологічних термінів В.Й. Бродовської термін «ідентичність» розуміється як почуття неперервності свого буття, як сутності, відмінної від усіх інших. Там же зазначається, що почуття ідентичності, імовірно, є синонімом самосвідомості, і його можна розглядати як суб'єктивний еквівалент Его, яке психоаналітична теорія схильна наділяти об'єктивністю [1, с. 113–114]. Стає зрозумілим, чому появу терміна «ідентичність» у психології, як правило, пов'язують з ім'ям З. Фрейда, який під цим поняттям розумів сукупність взірців поведінки, що їх засвоює особа, беручи на себе ту чи іншу роль під впливом суспільної свідомості, та Е. Еріксона, який працював у рамках фрейдівської традиції. Він вважав ідентичність емоційно-когнітивною єдністю уявлень про самого себе, своє місце у світі, у системі міжособистісних відносин.

Найбільш ґрунтовні дослідження ідентичності здійснені О.Я. Романишиною, яка розуміє її як динамічне утворення, почуття самоототожнення, власної істинності, повноцінності й усвідомлення особистістю причетності до світу інших. Ідентифікація відіграє роль чинника формування особистісної ідентичності, де особливе місце відводиться професійній ідентичності, сутність якої зводиться до орієнтації у світі професій. Професійна ідентичність може формуватися лише на етапі узгодження основних елементів професійного процесу під час безпосереднього входження особистості в професійну діяльність та оволодіння нею. Вона є регулятором, що виконує стабілізуючу та перетворюючу функції. Прикінцевим утіленням професійної ідентичності є специфічна особистісна властивість у становленні професіонала, що проявляється в його емоційному стані на різних етапах професійного становлення. Цей стан зумовлений ставленням людини до професійної діяльності та процесу професіоналі-



зації як засобу соціалізації й самореалізації [4, с. 29].

Професійна ідентичність є інтеграційним поняттям, в якому виражається взаємозв'язок особистісних характеристик, що забезпечують орієнтацію у світі професій, дозволяють більш повно реалізувати особистісний потенціал у професійній діяльності, прогнозувати можливі наслідки професійного вибору. Професійна ідентичність виконує стабілізуючу й перетворюючу функції, тим самим виступає своєрідним регулятором відносно професії. Стабілізуюча функція виражається в забезпеченні необхідної міри професійного центризму й стійкої професійно-ментальної позиції. Перетворююча функція професійної ідентичності забезпечує можливість перетворення й саморозвитку професіонала. Це залежить від діапазону зміни професійно важливих якостей і міри ідентифікації себе з професією; дистанціювання образу своєї професії від інших (професійна ізоляція утруднює адаптацію в умовах, що змінилися); системності структури ідентичності. Професійна ідентичність припускає функціональне й екзистенціальне сполучення людини й професії, що включає розуміння своєї професії, схвалення себе в професії, уміння добре й із користю для інших виконувати свої професійні функції [3, с. 59–60].

Важливо відмітити, що професійна ідентичність стосується саме тієї категорії людей, для яких основою ідентифікації є професійна діяльність. Більший чи менший статус професійної ідентичності в структурі ідентифікаційних основ особистості як фактор соціалізації й особистісного самовизначення значною мірою залежить від об'єктивної ролі інституту професії, яку він відіграє в конкретному суспільстві [2, с. 50].

До основних показників професійної ідентичності дослідники відносять усвідомленість (рівень самоусвідомлення, самоприйняття, адекватності самооцінки,

тобто самосвідомості, зокрема професійної); сформованість (відчуття причетності до професійної спільноти, наближення до суб'єктивного образу професіонала, відповідності професійним вимогам); прийняття (позитивне емоційне ставлення до професії й до себе в професії, прийняття професійної ролі, рівень узгодженості між особистісною й професійною ідентичністю) [5, с. 178].

Професійна ідентичність є об'єктивною та суб'єктивною єдністю з професійною групою, що обумовлює наступність професійних характеристик. Ідентичність конструюється в деяких формальних проявах, що в подальшому дозволяє говорити про наявність психолого-феноменологічного комплексу ідентичності [7, с. 64]. Отримані результати дослідження типів професійної ідентичності в системі ПОС представлені в таблиці 1.

Дані засвідчують, що на першому етапі ПОС у підгрупі НВУФ переважає дифузна професійна ідентичність (37,50%) як відсутність сталих цілей, цінностей і переконань та спроб їх активно сформувати. У підгрупі ВУФ переважає досягнута позитивна професійна ідентичність (33,04%). На другому етапі ПОС у підгрупі НВУФ переважає передчасна професійна ідентичність (34,14%), яка виникає тоді, коли людина взагалі не робила незалежних життєвих виборів, ідентичність не усвідомлюється та може бути варіантом нав'язаної ідентичності. Отримані показники є цілком зрозумілими, зважаючи на те, що на цьому етапі ПОС лише відбувається поточне входження в професійну спільноту, оскільки на попередньому етапі здійснюється попереднє, а на наступних – достатнє й остаточне. У підгрупі ВУФ високі значення отримала досягнута позитивна професійна ідентичність (27,78%). На третьому етапі ПОС у підгрупі НВУФ вищі значення має дифузна професійна ідентичність

Таблиця 1
Результати дослідження типів професійної ідентичності в системі ПОС у %

Тип професійної ідентичності	Досліджувані у %							
	I етап ПОС		II етап ПОС		III етап ПОС		IV етап ПОС	
	НВУФ	ВУФ	НВУФ	ВУФ	НВУФ	ВУФ	НВУФ	ВУФ
Передчасна	23,61	10,71	34,13	15,56	8,45	8,20	18,31	20,59
Дифузна	37,50	29,46	32,54	21,11	45,07	24,59	21,13	5,88
Мораторій	21,53	19,64	15,87	22,22	21,13	21,31	25,35	22,06
Досягнута позитивна	4,17	33,04	6,35	27,78	12,68	32,79	18,31	42,65
Псевдо-позитивна	13,19	7,14	11,11	13,33	12,68	13,11	16,90	8,82

(45,07%). У підгрупі ВУФ знову переважає досягнута позитивна професійна ідентичність (32,79%). На четвертому етапі ПОС у підгрупі НВУФ значні показники отримав мораторій (25,35%), за якого респонденти знаходяться в стані кризи ідентичності й активно намагаються її вирішити. У підгрупі ВУФ домінує досягнута позитивна професійна ідентичність (42,65%) як сукупність особистісно значущих цілей, цінностей і переконань, які забезпечують спрямованість і осмисленість життя.

Ми переконані, що лише за умови досягнутої позитивної професійної ідентичності доцільно говорити про успішне становлення особистості в професії. У цілому в підгрупах ВУФ переважає досягнута позитивна професійна ідентичність. Переламним моментом щодо професійної ідентичності є другий етап ПОС, який охоплює період навчання на випускному курсі вищого навчального закладу та початок професійної діяльності, зокрема період адаптації. Доволі вагомим показником на цій вибірці є відсутність високих значень за шкалою псевдопозитивної професійної ідентичності.

Розкриваючи повну картину отриманих даних, було проаналізовано, які саме ключові слова-стимули з блоків «Професіонал» і «Непрофесіонал» обиралися досліджуваними частіше.

На першому етапі ПОС респонденти з підгрупи НВУФ із блоку «Професіонал» найчастіше обирали такі слова-стимули, як «кар'єра» (0,56), «дисципліна» (0,55), «удача» (0,53), «активність» (0,51), «уважність» (0,51). Респонденти підгрупи ВУФ – «активність» (0,73), «знання» (0,68), «кар'єра» (0,68), «відповідальність» (0,66), «ціль» (0,66), «успішність» (0,63), «дисципліна» (0,63), «уважність» (0,62), «удача» (0,62), «чіткість» (0,61), «уміння» (0,61), «професіоналізм» (0,59), «самостійність» (0,58), «кваліфікація» (0,54), «надійність» (0,54), «упевненість» (0,54), «спритність» (0,53), «досвід» (0,53), «зібраність» (0,53), «повага» (0,53), «розум» (0,52), «радість» (0,51). Отримані дані засвідчують, що діапазон і частота виборів зумовлені виконанням управлінських функцій, оскільки здійснення керівної діяльності, навіть на ранніх її етапах, передбачає не лише реалізацію посадових обов'язків, але й накладає психологічний відбиток на професійну ідентичність особистості.

На другому етапі ПОС респонденти підгрупи НВУФ обрали такі слова: «активність» (0,56), «розум» (0,54), «уміння» (0,54), «знання» (0,52), «кар'єра» (0,51), «відповідальність» (0,51), «досвід» (0,50). У підгрупі ВУФ кількість виборів суттєво зросла й включає такі: «дисципліна» (0,74), «уваж-

ність» (0,72), «уміння» (0,71), «відповідальність» (0,69), «знання» (0,69), «успішність» (0,66), «професіоналізм» (0,64), «активність» (0,64), «ціль» (0,64), «кар'єра» (0,63), «спритність» (0,63), «надійність» (0,63), «самостійність» (0,62), «повага» (0,62), «досвід» (0,61), «майстерність» (0,60), «кваліфікація» (0,59), «зібраність» (0,59), «упевненість» (0,57), «розум» (0,56), «удосконалення» (0,54), «чіткість» (0,54), «навик» (0,52), «відданість справі» (0,50), «ефективність» (0,50).

На третьому етапі ПОС респонденти підгруп НВУФ найчастіше обирали такі слова-стимули: «відповідальність» (0,85), «дисципліна» (0,80), «уважність» (0,76), «активність» (0,70), «кваліфікація» (0,66), «радість» (0,66), «розум» (0,63), «самостійність» (0,59), «спритність» (0,59), «освіченість» (0,59), «надійність» (0,58), «повага» (0,58), «праця» (0,56), «уміння» (0,55), «азарт» (0,51), «зібраність» (0,51), «упевненість» (0,51). У підгрупі ВУФ – «відповідальність» (0,80), «дисципліна» (0,77), «знання» (0,75), «кваліфікація» (0,75), «уважність» (0,74), «активність» (0,70), «компетентність» (0,70), «кар'єра» (0,70), «майстерність» (0,70), «повага» (0,70), «удосконалення» (0,69), «успішність» (0,69), «спритність» (0,67), «надійність» (0,67), «досвід» (0,66), «чіткість» (0,66), «зібраність» (0,64), «професіоналізм» (0,64), «завзятість» (0,64), «радість» (0,62), «праця» (0,62), «розум» (0,62), «азарт» (0,59), «уміння» (0,59), «відданість справі» (0,59), «упевненість» (0,57), «навик» (0,56), «ціль» (0,54), «освіченість» (0,52), «ефективність» (0,52), «удача» (0,51).

