

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# **ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ: СВІДОМІСТЬ І РЕАЛЬНІСТЬ**

*Збірник матеріалів  
VIII Міжнародної науково-практичної конференції  
(30-31 жовтня 2018 року, Ніжин)*

*За редакцією доктора психологічних наук, професора  
М. В. Папучі*

Ніжин  
2018

УДК 159.923(082)

П86

Рекомендовано Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ ім. М. Гоголя)  
Протокол № 4 від 24.11.2018 р.

**Психологія** людини: свідомість і реальність: збірник матеріалів VIII  
П86 Міжнародної науково-практичної конференції (30–31 жовтня 2018 року,  
Ніжин) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 297 с.

Збірник містить матеріали доповідей учасників VIII Міжнародної науково-практичної конференції "Психологія людини: свідомість і реальність", яка відбулася 30-31 жовтня 2018 року.

Збірник буде корисний фахівцям, які цікавляться проблемами психологічної науки, та студентам, які вивчають психологію.

**УДК 159.923(082)**

© М. В. Папуча, загальна редакція, 2018

© НДУ ім М. Гоголя, 2018

**Чепелєва Н.В.**

доктор психологічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України,  
заступник директора Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України  
Київ, Україна

## **ЛЮДИНА ЯК СУБ'ЄКТ САМОПРОЕКТУВАННЯ**

Однією із ключових характеристик зрілої особистості є здатність до індивідуального осмислення себе та навколишнього, самоконструювання, самопроектування. Внутрішні передумови для цього створюються можливістю особистості усвідомлювати себе одночасно суб'єктом власної життєвої активності, по суті, автором власного життя та об'єктом персональних спостережень та трансформацій, тобто героєм, персонажем життєвої історії.

Таким чином, у процесі розвитку особистість бере на відповідальність за власне життя, стаючи не лише його автором, а й творцем самої себе. Авторство, що базується на процесах інтерпретації та реінтерпретації життєвого досвіду, передбачає створення проекту "Я" та постійне його відображення, перевизначення, добудовування в дискурсі, насамперед в автонаративах, які, асимілюючись у смисловий простір особистості, створюють неповторну життєву історію. Це, у свою чергу, передбачає постійну інтерпретацію, осмислення особистістю власних життєвих ситуацій, подій, своєї поведінки в них та відтворення результатів цих процесів у наративних текстах. Саме так створюється наративний простір, який за допомогою процедур інтерпретації трансформується в смисловий простір особистості. Авторство і є показником зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проект і здатна розвиватися в напрямі реалізації цього проекту.

Особистісний проект можна тлумачити як осмислену версію людського буття. Будучи втіленим у дискурсивній формі, він дає можливість особистості усвідомлювати себе, власний досвід, розкривати власні сенси. Реалізація такого проекту дає можливість людині не тільки самореалізуватися в соціумі, а й визначити шляхи власного розвитку в тому напрямі, який здається їй у даних соціокультурних та життєвих умовах найбільш прийнятним, таким, що відповідає власним цілям та завданням. Іншими словами, обраний проект стає "сміисловою домінантою", базисним центром смислоутворення, визначаючи значимість усього, що відбувається з людиною, та відкриваючи перспективи подальшого особистісного зростання.

При цьому, створюючи власний особистісний та життєвий проекти, людина ставить перед собою "завдання на смисл", у процесі розв'язання якого створює власну ментальну модель світу та самої себе, вибудовує власні життєві стратегії. Інакше кажучи, самопроектування – це завдання для самої особистості, у процесі розв'язання якого людині слід осмислити себе, власну життєву ситуацію та перспективу, переглянути свою позицію у ціннісно-сміслових

координатах, не лише інтерпретуючи та реінтерпретуючи свій життєвий досвід, а й саму себе.

Нами було виділено три види особистих проектів, базуючись на рівнях розвитку особистості, запропонованих Д.О. Леонтьєвим, – біологічному, соціальному та особистісному [1].

*Соціально-орієнтований проект*, що виникає на другому рівні особистісного розвитку (рівні соціалізації). Такі проекти засвоюються у процесі первинної соціалізації, задаючи суб'єкту деяку спільну, прийнятну у даній культурі систему категорій, за допомогою яких він має структурувати та вимірювати подієвий плин власного життя. Кожна соціалізована людина знає, як повинне будуватися та перебігати її життя, які типові події мають у ньому відбутися, очікує на їх появу й включає у свій майбутній життєпис.

*Особистісно-орієнтований проект* є унікальним для кожної людини, що досягла особистісного рівня розвитку. Такі проекти пов'язані з активізацією процесів самоінтерпретації та саморозуміння й задають свій, неповторний для кожної людини вектор розвитку та лінію особистісних трансформацій. Хоча, безумовно, ці проекти є результатом глибокого осмислення соціокультурних реалій та передбачають усвідомлення власних можливостей і власних обмежень.

*Альтернативний проект*. Це коло імовірно-значимого, що складає найбільш творчу частину життя, в якому задумуються ідеальні шляхи саморозвитку, обдираються бажані стратегії самореалізації. Таким чином, альтернативний проект готує майданчик для свого нового старту від "Я-наявного" до "Я-іншого" (Б.Д. Ельконін). Такі задуми (можливо, їх можна визначити як мрії) зазвичай не проговорюються вголос, а формуються у внутрішньому смисловому просторі особистості.

Таким чином, за допомогою рефлексивно-інтерпретативного звернення до власного життя і власної особистості людина творить себе знову і знову своїми індивідуальними зусиллями [2].

Особливості побудови особистісних проектів на різних етапах розвитку людини мають свою специфіку. Зокрема, на першому, біологічному, етапі особистість діє за нормативними проектами, що задаються дорослими. На другому – соціальному, запозичує проекти, що задані соціокультурним простором. І лише на третьому, особистісному етапі з'являється здатність до створення власних проектів, що дозволяють вибудовувати траєкторію власного життя і власного розвитку.

### Література

1. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии – 2013 – № 3, с. 67 – 80.
2. Сапогова Е.Е. Жизненный опыт в автобиографических нарративах личности / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 2014. № 1. – С.68 – 79.

Андрущенко І. Г.

ст. викладач кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ ПОНЯТЬ "ІСНУВАННЯ" ТА "РОЗВИТОК"

Проблема розвитку і буття особистості є фундаментальна за своєю природою і знаходиться в полі уваги філософії, психології, соціології, культурології та ін. На сьогоднішній день немає єдиного підходу до визначення вказаних понять, оскільки в психології ще не існує єдиної системи уявлень про саму особистість. З позиції культурно-історичного підходу Л.С. Виготського особистість охоплює єдність поведінки, що відрізняється ознакою оволодіння, яке обумовлює собою розвиток всіх психічних функцій, "піднімає їх на вищий щабель". Вчений вважав що "... необхідною передумовою для оволодіння є утворення особистості, і тому розвиток тієї чи іншої функції завжди є похідним від розвитку особистості загалом і обумовлено ним" [2, с.316]. Л. І. Божович вважала, що запорукою особистісного розвитку є творча активність індивіда спрямована на перебудову себе, і зовнішнього середовища. "Особистість – це людина, яка досягла певного та достатнього рівня свого психічного розвитку" [1, с.180]. Д. О. Леонт'єв, пов'язував розвиток особистості з процесом соціалізації та вважав, що особистісне зростання передбачає розширення і ускладнення вже наявних спочатку структур, а особистісний розвиток пов'язаний з розвитком того, що є в особистості саме особистісного і передбачає певні зусилля самої людини на цьому шляху [3, с.154-161].

Г. Олпорт – вважав, що особистісний розвиток триває все життя, а метою особистісного розвитку є найвищий досяжний рівень зрілості [4, с.352]. Е. Фромм головне завдання особистісного розвитку бачить у подоланні психологічного симбіозу, так як, первинні узи заважають людині стати самостійним дійовим, автономним і творчим суб'єктом, що самостійно визначає власне життя [8]. Згідно К. Г. Юнгу, особистісний розвиток чи індивідуація, полягає в єднанні свідомого і несвідомого, прийнятті своєї тіні, здобуття "самості", головною метою якої є самореалізація [10, с.185-208]. Особливе місце в розумінні особистісного розвитку належить екзистенційному напрямку в зарубіжній психології особистості. Важливим для розуміння суті особистісного розвитку є введена В. Франклом теза про свободу волі і самотрансценденції, яка дозволяє людині побачити "кращий" сенс для себе, зайняти певну позицію в житті. Людина вільна знайти і реалізувати сенс життя, навіть якщо її свобода помітно обмежена об'єктивними обставинами. "Необхідність і свобода локалізовані не на одному рівні; свобода підноситься, надбудована над будь-якою необхідністю. Людина вирішує за себе, будь-яке її рішення є рішення за себе, а рішення за себе – завжди формування себе" [7, с.102-114]. Представник гуманістичного напрямку К. Роджерс визначає розвиток як тенденції руху до більшої конгруент-

ності, що полягає у здатності особистості приймати себе, реалізації свого внутрішнього потенціалу і прагнення до самопізнання [6, с.102-114]. С. Мадді розробив опис типів розвитку особистості відповідно до домінування певного виду потреб у індивіда: біологічних, соціальних, психологічних. Домінування біологічних та соціальних потреб у людини призводить до конформістського шляху розвитку особистості, психологічні потреби формують індивідуальний шлях людини, який допомагає подоланню ситуативності поведінки і набуття цілісності картини світу, появи здатності планування сьогоdnішніх і майбутніх дій, а також оцінці їхнього змісту щодо власного життя [11, с.137-186].

Існування – це одна із філософських категорій, що виражає один з аспектів буття. Поняття "існування" вживається зазвичай для позначення зовнішнього буття речі, яке, на відміну від суті речі, досягається не мисленням, а досвідом. "Існувати" – значить відтворюватися, тобто знаходити свою якість, своєї відображених у світі (якість "інобуття"). Вперше питання "Де (в якому просторі) існує особистість?" було поставлене філософом Е. В. Ільєнковим. В той час саме В. А. Петровський зміг дати відповідь на це питання в своїй теорії персоналізації де поєднуються чотири складові: життя, культура, інша людина, Я сам – саме так на його думку виглядає простір існування особистості [5, с.161-162]. Інакше кажучи, передбачається, що людина кожною зі своїх суб'єктних іпостасей, трансцендентує, вступає в кожна з чотирьох цих сфер, знаходячи, таким чином, в них свою присутність (людина є "присутність", писав М. Хайдеггер [9]).

Нами було проведене опитування 60 студентів другого курсу навчання факультету психологія НПУ імені Драгоманова, в якому вони мали пояснити поняття "розвиток" та "існування" з психологічної точки зору, їх співвідношення та як саме вони стосуються їхньої особистості.

За результатами дослідження 67% (40 осіб) досліджуваних трактують поняття розвиток з психологічної точки зору, тобто як кількісні та якісні зміни в психіці людини, які виникають під дією набуття індивідуального досвіду. Ще 23% (14 осіб) респондентів, вважають, що це поняття характеризується духовною зрілістю особистості, а 10% (6 осіб) досліджуваних вважають, що це постійна "робота над собою" та удосконалення соціальних інститутів.

Серед досліджуваних також можна виділити декілька підходів до пояснення поняття існування: 48% (29 осіб) досліджуваних визначають існування як взаємодію організму з навколишнім середовищем; 20% (12 осіб) респондентів описують це як процес життя; ще 18% (11 осіб) досліджуваних вважають це соціалізацією особистості (засвоєння правил, норм поведінки у суспільстві тощо), а 14% (8 осіб) студентів співвідносять вказане поняття з осмисленням таких категорій як час, життя та смерть, свобода відповідальність та вибір. Хотілося б відмітити, що студенті вважають, що розвиток це зміни, а існування – це певна його форма прояву.

Загалом, проаналізувавши відповіді студентів з точки зору співвідношення понять "існування" та "розвиток" особистості можна виділити такі основні положення: існування без розвитку призводить до деградації особистості вважають 38% (23 особи) досліджуваних; допоки людина

розвивається вона існує – 35% (21 особа); розвиток включений в існування – 27% (16 осіб).

### **Література**

1. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО "МДЭК", 2001. – 352 с
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-и т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1982. – 368 с.
3. Леонтьев Д. А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития / Под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. – С. 154-161.
4. Олпорт Г. Зрелая личность / Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – С. 330-353.
5. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигмы субъективности / В А. Петровский. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 512 с. – С. 161-162.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа "Прогресс", 1994. – 480 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. М. Прогресс, 2004. – 399 с.
9. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; [пер. с нем.]. – М.: АД MARGINEM, 1997. – 452 с.
10. Юнг К. Г. О становлении личности / Собрание сочинений. 165 Конфликты детской души. М.: Канон, 1997. – С. 185-208.
11. Maddi S. R. The search for meaning // The Nebraska symposium on motivation 1970 / W.J. Arnold, M.H. Page (Eds.). Lincoln: University of Nebraska press, 1971. – P. 137-186.

**Астапова С.В.**

Студентка 2-го курсу магістратури кафедри клінічної психології  
Одеського національного університету імені І.І.Мечникова  
м.Одеса, Україна

### **КЛИЕНТЫ ЗНАХАРЕЙ: КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Знахарство среди народов Земли насчитывает многотысячную историю. Имея в основе магическое мышление, оно процветало на заре развития цивилизации [1], однако и в начале XXI века, т.е. в наши дни, повсеместно в СМИ не только нашей страны, но и всех остальных – в том числе - развитых странах мира, а также во всемирной паутине можно прочитать/увидеть предложения услуг предсказателей, колдунов, гадателей, экстрасенсов, народных целителей, "вылечивающих все заболевания, обеспечивающих успех в бизнесе, любви, семейных отношениях и т.д. и т.п., но и, разумеется,

снимающих порчу и сглаз". Знахари черпают своих клиентов в той среде людей, где распространены суеверия. В закрытых академических и военных городках, население и сотрудники которых материально и духовно хорошо обеспечены, где медицина доступна на самом высоком уровне, где жизнь людей протекает в спокойной деловой и/служебной обстановке, как правило, знахарей нет. В тех же местах, где уровень образования у людей ниже, а условия их жизни неблагоприятны и перманентно провоцируют эмоциональный стресс, напряжение, тревогу, там знахари находят себе работу. Однако если бы они, знахари, совсем не оказывали помощь обратившимся к ним клиентам, если бы они оказывались совсем бесполезными, тогда, естественно, к ним бы никто далее не обращался. То, что знахари в определенных случаях удовлетворяют запросы своих клиентов обусловлено тем, что от 30 до 60% пациентов территориальных поликлиник и стационаров страдает от невротических и психосоматических расстройств, имитирующих телесные страдания, при которых психотерапия часто имеет решающее значение в лечении и реабилитации [2]. Врачи общей практики, ориентированные на органическую обусловленность страданий своих пациентов, в своем большинстве по окончании медицинского вуза не подготовлены к диагностике функционально-невротических расстройств, терпеливому выслушиванию жалоб у этой специфической категории пациентов и установлению с ними доверительного контакта

**Цель работы:** выявить интеллектуальные, характерологические особенности личности клиентов знахарей и их установки в отношении образа и действий врача и целителя.

**Материал и методы исследования.** Нами исследовано 10 человек из числа наших знакомых, прибегающих к помощи знахарей (8 жен., 2 муж.) в возрасте от 20 до 45 лет. Из числа этих лиц уровень образования следующий: высшее – у одного, среднее специальное – у трех, среднее общее – у шести.

Группу контроля составили 10 человек (8 жен., 2 муж.) в возрасте от 23 до 37 лет из числа студентов факультета психологии. Уровень образования в группе контроля – у всех: одно высшее законченное, второе высшее на завершающем этапе.

Обе группы в индивидуальном порядке прошли клинико-психологическое исследование, тест Спилбергера-Ханина на ситуативную тревогу и личностную тревожность, тест на акцентуацию характера Леонгарда-Шмишека, мини-тест на интеллект. Результаты исследования прошли математическую обработку на достоверность по коэффициенту Стьюдента.

### **Выводы**

1. Клиенты знахарей обладают, как правило, средним уровнем интеллекта или ниже среднего.
2. У них уровень личностной тревоги обычно повышен.
3. Среди акцентуированных черт характера у них преобладают: гипотимия, пониженная самооценка, ипохондрия, потребность в эмоциональной поддержке, застреманность, склонность к сверценным идеям.



4. Клиенты знахарей обладают повышенной внушаемостью в отношении того, что касается их здоровья.

5. Среди факторов психотерапии, оказывающих на них больший положительный эффект, следующие: установление доверительного контакта; внушение – предпочтительно вооруженное и косвенное – особенно проводимое в структуре психотерапии на контакте [3]; использование познавательных-поведенческих механизмов психологической защиты; повышение самооценки.

### **Литература**

1. Райт Гарри. Свидетель колдовства / Пер. с англ. – Изд. "Молодая гвардия", 1971. – 208 с.
2. Простомолотов В.Ф. Комплексная психотерапия соматоформных расстройств. – Кишинев, 2000. – 304 с.
3. Простомолотов В.Ф. Размышление о психотерапии. – Одесса, 2013. – 352 с.

**Бакун О.М.**

студентка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

## **ПРОБЛЕМА БАЙДУЖОСТІ ЯК ОСОБЛИВОГО ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОСТІ**

У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття "байдужість", але чіткого визначення попри все не знаходимо. Автори [2; 9] наводять тісні паралелі між житейським розумінням байдужості та науковим трактуванням апатії. У "Великому психологічному словнику" слово "апатія" має декілька значень:

1. психічний стан, що передбачає повну відсутність емоцій та бажань, свого роду "емоційно-мотиваційний параліч";
2. моральний ідеал людини, яка вільна від бажань, спокійно, без страждань переживає втрати та керується тільки розумом [2].

Укладач словника виявив, що людина може мати стан апатії, який стає перешкодою для здійснення будь-якої діяльності, яка безумовно передбачає мотиваційний чинник. Таким чином, термін "апатія" має коріння з грецької мови (apatheia) і означає нечутливість, незворушність [9].

Французький філософ Жан-Поль Сартр розмежував поняття "апатія" та "байдужість", при цьому перше виступає наслідком нудьги – роздвоєності світу й свідомості, які ніколи не зможуть стати гармонічною спільністю; байдужість у свою чергу є одним із витоків людського існування, різновидом специфічності людської суб'єктивності [8].

Основоположник психоаналізу Зигмунд Фрейд писав: "'Мій світ – це маленький острівець болю, який плаває в океані байдужості" [5]. Подібні настанови для діяльності психоаналітик дає своїм послідовникам у спілкуванні з

пацієнтами. Важливе місце у діяльності психолога чи психотерапевта займає саме байдужість. Вона цінна своєю можливістю стимулювати різноманітні процеси у психіці та поведінці людини, які, у свою чергу, ведуть до вирішення проблеми та душевного зцілення.

Прикметник "байдужий" позначає особистість, яка втратила почуття співчуття, співпереживання [9]. Байдужість протиставляється емпатії, вона блокує будь-яку мотивацію людини допомагати та здійснювати самопожертву.

Серед вітчизняних дослідників цієї проблеми слід, насамперед, указати на праці С.Л. Рубінштейна, К.Е. Фабрі, А.С. Мелентьєва [7] та Є. П. Ільїна [6], які розглядають байдужість як особливий стан, при якому відсутні або повністю втрачені внутрішні спонукання, емоційні реакції та інтереси.

Феномен байдужості можна розглядати у двох варіантах. Перший помітно майже одразу, коли людина виявляється цілковито незацікавленою чи пасивною до всього, що відбувається навкруги. Інший варіант складніший, адже зовні активна людина може бути байдужою до життя. У даному разі байдужість – це захисна реакція організму. Після сильного потрясіння, яке супроводжується витратою психічної енергії, у нервовій системі розвивається гальмування, у процесі якого розтрачена енергія поповнюється. Якби цього не відбувалося, люди швидко досягали б нервового виснаження, що являє собою загрозу для здоров'я і життя.

Не зважаючи на те, що байдужість не є власне негативною емоцією, наслідки такого стану є згубними. Стаючи байдужою до себе, людина зупиняється у своєму розвитку, не ставить перед собою цілей і не прагне до їх досягнення. Іноді емоційну спустошеність після стресу можна "вилікувати" відпочинком, іноді доводиться приймати більш активні заходи [1; 3]. Байдужість паралізує волю, і якщо їй піддатися, вона врешті-решт може перерости в справжню депресію.

У контексті даної проблеми привертають увагу також результати праць вітчизняних дослідників [4; 6; 7]. Було відзначено такі особливості стану байдужості:

- байдужість важко виявити як дослідникам так і досліджуваним;
- чоловіки швидше, ніж жінки проявляють емоції, які супроводжують стан байдужості;

Отже, феномен байдужості філософами, мовознавцями, медичними працівниками та психологами розглядається як стан особистості, що має нейтральне емоційне забарвлення, виникає внаслідок впливу на людину негативних або тяжких факторів; має двосторонній характер – захист психічного здоров'я або ж згубний вплив – залежно від конкретної ситуації. У будь-якому випадку кожній людині необхідно звертати увагу на свої почуття та емоційний стан, щоб зберегти душевний спокій та отримувати задоволення від життя.

### Література

1. Байдужість, апатія [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: [http://psychologis.com.ua/bezrazlichiezpt\\_apatiya.htm](http://psychologis.com.ua/bezrazlichiezpt_apatiya.htm).

2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
3. Дідух О. Байдужість [Електронний ресурс] / О. Дідух. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <http://old.dyvensvit.org/blogs/568.html>.
4. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К.: Политиздат. – 1987. – 140 с.
5. Избранное / З. Фрейд ; пер. с нем. . - Ростов н/д : Феникс, 1998. - 350,[1] с. - (Выдающиеся мыслители: VM). - Загл. пер.: Интерес к психоанализу.
6. Ільїн Є. П. Емоції і почуття / Є. П. Ільїн. – СПб: Пітер, 2002. – 752 с. – ("Майстри психології").
7. Мелентьев А. С. Основы геронтологии. Общая гериатрия / А. С. Мелентьев, В. Н. Ярыгина. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. – Т.1. – 715 с.
8. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Ж.П. Сартр. – Москва: АСТ, 2009. – 928 с.
9. Словник практичного психолога / С. Ю. Головіна., 2-ге вид. – Москва. : АСТ, 2001. – 976 с.

**Dr Barbara Januszkiewicz**  
Uniwersytet Rzeszowski

## TOŻSAMOŚĆ KULTUROWA DIASPORY POLSKIEJ W NIŻYNIE

Na przestrzeni stuleci człowiek zawsze zdawał sobie pytania: *Kim jestem? Jakie jest moje miejsce w społeczeństwie? Gdzie przynależę?* Współczesny człowiek staje również wobec konieczności podjęcia odpowiedzi na wiele pytań dotyczących trudnego i złożonego procesu kształtowania tożsamości, jej utraty, przedefiniowania, integracji, zakresu czy ustawicznych zmian. Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się ją na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki<sup>1</sup>.

Odpowiedzi na pytania dotyczące tożsamości można odnaleźć w wielu dziedzinach nauki: psychologii, antropologii, socjologii i filozofii. Wielość tworzonych koncepcji teoretycznych, mających służyć opisowi tej problematyki potwierdza, że pojęcie to cechują wieloznaczność i złożoność.

Tożsamość może być rozpatrywana w znaczeniu węższym jako jedność z czymś, co jest także pewną jednością. Częściej jednak definiowana jest w znaczeniu szerszym jako zasada porządkowania świata społecznego lub rzeczywistość istniejąca w świadomości ludzi, którzy uczestniczą i tworzą ją, poznają siebie i swoje możliwości w środowisku, w którym wzrastają albo też jako zespół

---

<sup>1</sup> J. Nikitorowicz, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, 2003, s. 55-57, <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2003-t1/Chowanna-r2003-t1-s50-66/Chowanna-r2003-t1-s50-66.pdf>

czynników istotnych z punktu widzenia całościowej samoidentyfikacji jednostki i grupy oraz określenie jej (ich) przez innych. Większość badaczy podkreśla, że zarówno znaczenie węższe, jak i szersze odnosi tożsamość do jej posiadacza, zatem tożsamość jest zjawiskiem z natury swej jednostkowym, subiektywnym<sup>2</sup>. W perspektywie jednostki tożsamość to całokształt przypisywanych sobie przez jednostkę cech fizycznych, zdolności, motywów, celów, postaw, wartości i pełnionych ról społecznych. Poczucie tożsamości wiąże się z koniecznością autorefleksji nad jądrem własnej osobowości, czyli określeniem własnego "ja".<sup>3</sup>

Ponadto tożsamość jest "czymś", co jednostka lub grupa może posiadać lub w co może, a nawet powinna być wyposażona. Jest wartością jednostki i grupy, a jej brak powoduje zachwianie w skali społecznej lub jednostkowej. Tożsamość bowiem, będąc wspomnianą zasadą klasyfikacji, odróżniania i definiowania przedmiotów, zjawisk, ludzi i idei oraz ustalania relacji między nimi, wpływa bezpośrednio na powstający w każdym społeczeństwie unikalny system znaczeń, wartości i symboli, czyli kulturę. Jest więc zjawiskiem zakorzenionym w kulturze bardziej niż w polityce czy strukturze społecznej<sup>4</sup>.

Współczesna polska diaspora Niżyna obywateli ukraińskich polskiego pochodzenia skupiona jest w Kulturalno-Oświatowym Stowarzyszeniu Polaków "Aster". Do najważniejszych przejawów tożsamości kulturowej tej grupy, zaliczyć można:

#### 1. Obchody świąt narodowych i chrześcijańskich.

Upamiętnianie świąt jest wyrazem pochodzenia, związku teraźniejszości z przeszłością oraz świadectwem szczególnej postawy wobec przeszłości, więzi rodzinnych i społecznych, łączących ludzi różnych pokoleń i różnych czasów<sup>5</sup>. Dzięki nim pogłębia się proces integracji społecznej, a grupa do pewnego stopnia potwierdza swoją tożsamość i trwałość<sup>6</sup>. Na stałe w kalendarz działalności Stowarzyszenia Polaków "Aster" wpisane są daty obchodów ważnych świąt chrześcijańskich i wydarzeń państwowych, rocznic narodowych oraz daty odznaczane w kraju przez Sejm i Senat RP, jako rok danego wydarzenia, czy osoby.

#### 2. Język polski.

Pojęcie tożsamości nieodłącznie wiąże się z kwestią języka, dla polskiej społeczności w Niżynie jest to mowa ojców, język modlitwy, wyrażania uczuć, ich duchowej ojczyzny. Dlatego też od momentu powstania Stowarzyszenia Polaków "Aster", tj. 1999 r. rozpoczęła się edukacja polskojęzyczna w Niżynie. Co roku do pracy dydaktycznej przyjeżdżają nauczyciele z Polski. W 2007 r. nauka języka

---

<sup>2</sup> K. Waszczyńska, *Wokół problematyki tożsamości*, "Rocznik Towarzystwa Naukowego łockiego" 2014, nr 6, s. 50-51;

[http://mazowsze.hist.pl/43/Rocznik\\_Towarzystwa\\_Naukowego\\_Plockiego/1021/2014/36952/](http://mazowsze.hist.pl/43/Rocznik_Towarzystwa_Naukowego_Plockiego/1021/2014/36952/)

<sup>3</sup> B. Harwas-Napierała, H. Liberska, *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Poznań 2007, s. 13.

<sup>4</sup> K. Waszczyńska, op. cit., s.52.

<sup>5</sup> B. Ogrodowska, *Polskie obrzędy i zwyczaje doroczne*, Warszawa 2004, s. 5.

<sup>6</sup> R. Szwed, *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*, Lublin 2003, s. 175.

polskiego została wprowadzona do lokalnego systemu oświaty. Uczniami są: dzieci i młodzież niżyńskich szkół, studenci Państwowego Uniwersytetu im. M. Gogola, członkowie Stowarzyszenia "Aster" i osoby zainteresowane poznawaniem nowego języka.

### 3. Podtrzymywanie i propagowanie kultury polskiej.

Istotną formą aktywności polskiej wspólnoty jest działalność publicystyczno-naukowa. Z inicjatywy Stowarzyszenia Polaków "Aster" od 2002 r. ukazuje się cykl książek *Polacy w Nizynie*. Ponadto organizacja wydała dwa katalogi opisujące polskie starodruki z XVI-XIX w., znajdujące się w zbiorach Państwowego Uniwersytetu im. M. Gogola.

Popularyzowaniu polskiej kultury służą również organizowane przez stowarzyszenie międzynarodowe konferencje praktyczno-naukowe oraz współpraca z organizacjami oświatowymi. Tradycją członków stowarzyszenia jest również organizacja festiwali, konkursów i innych imprez mających na celu prezentowanie dorobku kultury polskiej. Wśród nich należy wymienić: majowe Festiwale Kultury Polskiej w Nizynie, Międzynarodowy Folklorystyczny Festiwal Kultur "Poliskie Koło" w mieście Czernihów, Dzień Kobiet, konkurs wiedzy o Polsce.

Podsumowując, na podstawie opisu niektórych form aktywności polskiej diaspory w Nizynie można stwierdzić, że kształtowanie kompetencji kulturowych, uczenie się kultury ma na celu "wpisanie" człowieka w dziedzictwo przodków. Wyróżnikami nabywania tożsamości, wskazującymi na wspólnotę pochodzenia i dziedziczenia są: język, religia oraz tradycje mające swój wyraz w obyczajach, obrzędach, rytuałach, normach i sposobach zachowania się w życiu codziennym<sup>7</sup>.

**Барчі Б.В.**

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології  
Мукачівського державного університету  
м. Мукачево, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТАНУ ТРИВАЛОГО БЕЗРОБІТТЯ МОЛОДІ**

Роль і місце молоді в суспільних справах визначаються, насамперед, можливостями для реалізації її здібностей і енергії і водночас тим, наскільки активно самі молоді люди беруть участь у житті суспільства. Трансформація сучасного суспільства, яке супроводжується масштабними змінами на ринку праці України, зумовлює утворення досить великої соціальної спільноти - безробітної молоді, яка через специфіку вікових соціально психологічних характеристик виявилася недостатньо підготовленою до сучасних реалій.

В нашому суспільстві безробіття, як правило, розглядають найчастіше в соціальному аспекті, тобто яка кількість людей втратили роботу, скільки безробітних працевлаштовані, де і як знайти нову роботу [3]. Але, опинившись

<sup>7</sup> Por. J. Nikitorowicz, op. cit., s. 58.

в ситуації безробіття, людина піддається цілому ряду негативних переживань та станів - страх, невизначеність, невпевненість, апатія, безвихідь. Саме вони можуть стати перешкодою для успішної кар'єри в подальшому, якщо стан безробіття затягнеться в часі.

Проблемам безробіття та зайнятості молоді були присвячені наукові праці І. Бондар, Е. Лібанової, Д. Богині, О. Онікієнка, Л. Ткаченко, О. Грішанової, Ю. Краснова, В. Савченко, В. Покришук, Л. Башук, І. Тимош та багатьох інших вчених [1]. В сучасній літературі психологи виділяють основні фази розвитку стресових специфічних ситуацій при втраті роботи: фаза 1 - стан невизначеності і шоку; фаза 2 - настання суб'єктивного полегшення і психологічна адаптація до ситуації; фаза 3 - погіршення стану. Воно настає після 6-7 місяців відсутності роботи; фаза 4 - безпорадність і примирення із ситуацією, що склалася [2].

Шок, як правило, настає при несподіваному звільненні. Далі приходить невизначеність та страх майбутнього, які можуть стати причиною захворювань та нещасних випадків. Безробітні, що пройшли "грамотну" процедуру звільнення, з попередженням та роз'ясненням причин звільнення, легше переносять ситуацію і швидше з неї виходять. Вони краще відгукуються про попередніх роботодавців і позитивніше ставляться до життя.

Психологічна адаптація до ситуації триває 3-4 місяці з моменту втрати роботи. Дехто вже з перших тижнів відчуває полегшення чи радість – не треба зранку вставати, добиратися на роботу, і, зрештою, працювати. Якщо є гроші, то з'являється стан психологічного комфорту і задоволення життям. Є час і можливість відпочити, покращити здоров'я та психоемоційний стан. Людина відновлюється і вступає в стадію активного пошуку роботи.

Загострення настає після 6-7 місяців безробіття. Наслідки відсутності роботи загострюються, як правило, закінчуються гроші, що відображається і на ситуації в родині, і на соціальній активності (в тому числі і в обмеженні кола спілкування), і в змінах життєвих звичок, інтересів... Людину покидають сили для опору ситуації.

Завершальною фазою є стан безпорадності і, зрештою, прийняття ситуації. Відвикнувши від робочого ритму, людина сама не хоче йти на роботу. Через невдалі спроби знайти роботу, остаточно пропадає бажання займатися працевлаштуванням та робити спроби змінити становище - людина остаточно звикає до стану бездіяльності. На біологічному рівні втрата внутрішньої структури, яка настає разом з переживаннями беззмістовності життя, веде до апатії, яка є наслідком і душевного вакууму, і фізичного виснаження організму. Стан апатії є небезпечний саме тим, що людина не хоче прийняти допомогу, йому байдуже, він відчуває себе непотрібним. На цій стадії необхідна професійна допомога.

У ситуації з безробіттям можна запропонувати молоді починати самотіно спробувати шукати роботу чи професійного самовизначення, а не виправдовувати власну поведінку поганою роботою служби зайнятості. Такій молоді потрібна допомога, зокрема з боку психологів, оскільки самі вони до власної активності поки що не готові.

Останнім часом, урядовці, вчені та роботодавці все більше відмічають зниження рівня освіти, погане оволодіння знаннями та невідповідність кваліфікації молодих працівників вимогам часу. Але, причину цієї проблеми також потрібно шукати у молодіжному безробітті. У молоді з'являється зневажливе ставлення до навчання, так як вони не бачать сенсу витратити час й зусилля на отримання освіти на належному рівні.

Молодіжне безробіття сьогодні є не лише проблемою України, а досягло рівня загальносвітової, й потребує негайного вирішення як в нас, так і в інших країнах. Тому, для його подолання потрібно вивчати як вдалий так і негативний досвід інших країн, необхідно впроваджувати сумісні зусилля з боку урядів всіх країн та міжнародних організацій.

### **Література**

1. Покрищук В., Башук Л. Особливості впливу довготривалого безробіття на психологічний стан молоді людини. Україна: аспекти праці. – 2008. – №7. – С. 3-6.
2. Титаренко Т. Життєві кризи: технології і консультування / Т. Татаренко. – Друга частина. – Т. 45. – К. : Вид-во "Главник", 2007. – 176 с.
3. Шевченко Л.С. Ринок парці: сучасний економіко-теоретичний аналіз : монографія / А.С. Шевченко. – Харків : Вид-во ФО-П Н.М. Вапнарчук, 2007. – 336 с.

**Бердник З.Ю.**

Магістр факультету психології та соціальної роботи Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,  
м. Одеса, Україна.

### **КАР'ЄРНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

Гуманістична парадигма в освіті, що базується на розумінні людини як найвищої цінності, ставить проблему її успішності в особистісному і професійному розвитку. Проблема формування успішної особистості передбачає виявлення характеристик для оцінки цієї категорії, де поряд з безумовними цінностями визначено: добра освіта, кар'єрний і професійний ріст. Однак, сучасним молодим фахівцям для успішної конкуренції на ринку праці недостатньо лише володіння професійними знаннями і вміннями, необхідно також усвідомлене і осмислене планування н побудова свого професійного розвитку на будь-якому етапі своєї кар'єри [4].

Сучасні дослідження багатоаспектного феномену кар'єри лежать в основному в рамках психології управління, психології особистості, акмеології, мотивації кар'єри і кар'єрних цілей (А. А. Деркач, Д. МакКлелланд, Д. Т. Холл, Е. Шейн); становлення і розвитку особистості в ході кар'єрного просування (А. К. Маркова, Д. Є. Сьюпер). Кар'єра з цих позицій дозволяє розглядати її як соціальну модель просування людини по посадовій ієрархії або професійного розвитку [1].

Для нас значущими є погляди ряду авторів, що розглядають кар'єру як життєвого шляху, цілеспрямований процес і результат формування життєвої траєкторії людини, що охоплює ближню і дальню перспективу, з урахуванням цінностей і цілей суспільства і особистості, що дозволяє здійснювати рефлексивне бачення себе [3].

Таке розуміння дозволяє подивитися на життя і кар'єру людини з точки зору формування його стилю життя, життєвої філософії, цінностей і смислів, дозволяє говорити про кар'єрну спрямованість, включену у систему загальної спрямованості особистості.

Під кар'єрною спрямованістю розуміється особистісне утворення, що визначає домінуючі почуття, мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали), ціннісні і сенсожиттєві орієнтації людини щодо шляхів свого кар'єрного розвитку, а також особистісну і професійну позицію [6].

Психологічний аспект цього феномену особливо важливий для студентів, які здобувають освіту в рамках вузів. Маловивченими у студентів вузів залишаються питання структури кар'єрної спрямованості, її включеність у ціннісно-сенсову сферу особистості, як змістовну сторону загальної спрямованості. По суті, кар'єрна спрямованість має мотиваційно-спрямований потенціал, і, найчастіше являється єдиним детермінантом професійного самовизначення. Це може призводити до дисгармонічності самоактуалізації особистості [2; 5].

На підставі теоретичного аналізу заявленої проблеми нами було проведено емпіричне дослідження очікувань студентів-психологів щодо завдань власного професійного розвитку, а також уявлення про зміст професійних компетенцій. У дослідженні взяли участь студенти Одеського національного університету імені І. І. Мечникова: факультету психології та соціальної роботи (студенти-психологи) і факультету міжнародних відносин, політології та соціології (студенти-економісти). У дослідженні взяло участь 60 осіб. Дослідження носило пошуково-апробаційний характер. Для виявлення особистих орієнтацій студентів щодо побудови кар'єри застосовувався опитувальник кар'єрних орієнтацій (Каро) Н. Мельникової.

Результати обробки даних виявили значущі відмінності в розподілі рівнів вираженості показника загальної спрямованості на побудову кар'єри у студентів-психологів і студентів-економістів. Кількість студентів-економістів з високою кар'єрною спрямованістю значуще більше, ніж студентів-психологів. Цей показник по Н. Мельникової визначає недиференційовану надлишкову зацікавленість в побудові кар'єри, на підставі чого можна припустити, що студенти-психологи відрізняються не стільки меншою спрямованістю на кар'єрний розвиток, скільки зменшеною здатністю будувати кар'єру усвідомлено з цілепокладанням і конкретністю, при цьому всі кар'єрні спрямованості викликають рівновеликий інтерес.

Дані результати зацентрували увагу на проблемних зонах самовизначення студентів вузів щодо базових критеріїв ефективності професійної діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на відпрацювання моделей з вибудовування реалістичної найближчої перспективи професійного розвитку у



студентів-психологів випускних курсів і збалансованості представленості у свідомості студентів різних видів професійних компетентностей.

## Література

1. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых/С. И. Змеєв. - М.: ПЕР СЭ, 2003. – 221 с.
2. Кузнецов О. І. Кар'єрна спрямованість студентів технічних спеціальностей/ О. І. Кузнецов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. - 2016. - Вип. 52. - С. 78–86.
3. Осипова С. И. Карьерная компетентность как предмет педагогического исследования/С. И. Осипова//Вестник Кемеровского государственного университета. - № 3 (51). – 2012. – С. 135-141.
4. Фоменко К.І. Психологія успіху: Навч-метод. Посібник / К.І. Фоменко. – Х.: Вид-во "Діса-плюс". 2015. – 274 с.
5. Хомуленко Т.Б. Губристична мотивація у структурі кар'єрної спрямованості особистості / Т.Б. Хомуленко, К.І. Фоменко. – Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. - Вип. 51. – Х.: ХНПУ, 2015. – С. 256-267.
6. Щелокова Е.Г. Сравнительный анализ карьерной направленности у студентов университета разной профессиональной подготовки / Е.Г. Щелокова, Е.Ф. Ященко // Вестник университета (Государственный университет управления). - М.: ГУУ. -N2 21. - 2011. - С. 123-126.

**Бойко С.Т.**

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

## СОЦІАЛЬНІ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Однією з характерних рис сучасного інформаційного суспільства є створення глобального інформаційного простору, що забезпечує взаємодію людей, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів, а також задоволення потреб в інформаційних продуктах та послугах. Інформація стала одним із важливих стратегічних ресурсів і є могутнім засобом впливу на особистість та суспільство в цілому. *Інформаційне суспільство* (або ж "постіндустріальне суспільство") – суспільство, яке створюється внаслідок нової індустріальної революції на базі інформаційних і телекомунікаційних технологій та на базі інформації, яка є виразником знання людей. У такому суспільстві оброблення, накопичення, отримання й обмін інформацією в будь-якій її формі – звуковій, письмовій або візуальній – не обмежені за відстанню, часом і обсягами.

Внаслідок таких глобальних суспільних змін відбулася і трансформація комунікації. Ще у 60-х роках ХХ ст. канадський дослідник впливу медіа як засобів комунікації на аудиторію Маршалл Мак-Люен розробив концепцію "глобального села" (тобто світу без кордонів, близького і доступного). Мак-Люен змальовував, як земна куля ніби "стислася" до розмірів села, коли за допомогою електронних засобів зв'язку стало можливим миттєво передати інформацію у будь-який куточок світу [1; 2]. Ця концепція зазнала критики й нерозуміння, але з появою і розвитком Інтернету стала цілком очевидною, а

сучасні інтернет-спільноти, у тому числі й соціальні мережі, є яскравою ілюстрацією самого терміну "глобальне село". Аналіз динаміки розвитку Інтернету за останній час дає змогу говорити про те, що настає новий етап – етап структуризації Мережі за принципом офлайну, тобто реальної дійсності: у ній починають формуватися локальні зони з характерними соціальними (етнічними, культурними, релігійними тощо) ознаками, тобто, з одного боку, мережеві інтернет-товариства є продовженням у новому вимірі традиційних структур соціокультурного життя, а з іншого – є особливим соціокультурним простором, у якому розвивається нова якість повсякденного життя.

Коли ми зараз вживаємо вираз "соціальна мережа", то зазвичай маємо на увазі соцмережі в Інтернеті (тобто онлайн). Проте спочатку термін, що його запропонував у 1954 році британський професор соціології Джон Барнс у роботі *Class and Committees in a Norwegian Island Parish*, "Human Relations", означав соціальну структуру, утворену людьми або організаціями в реальному житті. Така структура відображає зв'язки між ними через різноманітні соціальні взаємовідносини, починаючи від родин і закінчуючи цілими націями. Розмір справжньої соціальної мережі лежить в діапазоні від 100 до 230, найчастіше вважається рівним 150 (це число Данбара – оцінка кількості постійних соціальних зв'язків, які людина може підтримувати. Підтримка таких зв'язків передбачає знання особливих рис індивіда, його характеру і соціального стану, а також спроможності відстежувати емоційні події про членів групи).

Історія появи соціальних мереж розпочинається 1995 року, коли у США з'явилась перша соціальна мережа в Інтернеті – [classmates.com](http://classmates.com) (класмейтс.ком). Після того раз на кілька років з'являлись все нові і нові сервіси, котрі пропонували щось своє. Так, сайт "Однокласники.ру", зареєстрований у 2002 році, фактично є клоном уже згаданого ресурсу [Classmates.com](http://classmates.com). У 2004 році з'явилась найбільша за кількістю користувачів у світі в наш час соціальна мережа Facebook (початково вона створювалася як закрита соцмережа для студентів Гарвардського університету). Наразі існує більш ніж 200 сайтів з можливостями організації соціальних мереж і популярність цих сайтів постійно зростає.

Більшість із соціальних мереж в Інтернеті є публічними, дозволяючи будь-кому приєднатись, але можуть бути і закриті, таємні групи. Відразу згадуються "групи смерті" для підлітків, де модератори намагаються довести дітей до самогубства або ж групи розбещення неповнолітніх – тут модератори втираються в довіру, а потім шантажем змушують викладати оголені фото. Проте закриті групи можуть створювати просто фахівці, щоб обговорювати якісь професійні питання. Скажімо, у Facebook є закриті групи для коледжів та університетів (Groups for Schools), вступити в які зможуть тільки користувачі з електронною адресою конкретного навчального закладу.

У сучасних підлітків одним з механізмів впливу на особистість стає саме залежність від соціальних мереж. Те, що саме підлітки більш за все схильні до залежності від соціальних мереж, пояснюється особливостями становлення особистості в цьому віці, адже дитина значно раніше стає дорослою у фізичному плані, ніж здатною брати на себе соціальні ролі дорослих. Для цього

віку характерна емоційна нерівноваженість. Підлітків перестають задовольняти відносини з дорослими, і провідним типом діяльності стає спілкування з однолітками.

Більшість підлітків в Україні зареєстровані у тій чи іншій соціальній мережі (або у кількох), і кожен з них знаходить причину або низку причин для цього, як-от: нові знайомства; можливість ділитися своїми фото і відео, а також переглядати подібну інформацію друзів і знайомих; наявність великої кількості розважального контенту – додатків та ігор; відкритий доступ до будь-якої інформації; розкутість у спілкуванні, яка досягається за рахунок відсутності особистого контакту, що зумовлює зниження рівня відповідальності за свої слова і вчинки. Проте є й більш глибокі причини, зокрема це може бути втеча від реальності, пошук або неприйняття свого "Я", організація особистого простору (захищеного від дорослих) – адже у підлітковому віці відбувається інтенсивне становлення особистості, дорослішання і соціалізація.

**Соціалізація** (від латин. *socialis* – *суспільний*) – це складний і тривалий процес включення індивіда до системи соціальних зв'язків і відносин, його активної взаємодії з оточенням, унаслідок якої він засвоює зразки поведінки, соціальні норми та цінності, необхідні для його успішної життєдіяльності у цьому суспільстві.

В інформаційному суспільстві соціалізація, як і багато іншого, зазнає трансформації. Зокрема, хоча соціалізація особистості завжди була тісно пов'язана з родиною і системою освіти, натепер найбільш важливим фактором соціалізації стають мережеві комунікації.

Інтернет відіграє значну роль у становленні людини як особистості. У віртуальному просторі людина засвоює зразки поведінки, соціальні норми, цінності, має можливість отримати інформацію швидко, у режимі реального часу, можна знайомитися і спілкуватися з великою кількістю людей, дистанційно отримати освіту тощо. Таким чином відбувається соціалізація у віртуальному просторі, або кіберсоціалізація. Вперше термін "кіберсоціалізація" ввів В. А. Плешаков у 2005 році. **Кіберсоціалізація людини** – соціалізація особистості в кіберпросторі – процес змін структури самосвідомості особистості, що відбувається під впливом і в результаті використання нею сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій в контексті життєдіяльності, зокрема у всесвітній глобальній мережі Інтернет (в першу чергу, в соціальних мережах, в процесі листування по e-mail, на форумах, в чатах, блогах, телеконференціях і on-line-іграх) [3]. По суті, відбувається освоєння користувачами технологій міжособистісної комунікації, соціальної навігації та правил поведінки в комп'ютерних мережах, а також соціальних норм, цінностей та рольових вимог, що існують як у конкретних віртуальних мережевих спільнотах, так і в соціальній спільноті кіберпростору загалом. Кіберсоціалізація людини, з одного боку, є інноваційним феноменом, а з іншого – вже давно стала невід'ємною частиною соціалізації сучасної особистості.

Специфіка соціалізації індивіда у віртуальній реальності полягає в тому, що вона здійснюється в контексті взаємодії двох процесів: засвоєння

особистістю норм і зразків поведінки, які вона сприймає у первинній соціальній реальності, та інтеріоризація норм, цінностей, установок віртуального простору.

Слід зазначити, що кіберсоціалізація має низку негативних наслідків, як от: залежність, яка виникає за незадоволеності підлітка реальністю, відносинами в світі або ж своїм "Я", зокрема, постійна перевірка новин у соціальних мережах – коли користувачі дуже часто перевіряють оновлення в стрічці новин, це стимулює ті частини їх мозку, які відповідають за звичку, а у дітей і підлітків ця залежність може переважати над іншими корисними життєвими активностями, такими, як концентрація на шкільних заняттях, читання і спорт; шахраї можуть скористатися доступністю особистої інформації і зробити людину своєю жертвою або ж спонукати на незаконні дії; кібербулінг, секстинг; соцмережі відволікають дітей від навчання і комунікації в реальному світі, роблять дітей більш самозакоханими, схильними до гонитви за сенсаціями; деякі підлітки страждають від *"депресії Фейсбук (Facebook depression)"* – після проведення великої кількості часу в цій та інших схожих соцмережах деякі підлітки стають неспокійними і схильними до меланхолії; "групи смерті", де підлітків спонукають до самогубства ("Море китів", "f57", "Тихий Дім" "Розбуди мене о 4.20" та ін.); соціальні мережі – це місце що прекрасно підходить для анонімних розповсюджувачів шкідливих поглядів, паніки і терору; селфі, які стали популярні в наші дні, підривають здоровий розумовий розвиток дітей, бо вони стають одержимими власною зовнішністю тощо.

Незважаючи на мінуси соціальних мереж, фахівці виділяють безліч позитивних моментів, пов'язаних з їх використанням. Діти і підлітки розвивають важливі технічні та соціальні навички онлайн, у той час як дорослі не розуміють цих методів або не цінують їх. Проведення часу онлайн важливо для розвитку технічних навичок у молодих людей, адже в епоху цифрових технологій вони повинні бути компетентними користувачами. Діти освоюють основні соціальні та технічні навички, щоб стати повноцінною частиною сучасного суспільства. вони більше мотивовані вчитися один у одного і обмінюватися досвідом, бо вчителі та батьки більше не єдині джерела знання. Соціальні мережі пов'язують молодь, сприяють новим знайомствам. Для дітей простіше знайти друзів за кордоном, з якими вони ніколи б не познайомилися без соцмереж.

Існує певне коло потреб, які підлітки задовольняють за допомогою соціальних мереж та Інтернету, а саме: потреба у самостійності; потреба у самореалізації та визнанні; потреба у пізнанні та визнанні (молоді люди хочуть відчувати себе важливою частинкою певної групи і суспільства загалом); задоволення соціальної потреби у спілкуванні, у приналежності до групи за інтересами, в любові; потреба у володінні інформацією (підліток має бути обізнаним з усіма подіями, що відбуваються навколо нього); пізнавальна потреба (володіння новими знаннями сприяє досягненню визнання з боку однолітків і самореалізації); у результаті використання соціальних мереж

виникає відчуття повного контролю і володіння ситуацією, що задовольняє потребу в безпеці – одну з базових у системі потреб людини.