На четвертому етапі ПОС респонденти в підгрупі НВУФ обрали такі слова: «досвід» (0,80), «дисципліна» (0,77), «відповідальність» (0,76), «розум» (0,73), «активність» (0,70), «компетентність» (0,70), «професіоналізм» (0,70), «спритність» (0,70), «надійність» (0,70), «ціль» (0,70), «відданість справі» (0,69), «кваліфікація» (0,69), «упевненість» (0,68), «повага» (0,68), «навик» (0,66), «освіченість» (0,66), «уважність» (0,65), «успішність» (0,65), «зібраність» (0,65), «азарт» (0,62), «праця» (0,62), «знання» (0,62), «чіткість» (0,59), «визнання» (0,58), «уміння» (0,51). У підгрупі ВУФ – «відповідальність» (0,85), «уважність» (0,82), «чіткість» (0,79), «дисципліна» (0,79), «досвід» (0,78), «активність» (0,76), «знання» (0,76), «відданість справі» (0,76), «майстерність» (0,76), «кар'єра» (0,74), «професіоналізм» (0,74), «надійність» (0,74), «кваліфікація» (0,72), «спритність» (0,72), «освіченість» (0,72), «ціль» (0,71), «упевненість» (0,68), «успішність» (0,68), «зібраність» (0,65), «незалежність» (0,65),



«удосконалення» (0,65), «творчість» (0,65), «праця» (0,65), «компетентність» (0,62), «повага» (0,62), «ефективність» (0,62), «удача» (0,62), «уміння» (0,62), «визнання» (0,60), «азарт» (0,59), «розум» (0,59), «самостійність» (0,57), «задоволення» (0,56), «навик» (0,54), «радість» (0,54).

Отже, з переходом на наступний етап ПОС спектр слів-стимулів зростає й розширюється, що свідчить про вдосконалення себе в професії, кристалізацію себе як професіонала. Незважаючи на виконання чи невиконання управлінських функцій, респонденти асоціюють професійну діяльність з активністю, уважністю, дисципліною, досвідом, відповідальністю, розумом і вміннями, про що свідчить прогресивна зростаюча динаміка вибору цих слів-стимулів. Із просуванням по кар'єрній драбині зростає збудження, пов'язане з очікуванням бажаного результату своєї діяльності, про що свідчить слово-стимул «азарт», яке з'являється на третьому та четвертому етапах ПОС. Зростає роль розуміння освіченості порівняно з першим і другим етапами ПОС, тобто з досвідом виконання професійної діяльності особистість розуміє першочерговість і важливість освіти, що відповідає профілю діяльності. Частіше в підгрупах ВУФ респондентами було вибрано такі слова-стимули, як удосконалення, професіоналізм, майстерність, навик, спритність, що акцентує увагу на розумінні співробітниками органів і підрозділів МВС України необхідності підвищення свого професійного й особистісного рівня на всіх етапах професійного становлення. Також у підгрупах ВУФ на другому, третьому й четвертому етапах ПОС зростають показники слова-стимулу «ефективність», тобто лише керівна ланка розуміє важливість успішності функціонування підпорядкованого підрозділу для досягнення поставлених завдань, оскільки її представники особисто відповідають за співвідношення результату та прикладених зусиль. Виявилось, що лише на четвертому етапі ПОС респонденти ВУФ асоціюють себе з творчістю, надійністю та задоволенням. Ці слова-стимули ми пов'язуємо з укоріненням у професію, що надає особистості інновативності, упевненості й таких бажаних психологічних дивідендів від виконуваної професійної діяльності. Доволі цікавим моментом стало те, що удача як щасливий перебіг обставин має місце лише на першому та четвертому етапах ПОС. Тобто на початку виконання професійної діяльності співробітник сподівається на позитивний результат своїх дій у зв'язку з тим, що вся виконувана діяльність є новою, а прогнозування наслідків прийня-

тих рішень не завжди об'єктивно адекватне. На етапі тривалого виконання професійної діяльності, навпаки, відбувається орієнтування на фарт, кредит довіри та ранише здобуті професійні досягнення.

Зі слів-стимулів блоку «Непрофесіонал» на першому етапі ПОС у підгрупі НВУФ жодне слово не отримало значимих показників. У підгрупі ВУФ це слова-стимули «спілкування» (0,69), «похвала» (0,54), «старанність» (0,54), «роботяга» (0,52), «старання» (0,52). На другому етапі ПОС у підгрупі НВУФ це «старанність» (0,56), «старання» (0,52) та «хобі» (0,52). У підгрупі ВУФ до слів «старання» (0,66) і «старанність» (0,63) додалися «підготовка» (0,59) і «підтримка» (0,57). На третьому етапі ПОС у підгрупі НВУФ значимі показники отримали «старання» (0,70), «спілкування» (0,70), «старанність» (0,68), «підготовка» (0,62) і «підтримка» (0,51); у підгрупі ВУФ – «старання» (0,72), «підготовка» (0,70), «старанність» (0,70), «спілкування» (0,62), «похвала» (0,56), «навчання» (0,54) і «підтримка» (0,52). На четвертому етапі ПОС у підгрупі НВУФ значимі показники мають «підтримка» (0,76), «старання» (0,73), «старанність» (0,73), «спілкування» (0,69), «підготовка» (0,65) і «похвала» (0,61); у підгрупі ВУФ – «старання» (0,85), «підготовка» (0,79), «спілкування» (0,68), «підтримка» (0,74), «роботяга» (0,59), «похвала» (0,57) і «старанність» (0,56).

Отже, на всіх етапах ПОС старання як уважне, чесне ставлення до роботи та старанність як риса характеру притаманні всім досліджуваним. Також наскрізною ниткою на всіх етапах ПОС проходить спілкування. У цей же час «підготовка» й «підтримка» отримали значимі показники на другому, третьому та четвертому етапах ПОС, що свідчить про розуміння респондентами необхідності здобуття кваліфікації за відповідною спеціальністю й забезпечення при цьому спеціальної системи соціально-психологічних заходів оптимізації та психолого-професійного супроводу. Цікавим виявився той факт, що в підгрупах ВУФ слово-стимул «похвала» отримало досить значимі показники, оскільки для керівної ланки важливо отримувати позитивні відгуки як із боку очолюваного ними підпорядкованого органу (підрозділу), так і з боку вищого керівництва.

Висновки з проведеного дослідження. Отримані відомості засвідчують, що професійна ідентичність як динамічне явище розвивається під час навчання, кристалізується в ході виконання професійної діяльності та має надважливе значення для психологічного комфорту особистості в професії.

На підставі теоретико-емпіричного дослідження доведено, що професійна ідентичність є чинником професійного й особистісного становлення та характеризується нерівномірністю розвитку на різних його етапах. Отримані результати дозволяють прослідкувати динаміку типів професійної ідентичності в системі ПОС і реалізувати покрокове переструктурування професійної ідентичності. Перспективою подальших розвідок є впровадження програми професійно-психологічного тренінгу професійної ідентичності в системі ПОС управлінської ланки органів і підрозділів МВС України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бродовська В.Й. Глумачний російсько-український словник психологічних термінів / В.Й. Бродовська, В.О. Грушевський, І.П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
2. Ермолаева Е.П. Психологические уровни субъективности как параметры профессиональной идентичности / Е.П. Ермолаева // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельный подход. – М. : ИП РАН, 2004. – С. 43–54.
3. Липовська Н.А. Професійна ідентичність державних службовців як наукова проблема / Н.А. Липовська, М.О. Маланчій // Аспекти публічного управління. – 2013. – № 2. – С. 55–61.
4. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.Я. Романишина ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2016. – 40 с.
5. Савчук З. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього психолога в аспекті його професіоналізації / З. Савчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2016. – № 5 (59). – С. 175–184.
6. Сурмач О.Я. Асоціативний експеримент і вербальні асоціації в психолінгвістичних дослідженнях / О.Я. Сурмач // Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія: Філологічна. – 2012. – Вип. 29. – С. 22–24.
7. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2007. – 128 с.



УДК 159.922

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ Й ОБМЕЖЕННЯ ПОЛІГРАФНИХ ПЕРЕВІРОК

Вагіна О.В., доцент
кафедри оперативно-розшукової діяльності
Університет державної фіскальної служби України

У статті розглядаються деякі особливості й обмеження, які виникають під час проведення поліграфних перевірок. Викладено ключові фактори реалізації основного етапу перевірки на поліграфі – безпосереднього опитування. Висвітлюються шляхи встановлення поліграфологом функціональних можливостей організму та стану здоров'я опитуваного з метою уникнення помилок під час проведення поліграфних перевірок. Приділено увагу особливостям здійснення поліграфних обстежень осіб, а також висвітленню обмежень на проведення поліграфних опитувань.

Ключові слова: поліграф, перевірка, опитування, опитуваний, обмеження, особливості, психічний стан.

В статье рассматриваются некоторые особенности и ограничения, возникающие при проведении полиграфных проверок. Изложены ключевые факторы реализации основного этапа проверки на полиграфе – непосредственного опроса. Представлены способы установления полиграфологом функциональных возможностей организма и состояния здоровья опрашиваемого во избежание ошибок при проведении полиграфных проверок. Уделено внимание особенностям осуществления полиграфных обследований лиц, а также ограничениям на проведение полиграфных опросов.

Ключевые слова: полиграф, проверка, опрос, опрашиваемый, ограничения, особенности, психическое состояние.

Vagina O.V. SOME FEATURES AND LIMITATIONS OF POLYGRAPH EXAMINATION

The article describes some features and limitations that arise during the polygraph examination. Key factors of the main phase of the Polygraph test – direct questioning – have been disclosed. The author highlights the methods of establishing of functionality of human body and health in order to avoid errors during polygraph examination. Particular attention is paid to the peculiarities and restrictions of polygraph examinations.

Key words: polygraph, examination, test, survey, respondent, limitations, mental condition.

Постановка проблеми. Поліграф являє собою спеціальний комп'ютерний технічний засіб, що здійснює реєстрацію змін психофізіологічних реакцій людини, які є результатом психологічних процесів у відповідь на пред'явлення їй за спеціальною методикою певних психологічних стимулів. Поліграф має відповідну сертифікацію, прилад не завдає шкоди життю, здоров'ю людини та навколишньому середовищу. Він широко використовується із середини ХХ сторіччя в розвинутих країнах світу, практика застосування приладу свідчить про те, що він дає можливість дізнатися від людини інформацію, отримати яку іншим шляхом дуже складно. За останні роки успішно розвиваються такі напрями використання поліграфа, як відбір кадрів у професіях підвищеного ризику, а також розкриття й розслідування злочинів. Результати поліграфних обстежень персоналу в багатьох країнах Європи свідчать про їх високу ефективність у профілактиці злочинних проявів, службових порушень і девіацій поведінки. Нині поліграф застосовується приблизно в 70 країнах, зокрема в правоохоронних структурах США, Туреччини, Ізраїлю, Росії, Білорусі, Молдови, Литви, Польщі тощо [1–10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія становлення й розвитку поліграфних досліджень в Україні тісно пов'язана із системою Міністерства внутрішніх справ. Початком можна вважати 1999 р., коли група з п'яти викладачів і науковців системи МВС України пройшла перепідготовку в Академії юридичної психофізіології (м. Ларго, США) за спеціальністю «екзамінатор поліграфа». У травні 1999 р. у Національній академії внутрішніх справ України був проведений круглий стіл на тему «Проблеми й напрями впровадження поліграфа в практичну діяльність органів внутрішніх справ України» за участю представників МВС, представників Служби безпеки й Міністерства оборони України, українських і російських поліграфологів-практиків. До першочергових завдань упровадження приладу було віднесено розроблення науково обґрунтованих методик опитування громадян із використанням поліграфа та визначення основних вимог із технічного забезпечення й організації проведення опитувань. Із цього моменту почали проводитися наукові дослідження з проблематики поліграфних опитувань, питанням науково-психологічного й пра-

вового забезпечення використання поліграфа присвятили праці українські та зарубіжні науковці (В.І. Барко, С.К. Делікатний, Ж.Ю. Половнікова, Т.Р. Морозова, Д.А. Мовчан, О.В. Шаповалов, В.А. Варламов, О.Р. Лурія, К. Бакстер, Дж. Рейд та ін. [1; 3–12]). 28 серпня 2001 р. був виданий наказ МВС України № 743 «Про проведення експерименту щодо використання комп'ютерних поліграфів у діяльності органів внутрішніх справ України», яким регламентувалося проведення протягом 2001–2002 рр. експерименту з використанням поліграфів під час професійно-психологічного відбору кандидатів на службу й навчання в навчальних закладах МВС України, зарахування до складу миротворчих місій або відбору осіб, які висуваються на керівні посади, а також працівників, стосовно яких проводяться службові перевірки. У 2002 р. підбито підсумки експерименту й підтверджено ефективність використання поліграфів як у роботі з персоналом, так і в процесі розкриття та розслідування злочинів. Відтоді розпочалося широке впровадження поліграфічних технологій у систему МВС України.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити особливості проведення поліграфічної перевірки, зважаючи на те, що суб'єктом професійного інтересу поліграфолога є кожна конкретна людина, яка має різний вік, стать, соціальне походження, національно-культурні особливості, у якій присутні свої інтереси, переваги, ідеали, установки й особисті цінності, на підставі яких і готуються запитання, тести, будується бесіда з особою, яка проходить перевірку на поліграфі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 30–60-х рр. минулого століття перевірка на поліграфі традиційно розділялася на три етапи, а саме:

- 1) передтестова бесіда;
- 2) безпосереднє опитування;
- 3) післятестова бесіда.

Нині структура заходу щодо детекції брехні є ще більш диференційованою.

Перший етап є загальним ознайомленням із фавбулою справи й ухваленням спеціалістом рішення про можливість або неможливість проведення перевірки.

Будь-яка перевірка розпочинається з того, що фахівець з'ясовує, чи дає особа (особи), яка підлягає перевірці на поліграфі, свою добровільну згоду на її проведення. Також фахівець заздалегідь з'ясовує, чи знаходиться об'єкт (об'єкти), який підлягає перевірці, в адекватному цій процедурі психічному, фізичному й функціональному стані [13, с. 241].

Стан здоров'я підозрюваного, функціональні можливості його організму можуть чинити істотний вплив на якість поліграфічних перевірок. В окремих випадках проведення тестування стає неможливим. Розглянемо деякі з них.

При гострій серцево-судинній недостатності. У стані серцевого нападу можлива нестійка рівновага між життям і смертю підозрюваного. У цій ситуації навіть незначна додаткова емоційна напруга, викликана поліграфною перевіркою, може призвести до лиха. Наявність постійного болю в ділянці серця нерідко є для тестованого сильним емоційним чинником, на тлі якого тести не викличуть істотної зміни в психофізіологічних реакціях, що фіксуються.

За наявності серцевого болю обстежуваний зобов'язаний уживати відповідні ліки. Практично всі серцеві препарати мають у своєму складі заспокійливі компоненти. Вони знижують збудливість нервової системи й сприяють загальному заспокоєнню обстежуваного. Серцеві препарати залежно від дози можуть бути своєрідною медикаментозною протидією для поліграфного обстеження.

У другій половині вагітності або в період різко вираженої інтоксикації. Необхідно пам'ятати, що процедура тестування може стати причиною занадто сильної емоційної напруги для тестованої жінки й спричинити переривання вагітності. Вагітність, як правило, супроводжується потужною інтоксикацією, нудотою, блювотою. Це сильний фізіологічний і психологічний подразник, який іноді може бути потужнішим, ніж емоції, викликані самою процедурою тестування.

Обмеження в тестуванні дуже старих людей. Можливі помилки в оцінці отриманих реакцій, обумовлені особливостями функціонування центральної нервової системи, особливо коли механізми регуляції виснажені. Літні люди, як правило, не перемикаються під час тестування на які-небудь уявні проблеми, проте процедура може супроводжуватися безліччю спогадів з особистого життя. Це підтверджується дослідженням специфіки реакцій літніх людей, які не завжди є адекватними. У неповнолітніх в основі цих явищ лежить недозріла нервова система, а в літніх людей – навпаки, виснажена віком, недостатньо забезпечена поживними речовинами через розвиток склеротичних процесів, до яких тією чи іншою мірою схильні всі літні люди. Відмінність неповнолітніх від літніх людей полягає в тому, що перші швидко втомлюються, але швидко відновлюють свої резерви. Літні ж люди швидко втомлюються й довго відпочивають.



Узагалі фахівець повинен пам'ятати, що тестування літніх людей – дуже важке завдання, для вирішення якого часто потрібні нестандартні підходи й глибоке розуміння специфіки психофізіологічних процесів, пов'язаних із віковими особливостями. Краща порада при контакті із цією категорією людей – намагатися уникнути процедури тестування.

Обмеження тестування осіб із розумовою відсталістю. Розумова відсталість дійсно сильно ускладнює отримання достовірних результатів на поліграфі, але повністю не унеможливорює проведення тестування. Якщо міра розумової відсталості глибока, а в обстежуваного абсолютно відсутня критика своєї поведінки й відчуття небезпеки під час опитування не виникає, то проводити поліграфне обстеження недоцільно. Якщо ж критика своєї поведінки хоч трохи збережена й опитуваний розуміє, що його зізнання може спричинити неприємні для нього наслідки, опитування доцільне.

Під час тестування цієї категорії обстежуваних можливі випадки, коли реакції спостерігатимуться тільки на запитання, дуже близько пов'язані зі справою, яка розслідується. Коли асоціативне мислення сильно порушене, особа може абсолютно не зв'язувати питання зі злочином, що розслідується.

При вживанні наркотиків або сильнодіючих лікарських препаратів. У стані наркотичного сп'яніння проведення поліграфного тестування протипоказане. Після прийому наркотиків обстежуваний може знаходитися в стані ейфорії, коли проблеми, пов'язані з розкриттям злочину, його абсолютно не хвилюють. У цьому ж стані обстежуваний може знаходитися після прийому сильнодіючих ліків (так званих нейролептиків). Як у першому випадку, так і в другому отримання достовірної інформації на поліграфі про причетність до скоєння злочину дуже проблематичне. Тестувати людину, яка вживає наркотики, можна тільки після закінчення їх дії, але ні в якому разі не в період ломки.

При сильній утомі. Утома притуплює фізіологічні реакції на запитання, ніби згладжуючи криві. У стані сильного стомлення людині може бути байдуже до змісту питань, якоюсь мірою пов'язаних із її долею.

У гострий період психопатії, шизофренії й епілепсії тестування неможливе [14, с. 151–156].

Особливості тестування жінок. В якості основної відмінної риси характеру жінок можна виділити їхню емоційність.

Жінки більше схильні до почуття страху перед безпосередньою небезпекою, але вони мають здатність гальмувати негативні переживання, особливо переносити фізичний біль, важкі афекти, страждання. Попри те, що жінки здатні більше співчувати, вони можуть бути дуже жорстокі й здатні насолоджуватися видом чужих страждань. У жінок краще розвинена інтуїція, багато психологічних процесів протікають на підсвідомому рівні. Жінки менше забувають, але набагато частіше, ніж чоловіки, схильні до перебільшення й спотворення фактів, можуть частіше бути легковажними.

Якщо проводиться тестування жінки щодо крадіжки, запитання відносно крадіжок у минулому мають бути предметно пов'язані з її професійною діяльністю на попередніх місцях роботи. Поставлені запитання мають бути максимально конкретними з конкретними дієсловами (привласнювали, виносили, брали, залишали собі і т. ін.). Для жінок у впізнанні винного особливо ефективні візуальні тести.

Під час отримання виражених реакцій на запитання стосовно здоров'я, проблем, пов'язаних з алкоголем, наркотиками, іншими негативними звичками, необхідно виключити можливі проблеми, що були наявні в сім'ї тестованої особи (із дітьми, батьками, чоловіком), які й можуть викликати ці реакції.

Для жінок істотним є вплив фізіологічних особливостей. Це необхідно враховувати під час тестування на поліграфі. Під час менструації або безпосередньо перед ними в деяких жінок виникають сильні болі, які можуть відволікати від процедури тестування й сильно спотворювати реакції на стимули, що пред'являються. При цьому жінки іноді можуть приймати знеболюючі, тонізуючі, гормональні препарати.

Особливості тестування неповнолітніх. Під час поліграфного обстеження дітей необхідно враховувати, що вони легко навіювані, особливо у віці 7–8 років, не завжди можуть до кінця зрозуміти сенс і соціальну значущість питання, мають розвинену «невгамовну» уяву й нестійкий фізіологічний стан організму, який не сформувався.

За рахунок своєї безмежної фантазії діти часто входять у роль «злочинця», що призводить до значного спотворення відповідей на запитання, які пред'являються.

В усіх випадках тестування неповнолітніх необхідно пам'ятати, що звикання до теми тестування в них відбувається дуже швидко. При цьому швидко включаються інші образи, викликані за асоціацією зі злочином, що розслідується, фантазія-

ми, уявою. Тому в багатій на уяву дитини можуть виникнути виражені реакції внаслідок різних асоціацій.

У дітей нервова система дуже динамічна. Їх увагу неможливо довго фіксувати на якій-небудь проблемі чи предметі. У результаті цього відбувається мимовільне перемикавання уваги. Тому кількість стимулів у тесті має бути не більше чотирьох–п'яти. Час реєстрації результатів реакції на пред'явлене запитання іноді слід скоротити до 8–10 секунд. Тестування неповнолітніх має проводитися за максимально коротким часом залежно від віку – чим молодше дитина, тим вона менш терпляча.

В якості методичного прийому в разі тестування неповнолітніх можливе проведення після кожного тесту невеликої відволікаючої бесіди з подальшою стимуляцією тематики опитування. Цю процедуру можна представити у вигляді гри. Тести по можливості краще пред'являти візуально.

Особливості тестування осіб, які вживають спиртне. Особливу увагу необхідно акцентувати на підозрюваних, які зловживають алкогольними напоями. У поліції найчастіше доводиться стикатися саме із цією категорією осіб.