Отже, в умовах глобального інформаційного суспільства Інтернет є специфічним фактором соціалізації та чинником особливого виду соціалізації – кіберсоціалізації. Особливу увагу в процесі кіберсоціалізації людини слід приділяти розвитку вільної особистості, яка здатна робити вибір і нести за нього персональну відповідальність, поважати вибір і вчинки інших людей, вміти протиставляти зовнішньому тиску своє волевиявлення.

Сприяти цьому має медіаосвіта, яка розглядається як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації з метою формування культури спілкування з медіа, здатності до творчої комунікації, критичного мислення, здатності повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різноманітних форм самовираження за допомогою медіатехніки.

### Література

1. Мак-Люен М. Галактика Гутенберга : становлення людини друкованої книги. – 3-тє вид. / Маршалл Мак-Люен ; пер. з англ. А. А. Галушки, В. І. Постнікова. – К. : Ніка-Центр, 2011. – 392 с. – (Серія "Зміна парадигми").

2. Маклюэн М. Понимание медиа : внешние расширения человека / Маршалл Маклюэн ; пер. с англ. В.Г.Николаева. – М. : Канон-Пресс-Ц / Кучково поле, 2003. – 464 с.

3. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'а до Homo Cyberus'а : монография / В. А. Плешаков. – М. : МПГУ, 2012. – 212 с.

**Борщ А.В.**

магістрант факультету психології та соціальної роботи  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна.

## ПРАЦЯ НА ЗАЛІЗНИЦІ – ЦЕ ПОСТІЙНИЙ РИЗИК

Актуальними завданнями психологічної науки та практики є вивчення особистості як суб'єкта професійної діяльності, продуктивності й ефективності її праці [1]. Предметом дослідження є особливості професійної діяльності, процес професійного відбору, психологічний супровід, корекція та реабілітації суб'єктів професійної діяльності. Особливо важливі ці проблеми в роботі зі спеціалістами екстремального профілю професійної діяльності (пожежники, військовослужбовці, учасники бойових дій, залізничники та інші) [1]. Науковці відмічають, що професійне функціонування спеціалістів екстремальних професій є емоційним і напруженим видом соціальної активності і супроводжується постійною присутністю негативно виражених стресорів [4].

Для професійної діяльності залізничників характерним є вплив значного числа стресогенних факторів, що вимагає підвищених вимог до стресостійкості і психологічних якостей фахівця. Результатом стресогенності діяльності

виступає висока схильність даного контингенту працівників до психосоматичних, невротичних та інших станів та патологій [1]. Залізниця – це зона підвищеної небезпеки, причому небезпека чатує з різних сторін: це і наїзд рухомого складу, і ураження електричним струмом високої напруги, і сходження з рейок потяга. Перебування в зоні залізниці може бути смертельно небезпечним. Номінальна напруга в контактній мережі складає 27,5 тисяч вольт, а гальмівний шлях поїздів в середньому становить 600– 800 метрів, тому машиніст локомотива не може відразу зупинити поїзд і попередити наїзд.

В зв'язку з необхідністю забезпечувати безперервну роботу на залізниці та дбати про безпеку руху, виникає проблема постійних інформаційних, емоційних та фізичних навантажень на працівників: розмови по радіозв'язку, здійснення маніпуляцій на пульті управління, можливість виникнення екстремальних ситуацій, значне напруженням зорового й слухового аналізаторів, постійний вплив шкідливих умов праці (шум, вібрація, дія електромагнітного поля, праця вночі), часта зміна фізіологічного стереотипу в залежності від графіка роботи.

Розвиток залізничного транспорту призводить до постійного ускладнення системи людина-машина, що підвищує ризики. Існування постійного ризику виникнення транспортних подій у зв'язку зі збільшенням навантажень на працівника ставить підвищені вимоги до його психічних і фізичних можливостей, що проявляються у процесі трудової діяльності. Високий рівень напруженості професійної діяльності вимагає від суб'єкта значних резервів психіки, самовладання, навичок саморегуляції, що у ситуаціях підвищеного ризику дає можливість подолати стрес [2; 4].

Особливості професійної діяльності зумовлюють необхідність вивчення впливу психологічних, ергономічних та організаційних факторів виробництва та транспортного процесу на трудову діяльність працівників залізниці з метою створення сприятливих умов праці, підвищення її ефективності та безпеки руху поїздів. Зокрема це зумовлює необхідність обов'язкового попереднього професійного психофізіологічного відбору, який проводять при прийомі на роботу і періодичного медичного огляду працівників локомотивних бригад та інших категорій. Таке обстеження включає психофізіологічний та етапи. Психофізіологічне забезпечення діяльності працівників локомотивних бригад включає первинний професійний психофізіологічний добір, періодичне психофізіологічне обстеження, розширене психофізіологічне обстеження, проведення коригуючих і реабілітаційних заходів [2; 4].

Загальними для всіх видів руху психофізіологічними якостями, які забезпечують професійну придатність працівників локомотивних бригад та бригад спеціального рухомого складу є готовність до екстреної дії, пильність, швидкість сенсомоторної реакції, високий рівень стійкої уваги та швидкості її переключення, емоційна стійкість. На даному етапі розвитку психологічної служби залізничного транспорту психологи працюють лише в залізничних ДЕПО, але сфера їх діяльності потребує значного розширення, адже робота

залізничника важка, відповідальна і може відбуватися навіть на межі психічних та фізичних можливостей працівника.

Високий рівень напруженості професійної діяльності вимагає від суб'єктів професійної діяльності високого самовладання, навичок саморегуляції, впливає на характер захистів та оволодіваючої поведінки. Феномен копінг-поведінки досить широко вивчено як у вітчизняних (Р.М. Грановська, І.М. Нікольська, С.К. Нартова-Бочавер, Н.О. Сирота, В.А. Бодров, Т.Л. Крюкова та інші), так і зарубіжних дослідженнях (С. Фолькман, Р. Лазарус), але прикладних досліджень виконано небагато. Вивчення потребує проблема копінгів у різних суб'єктів професійної діяльності, що особливо актуально для спеціалістів екстремального профілю професійної діяльності.

### Література

1. Бодров В.А., Обознов А.А., Турзин П.С. Информационный стресс в операторской деятельности /В.А. Бодров, А.А. Обознов, П.С. Турзин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19.– №5. – С.38-53.

2. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – С-П.: изд-во С-П ун-та. – 1991. – 152 С.

3. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006.– 607с.

4. Рыбников В.Ю., Е. Н. Ашанина Е.Н. Психологические механизмы копинг-поведения специалистов экстремальных профессий / В. Ю. Рыбников, Е. Н. Ашанина // Психопедагогика в правоохранительных органах 2009. – №2(37). – С. 46-50. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-koping-povedeniya-spetsialistov-ekstremalnyh-professiy>

**Булаченко С. Д.**

кандидат педагогічних наук,

докторант Інституту проблем виховання НАПН України

м. Ніжин, Україна

## СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Соціально-економічні зміни, що відбуваються у сучасному українському суспільстві в останні роки, висувають високі вимоги до рівня соціалізації особистості. Рухливість і мінливість соціуму викликають необхідність активної взаємодії і перетворення особистості через формування соціальної активності.

Психологічний аспект проблеми формування соціальної активності дітей полягає у соціалізації особистості, яка сприяє соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості, розвиток особистості учня в колективі на гуманістичних засадах, оскільки в цей період формуються морально-психологічні якості, що у кінцевому результаті впливає на відродження суспільства [2].

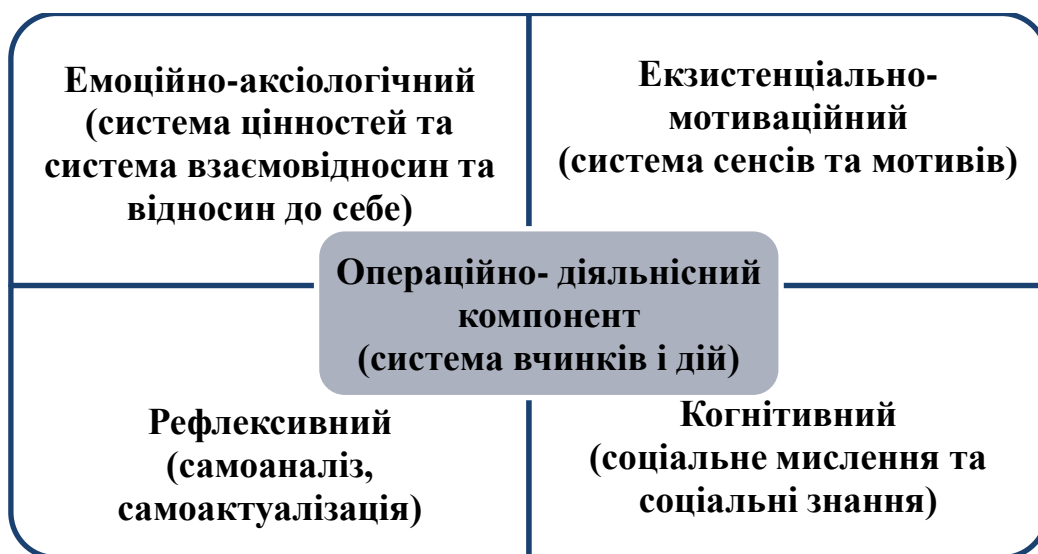
Соціальна активність учнів закладів загальної середньої освіти – це складне особистісне утворення, яке визначається і регулюється комплексом



установок, уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в соціальній сфері суспільства й пов'язані з діяльністю в соціумі та дозволяють їм успішно адаптуватися і здійснювати його перетворення, рівень сформованості яких визначає самоактуалізацію та соціальну поведінку підростаючого покоління з метою самореалізації.

Структуру соціальної активності досліджували К. О. Абульханова-Славська, О. В. Безпалько, Н. Г. Клімкіна, В. В. Радул, К. С. Якімова та ін.

Соціальна активність учня розуміється нами як стратегія його соціальної поведінки, що виявляється в певній соціальній установці. Відомо, що в основі соціальних установок особистості лежать відповідні суспільні установки, які були інтеріорезіровані нею [2]. Основу ж самих суспільних установок складають соціальні норми і цінності як певні цілі та соціально схвалювані форми поведінки людей. Суспільні установки – це регулятори соціальної поведінки людей. Але щоб стати такими вони повинні бути не тільки засвоєні, але і стати особистісно значущими для людини, тобто стати певною внутрішньою інстанцією, яка регулює її поведінку [1]. На наш погляд, компоненти і функції суспільної установки на ціннісно значущу і нормативно обумовлену рольову поведінку учнів дозволяють визначити структурний склад їх соціальної активності. Структуру соціальної активності відобразимо у вигляді схеми (рис.1).



*Рис. 1. Структура соціальної активності*

Як видно з малюнка феномен соціальної активності має досить складну будову. Варто зазначити, що всі компоненти схеми знаходяться в тісному взаємозв'язку один з одним, регулюючи, доповнюючи, розширюючи, наповнюючи значенням один одного. Кожен з елементів має своє наповнення.

Так наприклад, повна реалізація когнітивного компонента, який включає в себе соціальне мислення та соціальні знання, неможлива без участі екзистенціально-мотиваційного.

Емоційно-аксіологічний компонент відображає систему відносин особистості до суспільства, до друзів і близьких, до інших людей та до себе як до суб'єкта соціуму, а також відповідає за системі цінностей особистості. У свою чергу, цінності визначають спрямованість особистості до того чи іншого виду соціальної активності.

Екзистенціально-мотиваційний (від лат. *Existentia* – існування та від лат. *Movere* – спонукання до дії) компонент характеризується сукупністю смисложиттєвих орієнтирів та системою мотивів. Орієнтири дозволяють нам отримати інформацію про психологічну, емоційну та духовну ситуації в якій перебуває людина, про труднощі з якими їй доводиться стикатися, а мотив спонукає бути корисною для суспільства, групи людей або конкретного індивіда, викликає прагнення самоствердження, самоповаги, самореалізації тощо.

Рефлексивний компонент виявляється у здатності особистості до самоаналізу та самоактуалізації, осмислення і переосмислення своїх соціальних взаємовідносин з навколишнім світом.

Операційно-діяльнісний компонент характеризується набором вчинків людини як суб'єкта соціальних відносин.

Отже, за допомогою перерахованих структурних компонентів ми можемо виявляти головні особливості та ступінь сформованості соціальної активності людини. У структурі соціальної активності учнів операційно-діяльнісний компонент є результатом усіх попередніх. Все, що відноситься до діяльності свідомості, мотиви, орієнтовна основа поведінки, емоційні стани і вольові процеси, – це внутрішні складові установки, а зовні проявляється соціальна установка саме в реальній соціальній поведінці особистості, в її результатах, продуктивності. Таким чином, в структурі соціальної активності учнів ми виділяємо емоційно-мотиваційний, екзистенціально-ціннісний, когнітивний, рефлексивний та операційно-діяльнісний компоненти.

### **Література**

1. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / В. В. Радул ; Кіровоград. держ. пед. Ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 255 с.

2. Якімова К.С. Сутність та різновиди соціальної активності учнівської молоді: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / К. С. Якімова // Наук. вісн. Мелітоп. держ. пед. ун-ту. Сер. : пед. науки. – Режим доступу: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/48.pdf>

**Варбан Є.О.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології  
Київського національного економічного університету  
імені Вадима Гетьмана,  
м. Київ, Україна

## РЕФЛЕКСИВНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ В СТУДЕНТСЬКІ РОКИ

Стрімкі темпи науково-технічного розвитку, динамізм соціальних процесів, оновлення морально-ціннісних орієнтирів – усе це зумовлює психологічне навантаження, викликає депресію, стрес та особистісну кризу як планетарну проблему ХХІ століття. Водночас визнаним є факт, що під час професійної підготовки досить значна кількість студентів переживає розчарування в одержуваній професії. Виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, падає інтерес до навчання, підсилюється психічна напруженість, також може мати місце дезінтеграція професійних орієнтацій, установок, позицій. Тобто спостерігається ще один різновид психологічної кризи особистості – так звана *криза професійних експектацій (очікувань)*, яка за своїм характером є нормативною кризою професійного становлення особистості. Зазвичай ця криза чітко проявляється в першій та останній роки професійного навчання. Основними факторами, що обумовлюють таку кризу, на думку Ф.Е. Зеєра, є: труднощі професійної адаптації, необхідність освоєння нової провідної діяльності, розбіжність між професійними очікуваннями та реальною дійсністю тощо. Також має місце загострення протиріч, що лежать в основі динаміки професійного становлення. Це, зокрема, протиріччя між потребою у професійному самовизначенні (яка у різних випадках може виражатися як потреба набуття певного соціального статусу, самореалізації в діяльності, самоствердження в професійному середовищі) і відсутністю необхідних професійних знань, умінь та навиків для її задоволення.

У студентському середовищі існує також і об'єктивне протиріччя між уявленнями особистості про обрану професію (освіта, умови, оплата роботи тощо) та її реальною сутністю. Дане протиріччя пов'язане зі специфікою юнацької життєвої і професійної перспективи, що базується на високому рівні домагань, безкомпромисності у виборі цілей, їх ідеалізації. К. Г. Юнг називав це "ілюзіями, що контрастують з дійсністю" та "невірними уявленнями, які не відповідають зовнішнім умовам, з якими людина зіштовхується". Часто це пов'язано із надто великими очікуваннями, з недооцінкою зовнішніх труднощів або ж із необґрунтованим оптимізмом чи негативізмом.

На наш погляд – відсутність чіткого, структурованого уявлення про своє професійне майбутнє може бути одним з перших проявів *кризи професійних експектацій*. З метою перевірити наскільки структуровані уявлення про своє професійне майбутнє та, відповідно, рівень розвитку рефлексії мають сучасні студенти, ми провели пілотажне дослідження, як перший етап більш масштабного дослідження ролі рефлексії в процесі професійного становлення в студентські роки.

Наше пілотажне дослідження проводилося на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана у другому семестрі 2017-2018 навчального року. До вибірки увійшли 106 студентів 1-го курсу

факультету міжнародної економіки та менеджменту (32 юнаки та 74 дівчини віком від 17-19 років. В якості діагностичної процедури використовувався рефлексивний прийом під умовною назвою *"Моє перше місце роботи за фахом"*. Інструкція, яка давалася: *"Детально в довільній формі опишіть – яким, на ваш погляд, має бути ваше перше місце роботи після отримання фахової освіти (країна, форма власності підприємства, посада та бажані посадові обов'язки, ваші вимоги до робочого місця, бажана заробітна плата, яким чином ви збираєтеся отримати цю роботу – завдяки власним здібностям та вмінням, допомоги інших людей, сподіваєтеся на везіння)"*. Для обробки отриманих даних нами використовувалися: метод контент-аналізу.

Ознаками рефлексії себе в професії ми вважали наступні критерії: 1) *Детальність відповідей*, їхня цілісність, свобода висловлювання, що вказує на звичність вербалізації, на відкритість для дослідження. 2) *Загальне емоційне ставлення до дослідження* – швидке, активне включення в роботу, інтерес до результатів, бажання продовжити дослідження. 3) *Конструктивність в побудові шляхів професіоналізації*. 4) *Насиченість образу "Місце роботи за фахом"* – свідчить про змістовність, багатоплановість ставлення особистості до себе в майбутній професії.

*Аналіз результатів дослідження.* Наразі ще мало інформації для детальних висновків, однак ми виявили деякі цікаві факти. Насамперед, студенти продемонстрували досить відповідальне ставлення до ситуації виконання завдання; швидке включення в роботу; підвищений інтерес до завдання і до власних результатів у більшості студентів. Також привертає до себе увагу велика кількість досліджуваних з орієнтацією на професію (69 осіб від всієї вибірки або майже 65%). Такі студенти детально уявляють своє перше робоче місце за фахом, мають уявлення про вимоги до посади та обов'язки, оформлення самого робочого місця, покладаються на свої здібності та вміння тощо. Решта студентів (37 осіб – 35%) – наразі не є орієнтованими на професію – ця категорія досліджуваних у своїх відповідях не ототожнювала себе з обраною професією або ж давала соціально бажані, стереотипні відповіді. Можливо це прояв незадоволеності процесом професійної підготовки і, водночас, внутрішньої неготовності до самостійної професіоналізації. Що може також свідчити, на наш погляд, про перші прояви майбутньої кризи професійного становлення.

Одним з найважливіших аспектів професійного розвитку сучасної особистості, а також її самореалізації, є свідоме планування власного професійного розвитку, професійної кар'єри. Допомогти ж у цьому може рефлексивна підтримка професійного становлення майбутнього спеціаліста в студентські роки. Перспектива подальшого дослідження проблеми, з точки зору практичної допомоги особистості у подоланні криз професійного становлення, вбачається нами в розробці та апробації методів діагностики та розвитку особистісної рефлексії, а також рефлексивних технік, що можуть урізноманітнити кількість та якість стратегій подолання таких криз.

**Вороненко В.П.**  
магістрант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ**

Сучасне суспільство в умовах активного розвитку, ставить гостро проблему моральності особистості, її особливостей "взаємодії" не лише зі своїм внутрішнім світом, але із оточуючими її людьми. Особливої актуальності набуває проблема взаєморозуміння між людьми, розуміння "світу іншого", його переживання. Ми говоримо про поняття "емпатії, яке досить широко досліджувалося відомими психологами: Е.Тітченер, К.Роджерс, А. Магрябан, Г. Олпорт, Дж.Мід та багато інших.

Оскільки ми все частіше в засобах масової інформації у повсякденному житті бачимо приклади "душевної сліпоты", байдужості, відсутності щирої моральності, тому саме важливою є гуманізація відносин, ставлення один до одного, співчуття, співпереживання та емпатійності, які є на слуху. Великої уваги щодо розвитку уявлень про емпатійність і її дослідження надавав психолог К.Роджерс.

Психолог визначав емпатію як спосіб існування з іншою людиною, тобто перебувати в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, – це ніби зберігати емоційні та смислові відтінки тієї особистості. Мається на увазі бути сенситивним до змін у почуттєвій сфері, які відбуваються безперервно в іншій людини. Це ніби короткотривале проживання життя іншої людини, але рух в ній обережний, без критики про те, що людина усвідомлює [3].

Т. Гаврилова, трактуючи дане поняття, зазначає, що емпатія – це форма емоційного переживання. Емпатія, як і певне переживання, виникає в конкретній ситуації взаємодії з іншими людьми, і в цьому переживанні відображається система цінностей індивіда [1].

Психолог виділяє 2 види емпатії:

1) *Співпереживання* – переживання тих же почуттів, які переживає інша людина, через ототожнення себе з нею. Яскравим прикладом співпереживання може слугувати переживання учнем хвилювання, коли відповідає на екзамені його товариш, в цей час чекаючи своєї черги. Суб'єкт переживає почуття іншого ніби за себе.

2) *Співчуття* - переживання суб'єктом з приводу почуттів іншого, інших, відмінних почуттів. При співчутті суб'єкт переживає без співвіднесення з собою.

Щодо питання співпереживання та співчуття особистості, то вище зазначену думку розділяє науковець Л. Стрелкова, яка вважає, що емпатійний процес є трьохланцюжкова єдність: співпереживання, співчуття та внутрішній відклик,

який може призвести до реальної допомоги. Щодо співпереживання, то науковець наголошує на тому, що його основою виступає ідентифікація і є відкликом на переживання іншого [4].

В. В. Бойко розглядає емпатію як форму раціонально-емоційно- інтуїтивного відображення іншої людини. І відмічає, що для чоловіків характерним є досить розвинута здатність до проникнення в емпатію, цим і зумовлено те, що чоловікам легко вдається створювати атмосферу відкритості, легкості та довіри. Щодо жінок, то вони мають більшу схильність до встановлення особистісних контактів з оточуючими та більш широко проявляють зацікавленість у внутрішньому світі іншої людини.

Оскільки здатність до емпатії вважається найбільш важливою та професійно значущою якістю психолога, то ми вирішили експериментально дослідити рівень розвитку емпатії у студентів, використовуючи при цьому методику І. М. Юсупова "Діагностика рівня емпатії". Отримані показники дослідження дають змогу говорити про те, що студенти мають середній рівень емпатії – показник у межах від 37 до 62 балів. Даний рівень емпатійності притаманний переважній більшості людей.

Характеризуючи даних осіб, можна сказати, що вони не належать до складу особливо чутливих осіб, але і не є "товстошкірими" для навколишніх. У міжособистісному спілкуванні дані представники більш схильні судити про інших за їхніми вчинками та діями, аніж довіряти своїм особистим чуттєвим враженням. Для них не є чужими емоційні прояви, однак в більшості своїй вони знаходяться під самоконтролем. Досить уважні в спілкуванні, намагаються зрозуміти більше, ніж було сказано співрозмовником. Також особливостями представників, які мають середній рівень емпатії є те, що вони при читанні творів і перегляді кінофільмів найчастіше стежать за дією, аніж за переживаннями героїв. Для них не є характерним яскраво виражене почуття розкутості, і це – бар'єр, який може заважати повноцінному сприйняттю інших людей.

Отже, можна стверджувати, що студенти мають середній рівень емпатії, однак їм потрібно розвивати свій рівень емпатійності, адже сучасній людині дуже важливо вміти розуміти почуття іншої людини та допомагати їй у тій чи іншій життєвій ситуації.

### Література

1. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Гаврилова. – М.: 1977. – 149 с.
2. Карягина Т. Д. Некоторые проблемы изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии / Т. Д. Карягина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – С. 115–124
3. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 428-30.
4. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Мн. : Бестпринт, 2006. – 76 с.

## **ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЯ У МОЛОШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ**

Дитина ХХІ сторіччя виростає у світі, що кардинально рiзниться від того, у якому проходили дитячі роки її батьків. Зміни захоплюють навіть таку традиційну сферу, як ігри та іграшки. Розвиток індустрії електронних та комп'ютерних ігор ставить перед широкими колами науковців і практиків, що займаються проблемами, пов'язаними із навчанням та вихованням дітей, нові запитання, серед яких не останнє місце належить таким: як впливають нові ігрові технології на розвиток дитини; чи є ігрова діяльність у кіберпросторі явищем, співвідносним з традиційним розумінням гри; у чому полягає відмінність комп'ютерних та традиційних ігор, зокрема сюжетно-рольових; які зміни в емоційному стані сучасної дитини відбуваються під впливом комп'ютерних ігор, тощо. Вхідження новітніх технологій в життя дитини проходить так швидко, що вчені не встигають відслідковувати їх впливи на психіку, тим більше, що комп'ютерний світ не просто входить у життя людей, а стає його частиною.

Проблема впливу комп'ютера на розвиток особистості дітей молодшого шкільного віку активно обговорюється в працях Ю.Д. Бабаєвої, І.О. Васильєва, О.Є. Войскунського, Т.В. Корнілової, Н.І. Пов'якель, А.М. Прихожан, Р.Є. Радевої, О.О. Смирнової, М.Л. Смульсон, О.К. Тихомирова, С.О. Шапкіна, Б.М. Чумакова. Детермінанти дитячого розвитку, їх вплив на становлення і подальший розвиток віддзеркалені в працях Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, В.М. Бондаровської, О.І. Кульчицької, Л.О. Кондратенко, Л. А. Мойсеєнко, В.О. Моляко, С.Д. Максименко, Н.І. Пов'якель, Т.О. Піроженко, С.М. Симоненко, Н.В. Чепелевої.

Небезпека Інтернет – адикції проявляється в тому, що групою ризику є діти молодшого шкільного віку, у яких саме формуються ті психічні новоутворення, що згодом визначають їхнє подальше самостійне життя. Серед них – здатність до змістовної рефлексії, тобто пошук і розгляд значущих підстав власних дій; до змістовного аналізу та планування; до відкриття закономірностей всезагального з особливим та виділення на його ґрунті особливого із загальної основи та ін.

Сьогодні дітям винайти собі гру, придумати як провести своє дозвілля чи зробити домашнє завдання – не проблема, якщо є комп'ютер та підключення до мережі Інтернет. Діти просто перестають мислити і звертаються до легких інтернет-рішень, розвиваючи адекватну поведінку, негативні наслідки якої очевидні.

Адиктивна поведінка є неконструктивним шляхом вирішення проблем – втеча від реального положення справ, зміна стану власної психіки не має

позитивного впливу на реальне життя людини, натомість, негативні наслідки – від соматичних проблем, пов'язаних з довгим перебуванням перед монітором без руху до руйнування родин адиктивів.

Міра вияву Інтернет – адиктивної поведінки залежить від індивідуально-психологічних детермінант на мікро- та макросоціальних (психологічні труднощі та ускладнення, що породжені найближчим соціальним оточенням) рівнях, які не є ізольованими один від одного, а існують у взаємозв'язках та взаємозалежностях. Попри той факт, що в загальному вигляді адиктивна поведінка була притаманна людям із давніх часів, механізм виникнення Інтернет - адикцій вивчений недостатньо.

Більшість дослідників вважають "адикцію" синонімом "залежності", а "адиктивну поведінку" синонімом "залежної поведінки", у вітчизняній літературі адиктивна поведінка частіше означає, що хвороба як така, ще не сформувалася, а має місце порушення поведінки, яке проявляється у відсутності фізичної та індивідуальної психологічної залежності [51].

Адиктивна особа проявляє схильність до пошуку поза межних емоційних переживань і нездатна нести відповідальність за свої дії. Поведінка адиктивної особистості характеризується прагненням до відходу від реальності через страх перед повсякденністю, наповненою зобов'язаннями [56].

*Адикція* – перш за все і особистісна проблема. Залежність обмежує можливості людини та применшує її здатність до саморозвитку [68].

До психологічних детермінант залічують особистісні особливості, відображення у психіці психологічних травм у різні періоди життя.

Провідну роль у *формуванні адиктивних розладів* відіграють певні *психологічні особливості*: зниження можливості справлятися із складнощами повсякденного життя, разом з можливістю справлятися із кризовими ситуаціями; прихований комплекс неповноцінності; зовнішня соціабельність, яка поєднується зі страхом перед стійкими емоційними контактами; прагнення звинувачувати інших; спроби уникнути відповідальності у прийнятті рішень; стереотипність поведінки; залежність, тривожність.

Ці риси у різних поєднаннях зустрічаються в преморбідному періоді, що дозволяє вважати їх детермінантами, що призводять до розвитку адикції. Ними є : *мікросоціальні*, які впливають на розвиток адиктивної поведінки, відносяться дезінтеграція суспільства і наростання в ньому змін, до яких деякі члени суспільства не здатні адаптуватися. Їх вплив може бути як конструктивним (підтримують розвиток особистості, сприяють продуктивному спілкуванню, взаєморозумінню), так і деструктивним (сприяють фіксації на страху, комплекс провини і неповноцінності).

Розвитку адикцій сприяє також відсутність чітких меж між членами сім'ї, що призводить до невизначеності кола обов'язків, уникнення від відповідальності та прагненню позбутися від почуття провини за допомогою адиктивної поведінки. Людина у повсякденному житті в будь-якій ситуації прагне до психологічного комфорту, а якщо це прагнення не здійснюється, може з'явитися та або інша залежність.



В основі практично всіх залежностей лежить внутрішньо особистісний конфлікт або протиріччя, з якими особистість не може впоратися, не вдаючись до відходу від реальності. Тому залежність вважається особистісним порушенням.

Синдроми, пов'язані з адиктивною поведінкою, ще називають *компульсивною поведінкою*. Під *компульсивною поведінкою* розуміється *поведінка або дія, що здійснюється для інтенсивного збудження або емоційної розрядки, важко контрольована особистістю та надалі може спричиняти дискомфорт*. Такі патерни поведінки можуть бути внутрішніми (думки, образи, почуття) або зовнішніми (робота, гра).

Існує й інший підхід до розгляду адиктивної поведінки у більш широкому сенсі.

*Адиктивна поведінка* – один з типів девіантної (що відхиляється) поведінки з формуванням прагнення до уникнення реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійною фіксацією уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримки інтенсивних емоцій.

Для адиктивів характерне прагнення до контролю, егоцентризм, дуалізм мислення, бажання зробити помилкове враження відсутності проблем і благополуччя, ригідність. Їм властиві підозрілість і образливість, тривожність, в основі якої лежать глибокі комплекси і страхи, бажання отримати підтримку.

В інтернет-середовищі дитина більше не обмежена певними рамками та бар'єрами і може демонструвати незвичні для себе моделі поведінки, прагнучи привернути увагу інших користувачів мережі. Зникає страх та невпевненість, що перешкоджають особистості будувати стосунки з іншими, особистість почуває себе вільно та розкуто, не боїться бути відторгнутою.

Детермінантами залежності від азартних он-лайн ігор є, перш за все, нестача динаміки в звичайному середовищі, потреба в яскравих емоційних переживаннях, адреналіні. Бажання внести в своє життя більше емоцій, зробити його більш насиченим спонукає дитину грати в компютерні ігри, а оскільки інтернет робить їх доступними в будь-якому місці та в будь-який час, то дитина дуже часто обирає саме його як засіб задоволення своєї потреби. Адреналін та позитивні емоції, які отримує при виграші учень, закладають основу формування адикції та складають основну частину їхнього життя, на яку скеровуються всі їх думки, наміри та бажання. У випадку систематичних програшів, особливо у старшому молодшому віці виникає нав'язливе бажання відігратись, задовольняючи яке вона може витратити весь свій статок та залишитися ні з чим. Однак, навіть усвідомлюючи це, дитина втягується в цей процес, або її втягують, і не здатна зупинитися, що призводить до негативних проявів та девіантності, а згодом – делінквенності (крадіжок, обману, вимагання грошей, розбійних нападів тощо).

Причинами виникнення залежності від пошуку інформації є усвідомлення безмежності тих знань, які сконцентровані в інтернеті. При цьому відвідування

різних сайтів стає самоціллю та не спрямоване на виконання конкретного завдання.

Залежність від комп'ютерних ігор в мережі зумовлюється такими причинами, як можливість зануритися у віртуальний простір, ідентифікувати себе з героєм гри, відволіктися від повсякденних проблем. Особливо швидко залежність формується, коли гра передбачає наявність не одного, а декількох он-лайн гравців. При цьому як виграш, так і програш набуває для особистості більшої значущості, оскільки сприймається як реальне змагання. Формуванню адикції сприяє і те, що дитина не може зупинити гру в будь-який момент, оскільки вона протікає в реальному часі, і зупинка може призвести до програшу.

**Галян О.С.**  
магістрант факультету психології та соціальної роботи  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ**

*Немає життєвого досвіду, який би не мав значення.  
Не губиться жоден прожитий момент.  
Кожний зовнішній досвід має внутрішню реакцію,  
і кожний внутрішній досвід дає реакцію зовні.  
Інаят Хан*

Досвід особистості є тим психологічним явищем, що обумовлює існування людини на багато років уперед, якщо не на все подальше її майбутнє. За час життя кожному з нас трапляється найрізноманітніший досвід: від моментів триумфу, насолоди, щастя, які хочеться пережити знову і знову, до випадків зради, втрати значущих людей, печалі, які хотілось би назавжди викреслити з життя.

Кожен із таких моментів, як позитивних, так і негативних, залишає свій значущий відбиток у житті і як на свідомому, так і безсвідомому рівні впливає на подальший його перебіг. Тому важливо досліджувати досвід у науковому психологічному аспекті, особливо на етапі юності, коли особистість якраз набуває і формує його. На наш погляд, це допоможе отримати краще уявлення щодо відношення особистості до власного досвіду й вірогідно може посприяти подальшим дослідженням даної проблеми.

Деякі дослідження цього питання висвітлені у працях вчених одного із сучасних напрямів психології – нарративній психології та психологічній герменевтиці (В.П. Руднєв, Н.В. Чепелева, Г. Ф. Драненко, М. Вайт, С.Л. Рубінштейн, Л.Ф. Бурлачук, Н.Б. Михайлова).

Зокрема К. Роджерс визначав досвід особистості як довербальну, дорефлексивну складову свідомості [2;с.23]. Досвід клієнта, на його думку, це тотальність, до якої як до критерію власного розвитку звертається індивід у процесі самоактуалізації [1; с.11].

А. Шюц вказував що досвід є рефлексивним застосуванням "Я" до поточних переживань [2;с.23].

На думку С.Л. Рубінштейна, "те, що існувало як безпосередній чуттєвий досвід, повинно набути опосередкування, знакової форми, а виражена в опосередкованій формі знаку ідея – стати безпосереднім досвідом ... Показання свідомості, "безпосередньо дані" переживання підлягають – з метою справжнього їх пізнання – такому ж витлумаченню, як текст мовлення" [2; с.24].

Отже, С.Л.Рубінштейн висуває ідею про те, що для інтеграції безпосереднього життєвого досвіду в структури особистості він має бути структурований за допомогою знакових, опосередкованих форм тим або іншим способом.

Інакше щодо цієї проблеми висловлюються інші зарубіжні та вітчизняні дослідники. В. Джеймс у своїх роботах всіляко підкреслював екзистенціальну об'єктивну дійсність досвіду, роль самого індивіда в його формуванні [1; с. 33].

Л.І. Воробйова та Т.В.Снегірьова вважають, що "про особистісний досвід можна говорити як про суму "перебувань" в різних життєвих ситуаціях" [2; с.23]. Отже, особистісний досвід можна також визначити як кількісну складову пережитих людиною ситуацій.

Д. Дьюї визначає досвід, як повсякденний, буденний досвід, світ почуттів, переживань і активності людини, сфера її нормальної життєдіяльності [1; с.35].

У нашому дослідженні ми підтримуємо думку, що "особистісний досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями, характером поведінки людини в них, особливостями взаємодії з іншими людьми" [2; с.24].

Таким чином виникає питання, як саме така категорія людей, як студенти, осмислює та інтерпретує власний життєвий досвід, як саме їх психологічні особливості впливають на засвоєння досвіду.

Цікавим аспектом життєвого досвіду є те, що, здавалось би, одна і та ж сама, на перший погляд, подія, по-різному впливає та закарбовується у пам'яті різних людей у різного роду тонах, з різними емоціями і ставленням. Це залежить насамперед від психологічних особливостей, гендерних, вікових відмінностей, рівня розвитку когнітивних навичок, середовища існування індивіда тощо. Перспективою нашого дослідження є вивчення різноманітних проявів та психологічних особливостей життєвого досвіду студентів, зокрема його залежність від особистісних властивостей.

### **Література**

1. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. – Харьков, 1998.
2. Проблемы психологической герменевтики / под редакцией Чепелевой Н.В. – К., 2009.

**Гетьман Т. О.**

доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

## **ДО ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

Здоров'я дітей – одне з основних джерел щастя, радості і повноцінного життя батьків, вчителів, суспільства. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей. Турботу викликає погіршення фізичного стану підростаючого покоління. Колись метою школи було навчити якомога більше людей читати та писати. Зараз це рівень початкової школи. А загальні цілі – зовсім інші. У школі викладається безліч предметів, але інформаційний простір сьогодні майже

безмежний (телебачення, радіо, Інтернет), тому вчитель перестає бути єдиним джерелом знань. А метою сучасної школи є підготовка дітей до життя. Кожен учень має отримати під час навчання знання, що знадобляться йому в майбутньому житті. Здійснення означеної мети можливе за умови запровадження технології збереження здоров'я дітей.

Сьогодення ставить низку вимог до особистих якостей людини, здатної успішно функціонувати в сучасних умовах. Серед них – міцне здоров'я, вміння творчо мислити і діяти, приймати рішення в нестандартних ситуаціях[1].

Життя та діяльність підростаючого покоління в сучасних умовах пов'язане з впливом на нього чинників різного походження, які, поєднуючись, згубно позначаються на стані його здоров'я. Організм людини пристосований до певної якості фізичних (температура, вологість, атмосферний тиск тощо), хімічних (склад повітря, води, їжі), біологічних (різноманітні живі істоти) показників навколишнього середовища.

Комплексна і тривала дія негативних соціальних, психологічних, екологічних та інших чинників зумовлює певні зміни у функціонуванні систем організму особистості, призводить до погіршення стану здоров'я.

Сьогоднішні діти – ослаблені й хворобливі, врешті, й належить бути дитині, котра погано й нераціонально харчується, живе в забрудненому навколишньому середовищі, не займається справжньою фізкультурою постійно зазнає нервових перевантажень.

Зайнятість батьків призводить до того, що діти позбавлені можливості живого спілкування. Для дитячого віку характерна підвищена вразливість і чуттєвість до різних впливів мікросоціального середовища. Численні дослідження стверджують, що основні причини виникнення неврозів і психічних захворювань у дітей пов'язані з дефектами виховання і конфліктними ситуаціями в сім'ї.

Школи "нового типу", які поширені у великих містах, крім міцних знань з різних предметів, додають проблем із здоров'ям. Провівши дослідження в одній із гімназій міста Києва, ми встановили, що діти мегаполіса мають більше проблем зі здоров'ям, ніж діти, які проживають у провінції чи в сільській місцевості.

Основним видом діяльності школяра є навчання. Тому важливе значення має гігієнічне нормування навчального навантаження. При збільшенні навантаження виникає стан, пов'язаний із сильною перенапругою фізіологічних механізмів, що призводить до погіршення функціонального стану організму і як наслідок – виникає порушення здоров'я.

Основним критерієм психогігієнічної оцінки навчального навантаження є його відповідність функціональним можливостям організму дитини на кожному віковому етапі.

Педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб при відповідності навантаження віковим можливостям дітей забезпечувати правильний гармонійний розвиток [3].

Ми проаналізували розклад уроків 4 класу в місті Ніжині (звичайний клас) та місті Києві (гімназійний клас). Враховуючи психофізіологічні особливості учнів, Закон "Про середню освіту" передбачає допустиму тривалість годин на тиждень. Наприклад, у 4 класі допустима сумарна кількість годин інваріантної і варіантної частин навчального плану (уроків) – 23. Насправді діти Ніжина та Києва мають по 25 уроків на тиждень. Слід відмітити, що у киян після обіду та прогулянки на свіжому повітрі проводяться заняття з англійської мови, логіки, міфології, німецької мови, хореографії, шахів, риторики. Також у другій половині дня діти повинні підготувати домашнє завдання. Отже, навчальний день триває до 17-18 години, що перевищує всі допустимі норми. Батьки не поспішають за дітьми, навіть якщо і вільні. Заплативши гроші за навчання, вони забувають про здоров'я дитини.

На жаль, реалії сучасності засвідчують той факт, що, вже починаючи із молодшого шкільного віку, близько 18% дітей не бувають на прогулянках, близько 33% дітей середнього шкільного віку відмовляються від щоденних прогулянок на свіжому повітрі. Причинами цього є зайнятість дітей, велика кількість уроків, додаткових занять, захоплення комп'ютерними іграми, "телеманія", низька мотивація здоров'я тощо. А найголовніша причина – бездіяльність батьків, які не бажають організувати сімейне дозвілля [2].

Діяльність вчителя початкових класів зі збереження та зміцнення здоров'я учнів є повноцінною й ефективною, якщо в єдиній системі реалізовано здоров'язбережувальні технології. Роботу вчителя початкових класів слід організувати так, щоб прищепити кожному учневі інтерес і прагнення до самостійних систематичних занять фізичною культурою та спортом, формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у вчителів, учнів, батьків [1].

Отже, щоб уникнути, по можливості, проблем зі здоров'ям, необхідна спільна робота вчителя-класовода, психолога, батьків дітей молодшого шкільного віку. Для цього необхідно дотримуватись таких механізмів формування повноцінного здоров'я:

1. Важливою передумовою формування здоров'я є дотримання санітарно-гігієнічних умов.

2. По можливості, якнайчастіше перебувати на свіжому повітрі; прохолодне свіже повітря є засобом загартування; щоденні прогулянки в різні пори року є обов'язковою умовою охорони та зміцнення здоров'я.

3. Свідоме ставлення до рухової активності; заняття фізичними вправами знімають психічну напругу, відновлюють розумову працездатність, тренують тіло та зміцнюють організм; зміна пасивної і активно-рухової діяльності підвищує ефективність відновлювальних процесів в організмі.

### **Література**

1. Бень Н. В. Система роботи класного керівника щодо збереження здоров'я молодших школярів / <http://umanstudy.at.ua/>

1. Беленька Г.В. Здоров'я дитини – від родини / Ганна Володимирівна Беленька, Ольга Любомирівна Богініч, Марина Анатоліївна Машовець. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с. – С.99-100.

2. Коцур Н.І., Гармаш Л.С. Психогігієна: навчальний посібник. – Чернівці: Книги-XXI, 2005. – 380 с. – С.107-108.

**Голзицкая А.А., Кисельникова Н.В., Лаврова Е.В., Куминская Е.А.**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МНОГОДЕТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ**

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ, проект № 18-513-00022

В настоящее время многодетная семья является объектом междисциплинарных исследований, интегрирующих медицину, экономику, демографию, социологию и психологию. В психологической науке данная проблема относится к разряду малоизученных. О низком уровне разработанности и недостаточном внимании исследователей к данной проблеме свидетельствует уже тот факт, что в профильном международном издании "Journal of Reproductive and Infant Psychology" за последние 20 лет не опубликовано ни одной статьи по психологическим аспектам многодетности. Сходная ситуация прослеживается и по тематике публикаций в русскоязычном периодическом издании "Перинатальная психология и психология родительства". Вместе с тем, многодетная семья выступает объектом интереса для психологов с 80-90-х гг. XX века. Проблемы, связанные с данной областью, можно условно разделить на три категории: 1) индивидуально-психологические особенности и специфика психического развития детей из многодетных семей [Думитрашку, 1992; Кошонова, 1987; Кован, 1989; Силина, 2005 и др.]; 2) индивидуально-психологические особенности многодетных родителей [Борисенко, 2007; Демина, 2004; Добряков, 2010; Захарова, 2017; Овчарова, 2006 и т.д.]; 3) социально-психологические особенности межличностных отношений в многодетной семье [Захарова, 2014; Овчарова, 2006; Филиппова, 2002 и др.]. Все существующие исследования объединяет подход к многодетной семье как особому типу воспитательно-образовательной и коммуникативной микросреды.

Анализ результатов, полученных специалистами в отечественной и зарубежной психологии, выявляет существенные пробелы в научном знании о психологических факторах, механизмах и закономерностях становления и осуществления многодетного родительства. Исследование многодетной семьи и многодетного родительства в ракурсе психологии репродуктивного поведения позволит заполнить эти пробелы. Основной фокус исследования направлен на психологическую феноменологию, механизмы и закономерности расширенной внутрисемейной репродукции (рождения третьего и последующих детей), которая непосредственно ведет к приобретению статуса многодетного родителя и

образованию многодетной семьи [Филиппова, 2002; Добраков, 2010; Борисенко, 2007; Овчарова, 2006; Морозова, 2014; Захарова, 2014].

Такой подход позволит изучить рассмотреть мотивы, обуславливающие переход к многодетности в структуре жизненного цикла семьи, выявить психологические факторы, способствующих устранению негативных стереотипов и формированию позитивного образа многодетной семьи у людей фертильного возраста.

### Литература

1. Баландина Л.Л. Особенности взаимоотношений с сиблингами и сверстниками у детей из многодетных и однодетных семей [Электронный ресурс] / Л. Л. Баландина, Е. А. Силина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2010. - N 4(12).
2. Дёмина И. С. Особенности отношения многодетных родителей к семье: Дис. канд. психол. Наук / И. С. Демина // Москва. – 2004. - 199 с.
3. Добряков, И.В. Перинатальная психология / И.В. Добряков // СПб.: Питер. - 2010. – 234 с.
4. Захарова, Е.И. Психология освоения родительства / Е.И. Захарова // М.: МГОУ. - 2014. – 258 с.
5. Морозова, С.И. Технологии формирования репродуктивной мотивации и профилактики абортного поведения / С.И. Морозова, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко // Кемерово: Кузбассвузиздат. - 2014. – 91 с.
6. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен / Р.В. Овчарова // М.: Московский психолого-социальный институт. - 2006. - 496 с.
7. Филиппова, Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова // М.: Изд-во Института психотерапии. - 2002.
8. Думитрашку Т.А. Факторы формирования индивидуальности ребенка в многодетной семье / Т. А. Думирашку // М. - 1992.
9. Кошонова, М. Р. Представление о себе у дошкольников из многодетной семьи : диссертация ... кандидата психологических наук / М. Р. Кошонова // Москва. - 1987. - 249 с.
10. Кован Ф.А. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребенка / Ф. А. Кован, К. П. Кован // Вопросы психологии. – 1989.
11. Borisenko, J.V. Reproductive motivation in Russian women in family context / J.V. Borisenko, K.N. Belogay //Journal of reproductive and infant psychology. – 2016. – Vol. 34 (3). – P. 224 – 234.

**Головко М. А.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна.

## ПСИХОЛОГІНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРИРОДИ



Людина народжується, живе і розвивається у певному середовищі. Середовище розглядається як система різноманітних факторів, що впливають на спосіб існування людини та її психіку. Існує величезна кількість екологічних факторів, що впливають на людську психіку, а саме: біогенні та антропогенні [4, с. 184].

На даному етапі розвитку суспільства постає потреба у формуванні екологічної свідомості екоцентричного типу. Тобто такої системи уявлень про навколишній світ, відповідно до якої, вищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи, що є елементами єдиної системи. Мета взаємодії при цьому визначається екологічним імперативом: правильним і дозволеним є те, що не руйнує екологічну рівновагу; етичні норми і правила однаковою мірою поширюються на взаємодію як між людьми, так і із світом природи; діяльність з охорони природи продиктована необхідністю зберегти її заради неї самої [2, с. 236].

Таким чином, постає завдання змінити світоглядні парадигми та світосприйняття людини. Адже саме від'ємний приріст населення, "екологічні" захворювання – найгостріші й найболучіші проблеми для України. Розв'язання їх можливе за умови формування принципово нового екологічного мислення та виховання екологічної культури особистості. Саме свідоме й бережливе ставлення до природи має формуватися з дитинства у сім'ї, в школі і, можливо воно лише за умов підвищення екологічної культури та знань особистості у даній галузі. Турботою про екологічне благополуччя природного середовища для сучасних і майбутніх поколінь, досягненням високого рівня екологічної культури повинні бути максимально пронизані шкільні програми, навчальні посібники.

Формування екологічної свідомості підрастаючого покоління – одне з найважливіших завдань сьогодення. Екологічна свідомість формується під час екологічного виховання і освіти, які є атрибутивними компонентами загально-людської культури. Екологічна освіта спрямована на поєднання раціонального й емоційного у взаємовідносинах людини з природою на основі принципів добра і краси, розуму і свідомості, патріотизму, наукових знань і дотримання екологічного права [1, с. 90].

Уявлення про природу, як про духовну цінність, дає змогу особистості відчувати єдність людини і природи на психологічному, особистісному рівні. Водночас духовна взаємодія з природою має значний вплив на розвиток особистості, а також її мотиваційної сфери у ставленні до природного довкілля, що має стати основою в екологічному вихованні учнів. Вони повинні безпосередньо спілкуватися з природою під керівництвом педагогів, які можуть показати її красу та досить яскраво і детально розповісти про наслідки насилля над середовищем. Діти повинні усвідомити та засвоїти, що довкілля з його проблемами не існує десь окремо від них, а впливає на них та залежить від їх ставлення.

Для реалізації даного дослідження було використано методику "Опитувальник екоцентричних та антропоцентричних установок по відношенню до навколишнього світу" [3, с. 442-444]. Дослідження проводилося на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Отримані результати вказують, що серед досліджуваних переважає екоцентрична установка – 56%, антропоцентрична установка – 29% і екологічна апатія – 15%. Переважання екоцентричної установки характеризується тим, що у відносинах людини та навколишнього середовища наголос робиться на гармонії, взаємозв'язку, взаємодії та взаєморозвитку. В цьому відношенні людина виступає не як власник природи, а один з членів природного співтовариства. Розум людини не дає їй привілеїв, а навпаки накладає на неї додаткові обов'язки по відношенню до довкілля. Соціум не протистоїть світу природи, він є елементом єдиної системи. Метою взаємодії з природою є максимальне задоволення як потреб людини, так і усього природного співтовариства. Людині нема звідки брати засоби існування, окрім як з оточуючого середовища. Але вона повинна не тільки брати, але й давати. Вплив на природу замінюється взаємодією з нею.