Алкогольне сп'яніння завжди супроводжується порушеннями поведінки: зміною мови, зниженням самоконтролю, неадекватністю оцінки різних ситуацій. Особливо страждає здатність стримувати себе в критичній обстановці, тому основна маса злочинів здійснюється в стані алкогольного сп'яніння. Якщо опитуваний знаходиться в стані алкогольного сп'яніння, коли знижується критика поведінки, а в окремих випадках елементи свідомості можуть відключатися повністю, то не доводиться розраховувати на адекватні реакції під час відповідей на нейтральні, значимі й контрольні запитання.

Завжди важливо знати, коли й скільки випив підозрюваний, адже алкогольне сп'яніння, яке передує перевірці, обов'язково понизить активність фізіологічних реакцій під час тестування. Можливий прояв повної або часткової байдужості до своєї долі, зниження рівня мотивації, спрямованої на уникнення покарання. Під час обстеження людини в цьому стані можливі помилки у висновках за результатами тестування. Такі помилки, як правило, пов'язані з необґрунтованим зняттям підозри в участі людини в скоєнні злочину, що розслідується. Звичайно, існують індивідуальні відмінності в тривалості наслідків алкогольного сп'яніння, але якщо є можливість, то поліграфну перевірку бажано проводити на третю добу, коли всі процеси відновлення організму людини практично закінчуються.

Спеціалісту-поліграфологу також необхідно брати до відома те, чи був опитуваний у момент скоєння злочину в стані алкогольного сп'яніння. Іноді трапляються ситуації, коли людина, яка скоїла злочин в стані алкогольного сп'яніння, не пам'ятає обставин, за яких вона його вчинила. Під час поліграфного опитування тести, складені за ознаками вчиненого злочину, які повинен знати злочинець, можуть бути неінформативні, оскільки він не запам'ятав ці часткові ознаки й на них не реагуватиме. У такому разі фахівець може зробити неправильний висновок за результатами тестування.

Від прийому алкоголю найбільше страждає мозок людини. Саме там концентрація алкоголю максимальна – майже вдвічі більша, ніж у крові. Хімічні речовини й медичні препарати, ужиті зі спиртом, викликають у людському організмі непередбачувану реакцію й знижують здатність до запам'ятовування. Тому запам'ятовування й зберігання інформації здійснюється неякісно або повністю відсутнє.

Рішення про можливість проведення поліграфної перевірки приймається фахівцем на підставі вивчення медичних документів (за їх наявності), проведеної особистої бесіди з опитуваним, після консультації з медичними працівниками (за необхідності) [15. с. 245–251].

Висновки з проведеного дослідження: Таким чином, у процесі поліграфних перевірок необхідно враховувати певні особливості тестування осіб різного віку, статі, соціального походження, з різним станом здоров'я й психіки.

Виникають складнощі під час здійснення перевірки, приміром, осіб без певного місця проживання, деградованих осіб, які мають дуже низький рівень інтелекту, тому що в них відсутні моральні принципи чи страх бути покараним за правопорушення. У цієї категорії осіб може бути неможливим розуміння мети й порядку проведення перевірки чи визначення різниці між правдою й брехнею. Особи літнього, дорослого, підліткового віку можуть по-різному ставитися до процедури поліграфної перевірки й до самого технічного пристрою, а також по-своєму сприймати запитання, які ставляться. Отже, поліграфолог повинен урахувати, що залежно від віку, статі, соціального походження, національно-культурних особливостей для кожного опитуваного характерні свої інтереси, переваги, ідеали, установки й особистісні цінності, які слід брати до уваги під час підготовки запитань, тестів, побудови структури бесіди з особою.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Барко В.І. Профілактика адиктивної поведінки у працівників ОВС України : [навч. посібник] / В.І. Барко, І.В. Клименко, В.О. Криволапчук. – Київ : НАВС, 2009. – 52 с.
2. Чарльз М.Т. Современное состояние и перспективы профессиональной подготовки сотрудников полиции (милиции) США и России / М.Т. Чарльз. – СПб. : Алетейя, 2000. – 268 с.
3. Закон України «Про Національну поліцію». – Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2015. – № 40–41. – Ст. 379.
4. Про захист прав осіб, які проходять опитування (дослідження) на поліграфі : проект Закону, реєстр. № 4094 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=58203.
5. Про поліграфічну діяльність : проект Закону, реєстр. № 4094-1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58326.
6. Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України : наказ МВС від 28.07.2004 р. № 842.
7. Мотлях О.І. Нормативно-правове регулювання використання поліграфу правоохоронними органами зарубіжних країн / О.І. Мотлях // Вісник академії праці і соціальних відносин Федерації професійних спілок України. Серія : Право та державне управління. – 2011. – № 4.
8. Назаров О.А. Сучасні тенденції щодо підготовки законопроекту в Україні про захист прав осіб, які проходять дослідження на поліграфі / О.А. Назаров // Наука і правоохорона. – 2015. – №1 (27). – С. 305–311 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cpi.transparency.org/cpi2011/results/>.
9. Maddi S. Hardiness training for high risk undergraduates / S. Maddi, D.M. Khoshaba, K. Jensen, E. Carter, J.L. Lu, R.H. Harvey // NACADA Journal. – 2002. – № 22. – P. 45–55.
10. Roberg R.R. Police organization and Management: Behavior, Theory and Processes. – Pacific Grove, CA: Brooks / R.R. Roberg, J. Kuykendall. – Cole Publishing Co, 1990.– 412 p.
11. Бандурка А.М. Профессионализм и лидерство / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков : ТИТУЛ, 2006. – 578 с.
12. Свон Р.Д. Эффективность правоохранительной деятельности и ее кадровое обеспечение в США и России / Р.Д. Свон. – СПб. : Алетейя, 2000. – 296 с.
13. Оглоблин С.И. Инструментальная детекция лжи / С.И. Оглоблин, А.Ю. Молчанов. – М. : Ньюанс, 2004. – 447 с.
14. Варламов В.А. Компьютерная детекция лжи / В.А. Варламов, Г.В. Варламов. – М. : Илигар, 2010. – С. 151–156.
15. Князев В.М. Полиграф и его практическое применение : [учеб. пособие] / В.М. Князев, Г.В. Варламов. – М. : Принт-Центр, 2012. – С. 245–251.

УДК 159.9

ЯКІСТЬ ЖИТТЯ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ, ЯКІ ВИКОНУВАЛИ СЛУЖБОВІ ОБОВ'ЯЗКИ В НЕТИПОВИХ УМОВАХ

Кудар К.В., аспірант
кафедри педагогіки та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ України

У статті розглянуті суб'єктивні й об'єктивні чинники, що впливають на якість життя співробітників Національної гвардії України (НГУ), які виконують свої службові обов'язки в типових та нетипових умовах. Досліджена загальна якість життя співробітників НГУ. Виявлено, що учасникам АТО бракує позитивних емоцій, у них діагностовано низьку самооцінку, незадоволеність особистими відносинами, невдоволення своїм фінансовим становищем, якістю медичної та соціальної підтримки, навколишнім середовищем загалом.

Ключові слова: якість життя, учасники АТО, співробітники НГУ.

В статье рассмотрены субъективные и объективные факторы, влияющие на качество жизни сотрудников Национальной гвардии Украины (НГУ), выполняющих свои служебные обязанности в типичных и нетипичных условиях. Исследовано общее качество жизни сотрудников НГУ. Выявлено, что участникам АТО не хватает положительных эмоций, у них диагностированы низкая самооценка, неудовлетворенность личными отношениями, недовольство своим финансовым положением, качеством медицинской и социальной поддержки, окружающей средой в целом.

Ключевые слова: качество жизни, участники АТО, сотрудники НГУ.

Kudar K.V. QUALITY OF LIFE OF THE LAW ENFORCEMENT OFFICERS WHO PERFORMED THEIR DUTIES IN THE TYPICAL AND ATYPICAL CONDITIONS

This article describes the features and specific of quality of life of employees of the National Guard of Ukraine (NGU), who carried out their duties in the typical and atypical conditions. Investigated the overall quality of life of employees of the NGU. Revealed that participants of ATO lack of positive emotions, they are diagnosed with low self-esteem, dissatisfaction with personal relationships, dissatisfaction with their financial situation and the quality of medical and social support, the environment in general.

Key words: quality of life, officers involved in ATO, employees of the National Guard of Ukraine.

Постановка проблеми. До завдань держави входить сприяння поліпшенню життя всіх верств населення, соціальних груп, а також кожного окремого громадянина. На сьогодні співробітники правоохоронних органів зіткнулися з необхідністю виконувати свої завдання в нетипових умовах, а саме в умовах антитерористичної операції (АТО) на сході України. Якість життя під час виконання співробітниками правоохоронних органів службово-бойових завдань у типових та нетипових умовах відрізняється за об'єктивними та суб'єктивними критеріями. Нетипові умови зумовлені загальною незручністю та небезпекою для життя, виходом зі звичної зони комфорту, розлукою з сім'єю та домом, службою в умовах інформаційної обмеженості. Внаслідок цього в особового складу внутрішніх військ МВС виникає стійка стресова ситуація, яка супроводжується хронічним психоемоційним напруженням і відповідними психофізіологічними змінами в організмі військовослужбовців.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні осо-

бливості якості життя у співробітників правоохоронних органів, які виконували службово-бойові завдання в нетипових умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізичні та психологічні травми можуть значно вплинути на якість життя співробітника правоохоронних органів. Незважаючи на неузгодженість розуміння поняття якості життя в сучасній науці, а також на недолік чітких визначень даного поняття, все-таки дослідники сходяться на тому, що суб'єктивне благополуччя і задоволеність є центральними компонентами якості життя [6, с. 727].

Вперше поняття «якість життя» в науковий обіг було введено Дж. Гелбертом і Дж. Форрестером в 60-х рр. ХХ ст. [5, с. 109]. У питанні щодо якості життя межують такі науки, як соціологія (вивчає суспільний характер якості життя), психологія (спеціалізується на аналізі «відчуття якості життя» і його компонентів), економіка (намагається виявити значущі об'єктивні економічні передумови для підвищення якості життя), політика (аналізує інституційні основи і механізми управління якістю життя населення), філософія (намагається інтерпретувати



якість життя в межах онтогенезу і колективних форм буття), медицина (займається вивченням якості життя пацієнтів із різними захворюваннями) [2, с. 303].

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), якість життя – це сприйняття індивідами їх положення в житті в контексті культури і системі цінностей, в яких вони живуть, відповідно до цілей, очікувань, норм. Якість життя визначається фізичними, соціальними та емоційними факторами життя людини, які мають для неї важливе значення і впливають на неї. Якість життя – це ступінь комфорту людини як всередині себе, так і в рамках свого суспільства [3].

Підходи до вивчення якості життя дослідники умовно поділяють на три основних напрями:

1. Якість життя як об'єктивна характеристика, яка визначає матеріальні умови і засоби життєзабезпечення людини. У структуру якості життя в цьому контексті включаються такі характеристики, як якість харчування, комфорт житла, стан навколишнього середовища, рівень охорони здоров'я, освіти, сфери обслуговування населення тощо [1, с. 107]. Підставою для цієї категорії служить системний підхід, в рамках якого встановлено, що політичні, економічні, екологічні та інші умови життя людини взаємопов'язані між собою і мають досліджуватись в їх нерозривній єдності [4].

2. Якість життя як суб'єктивна характеристика, що являє собою оцінне ставлення людини до життєвих умов, різних матеріальних і культурних благ. Основними характеристиками якості життя за такого підходу виступають задоволеність життям, повнота реалізації людиною свого внутрішнього потенціалу [1, с. 108]. У рамках даного підходу є різні визначення терміну «якість життя». Так, наприклад, зарубіжними психологами Дж. Альбрехтом і Р. Девлігером це поняття визначається як «стан благополуччя, за якого людина успішно здійснює свою фізичну, психологічну та соціальну діяльність»; Ф. Пеонідісом – як «почуття задоволеності людини своїм життям, засноване на розумінні об'єктивно існуючих умов і стану справ в його житті», Н. Даллку і Д. Рурком – як «відчуття особистісного щастя» [4].

3. Якість життя як поєднання об'єктивних і суб'єктивних характеристик, що охоплюють безліч сторін, умов. Об'єктивна сторона якості життя описується комбінацією різних нормативних і статистичних характеристик, за допомогою яких можна судити про ступінь задоволення науково обґрунтованих потреб та інтересів людей. Суб'єктивна сторона якості життя пов'язана з тим,

що потреби і інтереси людей завжди індивідуальні і відображаються в суб'єктивних відчуттях індивідів, їх особистих думках і оцінках. Третій напрям видається найбільш раціональним, оскільки здатен об'єднати комплекс різнорідних чинників, що визначають якість життя [1, с. 108].

Нами було проведено дослідження 60 співробітників Національної Гвардії України. Всі учасники дослідження – чоловіки, мають вищу або середньо-спеціальну освіту. Учасники дослідження були поділені на дві групи, перша група (емпірична) – учасники, які виконували службово-бойові завдання в нетипових умовах, а саме в умовах антитерористичної операції на сході України, друга група (контрольна) – обстежувані, що виконували свої службові обов'язки у звичних типових умовах. Дослідження проводилося у ДУ «Територіальне медичне об'єднання МВС по Харківській області» в рамках щорічної психіатричної диспансеризації, а також за окремими зверненнями співробітників.

У проведеному дослідженні використовувався опитувальник якості життя Всесвітньої організації охорони здоров'я (ядерний модуль). Опитувальник якості життя ВООЗ був розроблений Всесвітньою організацією охорони здоров'я з метою отримання якісного та незалежного інструменту оцінки якості життя людей незалежно від соціального, культурного, демографічного і політичного контексту. 100 питань дають змогу оцінити якість життя у 6 сферах життя людини: фізична сфера, психологічна сфера, незалежність, соціальна активність, навколишнє середовище і духовність. Кожна з субсфер відображає складову частину якості життя; чим вище значення за кожною із субсфер, тим вищою є якість життя за нею. Для негативно названих шкал це означає низьку вираженість проблеми [3].

Складові частини субсфери «Фізичний біль і дискомфорт» оцінені обстеженими емпіричної групи вище. Це свідчить про те, що учасники АТО більшою мірою відчувають неприємні фізичні відчуття, ніж учасники контрольної групи. Учасників АТО здебільшого турбують больові відчуття, як-от оніміння, короткочасна або довгострокова біль, свербіння. Це пов'язано з тим, що досліджувані, які брали участь в АТО, кожен день проводили в небезпечних умовах, які стали причиною фізичних і психологічних травм, такий досвід не може безслідно зникнути з психіки постраждалих співробітників правоохоронних органів.

Показник субсфери «Життєва активність, енергія, втома» дещо вищий серед учасників емпіричної групи. Ця субсфера дослі-

джує енергію, ентузіазм, витривалість, з якими індивід виконує завдання у повсякденному житті. Тобто, за результатами дослідження, учасникам основної групи більш властивий ентузіазм, енергія і витривалість порівняно з контрольною групою. Все це говорить про вплив навантажень під час виконання службових обов'язків у нетипових умовах, а саме про постійну роботу організму в режимі підвищеної пильності і витривалості, активності. Іншими словами, активність і енергійність проявляються

не тільки в результаті внутрішньої схильності характеру і потреб, але також внаслідок впливів зовнішнього середовища, які активізують усі внутрішні ресурси, спрямовані на рятування та виживання.

Субсфера «Сон і відпочинок» досліджує розлади сну, а також наскільки наявні проблеми зі сном впливають на загальну якість життя індивіда. Співробітники правоохоронних органів, які брали участь в АТО, мають статистично достовірно більш високий рівень розладів сну ($p < 0,05$), а саме ма-

Таблиця 1

Особливості якості життя співробітників Національної гвардії України

Показники якості життя	Основна		Контрольна		U _{емп.}	p
	x _{ср}	S	x _{ср}	S		
Фізична сфера	11,8	1,8	11,8	1,1	445,5	> 0,05
Фізична біль та дискомфорт	10,9	1,6	10,1	1,4	332,0	> 0,05
Життєва активність, енергія, втома	13	2,6	12,2	2	365,5	> 0,05
Сон і відпочинок	11,6	3	13,2	2,1	310,0	<0,05
Психологічна сфера	12,1	1,1	12,9	1	265,0	<0,01
Позитивні емоції	11,9	1,7	13,9	2,2	224,0	<0,001
Мислення, здатність до навчання, пам'ять, концентрація	13,4	2	12,9	2,5	383,0	> 0,05
Самооцінка	12,7	3,4	14,7	2,5	279,5	<0,05
Образ тіла і зовнішність	14,2	1,1	14,8	1	310,0	<0,05
Негативні емоції	8,1	1,4	7,6	1,5	346,0	> 0,05
Рівень незалежності	12,6	1,4	12,8	1,4	403,0	> 0,05
Рухливість	14,2	1,4	15,3	1,8	266,0	<0,01
Здатність виконувати повсякденні справи	13,4	2,4	15,1	2	243,5	<0,01
Залежність від ліків і лікування	7,5	1,9	6,5	1,6	307,5	<0,05
Здатність до роботи	15,9	2,7	14,8	2,5	353,0	> 0,05
Соціальні взаємини	13,7	1,7	14,9	1,7	252,5	<0,01
Особисті відносини	11,8	3,8	14,6	3	252,0	<0,01
Практична соціальна підтримка	13	2,2	14,8	2,3	254,5	<0,01
Сексуальна активність	13,4	2,9	15,5	2,1	255,5	<0,01
Довкілля	13,1	1,5	13,6	0,8	390,5	> 0,05
Фізична безпека і захищеність	13,1	2,9	11,8	2,2	251,0	<0,01
Навколишнє середовище вдома	15,5	2,8	14,8	2,3	368,0	> 0,05
Фінансові ресурси	11,5	2,5	11	2	405,5	> 0,05
Медична і соціальна допомога	11,1	3	13,5	2,9	277,0	<0,05
Можливості для придбання нової інформації і навичок	15,5	2,8	15,6	2,8	436,5	> 0,05
Можливості для відпочинку та розваг і їх використання	14,1	2,4	14,6	2,1	408,5	> 0,05
Навколишнє середовище	9,8	3	14,3	3	322,0	> 0,05
Транспорт	12,7	3,4	11,8	3,8	449,5	> 0,05
Духовна сфера	14,8	2,4	14,8	2,3	449,0	> 0,05
Духовність, релігія, особисті переконання	14,8	2,3	14,8	2,3	449,0	> 0,05
Якість життя	77,1	6,6	80,8	4,7	275,5	<0,05
Сприйняття життя	12,9	2,6	13,4	2,7	368,0	> 0,05



ють труднощі із засинанням, страждають від нічних пробуджень і кошмарів, а також відсутності відчуття відпочинку від сну. Такі симптоми можуть бути проявами посттравматичного стресового розладу.

Результати оцінки психологічної сфери статистично значимо вище у контрольній групі досліджуваних. Позитивні емоції більшою мірою виражені серед опитуваних контрольної групи. Таким чином, співробітники, які були змушені виконувати службові обов'язки в нетипових умовах менше переживають позитивні почуття (задоволення, внутрішню рівновагу, спокій, щастя, надію, радість), ніж учасники контрольної групи. Це може бути пов'язано з тим, що протягом тривалого часу дані співробітники виконували свої професійні обов'язки в умовах відриву від сім'ї, песимістичних життєвих перспектив, всі ці фактори не сприяють виникненню здорових позитивних емоцій. В учасників контрольної групи позитивні емоції статистично значимо більш виражені, ніж в емпіричній.

Пізнавальні функції вище оцінені досліджуваними емпіричної групи. Це свідчить про те, що нетипові умови постійно вимагають ясності думки і швидкості мислення, здатності до швидкого навчання, адже нетипові умови – значить, нові, незвичайні, мінливі. З іншого боку – типові умови не вимагають посиленої роботи над собою, адже вони звичні, не виходять за рамки щоденного звичного життя, при цьому більшість дій у типових умовах доведені до автоматизму.

Самооцінка вище в середньому у респондентів контрольної групи. Учасники контрольної групи цінують свою особистість більшою мірою, ніж учасники емпіричної групи. Також більш високо учасники контрольної групи оцінюють свою здатність знаходити спільну мову з іншими людьми, рівень своєї освіти, свої здібності до самовдосконалення і виконання особливих завдань, сімейних відносин, почуття власної гідності і самоприйняття. Нетипові умови можуть мати згубний вплив і на особистість, і на самооцінку індивіда. Існує статистична значимість у відмінностях самооцінки, таким чином, самооцінка співробітників, що працюють у типових умовах, дійсно трохи вища за самооцінку співробітників, що працюють у нетипових умовах.

Образ тіла і зовнішність також вище оцінена респондентами контрольної групи. Статистично значуща відмінність результатів свідчить про те, що учасники контрольної групи насправді більш позитивно оцінюють свою зовнішність. Співробітники правоохоронних органів, які працювали

в типових умовах в середньому більш позитивно оцінюють зовнішній вигляд свого тіла, більш задоволені тим, як вони виглядають, ніж співробітники, які працювали в нетипових умовах. Це може бути пов'язано з тим, що в нетипових умовах досліджувани не мали достатньо часу, а також умов для турботи за своїм тілом.

Негативні емоції меншою мірою виражені серед обстежуваних контрольної групи. Це свідчить про те, що співробітники правоохоронних органів, які несли службу в нетипових умовах, більшою мірою відчують негативні почуття: смуток, печаль, провина, відчай, нервозність, тривога і відсутність задоволення від життя. Крім того, негативні переживання більшою мірою впливають на повсякденне функціонування індивіда. Умови антитерористичної операції на сході України не несуть у собі позитивних емоцій, а скоріше, пов'язані з непередбачуваністю, напруженістю, небезпекою, а тому формують в учасників операції стійку песимістичну картину свого життя.

У середньому сфера «Рівень незалежності» оцінена дещо вище респондентами контрольної групи порівняно з оцінкою респондентів емпіричної групи.