Сьогодні, усвідомлюючи загрозу глобальної екологічної катастрофи, вчені розробляють концепції збереження та розвитку довкілля, що ґрунтуються на принципах екоцентризму. Ці розробки спрямовані перш за все на вирішення наступного завдання: визначення умов, за яких обсяги і різноманітність природних ресурсів будуть не тільки зберігатися, але й зростати так, щоб забезпечити потреби суспільного виробництва.

Отже, становлення та розвиток екологічної культури відбувається на ранніх етапах онтогенезу при неперервному екологічному вихованні та навчанні, що є важливим чинником у формуванні екологічного уявлення та ставлення особистості до навколишнього середовища.

### **Література**

1. Абдулаев З. Экологическое отношение и экологическое сознание / Абдулаев З. / Ташкент, 1990. – 183 с.
2. Дерябо С. Д., Ясвин А. В. Экологическая педагогика и психология / Дерябо С. Д., Ясвин В. А. – Ростов-на-Дону: Феникс. 1996. – 436 с.
3. Екологічна психологія: підручник / В. О. Скребець, І. І. Шлімакова. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2014. – 456 с.
4. Львовичкіна А. М. Екологічна психологія / Навчальний посібник./ К., 2003. – 236 с.

**Гребінник С.М.**

Аспірант першого року навчання спеціальності "Психологія",  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

## **ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНИХ ТИПІВ В ПСИХОЛОГІЇ**

В Україні в академічному науковому світі, питання психологічних типів Карла Густава Юнга [7], та пост-юнгіанська типологія особистості (МВТІ) не розглянута належним чином. Здебільшого є лише одиничні роботи, або статті, як то "Диференціальна психологія" А.А. Палія [1]. Це велика прогалина вітчизняної науки, адже ці концепції мають широку теоретичну структуру та великий потенціал для емпіричних досліджень. На відміну від України, в західному світі навпаки, функціонують численні організації (під егідою асоціації аналітичної психології ІААР юнгіанські інститути є в багатьох країнах Європи та в Сполучених Штатах Америки), дослідницькі лабораторії, та приватні дослідницькі-консультаційні центри (найвідоміші з них САРТ, СРР, ОРР); на теми МВТІ та "Психологічних типів" пишуться наукові роботи та захищаються дисертації. Практичне значення типології є своєрідним стандартом корпоративної аналітики щодо співробітників (тест МВТІ використовується у великій кількості провідних організацій при влаштуванні на роботу та професійній орієнтації). Україна, яка йде в своєму цивілізаційному шляху до західного світу, на мої переконання також, повинна враховувати сучасні досягнення типології та підхоплювати і розвивати їх, активно інтегруючи концепцію типів Карла Юнга та МВТІ в вітчизняний науковий простір.

Якщо брати до уваги той факт (який досі є під сумнівом адже не піддається емпіричному доведенню) що психологічні типи є вродженими, а не детермінованими в процесі становлення особистості - тоді ми стоїмо перед розумінням фундаментального феномену в психології, куди більш значущим та глибшим ніж наприклад темперамент. В такому разі всі психологічні знання та практика мають базуватися на фундаменті психологічних типів. Розуміння унікальності способів сприйняття та видачі інформації в контексті базового розуміння інтроверсії - екстраверсії, та психологічних когнітивних функцій в які вони розділяються - а саме відчуття, мислення, почуття та інтуїція [5] - дає розуміння унікальних відмінностей в базовому розумінні вже 8 функцій, якими людина сприймає світ. Таким чином, будь яке розуміння онтогенезу особистості є не повним без врахування психологічного типу, ця не повнота у розумінні може бути співвіднесена з відсутністю врахування таких вроджених властивостей, як гендер або темперамент.

Проблематика вродженості типу є основним чинником для недопрацювань в галузі емпіричної наукової психології. З однієї сторони, ми маємо твердження всіх авторів та практиків типології, що тип або є вродженим або формується в самому ранньому дитинстві. Всі ці люди починаючи з Юнга, Ізабел Майерс Бріггз [9], Отто Крегера, Девіда Кейрсі та іншими, мали особисту статистику яку здобували на практиці і з ними важко сперечатися. З іншої сторони, відсутність наукового підтвердження цього факту з точки лабораторних досліджень ставить під сумнів цю ідею. Проте це питання є фактом особливої уваги дослідників. Чи можливий подібний експеримент для виявлення вродженості? Оксфордська приватна дослідницька корпорація ОРР, що займається консультуванням та дослідженням в галузі МВТІ – наразі

паралельно з дослідженням типу займається дослідженням ДНК, де код базується на бінарному принципі (так само як і в теорії типів).

Після Юнга, роботу над оригінальною типологією продовжили його послідовники - Марія Луїза Фон Франц та Джеймс Хіллман[4]. В наші часи, цю естафету перейняв юнгіанець - Джон Бібі[8] (психіатр, аналітик інституту Юнга в Сан-Франциско), він відомий насамперед тим, що створив розширену функціональну модель психологічних типів на основі концепції "архетипів колективного несвідомого" [6].

Що до пост-юнганської МВТІ – її розвиток і становлення можна пов'язувати з іменами Отто Крегера[3], Пола Тайгера та Девіда Кейрсі[2]. Кейрсі розробив наступну ланку для довершення теорії, створивши опитувальник для виявлення типу МВТІ та для виявлення типу темпераменту (в контексті оригінальної теорії) як однієї з найбільш стійких характеристик особистості. Було створено концепцію про чотири інтегральні типи темпераменту, які виділяються по найбільш стійким психологічним характеристикам – від ціннісно-мотиваційної структури до стилю поведінки людини. Чотири групи темпераментів враховують всі 16 типів особистості розділяючи їх на 4 характерні групи.

Що до майбутнього теорії типів – треба зазначити по перше, що, пост-юнганська типологія наразі відбулась, вона представлена як в академічній науці так и в сучасній психологічній практиці. Проте залишилось дуже багато не розв'язаних питань, це: відносини між різними психотипами; вродженість або набутість типу; дослідження унікального онтогенетичного розвитку типу; розуміння типу в контексті колективного несвідомого тощо.

### Література

1. Палій А. А. Диференціальна психологія / Анатолій Андрійович Палій. – Київ: Академвидав, 2010. – 429 с. – (Альма-матер).
2. Кейрси Д. Пожалуйста пойми меня – II. Темперамент, характер, интеллект / Дэвид Кейрси. – Москва: Черная белка, 2013. – 320 с.
3. Крегер О. Почему мы такие? 16 типов личности, определяющих, как мы живём, работаем и любим / О. Крегер, Д. Тьюсен. – Москва: Альпина паблишер, 2016. – 368 с.
4. Фон Франц М. Лекции по юнговской типологии / М. Фон Франц, Д. Хиллман. – Москва: ИОИ, 2017. – 196 с.
5. Юнг К. Аналитическая психология. Таквистокские лекции / Карл Густав Юнг. – Санкт-Петербург: Кентавр, 1994. – 41 с.
6. Юнг К. Архетип и символ / Карл Густав Юнг. – Москва: Ренессанс, 1991. – 299 с. – (Страницы мировой философии).
7. Юнг К. Психологические типы / Карл Густав Юнг. – Санкт-Петербург: Ювента, 1997. – 716 с.
8. Beebe J. Energies and Patterns in Psychological Type: The Reservoir of Consciousness / John Beebe. – Routledge, 2016. – 250 с.
9. Briggs Myers I. Understanding Personality Type / I. Briggs Myers, P. Briggs Myers. – Sunnyvale: CPP, 1995. – 248 с.

**Грищук Е.Ю.**

кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,  
м. Київ, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ІТ-ПРАЦІВНИКІВ**

*Актуальність проблеми дослідження.* У сучасному світі компанії прагнуть до використання новітніх технічних пристроїв, технологій і програмних продуктів. Керівництво компаній орієнтоване на ефективне використання наявних ресурсів, але цього не достатньо, якщо не враховувати людський ресурс компанії – персонал, а саме, високопрофесійних фахівців у сфері інформаційних технологій. Попит на таких фахівців, як в Україні, так і за кордоном, досить великий. З огляду на це, актуальним напрямом в останні десятиліття став супровід таких фахівців, вивчення особливостей їхньої діяльності, відбір, підготовка, розвиток, адаптація та мотивація.

*Мета дослідження* – виявити психологічні особливості мотиваційної сфери ІТ-працівників.

*Методи дослідження.* Для збору емпіричних даних використовувались наступні методики: методика вивчення мотиваційного профілю особистості (Ш. Річі і П. Мартін); методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб (О. Ф. Потьомкіна); методика діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г. М.). Для порівняння отриманих показників використовувався критерій Краскела –Уоліса.

*Вибірка.* Респондентами виступили працівники ІТ-сфери – усього 91 особа (61 чоловік та 30 жінок), з них: 30 осіб працюють в офісі, 30 – фрілансери, 31 – віддалено. Вік досліджуваних - від 21 до 35 років.

Результати порівняння трьох груп випробуваних виявили значущі відмінності (на рівні  $p = .001$ ) і засвідчили, що працівників офісу вирізняє домінування потреб у матеріальній винагороді, умовах праці та соціальних контактах. Тобто, мотивація цієї групи працівників полягає в забезпеченні причинно-наслідкового зв'язку між зусиллями і винагородою. Потреба в хороших умовах роботи може сигналізувати про незадоволення якоїсь іншої потреби, наприклад, висловлювати незадоволення керівником, несприятливим психологічним кліматом. Тому, зіткнувшись з високими значеннями цієї потреби, потрібно в першу чергу розглянути людські відносини, що склалися в організації, її корпоративну культуру. Потреба в соціальних контактах реалізується в спілкуванні з широким колом людей, легкому ступені довіри, зв'язках із колегами, партнерами та клієнтами. Такі працівники отримують задоволення і позитивні емоції від численних контактів з іншими людьми.

Серед соціально-психологічних установок у сфері мотивації у групі офісних ІТ-працівників домінуючими виявились орієнтації на результат, альтруїзм, гроші та владу. Водночас, головним мотиватором їхньої соціально-психологічної активності є тенденція до афіліації.

Фріланс-працівників вирізняють такі потреби, як стабільні взаємини, впливовість/влада, різноманіття/новизна, креативність/творчість, самовдосконалення. Вони схильні формувати і підтримувати довгострокові, стабільні взаємини, що передбачають значний ступінь близькості та довіри. Такі працівники будуть задоволені в умовах довіри, сприятливих робочих і особистих взаєминах, властивих ефективній команді. Для фрілансерів значимою є можливість конструктивно впливати на інших для досягнення організаційних цілей. Потреба в різноманітності вказує на тенденцію завжди перебувати в стані піднесеності, готовності до дій, любові до змін.

Орієнтація на процес, свободу, егоїзм та працю є у фріланс-працівників провідними серед соціально-психологічних установок у сфері мотивації. Показово, що головним мотиватором соціально-психологічної активності у цій групі виступає прагнення до влади.

Віддалених працівників вирізняють такі потреби: структурування праці, визнання, досягнення, значення результату. Чітке структурування роботи, дозволяє їм судити про результати своєї роботи, знижує невизначеність та встановлює правила та директиви виконання роботи. Для них також важливо, щоб оточуючі цінували їхні заслуги, досягнення та успіхи.

Провідних соціально-психологічних установок у сфері мотивації у групі досліджуваних віддалених працівників виявити не вдалось. Водночас, їх вирізняє серед інших груп нижчий рівень орієнтації на працю та владу, а основним мотиватором соціально-психологічної активності є досягнення успіху.

**Гуд Г. О.**

викладач психології

Барського гуманітарно-педагогічного коледжу  
імені Михайла Грушевського

## **НЕГАТИВНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЗУМОВЛЕНІ СОЦІАЛЬНИМИ ЧИННИКАМИ**

Незважаючи на те, що реформування в сучасному освітньому просторі передбачає створення сприятливих умов для особистісного розвитку кожної дитини, однак, на її реалізацію негативно впливають такі соціальні чинники, як: нестабільність, соціально-економічні зміни, взаємини між батьками; нова соціальна ситуація розвитку та сенситивність молодших школярів до різноманітних соціальних впливів; рівень психолого-педагогічної культури вчителів тощо. Відтак, емоційне благополуччя детермінує життєдіяльність та активність

дитини, визначає її прагнення та ставлення до дійсності, обумовлює поведінку та слугує психологічним захистом в процесі соціалізації.

Особливості емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку є предметом вивчення чималої кількості вчених. Так, К. Бюлер, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, Г. Мюнстерберг, А. Прихожан, С. Рубінштейн тощо; Г. Кравцов та О. Кравцова досліджували емоційно-вольову готовність дітей до школи, а також залежність емоційного розвитку від сім'ї та сімейного середовища; вплив сім'ї на рівень емоційного виявлення розглядалось у працях Е. Ейдемільера, О. Захарова, І. Нікольської та ін; емоційне благополуччя, як чинник збереження здоров'я молодших школярів вивчала В. Кутішенко.

У контексті досліджуваного феномена представляє інтерес проблема, яка зумовлена негативними переживаннями та їх виявленнями у молодших школярів. Особливо ця проблематика стоїть гостро сьогодні, коли на особистісний і психічний розвиток дитини впливають чимало чинників, які характеризуються незмінністю, динамічністю, суперечливістю. Це пояснюється тим, що молодший шкільний вік зумовлений зміною як зовнішніми так і внутрішніми детермінантами. Серед них: соціальна ситуація розвитку – навчанням у школі, поява нового статусу, виду діяльності, нового оточення, побудова нових взаємостосунків тощо. Отже, початок шкільного життя розширює діапазон довкілля, збільшує досвід, який дитина набуває не тільки в сім'ї, а й за її межами. У цей період відбувається засвоєння моральних і поведінкових норм, формування відносин в колективі. На думку І. Беха, М. Боришевського, Л. Божович, І. Булах, В. Проскури, П. Чамати й ін. молодші школярі оцінюючи спочатку лише результати своєї навчальної діяльності, поступово включають до сфери самооцінки моральні якості, такі як: правдивість, чесність, скромність, ввічливість, справедливість тощо.

У перші роки навчання особливого значення набуває спілкування з однолітками, в процесі якого формується міжособистісне спілкування і моральна поведінка. Як зазначає А. Драган, формування статусу та міжособистісних взаємин молодших школярів залежать не від успішності і поведінки в школі, а визначається відношенням учителя. Тому під час проведення соціометричного дослідження можна виявити, що серед тих дітей, яким віддається перевага, часто є ті, які добре вчаться, яких хвалить і виділяє педагог. Пізніше, критеріями популярності молодших школярів серед ровесників стає рівень успішності та особистісні якості. Внаслідок досвіду взаємодії, учнівська група трансформується у стійку соціальну групу, у якій школярі диференціюються за певними статусами:

-сприятливий – "зірка", "дитина, якій надають перевагу", "прийнята",  
-несприятливий – "ізольована", "дитина, якої уникають" (за О. Сергієнковою)

Зазвичай, діти з високою навчальною успішністю, комунікабельні, отримують сприятливий статус, та навпаки – хворобливі, конфліктні, агресивні, діти з підвищеною емоційною збудливістю – несприятливий. Обмеженість спілку-

вання з однолітками, призводить до формування негативних особистісних емоційно- ціннісних якостей, підвищену схильність до страхів, нагромадження емоцій неуспіху, невпевненість у власних можливостях, сором'язливість, пасивність тощо. Почуття соціальної самотності дитини в класному колективі часто призводить до негативного ставлення до ровесників, учіння і самого себе. Однак, довготривале ігнорування дитини її соціальним оточенням, може виявитися прикметною ознакою "булінгу".

Булінг – (від англ. bully – хуліган, задирака, грубіян, "to bully" – задира-тися, знущатися) – тривалий процес свідомого жорстокого ставлення, агресивної поведінки, щоб заподіяти шкоду, викликати страх, тривогу або ж створити негативне середовище для людини. У 2016р. U-Report UNISEF було проведено глобальне опитування щодо булінгу в Українських школах, кількість респондентів – 2117 дітей. На запитання "Чи є така проблема в Україні?", – 89% респондентів відповіла "Так". Результати аналізу шкільного булінгу свідчать про недостатню поінформованість педагогів про його причини виникнення і форми прояву.

У початковій школі діти ще не займаються жорстким булінгом, але вже можуть виявляти нетолерантність до інших. Якщо вчитель починає демонструвати систему конкуренції та пріоритетів – діти починають один одного "травити", справжній ж булінг почнеться у середній школі – з 10-11 років –вік входження у підліткову кризу.

Практично в кожній соціальній групі є учні, які стають об'єктами глузувань та знущань, а також агресори, які є ініціаторами булінгу. Зазвичай цькування ініціюють агресивні діти, які люблять домінувати, "лідери". Принижуючи інших, вони підвищують власну значущість. Нерідко це відбувається через глибокі психологічні комплекси кривдників. Можливо, вони самі переживали приниження або копіюють ті агресивні й образливі моделі поведінки, які є у їхніх сім'ях. Зазвичай об'єктом знущань (жертвою) булінгу вибирають тих, у кого є дещо відмінне від однолітків. Відмінність може бути будь-якою: особливості зовнішності; манера спілкування, поведінки; незвичайне захоплення; соціальний статус, національність, релігійна належність тощо. Розрізняють такі види булінгу:

*вербальний* – принизливі обзивання, глузування, жорстока критика, висміювання та ін. На жаль, кривдник часто залишається непоміченим і непокараним, однак образи безслідно не зникають для "об'єкта" приниження;

*фізичний* – нанесення ударів, штовхання, підніжки, пошкодження або крадіжка особистих речей жертви та ін;

*соціальний* – систематичне приниження почуття гідності потерпілого через ігнорування, ізоляцію, уникання тощо;

*кібербулінг* – приниження за допомогою мобільних телефонів, інтернету-мережі. Реєструючись у соціальних мережах, діти створюють сайти, де можуть вільно спілкуватися, ображаючи інших, поширювати плітки, особисті фотографії, зроблені в роздягальнях чи вбиральнях.



Жертва цькування переживає такі негативні емоційні переживання, як: почуття приниження і сором, страх, розпач і злість. Причини агресивної поведінки по відношенню до дитини знаходяться в двох площинах:

-оточення і сім'я. Поведінкову модель школярі копіюють у батьків, суспільства, де панують принципи грубої сили. "Дворова" етика, фільми, наповнені жорстокістю, неповажне ставлення до слабких з боку дорослих, вчать дітей певним способам взаємодії з іншими;

-школа. Деякі вчителі з низьким рівнем психолого-педагогічної культури навмисно самі дають початок булінгу, оскільки не здатні справлятися з проявами агресії в дитячих колективах. У своїй некомпетентності вони доходять до того, що самі дають учням прізвиська та ображають їх на очах у класу. Колектив транлює своє зневажливе ставлення до таких учнів за допомогою тону, жестикуляції.

Молодші школярі повинні неодмінно звертатися по допомогу до дорослих – учителів і батьків. Допомога дорослих потрібна в будь-якому іншому віці, особливо якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров'ю.

Таким чином, статус молодшого школяра в системі особистісних відносин суттєво впливає на його поведінку і самосвідомість. Відсутність близьких товаришів негативно позначається на емоційному стані дитини, породжує глибокі негативні переживання, відчуття самотності, невіру в себе тощо. Розуміння механізмів формування певних дій, вчинків у дітей молодшого шкільного віку допоможе визначити статус кожної дитини в колективі, причини виникнення відхилень в поведінці ізольованих дітей та знайти засоби педагогічного та психологічного впливу на них, з'ясувати основні напрямки психолого-педагогічної корекції та профілактики негативних проявів (агресії, афективних станів) у поведінці.

### **Література**

1. Барліт О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі / О. Барліт, А. Барліт. – Запоріжжя: Олекс, 2011. – 52 с.
2. Водолазська Т. Формування емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку / Т. Водолазська. // Постметодика. – 2010. – С. 26–31.
3. Глобальне опитування про булінг [Електронний ресурс] // ЮНІСЕФ – Режим доступу до ресурсу: <http://www.unicef.org/ukraine/ukr/infographicbullying-upd.pdf>
4. Драган А. Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку / А. Драган // Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. – 2015. - №1 (48). – С. 117 – 120.

**Дворник В.І.**  
магістрантка НДУ ім. М. Гоголя

## **ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРІВ**

Проблема мотивації займає важливе місце серед вітчизняних і зарубіжних досліджень. Особливості учбової, учбово-професійної діяльності досліджувалися в роботах Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, І.О. Зимньої, О.М. Леонт'єва, А.К. Маркової, Д.Б. Ельконіна та ін., психологічну природу мотивації, мотивів діяльності людини вивчали Л.І. Божович, О.М. Леонт'єв, А. Маслоу, В.В. Столін, С.Л. Рубінштейн, Х. Хекхаузен та ін.

Під мотивом навчальної діяльності розуміються всі фактори, що обумовлюють прояв навчальної активності: потреби, цілі, установки, почуття, інтереси тощо. П. Г. Розенфельд, виділив такі фактори мотивації навчання: 1) навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмета; 2) навчання без особистих інтересів і вигод; 3) навчання для соціальної ідентифікації; 4) навчання заради успіху або через острах невдач; 5) навчання з примусу або під тиском; 6) навчання, засноване на поняттях і моральних зобов'язаннях або на загальноприйнятих нормах; 7) навчання для досягнення мети в повсякденному житті; 8) навчання, засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях[2, 253].

Мотивація – досить загальне, широке поняття, під яким мається на увазі спрямованість активності особистості. Мотивація розглядається як багаторівнева система. Мотиваційні явища можуть бути різного рівня усвідомлення – від глибоко усвідомлених до мимовільних, неусвідомлених спонукань.

Учбова мотивація, як і будь-який інший її вид, системна. Вона характеризується спрямованістю, стійкістю та динамічністю. В роботах Л.І.Божович на матеріалі дослідження учбової діяльності школярів було відмічено, що вона спонукається ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. Учбова мотивація визначається як вид мотивації, включений в діяльність учіння, учбову діяльність. Як і будь-який інший вид, учбова мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється учбова діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктними особливостями того, хто навчається; по-четверте, суб'єктними особливостями педагога і перш за все системою його ставлення до учня, до справи; по-п'яте, специфіко навчального предмету [1, с.225].

Метою дослідження виступило виявлення індивідуальних характеристик мотивації учіння студентів-магістрів. Використовувалась методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А.А. Реан, В.А. Якунін). Вибірку емпіричного дослідження склала група досліджуваних (N=40).

**Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А.А. Реан, В.А. Якунін)** дозволяє визначити такі мотиви учбової діяльності як комунікативні, мотиви уникнення, престижу, професійні, творчої

самореалізації, навчально-пізнавальні та соціальні. В учбовій мотивації студентів-психологів найвищі показники встановлені за шкалою "професійні мотиви" (у 37,5%), "мотиви творчої самореалізації" (17,5%) та "комунікативні мотиви" і "мотиви престижу" встановлені у 12,5% досліджуваних. Найнижчі показники виявлені за шкалами "навчально-пізнавальні мотиви" (10%), "мотиви уникнення" та "соціальні мотиви" (по 5%). Переважання у наших досліджуваних професійних мотивів та мотивів творчої самореалізації, на наш погляд, може свідчити про те, що навчання у вузі починає усвідомлюватися як форма самовизначення та самореалізації через особливості конкретної професійної діяльності.

### **Література**

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с: ил. – (Серия "Мастера психологии")

## **ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У КОЛЕКТИВІ ПРОГРАМІСТІВ**

Зростаючий інтерес до проблем міжособистісної взаємодії у різних сферах людської діяльності спричинив появу численних досліджень, зумовлених взаєминами людей у різних сферах життєдіяльності, у тому числі й професійній. Проблема взаємовідносин особистості розглядається в дослідженнях М.І. Алексеевої, Б.Г. Ананьєва, В.О. Василенко, Є.І. Головахи, В.В. Москаленко, В.М. М'ясищева, С.Л. Рубінштейна, В.В. Сусленко та інших. Однак єдиних тверджень, щодо тлумачення даного поняття немає. Його розглядають як:

– розуміння того, що відносини людини і іншого індивіда мають взаємну спрямованість.

– систему установок очікувань і орієнтацій членів певної групи відносно один одного, обумовлених організацією спільної діяльності та такої, що базується на загальних уявленнях про цінності і громадські норми.

Основа міжособистісних відносин – це зусилля партнерів, які спрямовані на те, щоб зробити свою поведінку і свої почуття найбільш зрозумілими і прийнятними для один одного. Саме дії і почуття створюють матрицю відносин, завдяки якій відбувається безпосереднє спілкування.

Міжособистісні відносини – це відносини, що складаються між людьми. Вони можуть супроводжуватися емоціями і переживаннями, якими люди висловлюють свій внутрішній світ.

Міжособистісні стосунки – це сукупність об'єктивних зв'язків та взаємодій між особами, які належать до певної групи. Характерною ознакою міжособистісних стосунків є їх емоційне забарвлення.

Отже, відносини людей, що формуються в процесі безпосередньої взаємодії в групі, мають неформальний характер і містять емоційно забарвлену та обопільно значущу оцінку партнерів по спілкуванню. Тому міжособистісні взаємини – психологічний феномен, який стосується всіх сфер людського суспільства – політики, економіки, культури, побуту тощо.

Людська природа, стверджують учені (Л.І.Бондарчук, Л.І. Карамушка, С.Д. Максименко, М. І Пірен, В.О. Татенко й ін. ) спонукає будь-яке об'єднання людей, якщо воно досить довготривале, утворити певну внутрішню структуру. У такій групі, зазвичай, усі рівні, проте вона із свого складу виділяє лідера, який бере на себе влаштування якогось аспекту спільної діяльності. Якщо до появи лідера всі працювали індивідуально, то після цього робота виконується спільно. Змінюється і ставлення до цілей діяльності: якщо раніше воно збігалось лише частково, то тепер - повністю.

У контексті досліджуваної нами проблематики представляють інтерес дослідження учених Блей і Мутон, які запропонували оригінальну класифікацію

типів взаємостосунків в трудовому колективі. Її особливість ґрунтується на комбінації двох головних параметрів – уваги до людини і уваги до виробництва. Така комбінація складає п'ять типів взаємостосунків в колективі, котрі вносять істотні відмінності в морально-психологічний клімат, характеризують індивідуальний стиль керівництва. Наведемо її:

Перший тип – *невтручання*. Характеризується низьким рівнем турботи про виробництво і людей. Керівник не керує, а багато працює сам. Домагається мінімальних результатів, які достатні тільки для того, щоб зберегти свою посаду.

Другий тип – тепла компанія. Характеризується високим рівнем турботи про людей, прагненням до встановлення дружніх стосунків, приємної атмосфери і зручного темпу праці. При цьому керівника не дуже цікавить, чи будуть досягнуті конкретні й стабільні результати.

Третій тип – завдання. Характеризується тим, що увага керівника повністю зосереджена на виробництві. Натомість, людському фактору або взагалі не приділяється увага, або приділяється вкрай мало.

Четвертий тип – золота середина. Керівник у своїх діях прагне достатньою мірою поєднати орієнтацію як на інтереси людини, так і на виконання завдання. Водночас керівник не вимагає занадто багато від працівників, але й не займається їх потуранням.

П'ятий тип – команда. Керівник повністю прагне поєднати як інтерес до успіху виробництва, так і увагу до потреб людей, намагаючись бути і діловим, і людським. У колективі встановлюються взаємовідносини довіри і поваги.

Не менш цікаве дослідження щодо динаміки міжособистісних стосунків у системі "керівник-підлеглий" віднаходимо у американських вчених Херсі і Бланчард. Вони вважають, що ступінь керівництва підлеглими й емоційна підтримка залежить від рівня професійної зрілості. Іншими словами – із ростом професіоналізму керівник все менше керує підлеглим, а все більше його підтримує, вселяючи впевненість в його сили. Із досягненням середнього і вищого рівня працівником керівник не лише менше керує, але й менше підтримує його, оскільки такий працівник уже здатний сам контролювати себе, а скорочення опіки розцінюється як довіра з боку керівника.

Такий підхід до проблеми дозволяє використати чотири види стосунків у системі "керівник-підлеглий" : наказ чи розпорядження (оптимально у випадку низького професіоналізму підлеглого, коли підлеглий не готовий до виконання завдання і не хоче брати на себе відповідальність); повчання (рекомендується використовувати на рівні зрілості працівника від низького до середнього: підлегли ще не здатні, але вже готові взяти на себе відповідальність, тому необхідні їм керівництво і підтримка); турбота (ефективно на рівні зрілості від середнього до високого, коли працівник спроможний на виконання завдання, але психологічно ще не готовий взяти на себе відповідальність, тому чим слід не стільки керувати, скільки він потребує підтримки); делегування (при високому рівні професійної зрілості передбачає передачу повноваження працівнику при слабкому управлінні і малій підтримці).

На початкових етапах формування міжособистісних стосунків є безпосереднє емоційне забарвлення ставлення до людини. А згодом – орієнтація вибору змінюється. Більшої ваги набуває зовнішність і переваги партнера - у привабливості, шляхетності, контактності тощо. Оцінка враховує й глибші якості людини, що виявляються під час спільної діяльності, в значущих для неї вчинках, світоглядних установках, переконаннях.

Важливим у цьому сенсі є згуртованість колективу. Одним із важливих критеріїв рівня розвитку групи є згуртованість колективу – риса, яка характеризує його міцність і сталість психологічних зв'язків між членами колективу в межах соціальної спільності. Чим більше згуртований колектив, тим імовірніше, що він спроможний протистояти впливові внутрішніх і зовнішніх чинників, які його дезорганізують.

На згуртованість колективу впливають такі чинники, як:

- ідейна згуртованість;
- міжособистісна згуртованість;
- організаційна згуртованість.

Основними засобами і методами, які посилюють згуртованість колективу, є:

- виховання, що дає змогу досягти відповідності орієнтації членів колективу на певні цінності;
- мета та завдання, які виконують учасники колективу;
- організація спільної діяльності, реалізація мети досягаються за умови чіткої взаємодії і взаємодопомоги, які правильно регулюють міжособистісні відносини в колективі.

Вирішальним чинником для посилення згуртованості колективу є підвищення змістовності і спрямованості внутрішнього життя колективу, яке має значно виходити за межі особистісних інтересів і зосереджуватися на найважливіших напрямках суспільного життя і його інтересів. У структурі утворених груп чітко виявляється ієрархія статусів їх членів, що визначаються різними соціально-психологічними чинниками.

**Дметерко Н.В.**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет"  
м. Слов'янськ, Україна

## **МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливо гостро постає проблема професійної підготовки майбутніх психологів-практиків. Фахова підготовка психологів передбачає не лише опанування ними теоретичними знаннями та методами надання кваліфікованої психологічної допомоги, а і

розвиток професійно важливих якостей, зокрема рефлексивного мислення та професійної рефлексії. У значній мірі оптимізації змісту фахової підготовки майбутніх практико-орієнтованих психологів буде сприяти вивчення чинників розвитку їх рефлексивного мислення.

Рефлексивне мислення є процесом пізнавальної діяльності суб'єкта, скерованої на пізнання форм психічної активності, внутрішнього світу, змісту як власної психіки, так і іншої людини, що призводить до опанування рефлексивними знаннями та якісних змін у сфері спілкування та міжособистісної взаємодії. Фахова діяльність психолога-практика визначає необхідність розвитку такої складової рефлексивного мислення як опанування навичками професійного пізнання змісту власної психіки.

Розвиток рефлексивного мислення психологів-практиків вивчався у процесі глибинної психокорекції, що ґрунтується на психодинамічній методології, яка розроблена у дослідженнях академіка НАПН України Т.С. Яценко [3]. Методологія це "галузь знань, що вивчає засоби, передумови та принципи організації пізнавальної та практично-перетворюючої діяльності" [2, с. 278]. Принципи організації та методи глибинної психокорекції визначаються основними положеннями психодинамічного підходу, що розкриті у відповідній літературі [3].

Глибинна психокорекція є одним із видів групової психокорекції, яка передбачає надання психологічної допомоги людині у розв'язанні її особистісної проблематики. Сутнісною відмінністю групової психокорекції, порівняно із індивідуальною, є те, що в ній основним інструментом психокорекційного впливу є група, яка дозволяє виявити та скоректувати проблеми клієнта за рахунок міжособистісної взаємодії та групової динаміки, що сфокусовані на процесі "тут і зараз" [1]. Глибинну психокорекцію із існуючими формами групової психокорекції, зокрема соціально-психологічним тренінгом, зближує використання групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємовідносин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи і психолога, в корекційних цілях. Потенційні переваги групових форм роботи, як то емоційна підтримка групою її учасників, можливість отримання зворотного зв'язку, мають важливе значення для актуалізації рефлексії суб'єкта та отримання додаткової інформації про себе. Проте самопізнання не обмежується зворотним зв'язком. Самопізнання є творчою діяльністю суб'єкта, скерованою на опанування рефлексивними знаннями про ті аспекти власної психіки, які були поза усвідомленням та рефлексією. Можливість останнього забезпечує глибинно-психологічне пізнання, основними методами якого є візуалізована репрезентація (авторські та неавторські рисунки, робота з каміннями та ін.) та психокорекційний діалог. Особливе місце серед методів візуалізованої репрезентації займає методика аналізу комплексу тематичних психорисунків, розроблена Т.С. Яценко [3].

Візуалізація психічного змісту робить його доступним для прилюдного пізнання, важливу роль у якому відіграє діалог. Саме діалог сприяє "емоційному оживленню" презентантів через встановлення причинно-наслідкових зв'язків,

не представлених у безпосередньому спостереженні, що дозволяє пізнавати глибинний смисл, який передається опосередковано засобами предметної самопрезентації. Діалог у глибинній психокорекції здійснюється відповідно до основних положень психодинамічної теорії, які визначають його функціональні особливості. Діалогічна взаємодія психолога з респондентом становить багатоплановий рефлексивний процес, який розгортається навколо надання психологічної допомоги людині у розв'язанні її особистісної проблеми.

Вище зазначалось, що розвиток рефлексивного мислення передбачає усвідомлення тих аспектів власної психіки, які були поза усвідомленням та рефлексією. Механізмами, які блокують можливість безпосередньої рефлексії є психологічні захисти, витіснення та опори. У зв'язку з цим розвиток рефлексивного мислення передбачає ослаблення інтегративної дії психологічних захистів з метою об'єктивації особистісної проблеми (внутрішньої стабілізованої суперечливості психіки), що зумовлена тенденцією "до життя" та тенденцією "до психологічної смерті" [3].

Організація глибинно-корекційного процесу підпорядковується законам позитивної дезінтеграції психіки та її вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку [3]. Позитивна дезінтеграція є необхідною передумовою актуалізації рефлексивного мислення. Позитивний характер дезінтеграції дозволяє підтримувати емоційний оптимум учасників психокорекції та упередити емоційне напруження, прояв агресії, конфронтації та ін.

Отже, методологія психодинамічного підходу визначає методи та принципи організації дослідження розвитку рефлексивного мислення психолога-практика. Вивчення розвитку рефлексивного мислення відбувалось в умовах глибинної психокорекції, основними методами якої є діалог та візуалізована репрезентація. Обсяг статті не дозволяє розкрити принципи організації дослідження. Їх характеристика буде представлена у подальших публікаціях.

### **Література**

1. Осипова А.А. Общая психокоррекция : [Учебное пособие для студентов вузов] / А.А. Осипова – М. : ТЦ "Сфера", 2000. – 512 с.
2. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова] - [5-е издание] – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
3. Яценко Т.С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т.С. Яценко, О.В. Глузман, О.М. Усатенко. – Дніпропетровськ : "Інновація", 2014. – 192 с.

**Дроздова А.А.**

магістрантка КВНЗ "Вінницька академія неперервної освіти",  
спеціальність "Психолог, асистент вчителя з корекційної освіти"  
м. Вінниця, Україна.



## ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Впровадження інклюзивного навчання в освітніх закладах країни викликає все більше питань і потребує нових напрацювань та накопичення досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (далі - ООП), в тому числі дітей з раннім дитячим аутизмом (далі - РДА), кількість яких постійно зростає.

Закон України "Про освіту" доповнив освітню програму дітей з ООП корекційно-розвитковим складником, який розуміється як комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення.

З метою планування корекційної роботи з дітьми з РДА та визначення її цілей, виникає гостра необхідність провести якісну діагностику психічного розвитку таких дітей.

Емоційна сфера молодших школярів з РДА характеризується відсутністю базового відчуття безпеки та довіри, підвищеною тривожністю, наявністю багатьох страхів, активним негативізмом, слабкістю або надмірністю вираження емоцій, невмінням розпізнавати емоційні стани інших людей та зберігати емоційний досвід. Тому, особливості емоційної сфери дітей цієї категорії унеможливають пошук універсальних методик для її діагностики.

Існує значна кількість методик, які дозволяють виявити специфічні особливості комунікативної та соціальної поведінки, оцінити рівень розвитку комунікативних та соціальних навичок аутичних дітей. Якісний аналіз даної групи методик дозволяє поділити їх умовно на кілька підгруп: діагностичні шкали, що дозволяють виявити у дитини аутистичні порушення, соціальні, комунікативні та поведінкові недоліки, шкали адаптивної поведінки, методики, призначені для оцінки рівня розвитку дітей з аутизмом та планування корекційно-педагогічного впливу, методики, призначені для оцінки рівня невербальної комунікації дітей дитячого та раннього віку, методики, що дозволяють оцінити мовний розвиток дитини з аутизмом [1; с.247-248].

Проте, проаналізувавши наявний психодіагностичний інструментарій було виявлено значну прогалину, а саме - повну відсутність спеціальних методик для діагностики емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з РДА.

Зазвичай для діагностики емоційної сфери таких дітей використовують діагностичні методики для дітей з розумовою відсталістю або адаптовані методики для нормотипових дітей, однак, використання таких методик ставить під сумнів їх надійність та валідність.

Практика підтвердила думку Літвінової О.В. та Коробової А.О. про те, що у дітей, які мають діагноз РДА проведення деяких методик має незручності, що зумовлено проявом аномалій розвитку та поведінки, які характеризують дане

порушення (наприклад, стереотипні дії, порушення сфери спілкування, сенсорні порушення, порушення імпресивної та експресивної мови, особливості розвитку пізнавальної діяльності та інтелекту, особливості вітальних функцій та афективної сфери, особливості сприйняття, особливості навичок поведінки, патологія потягів і т. ін.). Такі відхилення у більшості випадків можуть впливати на достовірність результатів випробування [2; с.243]. Тому, автори провели опитування батьків та вихователів дітей, які приймали участь у дослідженні, а також спостереження за цими дітьми, з метою отримання більш достовірних результатів з приводу емоційної поведінки дітей.

Зважаючи на можливий суб'єктивізм педагогів і батьків при опитуванні, вважаємо найбільш доцільним для діагностики емоційної сфери молодших школярів з РДА проведення психологічного спостереження.

Відсутність перевірених діагностичних методик для вказаної категорії дітей може вплинути на якість психодіагностики та, як наслідок, призвести до невірної планування корекційно-розвиткової роботи та відсутності зрушень в психічному розвитку дитини в ході такої роботи.

Отже, перспективами подальших досліджень є розробка нових та адаптування існуючих методик для діагностики емоційної сфери молодших школярів з РДА з метою подальшого планування корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивного навчання, що має величезне практичне значення.

#### **Література**

1. О.В. Літвінова Особливості процесу діагностики дітей з аутизмом // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. - 2013. - Вип. 22(2). - С. 243-249.

2. Літвінова О. В., Коробова А. О. Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної сфери дитини з аутизмом // Збірник наукових праць Східно-українського національного університету ім. Володимира Даля. Теоретичні і прикладні проблеми психології. - 2015. – Вип. 3(38). - С.238-248

3. Тарасун В.В. Соціально-емоційний розвиток дитини з аутизмом // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. - Вип. 19(2). - С. 410-419.

**Д'яконова А.В.**

магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна.

## **ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ**

Проблема міжособистісних конфліктів, їх причини та шляхи вирішення розглядалися у роботах М. Дойча, Е. Еріксона, Г. Зіммеля, К. Левіна, З. Фрейд,

К. Хорні. Серед радянських та російських дослідників слід відзначити Л.С. Виготського, Н.В. Грішину, А.А. Леонтьєва, О.І. Шипілова. Проблема конфліктів в Україні представлена в роботах О.В. Волянської, А.М. Гірник, Л.В. Долинської, Г.В. Ложкіна, Н.І. Пов'якель. Предметом досліджень К.М. Лисенко-Гелемб'юк, Н.О. Макарчук, Л.П. Матяш-Заяц стали міжособистісні конфлікти у студентському середовищі.

Українські вчені Г.В. Ложкін та Н.І. Пов'якель конфлікт розглядають як зіткнення різноспрямованих сил (цінностей, інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів [3].

Найпоширенішим видом конфліктів є міжособистісні конфлікти.

Міжособистісний конфлікт - відкрите зіткнення людей у процесі їхніх взаємовідносин чи спільної діяльності, що виявляються у вигляді протилежності цілей у якій-небудь конкретній ситуації і є несумісними [4].

А.М. Гірник класифікує міжособистісні конфлікти за основною причиною на конфлікти інтересів, інформаційні конфлікти, організаційні (структурні) конфлікти, конфлікти спілкування (поведінки і стосунків), конфлікти систем цінностей [2].

В. Н. Гришина виділяє три основні групи причин конфліктів: зміст взаємодії (сумісна діяльність); особливості міжособистісних відносин; психологічні особливості учасників (темперамент, акцентуації характеру, адекватність самооцінки, рівень особистісного розвитку).

Припинення міжособистісного конфлікту можна здійснити за допомогою двох шляхів – вирішення та завершення.

Конфлікти є досить розповсюдженим явищем і можуть виникати між будь-якими людьми чи групами людей, і студентське середовище не є винятком.

Студентський вік, на думку Б.Г. Ананьєва, є важливим періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Студент, як особистість розвивається у трьох вимірах: психологічному (характер, темперамент, воля, здібності); біологічному (фізичні дані, тип вищої нервової діяльності, безумовні рефлекси, інстинкти); соціальним (місце в соціумі, національність) [1].

Студентство припадає на юнацький вік. Юнацький вік ставить перед особистістю нові завдання, які обумовлюють необхідність удосконалення вже сформованих умінь спілкування. Нова соціальна ситуація розвитку особистості юнака зумовлює зміни у індивідуальних особливостях особистості і як наслідок відбувається загострення міжособистісних стосунків.

Потреба у самовираженні, розкритті своїх переживань домінує над інтересом до почуттів та переживань іншого. Це, в свою чергу, зумовлює егоцентричність юнацького спілкування, а також є причиною напруженості взаємин з однолітками і невдоволення ними. Внаслідок цього в середовищі молодих людей є підвищений ризик виникнення міжособистісних конфліктів.

### **Література**

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. / М.В.Буланова-Топоркова – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

2. Гірник А. М. Управління конфліктом в педагогічному процесі// Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали конференції. –□К.; Чернівці, 1995. - С. 337-342.
3. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта. / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
4. Орлянський В.С. Конфліктологія. Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 160 с.

**Євченко І. М.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки  
НПУ імені М. П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНА СУВЕРЕННІСТЬ ЗВИЧОК СТУДЕНТІВ**

Психологічний простір – це інтеріоризована й привласнена суб'єктом частина середовища й явищ зовнішнього світу, яка стає головним змістом його внутрішнього світу. С. Нартова-Бочавер розглядає кордони особистості в структурі суверенного, депривованого й зруйнованого психологічного простору, зачіпаючи проблему цілісності "Я". Психологічний простір особистості називають суверенним у тому випадку, якщо людина змогла протистояти руйнівним впливам ззовні або уникнути їх; депривованим – якщо їй доводилося переживати власне безсилля в спробі відстояти кордони особистості; й зруйнованим – якщо деструктивні впливи мали тотальний характер. Психологічний простір особистості переживається суб'єктом як збережений або порушений, що виражається в почуттях спокою або занепокоєння; усвідомлюється поблизу своїх кордонів і не усвідомлюється в тих областях, які останнім часом не зазнавали змін; виражається в поведінці, спрямованій на об'єкти, значущі для внутрішнього світу. Кордони простору визначають ставлення до малого й великого соціуму – сім'ї й друзів, соціальних груп. Міцність кордонів психологічного простору дає людині переживання суверенності власного "Я", почуття впевненості, безпеки, довіри до світу.

Найважливішим критерієм психологічної зрілості є особистісна суверенність. Психологічна (особистісна) суверенність – це здатність людини контролювати, захищати й розвивати свій психологічний простір, заснований на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки. Вона являє собою форму суб'єктності людини й дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізовувати потреби. Найважливішим критерієм психологічної зрілості є особистісна суверенність. Психологічна (особистісна) суверенність – це здатність людини контролювати, захищати й розвивати свій психологічний простір, заснований на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки. Вона являє собою форму суб'єктності людини й дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізовувати потреби. Під особистісною суверенністю мається на увазі внутрішня емоційна згода людини з обставинами її життя. Суверенність проявляється в переживанні людиною автентичності власного буття, доречності, впевненості в тому, що воно проходить відповідно до власних бажань і переконань.

Особистісна психологічна суверенність має декілька складових: суверенність фізичного тіла, території, світу речей, звичок, соціальних зв'язків, цінностей. Кожний віковий період є сензитивним для розвитку певної складової особистісної психологічної суверенності. Розвиток психологічного простору в життєвому циклі:

1. Дитинство – суверенність фізичного тіла.
2. Ранній вік – зростає показник суверенності речей.
3. Дошкільний вік – пріоритетність суверенності речей зберігається.
4. Молодший шкільний вік – на перший план виступає суверенність звичок.

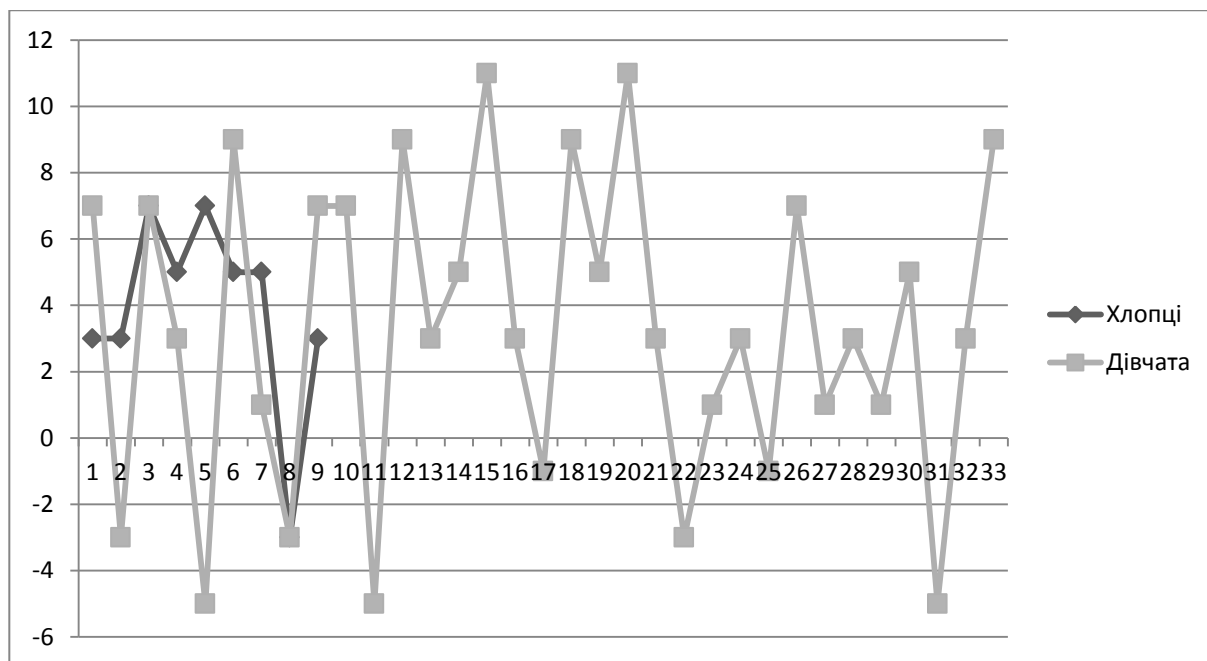
5. Підлітковий вік – суверенність цінностей, яка зберігається до кінця життя, також високі показники по комплексному самоствердженню (завоювання і збереження особистої автономії).

6. Юнацький вік – зберігається пріоритет суверенності цінностей і смаків.

7. Дорослість – суверенність цінностей і суверенність звичок.

8. Пізня дорослість – суверенність цінностей.

Пілотажне дослідження, проведене серед студентів (майбутніх психологів) НПУ імені М. П. Драгоманова, дає змогу констатувати, що у деяких студентів ще у молодшому шкільному віці не сформована достатньо суверенність звичок, а отже, не визначені прийнятні форми організації життя, існують насильницькі спроби змінити комфортний для особистості розклад побутування. Результати представлено на рис. 1.



*Рис. 1. Результати опитування студентів-першокурсників (n=42) за методикою С. Нартової-Бочавер "Суверенність психологічного простору", за шкалою "суверенність звичок"*

Вибірку становили студенти перших курсів (n=42, серед них: 33 дівчат та 9 хлопців. Аналізуючи отримані дані, зазначимо, що серед дівчат 24,2 % (n=8), мають не сформовану в молодшому шкільному віці суверенність звичок, а серед хлопців – 11,1% (n=1) – відповідно. Такі студенти будуть піддаватися впливу

ззовні, не вмітимуть ефективно організувати свій час, а отже, досягати поставленої мети, поведінка може змінюватися в залежності від ситуації.

Суверенність – це стан кордонів психологічного простору особистості – психологічних (когнітивних, емоційних і поведінкових) маркерів, що відокремлюють область приватності однієї людини від іншої. Межі визначають ідентичність людини, є інструментом рівноправної взаємодії й селекції зовнішніх впливів і позначають межі особистої відповідальності. Як порушення, так і підтримка кордонів закріплюються в Я-концепції і виражаються в об'єктивній поведінці людини. Суверенність є необхідною умовою розвитку людини як особистості, підтримки її благополуччя. Завдання сучасної школи та батьків – сформуванню в дитини правильні відчуття особистісних кордонів, виховати почуття власної гідності, самоповаги, позитивного самостварення. Не остання роль У цьому процесі має належати шкільному психологу. Саме він має ознайомити вчителів з новими підходами до виховання дітей, спостерігати за розвитком та психологічним станом учнів, надавати зібрану інформацію про дитину батькам. А майбутній психолог має працювати над розвитком власної психологічної суверенності, щоб після закінчення навчання, виконання своїх професійних обов'язків не призвело до емоційного виснаження.