Рухливість більш виражена в опитуваних контрольної групи. Обмеженість рухливості може бути пов'язана з тим, що під час виконання службових обов'язків у нетипових умовах службовці не мають свободи пересування, а виконують лише розпорядженнями командира, на відміну від респондентів, які працюють у типових умовах і мають більше свободи в пересуваннях.

Здатність виконувати повсякденні справи вище оцінена учасниками контрольної вибірки. Ця субсфера досліджує здатність респондентів виконувати свої звичайні, повсякденні рутинні справи. Учасники контрольної групи виявляють статистично значимо більшу здатність виконувати свої звичайні повсякденні справи, ймовірно, це пов'язано з тим, що рутинна, передбачуваність, типовість дають змогу виконувати свої повсякденні справи більш якісно і швидко.

Залежність від ліків і лікування вища серед учасників емпіричної групи, ніж серед учасників контрольної групи. Це свідчить про незначну залежність практично всіх респондентів від ліків і лікування. Існує статистична значущість відмінностей між результатами двох груп, а саме респонденти емпіричної групи дійсно більш залежні від ліків, ніж респонденти контрольної групи.

«Працездатність» досліджує використання індивідом власної енергії для роботи. У респондентів емпіричної групи працездатність

датність вище, ніж у досліджуваних контрольної групи. Співробітники правоохоронних органів, які виконували службові обов'язки в нетипових умовах, здебільшого сфокусовані на роботі, адже тут діяльність стосується не тільки виконання службових обов'язків, але й низки допоміжних процесів: швидкості рішень, оцінки ситуації, водночас кожен співробітник має працювати у стані граничного напруження організму і сили духу – гранична пильність, уважність, швидкість і чіткість виконання дій, за чим слідує швидша стомлюваність і хронічна втома.

Сфера «Соціальні відносини» більш високо оцінена опитаними контрольної групи. Особисті відносини яскравіше виражені серед респондентів контрольної групи порівняно з респондентами емпіричної групи. Сфера соціальних відносин статистично більше виражена в результатах контрольної групи. Це свідчить про більшу здатність і можливість любити, бути коханим і встановлювати, і підтримувати емоційну і фізичну близькість з іншими людьми. Існує значуща відмінність між результатами двох груп, а саме: учасники контрольної групи здебільшого відзначають здатність до дружельності, любові і підтримки.

Практична соціальна підтримка більш виражена в учасників контрольної групи, ніж в учасників емпіричної групи. Таким чином, співробітники, які виконують свої службові обов'язки в типових умовах, оцінюють отримувану практичну соціальну підтримку трохи вище, ніж учасники емпіричної групи, які виконували свої службово-бойові завдання в нетипових умовах. Це може бути пов'язано з тим, що респонденти емпіричної групи виконували свою роботу в більш важких морально-психологічних умовах, а тому мали більш виражену потребу в підтримці з боку сім'ї і близьких, але водночас фізична віддаленість від сім'ї і неможливість бути постійно на зв'язку проявились у нестачі очікуваної підтримки.

Субсфера «Сексуальна активність» визначає ступінь, в якій індивід здатен виражати свої сексуальні бажання і відповідним для себе чином задовольняти їх, отримуючи при цьому задоволення. Статистично значимий рівень сексуальної активності здебільшого проявляється серед обстежуваних контрольної групи. Це говорить про те, що досліджувані даної групи виявляють вищу здатність висловлювати свої сексуальні бажання і задовольняти їх відповідним способом.

Сфера «Навколишнє середовище» вище оцінена респондентами контрольної групи. Рівень фізичної безпеки і захищеності

вище в емпіричній групі, ніж у контрольній. Це свідчить про те, що у респондентів емпіричної групи вище проявляється почуття безпеки, субсфера також досліджує ступінь, в якій індивід відчуває існування «ресурсів», які забезпечують або можуть забезпечити йому почуття безпеки і захищеності. Співробітники, які виконували службові обов'язки в небезпечних, загрозливих для життя умовах, мають вищий ступінь відчуття фізичної безпеки і захищеності, це може бути пов'язано з тим, що ці досліджувані більш впевнені у своїх силах. Досліджувані емпіричної групи відчувають себе статистично достовірніше більш безпечно, на відміну від учасників контрольної групи.

Служба в нетипових умовах також пов'язана з тимчасовою зміною місця проживання, крім того, служба завжди вимагає багато часу від службовця, часто на шкоду сім'ї та дому. Субсфера «Довкілля дому» оцінює те основне місце, де живе досліджуваний (як мінімум, спить і зберігає більшу частину свого майна). Субсфера оцінює такі особливості житла, як перенаселеність, розмір життєвого простору, чистоту, можливість для інтимності, зручність, якість конструкції будівлі.

Фінансові ресурси більш позитивно оцінено досліджуваними в емпіричній групі. Співробітники, які працювали в нетипових умовах, отримують вищу заробітну плату і премії порівняно зі співробітниками, які працюють у типових умовах, не пов'язаних із ризиком і напруженістю, що може певною мірою впливати на їхнє сприйняття свого фінансового благополуччя.

Медична і соціальна допомога вище оцінена представниками контрольної групи. Це говорить про те, що співробітники, які виконували свої обов'язки в типових умовах, оцінюють доступність і якість медичної та соціальної допомоги дещо вище, ніж співробітники, які виконували службово-бойові завдання в нетипових умовах.

Можливості для отримання нової інформації і навичок практично рівномірно виражені серед учасників в обох досліджуваних групах. Дана субсфера досліджує бажання і можливості індивіда навчатись навичок, здобувати нові знання та отримувати інформацію про те, що відбувається навколо. Сюди включається отримання інформації і новин щодо того, що відбувається навколо, і хоча учасники досліджуваних груп отримують дану інформацію в різний спосіб, ця потреба задоволена.

Можливість для відпочинку та розваг більше виражена серед респондентів контрольної групи. Ця субсфера досліджує можливості і схильності індивіда брати



участь у проведенні дозвілля, розваг і відпочинку. Учасники контрольної групи мають більше можливостей для відпочинку та заходів, спрямованих на відновлення сил, наприклад, зустрічі з друзями, заняття спортом, читання, проведення часу в колі сім'ї. Сенс нетипових умов полягає в тому, що працівник ізольований від друзів і сім'ї, від звичних життєвих радощів, від комфортних способів відновлення сил.

Субсфера «Навколишнє середовище навколо» набагато вище оцінена опитуваними контрольної групи, це свідчить про сприйняття респондентами навколишнього середовища, тобто оцінка забрудненості навколишнього середовища, шуму, клімату та інших характеристик навколишнього середовища, які впливають на якість життя. Учасники емпіричної групи, які провели чимало часу в нетипових умовах, вважають, що навколишнє середовище сильно впливає на якість їхнього життя, погіршуючи його.

Субсфера «Транспорт» вище оцінена учасниками емпіричної групи, що говорить про те, що респондентам емпіричної групи більш доступне використання необхідних транспортних служб. За таких умов держава надає більшу підтримку транспортних служб учасникам АТО, порівняно зі службовцями, які працюють у типових умовах.

Духовність, релігія, особисті переконання оцінені однаковою мірою у двох групах. Це свідчить про те, що особисті переконання досліджуваних однаковою мірою впливають на якість їхнього життя, незважаючи на те, виконують вони свої службові обов'язки в типових чи в нетипових умовах. Для більшості досліджуваних особисті та духовні переконання є джерелом почуття комфорту, благополуччя, безпеки, осмисленості, цілеспрямованості і сили.

Якість життя в середньому вище оцінена опитуваними контрольної групи, у порівнянні з емпіричною. Загалом в осіб, які працювали в типових умовах, більш високий рівень життя, ніж у тих, хто служив у нетипових умовах. Виявлена статистично значуща відмінність за результатами двох груп, а саме в контрольній групі загальна якість життя дійсно вища, ніж у групі, учасники якої служили в нетипових умо-

вах. Сприйняття якості життя також вище в контрольній групі, що говорить про більш високі вимоги і очікування по суб'єктивних та об'єктивних компонентах якості життя порівняно з емпіричною групою.

Висновки з проведеного дослідження. Нетипові умови, в яких співробітники правоохоронних органів виконували свої службові бойові обов'язки, негативно позначились на якості їхнього життя. В учасників дослідження було діагностовано недолік позитивних емоцій, низьку самооцінку, незадоволення особистими відносинами, своїм фінансовим становищем, недостатньою якістю медичної та соціальної підтримки, а також незадоволеність навколишнім середовищем, порівняно зі співробітниками, які виконували свої службові обов'язки в типових умовах та оцінили наслідки впливу службових умов як брак фінансових ресурсів, фізичної безпеки і захищеності, незадоволення станом навколишнього середовища і недолік необхідного для роботи транспорту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кондрашенкова С.В. Феномен качества жизни с точки зрения субъектно-средового подхода / С.В. Кондрашенкова // Вестник Краунц, серия «Гуманитарные науки». – 2012. – № 20. – С. 107–113.
2. Мухачева А.В. Качество жизни населения как научная категория: теоретические подходы к определению / А.В. Мухачева // Вестник КемГУ. – 2012. – № 4. – С. 303–307.
3. Опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : psylab.info/Опросник_качества_жизни_Всемирной_организации_здравоохранения.
4. Папура А.А. Категория «качество жизни» в психологических исследованиях. // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2014. – № 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://ppip.idnk.ru>.
5. Рубанова Е.Ю. Теоретические аспекты качества жизни в контексте психологии здоровья / Е.Ю. Рубанова // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». – 2014. – № 3. – С. 108–115.
6. Posttraumatic stress disorder and quality of life: Extension of findings to veterans of the wars in Iraq and Afghanistan / P.Schnurr, C. Lunney, M. Bovin, B. Marx // Clinical Psychology Review. – 2009. – № 29. – С. 727–736.

СЕКЦІЯ 5. ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.001.8:336.74

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСТАНОВОК СТОСОВНО ГРОШЕЙ

Скрипаченко Т.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології
Запорізький національний університет

Гроші є неодмінною частиною життя сучасної людини. Вони впливали і впливають на формування особистості, її уявлення про світ, економіку, людей, багатство і бідність. Те, наскільки гармонійно особистість буде виконувати певні економічні функції, її рівень матеріального достатку, міра успіхів та поразок залежать від того, які установки щодо грошей у неї сформовані.

Ключові слова: *установки, гроші, фактори відношення до грошей, типи установок, сакральний зміст грошей, профанний зміст грошей.*

Деньги являются неотъемлемой частью жизни современного человека. Они влияли и влияют на формирование личности, ее представления о мире, экономике, людях, богатстве и бедности. То, насколько гармонично личность будет выполнять определенные экономические функции, ее уровень материального достатка, мера ее успехов и поражений зависят от того, какие установки по отношению к деньгам у нее сформированы.

Ключевые слова: *установки, деньги, факторы отношения к деньгам, типы установок, сакральний зміст денег, профанний зміст денег.*

Skripachenko T.V. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ATTITUDES TO MONEY

Money is a necessary part of modern man's life. It impact and influence the formation of personality, its view of the world, the economy, wealth and poverty. How harmoniously the person will perform certain economic functions, its level of material wealth, the measure of its successes and failures depends on attitudes to money.