### **Література**

1. Нартова-Бочавер С. К. Опросник "Суверенность психологического пространства" – новый метод диагностики личности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 25. – № 5. – С. 77–89.

**Жизномірська О. Я.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти  
м. Тернопіль, Україна.

## **ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

На сучасному етапі розвитку й запровадження інноваційних підходів та моделей у сучасну систему освіти Нової української школи, спонукає підростаючу молодь бути мобільною, конкурентоздатною, креативною, комунікабельною, з новим типом мислення та реагування, вміти передбачати ризики та формажорні ситуації, володіти критичним мисленням, мати чітку життєву позицію, швидко досягати позитивного результату, вміти вибудовувати перспективні плани свого майбутнього та передбачати професійні успіхи тощо.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що в психології значно підсилюється питання інтеграції в освітньому процесі, що корелюється зі

здоров'ям особистості учня. Зокрема, психологічний його стан, "гарне" самопочуття, настрої, позитивне налаштування до праці на уроці, формує в нього впевнену поведінку та стійку життєву позицію на майбутнє. Так, інтеграційні питання вивчалися у працях таких учених, як В. Безрукова, М. Берулава, К. Гуз, В. Дік, В. Ільченко, А. Степанюк та ін., деякі аспекти психологічного та психічного здоров'я особистості були окреслені класичними психологами, а саме А. Адлером, Р. Ассаджолі, Е. Еріксоном, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Хорні, К. Юнга та ін., а також зарубіжними дослідниками - Б. Ананьєвим, Н. Водоп'яною, О. Хухлаєвою й українськими, – Т. Гетьман, Л. Туріщевою тощо.

Вважаємо, що сучасний підхід до інтеграції у навчанні передбачає формування цілісної системи знань, умінь молодшого школяра, розвиток у нього творчих здібностей та потенційних можливостей; дозволяє здобувачу початкової освіти вміло досягати поставленої мети; швидко та якісно працювати на уроці; цілісно "бачити" предмет вивчення на занятті, а також його прикладне застосування у професійному житті; помічати навчальні помилки та вдало з ними працювати; вміти критично мислити; аналізувати й виокремлювати правильну, необхідну інформацію; робити певні висновки, аргументувати та доводити власну думку; впевнено володіти емоційним станом; психологічно бути здоровим на уроці; творчо самостверджуватися в різних соціальних взаємодіях шкільного змісту тощо.

Упровадження інтеграції в освітній процес є доволі актуальним і дає змогу зростаючій особистості, насамперед "спресувати" споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми, усувати дублювання у вивченні низки питань; реконструювати фрагмент знань таким чином, засвоєння якого вимагає менше часу, проте набуваються навчальні та технологічні компетентності; опанувати з учнями значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань; залучати молодших школярів до самостійного здобуття знань; формувати творчу особистість та розвивати її здібності; дозволяти молодшим школярам застосовувати набуті ними знання з різних предметів на уроках практичного спрямування, а також у своїй професійній діяльності тощо [ 1 ].

Так, з точки зору О. Хухлаєвої, психологічне здоров'я – це динамічна сукупність психічних якостей, що відповідають за гармонію між різними аспектами внутрішнього світу особистості молодшого школяра та підлітка, а також між особистістю та суспільством; можливість як повноцінного функціонування особистості, так і її розвитку в процесі життєдіяльності; гармонія двох світів (внутрішнього та зовнішнього "Я") особистості[ 3; с. 104].

Водночас Л. Туріщева зазначає, що психічне здоров'я особистості дитини залежить від багатьох факторів (генетичних, соціальних, екологічних), а також і від прагнень дорослої людини (батьків, учителів, вихователів) надати допомогу школяру. Саме доросла спільнота, на її думку, мають створювати сприятливий психологічний клімат, застосовувати особистісно-значущі способи освітнього процесу, використовувати індивідуальні завдання з учнями на уроці, - це такі методи, що змусять почуватися вільно дитині, у неї підвищуватиметься рівень пізнавальної активності, навчальної мотивації, спостерігатиметься емоційна



рівновага та впевненість у своїх можливостях [2; с. 68]. Думаємо, що педагог у своїй діалогічній співпраці з учнями різного віку, має вибирати такий спектр застосування інноваційних методів, засобів, технік, який сприяв би збереженню психологічного здоров'я кожної підростаючої особистості.

Таким чином, завдяки запровадженню та реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі Нової української школи, особистість молодшого школяра має можливість творчо розвиватися, бути психологічно здоровою, більше проявляти власну неповторність, ініціативність, пропонувати оригінальні ідеї, думки, бачити переваги та недоліки своєї праці, і зрештою, гідно почуватися у різних соціальних співтовариствах.

### **Література**

1. Психологічні основи збереження здоров'я учасників педагогічного процесу / Освіта // Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/psychology/26906/>
2. Туріщева Л. В. Організація психологічної служби в школі / Л. В. Туріщева. – Х. : Основа, 2012. – 111 с.
3. Хухлаева О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 160 с.

**Жорова В.М.**  
НДУ імені Миколи Гоголя  
м.Ніжин, Україна

## **"ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ" ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ**

Протягом останніх чотирьох десятиліть особливо стало поширеним поняття "благополуччя". У психологічних дослідженнях його значення розкрито не повністю, тому що не можливо пояснити роль чинників які впливають на життя людини методами, що існують на даний час. Об'єктивні показники благополуччя – ознаки здоров'я, матеріального достатку, успішності тощо – здійснюють лише опосередкований вплив на переживання благополуччя, воно у значній мірі обумовлене ставленням особистості до себе, до навколишнього світу загалом та до окремих його сторін [1, 245] – тобто суб'єктивним сприйняттям і оцінкою, що залежать від різноманітних сфер особистості. Таку суб'єктивну частину цього поняття і складає термін "суб'єктивне благополуччя". Воно розглядається як загальне сприйняття людиною рівня свого благополуччя. [2, 473]

Психологічний зміст суб'єктивного благополуччя особистості багатограний і багатоаспектний. Суб'єктивне благополуччя як характеристика особистості демонструє своєрідне "співвідношення особистості з життям", в якому, за К.О.Абульхановою-Славською, і потрібно шукати психологічні визначення особистості [3, 159]. Але, на жаль, внутрішня психологічна

структура суб'єктивного благополуччя в психологічній науці майже не досліджена.

У змісті поняття "суб'єктивне благополуччя" відображене ставлення людини до різних аспектів власного існування, яке, з одного боку, формується під впливом об'єктивних обставин та індивідуальних характеристик, а з іншого – позначається на її особистісному функціонуванні.

Поняття задоволеності життям є поліфакторним поняттям. Найбільш часто його пов'язують із фактором суб'єктивного благополуччя особистості. Суб'єктивне благополуччя – це когнітивно-афективна оцінка ситуації, що склалася, як благополучної чи неблагополучної [4., 75 ].

У психології використовується поняття для загального опису сфери почуттів та станів здорових людей, а також як інтенційний аспект життя високо функціональної людини. Будучи зрозумілим для кожного, поняття щастя в науці часто формулюється через інші близькі до нього конструкти "благополуччя", "якості життя", "задоволеності життям", які відображають певні формальні компоненти щастя.

З точки зору М. Аргайла, щастя – це стан переживання задоволеності життям в цілому, загальна рефлексивна оцінка людиною свого минулого і теперішнього, а також частота та інтенсивність позитивних емоцій. Автор показує також залежність щастя від соціальних зв'язків, значущістю яких є психологічна підтримка, яку дають близькі люди для особистості. Значущими соціальними зв'язками є: шлюбні відносини, внутрішньосімейні та близькі дружні зв'язки.

Загалом задоволеність життям визначається багатьма критеріями, наприклад, цілями та труднощами, які були досягнуті, змінами в житті особистості. Також залежить від таких характеристик як віра у власні сили, планування, відповідальність за наслідки.

Поняття задоволеності життям є складним та комплексним. Воно пов'язане з такими поняттями, як суб'єктивне благополуччя, щастя, якість життя та ін. Та дослідження цього поняття досі залишається актуальним та складним.

### **Література**

1. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. под ред. И. Солухи. – М.: София, 2006. – 368 с.
2. Ware J. E. Standards for validating health measures: Definition and content / J. E. Ware // Journal of Chronic Disease. – 1987. – No. 40. – P. 473-480.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К. А. – М.: Педагогика, 1980. – 234 с.
4. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология / Селигман Мартин Э.П. – М.: София 2006, – 347 с.

**Завгородня О. В.**

доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту

## МЕТОДИ ІНТЕГРАТИВНО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Актуальність дослідження визначається особливостями сучасної пізнавальної ситуації, що передбачає розробку нових загальногуманітарних підходів до розуміння людини в динамічному сьогоденні, в умовах "плинної реальності" [2], а в контексті розвитку психологічної науки – підходів, спрямованих на опрацювання стратегій інтеграції психологічного знання [3; 5]. Мета тез – окреслення принципів та методів запропонованого нами інтегративно-екзистенційного підходу,

Інтегративно-екзистенційний підхід налаштований на пошук інтегративних стратегій в пізнанні психічної реальності, а підкреслення духовно-екзистенційного аспекту пов'язано з прагненням глибокого і цілісного бачення психічної реальності, уникнення різних форм редукціонізму в її трактуванні. В першу чергу, це стосується особистості, щодо досягнення якої інтегративно-екзистенційний підхід початково був застосований [4; 5].

Окреслимо принципи, що конкретизують інтегративно-екзистенційний підхід. Зазначений підхід базується на загально-наукових принципах цілісності, активності, розвитку та взаємодії. Ці принципи обрані як найбільш універсальні, такі, що сформувались в різних політичних просторах, пройшли перевірку часом та мають значущість незалежно від ідеологічних віянь. Також важливими для нас є принципи "ученого незнання", нестаточності теорії, її інструментального призначення, доповнювальності теорій, гнучкості методологічного бачення, рефлексивної "лінзокритики", спіралі розуміння, евристичного потенціалу осмисленої "присутності" автора теорії, врахування різних станів (застиглих, стійких, плинних, "летючих") психічної реальності та її антиномічності, потрібного конструювання моделі досліджуваної реальності, чутливості до потреб дослідницької практики. Засадничим для нашого підходу є принцип раціогуманізму, в його світоглядних та методологічних вимірах [1; 5].

Охарактеризуємо методи інтегративно-екзистенційного підходу як конкретні інструменти дослідження актуальних психологічних проблем, що можуть бути використані в контексті фасилітації інтеграційних процесів в психології. Мова йде про особливим чином спрямовані аналітичні процедури та моделювання. Запропоновано до апробації такі аналітичні процедури – системно-поліконцептуальний аналіз; транзитивний аналіз; поліфокусований рефлексивний аналіз, а також порівняльне поліконцептуальне моделювання.

*Системно-поліконцептуальний аналіз* полягає у визначенні діапазону придатності та дослідницьких переваг тої чи іншої концепції (підходу), перепрочитанні давніх концепцій в контексті сучасної ситуації та конкретної проблеми; поєднанні та гнучкому використанні пізнавально-інструментальних можливостей різних концепцій щодо конкретної проблеми для розв'язання таких питань (з позиції підходу а, підходу b,... підходу n): які метафоричні

конструкти найкраще репрезентують досліджувану реальність (ДР); які факти (або мережа фактів) акцентується в ній; які має ДР особливі властивості (атрибутивний аналіз); які сфери чи аспекти можна виокремити в ДР; які компоненти складають ДР; в чому полягають функції та дисфункції ДР; як компоненти поєднані в одне ціле (структурний аналіз); якими є генетичні аспекти ДР, висвітлення історії її розвитку (генетичний аналіз).

*Транзитивний аналіз* – гнучкий аналіз досліджуваної реальності в контексті її станів – стійких ("твердих"), плинних, "летючих".

*Поліфокусований рефлексивний аналіз* досліджуваної реальності в просторі її пізнання полягає в різнорівневій рефлексії, зокрема, суб'єктивності дослідницької позиції, виявлення її переваг і недоліків, ролі психологічних захистів суб'єкта дослідження (дефензивно-психологічний аналіз), культурального контексту тощо.

Порівняльне *поліконцептуальне моделювання* – створення та співставлення кількох моделей ДР зі спиранням на різні традиції і підходи до її пізнання. На основі принципів "вченого незнання" та потрійного конструювання моделі досліджуваної реальності ми виокремлюємо: 1) сферу проясненого, ясного бачення (мережа видимих та пояснюваних фактів), 2) сферу проблемного, мінливого або тьмяного бачення (мережа частково видимих, але недостатньо пояснюваних фактів), 3) сферу потенційного знання, невидимого, невідомого, але передбачуваного. Застосування логічних конструктів є доцільним переважно щодо сфери ясного бачення (мережа видимих та пояснюваних фактів), а застосування метафорично-гіпотетичних конструктів може бути продуктивним щодо другої і третьої сфер, особливо в зоні "мінливої і недостатньої видимості".

Різні методичні стратегії в практиці перетинаються, поєднуються, виступають як провідні в різних сферах дослідження, доповнюють і посилюють одна одну. Така різнобічність процедур аналізу і синтезу створює основу для 1) співставлення концептуальних підходів до зазначеної проблеми, 2) створення ампліфікованої моделі ДР.

### Література

1. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: [избранные работы] / Г. А. Балл. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
2. Бауман З., Донскіс Л. Плинне зло. Життя без альтернатив / Пер. з англ. О. Буценка. – Київ: "Дух і літера", 2017. – 216 с.
3. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы научной рациональности // Вопр. психол. 2006. № 1. С. 3–15.
4. Завгородняя Е.В. Личность: интегративно-экзистенциальный подход / Е.В. Завгородняя. – Saarbrücken, Germany: Изд. LAP Lambert Academic publishing, 2014.- 108 с.
5. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.] ; за ред. Г.О. Балла. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.



**Заверуха О.Я.**

аспірант Східноукраїнського національного університету  
імені Володимира Даля,  
м. Северодонецьк, Україна

## **МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ПОВЕДІНКОВИМИ АДИКЦІЯМИ ПІДЛІТКІВ БАТЬКІВ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ**

Зубожіле сучасне українське суспільство все частіше схиляється до думки заробляти засоби до існування поза межами нашої держави. До заробітчанства людей схиляє потреба у нормальному матеріальному забезпеченні власного життя та виховання своїх дітей. Разом з тим набирає обертів величезна проблема в Україні – це діти батьків-заробітчан, які поповнюють кількість "соціальних сиріт". Залишена сам-на-сам з власними проблемами дитина нерідко вдається до девіацій та адикцій, звідки все важче стає вибратися.

Питання соціально-психологічної роботи з цією категорією підлітків були розкриті науковцями В. Андрєєвою, Т. Веретено, Т. Дорошок, М. Євсюковою, І. Зверєвою, В. Пігідою, Л. Боярин.

Найбільш поширеними видами адиктивної поведінки у підлітковому віці є вживання психоактивних речовин, ігрозалежність, формування технологічних залежностей, харчові порушення. Психолог повинен вміти використати у кожній конкретній ситуації найоптимальніших підхід, що опиратиметься на загальнометодологічні засади.

Ми погоджуємося з дослідницею Золотовою Г.Д., яка розкриває цілісну та багаторівневу природу профілактики адиктивної поведінки підлітків з позиції *системного підходу*, де кожний окремий захід є елементом системи, кожна дія узгоджується з іншою, напрями та види роботи не суперечать, а впливають один з одного і будь-яка дія суб'єкта чи об'єкта профілактичного процесу впливає на всю систему загалом [2].

З позиції *антропологічного підходу* слід системно використовувати відомості усіх наук про сім'ю та особистість як об'єкт виховання. Психологічну діяльність через призму цього підходу варто спрямовувати на формування усвідомленого батьківства, гармонійних стосунків, життєвих умінь всіх членів сім'ї, відчуття єдності та приналежності до сім'ї, значущості себе як особистості в родинному колі, усвідомлення власних та загальносімейних потреб, мети, інтересів, їх співзалежності, єдності розумового, морального та фізичного розвитку усіх членів в онтогенезі сім'ї.

*Особистісний підхід* опирається на права та обов'язки особистості в сім'ї, її інтереси, формування умов для реалізації себе всередині сім'ї з урахуванням досвіду, менталітету, моделей сімейного виховання, цінностей особистості в сім'ї [1].

*Діяльнісний підхід* передбачає залучення сім'ї у діяльність та вирішення її проблем, що призведе до розвитку та згуртування. Для цього сім'я повинна

усвідомлено підійти до визначення власних проблем, бути мотивованими до їх розв'язання, обрати засоби досягнення поставленої мети, виконання певної діяльності щодо розв'язання проблеми та набуття нового досвіду, якостей, властивостей, оцінка та корекція результатів.

*Ресурсний підхід* передбачає пошук, визначення та застосування об'єктивно існуючих умов і засобів, які потрібні для вирішення проблем сім'ї, через реалізацію її прав у соціумі та всередині родини, віднайдення можливостей їх реалізації. Віднайдення психологом-фахівцем комплексу духовних властивостей дає змогу особистості приймати рішення та врегульовувати власну поведінку беручи до уваги ситуацію, проте опираючись на власні уявлення та критерії [3].

*Аксіологічний підхід* – це опора на цінності в психокорекційній роботі, зокрема, співвідношення різних особистісних цінностей між собою, вироблення ієрархії цінностей, що сприятиме зміцненню, збереженню цілісності та подальшому розвитку особистості в сім'ї.

*Гуманістичний підхід* передбачає психологічну роботу з сім'єю щодо її цілісності, здатності до розвитку, довіри, поваги до її прав та членів сім'ї. Шляхом реалізації цього напрямку є конфіденційність у роботі з родиною, пропаганда позитивного образу сім'ї, підтримка, допомога, самодопомога [9].

*Компетентнісний підхід* – це найвищий професіоналізм психолога з сім'єю. Психолог у роботі має керуватися принципом фамілієцентризму і постійного професійного розвитку. Тобто, особистість фахівця є, так званим, інструментом щодо досягнення компетентності самої сім'ї у вирішенні тих чи інших проблем, їх попередження та вміння усувати наслідки.

*Культурологічний підхід* у психологічній роботі з сім'єю повинен враховувати і культуру сім'ї, і її мікросередовище, що детермінує її розвиток. Шляхом реалізації його є вивчення культурного потенціалу родини, субкультури окремих членів сім'ї, самовдосконалення особистісної культури, що забезпечує в першу чергу комфортність у спілкуванні [4].

*Акмеологічний підхід* у професійно-психологічній допомозі щодо роботи з сім'єю трудових мігрантів передбачає спрямованість психологічного впливу на розвиток родини, досягнення акме-вершини у функціонуванні та діяльності. Зокрема, можливого максимального благополуччя родини, здатності до самодопомоги, самоорганізації, визначення потреб у досягненнях, успіхах, віри в себе, позитивного мислення, усвідомлення сенсу та переваг сімейного життя, відкритість до засвоєння нового, висока мотивація досягнень, системний спосіб мислення з врахуванням потреб сім'ї, здатність до об'єктивної самооцінки власної діяльності [7].

Завдяки *синергетичному підходу* у психологічній роботі з сім'єю трудових мігрантів є можливість забезпечити використання таких основних характеристик діяльності, як універсальність, глобальність, відкритість, нелінійність, цілісність, інноваційність [9].

Бачимо, що проблема адиктивної поведінки підлітків надзвичайно серйозна. Її вирішення сприяє успішному моральному та духовному розвитку суспіль-

ства та держави в цілому. Лише правильне використання підходів та принципів роботи зможе забезпечити психологу успішне виконання психотерапії.

### Література

1. Боярин Л.В. Особливості соціально-психологічної роботи з підлітками з соціально дезадаптованою поведінкою із дистантних сімей та дистантною сім'єю загалом / Л. В. Боярин // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – № 3(35). – С. 86 – 91.

2. Золотова Г.Д. Системний підхід до профілактики адиктивної поведінки дітей / Г.Д. Золотова Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 5 (288), Ч. I, 2014. – С. 163–178.

3. Психолого-педагогічний супровід дітей трудових мігрантів: навчально-методичний посібник у 2-ох частинах / [М.І. Миколайчук, Ю.Я. Мединська, Л.В. Підлипна, с. Христофора М. Буштин, СНДМ, В.С. Ліпська, Л.П. Кріцак, Л.М. Ковальчук та ін.]; за заг. ред. С.С. Стельмах. – Львів : Свічадо, 2014. – 452 с.

4. <http://yanchaplak.com/ua/psykholohichna-dopomoha/22-pidhotovka-praktychnykh-psykholohiv.html>

**Заєць О.М.**

Магістрантка кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї

Суспільство, яке прагне економічного розвитку і процвітання, має бути зацікавленим в міцній та здоровій сім'ї. Нинішні зміни які відбуваються в Україні, стосуються і проблем сім'ї, повернення її цінностей, як запоруки існування держави її благополуччя.

Шлюбно–сімейні відносини є провідними в людських взаємовідносинах. І підготовка молоді до цих відносин становить великий інтерес для будь–якого цивілізованого суспільства. Наприклад, до другої половини XVII ст. питання підготовки молоді до сімейного життя навіть не ставилися. Ця проблема вирішувалася самою родиною в процесі природнього життя.

Спеціальна підготовка молодих людей до створення сім'ї, до виконання батьківських і подружніх обов'язків, до виховання дітей, повинна вестись не стихійно, а продумано і цілеспрямовано на всіх етапах формування особистості. [1, с. 392]. Цього важливого аспекту в процесі соціалізації особистості позбавлені діти-сироти і діти які з тих чи інших причин залишилися без опіки батьків. В умовах школи-інтернату діти не мають змоги набути досвіду сімейних стосунків, багато вихованців зовсім не знають батьківської ласки, уваги, любові. Водночас, потреба в спілкуванні з дорослими в таких дітей проявляється більше, ніж у дітей, котрі мають батьків. Це призводить до того,



що в уявленні дітей-сиріт цінність сім'ї, бажання мати близьких та рідних людей надмірно загострюється [1, с. 395].

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемі підготовки молоді до сімейного життя приділяється значна увага, а в той же час не достатньо вивчені питання пов'язані із підготовкою старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя, що визначає такі завдання: засвоєння норм, правил поведінки та установки відповідно до культурних уявлень про роль, становище і призначення тої чи іншої статі в суспільстві, розвиток духовних сил, здібностей і вмінь; формування моральної відповідальності за власне здоров'я і поведінку, пріоритету шлюбу і сім'ї, усвідомлення своєї ідентичності; вибір ідеалів і життєвих цілей; оволодіння засобами; створення умови для саморозвитку творчої індивідуальності й розкриття духовного потенціалу у сфері міжстатевих взаємин.

Проблема підготовки випускників інтернатних закладів, зокрема виховання образу дружини та чоловіка, завжди привертало увагу фахівців. Не втратили вони актуальності й сьогодні [1, с. 394].

Вивченню особливостей соціально-психологічної адаптації і становлення особистості в закладах інтернатного типу присвячено ряд робіт. Зокрема, цю проблему розробляли Г.М. Бевз, Л.І. Божович, Л.Н. Галігузова, І.В. Дубровіна, Й. Лангмейєр, М.І. Лісіна, З. Матейчек, В.С. Мухіна, І.В. Пеша, В.А. Пушкар, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих, Л.М. Шипіцина, Т.І. Юферева. Проблему постінтернатної адаптації до самостійного життя та інтеграції в соціум випускників інтернатних закладів вивчали Т.М. Павличева, П.О. Обіух, Н.В. Москаленко, О.В. Брекїна, Т.П. Малкова, В.І. Іванова та ін. [2, с. 239].

Звідси формується значущість підготовки вихованців шкіл-інтернатів до сімейного життя, необхідність цілеспрямованого теоретичного та експериментального вивчення зазначених питань та їхня актуальність в умовах сьогодення.

### **Література**

1. Грітчина А. І. Підготовка старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя як соціально-педагогічна проблема // Збірник наукових праць, випуск 14, книга II - С.391-398.

2. Сидоренко О.А. Соціально-психологічний портрет випускників інтернатних закладів // Теоретичні і прикладні проблеми психології, - № 3(32) - 2013. - С. 238 -245.

**Заторська М.Р.**

студентка спеціальності 053 "Психологія"

освітнього рівня "Магістр"

КВНЗ "Вінницька академія неперервної освіти"

## **ВПЛИВ ДИТЯЧОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ДО ШКОЛИ**

**Актуальність дослідження.** Основні принципи освіти передбачають єдність освіти і наступність всіх типів навчальних закладів, що забезпечують можливість переходу від нижчих щаблів до вищих.

Дошкільний навчальний заклад – це перша сходинка, на якій дитина в набуває певні пізнавальні навички, вміння, знання. Проте дане твердження залишається суперечливим, так як школа до цього часу не погоджується з тим, що вона – другий ступінь. Разом з тим, загальновідомо, що від повноцінності життя, прожитого в дошкільному дитинстві, багато в чому залежить успіхи дітей у початковій школі.

Основна мета дошкільної освіти ґрунтується на вимогах початкової школи – це дати можливість кожній дитині проявити найбільш повно свої можливості і підготувати її до шкільного навчання, через введення предметів підготовки до соціального середовища, допомога у визначенні цінностей і формування певних навичок і звичок для адаптації в новому середовищі і для навчання.

**Короткий аналіз останніх досліджень і публікацій.** У зарубіжній психології проблема готовності дітей із порушенням зору до шкільного навчання знайшла своє відображення у працях В. І. Лубовського, Л. С. Виготського. Методичні поради по роботі із слабозорими дітьми розробили Н. І. Земцова, Л. І. Солнцева.

Теоретичні засади навчання та виховання дітей із вадами зору та практичні рекомендації розробили українські тифлопсихологи та тифлопедагоги Є. П. Синьова, О. М. Паламар, Т. М. Гребенюк, Л. О. Калачова, І. П. Соколянський, І. С. Моргуліс.

**Мета наукової публікації** полягає у теоретичному дослідженні впливу дитячого освітнього закладу на соціально-психологічну готовність дітей із порушенням зору до навчання в школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток національної системи спеціальної освіти пов'язується з подальшою диференціацією і вдосконаленням діючої моделі корекційних закладів, з відкриттям нових типів закладів, зокрема, ранньої реабілітації та дошкільних, у яких надається комплексна допомога та підтримка дітям з особливими потребами, а також з інтеграцією цих дітей у загальноосвітню школу. На сьогодні в Україні сформувалася розгалужена мережа спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору. Фактично в кожній області функціонує декілька таких дошкільних закладів, або відкриті групи при загальноосвітніх дошкільних закладах.

Прийом дітей до ДНЗ здійснюється за направленням лікаря-офтальмолога, на основі висновку психолого-медико-педагогічної консультації та направлення місцевого органу управління освітою [2, с. 3].

Підготовка дітей до школи в дитячому саду включає в себе два основні завдання: всебічне виховання дитини (фізичне, розумове, моральне, естетичне, психологічне) і спеціальна підготовка до засвоєння тих предметів, які вони будуть вивчати в школі. Розвиток особистості дитини та її стосунки із дітьми в

значній мірі визначаються спілкуванням дитини-дошкільника з вихователем дитячого садка. Через нього часто не в меншій мірі, ніж через батьків, опосередковується ставлення дитини з широким соціальним світом за межами групової кімнати дитячого саду [1, с. 94].

Соціально-психологічні передумови включення дитини із порушенням зорового аналізатора в колектив класу і школи складаються у старших дошкільників, в результаті їх участі у спільній діяльності, з однолітками в групі дитячого саду. Це суттєво впливає на розвиток дитини, її психологічне здоров'я і розвиток творчого потенціалу особистості. До моменту вступу до школи дитина повинна вміти самостійно організовувати не тільки свої дії, але і вибрати спільну з товаришами гру або роботу, спланувати її хід, вміти вирішити конфлікт, розподілити ролі, довести розпочату справу до кінця [3, с. 43].

Діти, а особливо з особливими освітніми потребами, які мають сформовані навички позитивних взаємин, легко входять у новий колектив, знаходять правильний тон у відносинах з оточуючими, вміють рахуватися з суспільною думкою, доброзичливо ставляться до товаришів, прагнуть прийти на допомогу. Вхідження в новий колектив іноді є одним з вирішальних факторів успішного навчання дитини в першому класі. Тому велике значення у підготовці дітей до школи має виховання в них "якостей громадськості", вміння жити і трудитися в колективі [4, с. 411].

**Висновки.** Отже, ми можемо зробити висновок, що міжособистісне спілкування дітей – це необхідний елемент підготовки до школи, а забезпечити найбільшу можливість його реалізації може в першу чергу дошкільний заклад освіти. Так як, перебуваючи в дошкільному освітньому закладі, дитина здійснює різні соціальні ролі, спілкується не лише з вихователем, а й з іншим персоналом, а це сприяє кращому включенню до нової соціальної сфери.

**Перспективи подальших досліджень.** За результатами теоретичного аналізу планується проведення емпіричного дослідження та розробка програми психокорекції, що спрямована на формування соціально-психологічної готовності до навчання у дітей із порушеннями зору.

### Література

1. Лубовський В. І. Спеціальна психологія / В. І. Лубовський. - М.: Видавничий центр "Академія", 2005. - 464 с.
2. Постанова про положення про навчально-виховний комплекс "дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад", "загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад". Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 12 березня 2003 р. №306 // "Урядовий кур'єр" "Орієнтир". – 2003. – № 51. – С. 2-6.
3. Прохоренко Л. І. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушенням зору / Л. І. Прохоренко, Т. М. Гребенюк. - Київ, Педагогічна думка, 2012. - 138 с.

4. Синьова, Є. П. Психологічні особливості розвитку діяльності при порушеннях зору у дітей / Є. П. Синьова. - Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Випуск 15. - с. 410-414

**Здоровець Т.Г.**  
асистент кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна.

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

В сучасній психології праці, організаційній психології та психології професій, "компетентність" найчастіше використовується в контексті професійної діяльності. Професійна компетентність є стрижневим компонентом підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного бачення, коло завдань, що вирішуються, система знань, яка постійно розширюється і дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Згідно з Дж. Равеном, компетентність є специфічною здібністю, необхідною для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області й передбачає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також прийняття відповідальності за свої дії.

Відповідно до Н.В. Чепелевої, професійна компетентність практичного психолога є єдністю знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду, який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями і техніками, а й наявність у фахівця розвиненого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлюють творчий характер діяльності практичного психолога. Саме розвинена смислова сфера особистості є передумовою продукування нових ідей, креативного виходу з складних життєвих ситуацій.

Професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, що забезпечує успішність його професійної діяльності й включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння й навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик.

Модель особистості психолога-практика містить низку основних підструктур, кожна з яких вирізняється провідними особистісними властивостями, домінуючим типом психологічної компетентності, характером професійних знань та деякими іншими специфічними особливостями (Н.І.Пов'якель).

Розроблена, Н.І.Пов'якель, модель особистості психолога-практика включає:

1. Мотиваційно-цільову підструктуру, що передбачає сформовану мотиваційну сферу, наявність позитивної мотивації до професійної діяльності, надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших.
2. Когнітивну підструктуру: семантичне і особистісне знання, знання себе та інших; Я-концепцію фахівця; професійно-важливі якості пізнавальних процесів особистості.
3. Операціонально-технологічну підструктуру, що передбачає розвинену

операціональну компетентність особистості фахівця-психолога – сформовані процедурні знання, здатність до інтерпретації тощо.

4. Комунікативно рольову підструктуру, що передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога.

5. Регулятивну підструктуру, яка забезпечує толерантність до фрустрації, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження [6].

Рівень сформованості названих професійно важливих якостей та властивостей, професійних умінь та навичок, у кожній підструктурі моделі особистості практичного психолога значною мірою забезпечує продуктивність професійної діяльності. Професійні завдання здатна вирішити лише особистість, що має достатній особистісний потенціал, відрефлексовані прийоми самопізнання й особистісного зростання і яка є суб'єктом власного життя, є здатною до творчості (Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева).

Наративна компетентність є складовою професійної компетентності практичного психолога і засобом усвідомлення ним власного досвіду та власної особистості, що виражається у вмінні побачити за історією особистості, у ході надання психологічної допомоги, її індивідуальний наратив.

В контексті дослідження сформованості здатності "усвідомлення власного досвіду та власної особистості" доцільно вказати на відносно новий напрям психологічної науки – наративну психологію. Особливого значення у контексті вивчення наративної компетентності набувають дослідження Н.В. Чепелевої та її концептуальне розуміння природи людини через інтерпретацію особистістю власного повсякденного життя.

Оскільки, розуміння та інтерпретація досвіду, як особистісного так і соціокультурного, та закарбування цих процесів у наративній формі є поштовхом для розвитку особистості, формування її ідентичності. До того ж наслідком реалізації цих процесів є створення власного внутрішнього світу особистості, власної реальності, яка вибудовується як неповторний особистісний твір за допомогою авторського ставлення як до оточуючого, так і до власної особистості.

### Література

1. Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева // Психологія: збірник наукових праць. – К. : НПУ, 1998. Вип. III. – 1998. – С. 35 – 38.

2. Проблеми психологічної герменевтики / За ред. Чепелева Н. В. - К.: Міленіум, 2004. - 276 с.

3. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології АПН України. – 1999.- вип.. 19. – с. 271 - 279.

**Зеленько О.А.**

кандидат медичних наук, доцент кафедри загальної психології  
Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

## **РОЛЬ І МІСЦЕ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ СВІДОМОСТІ В ОСМИСЛЕНІ ПРОЦЕСУ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ.**

Пропагована автором теорія соціальної оптимізації реформування вищої школи як засіб остаточного сформування національного демократичного орієнтованого елітника, що виконує функцію соціального рушія, базується на визнанні визначальної ролі поки що не на остаточно утвердженій в українській психології суверенного періоду категорії загальної психології свідомості й виділених на її основі соціальної та етнічної свідомості.

Парадигмально реалізований методологічний аналіз проблеми, розв'язуваної автором, виявив наукову лаку у сучасній українській психології, зумовлену нехтуванням категорії, яку необґрунтовано фактично замінювали спадкоємці радянської парадигми категорією мислення. Про це дала згати запозичена з європейської науки когнітивна парадигма, яка ліквідує методологічно названу лаку.

В авторській теорії реформування вищої школи наголошено, що свідомісне тлумачення мало бути започатковане теоретичним спадком послідовників німецького психолога В.Вундта, кваліфікованих у радянській період неопозитивістами М.Я. Гротом та Г.І.Челпановим. Безпосередньо аналіз категорії свідомості глибинно здійснюється М.Я.Гротом у часи його перебування викладачем Історико-філологічного інституту у Ніжині. Зроблене те було у декількох роботах, зокрема "Психологія відчуттів в її історії і головних основах" [1], "До питання про реформу логіки. Дослід нової теорії розумових процесів" [2], "До питання про класифікацію наук" [3].

Педагогічно тріадна диференціація свідомості на фізіологічний (ментальний), емотивний та вольовий компоненти стосовно формування випускників вищої елітної школи була реалізована директором ліцеїв, що поставили на основі реформування Історико-філологічного інституту у вже згодуюваному Ніжині Х.А.Екебладом [8]. Фактично поглибив свідомісну теорію професор київського університету, а потім керівник Інституту експериментальної психології у Москві Г.С. Челпанов [6;7].

Побудована на свідомісній базі теорія парадигмально обґрунтовує логічне утвердження демократично сформованого елітника, що у своєму функціонуванні буде орієнтований не на релігійні канони чи схоластичні догми марксизму-ленінізму, а на визначений синергетикою у великій кількості закономірностей тих, що гармонійно характеризують функціонально самоорганізуючу систему. До речі, саме свідомістю як вищою формою психологічної діяльності Г.С.Костюк [1; 2] виділяв елітника як рушія соціального процесу.

Триадний характер свідомості, обґрунтований вітчизняними ученими, дає можливість розрізнити підсвідомість пересічного громадянина й свідомість елітника, визначити рушійну роль останнього, наголосити на етапній складності формування свідомості проукраїнського демократичного орієнтованого елітника. Пропонована автором теорія реформування вищої школи, базована на когнітивній методології соціальної педології, будучи оперта на категорію загальної психології свідомість й похідну від неї соціальну свідомість соціальної психології, дає можливість реалізувати методологічно обґрунтоване наукове реформування вищої школи України, обіцяючи сформувані резерв державницьки орієнтованого українського елітника.

### **Література**

1. Гротъ Н.Я. Психологія чувствованій въ ея исторіи и главныхъ основахъ.- Санкт-Петербургъ: Типографія императорской академіи наукъ, 1879-1880.
2. Гротъ Н.Я. Къ вопросу о реформелогіки. Опытъ новой теоріи умственныхъ процессовъ.- Изд. Института Ф.А. Брокгауза въ Лейпци, 1882.-349 с.
3. Гротъ Н.Я. Къ вопросу о классификаціи наукъ (Научно популярный етюдъ).- Санкт-Петербургъ: Типографія А.С. Суворина, 1884.- 70 с.
4. Костюк Г.С. К вопросу о психологическихъ закономерностяхъ // Вопросы психологии.- 1955.-№1.- 18-28
5. Костюк Г.С. Методологические и теоретические проблемы психологии/ Отв.ред. Е.В.Шорохова.- М., 1988
6. Челпанов.Г.И. Проблемы пространства в связи с учением обатриорности и врожденности.- Ч. 1-2.-К.,1896 -1904
7. Челпанов Г.И. Введение в экспериментальную психологию.- М., 1915
8. Экебладъ Х.А. Опытъ обозрѣнія биолого-психологического исследования способностей человеческого духа.- Санкт-Петербургъ, 1872.- 462 с.

**Злишков В.Л.**

Інститут психології імені  
Г.С. Костюка НАПН України,  
м. Київ

## **ДІАГНОСТИКА АВТЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

У сучасній психології виділено п'ять магістральних ліній дослідження феномена автентичності та його кризи: вивчення "автентичності" як синоніма "Я" людини в контексті психології самосвідомості; ототожнення феноменів "автентичності" і "ідентичності" (насамперед автентичності особистісної); аналіз "автентичності" як "справжності" особистості, її "тотожності" самій собі; пояснення за допомогою звернення до категорії "автентичний спосіб буття" та розкриття феноменів автентичності, ідентичності та "Я" як явищ дискурсивної природи.

Діагностика автентичності проводиться за допомогою методик перекладених та адаптованих до україномовної вибірки співробітниками лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН



України, а саме: Опитувальника автентичності (М.Н. Kernis, В.М. Goldman), Шкали автентичності (А.М. Wood, Р.А. Linley) та Опитувальника автентичного лідерства (L.L. Neider, С.А. Schriesheim). Розглянемо дані методики детальніше.

Опитувальник автентичності (The Authenticity Inventory, AI-3, М.Н. Kernis, В.М. Goldman, 2006). Методика базується на філософських вченнях Аристотеля, Сократа, Ж.П. Сартра, С. Керкегора та Гайдегера про автентичність, згідно з якими основними компонентами автентичності слід вважати самоусвідомлення, узгоджену із власним досвідом поведінку та свої справжні відчуття у стосунках з іншими. При розробці опитувальника автори враховували також теорію самодетермінації, згідно з якою автентичність визначається як активність, що відображає справжні мотиви та цінності людини, а також теорію К. Роджерса про повноцінну функціонуючу особистість (fully functioning person).

Згідно із М.Н. Kernis, В.М. Goldman автентичність є мультимодальним конструктом, що складається із чотирьох взаємопов'язаних елементів: усвідомлення, об'єктивності, поведінки та реляційної орієнтації. *Усвідомлення* полягає у спрямованості людини на розуміння власних переживань, цілісного сприймання свого попереднього досвіду. *Об'єктивність* визначається здатністю людини адекватно самостійно характеризувати себе, не спотворюючи самосприйняття оцінками інших осіб. *Поведінковий компонент* полягає у здатності поводитись відповідно до власних цінностей та ідеалів, а *реляційна орієнтація (орієнтація на стосунки)* – це відкритість і чесність у взаємодії з іншими людьми [3].

Доведено існування кореляцій шкал опитувальника AI-3 із психологічним благополуччям, вербальною захищеністю (захистом власного образу Я від сторонньої інформації), високою самооцінкою та самоповагою.

Методика AI-3 спрямована на визначення диспозиційної автентичності, складається із 45 тверджень: шкала Усвідомлення містить 12, Об'єктивність – 10, Поведінка – 11 і Реляційна орієнтація – 12 тверджень. Досліджувані оцінюють кожне твердження за 4-х бальною шкалою (від 1 – зовсім не згоден до 5 – абсолютно згоден). Диспозиційна автентичність визначається сумарним показником за усіма шкалами методиками (чим більша кількість балів – тим вищий рівень автентичності).

Шкала автентичності особистості (The Authenticity Scale, А.М. Wood, Р.А. Linley, 2008). Дана методика базується на теорії К.Роджерса про повноцінну функціонуючу особистість та особистісно орієнтованій моделі автентичності G. T.Barrett-Lennard [2]. В особистісно орієнтованій моделі, автентичність розглядається як трьохгранне поняття, що полягає в узгодженості трьох рівнів: а) первинний досвід особи; в) його символізоване усвідомлення та с) поведінка і комунікація (відповідні грані А, В, С) [5]. Слід розрізняти актуальний стан, *справжнє Я* (грань А) від *когнітивного осмислення* власного фізіологічного стану, емоцій і когнітивних процесів (грань В). Цілковита конгруентність між цими двома аспектами практично неможлива, а тому людина переживає відчуження актуального стану від його когнітивного

осмислення. Суб'єктивне переживання незнання себе, відчуття відчуженості від власної Самості становить перший аспект автентичності.

Другий аспект автентичності полягає у конгруентності усвідомлення свого фізіологічного стану, думок і емоцій (грань В) та відповідної поведінки (грань С). Автентичне життя характеризується довірою до себе у більшості повсякденних ситуаціях і функціонуванню відповідно до власної системи цінностей та переконань.

Третій аспект автентичності визначається тим, наскільки людина перебуває під впливом інших осіб та прагне діяти відповідно до їх очікувань. Будучи соціальною істотою, особистість часто переживає конфлікт між прагненням до автентичного життя і виразом свого справжнього Я, а тому сприймання зовнішніх впливів завжди зумовлює як самовідчуження, так і автентичне існування.

Отже, А.М. Wood, Р.А. Linley у методиці "Шкала автентичності особистості" виділили три шкали: автентичне життя, сприймання зовнішніх впливів та самовідчуження. *Автентичне життя* – рівень за яким поведінка людини відповідає її усвідомленню власних переживань та досвіду; *сприймання зовнішніх впливів* – рівень за яким міжособистісні стосунки визначають поведінку людини та *самовідчуження* – ступінь втрати контакту особистості із самою собою, невідповідності справжньому Я [5].

Опитувальник складається із 12 тверджень (по 4 твердження у кожній шкалі). Досліджувані оцінюють кожне твердження за 6 бальною шкалою (від 1 – не згоден абсолютно до 7 – згоден дуже сильно). Підраховуються бали за кожною шкалою. Високі показники характеризують узгодженість власного досвіду (шкала Самовідчуження), невиражену тенденцію відповідати очікуванням інших людей (шкала Сприймання зовнішніх впливів) та поведінку відповідно до власних цінностей (шкала Автентичне життя). Російською мовою методика адаптована та валідизована С.Нартовою-Бочавер і В.Бардадимовим (2012 р.). В адаптованій версії 12 пунктів методики поділено на три шкали: Не-обмеженість іншими (в оригіналі Сприймання зовнішніх впливів), Знання та прийняття себе (Самовідчуження) і Автентичний самовираз (Автентичне життя). Кожна шкала складається із чотирьох пунктів: Не-обмеженість іншими – 3, 4, 5, 6; Знання і прийняття себе – 2, 7, 10, 12 та Автентичний самовираз – 1, 8, 9, 11. Для оцінки виразності автентичності як риси особистості підраховуються бали за кожною шкалою окремо та визначається сума балів за усіма шкалами. Чим вищий загальний показник – тим вищий рівень автентичності особистості.

Опитувальник автентичного лідерства (Authentic Leadership Inventory, ALI, L.L. Neider, С.А. Schriesheim, 2011). Методика створена у 2011 р. для визначення вираженості автентичного лідерства у керівників [4]. Ґрунтуючись на теоретичних дослідженнях, використаних для розробки Опитувальника автентичного лідерства (Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) В.Ј. Avolio, W.L. Gardner, F.O. Walumbwa, 2007) [1], опитувальник ALI є валідизованим і надійним інструментом оцінювання лідерства, крім того він знаходиться у вільному доступі і може застосовуватися як із діагностичною, так і з

дослідницькою метою. Дана методика складається із 14 пунктів, які респондент оцінює на 4-х бальною шкалою (від 1 – зовсім не згоден до 5 – абсолютно згоден). Нині опитувальник автентичного лідерства використовується у комплексі зі Шкалою автентичності (Authenticity Inventory, AI-3, М.Н. Kernis, В.М. Goldman, 2006).

Шкали опитувальника автентичного лідерства.

*Самоусвідомлення* – показник того, наскільки керівник розуміє себе, інших людей і себе в світі соціальної взаємодії; приймає свої позитивні і негативні якості, усвідомлює свій вплив на інших людей.

*Реляційна прозорість* – презентація власного автентичного Я іншим людям; відкрите поширення правдивої інформації, щирий вираз емоцій та почуттів.

*Об'єктивність* – об'єктивний аналіз різних точок зору перед прийняттям рішень.

*Інтерналізовані моральні аспекти* – інтегрована форма саморегуляції, тобто дотримання моральних стандартів і цінностей попри організаційний тиск групи, прийняття рішень на основі власної системи цінностей.

Підраховується результат за кожною шкалою і обраховується загальний показник автентичного лідерства. Чим більша кількість балів, тим більш автентичним є лідер.

### Література

1. Avolio B.J. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership / B.J. Avolio, W.L. Gardner // The Leadership Quarterly. – 2005. – Vol. 16. – P. 315–338.
2. Barrett-Lennard G. T. Carl Rogers' helping system: Journey and substance / G.T. Barrett-Lennard. – London: Sage, 1998. – 425 p.
3. Goldman M. The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being / M. Goldman, M.H. Kernis // Annals of the American Psychotherapy Association. – 2002. – Vol. 5. – P. 18–20.
4. Neider L.L. The Authentic Leadership Inventory (ALI): Development and empirical tests / L.L. Neider, C.A. Schriesheim // Leadership Quarterly. – 2011. – Vol. 22(6). – P. 1146–1164.
5. Wood A.M. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale / A.M. Wood, J. Maltby, M. Caliousis, P.A. Linley, S. Joseph // Journal of Counseling Psychology. – 2008. – Vol. 55. – P. 385–399.

**Зуєнко О.М.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

Однією із актуальних проблем сучасної психології є дослідження ціннісних орієнтацій студентської молоді, оскільки студентські роки є періодом інтенсивного формування системи цінностей, які здійснюють вплив на становлення особистості в цілому.

Проблема особистісних цінностей та ціннісних орієнтацій особистості вивчалася такими вченими, як Б. С. Братусь, Г. Л. Будінайте, Ф. Є. Василюк, Є.І. Головаха, Г. Є. Залеський, Т. В. Корнілова, Д.О. Леонтьєв, М. Рокич та ін.

У психологічній науці не існує єдиного тлумачення особистісних цінностей. Так, А.Г. Асмолов визначає цінності як одиниці динамічної організації особистості, А. Маслоу ототожнює їх з потребами, Г.Є. Залеський та М. Рокич – із переконаннями, Б.С. Братусь, В. Франкл, Г.Л. Будінайте, Т.В.Корнілова – із усвідомлюваними смисловими утвореннями.

Д. О. Леонтьєв стверджує, що особистісні цінності є генетично похідними від цінностей соціальних груп і спільнот різного масштабу. Селекція, присвоєння і асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується його соціальною ідентичністю і цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть бути як каталізатором, так і бар'єром до засвоєння цінностей великих соціальних груп, в тому числі загальнолюдських цінностей. Особистісні цінності виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, вкорінені в структурі особистості [3; с. 228].

Б. С. Братусь визначає цінності особистості як усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. Він стверджує, що істинна цінність має бути завжди забезпечена "золотим запасом" відповідного особистісного смислу, афективного відношення до життя, яке емоційно переживається. Саме загальні смислові утворення (у випадку їх усвідомлення – особистісні цінності), які є основними конституюючими (утворюючими) одиницями особистості, безпосередньо визначають головні і відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світі, до інших людей, до самої себе [2; с. 134].

За Є. І. Головахою, ціннісні орієнтації особистості є фактором, що обумовлює рух по лініям життя, від події до події. В основі ціннісних орієнтацій лежить система сприйнятих особистістю соціальних цінностей. Плануючи своє майбутнє, людина, перш за все, виходить із певної ієрархії цінностей, представленої у її свідомості. Орієнтуючись в широкому спектрі соціальних цінностей, індивід обирає серед них ті, які найбільш тісно пов'язані із його домінуючими потребами. Предмети цих потреб, будучи усвідомленими особистістю, стають її провідними життєвими цінностями [2; с. 262].

Студентські роки – центральний період становлення особистості, виявлення найбільш різноманітних інтересів. І. А. Зімня зазначає, що рамками студентського віку є період 18-25 років. У цей віковий період відбувається формування світогляду студента, що означає розвиток його рефлексії, усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності, носієм певних суспільних цінностей, соціально корисною особистістю [1; с. 248].

За періодизацією Е. Еріксона студентський вік частково охоплює період юності (від 12-13 до 19-20 років) і ранньої зрілості (від 20 до 25 років). В період юності, за Е. Еріксоном, відбувається становлення его-ідентичності. Базова потреба цієї стадії – вірність. На порозі зрілості людина стикається з необхідністю будувати кар'єру і обирати міцну систему цінностей, а вірність є здатністю дотримуватися своїх обіцянок, не дивлячись на суперечливість системи цінностей. На цій стадії людина всмоктує, накопичує в собі культурні, етичні і релігійні цінності. У період ранньої зрілості люди зазвичай орієнтуються на отримання професії і встановлення інтимних стосунків з іншими. В умовах професійного становлення часто змінюються і ціннісні орієнтації особистості.

Проблему ціннісних орієнтацій студентської молоді вивчала С.В.Мерзлякова. Вона описує гендерні особливості ціннісних орієнтацій студентів. Для юнаків пріоритетними є такі цінності, як життєва мудрість, відсутність матеріальних труднощів, дружба, для дівчат – щасливе сімейне життя, впевненість у собі, турботливість. Науковець зазначає, що ієрархія ціннісних орієнтацій у студентському віці підлягає якісним змінам протягом кожних 2-3 років. У групу найбільш динамічних увійшли цінності краси природи і мистецтва, пізнання, відповідальність, любов. Не підлягали змінам протягом періоду дослідження такі цінності, як здоров'я, щасливе сімейне життя, наявність хороших і вірних друзів. Також автор стверджує, що, не дивлячись на переважаючі цінності, визначається відсутність психологічної готовності студентів до любові та шлюбу. Тому вона говорить про необхідність психологічного супроводу для надання допомоги студентам у їх самопізнанні та формуванні ціннісно-мотиваційної сфери для розвитку особистості у всій її цілісності [4; с. 59].

Н. В. Степанова виділила особливості ціннісних орієнтацій студентів-психологів. Вона встановила, що у структурі ціннісних орієнтацій студентів даного напрямку переважають власний престиж, збереження власної індивідуальності та активні соціальні контакти. Це свідчить про прагнення студентів-психологів до визнання, поваги із боку інших, високу потребу у спілкуванні, прагнення до встановлення сприятливих взаємостосунків з іншими людьми, прагнення до незалежності, до збереження неповторності і своєрідності власної особистості [5; с. 86].

Отже, студентські роки є ключовим періодом у становленні ціннісно-сислової сфери особистості. Ціннісні орієнтації студентів варіюються залежно від їх професійної спрямованості, сфери інтересів, вікового періоду, статевої належності.

У своєму подальшому дослідженні ми маємо на меті встановити психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів-медиків. Результати дослідження будуть висвітлені у подальших публікаціях.

### **Література**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. Второе, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга, Логос, 2009. – 384 с.
2. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.

3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487с.

4. Мерзлякова С. В. Семья в системе ценностных ориентаций современной молодежи : монография / С.В. Мерзлякова. – Астрахань: ИД "Астраханский университет", 2011. – 116 с.

5. Степанова Н.В. Иерархическая структура ценностных ориентаций студентов-психологов [Электронный ресурс] / Н. В. Степанова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2016. – №5 (май). – 0,4 п.л. – Режим доступа: URL:<http://e-concept.ru/2016/16092.htm>.

**Іваненко Н. В.**, магістрант

Науковий керівник: Михайлова Оксана Іванівна.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ**

**Актуальність теми.** Особливості спілкування в дорослому віці не досліджені в повній мірі. Окремі аспекти цієї проблеми досліджуються в різних галузях психологічної науки (вікова психологія, гендерна психологія, психологія праці, психологія груп, психологія спілкування тощо). Так, найбільш відомі психолого-педагогічні, філософські, соціологічні роботи вчених розкривають змістовно-динамічні та специфічні характеристики процесів взаємодії та спілкування (О.О.Бодальов, Л.П.Буєва, Е.І.Головаха, В.П.Казміренко, Г.С.Костюк, О.О.Леонтьєв, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломов, В.М.Мясищев, М.М.Обозов, Б.Д.Паригін, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн), визначають роль і значення вікових та індивідуальних показників особистості у стосунках в групах (Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, А.П.Краковський, Д.Й.Фельдштейн), відображають своєрідність міжособистісних стосунків людей (Б.Г.Ананьєв, Б.С.Волков, Р.М.Грановська, А.А.Донцов, А.А.Єршов, В.М.Мясищев, М.М.Обозов, В.Б.Ольшанський, І.Уманський). Але поза увагою дослідників залишилися актуальні аспекти спілкування дорослих.

**Мета** дослідження полягає у комплексному аналізі загальнотеоретичних і практичних проблем спілкування у дорослому віці.

Для розв'язання поставлених завдань був використаний комплекс **методів**, адекватних об'єкту і предмету дослідження: теоретичні методи (аналіз наукових джерел із проблеми дослідження; систематизація та зіставлення різних поглядів на неї; узагальнення теоретичних підходів до проблеми спілкування в дорослому віці), емпіричні методи (анкетування, експеримент), математичні та статистичні методи обробки інформації тощо.

На різних етапах дослідження застосовувався комплекс формалізованих і неформалізованих діагностичних методик. Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечується дотриманням вихідних науково-методологічних принципів, використанням стандартизованих методик, емпіричною перевіркою

аналітичних висновків, відповідністю методів дослідження його меті і завданням.

**Наукова новизна роботи** полягає в узагальненні матеріалу досліджень в області психології спілкування в період дорослості. Розширено уявлення про зміст вікових періодів розвитку дорослої людини. Проаналізовано особливості спілкування в кожному періоді дорослості. Показано, що вікова тенденція в зміні форм спілкування полягає в психологічних особливостях розвитку на різних етапах дорослості, що істотно доповнює теорію психічного розвитку дорослої людини.

**Виклад матеріалу.** Будучи феноменом надзвичайної складності у житті окремої особистості і людства в цілому, спілкування людей в період дорослості охоплює всі аспекти взаємин, міжособистісних, міжгрупових і внутрішньогрупових стосунків, відбувається в різноманітних формах та за допомогою різноманітних засобів.

Спілкування в дорослому віці характеризується всіма ознаками і способами передачі інформації, опосередковується спільно виконуваною діяльністю, носить усвідомлений рольовий характер, породжує всі види міжособистісних відносин. Тобто спілкування дорослих включає в себе увесь спектр взаємодій, зв'язків і стосунків людей в процесі соціальних відносин, всі способи їх створення, розвитку, втілення та регуляції з урахуванням як психологічних особливостей окремої людини, так і великих і малих груп.

Спілкування більш організовано здійснюється через прямі і непрямі контакти, в які вступає доросла особистість як індивідуально, так в складі формальних та неформальних груп і різних організацій.

Нами було проаналізовано особливості спілкування під час усіх вікових періодів розвитку дорослої людини.

Так, *основними віковими завданнями спілкування на етапі ранньої зрілості* більшість авторів називають включення в усі види соціального, професійного, сімейного життя, освоєння різноманіття соціальних і міжособистісних ролей.

Рання дорослість - це останній вік розширення кола спілкування. Тут одним з аспектів міжособистісних відносин стає і їх професійна спрямованість. Дружба визначається між людьми не тільки схожими за особистісними якостями, а й за поглядами на майбутню професію.

Мабуть, саме в цей час молоді люди підходять до кризи інтимності, тобто розвитку істинної відкритості, близькості в міжособистісних контактах (Е. Ерік-сон). Потрібно відзначити, що невпевненість у своїй ідентичності, тобто неповне розв'язання кризи зустрічі зі дорослістю може привести до формування ізольованості, неможливості встановлення стійких близьких контактів з іншими людьми, необхідних для відчуття життєвого щастя.

*Спілкування в період середньої дорослості* також має свою специфіку. Перше, що необхідно відзначити, - це зміна спілкування внаслідок розвитку людини протягом життя. Зазвичай в зрілому віці спостерігається деяке звуження кола спілкування, оскільки багато часу і енергії витрачається на

виховання дітей, зміцнення кар'єри. Однак воно залишається необхідним аспектом розвитку як для чоловіків, так і для жінок.

Аналіз *спілкування в період пізньої дорослості* показав, що воно має особливу значущість в порівнянні з іншими віковими періодами. Багато дослідників вважають, що наявність у людини вираженого соціального інтересу і включеність її в широкі соціальні зв'язки корелюють не тільки з уповільненими темпами старіння, а й з фізичним здоров'ям. Спілкування людей похилого віку, з одного боку, є продовженням основних тенденцій спілкування молодості, з іншого - визначається успішністю адаптації до старості, тобто задоволеністю сьогоденням. Якщо протягом життя людина виробила зрілі контакти з оточуючими, то і в старості вона буде зберігати можливість задоволення потреби в емоційних контактах. Ті ж люди похилого, хто не вмів досягати близькості в спілкуванні в молодості або входив з оточуючими в часті конфлікти, найімовірніше, будуть страждати від нестачі спілкування в старості.

Можна зробити висновок, що в старості зростає конфліктність в спілкуванні у тих людей, які не були здатні до зрілої інтимності в попередні роки. У них же можливі дефіцит спілкування, самотність. У решти проявляється тенденція поглиблення зв'язку з оточуючими, виникають почуття близькості навіть до незнайомих, прагнення все більше надавати допомогу і підтримку.

Слід зауважити, що науковці виокремлюють кілька етапів в динаміці спілкування в старості.

Перший етап обумовлений тим, що домінує потреба в самоствердженні, що досягається завдяки участі в трудових процесах і громадській діяльності. В цілому у літніх людей на цьому етапі спілкування повноцінне, так як в його основі лежить емоційне ставлення один до одного. Воно опосередковує трудову діяльність, яка є провідною.

На другому етапі переважна активність виражається в основному в той чи інший спосіб проведення дозвілля і в спілкуванні. Коло інтересів звужується, в спілкуванні переважають розмови на побутові теми.

Своєрідність активності, яка становить третій етап старіння: спілкування їх в цілому не вибіркоче, обмежене в основному сусідами, виражається в ситуативних контактах (в магазині, при зустрічах на сходах) і реалізується в формальних стандартах. У старих людей цієї групи актуальна потреба в турботі з боку оточуючих, тому приймається лише той об'єкт спілкування, який може бути корисний, від якого можна чекати допомоги.

В кінці життя спілкування стає незначущим. Відгородженість, замкнутість, пасивне споглядання реальності характерні для цієї групи. Таким чином, на цьому етапі сенсом життя стає збереження самого життя, що забезпечує висунення на перший план потреби в безпеці і самозбереженні.

Нами було проведене *психологічне дослідження*, яке мало на меті вивчення особливостей спілкування у період ранньої дорослості в студентському середовищі, адже вивчення особливостей спілкування у період ранньої дорослості під час навчання у ВУЗі є важливим для створення сприятливого середовища виховання молодого покоління, виховання



комунікативної толерантності, навичок соціальної взаємодії і врегулювання міжособистісних конфліктів, характерних для студентських груп. Важливість вивчення особливостей спілкування студентському колективі обумовлена невмінням молодих людей, майбутніх фахівців, правильно будувати свої відносини з колективом, співпрацювати і ефективно взаємодіяти один з одним, розуміти суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, що справляються людьми один на одного в процесі спільної діяльності і спілкування.

Дослідження включало три етапи, на кожному з яких в залежності від поставлених завдань застосовувалися різні методи дослідження.

Перший етап: визначення теоретичної та методологічної основи дослідження, проблеми, об'єкта, предмета, гіпотези і завдань з метою визначення методики експериментальної роботи; теоретичний аналіз з проблеми дослідження.

Другий етап: організація і проведення експериментального дослідження з метою вивчення спілкування студентів.

Третій етап: систематизація отриманих даних, аналіз і інтерпретація результатів.

Експериментальна база дослідження: групу піддослідних склали 25 (5 юнаків та 20 дівчат) студентів 3 курсу НДУ імені М. Гоголя.

В рамках психодіагностичного методу були використані наступні методики для вивчення міжособистісних відносин студентів.

1. Метод соціометрії.
2. Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі.
3. Тест "Групові ролі".

Проаналізувавши результати дослідження ми констатували наступне.

За результатами діагностики можна зробити висновок про те, що в групі доброзичливий клімат, середній рівень задоволеності психологічною атмосферою, провідні групові ролі - голова і генератор ідей, є три лідери, які слабо контактують між собою, низький рівень згуртованості в групі.

Таким чином була підтверджена гіпотеза дослідження про те, що на спілкування в середовищі студентів істотно впливає психологічна атмосфера в групі, розподіл ролей, особливості міжособистісної взаємодії (конфліктність, агресивність, конформність, дружелюбність, а також стиль взаємодії – авторитарний, демократичний або потурання).

**Висновок.** В результаті спілкування дорослих контакти і міжособистісні відносини стають більш визначеними і стійкими, здійснюється об'єднання (або розмежування) людей, виробляються більш стійкі правила і норми поведінки. Оскільки успішність будь-яких контактів залежить від вироблених умінь встановлення між партнерами по спілкуванню взаєморозуміння, у людей в період дорослості складаються вже стійкі стилі спілкування. В реальних міжособистісних контактах розкривається весь спектр якостей особистості, її соціальна значущість, комунікативний потенціал, проявляються людські вподобання та антипатії, дружба і любов, сумісність і несумісність тощо.

## Література

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
2. Коваленко О. Г., Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти: монографія / Олена Григорівна Коваленко. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015 – 456 с.
3. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л.А. Головей. – СПб.: Скифия-принт, СПбГУ, 2014. – 240 с.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под ред. А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 2280 с.
5. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.М. Дзюба, О.Г. Коваленко; за ред. проф. В. Ф. Моргуна. – П., 2013. – 172 с.
6. Райгородский Д.Я. Психология зрелости. Учебное пособие по возрастной психологии. Для факультетов: психологии, педагогики и социальной работы. – Самара: БАХРАХ-М, 2003. – 768 с.

**Івановська О. В.**

Старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова  
м. Київ, Україна.

## ЗМІСТ І МЕТОДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Для розв'язання виховних завдань необхідною умовою є створення інфраструктури виховного процесу, до складу якої входять суб'єкти виховної діяльності. Вона уповноважена координувати та контролювати діяльність всіх підрозділів щодо виконання поставлених завдань, а також повинна відображати єдність дій між усіма її структурними елементами. Цінність виховної інфраструктури, яка набуває системного характеру, базується на демократичних та гуманних стосунках між студентами і викладачами, що відображається на їх спільній діяльності. Акцентуємо увагу на створенні такої виховної системи у закладі вищої освіти, яка забезпечує тісну взаємодію професорсько-викладацького складу і студентів, надає можливості для цілеспрямованої діяльності щодо духовного, культурного, інтелектуального розвитку, соціальної і психологічної підтримки особистості в її саморозвитку, самовихованні, самореалізації. Тому на сучасному етапі для реформування освіти значно посилюються вимоги для кожного викладача, його професіоналізму, ефективного та творчого підходу до навчально-виховного процесу.

Найвищим органом у вирішенні питань організації виховного процесу у ЗВО та визначенні стратегічних напрямів діяльності може стати виховна рада. Тільки чітке керівництво навчально-виховним процесом, що спрямоване на формування духовної особистості фахівця, може покращити якість роботи всього професорсько-викладацького складу, допомогти в навчанні та вихованні

студентської молоді. Управління виховною системою ЗВО передбачає не тільки координацію, кооперування та узгодження діяльності професорсько-викладацького складу, але й прогнозування результатів виховного процесу.

У процесі виховання органічно поєднані змістовий (сукупність виховних цілей) та процесуальний (процес педагогічної взаємодії "викладач–студент") аспекти. Однак часто зміст та процес тісно пов'язані, обумовлені один одним. Куратор (тьютор, наставник), виступаючи суб'єктом виховного процесу в закладі вищої освіти, стає носієм і виховного змісту, і процесу. Тому створення системи виховання є справою всього педагогічного колективу ЗВО.

В цьому контексті актуальним стає також підвищення кваліфікованого рівня освіти кожного викладача, залучаючи всіх до пошуку цікавих, творчих та змістовних форм духовного впливу на студентську молодь. Найважливіше, щоб у самому навчальному закладі панувала висока культура духовних, моральних, толерантних відносин, носієм яких повинен бути, передусім, викладач. Він своєю особистістю впливає на формування у студента загальнолюдської та професійної культури. "У вихованні, – писав К. Ушинський, – все має базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання" (К.Ушинський, 1952).

Зміст виховної роботи визначається цілями та завданнями, тому основними з них є професійне виховання, спрямоване на формування системи професійно важливих якостей особистості, що забезпечують успішність діяльності; моральне виховання орієнтоване на формування навичок моральної поведінки, відповідального ставлення до себе та свого оточення; правове виховання має за мету формування правової свідомості та культури праці відповідно до вимог державних законів; фізичне виховання спрямовано на формування здоров'язберігаючої поведінки майбутнього фахівця.

Основними методами реалізації цих напрямів роботи у закладах вищої освіти мають бути такі, які будуть ставити студента в активну позицію, тобто позицію суб'єкта. На нашу думку, це диспути, творчі вечори, конференції, бесіди, свята, квести, зустрічі тощо.

Для організації виховного процесу необхідно забезпечити педагогічний персонал науково-методичним матеріалом, який ґрунтується на урядовій, нормативно-правовій, методичній документації Міністерства освіти і науки України, має створюватись з врахуванням вимог суспільства до виховного процесу, навчально-виховних умов, потреб та інтересів студентської молоді. Вказаний науково-методичний супровід як процес, система і технологія має стимулювати творчий підхід до організації виховання студентської молоді, запобігати безпідставному втручанням в педагогічний процес командно-адміністративних методів, формальному впровадженню необдуманих заходів (Афанасьєв В. Г., 1977).

Існує проблема, пов'язана з відсутністю у багатьох викладачів ВНЗ спеціальної педагогічної освіти (це, насамперед, економічні і технічні заклади), що

викликає труднощі у викладанні курсу та іноді призводить до непорозумінь у спілкуванні зі студентами. Для організації виховання всі кафедри спрямовують зусилля на те, щоб кожна лекція, практичне або семінарське заняття мали виховну спрямованість, а викладання кожної дисципліни виховувало б у студентів не лише професійні якості, але й сприяло засвоєнню загальнолюдських норм моралі (Іщук Н. М., 2005).

Отже, необхідний спрямований пошук нових форм та підходів у роботі зі студентською молоддю, створення організаційної структури і впровадження нових технологій, які слугуватимуть формуванню духовної особистості та забезпечення викладацького складу таким методичний матеріалом, який допоможе підвищити педагогічну майстерність та сприятиме підготовці висококваліфікованих фахівців.

**Камшеко К.І.**

аспірантка кафедри соціальної психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ З ГОМОСЕКСУАЛЬНОЮ ОРІЄНТАЦІЄЮ**

С тенденціями глобалізації стають більш ширшими погляди щодо різноманітності сексуальної поведінки.

У сучасних зарубіжних і вітчизняних джерелах термін гомосексуальність трактується як феномен, який полягає у наявності сексуального потягу до особи тотожної статі та здійснення сексуального контакту із нею. У сучасному визначенні цього терміну відсутня орієнтованість на патологічну сутність. Термін гомосексуальність вперше ввів до наукового обігу у 1869р. угорський лікар К. Бенкет. Поняття увійшло до лексики практичної медицини, щоб створити нейтральне позначення оцінки нестандартної сексуальної поведінки чоловіків та жінок.

У кінці XIX і на початку XX ст. проблему гомосексуальності розглядали межах психологічної норми (Х. Еліс, М. Хіршфельд, З. Фрейд), а починаючи з 1940-х років психоаналітики, на чолі з Ш. Радо, презентували песимістичну позицію щодо психічного здоров'я гомосексуалів, і вважали, що гомосексуальна орієнтація є лише у людей, чий вибір гетеросексуального контакту є надто травмуючим у психологічному плані. Ця ідея була розвинута далі І. Бібером і Ч. Сокарідесом, вони вважали, що у чоловіків гомосексуальна орієнтація розвивається, якщо мати при вихованні дитини поводить себе владно, а батько є холодним і вороже налаштованим.

Розпочавши дослідження сексуальної активності в 30- 40-х роках XX ст. у США, А. Кінзі опинився у ситуації відсутності чітких критеріїв, що давали б можливість отримати конкретні результати стосовно гомосексуальності. Шкала А. Кінзі та наведені разом із нею статистичні дані про сексуальну поведінку

свідчили про те, що сексуальні контакти між особами однієї статі мають більш широке розповсюдження, ніж було прийнято вважати до цього. Проміжні показники на шкалі А. Кінзі наочно проілюстрували ідею різноманіття сексуальної поведінки, яка не може суворо відповідати одній з двох традиційних категорій (гетеросексуальність або гомосексуальність). Швидше за все, саме підхід А. Кінзі відіграв вирішальну роль у популяризації поняття гомосексуальної орієнтації.

На думку І. Кона, психосексуальне становлення відбувається в контексті більш широкого процесу – психосоціального розвитку особистості. Ж. Годфруа розглядав психосоціальний розвиток як процес розкриття природних можливостей людської психіки у суспільних умовах її життя за допомогою засобів, створених суспільством; розвиток свідомості та самосвідомості в процесі взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, освіта та виховання, оволодіння способами соціальної взаємодії (вербальними та невербальними засобами спілкування). Спочатку цим зайнялися медики, перш за все - психіатри. Але хоча майже всі вони вважали гомосексуальність хворобою, вони виводили її з різних причин.

Німецький вчений Магнус Гіршфельд, вважає незвичайний сексуальний потяг проявом глибокого органічного порушення статевої принадежності і самосвідомості суб'єкта, у якого в чоловічому тілі укладена жіноча душа (або навпаки). Зігмунд Фрейд таких органічних порушень не бачить, вважаючи вибір типу сексуального об'єкта продуктом індивідуального досвіду.

З точки зору поведінкової психології, сексуальне збудження формується через розумінням дитини якої вона статі і засвоєнням відповідних моделей рольової поведінки. З позиції цього підходу гомосексуальність може бути слідством дії наступних факторів:

- Специфіка середовища (чоловік в жіночому середовищі "фемінізується", а дівчинка, мати якої не задоволена своєю жіночою роллю, може відмовитися від жіночої і вибрати чоловічу ідентичність)

- Рольові та індивідуальні особливості батьків ("контролююча" мати і "відсутній" батько)

- Акселерація психосексуального розвитку; коли по умовно-рефлекторному механізму сексуальне збудження фіксується на людях своєї статі, тому що пробудження еротичного та сексуального лібідо відбулося в підлітковий вік, коли були експерименти в одностатевих компаніях.

- Сексуальна переорієнтація – фіксація сексуальних почуттів на людині своєї статі через вузький круг спілкування, тільки підлітки своєї статі.

- Остракізма, тобто не приймання жіночних хлопчиків і бунтуючих дівчаток зі сторони ровесників, яких поведінка є гендерно-конформною.

- Передчасна сексуальна стимуляція (ранее знайомство з порнографічною продукцією, спокушання в групі ровесників чи більш старших людей тієї ж статі, фізичне покарання супроводжує сексуальним збудженням)

Аналіз теоретичного матеріалу дозволив нам проаналізувати та виділити основні психологічні особливості, що впливали на формування гомосексуальної орієнтації.

### **Література**

1. Ільїн Е.П Пол і гендер/Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2010. -688 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – М.: Вече, 2000. – 199 с.
3. Ворник Б.М., Говорун Т.В., Король Н.С. Предпосылки оказания помощи с гомосексуальной ориентацией// Актуальные вопросы сексологии и андрологии. – К.: Центр сексологи, 1995. – С. 20-22
4. Ільїн Е.П Пол і гендер/Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2010. -688 с.
5. Зинченков А. Оттенки голубого// Gay.ua. – 2007. – № 3. – С. 3-4
6. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1990. – 336 с.
7. Мондімор Ф.М. Гомосексуальность. Естественная история/ перевод Володиной Л.-Екатеринбург:У-Фактория, 2002.-336с.

**Кременчуцька М.К.**

к. психол. н., доцент кафедри соціальної допомоги та практичної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна.

**Кантаржи Є.П.**

магістр факультету психології та соціальної роботи Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ХВОРИХ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ІЗРАЇЛЮ**

Процеси розвитку і реструктуризації охорони здоров'я, що відбуваються в сучасному суспільстві, визначають нові завдання в галузі збереження здоров'я людини. На думку більшості авторитетних вчених, шляхи вирішення цих завдань в медицині носять міждисциплінарний характер і знаходяться на стику різних наукових напрямків і діяльності різних фахівців [2]. Тільки комплексний підхід в лікуванні та збереженні здоров'я може бути адекватний сучасному уявленню про існуючу систему охорони здоров'я.

До завдань даного аналітичного дослідження входило ознайомлення з досвідом роботи психологів в лікарнях і госпіталах Ізраїлю.

Модель соціально-психологічного супроводу пацієнтів в лікувальних установах Ізраїлю включає в себе не тільки психологічний супровід пацієнтів по реабілітації і відновленню, не тільки психологічний супровід професійної діяльності медичного персоналу, але соціальні аспекти роботи з хворими, їх родичами і здійснення взаємодії зі службами соціального супроводу пацієнтів.

Цим займається спеціальний відділ - департамент соціальної роботи. У відділ входить велика група співробітників зі службовим статусом соціального працівника. У кожному відділенні госпіталізації / інституті / клініці соціальний працівник є частиною багатопрофільної групи, з якою можна зв'язатися безпосередньо або через персонал. По факту - це психологи і медичні фахівці зі знаннями в різних областях психології та медицини - кризовий лікування, сімейна терапія, управління стресом і багато іншого. Вони працюють відповідно до професійних стандартів та часто мають досвід в галузі охорони здоров'я та права.

Потенційними клієнтами соціальних працівників є:

Пацієнти, які страждають серйозними захворюваннями, хронічними захворюваннями, або пацієнти з інвалідністю.

Групи населення, схильні до ризику, - діти, люди похилого віку, безпорадні, самотні пацієнти, залежні, бездомні.

Жінки – у пренатальний та постнатальний період, при втраті вагітності, жінки, які звертаються до відповідного відділення, щоб перервати вагітність.

Жертви травм - побутове насильство, сексуальні зазіхання, дорожньо-транспортні пригоди, нещасні випадки на виробництві, терористичні акти і

інциденти з декількома нещасними випадками.

Пацієнти з відсутністю соціальних прав - іноземні працівники, без виду на проживання.

Індивіди з психічними захворюваннями - діти, дорослі та літні люди [3].

Соціальні працівники (психологи) забезпечують соціально-психологічний супровід в послідовності, що включає госпіталізацію, курс госпіталізації, підготовка до виписки і повернення додому, а також супровід при тривалому лікуванні в різних відділеннях медичних установ.

У функції соціального працівника лікарні водить:

Забезпечення доступності інформації для пацієнта і сім'ї, права та послуги, що надаються лікарнею і співтовариством, і спосіб їх використання.

Здійснення індивідуального або короткочасного групового втручання, що є ресурсом для пацієнта/члена сім'ї в підтримці почуття партнерства і підтримки в стані лиха, яке супроводжує пацієнтів. Такі групи засновані на психоосвітніх моделях, які об'єднують інформацію, емоційну підтримку і використання когнітивно-поведінкових методів [1].

Індивідуальний супровід по розширенню навичок сімейного спілкування, подолання в зв'язку з наслідками хвороби/інвалідності в емоційних, функціональних, поведінкових і соціальних аспектах.

Емоційна підготовка для різних медичних процедур, таких як комплексні і інвазивні процедури, підготовка дітей до операції.

Консультавання з реорганізації дому та сім'ї в рамках підготовки до виписки пацієнта з лікарні, з тим щоб забезпечити повернення до оптимального якості життя.

На сьогоднішній день в Україні немає аналогів таким службам в лікарнях і госпіталах. Функції психологів і соціальних працівників розведені по окремим департаментам та не закріплені в штатних розписах медичних закладів. Необхідно використовувати досвід Ізраїлю для розширення сфер соціально-психологічної роботи в медичних закладах України.

### **Література**

1. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология/ Б. Д. Карвасарский. – Из-во: Питер, 2006.- 960 с.
2. Максименко С.Д. Медична психологія / за ред. С.Д. Максименка, М.В.Папучі. – К.: Ніжин: Вид-во НДУ, 2007. – 157 с.
3. Русина Н.А. Проблемы клинического психолога в системе здравоохранения / Н. А. Русина//Bulletin of Medical Internet Conferences. - 2011. -Т. 1. – вып. 7. С. 24 – 28.

**Карпенко Я.С.**

магістранта НДУ ім.. Миколи Гоголя.

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ДІАЛОЗІ**

Ідея діалогу як загальнолюдської властивості, умови існування і розвитку особистості, становлення людської свідомості і самосвідомості, пізнання світу,



невід'ємної характеристики внутрішнього світу (Платон, Г.С.Батищев, М.М.Бахтін, М.Бубер та ін.) набуває особливого духовного виміру у вітчизняній психологічній думці. Діалог активно досліджується в сучасній психологічній науці (О.Ф.Бондаренко, Е.Гуссерль, О.Г.Ковальов, О.Ф.Копйов, Е.Левінас, М.В.Папуча, П.Рікер, Ф.Розенцвейг, та ін.).

Діалог пов'язаний з подоланням людиною різних форм опору, захисту, що опираються на інерцію різних форм звичної, адаптивної, недіалогічної поведінки; особистість по відношенню до себе, інших, світу стверджує суб'єктне, рефлексивне відношення; це відношення вільної цілісної особистості, в якому об'єкт відношення наділяється рівними особливостями – сприймається як рівноцінний, вільний, цілісний, як суб'єкт. Таким, за М.В.Папучею, є внутрішній діалог, таким є і зовнішнє життя особистості [1, с.49]. При цьому поглинання і довге перебування людини в діалогічній площині є виснажливим і непосильним, а переважання недіалогічного відношення спрощує, нівелює, знецінює внутрішній світ особистості.

Ми мали на меті дослідити особливості емоційного вигорання у студентів з різним рівнем діалогічності. Використовувались методичні процедури: визначення рівня розвитку діалогічної інтенції М.В.Папучі [1, с.317-323], тест-опитувальник емпатичних тенденцій А.Мехрабієна, Н.Епштейна, методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко [42, 161–169]. Вибірку склали студенти віком 14-16 років (юнацький вік).

#### **Методика дослідження рівня діалогічної інтенції М.В.Папучі.**

За результатами даної процедури 45% (20 чол.) досліджуваних мають високий рівень діалогічності. Тексти описів цих досліджуваних більше нагадують листи до співрозмовника і є, фактично, діалогічними за сутністю. Проявляється дійсний інтерес до життя людини. Середній рівень розвитку діалогічності має більшість досліджуваних студентів – 48% (24 чол.). Їх описи характеризуються тим, що поряд із орієнтацією на зовнішність та власною відстороненістю досліджуваний намагається формулювати гіпотези відносно життя і властивостей зображеної людини. Низький рівень розвитку діалогічності виявився у 7% (6 чол.) досліджуваних студентів, що характеризується великою психологічною дистанцією, відсутністю дійсного інтересу до уявного співрозмовника або й страхом контакту, його небажанням.

**Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко** [42, 161–169]. Емоційне вигорання, за В. В. Бойко, – це сформований особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (пониження їх енергетики) у відповідь на вибіркові психотравмуючі впливи.

Таким чином, в усіх досліджуваних студентів не залежно від рівня діалогічності виявляється явище емоційного вигорання. Загальною особливістю емоційного вигорання є те, що воно формується через фазу "резистенції" – симптоми "неадекватне емоційне вибіркове реагування" і "редукція професійних обов'язків". У досліджуваних з низьким рівнем діалогічності ці симптоми доповнюються симптомами "переживання психотравмуючих

обставин" та "емоційний дефіцит" (відповідно фаза "напруги" і фаза "виснаження"); з середнім рівнем діалогічності – симптомами "переживання психотравмуючих обставин" та "емоційний дефіцит" (фази "напруга" і "виснаження"); а з високим рівнем діалогічності – симптомами "загнаність у кут" та "особистісна віддаленість (деперсоналізація)" (фази "напруги" і "виснаження"). А отже, можна говорити про різну структуру емоційного вигорання осіб з різним рівнем розвитку діалогічності, в якій поєднуються і загальні, і специфічні для кожного рівня особливості. Таким чином, можна говорити, що у структурі емоційного вигорання поряд із загальними особливостями, спільними для осіб з різним рівнем розвитку діалогічності, виявляються спеціальні, притаманні кожному окремому рівню (низькому, середньому, високому).

### **Література**

1. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку / М.В.Папуча. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2008. – 384 с.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я.Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.

**Кирилов А.В.**

магістр кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна.

### **ВІРТУАЛЬНА ОСОБИСТІТЬ**

На сьогоднішній день віртуальні реальності і зокрема інтернет та комп'ютерні мережі досить сильно впливають на суспільство в цілому. У науці не виправдано приділяється дуже мало уваги цій проблемі. Виникаючі поняття: "віртуальне Я", "соціальні мережі", "віртуальна подія", "кіберпростір" необхідно пояснити з точки зору науки, тому що з кожним днем, ситуацій які потребують застосування таких понять, стає надзвичайно багато.

Комп'ютери та інформаційні системи знаходять застосування у все новіших областях людської практики, впливаючи на психічні процеси і трансформуючи не тільки окремі дії, а й людську діяльність в цілому. З психологічної точки зору, при взаємодії людини з системами інформатики відбувається перетворення діяльності за рахунок опосередкування її знаковими системами. Відповідно до культурно-історичної теорії розвитку психіки психічні функції поділяються на натуральні і вищі; останні розвиваються за допомогою спеціальних психологічних знарядь – Л.С.Виготський називав їх знаками.

О. К. Тихомиров слідом за Л. С. Виготським пише про трансформацію і ускладнення будови вищих психічних функцій в процесі освоєння. І застосування людиною нових інформаційних технологій – поява таких психічних функцій,

які характеризуються роботою не тільки зі знаками, а й зі знаковими системами. На роль технічних засобів (в рівній мірі з психічними) в розвитку і функціонуванні психіки вказує і прихильник культурно-історичної теорії М.Коул.

Високоактуальним є вивчення психологічних наслідків застосування інформаційних технологій. Фахівцями з інформатики послідовно ставиться питання про відповідальність творців програмного забезпечення для комп'ютерів за наслідки їх застосування людиною. Однак навряд чи коректно обмежувати аналіз лише негативною стороною процесу застосування інформаційних технологій, як це зазвичай відбувається. Говорячи про психологічні наслідки застосування інформаційних технологій, ми не розуміємо їх як щось виключно негативне: часто вони амбівалентні або носять позитивний характер.

Кінець ХХ століття відзначився виникненням принципово нового засобу і способу комунікації – глобальної мережі інтернет. Відбувається стрімке розповсюдження цієї новітньої технології, можливості якої стали настільки безмежними, що вона використовується майже в усіх сферах людської діяльності. Інтернет стає невід'ємною частиною інформаційного простору суспільства постмодерну і значення його росте з кожним днем. Глобальна мережа створює необхідні умови для виникнення віртуальних спільнот, генерує текстові формати нового типу, зтирає границі між державами, ілюмінує відстань між людьми і в кінечному рахунку створює навколо себе специфічну форму культури - кіберкультуру всередині кіберпростору(інтернет простору). І саме з виникненням та розвитком інтернету, термін "віртуальна реальність" почав застосовуватися і до електронно-комунікативного середовища взаємодії.

Внутрішній світ складає зміст свідомості людини. У свідомості цей світ може трансформуватися, і по бажанню людини, і без її бажання, включаючи усвідомлення себе в минулому, і себе в майбутньому, себе у світі фантазій та мрій тощо. Віртуальний світ який з'являється при роботі на комп'ютері – це не образ світу реального, створеного у свідомості, і не світ фантазій і мрій, які усвідомлюються людиною, це абсолютно новий світ. В цьому світі людина має можливість отримувати необмежений обсяг інформації, займатися творчістю, спілкуватися з необмеженою кількістю людей, мати можливість бути визнаним і почутим. В цьому світі, як і в світі реальному хтось шукає славу, хтось психологічної підтримки, хтось задовольняє свою допитливість, тощо. Робота у віртуальному світі дає людині багато позитивного для самосвідомості – відчуття свободи, можливість виконувати різні ролі, можливість підняття власної самооцінки, реалізовувати нереалізовані потреби, бажання, тощо.

Перше трактування терміну віртуальна реальність йде від традиції його вживання в техніці (термін "віртуальна реальність" позначає особливий клас технічних систем відображення інформації). У цьому контексті, психологія віртуальної реальності передбачає вивчення психологічного аспекту реальності, створеної комп'ютерною системою при впливі на органи почуттів користувача за допомогою спеціальних пристроїв (шоломів, рукавичок, цілого костюма). Іншими словами, об'єктом дослідження можуть виступати сенсорні враження,

що відповідають не тій реальності, в якій тілесно перебуває суб'єкт, а тій, яка змодельована для неї комп'ютерною програмою.

Інше розуміння віртуальної реальності можна зустріти в роботах по віртуалістиці О. М. Носова - це реальність, породжена психікою людини. Від інших психічних похідних, наприклад уяви, вона відрізняється тим, що людина сприймає і переживає її не як породження власного розуму, а як об'єктивну реальність. У цьому підході даний термін використовується в тих контекстах, для яких Ж. Піаже застосовує термін "символічна функція", а А. Р. Лурія використовує вислів "мовна реальність" і говорить про "подвоєння дійсності". За Л. С. Виготськом, будь-яке психологічне знаряддя, в тому числі і мова, інтеріоризуючись, задає параметри внутрішнього плану (наприклад, внутрішня мова забезпечує "середовище" формування думки), а за Дж. Брунером будь-який результат пізнання завжди є "уявлення" – в дії, образі або символі. У цьому сенсі вся психологія пізнання, коли суб'єктом пізнання є людина, є психологія "віртуальної реальності".

### Література

1. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.3 – М.: Педагогика. – с.133-163. Аронс, К. Развод: крах или новая жизнь? / К. Аронс. – М.: Мирт, 1995. – 437 с.
2. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С.Выготского // Психологический журнал, #1
3. Коул М. Культурно-историческая психология. – М.: Когито-центр. 1997.
4. Визнер Дж.Б. Перспективы информационной тирании.// Кибернетика сегодня: проблемы и суждения. Сборник.М., – Знание., 1976. – С. 39-46.
5. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. (1998). Психологические последствия информатизации // Психологический журнал, Т. 19, . 1, с. 89-100.
6. Бондаренко Т.А., Поспелов А.А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации. Автореф. дисс. докт. филос. наук. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2007.– 20 с.
7. Носов Н. Виртуальная психология.– М.: Аграф, 2000.– 432 с.

**Кирилюк В.М.**

Заслуженный артист Украины, доцент факультету психології і соціальної роботи, кафедра дошкільної освіти НДУ імені Миколи Гоголя м. Ніжин, Україна

### ЗНАЧЕННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ ДІТЕЙ ДЛЯ ЗАНЯТЬ ХОРЕОГРАФІЄЮ

В умовах постійних соціокультурних змін, характерних для бурхливого ХХІ століття збереження власних духовних, національних та естетичних орієнтирів набувають неабиякої актуальності. Особливе місце у виховному процесі посідає проблема всебічного та гармонійного розвитку дитини. І вагому роль в контексті даної проблеми посідає залучення підростаючого покоління до занять

хореографією. Проте, при прийомі дітей до хореографічних класів, необхідно приділити велику увагу вивченню емоційності й темпераменту дитини. Адже ці якості мають велике значення для майбутнього танцюриста в його складній психолого-емоційній сценічній діяльності. Індивідуальні особливості людини залежать від властивостей нервових процесів, порушення й гальмування, їхньої сили, урівноваженості й рухливості.

Темперамент – це збудливість і сприйнятливність людини до вражень. Він дуже впливає на стиль навчання дитини, її терплячість і наполегливість, і навіть на те, наскільки важливі для неї успіхи. Розрізняють чотири типи темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік. Коротко про вплив кожного з типів темпераменту на заняття хореографією.

Сангвінік – сильний тип. Товариська, рухлива, життєрадісна людина. Легко орієнтується в навколишньому оточенні, тому що швидко реагує на подразники. Артист балету цього типу рухи розучує легко, виконує їх упевнено й може швидко переучувати. Одноманітна робота його обтяжує.

Холерик – нестримний тип, що має велику збудливість, метушливість, погано себе контролює, різкий, рішучий, ініціативний. Негативна сторона цього типу темпераменту – швидка зміна настрою, що сприяє часто втраті впевненості у своїх силах. Артист балету з темпераментом холерика рухи розучує легко, але помилки в рухах виправляє повільно.

Флегматик – спокійний тип – нетовариський, малорухливий, спокійно реагує на подразники. Завдання обмірковує довго, але, прийнявши рішення, виконує будь-яку справу до кінця. Це – трудівники життя. Артист балету цього темпераменту рухи розучує повільно, але вивчене зберігає в пам'яті довго.

Меланхолік – слабкий тип – сильні й незвичні подразники викликають оборонну реакцію, нетовариський, недовірливий. Добре виконує тонку роботу. Рухи й жести їх невпевнені, але почуття й переживання тривалі й дуже глибокі. Це – люди "тонкої душі" [1].

Отже, ідеальні типи нервової діяльності й темпераменту для відбору дітей для навчання хореографії – це сангвінік і холерик. Якщо є учні з темпераментом флегматика, то треба їх формувати в один клас для навчання. Вони вивчають програму значно повільніше та вимагають індивідуального підходу до засвоєння занять із ними. Звичайно, це відстаючі учні в класі, тому що не встигають разом із сангвініками й холериками засвоювати програму будь-якого танцю.

Але для хореографії особливе значення також має модель створена психологом із Вашингтонського університету Робертом Клоннінгером [2].

Чотири вроджених аспекти темпераменту за Робертом Клоннінгером:

1. Прагнення до новизни. Високий рівень: допитливість, імпульсивність, екстравагантність, неорганізованість. Низький рівень: скутість, задумливість, замкнутість, організованість.

2. Залежність від винагороди. Високий рівень: сентиментальний, залежний, потребує похвали. Низький рівень: нетовариський, цинічний, незалежний, байдужий до людей.

3. Прагнення уникнути небезпеки. Високий рівень: неспокійний, полохливий, легко стомлюється, сором'язливий. Низький рівень: оптимістичний, впевнений у собі, енергійний, товариський.

4. Наполегливість. Високий рівень: нетерплячість, честолюбність, рішучість. Низький рівень: не честолюбність, не зацікавленість в успіху [2].

Саме рівень цих складових є важливими при занятті танцями. Вони визначають рівень засвоєння нових знань, прагнення до самовдосконалення, сприйняття нових ідей тощо. Дитина може мати високий, середній чи низький рівень кожної складової темпераменту, причому не залежно від інших аспектів. Звичайно, діти з різними комбінаціями рівнів темпераменту мають задатки, що сприяють заняттям хореографією і, навпаки, унеможливають їх у зв'язку з психологічними особливостями. Педагог-хореограф має врахувати всі можливі комбінації та створити діагностичну таблицю для того, щоб підібрати групи дітей з близькими характеристиками темпераментів. Визначити структуру темпераменту можливо за допомогою співбесіди з дітьми. Після виконання вправ потрібно запропонувати дітям перерву, під час якої невимушено провести з кожною дитиною бесіду. Опитування має містити наступні шкали:

1. Ергічність – включає в себе запитання про рівень потреб в освоєнні предметного світу, прагнення до праці.

2. Пластичність – має запитання про ступінь легкості чи важкості переходу з одного предмету на інший.

3. Темп і швидкість – включає запитання про швидкість моторно-рухових можливостей.

4. Емоційність – включає запитання, які оцінюють емоційність та чуттєвість.

Таким чином, відбір обдарованих дітей для хореографічного навчання має проходити на науковій основі, у декілька етапів. Це дозволить здійснити всебічно обґрунтований і якісний підбір юних хореографів.

#### **Література**

1. Вітенко І.С. Основи психології. / І.С. Вітенко, Т.І.Вітенко Вид. друге, перероб. і доп. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 256 с.

2. Суханов В. Ю. Рольовий підхід до дослідження темпераменту // Психологія в Україні та за кордоном. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 7-8 травня 2015 року). – Херсон: "Гельветика", 2015. – С. 33-37.

**Киричек М.А.**

Магістрантка кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ НАОЧНО-ДІЙОВОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ**

На сьогодні безперечно, що в розумовому розвитку дошкільнят важливе значення мають наочно-дієве і наочно-образне мислення. Розвиток цих форм мислення значною мірою визначає успішність переходу до більш складним, понятійним форм мислення. У зв'язку з цим в сучасних психологічних дослідженнях істотне місце займає вивчення основних функцій цих більш елементарних форм, визначення їх ролі в загальному процесі розумового розвитку дитини.

У ряді досліджень (Б.Г. Ананьєв, О.І. Галкіна, Л.Л. Гурова, А.А. Люблінська, І.С. Якиманська та інші) показано, що можливості цих форм мислення надзвичайно великі і поки що використовуються далеко не повністю [1].

Мисленням називається відображення зв'язків і відносин між предметами і явищами дійсності, що веде до отримання нових знань. Мислення є вищим психічним пізнавальним процесом. Суть даного процесу полягає в породженні нового знання на основі творчого відображення і перетворення в свідомості людини навколишнього дійсності.

Як відомо, розвиток мовлення дитини найтіснішим чином пов'язане з мисленням, оскільки людина викладає свої думки в мовній формі. Однак мова є не тільки формою мислення, а й його знаряддям. Людина не може мислити без участі мови. Все, що має для нас сенс, трансформується в мовну форму. Тому можна припустити, що розвиток мислення зумовило необхідність більш точного вираження сформованих понять, думок. Це, ймовірно, і підштовхує дитину до оволодіння точним значенням слів мови, його морфологією і синтаксисом, до вдосконалення фонетики в своїй промові.

В даний час існують різні теорії, які намагаються визначити основні етапи та механізми розвитку мислення людини в його онтогенезі. Ряд теорій суперечать одна одній. Проте є загальноприйняті точки зору щодо закономірностей розвитку мислення.

У більшості існуючих в даний час підходів до періодизації етапів розвитку мислення прийнято вважати, що початковий етап розвитку мислення людини пов'язаний з узагальненнями. При цьому перші узагальнення дитини невіддільні від його практичної діяльності: ми бачимо, як дитина здійснює одні й ті ж дії з подібними між собою предметами. Ця тенденція починає проявлятися вже в кінці першого року життя малюка.

Наступний етап розвитку мислення дитини пов'язаний з оволодінням нею промовлянням. Слова, які опановує дитина, є для неї опорою для узагальнень. Вони дуже швидко набувають для неї загальне значення і дуже легко переносяться з одного предмета на інший. Однак в значення перших слів нерідко входять тільки якісь окремі ознаки предметів і явищ, якими дитина і керується, відносячи до них слово.

Іншим дуже значущим етапом розвитку мислення дитини є етап, в процесі якого малюк може один і той же предмет назвати декількома словами. Це явище спостерігається, як правило, у віці близько 2 років і свідчить про формування у дитини такої розумової операції, як порівняння. На даному етапі розвитку мислення у свідомості дитини відбувається процес виявлення

подібності або відмінності між предметами і явищами реального світу. Надалі на основі операції порівняння починають розвиватися індукція і дедукція, які до 3-3,5 років досягають вже досить високого рівня розвитку.

У своїй теорії розвитку інтелекту Піаже підійшов до проблеми мислення, зосередившись на взаємодії між природньо дозріваючими здібностями дитини та її взаємозв'язками з оточенням. Піаже бачив в дитині активного учасника цього процесу, а не пасивного "реципієнта" біологічного розвитку і нав'язуваних ззовні стимулів.

Зокрема, на думку Піаже, дитину потрібно розглядати як дослідника, вченого, який проводить експерименти над світом, щоб подивитися, що вийде ("А що можна відчутти, якщо посмоктати вухо плюшевого ведмедика?", "А що буде, якщо я посуну свою тарілку на край столу?").

В результаті цих міні-експериментів дитина будує "теорії" - Піаже називав їх схемами (або, в однині, схемою) - про те, як влаштовані фізичний і соціальний світи. Зустрічаючись з новим об'єктом або подією, дитина намагається зрозуміти своєю мовою вже існуючої схеми (Піаже називав це процесом асиміляції).

Якщо стара схема виявляється неадекватною для асиміляції нею нової події, тоді дитина, подібно до гарного вченого, модифікує її і тим самим розширює свою теорію світу (цей процес переробки схеми Піаже називав акомодациєю).

Таким чином, Ж. Піаже виходив з твердження про те, що основні розумові операції дитини мають діяльнісне походження, тому запропонована ним теорія отримала назву "операційної". Операція, на думку Піаже, являє собою "внутрішню дію, продукт перетворення ("інтеріоризація") зовнішньої предметної дії, скоординованої з іншими діями в єдину систему, основною властивістю якої є оборотність (для кожної операції симетрична і протилежна операція)" [2].

У дошкільному віці відбувається подальший бурхливий розвиток всіх пізнавальних психічних процесів. На перших етапах цього вікового періоду переважає розвиток психічних процесів, пов'язаних з набуттям індивідом чуттєвого досвіду. До цієї категорії психічних пізнавальних процесів відносяться відчуття і сприйняття, потім все помітнішими стають зміни в розвитку вищих психічних процесів: довільної пам'яті, мови, мислення та ін.

Розвивається наочно-дієве мислення. Уява в своєму розвитку переходить з мимовільної в довільну і починає виконувати дві функції: пізнавально-інтелектуальну і афективно-захисну.

Основним фактором розвитку всіх психічних пізнавальних процесів в цьому віці є гра, яка в процесі розвитку дитини змінюється позмісту від предметно-маніпулятивної до сюжетно-рольової.

Незаперечним є той факт, що розвиток сприйняття, мислення і мови не може здійснюватися без участі пам'яті. Дитина не може вивчити слово, якщо не в змозі його запам'ятати.

## Література



1. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М., 1978.
2. Гавриліна С.Є., Кутявіна Н.Л. Розвиваємо мислення - М., 2000.

**Кліндух А.С.**

Магістрантка кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОКОНТРОЛЮ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Сучасне суспільство через економічні та соціально кризові процеси має серйозні труднощі у вигляді конфліктів та злочинності. Особливо важко в цей період підліткам. Підліток – це вже не дитина, але ще і не дорослий. Він в умовах сучасного українського суспільства намагається формувати особистість, її ціннісно-смыслову сферу, навички діяльного ставлення до свого життя, що є актуальним та життєво важливим. Але не завжди здатен протиставляти соціуму свою волю та свої бажання, захищати свої права та здійснювати свідомий життєвий вибір. Тому й виникають відхилення у поведінці. В підлітковому віці одним із видів відхилень у поведінці є агресивна поведінка, яка нерідко приймає ворожу форму (бійки, зневаги, участь у політичних організаціях, в організаціях екстремістів, займаються проституцією і сутенерством). Знизився вік прояву агресивних дій. Ріст агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відбиває одну з найгостріших соціальних проблем суспільства, в якому за останні роки різко зросла молодіжна злочинність.