Key words: *attitudes, money, factors of relationship to money, types of attitudes, sacred meaning of money, profane meaning of money.*

Постановка проблеми. Гроші – необхідний атрибут функціонування економіки в сучасному світі. За ефективного виконання своїх основних функцій (міра вартості, засіб обігу, засіб накопичення та заощадження, світові гроші і засіб платежу) гроші стимулюють економічний і соціальний прогрес. Різноманітність грошей як чинника детермінації абстрагованих міжособистісних процесів економічного обміну робить їх психологічним явищем.

Незважаючи на все більшу актуальність і прикладну важливість, а також неоднозначність цієї теми в економічній психології, психологічні аспекти грошей досі залишаються малорозробленими.

Становлення поняття грошей почалося ще в межах класичної політичної економії XIX ст. в роботах К. Маркса. Звичайно, важливими були також праці Г. Зіммеля, М. Вебера та ін. Їхні роботи мають велике значення у становленні сучасного підходу до визначення грошей. Не менш важливою для вивчення функціонування грошей у сучасних суспільствах була теорія структурно-функціоналістського аналізу Т. Парсонса і Р. Мертона.

Дослідження психологічних особливостей соціальних установок стосовно гро-

шей – досить актуальна та невизначена тема у психології. По-перше, існує багато припущень щодо природи самих установок. По-друге, така різноманітність поглядів створює суперечки стосовно усвідомленості установок особистості. І, по-третє, усі ці причини не дозволяють однозначно визначити сутність власне грошових установок. Серед психологів, які займалися дослідженням установок загалом, вирізняються такі, як Д. Узнадзе, У. Томас, Ф. Знанецький, Г. Олпорт, Х. Голдинг, І. Айзен, В. Ядов та ін., а дослідженнями установок стосовно грошей займалися О. Дейнека, А. Фенько, С. Абрамова та ін.

К. Ямаучі та Д. Темплер у 1982 р. створили стандартизовану Шкалу грошових установок. За допомогою факторного аналізу 62 тверджень було виявлено 5 незалежних факторів: влада-престиж, відкладання на майбутнє, недовіра, якість та тривога. Для кінцевого варіанта опитувальника було залишено 29 найбільш важливих пунктів. Автори спостерігали, що установки стосовно грошей практично не залежать від доходів. Однак були виявлені відмінності між чоловіками та жінками за фактором часу (планування, відкладання на майбут-



не). Найбільш цікавим виявився факт, що жінки часто використовують гроші як засіб боротьби за владу [1].

У дослідженні В. Рубінштейн було визначено, що майже половина респондентів ніколи не обговорювала свої доходи з батьками та друзями. Тобто люди думають про гроші постійно, але говорять про них дуже мало і з небагатьма людьми. У міру зростання прибутків зростає таємничість та бажання сховати своє багатство. За даними дослідження можна було класифікувати людей на матеріально задоволених та матеріально незадоволених. Ці дві групи відрізняються суттєво. Люди, які є матеріально задоволеними, контролюють свої фінанси, а фінансово неблагополучні, навпаки, дозволяють грошам управляти їхньою поведінкою. Наприклад, якщо виникає бажання купити щось дороге, то представники першої групи будуть намагатися або накопичувати більше грошей, або забути про цю річ. Ті, хто є матеріально незадоволеними, будуть намагатися взяти гроші в борг. Тому представники другої групи мають більшу схильність до емоційних розладів та психосоматичних захворювань [2].

За даними В. Рубінштейн, чоловіки та жінки надають однакового значення у своєму житті роботі, кохання, турботі про дітей та фінансам. Однак чоловіки є більш довірливими та впевненими в собі у фінансових питаннях, ніж жінки. Вони більш задоволені своєю фінансовою ситуацією та більш оптимістичні стосовно свого майбутнього фінансового становища. Чоловіки рідше, ніж жінки, відчувають почуття безпорадності стосовно грошей, депресію, гнів, заздрість, паніку та сором і частіше відчувають щастя, кохання та захоплення.

А. Фарнем, використовуючи дані досліджень, розробив опитувальник із 60 тверджень, які відображають широке коло установок, цінностей та думок, пов'язаних із грошима. За результатами тесту, він виявив 6 факторів:

- залежність;
- влада/використання;
- планування;
- безпека/консерватизм;
- неадекватність, зусилля/здібність.

Згідного із цим дослідженням, літні і багаті люди більш стурбовані власним майбутнім, ніж молоді люди та люди, яких можна віднести до бідної категорії населення. Дослідження залежності між самооцінкою та відношенням до грошей показало, що люди, які є схильними до імпульсивних витрат, мають більш низьку самооцінку, ніж раціональні споживачі. Для одержимих споживачів гроші мають символічну

здатність підвищувати їхню самооцінку. Нав'язливі покупці більше, ніж звичайні, схильні бачити у грошах спосіб вирішення проблем і часто розглядають гроші як засіб для порівняння. Вони використовують гроші для демонстрації статусу і влади, зазвичай говорять про те, що їм не вистачає грошей (особливо у порівнянні із друзями та знайомими). Витрати для них зазвичай пов'язані із внутрішнім конфліктом.

Т. Танг за допомогою розробленого ним опитувальника для вимірювання установок стосовно грошей встановив, що люди з високими доходами більш схильні бачити зв'язок грошей та досягнень, ніж люди з низькими доходами. Він розробив опитувальник для вимірювання установок стосовно грошей, який називається Шкала грошової етики. Ці установки мають три компоненти: афективний (добро, зло), когнітивний (зв'язок грошей із досягненнями, повагою, свободою) та поведінковий. Шкала складається із 30 тверджень, які відображають 5 незалежних факторів: добро («Я високо оцінюю гроші», «Гроші на дорозі не валяються»); зло («Гроші – коріння всякого зла», «Не у грошах щастя»); досягнення («Гроші – символ успіху», «За гроші можна купити все»); повага та самооцінка («Гроші залучають до тебе друзів», «Мати гроші – почесно»); бюджет («Я ретельно вираховую свій бюджет», «Я завжди вчасно плачу за рахунками»); свобода або влада («Гроші дають свободу та незалежність», «Гроші – це влада»). Отже, було виявлено, що люди з високими доходами схильні бачити зв'язок грошей та досягнень, а молодь бачить гроші, як зло. Ті, хто мають більш низький рівень грошових домагань, більше задоволені життям і мають нижчий рівень стресу. Була встановлена значуща кореляція між внутрішнім задоволенням від праці і думкою про те, що гроші – це символ свободи та влади. Зовнішня трудова мотивація корелювала з думкою про те, що гроші – це не зло.

Особливості проявлення соціальної цінності грошей залежать не тільки від національного менталітету, а й від соціальних характеристик її конкретних носіїв – індивідів, зокрема від їхнього віку, приналежності до певного покоління.

До факторів, які впливають на макроекономічне відношення до грошей, належать:

- стать;
- вік;
- соціальне оточення;
- економічне становище;
- особистісні характеристики і т. і. [3].

Статеві відмінності у відношенні до грошей були досліджені в роботах різних авторів. У чоловіків виявлена тенденція надава-

ти грошам завищену цінність. Вони виявилися більш компетентними у поведженні із грошима та більш схильними до ризику для їх придбання. Жінки ж виражають більш сильну фрустрацію із приводу відсутності грошей і більше заздять тим, хто їх має.

З віком пов'язана здібність планувати бюджет і співвідношення мотивів споживання та накопичення (підвищується накопичення на випадок хвороби та інших неприємностей). Результати досліджень О. Дейнека показали, що жінки більшою мірою, ніж чоловіки, а молодь, ніж зрілі та літні люди, використовують витрати, покупки як фактор самозаспокоєння, психотерапії. Зараз з'явилося навіть таке слово, яке прийшло до нас із Заходу, – «шопінг». Воно означає, що простий похід за покупками перетворюється у подію і має на меті не тільки придбання окремої речі, але й проведення часу, покращення настрою.

Вплив на відношення до грошей особистісних якостей виявляється, зокрема, в тому, що стійкі екстраверти відносяться до грошей більш відкрито, комфортно, безтурботно, ніж стійкі інтроверти.

З низькою самооцінкою та невпевненістю в собі пов'язані і занадто скута поведінка, і, навпаки, марнотратство. Моти і марнотрати мають більш низьку самооцінку, ніж типові споживачі.

Цікавою є також думка, що люди, які дотримуються у грошовій етиці накопичення, менше задоволені життям, ніж ті, у кого домінують духовні та соціальні цінності.

Загалом уявлення про сутність грошей та відношення до них формується тим раніше, чим раніше людина стикається з їх нестачею чи відсутністю. А вже давно відмічено, що у країнах із нестабільною економікою, де доля сімейного прибутку є низькою, діти раніше відчувають нестачу грошей і раніше починають працювати, щоб прогнати сім'ю. Вони ще в ранньому дитинстві розуміють, що є щось, що може дозволити їм одягатися і їсти, а іноді і купити що-небудь, чого давно хотілося. За словами К. Маркса: «Все то, чого не можеш ти, можуть твої деньги: вони можуть есть, п'ють, ходять на балу, в театр, можуть подорожувати, уміють придбати собі мистецтво, ученість, історическі рідкості, політичеську владу – все це вони можуть купити, вони – настоящая сила» [4, с. 36]. Все це формує відношення до грошей як до необхідного засобу життя.

Але разом із тим, якщо у грошах загублена або не виражена доля реальної праці, у людей домінує уявлення про них як про явище, котре породжує саме себе.

Психологічними наслідками цього феномена стають: по-перше, гіпертрофована віра у фінансові ігри, випадок, фінансову вдачу, миттєве збагачення; по-друге, надмірна споживча активність (гроші треба зараз же витратити), знижений фінансовий самоконтроль господарчого суб'єкта на всіх рівнях (від родини до уряду), який є спровокованим мінімізацією стабілізаційної складової частини грошей; по-третє, посилення відчуття непередбачуваності, невідповідності людині (її контролю) економічних процесів та викликана цим тривога, яка переходить у страх чи депресію.

На рівні панівної еліти, згідно із закономірностями теорії обміну, співвідношення вклад/віддача, «легкі гроші» (отримані через невиправдану приватизацію, позики, малоконтрольований бюджет) породили таке відношення до грошей, яке небезпечно психологічною орієнтацією на миттєвий економічний інтерес, а не на майбутнє, на невиправдані витрати та розчарування, а не на збереження та накопичення, на особисті й локальні вигоди, а не на прибутковість економіки та країни загалом. Стихія первинного накопичення капіталу, переважно у торгових операціях та махінаціях із бюджетними грошима, притупила почуття відповідальності й економічної безпеки. Все це гальмувало і продовжує гальмувати вклади до виробничо-технологічної бази економіки і країни.