Різні автори, яких цікавила проблема агресивності з наукової точки зору, розглядали агресію як поведінку по-різному: і як стан, і як властивість психіки, тобто даний феномен знаходив відображення в усіх формах прояву людської психіки.

Вчені різних напрямків по-різному підходять до визначення сутності агресивної поведінки, її психологічних механізмів (еволюційний підхід – К. Лоренц; психоаналітичний підхід – Е. Фромм, М. Малер, К. Хорні, А. Адлер, З. Фрейд; біхевіристський підхід – А. Басс; когнітивний підхід – Д. Зільманн, Л. Берковіц; гуманістичний підхід – А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл; теорія соціального наuczіння – А. Бандура [1; 2].

У прояві агресивної поведінки беруть участь багато факторів, в тому числі вік, індивідуальні особливості, зовнішні фізичні та соціальні умови. Ряд дослідників (З. Фрейд, К. Лоренц) віддавали перевагу внутрішнім біологічним факторам, в той час як інші (А. Бандура, Л. Берковіц, Д. Доллард, Н. Міллер, А. Макаренко) – зовнішнім, соціальним.

А. Басс називав агресивною поведінкою будь-яку поведінку, яка містить погрозу або завдає шкоду іншим. Дослідник виділив ряд факторів, які визначають силу агресивних звичок: частота й інтенсивність випадків, в яких індивід був атакований, фрустрований, роздратований; часте досягнення успіху шляхом агресії [4; с. 3].

Проведений теоретичний аналіз дає підстави зробити наступні висновки: розглянуті нами підходи, хоч і не збігаються, але разом з тим збагачують

розуміння агресії, доповнюючи один одного. У них є спільне – визнання наявності соціальної складової агресії або, як мінімум, соціального опосередкування її проявів. Агресивність – це стійка риса характеру, готовність до агресивної поведінки. Серед проявів агресивності у період ранньої юності виділяють наступні типи: фізична агресія, непрямая агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, відчуття провини, імпульсивність [3; с. 59].

Підлітковий вік – це вік кипучої енергії, бурхливої активності, ініціативності, допитливого розуму, жадібного прагнення до пізнання нового середовища спілкування, що супроводжується проявом самоконтролю різних форм агресії. Особливу роль у становленні сучасних подань про самоконтроль зіграв системний підхід, у рамках якого підкреслюється необхідність його вивчення як процесу, що має багаторівневу детермінацію.

Проблема психологічних механізмів самоконтролю активності індивіда по актуальності займає одне з основних місць у суб'єктному підході дослідження психіки людини (А. В. Петровський, К.А. Абульханова-Славська, С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський, О.А. Конопкін й ін.). У закордонній психології робиться акцент на особистих причинах, де розглядається стиль самоконтролю у зв'язку з особливостями поведінки, реагування, пізнавальних процесів (Г. Олпорт, Р. Стагнер, Х. Виткін, Дж. Каган та ін.) [1; 2; 5].

На сьогодні накопичені дані про існування яскравих індивідуальних розходжень у реалізації окремих регуляторних функцій забезпеченості психічними засобами різного рівня й сформованості, а також у розвиненості загальної здатності до самоконтролю (В.І. Степанський, В.І. Моросанова, А.К. Осницький, Г.С. Пригін, Н.Ф. Круглова та ін.).

Дослідження проблеми психологічних особливостей самоконтролю поведінки в підлітковому віці проводилось нами на базі Іванківської ЗОШ І-ІІІ ступенів №1, Феневицького НВО "ЗОШ І-ІІІ ступенів – дитячий садок" Іванківського району Київської області серед учнів 9-11 класів у кількості 67 чоловік. Дослідження складалося з двох етапів. На першому було визначено відсоток агресивних досліджуваних. Для цього ми використали особистісний опитувальник А. Басса-Дарки, тест Ассінгера (оцінка агресивності у стосунках), методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. За допомогою вибраних методик було виявлено: схильність до агресії в 29 осіб, що становить 43,2 % від загальної кількості досліджуваних.

Наступним етапом нашого дослідження було визначення здатності до самоконтролю (методика дослідження вольової саморегуляції за А. Зверьковим та Є. Ейдманом). Здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, станами в різноманітних ситуаціях властивий 53 особам, що становить 79,1 % від загальної кількості досліджуваних, серед них – 8 осіб (11,9 % від загальної кількості) серед схильних до агресії, що дає можливість зробити висновок про те, що рівень самоконтролю у підлітків, схильних до агресії, нижчий, ніж у інших досліджуваних.

Таким чином, на основі здійсненого теоретичного та емпіричного аналізу ми узагальнили фактори агресивної поведінки в період підліткового

віку, об'єднавши їх у групи та категорії (типи міжособистісних відносин, рівень агресивності, тривоги, ригідності). В результаті дослідження було встановлено, що самоконтроль є однією із ціннісних орієнтацій підлітків.

### **Література**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. Вузов. - 4-е изд., стереотип/ Г.С. Абрамова. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 672 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике/ Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - К: Наукова думка, 1989. - 200 с.
3. Возрастная и педагогическая психология /Под. ред. А. В. Петровского. – М., 2003. – С. 57-63.
4. Палагина А. О. Формы проявления агрессии по классификации А. Басса в русской классической литературе // Образование и воспитание. – 2016. – №4. – С. 1-4. // Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/39/889/>
5. Семенюк Л.М. Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків і його корекції / Л.М. Семенюк. - М.: Просвещение, 1996. - 93с.

**Коваленко Алла Борисівна**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної та організаційної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна

**Безверха Катерина Сергіївна**

аспірант кафедри соціальної та організаційної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна

## **КОМПОНЕНТИ ІДЕНТИЧНОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ**

Проблему Я-Концепції емігрантів досліджувала А. Л. Ковальчук, яка дійшла висновку, що на психічне та психологічне благополуччя мігрантів суттєво впливають рівні компонентів ідентичностей Я-Концепції [2]. Я-Концепція також була виділена нами як структурний компонент соціальної ідентичності [1].

Взаємозв'язок проблеми еміграції та Я-Концепції хвилювала також Джину Літінську [3] та Олену Шульц [4], які вбачали структурування та побудову внутрішньої Я-Концепції в залежності від впливу зовнішніх соціальних ідентичностей, які задані сприйняттям "ми"- "вони", "свій"- "чужий". Тобто, на вже побудовану внутрішню структуру впливають нові зовнішні обставини, які змушують людину її, структуру, змінювати задля кращої адаптації до нового середовища.

Для того, щоб перевірити, які компоненти ідентичностей Я-Концепції наявні в емігрантів, ми застосували методику "Тест Куна", де в дослідженні

взяли участь 84 респонденти, серед яких 11 чоловіків та 73 жінки, віком від 19 до 46 років. Це українці, які проживають у 28 країнах світу від півроку до 37 років.

Отже, кожену відповідь на запитання "Хто я?" було якісно проаналізовано за шкалою ідентифікаційних характеристик, де кожному з показників-компонентів ідентичності Я-Концепції було надано відповідну цифру. Так, 1 – це соціальне Я; 2 – комунікативне Я; 3 – матеріальне Я; 4 – фізичне Я; 5 – діяльнісне Я; 6 – перспективне Я; 7 – рефлексивне Я; а також 8 і 9 – проблемна ідентичність та ситуативний стан, відповідно.

Застосувавши частотний аналіз пакету SPSS.21, ми отримали такий розподіл між емігрантами (Таблиця 1):

**Таблиця 1**

**Кількість показників-компонентів ідентичності Я-Концепції**

	Соціальне Я	Матеріальне Я	Фізичне Я	Діяльнісне Я	Перспективне Я	Рефлексивне Я	Проблемна ідентичність	Ситуативний стан
Показники	50	-	4	11	5	59	2	7

З таблиці 1 бачимо, що в більшості компоненти ідентичності українських емігрантів складаються із Рефлексивного та Соціального Я. Невеликий відсоток складає діяльнісне Я та ситуативний стан. Матеріальне Я зовсім відсутнє.

Щоб дізнатись, який саме компонент Я-Концепції притаманний кожному з досліджуваних, ми надали ще більш точного значення, де кожен респондент відносився до певної групи за більшим показником (Таблиця 2):

**Таблиця 2**

**Я-Концепція українських емігрантів за тестом Куна**

Соціальне Я	Діяльнісне Я	Рефлексивне Я	Проблемне Я
37	3	50	2

Отже, з таблиці 2 видно, що українські емігранти мають переважно внутрішнє Я як рефлексивне Я та соціальне Я. Меншою мірою виявляються в емігрантів діяльнісне та проблемне Я.

**Висновок:** Я-Концепцію українських емігрантів в більшій мірі складають такі компоненти ідентичностей як рефлексивне та соціальне Я, а також інколи

діяльнісне і проблемне Я. Зміна середовища та перебування в іншому "чужому" суспільстві викликає активізацію соціального та рефлексивного компонентів особистості, через потребу у спілкуванні та віднайдені власного розуміння самого себе.

Звичайно, у нових умовах людина виражає себе також у діяльності, але й інколи виникає проблема власної ідентичності.

### **Література**

1. Коваленко А. Б. Теоретичні засади визначення структури соціальної ідентичності особистості / А. Б. Коваленко, К. С. Безверха // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, ін-т Соціальної та політичної психології ; [редакційна рада : М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.]. - Київ: Золоті ворота, 2017. - вип. 40(43) - С. 80-87.

2. Ковальчук А. Л. Соціально-психологічні аспекти трудової міграції / А. Л. Ковальчук // Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України, 2013. – Вип. 3(101). – С. 508-514.

3. Литинская Д. Г. Экзистенциальный эскапизм: новая проблема общества открытой информации / Д. Г. Литинская // Екатеринбург: Левь, 2013. – 212 с.

4. Шульц О. Психологічні проблеми еміграції [Електронний ресурс] / Олена Шульц // 2014. – Режим доступу: <http://ruskoepole.de/ru/publikatsii-zayavleniya-intervyu/214-pravo/otvety-i-konsultatsii-na-nashem-sajte/1899-psikhologicheskie-problemy-emigratsii.html>

**Коваль А.В.**

Аспірант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## **ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ РОЛЬ В ПСИХОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Обсяг психологічної інформації постійно зростає, викликаючи необхідність автоматизації багатьох складових роботи психолога. Це стосується не тільки етапу тестування, а й організації науково-дослідної та практичної роботи. Як і в багатьох інших сферах життя, комп'ютерні технології перестають бути допоміжними, а стають обов'язковими засобами. У психології сучасні інформаційні технології значно розширили можливості статистичної обробки наявних даних у всіх дослідженнях. Тепер психологи можуть використовувати нові доступні засоби, які ще недавно вимагали серйозних математичних обчислень.

Основними напрямками застосування інформаційних технологій в психології є: формування довідкових систем і баз даних, комп'ютерна діагностика, моделювання психічних процесів і явищ ще на етапі дослідження, статистичний аналіз результатів, організація експерименту, а також автоматизація обробки первинних даних. Крім того, до явних переваг автоматизованої обробки і внесення результатів психологічного дослідження, можна віднести зменшення

ймовірності допущення помилок і значна економія часу, відведеного для первинної обробки даних. Найактуальнішим напрямом роботи з автоматизованого зберігання, обміну, отримання і обробки психологічних даних є об'єднання всіх перерахованих вище напрямків в єдину систему.

Важливим інструментом у роботі психолога є різні програми. Вони можуть бути як спеціальними, розробленими для психологічних досліджень, так і загальнодоступними або багатофункціональними, які знаходяться у вільному доступі для всіх бажаючих. Сучасні програми роблять обробку статистичних даних і надають результати наочно у вигляді таблиць, графіків, схем і діаграм. Спеціально розроблені макроси роблять можливим проведення структурного моделювання і метааналізу на основі пакетів статистичних даних.

Сучасні комп'ютерні програми психодіагностичних методик полегшують збір емпіричних даних і здійснюють їх первинну обробку, на основі чого формують індивідуальні укладення психодіагностичного стану і аналізують середні показники тенденцій в певній групі. Інформаційні технології застосовуються в психології на кожному етапі дослідження, тому у сучасного фахівця є величезна кількість інструментів, які здатні вирішувати найрізноманітніші завдання. Всі програми можна умовно класифікувати за двома підставами: тип програми, який може бути багатофункціональним або спеціально розробленим, і етап дослідження, на якому цю програму можна застосувати. Уміння користуватися цими програмами дає можливість психологу структурувати і інтерпретувати результати психологічних експериментів- створювати і використовувати різні види тестування- математично моделювати психологічні процеси-розробляти нові психодіагностичні методики. За допомогою комп'ютерних технологій підвищується ефективність роботи, так як з'являється можливість проводити тестування одночасно групи людей- істотно зменшити рутинну паперову роботу і підвищити точність результатів, практично виключивши людський фактор.

Під час роботи із психодіагностичною інформацією виникають завдання, які можна виконати лише на комп'ютері. За допомогою комп'ютера виконують такі дії:

а) створення і використання комп'ютерних версій психодіагностичних методик, що інтерпретують результати тестування досліджуваних на основі внесеного в комп'ютер досвіду роботи психолога;

б) розроблення нових психодіагностичних методик або шкал (об'єктна парадигма аналізу даних);

в) оброблення результатів психосемантичного експерименту (суб'єктна парадигма аналізу даних);

г) розроблення систем адаптивного тестування;

г) створення і використання комп'ютерного ігрового тестування;

д) проектування психодіагностичних мультимедіасистем.

Комп'ютерні версії психодіагностичних методик набувають усе більшого значення, стають важливим інструментарієм психологів у найрізноманітніших галузях. Під час їх розроблення створюються системи, за допомогою яких роб-

лять діагностичний висновок за наслідками дослідження конкретної людини у вигляді зв'язного і несуперечливого тексту, що відображає вимірювані психологічні параметри.

### **Література**

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : Учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. - СПб. : Питер, 2005. - 351 с.
2. И. Богдановская, Т. Зайченко, Ю. Проект – Информационные технологии в педагогике и психологии. Учебник для вузов

**Коваль Я. В.**

Магістрантка спеціальності "Психологія" факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У РАННІЙ ЮНОСТІ**

Міжособистісні стосунки – це сукупність об'єктивних зв'язків та взаємодій між особами, які належать до певної групи. Характерною ознакою міжособистісних стосунків є їх емоційне забарвлення.

Міжособистісне спілкування є однією зі значущих сфер активності особистості на етапі ранньої юності. У цьому віці змінюється його зміст і загальна спрямованість, воно стає вибірковою, інтимною, виконує функцію головного соціального підґрунтя для самоствердження і самовираження. В юнацькому віці спостерігається зростання потреби в спілкуванні, збільшення часу на спілкування та розширення його кола. У розширенні сфери спілкування реалізується потреба пережити нові враження, відчувати себе у новій ролі, набувати новий досвід, а також потреба у його вибірковості, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих проблем пов'язане з глибокими особистісними переживаннями школярів [2; 3].

У життєдіяльності старших школярів важлива роль належить спілкуванню з ровесниками. Цьому процесу в юнацькому віці притаманно [3]:

а) розширення сфери спілкування, що виявляється у збільшенні часу, який вони витрачають на спілкування, в суттєвому розширенні його соціального простору, в очікуванні спілкування та постійній готовності до комунікативних контактів;

б) індивідуалізація (вибірковість) спілкування, свідченням якої є чітке відмежування їх суті від оточення, високі вибірковість у дружбі та рівень вимог до спілкування в парі.

Спілкування з однолітками у ранній юності розв'язує низку специфічних задач [2]:



- це дуже важливий канал специфічної інформації, яку не можна або соромно одержати від дорослих;

- це специфічний вид діяльності і міжособистісних стосунків (засвоєння статусів і ролей, відпрацювання комунікативних навичок і стилів спілкування тощо);

- це специфічний вид емоційного контакту (усвідомлення групової приналежності, автономія, емоційне благополуччя і стійкість).

Емоційна прив'язаність у міжособистісних стосунках в цей період реалізується у дружбі, яка є шляхом до саморозкриття особистості та розуміння іншої людини. У сфері інтимних стосунків старшокласники задовольняють свої важливі соціально-психологічні потреби. В цьому віці з'являються перші дружні і любовні прив'язаності досить тривалого, хоча переважно романтичного характеру [2; 3].

Юнацький вік традиційно вважається віком проблеми батьків і дітей. І. С. Кон писав, що між батьками й дітьми височіє стіна боязкості, сорому, нерозуміння, ураженої ніжності. Щоб ця стіна не виросла, вимагаються зусилля, на які ледве вистачає людського життя. Практично не існує жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки юнака, які не були б пов'язані з сімейними умовами. Максимальну роль у формуванні особистості й моделей взаємодії з оточуючими в ранній юності відіграє рівень освіченості і загальної культури батьків. Друге, що має важливе значення і впливає на взаємостосунки юнаків – це склад сім'ї та характер взаємовідносин між її членами, багато в чому це визначає в подальшому і власну сімейну ситуацію юнаків і дівчат. Третє – це стиль взаємостосунків з батьками [1; 2; 3].

В ранній юності сильніше порівняно з попередніми віковими етапами, виявляється потреба в самотності. Комунікативна самотність – це спілкування з деяким ідеальним партнером, зі своїм Я, з уявними особами. На самоті юнаки і дівчата програють ролі, які їм недоступні в реальному житті. Вони роблять це в іграх-мріях, переважно рефлексивних і соціальних [2].

Отже, міжособистісне спілкування на етапі ранньої юності є важливим чинником розвитку особистості. Спілкування з ровесниками характеризується розширенням соціального досвіду, дає змогу відчувати себе у новій ролі, допомагає відчувати розуміння з боку інших. Спілкування з дорослими стосується теми навчання, вибору майбутньої професії, захоплення, норм моралі, минулого, теперішнього і майбутнього особистості. На нашу думку, найважливішими чинниками, що визначають характер міжособистісних стосунків у ранній юності, є саме виховний вплив сім'ї, характер взаємовідносин між її членами, рівень загальної культури батьків та стиль спілкування з ними, починаючи з раннього дитинства.

### **Література**

1. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М., 1989. – 254 с.
2. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків. – Вид. 2-е, стер. – К.: Кондор, 2015. – 469 с.

3. Савчин М. В. Вікова психологія / Л. В. Василенко. – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.

## **ПРОБЛЕМА УСВІДОМЛЕННЯ ПОДРУЖЖЯМ СЕКСУАЛЬНИХ СТОСУНКІВ**

Поняття "усвідомлення" є центральним в нашій роботі. Тому ми зупинимось спочатку на його розумінні. Якщо виходити з логіки Л.С.Виготського, психічний процес відносно свідомості може протікати ніби в трьох можливих площинах. По-перше, процес може не усвідомлюватися взагалі; по-друге я можу усвідомлювати сам процесі давати собі звіт, що власне відбувається. Нарешті, по-третє, предметом мого усвідомлення може бути сам процес свідомості, і тоді я розумію його витoki, сутність, значення. Це складне навіть для сучасної психології тлумачення усвідомлення Л.С.Виготський пояснює з допомогою гарно відомої в психології так званої "теорії скла": коли я дивлюсь через скло на вулицю, я бачу вулицю і зовсім не бачу самого скла, і не думаю про нього (це, по нашій класифікації - друга площина усвідомлення). Але я можу здійснити спеціальні зусилля, щоб побачити і усвідомити саме "скло", і оце утримання в часі цілісної системи, в даному випадку, спостереження, і є повним системним актом усвідомлення. Тільки воно народжує сенси і перетворює "поле предметне" в "поле смислове", тобто – внутрішнє, тобто охоплює дану частину дійсності свідомістю. Саме з такого розуміння усвідомлення ми виходили, досліджуючи заявлений предмет.

Сексуальні стосунки дорослих людей в нормі зазвичай "розташовані" в другій площині усвідомлення. Тобто люди чудово розуміють, що і навіщо вони роблять, їх активність спрямована на реалізацію потреби, але вони не усвідомлюють самої суті стосунків, не охоплюють системою сенсів цієї надзвичайно складної і тонкої сфери людських взаємовідносин. Тому "картина" ніколи не вимальовується як гармонійна цілісність, а частіше (якщо вже міркувати в сфері образів) нагадує собою гротеск(якщо не карикатуру). Вся зовнішня атрибутика, якою б вишуканою вона не була, однаково залишається тільки атрибутикою, чимось зовнішнім і таким, що в подружньому житті тяжіє до знецінення, а отже вульгарного спрощення найважливішої сфери життя дорослих.

Ми схильні розглядати подружню сексуальність як цілком своєрідний, особливий тип людської взаємодії, який базується не на лібідозній безсвідомій енергетиці, а зовсім на протилежному полюсі – все більшого усвідомлення відкриття в партнері все більш нових чудових рис. Якби це не здивувало психоаналітиків – в ідеалі подружній секс це секс абсолютно вільний від "тваринного" і абсолютно свідомий і усвідомлений.

Безумовно це – інші не звичні для нас стосунки. І дійсно, попередні наші дані є цілком очікуваними – впродовж сімейного життя за умови звичності і спрощення взаємні потяги подружжя послаблюються. І ніякий зовнішній антураж, ніякі фантазії справи не міняють. Нам здається – і не змінять. Проблема

полягає в тому, що двоє люблячих мають глибоко і відкрито пізнати, усвідомити себе і партнера і там, в цій "третьій площині" знайти зовсім нові сенси, які відкриють таємницю того, чому любити одну людину – краще, приємніше, цікавіше, ніж багатьох.

Ми, звісно, висловлюємось тут гіпотетично. Але певні, що психологічний пошук в цьому напрямі необхідний і будь-які його результати будуть сприяти подоланню кризи сім'ї –хвороби сучасного соціуму.

**Коломієць Т.В.**

кандидат психологічних наук, старший викладач  
кафедри психології розвитку та консультування  
Житомирського державного університету імені Івана Франка.  
м.Житомир, Україна

**Литвинчук А.І.**

асистент кафедри психології розвитку та консультування  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м.Житомир, Україна

**Можаровська Т.В.**

асистент кафедри психології розвитку та консультування  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м.Житомир, Україна

## **РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ВПЛИВУ ЕМПАТІЇ НА МІЖСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ**

Дослідження ролі та місце емпатії в системі міжособистісної взаємодії одними з перших у вітчизняній психологічній науці розпочали О. О. Бодальов та Т. Р. Каштанова [1, с. 11-19]. Ще у другій половині 20-го століття ними запропоновано інтегративний підхід до явища емпатії у контексті міжособистісної взаємодії, згідно з яким емпатія розглядається як важливий чинник морального розвитку особистості, що сприяє розвитку гуманних взаємин та альтруїстичному стилю поведінки. Емпатійне ставлення виступає у якості мотиву-медіатора поведінки особистості, а емпатійність є одним із засобів обмеження людської агресивності. Таким чином, можемо визначити репрезентацію емпатії щонайменше у трьох компонентах міжособистісної взаємодії – емоційному, мотиваційному та поведінковому.

Пізніше М. М. Обозов [5, с. 91-102], розглядаючи емпатію як відгук однієї людини на переживання іншої, прийшов до висновку, що цей феномен виникає та розвивається виключно у взаємодії, а сама емпатія є необхідною умовою людського буття. Дещо схожої думки притримуються представники символічного інтеракціоналізму, зокрема Дж. Мід дотримується ідеї про те, що в

онтогенезі, людина стає об'єктом ставлень Іншого (співпереживання та співчуття) [10].

Б. І. Додоновим визначено, що особистість не лише наділена здатністю до емпатії, а й має потребу в її виявленні. Автор класифікує "ціннісні емоції", зокрема, альтруїстичні - що виникають на основі потреби у сприянні, допомозі, заступництві [2].

У процесі становлення теорії соціального та емоційного інтелекту, емпатія почала розглядатися як необхідна складова кожного з них [4; 6 та ін.] а, позитивний вплив емпатії на міжособистісну взаємодію став загальноновизнаним. Пізніше дослідження емпатії реалізовувалось у різних аспектах міжособистісної взаємодії.

Активного наукового пошуку набувають дослідження зв'язку комунікабельності та емпатією. Зокрема, О. П. Саннікова встановила значущі кореляційні взаємозв'язки між наступними парами показників: емоційна емпатія – виразність у спілкуванні, когнітивна емпатія – ініціативність та легкість у спілкуванні, загальний показник емпатії – ініціативність у спілкуванні [9]. Зважаючи на те, що комунікабельність характеризувалася такими показниками як рівень складності в налагодженні міжособистісних контактів, рівнем вираженості потреби у спілкуванні, рівнем прагнення до нових знайомств, особливостями звикання до них тощо, робимо висновок, що було виявлена позитивна кореляція між емпатійністю особистості та певними аспектами її поведінки у ситуації міжособистісної взаємодії.

О. А. Орищенко, розглядаючи показники емпатійної спрямованості особистості, доводить можливість емпатії на кожному рівні макрогогенезу міжособистісної взаємодії. Дослідницею виокремлена релятивна емпатія [7, с. 43], що передбачає прояв емпатії до суб'єктивно значущих людей (сім'я, родичі, друзі тощо), і лежить в основі емпатійних стосунків, які функціонують на рівні значущої взаємодії. Виявлена емпатія до широкого кола осіб, з якими взаємодіє особистість (здебільшого у процесі професійної діяльності), є необхідною умовою виникнення емпатійних взаємин, що розвиваються на рівні узгодженої взаємодії.

Т. А. Рябовол [8] визначає позитивні та негативні прояви емпатії у процесі соціалізації особистості, відносячи до негативних наслідків високого рівня емпатійності особистості розвиток депресивності, самокритичності, покірності, інтроектності, конформності, піддатливості до маніпулятивних впливів тощо. Емпатійність, при цьому, виступає чинником, що сприяє зниженню особистісної стійкості до маніпулятивних впливів. Співзвучними з такою позицією є дослідження Н. Ф. Каліної [3], яка доводить, що емпатійність є необхідним компонентом ефективної маніпуляції, а емпатійність виступає як необхідна якість особистості маніпулятора. Таким чином, емпатія виступає важливою складовою маніпулятивної взаємодії, однак вона обумовлює її такою ж мірою як і будь-який інший вид взаємодії.

Проаналізувавши усі викладені вище підходи, робимо висновок, що емпатія пронизує кожен елемент міжособистісної взаємодії і впливає на

характер її перебігу. Цей вплив тісно пов'язаний з рівнем розвитку емпатійності суб'єктів міжособистісної взаємодії.

### Література

1. Бодалев А. А. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии / А. А. Бодалев, Т. Р. Каштанова // Групповая психотерапия при неврозах. – Л., 1975. – С. 11–19.
2. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К.: Политиздат, 1987. – 271 с.
3. Калина Н. Ф. Эмпатия, эмоции и бессознательное / Н. Ф. Калина // Наука і освіта. – 2008. – № 8/9. – С. 57–61.
4. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига – К., 2003. – 126 с.
5. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов – К.: Изд-во "Льбидь", 1990. – 192 с.
6. Овчаренко А. Р. Емоційний інтелект як основа соціалізації / А. Р. Овчаренко // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України. – 2011. – Т. XIII, част. 3. – С. 280–286.
7. Орищенко О. А. Дифференциально-психологический анализ эмпатии: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Оксана Анатольевна Орищенко. – Одесса, 2004. – 200 с.
8. Рябовол Т. А. Позитивні та негативні прояви емпатії в процесі соціалізації // Т. Рябовол // Соц. психологія. – 2005. – № 4. – С. 113–120.
9. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре профессиональных свойств личности (на примере представителей социономических профессий): дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / О.П.Санникова. – К., 1996. – 407 с.
10. Milliken P. J. Examining the Nexus between Grounded Theory and Symbolic Interactionism // P. J. Milliken, Schreiber R. // International Journal of Qualitative Methods. – 2012. – № 5. – P. 684–696.

**Коростишевська І. Л.**

викладач кафедри психології і педагогіки

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

м. Київ, Україна

### **РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ В РАНЬОМУ ТА ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

На сьогоднішній день проблема розвитку естетичних почуттів залишається актуальною у зв'язку з тим, що вона пов'язана із загальним особистісним розвитком та становлення особистості. Сприймаючи навколишній світ, людина не залишається байдужою до нього, реальність викликає в неї переживання, які проявляються через емоції та почуття. Важливе місце в такому сприйманні посідають вищі почуття, до яких відносяться й естетичні почуття.

Під естетичними почуттями розуміють переживання, в яких виявляється ставлення людини до прекрасного в природі, в мистецтві, у житті людей [5]. П. Якобсон визначає естетичні почуття як переживання, що характеризуються великою різноманітністю та виникають, коли людина сприймає навколишні явища та предмети, керуючись категоріями прекрасного [6]. В. Мовчан пропонує таке визначення: "естетичні почуття – складна духовна структура, зміст якої утворюють, з одного боку, об'єктивні якості предмета небайдужості, а з іншого, – пам'ять про емоційні стани, викликані об'єктом. Пам'ять почуттів та формуюча здатність інтелекту зберігають цілісний образ предмета, навіть якщо він актуально не задіяний у процес відношення "тут" і "тепер". Досить якоїсь віддаленої асоціації, щоб збудити почуття і змусити уяву та пам'ять формувати предмет небайдужості" [3].

Отже, естетичні почуття інтегрують, з одного боку, естетичні переживання (радість від спілкування, зустріч з красою, хвилювання від сприйняття піднесеного тощо), з іншого – виступають як здатність людини переживати естетичне враження (М. Колесніков, О. Колеснікова, В. Лозовой, Н. Чибісова, О. Шило) [2].

Людині не дано від народження переживати естетичні почуття, вони формуються поступово, зароджуючись у ранньому віці. А. Люблінська відмічає, що до кінця раннього віку дитина стає здатною переживати елементарні естетичні почуття. Діти починають відрізняти некрасиве, дисгармонійне від мелодійного, гармонійного, особливо у звуках які вони сприймають [2].

Подальший розвиток естетичних почуттів відбувається в дошкільному віці. Дослідники відмічають, що для 3–4-річна дитина красиве обов'язково має бути яскравим, блискучим, нарядним тощо. Старший дошкільник починає знаходити красу у ритмічності, гармонії фарб і ліній, мелодії, пластичності танцю. Сильні переживання викликає у нього краса природних явищ, пейзажів. Діти із захопленням відвідують театральні вистави, концерти, святкові виступи. Чим краще дитина орієнтується у життєвих реаліях, тим різноманітнішими і складнішими є чинники, які породжують у неї почуття прекрасного [4].

Також дослідники зауважують, що у тих випадках, коли людських дітей знаходили у тваринній зграї, повноцінна людська чуттєвість у них так і не розвинулася, незважаючи на тривалий час їх подальшого життя серед людей. Період формування естетичних та, взагалі, людських почуттів був для таких дітей безповоротно втрачений [1]. Адже, ранній та дошкільний віковий період є найбільш сприятливим для виникнення естетичних почуттів.

Необхідно пам'ятати, що розвиток психіки дитини відбувається в процесі безпосереднього виконання нею діяльності. Враховуючи це, розвиток естетичних почуттів у ранньому і дошкільному віці можливий лише за умови включення у життєдіяльність дитини різних видів художнього та музичного мистецтва.

У ранньому та дошкільному віці діти легко включаються у виконання таких продуктивних видів діяльності, як малювання, ліплення, виготовлення аплікацій. Вони уважно прислухаються до казок, віршів, музичних творів,

люблять співати, танцювати, експериментувати з музичними інструментами. Все це викликає позитивні емоційні переживання, збагачує та розвиває чуттєву сферу дитини, сприяє розвитку дрібної моторики, узгоджує координацію рухів, розвиває зорове, слухове та тактильне сприймання.

Важливу роль у розвитку естетичних почуттів дитини відіграє дорослий: саме він знайомить дитину зі світом, допомагає на перших етапах розрізняти "красиве" і "некрасиве", організовує діяльність дитини, скеровує її увагу під час сприймання. Адже, розвитку естетичних почуттів у дитини сприяє її осмислене сприймання творів образотворчого та музичного мистецтва, споглядання краси природного середовища, що й має бути в центрі уваги найближчого оточення. Саме тому під час перегляду або прослуховування творів мистецтва дітям необхідно додатково розказувати про них, цікавитися їхніми враженнями від почутого чи побаченого.

Загалом питання розвитку естетичних почуттів не є новою, однак залишається актуальною на сьогоднішній день. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку естетичних почуттів у ранньому та дошкільному віці. Подальша розробка даної теми вбачається нами у дослідженні впливу сучасних інформаційних технологій на розвиток естетичних почуттів.

### **Література**

1. Естетика: Навчальний посібник / М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін.; За ред. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
2. Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: "Просвещение", 1971. – 415 с.
3. Мовчан В. С. Естетика. Навчальний посібник. – К.: Знання, 2011. – 527 с.
4. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2010. – 432 с.
5. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навчальний посібник. – К.: Каравелла, 2012. – 328 с.
6. Якобсон П.М. Психология чувств. – М.: Издательство Московського университета, 1980. – 383 с.

**Кот К.**

магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя

### **ЖІНКА-ЛІДЕРКА В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Уявлення про те, що жінка є менш ефективним лідером ніж чоловік є доволі стійким. Воно підтримується у буденній свідомості розповсюдженими стереотипами про чоловічу лідерську роль та жіночу залежну. При формальній рівності прав маємо суттєвий гендерний розрив у сфері лідерства в Україні. Завдання цієї статті проаналізувати сучасні наукові дослідження жіночого



лідерства з точки зору його потенціалу та обмежень. Спробуємо з'ясувати: мала чи є відсутність жінок на топ-посадах в менеджменті та політиці результатом нездібності або ж залежить від інших факторів?

Стать, як вагома змінна в дослідженнях лідерства почала вивчатися з початку цього століття. У останні десятиліття дослідження гендерних аспектів лідерства здійснюється у таких основних напрямках: 1) дослідження поведінки лідера; 2) дослідження гендерної ідентичності лідера; 3) крос-культурні дослідження лідерства 4) дослідження особистості лідера; 5) дослідження перешкоджає лідерству жінок. Аналіз цих новітніх напрямів було здійснено О.Бендас (2016). Далі представимо стислий огляд різних сучасних підходів до вивчення жіночого лідерства.

Перший напрям досліджень спрямований на виявлення відмінностей у стилях лідерства чоловіків та жінок Транзакційне лідерство передбачає раціональну взаємодію, ділові відносини в рамках посадових обов'язків, свого роду угоду. Трансформаційне лідерство ґрунтується на емоційному впливі, спрямоване на зміну внутрішніх установок послідовників. Таким чином, трансформаційний лідер може бути охарактеризованим як вихователь. За даним мета-аналізу (Eagly, 2003) можна констатувати схильність жінок до трансформаційного лідерства, а чоловіків - до транзакційного. І хоча ці відмінності невеликі Е. Іглі робить висновок про більш сприятливу перспективу жінок-лідерок в плані досягнення лідерської ефективності (Zubin, R.M., Venkat R.K., 2014).

Друга сучасна тенденція вивчення жіночого лідерства – це вивчення гендерної ідентичності. Декілька мета-аналізів було спрямовано на перевірку гендерного стереотипу, згідно з яким лідерство - маскулінний феномен. Загалом, було виявлено, що лідери частіше були маскуліні, ніж фемінні чи андрогінні. Також було встановлено, що тенденція відповідати гендерному стереотипу маскулінності, більш виражена у чоловіків, ніж у жінок та збільшується з часом (Koenig, A.M., 2011).

Важливі дані про особливості жіночого лідерства дають крос-культурні дослідження. Прикладом такого дослідження може бути вивчення Еммерік в рамках двофакторної моделі поведінки лідера (вплив гендерних і культурних характеристик). Виявлено, що жінки мають більш високі показники по параметру "Ініціююча структура" (орієнтація на задачу) і по параметру "увага" (орієнтація на відносини). Однак гендерні відмінності були досить незначними поза західною культурою (Foldy E.G.2012, Loong K.L., 2011). Важливі дані зібрали австралійські психологи Р. Бонжіорно і Б. Девід про сприйняття авторитарного стилю керівництва чоловіків та жінок підлеглими (Bongiorno R., David B., 2003). Було встановлено, що в Америці та Австралії чоловік-авторитарний лідер оцінюється позитивно, однак, якщо володіє тим же стилем жінка - негативно (особливо чоловіками-підлеглими). При контактах з жінкою-лідером авторитарного стилю чоловіки відчували себе нещасними. У жінок подібні відмінності в сприйнятті лідерів не спостерігалися

Особистісний підхід є найвпливовішим в дослідженні жіночого лідерства. В останні роки центральну вагу було приділено двом особистісним змінним –

це доміантність жінок та їх соціальний інтелект. В результаті експериментальних досліджень взаємодії в діадах доміантних та низькодоміантних учасників різної статі при вирішенні різних завдань було встановлено, що доміантні жінки не мали переваг ні перед чоловіками, ні перед іншими жінками - недоміантними. Таким чином, майже за півстоліття гендерні стереотипи практично не змінилися (Lips Н.М., Keener E., 2007).

В дослідженні Петрушихіної Е.Б. (2014) встановлено, що керівники-жінки значущо перевершують своїх колег по рівню загального емоційного інтелекту і міжособистісного емоційного інтелекту (за методикою Д. Люсіна). Причому, відмінності стосуються не тільки показників емоційного інтелекту, а й багатьох аспектів психологічної ефективності: авторитету керівника, задоволеності роботою, мотивації співробітників. Водночас, за даними мета-аналізу Д. Дея жінки мають більш низькі показники за рівнем самомоніторингу, засобами якого здійснюються регуляція самопрезентації та побудова привабливого для інших образу. Р. Елліс і С. Кроншоу в лабораторних експериментах на малих групах виявили, що самомоніторинг виступає особистісною детермінантою лідерства, насамперед, для чоловіків, а не для жінок (Ayman R., Korabic K., 2010)

Встановленню сприятливих умов та перешкод для лідерства жінок присвячений ще один напрям досліджень. Основна увага приділяється дослідженню стереотипів щодо жінок-лідерок. Вивчались особливості сприйняття діяльності жінок-лідерок послідовниками різної статі. Було підтверджено, що гендерні стереотипи сильно впливають на сприйняття процесу роботи жінки-лідерки підлеглими протилежної статі. Однак жінки-підлеглі оцінювали досягнення жінок-менеджерів вище, ніж чоловіки-підлеглі (Afolabi A.O., 2013). Разом з тим, негативного впливу гендерних стереотипів зазнають як жінки, так і чоловіки. Спостерігачі критично оцінюють компетентність лідера за помилки в маскулінних завданнях, а жінки за помилки в сфері взаємин. Такі стереотипи ускладнюють роботу жінки-менеджера (Thoroughgood C.N., Sawyer K.B., Hunter S.T., 2013).

Більшість дослідників підкреслюють негативну роль гендерних стереотипів в розвитку жіночого лідерства. Думається, що необхідною умовою успіху жінок-майбутніх менеджерів є їх знайомство з дослідженнями жіночого лідерства, рефлексія гендерних стереотипів та негативних настанов щодо успішності діяльності жінок-менеджерів.

**Котлова Л.О.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку та консультування Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЧЕСНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ**

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до формування у підростаючого покоління таких рис, як гуманність, чесність, працьовитість, діловитість,

старанність, конкурентність тощо. Однак через зростання бездуховності, нівелювання цінностей людського життя, загострення питання суспільного та сімейного виховання проблема становлення повноцінної особистості продовжує залишатися невирішеною. Її розв'язання можливе завдяки створенню гнучкої системи виховання дітей та молоді, яка б враховувала потреби часу і водночас задовольняла запити й інтереси соціуму.

Особливого значення в контексті особистісного розвитку набуває така моральна якість, як чесність, що зумовлюється значними змінами суспільної свідомості українців у сучасних соціально-економічних та політичних умовах. Останнім часом в розвинених країнах загальний рівень чесності населення неухильно знижується, а кількість нечесних людей зростає. За даними дослідників (М. Батурич, О. Бормотов, О. Первухіна) в даний час непродуктивна поведінка співробітників обходиться різним організаціям у великі збитки. Ці втрати пов'язані не з технічними чи економічними проблемами, а з вчинками людей, які привласнюють товари, гроші і час у своїх роботодавців, демонструючи поведінку, яка суперечить духу співпраці та виявляє неетичне і некоректне ставлення до своїх колег. Таким чином, важливість наявності такої стійкої риси особистості працівника, як чесність, виходить на перший план при професійному відборі та консультуванні компаній і комерційних організацій.

У психології не існує не тільки єдиних уявлень про чесність, а й будь-яких фундаментальних досліджень цього феномена. Можна знайти лише звернення до пов'язаних з чесністю явищ таких, як щирість і неправда, правдивість і брехня. Так, у вітчизняній психологічній науці обґрунтовувалася правдивість як риса характеру, що визначає прагнення суб'єкта висловлювати тільки те, що він вважає правдою. Правдивість, на думку С. Рубінштейна, не тотожна щирості, а пов'язана з розумінням суб'єктом культурно-історичних і соціально-обумовлених категорій – справедливості та істини. Поняття ж чесності, як видно з наведеного вище змістового навантаження, набагато ширше і включає певний ряд моральних феноменів.

У вітчизняній і зарубіжній психології чесність обґрунтовується як моральна якість особистості (М.-Т. Бурке-Бельтран, С. Галяутдінова, П. Екман, О. Запорожець, В. Знаков, Є. Ільїн, Л. Кольберг, Н. Максимова, М. Мей, В. Мухіна, В. Обухов, Ж. Піаже, О. Філіпповська, Л. Філонов, Н. Шевченко, В. Щур, П. Якобсон та ін.); як особистісний фактор, що впливає на результати тестування (А. Анастасі); як співвідношення вербальної поведінки з реальною поведінкою (Є. Субботський); як інтегральна якість особистості та критерій її соціальної зрілості (Є. Белякова); як комунікативний феномен, який виступає у вигляді деякого знання і має свого суб'єкта-заявника та суб'єкта-адресата (Д. Дубровський).

Водночас проблема вивчення чесності як особливої соціально-моральної якості особистості залишається все ще недостатньо розробленою. Зокрема, не розкрито питання про принципи дослідження та механізми розвитку чесності, її ролі в становленні людини як особистості. Звідси особливо актуальним є вивчення генези чесності в період дорослішання, коли відбуваються важливі зміни

в моральній самосвідомості особистості, суть яких пов'язана зі зміною "фокусу" уваги до себе.

Необхідність дослідження проблеми зумовлена також сукупністю факторів: по-перше, вивчення чесності в межах вікової генези надасть можливість спрогнозувати позитивні зміни у моральному розвитку особистості; по-друге, дослідження в єдності когнітивного, мотиваційного, поведінкового компонентів чесності дозволить проаналізувати цей феномен як цілісний особистісний конструкт; по-третє, простеження вікових особливостей розвитку чесності сприятиме організації належного психолого–педагогічного супроводу формування, стимулювання та коригування чесності як моральної якості особистості в період дорослішання.

### Література

1. Бурке-Бельтран М. Развитие и формирование правдивости у детей от 5 до 7 лет в процессе общения со взрослыми и сверстниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Бурке-Бельтран М.-Т – Москва, 1980. – 22 с.
2. Галяуэдинова С. Соотношение когнитивного и эмоционального в процессе развития нравственных убеждений младших школьников : дис. канд. псих. наук / Галяуэдинова С.И. – Ленинград, 1983. – 250 с.
3. Запорожец Л.А. Психологические особенности развития у подростков объективного отношения к себе и другим как компонента нравственного поведения. : дис. канд. псих. наук. –Москва,–1989. –192 с.
4. Знаков В. В. Психология понимания правды. / В.В. Знаков. СПб.: Алетейя, 1999. – 120 с.
5. Экман П. Психология лжи. / П. Экман. СПб., 2009. – 340 с.
6. Burton R.V. Honesty and Dishonesty / R.V. Burton // Moral Development and Behavior. – 1976.
7. Kohlberg L. Development of Moral Character and Moral Ideology / L. Kohlberg // Review of Child Development Research. N.Y. – 1964.

**Кошова І.В.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

### САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЧЕРЕЗ ФОТОГРАФІЮ

Термін "самопрезентація" використовується для позначення процесу представлення себе в контексті соціально та культурно прийнятих способів дії та поведінки, що відбувається через використання стратегій формування думки інших про себе [1]. У вузькому значенні самопрезентацію (самоподачу) розглядають як управління враженням про себе.

Дослідники зазначають, що у сучасній соціальній психології існує спектр теоретичних підходів, що вивчають самопрезентацію, але відсутня об'єднуюча концепція. Для інтеракціоністів (У. Джемс, Г. Мід, Ч. Кулі) знання індивіда про

себе – є рефлексією знань про нього інших, набутих у процесі взаємодії в соціумі [4]. Отриманий зворотний зв'язок, у вигляді думок, ставлення стає основою формування "дзеркального-Я". Самопрезентація, через рефлексію здатна впливати на самооцінку особистості. У знайомих ситуаціях підтвердження бажаного образу Я, необхідне для підтримання самооцінки, відбувається без свідомих зусиль, а в незнайомих – завдяки спеціальній інсценізації (Б. Шленкер, М. Вейголд, М. Лірі, Р. Ковальські) [4]. Важливість самопрезентації для підтримання завищеної самооцінки, що характерно для більшості людей, висловлює Д. Майєрс. Згідно з теорією когнітивного дисонансу, самопрезентація працює на зменшення розбіжностей чужих і власних оцінок себе. Свідомість людини не витримує відмінностей між окремими когнітивними елементами та прагне їх усунути, що викликає в оточення відповідний відгук, трансформує їх думку або зменшує дисонанс через вибір партнерів по спілкуванню, ставлення яких допомагає підтримати звичний образ Я (Фестингер). І. Джонс та Т. Пітман вважають, що в основі самопрезентації лежить прагнення до влади, що досягається завдяки використанню різних стратегій самопрезентації: прагнення сподобатися, саморекламу, залякування, пояснення через приклад, демонстрацію слабкості. Такі стратегії нав'язують оточенню певний спосіб поведінки стосовно суб'єкта. Самопрезентацію як поведінкову реалізацію мотивації розглядають Р. Аркін та А. Шутц, вбачаючи в ній спосіб реалізації мотивації досягнення чи уникнення невдач. Ще один погляд на самопрезентацію – розуміння її як саморозкриття в міжособистісному спілкуванні [4].

На думку В.Л. Круткіна, Я людини створюється не тільки через наративну розповідь про себе, але й через візуальні представлення "себе", одним із яких є фотоальбом. Дослідник стверджує, що в сучасні масовій культурі існують не тільки прецедентні тексти, але й прецедентні образи. Маючи важливе соціальне значення, фотографія виконує функції соціального контролю, соціальної інтеграції, соціалізації, здатна маніпулювати масовою свідомістю та бути засобом формування соціальної ідентичності. Але фотографії, за словами Дж. Вайзер, залишаються сильним інструментом фокусування на собі й власному житті. Вони дають можливість самовираження, допомагають побачити себе збоку, в незвичних для себе ракурсах, відсторонено, що не можна зробити без камери. Власні фото, які люди зберігають та колекціонують, не лише формують бажаний "образ для інших", але й презентують людину, створюють образ, що показує її "суть" [2].

Власні фотографії знайомлять людину не тільки із собою, і, навіть, не тільки з враженнями інших про себе, а й з тим, як її будуть бачити інші при подальшому розгляданні. В цьому полягає своєрідна влада фотографій [3]. Ця функція особливо помітною стає в наш час, коли кожен з нас представлений у світі за допомогою безлічі зображень. Деякі з них, наприклад селфі, науковці схильні розглядати як новий спосіб самопрезентації, специфічне повідомлення, візуальне висловлювання, що несе інформацію про насичене подіями, яскраве

життя його автора. Воно повинно викликати соціальне схвалення, що сприймається як включеність в соціум.

Селфі, як і фотографії в цілому, орієнтовані, насамперед, на створення соціальної ідентичності, але їх розповсюдженість пояснюється і психологічними особливостями сучасної людини. Зокрема тенденцією до індивідуалізації, збільшенням здатності контролювати власне життя, можливістю редагувати свій образ так, щоб він відповідав внутрішньому уявленню про самого себе [5], але це і образ, що показує соціальні зміни.

### Література

1. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я): Пер. с англ. - М.: Вече, АСТ, 2000. - 592 с
2. Вайзер Дж. Техники психотерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей [Электронный ресурс] / Дж. Вайзер. – Режим доступа: <http://www.phototherapy.me>.
3. Круткин В.Л. Антропологический смысл фотографий семейного альбома // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Том VIII. № I. – С. 171–178.
4. Михайлова Е. В. Обучение самопрезентации: учеб. пособие / Е. В. Михайлова. - Гос. Ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 167,
5. Орех Е. А. Цифровое лицо и цифровое тело: новые явления в визуальном контексте социальных сетей [Электронный ресурс] / Е. А. Орех, О. В. Сергеева // Вестник СПбУ. – Серия 12. – 2015. – Вып 2. – С. 137–145. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n>. – Назва з екрана.

**Краснякова А.О.**

науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ – НОВИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ПРОСТІР САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Не тільки людина вривається у віртуальний світ  
свою ідентичністю, але і віртуальний світ вривається в неї,  
добудовуючи і розширюючи простір "Я".  
А. Асмолов [1, с. 12]*

Інтернетизація охопила всі сфери життєдіяльності сучасної людини і змушує її все більше часу "проживати" у віртуальному світі. Безмірні потоки інформації, пропонують комбінації нових смислів, змінюють світосприйняття користувачів Інтернету, впливають на їх самовизначення та самоідентифікацію. Змінюються ієрархія цінностей кіберпокоління, структура ідентичності, способи само ідентифікації. Самоідентифікування відбувається одночасно в реальному

соціально-культурному середовищі, і в бурхливому, перенасиченому інформацією, віртуальному інтернет-просторі. Інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет вітчизняні та зарубіжні вчені [1–7] розглядають як *новий соціальний простір існування людини; особливий тип соціокультурного середовища – "Interreality" – (гібридне, змішане, синтетичне середовище)*, що утворюється в результаті інтеграції елементів реального і віртуального життя. Як слушно зауважує відома дослідниця впливу Інтернету на людину Шерри Теркл, "сучасна людина не належить повністю ні до реального, ні до віртуального світу" [7].

Інтернет-психологи О. М. Астаф'єва, О. П. Белінська, Б. Беккер, О. І. Горошко, Ф. Джеймісон, Н. Дьорінг, А. Є. Жичкіна, Н. С. Козлова, С. М. Коноплицький, О. В. Лутовінова, А. І. Лучинкіна, Дж. Рітцер, О. А. Сергодєєва, М. Д. Слатер, Дж. Сулер, Ш. Терклі, О. О. Труфанова, Ф. Уебстер, І. Шевченко, В. М. Щербина та ін. визнають, що в умовах "глобальних обійм" Всемережжя вплив традиційних батьківських моделей поведінки різко падає. Кіберпокоління під впливом віртуальної субкультури все більше відсторонюється від узвичаєних моделей ідентичності, намагається віднайти її серед своїх однодумців – кіберкористувачів. Щоразу адаптуючись до нової невідомої інформації у віртуальному інтернет-середовищі особа має змогу змінювати свої переконання, уникати будь-якої фіксації соціального статусу, часу, позиції, створювати і презентувати різні Я-образи, якщо вважає це реальним виходом із складної ситуації. Якщо раніше індивід був стурбований побудовою ідентичності та її підтримкою, то в інформаційному суспільстві, в ситуаціях інформаційної перенасиченості, невизначеності, ризику – пріоритетним стає завдання уникнути фіксації та "скам'яніння" ідентичності. Виникає новий *трансформативний* тип ідентичності, основними характеристиками якого є множинність, варіативність, динамічність, мінливість і нестабільність.

Досліджуючи особливості самоідентифікації у сучасному суспільстві, О. А. Сергодєєва зазначає, що у зв'язку з глобалізацією і віртуалізацією життя, колишні форми ідентичності все більше розмиваються, ідентичність стає більш гнучкою та відкритою" [4]. О. О. Труфанова, пояснюючи причини перекоструювання ідентичності сучасної людини, робить висновок про те, що "знайдена сучасною людиною гнучкість, в певній мірі корелює з незалежністю особистості, її свободою від тиску і жорсткої регламентації з боку всілякого роду авторитетів" [5, с. 105].

Інтернет як безмежний і неструктурований, вільний і анонімний, плюралістичний і безперешкодний віртуальний простір, на відміну від реального соціального простору, забезпечує сприятливі умови для самоконструювання нових образів "Я". Завдяки можливостям інформаційно-комунікаційних технологій нове комунікативне інтернет-середовище стає творчою лабораторією само ідентифікації, конструювання різних моделей ідентичностей. У віртуальному просторі людина має змогу "приміряти на себе ті чи інші ідентифікаційні симулякри", "гратися" з власною ідентичністю", "розбирати її на окремі пазли, а потім скласти по-новому або ж просто

відтворювати те, що було"[3]. Така відкритість ідентичності, її мінливість, з одного боку, відповідає плюралізації дійсності, допускає співіснування різних ціннісних орієнтацій і смислових структур, сприяє багатоманітності форм інтеграції в глобальному світі. З іншого – постійні зміни та множинний характер ідентичностей, посилюють ризики деідентифікації особистості, можуть спричиняти і негативні наслідки, зокрема особистісну кризу. На думку О. О. Труфанової, чим більше "Я-образів" створює особа, тим складніше зберігати їх зв'язність і послідовність, тобто саму ідентичність як усвідомлення належності кожного зі своїх "Я-образів" до єдиного комплексу "Я". Утім, реконструкція "Я" відкриває нові можливості для появи нового "Я", а віртуальне інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет розширює ці можливості.

### Література

1. Асмолов А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире / А. Асмолов, Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2009. – №3. – С. 3 – 15 [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://vogazeta.ru/ivo/info/14423.html>
2. Астафьева О. Н. Виртуальные сообщества: "сетевая" идентичность и развитие личности в сетевых пространствах / О. Н. Астафьева / Вісник Харківського національного університета: Теорія культури та філософія науки. – 2007. – № 776. – С. 120–133
3. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. / О. В. Лутовинова. – Волгоград: Перемена, 2009. - 476 с. // Электронная книга.
4. Сергодеева Е. А. Традиции в современном обществе: особенности конструирования идентичности [Електронний ресурс] / Е. А. Сергодеева. – Режим доступу : [http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2013.2/2486/sergodeeva2013\\_2.pdf](http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2013.2/2486/sergodeeva2013_2.pdf)
5. Труфанова Е.О. Роль коммуникации в построении личностной идентичности / Е. О. Труфанова // Вопросы философии, 2010. – С. 128-142
6. Suler J. *Identity Management in Cyberspace*. Available at: <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/identitymanage>.
7. Turkle S, 1995,. What Are We Thinking about When We Are Thinking about Computers? URL: [http://web.mit.edu/sturkle/www/routledge\\_reader](http://web.mit.edu/sturkle/www/routledge_reader).

**Кресан О.Д.**

Кандидат психологічних наук, старший викладач  
кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені М.Гоголя  
м.Ніжин, Україна

### ПЕРЕЖИВАННЯ ТА УСВІДОМЛЕННЯ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ У КОНТЕКСТІ БІОГРАФІЇ ОСОБИСТОСТІ

Біографія людини та події, що її складають, можуть вивчатися в різних галузях науки, таких як історія, літературознавство, соціологія та інші. У



психології біографічні дані вивчаються як такі, що тісно пов'язані з особистістю та її внутрішнім світом, де відображаються певні ставлення чи інші суб'єктивні оцінки життєвих подій – емоційні реакції, почуття, думки, суб'єктивні сприйняття, формуються певні враження, переживання. Тому біографія досліджується саме в контексті функціонування цілісної особистості, її розвитку, а не як об'єктивні хронологічні факти.

Біографічний підхід до дослідження процесу розвитку людини, її життєвих подій, виник у 20-х–30-х рр. ХХ століття з виникненням біографічного методу в психології (Ш.Бюлер, Н.А.Рибников) та набув популярності в радянській психології 70-х–80-х років (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн, Н.А.Логінова, Є.І.Головаха, О.О.Кронік та ін.). У наведеному підході життєві події розглядаються як компоненти, етапи, "віхи" життєвого шляху особистості (Б.Г.Ананьєв, Н.А.Логінова), найбільш визначні зміни, що відбуваються на цьому життєвому шляху (С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова). Ці зовнішні та внутрішні зміни, життєві події, відображаються у внутрішньому світі особистості і, як наслідок, формується "історія людини" за словами С.Л.Рубінштейна [5].

Один із сучасних напрямків дослідження біографії особистості каузометрія (Р.Ахмеров, Є.І.Головаха, О.О.Кронік) здійснює вивчення суб'єктивної оцінки людиною свого життєвого шляху. На основі ранжування досліджуваними життєвих подій за ступенем впливу на життя, важливості й змін тут здійснюється причинно-наслідковий та цільовий аналіз подій, що допомагає цілісно вивчити вплив кожної з подій на життєвий шлях, досягнення людиною власних цілей тощо [1].

Як бачимо, вивчення біографії особистості передбачає аналіз її суб'єктивного досвіду та внутрішнього світу, що включає в себе дослідження усвідомлення цих подій, а також їх *переживання*.

Усвідомлення подій розглядається в класичній психології та психотерапії як психотерапевтичний результат, що сприяє психологічному здоров'ю особистості (А. Адлер, Ф. Перлз, З. Фройд, А. Фройд, К. Юнг). На наш погляд, усвідомлення життєвих подій пов'язано з їх розумінням людиною, аналізом їх причинно-наслідкових зв'язків, здатністю бачити їхній сенс для всього подальшого життя і вбудовувати їх у власну біографію та життєвий досвід.

Процес переживання події у психології часто розглядається як діяльність із подолання складних ситуацій (Ф. Ю. Василюк та ін.). У межах нашого дослідження розуміємо переживання життєвих подій як їх переведення "у своє-живе" (Ф. Т. Михайлов, М. В. Папуча), тобто у внутрішній світ і досвід особистості шляхом створення оповіді про них. У такому розумінні переживання є цілісним процесом, що охоплює всю особистість, її свідоме й несвідоме [3].

Загалом можемо зазначити, що проблема переживання та усвідомлення життєвих подій є складною для вирішення в науковому, методологічному і практичному аспектах. Насамперед через те, що ці два явища є схожими, проте не тотожними між собою, і обидва мають власні особливості та передбачають власну методологію дослідження.

У контексті біографії людини переживання та усвідомлення життєвих подій мають важливе значення, оскільки, з одного боку, утворюють її життєвий шлях, з іншого – беруть участь у побудові життєвої історії, створенні біографії не тільки як послідовності об'єктивних фактів, а й автобіографії – як історії життя людини для себе та для інших. Вивчення біографії та життєвих історій у цьому аспекті здійснюється в межах психолого-герменевтичного підходу та нарративної психології (І. Брокмеєр, Дж. Брунер, К. С. Калмикова, М. Крослі, Е. Мергнеталер, Т. Сарбін, Т. М. Титаренко, М. Уайт, Н. В. Чепелева та ін.).

В такому розумінні біографія людини – це суб'єктивна історія стосовно подій власного життя, свого минулого та майбутнього, що включає також уявлення про власний життєвий шлях, суб'єктивну оцінку його подій, їх переживання, усвідомлення, осмислення [2]. У момент створення автобіографії як тексту особистість прагне структурувати не лише свій життєвий шлях, а й власний досвід, внутрішній світ та уявлення про себе [4]. Тому переживання та усвідомлення життєвих подій становить невід'ємний елемент процесу створення й оповіді біографії.

Для того, щоб біографія людини стала нарративом, історією, в якій здійснюється переживання та усвідомлення життєвих подій, на наш погляд, мають відбутися ряд умов. Насамперед, це *оповідь людиною власної біографії*, без якої структурування життєвого досвіду не відбудеться. Процес оповіді "запускає" важливі для внутрішнього світу процеси структурування й осмислення, в результаті яких може відбутися усвідомлення і переживання особистістю певних життєвих подій.

Оповідь передбачає наявність другої умови – *діалогу, внутрішнього чи зовнішнього*, у який вбудовується ця оповідь. Міжособистісний діалог як "історія для іншого" сприяє виникненню й поглибленню переживання та усвідомлення життєвих подій, осмислення цілісної біографії та життєвого шляху загалом. Таким чином людина може здобути нові сенси, нову ідентичність, поставити нові цілі на майбутнє. Внутрішній діалог також сприяє процесам переживання та усвідомлення подій, проте у цьому разі процес нарративізації є "історією для себе", створення й оповідь якої тісно пов'язана з процесами рефлексії та самозаглиблення. Внутрішній світ людини вважається діалогічним за своєю природою (М.М.Бахтін, М.В.Папуча, К.Юнг та ін.), тому створення біографічного нарративу є природнім явищем для особистості як у варіанті міжособистісного, зовнішнього, так і внутрішнього діалогу.

Ще однією умовою трансформації фактів біографії в текст, що сприяє здійсненню переживання та усвідомлення людиною життєвих подій, є *бажання людини впорядкувати, структурувати власний досвід* шляхом нарративізації. Це досить зрозуміло і природно для кожної людини і, на перший погляд, не потребує виокремлення як специфічної умови. Проте, на нашу думку, для створення оповіді, діалогу і бажання людини осмислювати і впорядкувати має бути певна внутрішня готовність, яку можна назвати, вслід за К.Роджерсом, *відкритістю власному досвіду*. Завдяки такій відкритості людина переживає життєві події, усвідомлює їх, знаходить у них важливий сенс, що дозволяє їй

рухатися вперед на своєму життєвому шляху. У протилежному разі, коли людина не готова відкритися події та блокує переживання, може відбутися також блокування процесу саморозвитку. Біографія в такому разі стає "біографією однієї події", коли все життя і всі думки зафіксовані навколо певної події, часто травматичної, яку людина не змогла пережити і відпустити. Така людина потребує психологічної допомоги фахівців, а іноді й психологічної реабілітації.

## Література

1. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : Смысл, 2008. – 267 с.
2. Кресан О. Д. Наратив як засіб створення особистістю свого життєвого шляху / О. Д. Кресан // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Київ–Ніжин : Видавництво НДУ ДС "Міланік", 2007. – Том X, вип. 1, ч. 2. – С. 171–174.
3. Кресан О.Д. Психологічні особливості переживання та усвідомлення особистістю життєвих подій : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / О. Д. Кресан. – К., 2017. – 22 с.
4. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : "Питер", 2015. – 713 с. – (Серия "Мастера психологии").

**Кривченко Т.В.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ З РІЗНИМ ЖИТТЄВИМ СЦЕНАРІЄМ ДО ВЛАСНИХ ДІТЕЙ**

На сьогоднішній день не втрачає своєї значимості вічна тема батьківсько-дитячих відносин, а саме, в руслі маловивченого впливу життєвого сценарію батьків на їхнє ставлення до власних дітей. Вищезазначена проблема є актуальною, оскільки життєвий сценарій особистості, закладений у дитинстві, впливає на усе майбутнє життя. Він проявляється в усіх сферах життя особистості від вибору діяльності до вирішення проблеми любові та сімейного життя.

У психології розвитку недостатньо розкриті питання щодо формування життєвого сценарію особистості. Зокрема, недостатня кількість робіт, присвячених критичному аналізу дослідження динаміки формування життєвого сценарію та його ролі у стосунках між батьками та дітьми, а також його корекції у дорослому житті.

Проблема побудови життєвого сценарію особистості розглядалася такими дослідниками (А. Адлер, Р. Бразінгтон, О. Черніков, Е. Берн, К. Штайнер) та ін.). У руслі цього питання вивчалася також проблема вибору життєвого шляху, образу і стилю життя (К. Абульханова Славська, Є. Головаха, К. Карпінський, С. Рубінштейн), зокрема, через аналіз впливу на його побудову як середовища, а також активності особистості (Дж. Брунер, Т. Титаренко, В. Лановой, Н. Чепелева та ін.).

Особливо, великої уваги щодо розвитку уявлень про сценарії особистості та їхнє дослідження надавав психолог Е. Берн.

За Е.Берном, сценарій – це неусвідомлюваний план життя, який закладається у дитинстві. Як і А. Адлер, визначну роль для формування життєвого сценарію особистості вчений відводить ранньому дитинству [3]. Він зазначав, що сценарій формується до шести років, а інколи – до трьох. Основними детермінантами сценаріїв являються "Дитячі" его-стани батьків дитини, котрі впливають на свідомість дитини шляхом різноманітних заборон.

Загальне правило щодо формування сценаріїв, яке висунув Е. Берн, наступне: "при інших рівних умовах діти слідуєть сценаріям їх батьків" [1, с. 227]. Автор також виділяє такі фактори, що можуть впливати на формування життєвого сценарію індивіда: батьки дитини, батьки батьків (дідусі та бабусі), умови, у яких відбувалося зачаття дитини, ім'я та прізвище дитини тощо.

Варто відмітити, що одні сценарії сприяють успіху, інші – ні. Проте, у житті кожної окремої особистості найбільшу силу, що формує її сценарій, мають повідомлення, які сприймаються від батьків [2, с. 277-278]. У праці Л. Б. Шнейдера "Сімейна психологія" зазначається про те, що сімейні сценарії передаються із покоління в покоління, прагнення до єдності у членів родини і очікування певної поведінки можуть виражатись у наступних фразах: "Традиції нашої родини не дозволяють бути слабким". Сімейний сценарій містить усталені традиції та очікування для всіх членів родини. Деякі сімейні сценарії передбачають тривале підтримування традицій, пов'язане з надіями на визнання: "У нашій родині завжди були лікарі", "Ми – династія вчителів". Член сім'ї, який не виправдовує очікувань за сценарієм, часто не сприймається.

У книзі Е. Берна "Ігри, в які грають люди: психологія людських взаємовідносин", він виділяє наступні причини прийняття батьківських сценаріїв:

- дитина отримує вже готову життєву мету;
- батьківський сценарій дає вже готовий варіант структурування часу, який буде схвалений батьками;
- дитині потрібно просто пояснити як робити певні речі і як вести себе у тій чи іншій ситуації.

Отже, питання впливу батьківських сценаріїв поведінки на їхнє ставлення до власних дітей є особливо актуальним, оскільки усвідомлення дорослим того чи іншого стилю взаємовідносин забезпечить успішну корекцію девіацій. Також рано чи пізно діти дорослішають і створюють власні сім'ї у яких зачасту переважає модель взаємодії набута з дитинства. Як відомо, сім'я – одиниця суспільства, тому від нас залежить буде воно "здоровим" чи складатиметься із людей з негативними життєвими сценаріями .

### Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн; [пер. с англ.]. – Екатеринбург: Литур, 2001. – 576 с.
2. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2005. – 768 с.

3. Адлер А. Наука жить / А. Адлер; [пер.с англ. и нем.] ; сост.-ред. А.А. Юдин. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.

**Кухаренко А.В.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Образ майбутнього є складним інтегральним утворенням, яке включає життєві плани, ціннісні орієнтації, засвоєні стереотипи, настановлення, елементи рефлексії, самооцінки, емоційне ставлення до майбутнього.

Актуальність теми: Визначення об'єктивних вимог, що пред'являються до студентів-психологів після закінчення ВНЗ, та самосвідомість самих майбутніх студентів-психологів

Особливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів висвітлено в працях вітчизняних та зарубіжних вчених про свідомість, самосвідомість, самопізнання, такі як, М.Ю. Варбан, І.В. Вачков, М.Й. Боришевський, О.І. Бондарчук, Н.Ю. Волянчук, А.А. Деркач, Е.А. Клімов, В.М. Козієв, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, О.В. Москаленко, Н.І. Пов'якель та інші. Вивчення та дослідження самосвідомості в професійній сфері проводились такими психологами, як Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, В.Д. Шадріков та ін. К.Г. Юнг висвітлював в своїх працях проблему формування образу майбутнього (процес побудови образу майбутнього як своєрідний момент інтуїції, тобто сприйняття можливостей, які утримуються у ситуації) [1], О.Н. Леонтьєв (модель образу майбутнього) [1, с.56], К.О. Абульханова-Славська (психологічна, особистісна і життєва перспектива як чинник впливу на здатність людини передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому), О.В. Посацький (особливості образу майбутнього в юнацькому віці) та ін.

Термін "професійна самосвідомість" увійшов психологію не так давно. Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що проблеми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у закладах післядипломної освіти розроблений недостатньо.

Психолог – це дуже важлива та відповідальна професія. Психологи досліджують емоційні, фізичні, соціальні аспекти поведінки, в своїй роботі використовують: наукові принципи, теорії, психологічні методи у розв'язанні практичних питань, вони приймають участь у складанні навчальних програм, проводять лабораторні експерименти. Тому саме з першого дня студентів-психологів вчать, якими професійно важливими якостями повинен володіти майбутній психолог. На думку І. Г. Кочеткової до основних професійно значущих якостей психолога, це комунікативність, організаторські здібності, відповідальність, бажання допомогти іншим, емпатія, емоційна стійкість, терпимість, здатність

зрозуміти іншого, позитивна Я-концепція, інтелект, здатність до антиципації, творче мислення, яке вона доцільно визначає як дивергентне [1, 78].

Важливим етапом у підготовці майбутніх психологів є фахова підготовка студентів-психологів у ВНЗ. Фахова підготовка, це організація навчання в ВНЗ професійних кадрів, та здобуття професійних навичок. Професійна освіта є процесом та результатом професійного становлення та розвитку особистості, яке керується знаннями, і навичками за конкретними спеціальностями.

На мою думку система фахової підготовки, є багатограним феноменом, який передбачає розвиток професійних знань. Основні компоненти професійної підготовки, це : мета, структура, функції, зміст, форми, методи її реалізації.

Мета фахової підготовки зазначається: формування у майбутніх психологів професійних якостей, оволодіння вмінь та навичок На думку вченого О.Бондаренка, проблемою професійної підготовки фахівця включає такі етапи:

- побудування теорії, та розроблення вимог до діяльності фахівця;
- первинний відбір проф. придатних кандидатів;
- розвиток та структура змісту;
- розв'язання проблем, що зв'язані з самотійним самовизначенням [3]

З цього випливає, що психологічна технологія професійної підготовки майбутнього психолога має вибудовуватися на основі положень ціннісно-особистісного підходу з урахуванням етапів та механізмів особистісного і професійного зростання студентів-психологів на шляху оволодіння ними фаховими знаннями, уміннями й навичками у вищому навчальному педагогічному закладі.

Питання переходу пізнавальної діяльності особистості на рівень професійності фахівця залишається відкритим з часів впровадження особистісно-діяльнісного підходу Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна та ін. Вченими було відмічено, що саме у зовнішньому плані професійна діяльність виступає як предмет вивчення, а у внутрішньому, особистісному, формується на основі створення нових ціннісно-сміслових утворень [2, с.156]. Саме це положення особистісно-діяльнісного підходу є значущим для розуміння формування особистості майбутнього психолога, оскільки, на нашу думку, саме ціннісно-особистісна сфера людини створює основу її вибору майбутньої професійної діяльності, забезпечує успішність оволодіння знаннями, уміннями і навичками, сприяє безпосередньому включенню у професійне середовище та в подальшому забезпечує високий рівень ефективності виконання професійних обов'язків.

## Література

1. Бодалев А.А. Личность и общение // Избр. тр. – М., 1993
2. Катюк Я.Л. Особистісно-орієнтовані засади розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти / Особистісно орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Волянчук, О. В. Брюховецька та ін.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2015. – С. 127-152.

3.Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В.Чепелева, Н.І.Повякель // Психологія: збірник наук.прац. – К.:НПУ ім.Драгоманова. - Вип.ІІІ. – 1988. – С.35-41.



**Лапченко І. О.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна.

## **КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ**

Проблема дослідження емоційного інтелекту (ЕІ) посідає особливе місце у сучасній психології особистості. Вчені, які здійснюють її розробку, наголошують, що зараз у суспільстві спостерігається вибух негативних емоцій, що іноді сприймається як колективне божевілля. Тому й пропонується безліч психологічних тренінгів та майстер-класів, спрямованих на підвищення емоційної компетентності населення, на розвиток уміння управляти власними почуттями та переживаннями оточуючих людей тощо. Однак залишається низка недостатньо досліджених аспектів даної проблеми, зокрема, не визначена вікова динаміка розвитку емоційного інтелекту, не розроблено методики для діагностики рівня ЕІ на різних етапах онтогенезу тощо.

Спираючись на результати ґрунтовного аналізу цієї проблеми в контексті сучасних психологічних досліджень, здійсненого М. Шпак [4], ми дійшли висновку про те, що емоційний інтелект є здатністю особистості розуміти власні ставлення, відображені в емоціях, та управляти ними. Крім того, емоційний інтелект визначають як сукупність ментальних здібностей. Таке трактування значною мірою визначає можливість діагностувати рівень розвитку емоційного інтелекту у дітей та дорослих. Адже існують іноді полярні думки щодо його розвитку в онтогенезі особистості. Зокрема, Дж. Майер і П. Саловей наголошують про неможливість підвищити рівень емоційного інтелекту, оскільки це відносно стійка особистісна властивість. Д. Гоулман, навпаки, підкреслює, що емоційний інтелект можна розвивати, починаючи з дитинства, та вдосконалювати протягом життя.

В цьому контексті виникає дискусійне питання щодо визначення критеріїв, за якими й можна описати вікові особливості емоційного інтелекту. Адже всі запропоновані структури ЕІ повно розкривають його властивості у дорослої людини. Так, модель ЕІ як сукупності ментальних здібностей Дж. Майера та П. Саловея вміщує ідентифікацію емоцій, їхнє використання для підвищення ефективності інтелектуальної діяльності, розуміння емоцій та управління ними. Змішана модель, яку обґрунтував Р. Бар-Он, включає п'ять складових: самопізнання, навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності, управління стресовими ситуаціями, домінування позитивного емоційного стану. Виділені в цих теоріях компоненти ЕІ формуються нерівномірно у кожній особистості на різних етапах онтогенезу, тому їхнє виокремлення для визначення динаміки розвитку ЕІ є недостатнім. Практика розвитку емоційного інтелекту у дітей передбачає наукового визначення

специфіки дошкільного, молодшого шкільного, підліткового та інших вікових періодів.

Аналізуючи динаміку розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості, ми можемо виявити особливості тих змін, що виявляються в їхньому поступовому переплетенні та взаємному доповненні. Якщо й відбувається певне штучне протиставлення інтелекту і афекту, відмічається їх неминуче поєднання. На цьому наголошував С. Рубінштейн: "саме мислення як реальний психічний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального" [3, с.96-97].

Л. Виготський описував єдність афекту та інтелекту, яка виявляється в їхньому взаємозв'язку і взаємовпливові на всіх етапах психічного розвитку, підкреслюючи те, що цей зв'язок є динамічним і кожній стадії розвитку мислення відповідає певна стадія розвитку афекту [1]. Тому потребує спеціального дослідження вікова динаміка такого поєднання стадій інтелектуального та емоційного розвитку підростаючої особистості, що має здійснюватися на основі науково обґрунтованих критеріїв.

Американськими педагогами та психологами розроблено і апробовано програми "соціального та емоційного навчання" (SEL) [2]. В їхню основу покладено певні стандарти для кожного класу – від дитячого садка до останнього року навчання в середній школі. Зокрема, за перші роки навчання в школі діти навчаються розпізнавати і точно ідентифікувати свої емоції, усвідомлюючи, до яких дій вони їх спонукають, а у старшій школі вони опановують вміння слухати і вести розмову так, щоб розв'язати непорозуміння, вести переговори, досягати прийнятних для всіх сторін рішень [2, с.9].

Цей досвід є безцінним, однак він досить інтуїтивно-емпіричним, що передбачає пошук наукового обґрунтування відповідно до вікових особливостей розвитку особистості. Тому завданням нашого наступного дослідження є пошук та обґрунтування критеріїв визначення емоційного інтелекту для кожного етапу онтогенезу особистості, що має бути емпірично перевірено.

### Література

1. Выготский Л.С. Мышление и речь : собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2. – С.5-361.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / Деніел Гоулман ; пер.з англ. С.-Л. Гумецької. – Х. : Віват, 2018. – 512 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
4. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень / Шпак М. // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2). – С. 282-288.

**Лебединська І.В.**

кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник  
лабораторії когнітивної психології  
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,  
м. Київ, Україна.

## **ЧАС ЯК МОДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТІСНОГО САМОПРОЕКТУВАННЯ**

Аналізуючи феномен часу, дослідники [Ф.Бродель, П.Рікер] говорять, час глибокий і довгий, передній і задній, час повільних ритмів і великих подій, тотальний час, час екзогенний (літургичний), час очікуваних подій і майбутніх рішень, святковий час, час втоми і меланхолії, час "перевернутої поведінки", час монахів, школярів, метрів, домогосподарок, "айтішників", бізнесменів тощо. Така багатобарвність визначень свідчить, з одного боку, про множинні форми темпоральності, про здатність людини конструювати час власного існування та втілювати його у символічних формах особистісного самопроекткування, а з іншого – про часову поліфонію культурних практик самопроекткування, яка конституюється десятками форм темпоральності, кожна з яких передбачає власну історію. Оволодіння часом, вміння адаптувати його до обставин власного життя свідчить, на думку М.Фуко, про технічність ставлення людини до себе і є стратегічним принципом особистісного самопроекткування.

Часова вісь розглядається сучасними антропологами як одна з базових ознак кожної культурної практики. Так існують культурні практики часовою перспективою яких є оберненість в минуле, що застигло в сакральній традиції, історичному прецеденті. Умовно такі культурні практики можна визначити як "ретроспективні" [Перлз, 2000]. Існують культурні практики домінантним ритмом яких стає проектування майбутнього. Це так називані проспективні культури, спрямовані в майбутнє [Перлз, 2000]. Вони чутливі до нового, схильні до очікування і конструювання утопічних екзистенційних проектів. Їх життєвий, культурний і соціальний ритм відрізняється онтологічним оптимізмом. Перевантаженій каузальними зв'язками взаємних зобов'язань та прив'язаностей, сучасній людині важко уявити собі свободу, що межує з часовим свавіллям, у самопроектванні людини традиційної культури. Цікаві спостереження щодо уявлення про час у нігерійців, класичних представників традиційної культури народів колоніальної Африки. Час сповнений конкретним, натуральним, природним смислом – зміною дня та ночі, сезонами с/г робіт, ринковими днями і днями свят. Якщо збирається багатий врожай ямса (головний продукт харчування), жреці можуть затримати прихід Нового року. Коли ж виникає нестача сільгоспродуктів, вони наближають його прихід, оскільки можна відкопати припаси продуктів. "Так закладається відчуття оволодіння часом. Час можна розтягнути, відкласти, наблизити, заперечити, зупинити, прискорити. Що дає підстави, запалює людину саме так вчиняти, так розпоряджатися та проектувати час. Антропологи пояснюють це світоглядними

особливостями прадавніх культурних практик - відсутністю рефлексії над феноменом часу, яка обертається фактичною "відсутністю часу" як такого. Час у сучасному розумінні цього слова, пов'язаний, перш-за-все, з плинністю, змінами, рухом та динамікою. Але як відомо уявлення про розвиток та його перспективність здобутки пізнього розвитку людства. Проте усталеність, тяглість та консервативність є необхідним контекстом давніх культурних практик, стабільністю їхнього ціннісного стану, порушення якого обертається загрозою самому їхньому існуванню. "Магічне мислення забороняє будь-яке концептуальне розрізнення між речами та персонами, неживим та живим, між предметами, якими можна маніпулювати, та агентами, яким ми приписуємо здатність до мовленнєвих та дійових проявів. Процес просвітництва веде до десоціалізації природи та до денатуралізації людського світу; завдяки Піаже ми отримали змогу осмислити його як децентрацію картини світу. Традиційна картина світу стає нарешті темпоралізованою" [1; с.116].

Термін *projet* походить від латинського *pro-jicere*, що означає "кидати вперед", "тримати попереду". Етимологія французького слова *projet* відображає головну тональність феномена самопроекування – стремління людини надати майбутньому особистісної модальності існування. Це дає нам підстави розглянути особистісне самопроекування як екзистенційний процес конструювання людиною власного майбутнього. "Темпоральне існування людини завжди утримує в собі своє минуле і своє майбутнє. Феномен досвіду асоціюється перш – за – все з минулим. Але до минулого, на чому наполягають дослідники, треба ставитися так само як і до майбутнього. Минулі події, як і події майбутні належать сфері можливого. Це і дає підстави нам стверджувати, що вони були, проте лише, що вони були можливі. А це у свою чергу може лише означати, що при реінтерпретації нашого минулого досвіду ми з необхідністю враховуємо власні перспективи" [2; с.217].

Дослідження антропологів та істориків культури доводять, що більшість людських вчинків лежить за межами економічної та прагматичної доцільності. Неможливо редукувати їхню багатозначну семантику не звужуючи та не обмежуючи її полісемантику, не втрачаючи при цьому головного – цілісності людського вчинку. Тому, можна припустити, що природа особистісного проєкування майбутнього носить багатозначний та полісемантичний характер. Проте, все ж таки головне, чим приваблює модерну людину майбутнє – це свобода особистісного проєкування. Відкритість та невизначеність майбутнього конституюють свободу особистісного руху в просторі майбутнього. Майбутнє забарвлене загадковим невідомим. Його неможливо абсолютно передбачити. Адже події завжди виходять за межі прямих людських намірів. Майбутнє як зона ризику, смислової невизначеності постійно присутнє в людському житті. Людська мудрість виявляється і в тому, наскільки людина здатна оволодіти невизначеністю майбутнього, перетворивши його на проєктивне поле власних можливостей.

### Література

1. Габермас Юрген. Філософський дискурс модерну / Ю.Габермас – Пер. з нім. та комент. В.М.Купліна. – К.: Четверта хвиля, 2001. – 424 с.

2. Лебединська І.В. Ідентичність і культура. Досвід психологічної інтерпретації / І.В. Лебединська – К.: Золоті ворота, 2012. – 278 с.

**Литвина С.А., Муравьева О.И.**

Томск, Россия

## **МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ С ГОРОДОМ**

Интерес к проблеме идентификации человека с городом (city identity, urban identity) не только как местом проживания, но и местом жизненного самоосуществления [4, 6, 7], продиктован важностью решения актуальных социально-экономических задач: развития городского сообщества, повышения качества жизни горожан, управления миграцией и трудовой мобильностью.

Современные исследователи идентичности с городом рассматривают ее не только как продукт социальной идентификации или самовосприятия человека, но как степень, до которой человек рассматривает себя как дружественного среде города и готового к активному взаимодействию с ней, созданию новых смыслов и новых социальных связей, становящиеся основой для самоидентичности [1, 2, 3, 6, 7].

Разработка опросника опиралась на представления об идентичности с городом как целостной системе, центральным компонентом которой рассматриваются ценностно-смысловые основания, проявляющиеся на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях [5, 6, 7].

В исследовании приняли участие 156 респондентов, проживающих в городе Томске [5]. Валидизация опросника осуществлялась по параметрам конструктивной и внешней валидности. Для измерения конструктивной валидности использовался конфирматорный факторный анализ. Внешняя валидность была проверена при помощи рангового дисперсионного анализа по критерию Краскела-Уоллиса с привлечением в качестве валидирующего основания методики М.Куна, Т.Макпартленда "Кто я?". Контент-анализ позволил выделить двенадцать смысловых категорий, обобщенно отражающих содержание самоидентификаций: половая принадлежность, родственные связи, дружба и любовь, деятельность и профессия, учебная деятельность, личностные и личные характеристики, гражданство и национальность, творчество и саморазвитие, метафорические личностные характеристики, хобби и интересы, имя, религиозная и политическая принадлежность. Содержательные характеристики идентификации с городом были обобщены в следующие категории: территория, архитектура и улицы, погода и природа, вуз и студенчество, образы и метафоры, качество и условия жизни, возможности и развитие, родственные и дружеские связи, эмоции и настроение, город через людей. В результате работы в структуре опросника выделилось пять факторов-шкал: "Чувство принадлежности к городу и вера в его возможности", "Эмоциональная привязанность и чувство близости", "Город как обладающий

унікальністю", "Личный вклад в жизнь города", "Планирование будущего, связанное с городом".

Проверка надежности опросника идентичности с городом была осуществлена статистическими методами описательной статистики, дисперсионного анализа, анализа с использованием коэффициента альфа-Кронбаха, метода анализа главных компонент (тета-надежность), корреляционного анализа и показала, что методика соответствует высокому уровню надежности.

Таким образом, "Опросник идентичности с городом" может быть использован как валидный и надежный инструмент для эмпирических исследований.

### **Литература**

1. Dono J., Webb J., Richardson B. The relationship between environmental activism, pro-environmental behaviour and social identity // *Journal of environmental psychology*. – 2010. – Vol. 30 – № 2. – P. 178-186.

2. Pol E. The Theoretical Background of the City-Identity-Sustainability Network // *Environment and Behavior*. – 2002. – Vol. 34. №1. January. – P. 8-25.

3. Van der Werff E., Steg L., Keizer K. E. The value of environmental self-identity: the relationship between biospheric values, environmental self-identity and environmental preferences, intentions and behavior // *Journal of Environmental Psychology*. – 2013. – Vol. 34. – P. 55–63.

4. Белинская Е.П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // *Психологические исследования*. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 12.

5. Литвина С.А., Муравьева О.И. Методика исследования идентичности с городом // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – Т. 8. № 1. – С. 73-91.

6. Муравьева О.И., Литвина С.А., Богомаз С.А. Средовая идентичность: содержание понятия *Сибирский психологический журнал*. – 2015. – № 58. – С. 136–148.

7. Озерина А.А. Городская идентичность как социально-психологический феномен // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7, Философия. Социология и социальные технологии*. – 2016. – №4 (34). – С. 135 – 139.

**Литовченко Н.Ф.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ КЛІЄНТА: НЕРОЗДІЛЕНЕ КОХАННЯ**

Власна інтерпретація суб'єктом життєвої ситуації та пов'язані з цим переживання викликані не стільки реальними життєвими обставинами, скільки смислом, який він вкладає у ці обставини (і, відповідно, значенням, яке приймає для клієнта дана ситуація). Суб'єктивна інтерпретація життєвої ситуації та актуалізовані переживаннями певні психічні стани особистості виступають

основними детермінантами перетворення досить стандартної життєвої ситуації в унікальну психологічну. Тому, вживаючи в подальшому поняття "психологічна ситуація", будемо мати на увазі ситуацію, що утворюється внаслідок поєднання реальних життєвих обставин та їх суб'єктивної інтерпретації, спричиняє психологічні страждання і супроводжується певними переживаннями суб'єкта, спонукає його до активних дій, спрямованих на оволодіння цією ситуацією і представлена у процесі надання психологічної допомоги у двох аспектах: суб'єктивною інтерпретацією конкретних обставин буття, втіленою в наративі клієнта, та певними психічними станами останнього.

Своєрідність процесу породження наративу полягає ще й у тому, що клієнт, претендуючи на об'єктивність у висвітленні подій, намагається максимально точно в усіх деталях передати характеристику реальної життєвої ситуації, але фактично, стимульований спеціальними зусиллями психолога-практика, транслює власні суб'єктивні надцінні смисли цієї ситуації.

Переживання нерозділеного кохання насичене стражданням, відчуттям *нерозділеності*, розлученості. Проте в істинній любові нема самотності, хоч є переживання роздільності – просторової, але не часової [3]. Навпаки, бути коханим, але не кохаючи – значить залишати свій суб'єктивний світ порожнім, позбавити себе переживання творчості любові. Той, хто "дозволяє себе кохати", не кохаючи, представляє собою бідність життєвого світу, що характеризується одномірністю психологічного часу особистості відсутністю присвоєних персоналізованих світів [2].

Переживання нерозділеного кохання як переживання кризової ситуації супроводжується відчуттям душевного болю, стражданням. У той же час ці переживання сприяють розвиткові сильних сторін особистості, спонукають її до пошуку внутрішніх ресурсів (для проживання, переживання страждання), дозволяють накопичувати досвід переборення перешкод, мотивують до самовдосконалення.

Саме переживання – це найперше, з чим зіштовхується психолог у своїй професійній роботі з людиною. Переживання суб'єктом певних обставин свого буття як процес суб'єктивізації об'єктивної реальності обумовлене феноменологією емоційних явищ, що представляють собою механізм безпосередньої презентації суб'єкту особистісного смислу відображених ним цілісних ситуацій та окремих об'єктів (В.К.Віллунас, О.Т.Соколова). Проте переживання виступають не тільки своєрідними внутрішніми сигналами необхідності вирішення чергової задачі на смисл, але й виявляються складною інтегральною діяльністю суб'єкта, спрямованою на відновлення втраченої душевної рівноваги, ліквідацію певного "розриву" життя, встановлення смислової відповідності між буттям та свідомістю [1].

### Література

1. Василюк Ф.Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания // Московский психотерапевтический журнал [Електронний ресурс]:Режим доступу: <http://psyjournals.ru/mpj/1996/n4/25587.shtml>

2. Горноста́й П.П. Личность и время: творчество как переживание // Психодрама и современная психотерапия // [Електронний ресурс]:Режим доступу: <http://gorn.kiev.ua/Gorn2003-3.pdf>

3. Орлов А.Б. Демистификация любви // [Електронний ресурс]:Режим доступу: [http://psyjournals.ru/files/22238/mpj\\_2004\\_n2\\_A.B.Orlov.pdf](http://psyjournals.ru/files/22238/mpj_2004_n2_A.B.Orlov.pdf)

**Личкун С.В.**

Магістрантка кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## **ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПОДРУЖЖЯ НА ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ**

З психологічної точки зору стабільність шлюбу ще не означає успішність шлюбу і сім'ї. Стабільний шлюб і сім'я дають задоволення особистості від перебування її в цих соціальних інститутах, створюють умови для особистого щастя, особистісного розвитку кожного з їх членів [4].

Багато психологів вважають, що подружня сумісність є найважливішою умовою стабільності і безконфліктного проживання пари. Сумісність частково визначається, її дослідниками, через задоволення: "Якщо для ефективної співпраці, симпатія - другорядний елемент оцінки взаємодії, то для сумісності симпатія (як задоволеність відносинами) - головний елемент" [5]. Обозова А.Н. виділила чотири аспекти подружньої сумісності, необхідність виділення яких, на її думку, обґрунтована різницею властивих їм критеріїв, закономірностей і проявів: духовна сумісність; персональна сумісність; сімейно-побутова сумісність; фізіологічна сумісність [5]. Таке розуміння подружньої сумісності близьке до поняття задоволеності шлюбом. Дійсно, в даному випадку сумісність трактується як узгодженість установок, схожість духовних настроїв подружжя, відповідність характеру, співпадіння уявлень про функції сім'ї - тобто, в принципі, все це можна позначити як уявлення про сімейне життя, а реалізація цих уявлень у шлюбі і визначає оцінку подружжям власного шлюбу, їх задоволеність сімейними відносинами.

Учені дійшли висновку, що найбільше зміцнює шлюб спільно пережитий життєвий досвід, а точніше спільне подолання конфліктів. Сімейні конфлікти зазвичай пов'язані з прагненням людей задовольнити ті чи інші потреби або створити умови для їх задоволення без урахування інтересів партнера. Сімейні конфлікти є однією з найпоширеніших форм конфліктів. Основними функціями сімейних конфліктів є: господарська функція; задоволення матеріальних потреб членів сім'ї; репродуктивно-виховна функція; сексуально-еротична функція; емоційна функція; рекреативна функція; ціннісно-орієнтаційна функція; функція соціального контролю.



Згодом відбуваються зміни в змісті та значущості різних функцій сім'ї в залежності від соціальних умов і віку її членів. З віком подружжя, значення сексуально-еротичної і репродуктивно-виховної функцій може знижуватися, але в цьому випадку значно зростає значення емоційної і рекреативної функції. У наш час шлюб розглядається як союз, заснований більшою мірою на емоційних зв'язках, ніж на господарсько-матеріальних. Даний перехід є складним сам по собі і може провокувати сімейні конфлікти основними особливостями яких є те, що: основний зміст визначається структурою сімейних відносин; різноманітність і специфічність причин виникнення сімейних конфліктів; особливість сімейних конфліктів полягає в тому, що вони, як правило, протікають на підвищеному емоційному тлі і швидко входять в стадію ескалації; вони різняться досить великим спектром форм протиборства і різноманітністю прийомів і способів їх вирішення; особливості сімейних конфліктів впливають і визначаються особливостями самої сім'ї як соціального інституту; особливістю сімейних конфліктів є те, що вони тісно пов'язані з основними етапами та кризовими періодами розвитку сім'ї; особливість сімейних конфліктів полягає в тому, що затяжні сімейні конфлікти і деякі способи їх вирішення, зокрема розлучення, як правило, негативно позначаються на стані здоров'я його учасників, особливо деструктивний вплив сімейні конфлікти помітно на дітях [2].

Сімейні конфлікти найчастіше виникають через незадоволення взаємних і індивідуальних потреб її членів. Причинами сімейних конфліктів є і також соціальні фактори мікро- і макросередовища. До факторів мікросередовища слід віднести: погіршення матеріального становища сім'ї; надмірна зайнятість одного або обох членів подружжя на роботі; неможливість нормального працевлаштування подружжя або одного з його представників; тривала відсутність власного окремого житла; відсутність можливості влаштувати дітей у дитячу установу й ін. Серед факторів макросередовища, слід зазначити соціально-економічну стабільність в світі, в країні які сприяють зниженню рівня сімейної конфліктності.

Серед основних типів сімейних конфліктів виділяють: ціннісні – наявність протилежних інтересів, цінностей. Позиційні – боротьба за лідерство в сім'ї. Незадоволені потреби у визнанні значимості "Я" одного з членів сім'ї. Сексуальні – психосексуальна дисгармонія подружжя. Емоційні – незадоволення потреби в позитивних емоціях. Господарсько-економічні – протилежність поглядів подружжя на ведення домашнього господарства і участь в цьому процесі кожного з них, а також інших членів сім'ї. Скрутне матеріальне становище.

За ступенем небезпеки для шлюбів: безпечні - виникають при наявності об'єктивних труднощів (втоми, дратівливості, стану "нервового зриву" – раптово почавшись, конфлікт може швидко завершитися; небезпечні – розбіжності виникають через те, що один з подружжя повинен, на думку іншого, принципово переглянути власну лінію поведінки; особливо небезпечні – які призводять до розлучень; відкриті (явні) конфлікти - словесна і фізична

образа подружжям один одного; приховані конфлікти – усвідомлюються і тимчасово не реалізуються в поведінці подружжя; актуальний конфлікт виражається в яскравих емоційних сплесках, викликаних сьогочасною причиною; прогресуючий конфлікт веде до зростання напруженості, коли чоловік і жінка не можуть адаптуватися один до одного; звичний конфлікт обумовлений сформованими в сім'ї стереотипами поведінки; творчі – проявляється певне терпіння один до одного, витримка і відмова від образ, приниження, пошук причин виникнення конфлікту, взаємна готовність до ведення діалогу, прагнення змінити сформовані відносини.

Розглядаючи сімейні конфлікти як соціально-психологічні явища, необхідно враховувати, що їхня частота, і гострота значно зростають в кризові періоди розвитку родини. Перший кризовий період проявляється в перший рік подружнього життя. Він, як правило, обумовлений необхідністю адаптації подружжя один до одного. Коли два "Я" повинні стати одним "Ми". У перший рік відбувається еволюція почуттів - закоханість зникає, і подружжя постають один перед одним без прикрас. Другий кризовий період пов'язаний з появою першої дитини. Незважаючи на те, що дитина об'єднує, згуртовує молоде подружжя, існує ряд факторів які обумовлюють чергове підвищення рівня конфліктності. Третій кризовий період збігається із середнім подружнім віком, що характеризується конфліктами одноманітності і монотонності спілкування. Четвертий кризовий період - криза "відходу з родини останньої дитини" [2].

Розподіл ролей та обов'язків у сім'ї є справою суто індивідуальною для кожної окремо взятої сім'ї. Не існує чітких правил і зразків поведінки, які можуть гарантувати щасливе безконфліктне сімейне життя. Для гармонійних сімейних відносин подружжя повинно кожного дня вчитися співробітництву, взаємодопомога, рівноправності між усіма учасниками сімейного союзу, гнучкості оцінок і поведінки в залежності від ситуації або стану членів сім'ї, формуванню сімейного "Ми" і стимулюванню розвитку індивідуальності.

### Література

1. Левкович В., Зуськова О. Методика діагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 128-134.
2. Лобан Н.А. Конфликтология УМК - Минск.: Изд-во МИУ, 2008.
3. Обозов Н.М. Психология між особистісних відносин. / Н.М. Обозов - К.: Либідь, 1990.
4. Психолого-педагогические проблемы воспитания детей и семьи и подготовка молодежи к семейной жизни: Сб. науч. трудов / под. ред. И.В. Дубровиной. – М., 1980. – 164 с.
5. Райгородский Д.Я. Учебное пособие по психологии семейных отношений. Для факультетов психологических, медицинских и социальной работы / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ". – 2004. – 736с.
6. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личному росту / пер. с англ. В. Сатир, М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 246с.

## ТРЕНІНГ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Теорія про особливу особистісну якість "hardiness" виникла у зв'язку із розробкою С. Мадді проблем творчого потенціалу особистості і регулювання стресу. З його точки зору, ці проблеми найбільш логічно пов'язуються, аналізуються і інтегруються в контексті розробленої ним концепції "hardiness" [2]. Через розвиток атитюдів включеності, контролю і прийняття виклику життя, що у сукупності складають життєстійкість ("hardiness" у перекладі Д. Леонтєва і Е. Рассказової) [1], людина може збагачувати свій особистісний потенціал і долати життєві стреси. Крім атитюдів, "hardiness" включає в себе такі базові цінності, як кооперація (cooperation), довіра (credibility) і креативність (creativity). Поняття життєстійкості ("hardiness") не тотожне поняттю копінг-стратегій, або стратегій подолання життєвих труднощів, оскільки, по-перше, копінг-стратегії - це прийоми, алгоритми, звичні і традиційні для особистості дії, водночас "hardiness" - є рисою особистості, установкою на виживання; по-друге, копінг-стратегії можуть бути як продуктивними, так і непродуктивними та навіть зумовлювати регрес, а "hardiness" дозволяє справлятися з дистресом ефективно, завжди сприяючи особистісному зростанню.

Поняття життєстійкості не тотожне поняттю копінг-стратегій, або стратегій подолання життєвих труднощів, оскільки, по-перше, копінг-стратегії - це прийоми, алгоритми, звичні і традиційні для особистості дії, водночас "hardiness" - є рисою особистості, установкою на виживання; по-друге, копінг-стратегії можуть бути як продуктивними, так і непродуктивними та навіть зумовлювати регрес, а "hardiness" дозволяє справлятися з дистресом ефективно, завжди сприяючи особистісному зростанню.

Розглянемо детальніше складові життєстійкості. Залученість (commitment) визначається як здатність бути сильно включеним у ситуацію та тенденція до відмови від легко здаватися при зіткненні з труднощами. Контроль (control) – це переконаність у можливості впливати на хід подій власного життя. Прийняття ризиків (challenge) – це впевненість у тому, що зміни у житті є засобами особистісного зростання, а не перешкоди на шляху до самореалізації.

Як показали дослідження С.Мадді, життєстійкість є не вродженою, а набутою якістю, яку можна розвинути шляхом застосування спеціальних тренінгових програм, які складаються із низки вправ, спрямованих на формування адаптивних копінг-стратегій, ефективних міжособистісних стосунків, що базуються на підтримці і довірі. Тренінг побудовано так, що військові виконують вправи в присутності терапевта, отримують домашні завдання на застосування отриманих знань на практиці і діляться набутим досвідом із тренером, отримуючи зворотній зв'язок та рекомендації по

подальшому закріпленню сформованих на тренінгу навичок. Зазвичай очні сеанси Hardi-тренінгу проводяться двічі на тиждень, що дозволяє засвоїти навички, закріпити їх вдома та обговорити результат із терапевтом. С.Мадді доводить, що тренінги життєстійкості сприяють покращенню психологічного здоров'я військових, ефективності їх діяльності, удосконаленню лідерських якостей і навичок стресостійкості у складних життєвих (у тому числі й професійних) ситуаціях. Крім того, тренінги життєстійкості є надійним засобом посттравматичної реабілітації, оскільки сприяють пошуку нових сенсів життя (зокрема після інвалідизації), мотивації до діяльності, що загалом позитивно впливає на лікування симптомів ПТСР, депресії чи панічних нападів.