За даними Н. Анікаєвої [5], використанні методики А. Фернхема «Шкала монетарних уявлень у поведінці» дозволило розглянути соціальні установки стосовно грошей як значення, які люди їм надають, особливо у зв'язку із фінансовою поведінкою. Люди насамперед діють на основі того значення, якого вони надають предметам та явищам, а не просто реагують на зовнішні стимули. Соціальні установки, як і значення, хоч і мають тенденцію до зміни, однак, на відміну від них, не створюються спонтанно у процесі інтеракції, вони відтворюються соціальною структурою, яка є насамперед продуктом соціальних відносин.

На основі цих умов була побудована модель зв'язку між соціальними установками стосовно грошей і стратегіями фінансової поведінки індивідів на прикладі групи з високим рівнем матеріального добробуту. Дослідження виявило, що в рамках однієї прибуткової групи соціальні установки щодо грошей диференційовані й існує прямий зв'язок між установками і стратегіями фінансової поведінки.

Було виділено шість типів соціальних установок індивідів стосовно грошей:

1. Гроші як об'єкт контролю (домінантна стратегія – страхування). Основні ха-



рактеристики: компетентність і точність стосовно фінансів, прагнення до економії. Небажання користуватися банківськими продуктами вони пов'язують зі складністю контролю над фінансовими операціями. Зберігання грошей на непередбачуваний випадок, придбання страхового поліса, витрати на лікування та інвестування до пенсійного фонду надають їм гарантію стабільності. Інвестування грошей до пенсійного фонду дозволяє подолати невпевненість у здатності держави забезпечити необхідний рівень життя у старості, вижити в умовах нестабільної економічної ситуації, регулювання якої, на їхню думку, невіддільне державі. Гроші для них є гарантом незалежності та самостійності щодо матеріального становища.

2. Гроші як досягнення (домінантні стратегії – страхування та інвестування). Гроші є символом успіху, відображенням їхніх досягнень. Це виражається у прагненні до підвищення рівня свого матеріального достатку, вважаючи, що це допоможе підвищити соціальний статус та здобути схвалення соціального оточення. Вони виражають готовність працювати в ситуації конкуренції з іншими людьми. Основними стратегіями фінансової поведінки є страхування (збереження грошей на непередбачуваний випадок, витрати на лікування, придбання страхового поліса або інвестування до пенсійного фонду) та інвестування (інвестування в розвиток бізнесу, відкриття депозиту, придбання акцій тощо). Кошти на ощадному рахунку виконують подвійну функцію: й інвестувальну, і страхувальну.

3. Гроші як цінність (домінантна стратегія – інвестування). Мають високу цінність забезпеченого життя та грошей, тому намагаються самі розпоряджатися особистими прибутками. Вони впевнені, що гроші є критерієм порівняння людей, а також що фінанси, які вони мають, є показником певного соціального статусу. Стратегія інвестування передбачає певний ризик, на який вони готові піти заради отримання великого прибутку.

4. Гроші як недостатність/невідповідність (домінантна стратегія – позичально-боржникова поведінка). Постійне відчуття нестачі грошей, що зумовлено низьким рівнем компетенції управління особистими фінансами (покупка товарів за більш високу ціну, покупка предметів розкоші, використання будь-якої можливості побалувати себе). Їхній рівень прагнень завжди більший, ніж вони можуть собі дозволити, що формує невідповідність. Переживання невідповідності бажаного та реального статусів виражається у стурбованості своєю фінансовою поведінкою, незадоволеністю тією сумою грошей, яку мають, заниженні свого фінан-

сового положення. Психологічне відчуття того, що їм постійно недостатньо тієї суми грошей, яку вони мають, є причиною найбільш високої позичальної поведінки. Мета цих позик та кредитів – наблизитися до тієї межі, за якою, на їхню думку, грошей буде достатньо. Такі банківські продукти, як кредитні картки, отримують найбільшу популярність серед них.

5. Гроші як засіб отримання влади (домінантні стратегії – споживання та позичально-боржникова поведінка). Гроші, являючись засобом влади, на їхню думку, дозволяють впливати на соціальне оточення заради досягнення особистої мети. Статусне споживання дозволяє їм не тільки завоювати владу, але й продемонструвати її перед оточенням. Здійснюючи покупки, вони придбають набагато більше, ніж просто товар чи послугу, вони придбають їх символічну цінність. Вони можуть казати, що іноді «купають» дружбу, і є дуже щедрими з тими, кому хочуть сподобатись. Володіння великими сумами грошей дає їм почуття переваги над іншими. Таке престижне споживання, на яке вони витрачають основну долю прибутків, дозволяючи сховати їх недостатньо високий фінансовий статус, водночас призводить до фінансових труднощів, які змушують їх брати гроші в борг. Соціальне оточення людей із таким типом соціальної установки є більш забезпеченим, ніж вони. Таким чином, вони намагаються наблизитись до більш високого матеріального класу, а отже, і влади.

6. Гроші як предмет збереження (домінантна стратегія – збереження). Прагнення до збереження грошей, бажання мати велику суму зумовлено їхнім відчуттям себе гіршими за всіх тих, хто має більше грошей. Вони впевнені, що наявність грошей дає можливість вирішити всі проблеми, гроші – це майже єдине, на що можна розраховувати в цьому житті. Вони не впевнені у своєму майбутньому, у тому, що зможуть заробити, зможуть зберегти досягнутий ними рівень життя. Відсутність грошей робить їх беззахисними. Наявність грошей зменшує не тільки їхню тривожність та залежність від інших людей, але й підвищує їхню безпеку. Така зберігальна стратегія є пасивною, тобто вони будуть економити ті гроші, які вже є, а не працювати, щоб отримати більшу суму, яка би дозволила зберегти грошей більше, ніж вони можуть собі дозволити за наявного рівня доходу. Та навіть незважаючи на їхнє розуміння того, що, на їхню думку, головною перепорою на шляху збереження грошей є низький рівень прибутку, вони все ж не готові проявити ініціативу заради досягнення більш високого рівня доходу, вирішивши це питання.

Дослідження установок стосовно грошей виявляють зв'язок із демографічними (стать, вік, соціальний клас), національними та особистісними факторами. Жінки, люди похилого віку, представники нижчих соціальних верств та невротики більше занепокоєні проблемою грошей, ніж усі інші. Психологічні дослідження допомогли встановити, що в міру збільшення доходів цінність грошей зростає, а потім знижується, тобто найбільшій цінності гроші досягають у людей із середнім достатком. У міру збільшення достатку збільшується схильність людей приховувати величину своїх доходів. Не є залежними від доходів людини такі установки стосовно грошей, що вимірюються за факторами: влада-престиж, відкладання на майбутнє, недовіра, якість, тривога [6].

Досить відомий експеримент із вивчення впливу безсвідомих установок на сприйняття був проведений Дж. Брунером та С. Гудман у 1947 р. Десятирічним дослідженням із бідних та багатих родин було запропоновано порівняти розміри кружків світла з розмірами монет. Контрольна група порівнювала розміри світлових кружків із розмірами сірих картонних дисків, діаметр яких співпадав із діаметром монет. Монети (об'єкти, що мали соціальну цінність) оцінювалися як такі, що мають більший розмір, ніж картонні диски, і чим вищою була грошова цінність монети, тим більшим було розходження між її розміром, який сприймається, і який є реальним. Діти з бідних родин переоцінювали розміри монет значно більше, ніж багаті. Ефект переоцінювання значущих об'єктів виявився повсюдним і був підтверджений у понад 20 експериментах інших дослідників.

Р. Белк і М. Валендорф [7] запропонували розрізняти сакральний та профанний зміст грошей. Профанні об'єкти є взаємозамінними й оцінюються утилітарно. Сакральні об'єкти часто не призначені для функціонального використання та не можуть обмінюватися на звичайні об'єкти. Обмін сакральних об'єктів на гроші руйнує їх сакральний зміст, оскільки дозволяє їм контактувати із зоною профанного. На Заході гроші є занадто профанованими, щоб використовуватися для деяких особливих випадків: за гроші неможливо купити наречену, звільнення від кримінального покарання і (в ідеалі) політичну посаду. Гроші розглядаються як невідповідний подарунок, оскільки являють собою занадто точну міру кохання.

Р. Белк та М. Валендорф вважають, що гроші, які були зароблені працею і не приносять внутрішнього задоволення, є цілком профанними, а доходи, що отримуються від улюбленої справи, сприймаються

як сакральні. Ще із часів Стародавньої Греції до нашого часу підприємство, мистецтво заробляти гроші сприймається як сумнівне. Діяльність підприємців, бізнесменів є менш почесною, ніж праця ремісника, робітника чи аристократа. Добровільна безкоштовна робота священна, а така сама робота, яка виконується за гроші, профанна. Таким чином, згідно із цими психологами, гроші, отримані за роботу, яка була виконана з любов'ю, священні, гроші, зароблені тяжкою працею, не гарантують великого багатства. Гроші, які були отримані без праці, розглядаються як зло і загрожують зробити з людини раба, навіть якщо вона намагається витратити їх на хороші цілі.

Гроші не залишають байдужим нікого. Дехто впевнений, що якби у нього було більше грошей, то і життя було б набагато кращим і він міг би стати щасливим. Інші, ті, у кого багато грошей, постійно стурбовані, як знайти їх ще більше, як їх витратити і не загубити. У бідних людей зовсім інші проблеми, ніж у багатих, проте сімейні конфлікти, спричинені грошима, у різних соціально-економічних прошарках часто є дуже схожими. Для більшості людей гроші так міцно вплетені у життя, що пов'язані з ними проблеми впливають на здоров'я та інтимні стосунки, на відносини з дітьми та батьками. Саме через таке вплетення в життя і життєві сценарії особистості і пояснюється психологічна дія установок стосовно грошей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Тышка Т. Когнитивные представления о социально-экономических представлениях / Т. Тышка, Й. Соколовская // Психологический журнал. – 1993. – № 3. – Т. 14. – С. 67–78.
2. Журавлев А. Экономическая психология в контексте современной психологической науки / А. Журавлев // Проблемы экономической психологии. – М. : ИП РАН, 2004. – Т. 1 / отв. ред. А. Журавлев, А. Купрейченко. – 284 с.
3. Дейнека О. Экономическая психология : [учебное пособие] / О. Дейнека. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2000. – 160 с.
4. Дейнека О. Динамика макроэкономических компонентов образа денег в обыденном сознании / О. Дейнека // Психологический журнал – 2002. – Т. 23. – № 2. – С. 36–46.
5. Аникаева Е. Социальные установки в отношении денег как фактор финансового поведения населения : дис. ... канд. социол. наук / Е. Аникаева ; Гос. ун-т «Высшая школа экономики». – М., 2008. – 170 с.
6. Тимошенко О. Экономическая психология – наука будущего века / О. Тимошенко // Сб. науч. трудов. – Ставрополь : Северо-Кавказский гос. техн. ун-т, 2002. – 155 с.
7. Фенько А. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях / А. Фенько // Психологический журнал. – 2000. – Т. 3. – № 1. – С. 50–62.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 2
Том 1**

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н.С. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 21,86. Замов. № 955. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.