Орієнтовний зміст тренінгів життєстійкості (Hardi-тренінгу) [3]:

*Перша зустріч.* Короткий опис тренінгової програми, прийняття правил роботи в групі і зобов'язань щодо виконання домашніх завдань. Визначення понять "стрес", "копінг", "ресурси особистості". Виконання вправ на глибоке дихання і релаксацію.

*Друга зустріч.* Визначення думок, які негативно впливають на самопочуття людини. Обговорення копінг-стратегій (адаптивний і неадаптивних), окреслення можливостей використання адаптивних копінгів у різних ситуаціях. Оволодіння навичками м'язової релаксації.

*Третя зустріч.* Трансформація негативних думок у позитивні. Оволодіння навичками гнучкості у спілкуванні, розвиток навичок активного слухання.

*Четверта зустріч.* Оволодіння навичками здорового способу життя. Консультації стосовно гігієни сну та відпочинку, окреслення можливостей ефективного проведення дозвілля. Оволодіння фізичними методами вправління зі стресом.

*П'ята зустріч.* Оволодіння навичками безпечного виразу емоції гніву, вміннями контролювати свій гнів і запобігати фізичній агресії. Навчання особливостям поведінки із агресивними людьми. Тренування навичок ефективного використання часу (визначення пріоритетності у виконанні завдань, поділ завдань на невеликі логічні частини, делегування частини своїх обов'язків підлеглим).

*Шоста зустріч.* Окреслення важливості соціальної підтримки, комунікації з іншими людьми в контексті вправління зі стресом. Навчання навичкам ділитися своїми сумнівами, тривогами і позитивними емоціями із іншими людьми.

*Сьома зустріч.* Тренінг асертивності (впевненої у собі поведінки). Оволодіння навичками емпатії.

*Восьма зустріч.* Підведення підсумків тренінгу.

В англійській психологічній літературі життєстійкість (hardiness) розглядається як фактор психологічної резилентності (resilience). Резилентність – це відповідь психіки на різні труднощі, починаючи від повсякденних неприємностей до важливих життєвих подій. Резилентність розглядається як процес, а не як особистісна риса на відміну від життєстійкості.

У 2014 р. фахівцями Американської психологічної асоціації визначено 10 способів розвитку резилентності

(<http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>):

1. Формування гарних відносин з членами сім'ї, друзями та іншими значущими людьми, які є джерелом соціальної підтримки.

2. Уникнення розгляду криз як нездоланих проблем (подію змінити вже не можливо, але можливо змінити своє ставлення до неї, сприймати її як спосіб набуття досвіду, виклик саморозвитку та самовдосконаленню).

3. Прийняття змін як невід'ємної частини життя.

4. Постановка реалістичних цілей і діяльність, спрямована на їх досягнення.

5. Готовність зробити рішучі дії, опинившись у несприятливій ситуації.

6. Пошук можливостей до самовдосконалення.

7. Розвиток впевненості у собі та довіри до себе.

8. Збереження довгострокової перспективи і розгляд негараздів в ширшому життєвому контексті.

9. Оптимістичний погляд на майбутнє. Візуалізація бажаного майбутнього.

10. Використання додаткових способів розвитку резилентності: медитації та духовні практики, йога, заняття спортом, написання віршів, музичних творів, малювання, рукоділля тощо.

Згідно із даними K.McRae, J.J.Gross, J.Weber, E. R.Robertson, P.Sokol-Hessner, R. D.Ray, J. Gabrieli [4], переосмислення сенсу життя і пріоритетів у жінок і у чоловіків відбувається по-різному, зокрема, емоційна реактивність жінок часто ускладнює цей процес, натомість чоловіки без зайвих емоцій раціональніше пере усвідомлюють свої життєві перспективи. Тобто, на тренінгах для жінок, даній проблемі слід приділити більше уваги, враховувати їх попередній досвід емоційного реагування, давати можливість відкрито виразити свої емоції щодо травми і лише тоді спрямовувати зусилля на когнітивне переосмислення сенсу життя. Переосмислення сенсу життя охоплює три сфери: "Я" (негативні настановлення щодо себе "Я нещасний", заперечення власного тіла "Я каліка" тощо), світу та найближчого оточення ("Світ жорстокий", "Я приречений на неуспіх") і майбутнього ("Майбутнє безнадійне", "У мене немає майбутнього").

Існують також і вікові особливості переосмислення сенсу життя (P.Opitz, L.C.Rauch, D.P.Terry, H.Ury [5]). Молоді люди віком до 25 років легше трансформують негативні емоції у позитивний життєвий досвід, швидше адаптуються до свого зміненого тіла, оволодівають способами релаксації і зняття психофізичного напруження. Найскладніше життєві пріоритети переосмислюються у віці 55-65 років. Ці дані також слід враховувати при організації тренінгів життєстійкості.

### Література

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А.Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

2. Maddi S.R. The Personality Construct of Hardiness, V: Relationships With the Construction of Existential Meaning in Life / S.R.Maddi, D.M.Khoshaba, R.H.Harvey, M.Fazel, N.Resurreccion // *Journal of Humanistic Psychology*. – 2011. – Vol. 51(3). – P. 369–388.
3. Maddi S. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context / S.Maddi // *Military Psychology*. – 2007. – Vol. 19(1). – P. 61-70.
4. McRae K. The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults / K.McRae, J.J.Gross, J.Weber, E. R.Robertson, P.Sokol-Hessner, R. D.Ray, J. Gabrieli // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2012. – Vol. 7. – P. 11–22.
5. Opitz P. Prefrontal mediation of age differences in cognitive reappraisal / P.Opitz, L.C.Rauch, D.P.Terry, H.Urry // *Neurobiology of Aging*. – 2012. – Vol. 33(4). – P. 645–655.

**Манченко А.І.,**  
студентка 6 курсу  
факультету психології та соціальної роботи

## **ОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ "СТРАХУ" В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ.**

Стан страху, хвилювання, тривоги – знайомий кожному, особливо зараз, коли впевненість в майбутньому для багатьох людей стала проблемною. Серед цих емоцій особливо важким переживанням є страх. Страх супроводжується завжди стресами, викликає хвороби. Страх позбавляє друзів, здоров'я, благополуччя. Життя кожного із нас є фізичним проявом того, якими ми уявляємо себе і світ навколо нас – незалежно від того, чи усвідомлюємо ми це. Кожна людина може змінити обставини свого життя так, як їй це потрібно. Для цього необхідно тільки змінити звичайний спосіб мислення.

В сучасних умовах життєдіяльності людини страх настільки поширене психологічне явище, що воно не потребує пояснень, кожний його знає з власного досвіду. Існування страху зумовлене біологічно, адже страх – це одна з умов існування високоорганізованих тварин. Завдяки страху вони відчують небезпеку.

Більшість людей на питання про те, чого вони найбільше бояться, відповідають "Я нічого не боюся". Така відповідь не відповідає дійсності, оскільки кожна людина у той чи інший час відчуває один або кілька таких основних людських страхів: страх бідності, страх хвороби, страх старості, страх критики, страх втрати любові і страх смерті. Мільйони людей протягом всього свого життя схильні до деяких або всіх перерахованих страхів. Вони живуть в постійному нервовому напруженні. Їх нервова сила виснажена. І в якийсь момент настає нервовий зрив. Страх впливають і на матеріальну і на духовну сторони життя. Страх заважає людині задовольняти свої основні життєві потреби - забезпечувати себе їжею, дахом, одягом. Страх руйнує в людині такі якості, як ініціатива, ентузіазм, честолюбство. Він підриває впевненість у собі і душить уяву. Страх робить людину жадібною, безтурботною, буркотливою, підлою, жорстокою і дратівливою у стосунках з іншими людьми. Страх небезпечний тим, що він живе у підсвідомості людини, де його нелегко виявити. Якщо страх проявляє себе гострим головним болем, то він більш пригнічений, бо в таких випадках від нього можна якось позбутися. Але найчастіше він підкрадається до людини як злодій в ночі, проникаючи в мозок і заважаючи йому нормально функціонувати. Тільки ви самі можете виявити свої страхи і вигнати їх. І немає ніякого виправдання, якщо ви не можете або не хочете звільнитися від страху. Адже єдине, що для цього потрібно – це контролювати стан свого розуму. Стан розуму можна контролювати при великому запасі нервової сили. Вона проганяє страхи. Але цю силу не можна купити, її потрібно створювати.

Важливо зазначити, що досі не існує єдиної теорії страху, не зважаючи на очевидну значимість цього феномену. У сучасній психології існує певна

семантична невизначеність поняття "страх". Така ситуація склалась внаслідок використання цього терміну в різних значеннях.

Страх є одним з основних феноменів людського існування, суперечливий і динамічно мінливий. Не зважаючи на те, що проблемою страхів вчені займалися здавна, надійних критеріїв визначення і розуміння цього феномена дотепер не виявлено. Проблема страху є багатовіковою в історії людства. Практично всі філософські школи і напрями так чи інакше розглядають проблему страху в рамках відповідних світоглядних систем. Страх та тривожність були визнані суттєвими аспектами людської поведінки ще у Старому Заповіті, у давньогрецькій та римській літературі [8].

Велика кількість досліджень страху як вітчизняними, так і зарубіжними вченими, однак, не призвела до виведення єдиного і загальноприйнятого визначення поняття "страх". Перше, з чим зустрічається сучасний дослідник – різне тлумачення цього терміну.

Огляд літературних джерел показує, що люди ще з античних часів цікавилися страхом. В античній міфології люди персоніфікували страх, який був представлений у вигляді жорстоких і грізних богів, боротьба з якими була завданням безстрашних героїв.

Перші спроби дослідити страх були зроблені ще філософами найрізноманітніших шкіл і напрямків. Так, роздуми щодо природи страху є у працях Аристотеля, Т. Гоббса, Р. Декарта, І. Канта, А. Камю, С. К'єркегора, М. Монтеня, Платона, Ж.-П. Сартра, Б. Спінози, П. Тілліха, Л. Фейєрбаха. На думку П. Тілліха, існує три форми тривоги: тривога долі і смерті, тривога порожнечі і втрати сенсу, тривога провини і осуду. П. Тілліх наголошує, що тривога в усіх трьох видах – екзистенціальна, вона властива людському існуванню як такому. Слід зазначити, що філософи-екзистенціалісти розуміли страх як позитивне явище – він необхідний для активізації рефлексивних процесів для вирішення складних ситуацій [3, 249].

У "периферійній" теорії емоцій К. Г. Ланге страх розглядається як базова емоція, яка пов'язана з реакцією на зовнішню загрозу. К. Г. Ланге вважав, що страх – це явище, споріднене з печаллю. Такі висновки він робить на основі фізіологічних реакцій організму: страх призводить до паралізування довільних рухів, а також до судомного стану м'язів, що звужують судини. Ці реакції, на думку К. Г. Ланге, також відносяться до проявів печалі. Але у випадку страху можна виділити ще одну реакцію – скорочення решти органічних м'язів. Прикладами цього можуть служити такі приказки, як "страх прикував до землі", "закам'яніти від страху" та ін. У. Джеймс (1844) розглядав страх як одну із трьох найсильніших емоцій разом із радістю та гнівом. Дослідник розглядав страх як непідробний, онтогенетично ранній інстинкт людини. Він вивчав об'єкти, які викликають страх у людини: висоту, павуків, зміїв, шум; і при цьому намагався визначити, чим саме викликаний той чи інший страх – інстинктом чи наслідком. Під час аналізу причин страху, У. Джеймс прийшов до висновку, що деякі форми страху, як і форми поведінки під час переляку, є рудиментами інстинктів [7].



На думку засновника біхевіоризму Дж. Уотсона (1920), страх – це фундаментальна, вроджена емоція, що з'являється з моменту народження. До вроджених емоцій вчений також відніс гнів і любов. Разом з тим, згідно з поглядами біхевіористів, Дж. Уотсон визначає страх як специфічний вид вісцеральних реакцій. До стимулів, які викликають страх у новонароджених, дослідник відносить раптову втрату опори, шум, гучні звуки тощо. У старшому віці страхи з'являються на основі умовних рефлексів; такі придбані страхи є дуже стійким утворенням, і надзвичайно важко їх позбутися. Детального розгляду проблема тривоги і страхів набула у працях З. Фрейда. Погляди вченого на тривогу і страх багато у чому схожі з поглядами С. К'єркегора. Обидва дослідники розмежовували поняття "страх" і "тривога" таким чином: страх – це реакція на конкретну загрозу, у той час як тривога – на невідому і невизначену небезпеку. Класичною роботою з дослідження страху вважається книга "Страх", протягом багатьох років дослідники посилаються на цю працю у своїх роботах. З. Фрейд писав, що складно сказати, чи мають слова "страх", "боязнь" і "переляк" однакове значення. Разом з тим, З. Фрейд вважав, що страх – це стан, і він не вказує на об'єкт, а боязнь (чи тривога) вказує саме на об'єкт. Під поняттям "страх" в основному розуміють суб'єктивний стан, який часто називають афектом [11, 250-263].

Дж. Міллер, представник когнітивної психології, (1941, 1948) відзначив страх як безумовну реакцію вегетативної нервової системи на больові стимули. Також він вважав, що страх – це мотивація чи потреба, яку можна здобути в процесі навчання. Ч. Спілбергер (1966) називає страх процесом, який включає емоційну реакцію, пов'язану з антиципацією певних збитків внаслідок реальної об'єктивної небезпеки, яка присутня у зовнішньому оточенні [9, 89]. К. Ізард, представник теорії диференційних емоцій, у своїй праці "Емоції людини" писав, що страх – найнебезпечніша емоція, інтенсивний страх може призвести навіть до смерті тварини чи людини. Вчений вважав, що страх – це особлива емоція, і її потрібно розглядати окремо від феномену тривоги. За К. Ізардом, тривога – комбінація декількох базових емоцій, і страх лише одна з них. [5, 313]

У вітчизняній психології страх розглядався як емоція, почуття, переживання. Такої точки зору дотримувалися Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн. Після того, як М. Д. Левітов виділив психічні стани в окрему категорію, страх почали досліджувати як емоційний стан (О. І. Захаров, М. І. Конюхов, М. Д. Левітов, О. А. Черникова). Так, М. І. Конюхов (1996) визначає страх як психічний стан, пов'язаний із вираженим проявом астеничних почуттів в ситуаціях загрози біологічному і соціальному стану індивіда і направлений на джерело дійсної чи уявної небезпеки [7]. К.К. Платонов висунув гіпотезу, що на фізіологічному рівні біль поєднується з емоцією страху як первинним сигналом про можливу небезпеку для організму. Ця гіпотеза дозволила К.К. Платонову визначити страх як "найбільш біологічно зумовлену емоцію"

О. І. Захаров визначає страх як "афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості конкретної загрози життю і благополуччю людини" [4].

Вчений виділяє ситуативний та особистісно обумовлений страх. У випадках, коли страх стає невід'ємною частиною життя людини, коли постійно знаходиться причина для побоювань, стійкий страх стає особистісною властивістю людини. Особистісно обумовлений страх виникає у незнайомих ситуаціях, під час контактів із незнайомими людьми, і багато у чому залежить від характеру людини. [4] Ф. Б. Березін вважає що страх – це конкретизована тривога, і вона дає уявлення того, що загрозу можна усунути шляхом певних дій. Вчений сформулював "тривожний ряд", який складається із афективних феноменів, які закономірно змінюють один одного по мірі виникнення і наростання тривоги.

Феномен страху виникає разом із людиною як в індивідуальному, так і в загальнокультурному змісті. Страх пронизує всі сфери людського існування. Постійна боротьба зі страхом породжує у людини фантазії, допомагає їй справлятися з хвилюванням, що зберігається в індивідуальному досвіді й культурній традиції суспільства. Такі культурні "кліше", визначені К.Г. Юнгом "архетипами". Архетипи передаються генетично і містяться в людському несвідомому. Архетип, незалежно від людської свідомості, впливає на психологічне життя особистості, нав'язує їй певні суспільні дії та настрої. "Зустріч" архетипу зі свідомістю, як правило, викликає панічний страх, стикаючи індивіда з давніми релігійно-культурними символами, за якими стоїть вже пережитий страх [7].

Особливості страхів у підлітковому віці мають такі тенденції: перехідний вік, особливо 12-14 років, супроводжується змінами в змісті і структурі Я-концепції, що веде до виникнення страхів (В. А. Аверин, Р. Т. Байард, Д. Байард, Т. С. Гурлева, В. А. Єренков, І. Ю. Кулагина, Л. П. Мадорский, А. З. Зак, А. А. Рояк, В. О. Татенко). Потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, виникає у дітей дуже рано і з віком посилюється, а якщо ж спілкування з однолітками бракує, то підлітки стають знервованими, тривожними. Статеве дозрівання супроводжується появою характерних страхів, пов'язаних із досягненням зрілості біологічних систем організму. Підлітковий вік це суцільні протиріччя, хвилювання, страхи, для нього характерні максимальні диспропорції в рівнях і темпах розвитку. В цілому це період завершення дитинства і початку "виростання" з нього, який супроводжується бурхливими переживаннями, страхами щодо свого місця в суспільстві. Змінюються стосунки з дорослими і товаришами. Яскраво проявляється прагнення до самостійності та властивих дорослим форм поведінки, що супроводжується конфліктами, і на цій основі формуються тривоги, страхи.

Узагальнюючи наявні наукові дані можна сказати, юнацький вік, який триває у дівчат з 13 до 19 років, а у хлопців з 14 до 22 років, - перш за все стадія духовного розвитку, яка пов'язана з комплексом психофізіологічних процесів. Головні новоутворення цього віку - відкриття "Я", розвиток рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності та її якостей, поява життєвого плану, установки на свідоме будівництво власного життя, поступове вростання в різні сфери життя. Це все бентежить, створює умови для розвитку невизначеності перспективи,

виникнення різноманітних страхів (І. В. Дубровіна, І. С. Кон, Н. В. Соколова, Г. Я. Юзефович, Г. И. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова).

Страхи у підлітковому та молодшому юнацькому віці формуються в процесі набування життєвого досвіду і залежать від виховання підростаючого покоління в сім'ї, в соціумі. Надзвичайно важливою умовою розвитку страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці є нестабільна самооцінка як наслідок невпевненості в завтрашньому дні. Низька самооцінка тісно пов'язана з високою тривожністю, страхами. Зростання страхів обумовлено сферою міжособистісних відносин. Різниця в оцінках, даних людиною самій собі і, отриманих нею від інших, є важливим джерелом страхів.

На появу і формування причин виникнення страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці суттєвий вплив мають такі чинники, як:

- а) нестійкість психіки у дітей підліткового віку;
- б) невизначене майбутнє у дітей юнацького віку;
- в) потяг до самостійності при невизначеному соціальному статусі;
- г) недостатня сформованість самооцінки і саморегуляції;
- д) невдала спроба вести "доросле" життя приводить до виникнення великої кількості страхів;
- е) конфліктний клімат у сім'ї;
- є) конфліктні (напружені) відносини з вчителями школи;
- ж) наявність тривожності, як ситуативної, так і особистісної, неминуче веде до виникнення страхів.

Страх як феномен емоційної сфери людини має складну різнопланову будову і може бути охарактеризований:

- а) кількісно – за інтенсивністю перебігу (низький, середній, високий);
- б) якісно - за його чинниками, тобто за тим, які сторони внутрішнього життя підлітка або юнака фрустровані з боку соціального оточення (афективний, гностичний, психомоторний, вітальний компоненти);
- в) змістовно - за видами (ситуативні, особистісно обумовлені, навіювані), в залежності від того, які соціальні ситуації та стосунки з оточуючими людьми деформуюче впливають на особистість підлітка або молодшого юнака.

Найбільш повну класифікацію за змістом нав'язливих страхів зробив Б.Карвасарський (1990), а саме:

1. Страх простору і переміщення в ньому: агорафобія; клаустрофобія; гіпсофобія; страх глибини; страх подорожей у транспорті;
2. Соціофобії (страхи, пов'язані із знаходженням в товаристві інших людей): страх публічних виступів; страх перед екзаменами; страх через неможливість виконати яку-небудь дію в присутності сторонніх (проковтнути їжу); страх відвідування громадського туалету; антропофобія;
3. Нозофобії (страх захворіти яким-небудь захворюванням): кардіофобія; інфарктофобія; страх захворіти сказом та іншими інфекційними хворобами; ліссофобія; сифілофобія; канцерофобія;
4. Страх за здоров'я близьких.
5. Танатофобія (нав'язливий страх смерті)

6. Сексуальні страхи: страх перед неможливістю здійснити статевий акт; страх вагітності; страх болю при статевому контакті;

7. Обсесивно-компульсивні страхи: мізіофобія; страх здійснити самогубство; страх скалічити своїх близьких; айхмофобія, оксимофобія;

8. "Контрастні" нав'язливі стани (страх зробити вчинок, який протиречить морально-етичним установкам особистості): страх голосно сказати нецензурні слова в товаристві ввічливої людини; страх "зробити щось непристойне, у церкві під час богослужіння та інше;

9. Нав'язливий страх тварин і комах (змій, павуків, тарганів, мишей, щурів, собак та ін.).

10. Пантофобія – генералізований нав'язливий страх.

11. Фобофобія (страх повторення нападу нав'язливого страху, "страх страху").

Результати опрацьованих матеріалів дають підстави, зокрема, для таких висновків:

1. Встановлено, що страхи у підлітковому та ранньому юнацькому віці формуються в процесі набування життєвого досвіду і залежать від специфіки соціальної ситуації розвитку. Показано, що основною детермінантою страхів у даних вікових групах слугує нестабільна самооцінка (у підлітків) і невпевненість в майбутньому (у юнаків).

2. З'ясовано, що страх має складну різнопланову будову і може бути охарактеризований: а) кількісно – за інтенсивністю прояву (низький – адаптивний, середній – ситуативний, високий – особистісний); б) якісно – за його суто особистісними чинниками (високий рівень тривожності, неадекватна самооцінка, низька комунікабельність), і зовнішніми, соціально-психологічними (низька успішність в школі, конфлікти з батьками, вчителями, однолітками); в) змістовно – за видами (вітальні, психосоматичні, гностичні, соціальні, самоідентифікаційні), в залежності від сфери життя дитини, де вони з'являються і яку фруструють, що викликає деформації розвитку особистості.

3. Досліджувані, які гірше навчаються, мають нестабільну самооцінку, неформовану саморегуляцію, невпевненість у собі, низьку працездатність, страхи різного рівня. Навпаки, впевненість в собі супроводжується стійкою працездатністю.

4. Ефективність психокорекції страху досягається за умов використання методів актуалізації творчого потенціалу, власної активності школярів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми страхів у підлітків та юнаків. Перспективу дослідження у цьому напрямку вбачаю у вивчені проблеми страхів на ранніх етапах онтогенезу.

### Література

1. Бухаянов М.И. Организация и нормирование труда: Учебник для вузов. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 400 с.

2. Веснин В.Р. Менеджмент персонала. – М.: "Элит-2000", 2003. – 304 с.  
Гордиенко Л.Ю., Зима А.Г. Основы кадрового менеджмента: Учебное пособие. – Х.: ИД "ИНЖЭК", 2004. – 376 с.

3. Грачев М. Суперкадры. Управление персоналом в международной корпорации. – М.: Дело, 1993. – 344 с.
4. Деловые игры в процессе управления персоналом: Учебное пособие: Ч. I / В.Н.Бурков, А.Г.Ивановский, А.А.Малевиц и др. – М., 1987. – 276 с.
5. Десслер Г. Управление персоналом. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 418 с.
6. Дятлов В.А., Кибанов А.Я., Пихало В.Т. Управление персоналом. – М.: Приор, 1998. – 366 с.
7. Дячун О.В. Організація, нормування та оплата праці: Навч. посібник. – Львів, 2001. – 220 с.
8. Егоршин А.П. Управление персоналом. – Н.Новгород: НИМБ, 1999. – 607 с.
9. Єрмоменко В.О., Коваленко Г.О., Рижиков В.С. Основи нормування праці: Навчальний посібник. – Краматорськ: ДДМА, 2004. – 252 с.
10. Колот А.М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1998. – 224 с.
11. Красовский Ю.Д. Управление поведением в фирме: эффекты и парадоксы (на материалах 120 российских компаний): Практическое пособие. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 368 с.
12. Крушельницька О.В., Мельничук Д.П. Управління персоналом: Навчальний посібник. Видання друге, перероблене й доповнене. – К.: "Кондор", – 2006. – 308 с.
13. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: Підручник. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
14. Логвинов С.А., Кочеткова А.И. Управление персоналом фирмы: Учебно-практическое пособие: В 2 ч. / Под ред. д.э.н., проф. Э.А. Уткина. Ч.2. М.: ФА, 2000. – 152 с.

**Мар'яненко Л.В.**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
м. Київ, Україна

## **ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ**

Психічне здоров'я (благополуччя) змінюється по-різному у своїх аспектах. Два його аспекти – перший і другий: відношення з іншими і самоприйняття (блок ставлення до себе і до інших, тобто, блок взаємодії) – не змінюються протягом життя. Два інші – третій і четвертий: компетентність і самодетермінація (блок самодетермінації) – збільшуються протягом життя. Ще два інші аспекти – п'ятий і шостий: особистісне зростання і цілі у житті (блок самореалізації і самоздійснення) – протягом життя людини поступово знижуються (Н.В. Гончаренко, 2014).

Характеристиками наявності психологічного здоров'я виступають: творчі досягнення, цілісність, інтегрованість особистості, самість, самоцінність, ясне

сприйняття реальності; спроможність самореалізації актуальних потреб, ієрархія цінностей (сформованість самодетермінації); установка на повноцінне життя; емоційне благополуччя, ефективна взаємодія з соціумом. Це є важливі внутрішні умови і зовнішні прояви психологічного здоров'я, що на основі позитивної міжособистісної взаємодії сприяє саморозкриттю творчого потенціалу і досягненню учнем самореалізації в навчально-пізнавальній діяльності [2, с. 231–238].

Дослідники виокремлюють такі критерії психічного нездоров'я учнів, як: залежність від шкідливих звичок; відхід від відповідальності за себе; втрата віри в себе, у свої можливості; пасивність; духовне нездоров'я. Психічні стани при психічному нездоров'ї є такими: приглушеність почуттів, безпричинна злість, ворожість, тривожність. Психічні процеси при психічному нездоров'ї: неадекватне сприйняття самого себе, свого "я", нелогічність мислення, зниження когнітивної активності, хаотичність мислення, сугестивність, некритичність мислення, дезінтегрованість особистості, втрата інтересу, любові до близьких, пасивна життєва позиція. Також спостерігається порушення самоврядування: неадекватність самооцінки, гіпертрофований самоконтроль або повна його втрата. Крім того, психічне нездоров'я сприяє виникненню соціального неблагополуччя. В учня проявляються: прагнення влади, збагачення, володіння речами, неадекватне сприйняття оточуючого світу, дезадаптація поведінки, конфліктність, ворожість, егоцентризм, – отже, виникає негативна міжособистісна взаємодія з учнями і вчителем [5].

Братусь Б.С. виокремлює три рівні психологічного здоров'я: перший рівень – вищий (індивідуально-виконавчий) реалізація діяльності (рівень самореалізації); другий рівень – особистісно-смисловий (мотиваційна спрямованість), і третій рівень – психофізіологічний (нервові процеси). За Братусем Б.С. критеріями норми є активна участь людини в ансамблі суспільних відносин і рух людини до самореалізації в цій участі [1]. Калітеєвська О.Р. виокремлює такі показники психологічного здоров'я: воля, відповідальність, духовність. Якщо на першому місці в ціннісній ієрархії учня – матеріальний статок, розваги, незалежність, – то це прагматизм, егоїзм, задоволеність буденністю в цілому. Необхідними для досягнення психологічного здоров'я є: наявність відповідних установок на майбутнє, цілеспрямованість, віра в свої плани, здійснення планів, дієвість осмислених життєвих перспектив, адекватна самооцінка, налаштованість на продуктивність навчальної, пізнавальної, творчої діяльності [2, с. 231–238].

Забезпечення психологічної допомоги є важливою умовою у збереженні психічного здоров'я учня. Психологічна допомога виявляється у сприянні вирішення учнем різноманітних проблем, породжених душевним життям учня в процесі шкільного навчання, як от: міжособистісні стосунки; емоційні внутрішньоособистісні конфлікти з учителем, з учнями та переживання з цього приводу; проблеми соціалізації та адаптації. Психологічна допомога при цьому також має певний зміст: забезпечення емоційної, змістової, екзистенційної

підтримки учня у важких ситуаціях, виникаючих у школі або вдома у процесі навчання.

Цілі індивідуально-психологічного консультування: інформування – інформація результатів психодіагностики; орієнтація на пізнавальну, творчу, самостійну діяльність. Корекція – зміна ставлення до себе чи цілеспрямований розвиток здібностей. Необхідною є довіра учня до шкільного психолога, його активність і творче ставлення до проблем [4].

Діагностичними показниками психічного, а отже і психологічного здоров'я можуть бути висока або низька невротизація (методика "Експрес діагностика невротизації", автори : К. Хек і Х. Хесс, 1975) у комплексі з методикою САМОАЛ, діагностичними методиками на самодетермінацію та самореалізацію учня у навчальній та пізнавальній і творчій діяльності [3].

### **Література**

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988.
2. Калитеевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 231–238.
3. Мар'яненко Л.В. Самореалізація і самодетермінація учнів в пізнавальній діяльності як умови досягнення гармонійної вихованості і збереження психологічного здоров'я / Л.В. Мар'яненко // Розвиток особистості у сучасному суспільстві: національний та етнокультурний дискурси. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київський університет імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут. 21-25 квітня 2015 року, м. Київ. Електронна адреса: <https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/14cdc5256d69f58f?projector=>. (Обсяг – 12,5 стор. машинопису через 1,5 інтервалу – 0,52 друк. арк.).
4. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титатернко. – К.: Руна, 2001. – 320 с.
5. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. – М.: Академия. – 2003. – 184 с.

**Марусинець М.М.**

доктор педагогічних наук (кандидат психологічних),  
професор кафедри психології і педагогіки Національного  
педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

## **РЕФЛЕКСИВНЕ МИСЛЕННЯ І ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА**

Професійне становлення як суто індивідуалізований процес передбачає рефлексію професійних знань, умінь, навичок, досвіду з метою самопізнання, ідентифікації та професійного самовдосконалення. Тому про професійне становлення зазвичай говорять у двох аспектах: як внутрішній механізм наявними зразками, коли людина конструює себе як професіонала,

привласнюючи наявні у професійній спільноті цінності, норми поведінки, а також способи і форми професійної діяльності: як перехід до самовдосконалення на основі досягнутого фахівцем певного особистісного і професійного рівнів, коли він виявляє здатність розвивати себе і покращувати довкілля, удосконалюючи свою професійну діяльність, створювати нове. Обидва аспекти об'єднують те, що у фахівця з'являються нові можливості для професійного розвитку і самовдосконалення.

Розглянемо покроково ті, які припадають на період навчання у вищому навчальному закладі. Так, Л. Подоляк, наголошує, що на етапі формування професійних намірів студент повинен отримати необхідні знання про соціальну значущість майбутньої професії, можливі форми і способи підготовки, умови діяльності, вимоги, що висуваються до фахівця обраної професії. Тут важлива роль повинна відводитися динамічним властивостям особистості, таким як: емоційна стійкість, мобільність, здатність швидко орієнтуватися в проблемній ситуації. У студента формуються початкові професійні знання і вміння, способи розв'язання навчально-професійних задач. Крім того, до них відносяться вміння, набуті в процесі проходження студентом видів практики, самостійно-пошукової роботи на рівні бакалаврату [6].

Подальше професійне становлення майбутнього психолога здійснюється під час навчання в магістратурі й у процесі практичній діяльності в ролі психолога (для працюючих студентів). Так само, як і в процесі навчання, велике значення для особистості психолога має самостійна активна діяльність, яка долає сформовані способи виконання, вводячи власні інновації, – тобто творчо перетворює діяльність і переходить до вищого етапу формування професійних умінь і навичок, до професіоналізації та професійної майстерності.

Появі цих можливостей значною мірою сприяє опанування студентом механізму рефлексії та наявність у нього певним чином сформованих рефлексивних здібностей, які уможливають професійну рефлексію майбутнього фахівця, а високий рівень її сформованості є показником переходу до розвитку професійної діяльності на особистісно-смысловому рівні, чинником актуалізації потреб саморозвитку професійної діяльності. Саме високий рівень розвитку рефлексії зумовлює креативність мислення, здатність виконувати дослідницьку роботу, стимулює прагнення вчителя до самореалізації у професійній сфері, розвитку професійної культури, які вкрай необхідні сучасному фахівцю.

Про цей взаємозв'язок, говорив свого часу Г. Щедровицький. Він зауважував, що рефлексія є важливим імпульсом механізмів розвитку діяльності, від якого залежить успіх усіх без винятку організованих процесів.

Взаємозв'язок розвитку рефлексії та успішності професійного становлення чітко представлений у межах суб'єктного підходу. Так, К. Абульханова-Славська [1] переконана, що людина не може просто жити і виконувати свою роботу, вона повинна знайти мету, з якою співвідносяться робота і професія, а головне – її дії в професії мають посісти важливе місце в системі життєвих сенсів, бути органічно вбудованими у загальну систему



життєвих планів і цілей. Це зумовить появу почуття задоволеності власним життям і самоактуалізацію людини.

Відповідно, професійне становлення невід'ємно пов'язане з розвитком професійної рефлексії, яка детермінує здатність особистості перевтілювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення і веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

У зв'язку з цим Г. Балл, не піддаючи в сумнів значення професійних знань і вмінь, робить кілька висновків, які стосуються: засобів, інструментів професійного становлення особистості; інструментальному забезпеченні знання, вміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, які потрібні для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації; у системі засобів, про які йдеться, підвищується питома вага тих, які забезпечують професійне й особистісне вдосконалення, зокрема й рефлексії. Відповідно, вчений розрізняє фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім усього, цінностями, ідеалами, цілісною професійною культурою [2].

Сучасний професіонал – це соціально компетентна, психологічно зріла особистість з вираженою високою професійною майстерністю, яка визначає спосіб життя цієї особистості, особливий професійно орієнтований, відповідальний світогляд і почуття приєднання до професійної спільноти, ідентифікацію з нею.

Професіоналом є людина з такими особистісними характеристиками, як: внутрішній локус контролю, прагнення бачити причини подій свого життя в собі, а не в зовнішніх обставинах; індивідуальна й економічна відповідальність; конкурентоспроможної і стійкості до перешкод; гнучкості і оперативності; смислотворчості як здатність знаходити нові позитивні смисли в своєму житті і роботі; внутрішня діалогічність; адекватна самооцінка й готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму, механізмом якого є рефлексія [4; 5].

Як зазначав один з основоположників акмеологічного підходу Б. Ананьєв, невід'ємними показниками майстерності й професіоналізму є розвиток умінь і навичок, набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності тощо. При цьому вияв зрілості залежить від попередніх етапів розвитку індивіда. Наприклад, несформована на початку професійна культура надалі важко компенсується, що негативно впливає на особистісний і професійний розвиток.

Згідно з акмеологічним підходом (О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач й ін.), стверджує І.Зязюн, досягнення вершин у професії (професійного "акме") можливе лише за умови узгодження особистістю складних колізій як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмета й умов діяльності (розуміння суті самої професії, її законів), навколишнього соціального і професійного світу, себе як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в житті й професії [3].

Усвідомлення значущості рефлексивних процесів для професійного становлення фахівця зумовило створення у межах цього підходу рефлексивної акмеології, де професійна рефлексія розглядається як центральний, системоутворювальний механізм професійного становлення фахівця. При цьому стверджується, що справжній професійний розвиток можливий лише за умови розвитку особистості, здатної розпізнати наявний стан розвитку своїх властивостей, усвідомлювати необхідність змін і перетворень свого внутрішнього світу, знаходити нові можливості самоздійснення в трудовій діяльності тощо.

Отже, значення рефлексії у професійному становленні психолога зумовлене специфікою мети й завдань його видів діяльності відповідно до актуальних потреб і запитаності клієнтів із надання консультативної допомоги.

### **Література**

1. Абульханова-Славская К. А. Типологический поход к личности профессионала / К. А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. / [под ред. В. А. Бодрова]. – М., 1991. – С. 58–67.
2. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе : избр. тр. / Георгий Александрович Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
3. Зязюн І. А. Рефлексія людини в гуманітарній філософії / І. А. Зязюн // Світло. – 1998. – № 1. – С. 6–9.
4. Марусинець М. М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. М. Марусинець // Соц. психологія. – 2005. – № 3. – С. 90–97.
5. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практ. психологія та соц. робота. – 1998. – № 6/7. – С. 3–6.
6. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. –320 с

**Марущак П.Д.**

старший викладач циклової комісії фізичного виховання.  
Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природокористування України "Ніжинський агротехнічний коледж"  
м. Ніжин Україна

## **ЧИННИКИ, ЯКІ ВИЗНАЧАЮТЬ ПСИХОФІЗИЧНУ ПІДГОТОВКУ ПРАЦІВНИКІВ АПК**

Фізична підготовка студентів аграрних навчальних закладів визначається рядом чинників, які обумовлені структурою і розвитком сільськогосподарського виробництва. Актуальність фізичної підготовки фахівців різних аграрних професій у сільському господарстві визначається високими темпами розвитку його галузей, в яких належить працювати фахівцю, великою долею особистого чинника у забезпеченні ефективності виробництва і підвищення продуктивності праці, а також високими вимогами до фізичної і психічної підготовленості

трудівників села. Суттєве значення для конкретного змісту фізичної підготовки фахівців сільського господарства мають такі типові показники праці, як сфера діяльності і вид праці, найважливіші виробничі операції, переважаючі типи діяльності, знаряддя і форми організації праці. Кожен з цих показників вимагає певних фізичних і психічних якостей і навичок [2].

Причини, які викликають втому в процесі професійної діяльності, фахівці сільського господарства розташували їх у такому порядку (у відсотковому відношенні до загального числа відповідей на дане питання):

- нервово-емоційна напруга - 28,6%;
- тривалість робочого дня - 19,4%;
- одноманітність (монотонність) роботи - 12,6%;
- відсутність, брак перерв на відпочинок - 9,7%;
- незадовільні санітарно-гігієнічні умови - 9,3%;
- висока інтенсивність роботи - 7,9%;
- несприятливий вплив кліматичних умов - 4,8%;
- відсутність інтересу до виконуваної роботи - 4,8%;
- погані взаємовідносини у виробничому колективі - 3,0%.

Психофізіологічні особливості професійної діяльності також багато в чому визначають спрямованість фізичної підготовки. Ними є: прийом і переробка виробничої інформації, прийняття рішень, моторні рухи, навантаження на окремі фізіологічні органи і системи, емоційні стани, втомлюваність і динаміка працездатності, психологічні труднощі, які виникають під час роботи, важкість роботи, сукупність впливу на організм людини всіх чинників, які складають умови праці тощо [1].

На характер і динаміку працездатності суттєво впливають добові коливання працездатності людини, характер праці та інші чинники. Принципово таку ж фазність має динаміка працездатності протягом тижня. Працездатність у понеділок відносно низька, у вівторок, середу і четвер вона зростає, а потім в п'ятницю і суботу знову знижується. Аналогічні результати нами одержані при вивченні швидкості перебігу процесів мислення і якості виконання таких завдань у студентів протягом навчального дня і тижня.

Варто мати на увазі, що природний режим життєдіяльності організму обумовлений не тільки його внутрішніми (ендогенними), але й зовнішніми (екзогенними) чинниками. В процесі виробничої діяльності працездатність зростає на початку і знижується в кінці робочої зміни, що спричиняється втомлюваністю. Всі чинники повинні враховуватися при визначенні необхідних студентам, майбутнім фахівцям сільського господарства, певних прикладних знань, фізичних і професійних якостей, а також умінь і навичок, які можуть бути сформовані, розвинуті, виховані в процесі фізичної підготовки (табл.1). На основі вищевикладеної інформації формуються завдання фізичної підготовки, відбираються найбільш ефективні засоби, методи, форми їх реалізації.

**Таблиця 1**

## Перелік психологічних і соціально - психологічних показників

Група показників	Найменування показників
1. Фізичні	1. Витрати м'язової енергії. 2. Витривалість до фізичних зусиль (динамічне і статичне навантаження). 3. Витривалість до кліматичних змін. 4. Сила. 5. Гнучкість
2. Психосенсорні	1. Гострота і точність зору, слуху, тактильних і кінестетичних відчуттів. 2. Чутливість до розрізнення відчуттів. 3. Сприйняття предмета в статичному положенні і русі. 4. Сприйняття простору і часу.
3. Психомоторні	1. Темп руху. 2. Швидкість рухової реакції. 3. Ритм. 4. Координація рухів. 5. Стійкість рухів. 6. Точність рухів.
4. Інтелектуальна сфера	1. Особливості уваги. 2. Спостережливість. 3. Зорова, слухова і рухова пам'ять. 4. Уява. 5. Особливості мислення. 6. Розуміння технічних пристроїв.
5. Темперамент і характер	1. Тип вищої нервової системи. 2. Емоційно - вольові якості. 3. Цілеспрямованість. 4. Наполегливість. 5. Старанність. 6. Ініціативність. 7. Активність. 8. Організованість.
6. Соціально - психологічні	1. Спроможність до співробітництва. 2. Почуття колективізму. 3. Відношення до праці.

Нааявні дані показують виняткову актуальність пошуку в сучасних умовах ефективних шляхів і способів забезпечення фізичної надійності і готовності до продуктивної праці представників всіх галузей АПК.

### Література

1. Канішевський С.М. Науково-методичні та організаційні основи фізичного самоудосконалення студентства. –К.: ІЗМН, 1999 – 270 с.
2. Краснов В.П. Физическое воспитание трудящихся агропрома. – К.: Здоров'я, 1990 – 120 с.

**Марчук К. А.**

кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри психології розвитку та консультування  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна

## ПРАЦЕЛЮБНІСТЬ ТА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У нас час особливої актуальності набувають психологічні дослідження, спрямовані на вивчення процесу творчості, особливостей творчої особистості. Сучасна наука намагається знайти відповідь на питання: чи відрізняються психологічні якості пересічних і творчо обдарованих особистостей?

Досліджуючи життєписи творчих особистостей, які досягли значних успіхів у творчості, кар'єрі, зробили вагомий вклад у розвиток світової науки, культури, українські науковці сходяться на думці, що однією з психологічних характеристик, яка забезпечує їм можливість досягнення успіху, розвитку високого рівня творчих здібностей, а з часом – талановитості, і навіть геніальності, є висока працездатність.

Один із відомих дослідників проблеми обдарованості – Н. С. Лейтес доводить, що працьовитість – це найважливіший фактор обдарованості.

О. Кульчицька, аналізуючи результати застосування біографічного методу у вивченні творчості, висновує про те, що "талановиті люди відрізняються своїми психологічними якостями" [2]. Серед них вона виділяє: наполегливість, одержимість, буремний дух, схильність до ризику, інтуїцію, самоповагу, а також працездатність. Творчих людей вона називає трудоголіками і аргументує це тим, що "якщо для звичайних людей робота найчастіше є тяжкою повинністю, то для творчих людей – це надзвичайне задоволення. В роботі вони знаходять радість, втіху, працювати 16-18 годин на добу для них – норма" [2].

Дослідник психології літературної творчості П. Білоус стверджує, що без праці над собою, над вдосконаленням природних нахилів талант не зможе реалізуватися – він швидко вичерпає себе, згасне, зів'яне [1]. Вивчаючи особливості перебігу творчого процесу відомих письменників, науковець особливий акцент ставить на працелюбності і працездатності – спроможності до самоорганізації і зосередженості, уміння налаштуватися на роботу і в несприятливих умовах та обставинах. Так у творчій біографії Л. Толстого він знаходить відому відповідь письменника на питання про мірило його таланту: "Відсотків п'ять, а все інше – то важка, систематична праця" [2]. Характеризуючи психологічні особливості роботи Г. Флобера над романом "Мадам Боварі", П. Білоус наводить цитату з одного з листів письменника до його приятеля: "Іноді мені навіть не зрозуміло, як це руки не опустяться в знемозі, не запаморочиться в голові. Проваджу прикре життя, позбавлене всіх радощів, і мене підтримує тільки моя несамовита затятість. Я люблю мою роботу любов'ю безтямною і дикою, як аскет" [1].

У контексті вивчення працездатності як характеристики творчої особистості українські науковці не оминають постаті І. Франка: "Величезна ерудиція, глибокі знання літератури, історії, етнографії, права, широкі і різнобічні інтереси і надзвичайна працездатність – все це поєднувалося в одній людині" [2]. Зокрема, неодноразово у наукових розвідках з психології знаходимо відомості про типовий робочий день письменника: "Працював невтомно до 5-6 годин, недовгий обід і знов робота до вечора, а потім і до пізньої ночі. Коли ж втомлювався, працюючи над якимось твором, переключався на наукову роботу і навпаки" [2].

В Стефаник згадує як запитав у Франка коли той встигає стільки писати і читати. Відповідь його вразила: "Ви можете точнісінько так спитати у машиніста, як може він на паровозі проїжджати кожен день так багато кілометрів. Він міг би на це відповісти, що він більше нічого не робить, тільки

їздить. Залиште на тиждень свої обов'язки і всі розваги, сідайте за стіл і пишіть, сідайте у крісло і читайте А потім підрахуйте, скільки це складе "кілометрів списаного паперу" [1].

О. Кульчицька звертає увагу на те, що обдаровані люди характеризуються наполегливістю, надзвичайно розвиненою працьовитістю, глибоким і стійким інтересом до певної діяльності. Підтвердження цьому знаходять у життєписах відомих творчих особистостей, зокрема У. Діснея: "У фірмі, де він працював, була стара, нікому не потрібна кінокамера. Для Уолта почалося друге життя: вдень він працював на фірмі, а вночі експериментував із саморобною мультиплікаційною установкою...тут проявилася одна з рис його особистості: великий інтерес до роботи, творча захопленість яка була сильнішою, ніж матеріальна зацікавленість" [2]. Коли відомого мультиплікатора запрошували на прийоми, він відповідав, що йому важливіше виспатися, щоб завтра раніше почати працювати. Велика працездатність супроводжувала У. Діснея все життя, хоча з часом він мав власну студію, на якій працювало понад тисячу художників, основних кіногероїв створював сам.

Працелюбність і працездатність – найвиразніші риси К. Цюлковського. Учений прокидався о сьомій годині ранку, до другої завжди працював. "Для нього, окрім роботи, майже нічого не існувало. Весь вільний від уроків час він віддавав своїм заняттям...Постійні матеріальні нестатки, невдалі спроби пробитися крізь стіну байдужості з боку чиновників від науки та й від самих наукових товариств, брак часу для створення дослідних зразків, без яких подальша робота була б неможливою, однак не зламали Цюлковського він уперто й наполегливо працює та вдосконалює свої попередні дослідження, зосереджується на філософських проблемах, пише фантастичні твори" [2].

Дослідження українських науковців, спрямовані на вивчення психологічних особливостей творчих особистостей, переконливо свідчать, що серед основних якостей, характерних творчій особистості виразно виступають працелюбність та працездатність. Причому працелюбність розглядається як емоційно позитивне прагнення особистості до включення в творчий процес, постійний розвиток творчих здібностей, бажання займатися самовдосконаленням та самоосвітою, часто – відмова від інших справ, пов'язаних із сім'єю, розвагами. Працездатність виражається у глибокому і стійкому інтересі до певної діяльності, вмінні зосередитися і організувати творчий процес, здатності працювати більшу частину доби.

### Література

1. Білоус П. В. Психологія літературної творчості : навч. посібник/ П. В. Білоус. – К.: Академвидав, 2014. – 216 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко. О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

**Маслюк А. М.,**  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХІКИ В ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ Я. ЯРЕМИ

Українська історіографія отримала можливість ознайомитися з цінними науковими доробками викладачів Українського Вільного Університету (Г. Ващенко, О. Кульчицького, І. Мірчука, В. Яніва, Я. Яреми та ін.). Свою увагу ми зосередимо на праці Я. Яреми "Українська духовність у її культурно-історичних виявах" (1926).

Автор на основі праць М. Костомарова, В. Липинського та Д. Чижевського з'ясовує психологічні особливості українського народу й закликає вчителів враховувати їх під час роботи в школі, а також наголошує на активізації позитивних психологічних характеристик українського народу та поліпшенні негативних, які також притаманні українцям.

Я. Ярема, досліджуючи українську психіку, приходять до висновку про те, що українці в переважній більшості є інтровертами. Їхній внутрішній світ переважає над зовнішнім. В центрі уваги українців знаходиться внутрішній світ, якому характерні такі риси як: висока моральність, сором'язливість, ідеалізм, моральні цінності, культ духовності, побожність, скептичність відносно переваги інтелекту над цінностями, недооцінка зовнішньої активності. Відбувається переоцінка почуттів, тобто емоції переважають над когнітивною сферою та волею.

Власне інтенсивне внутрішнє життя вимагає від українців емоційного відображення в зовнішньому світі у вигляді народної творчості (піснях, музиці тощо). Найбільш важливою складовою внутрішнього життя українців була, є і буде духовна культура. Вона охоплює релігію, в основі якої лежать християнські цінності – любов до ближнього свого, філософію, поезію, мистецтво тощо.

Середньостатистичного українця характеризує релігійність, моральність, естетичні якості, сприйняття зовнішнього світу з точки зору вічності, загальний рівень внутрішньої культури, прагнення до спокою, неквапливого життя, байдужість до швидкого темпу міста, неприйняття праці пов'язаної з промисловістю, більший інтерес українців до гуманітарних, а не точних наук. Слід наголосити, що Я. Ярема аналізував, як і його попередники, переважаюче в той час сільське населення, тому психологічні особливості українського народу стосуються в основному жителів села.

Вплив зовнішнього середовища сформував різні типи поведінки українців: 1) пасивна – уникнення, втеча у власний ідеалізований світ або ідеалізація навколишньої дійсності; 2) агресивна, що виявляється в критичному ставленні до зовнішнього світу, революційній, спонтанній реакції тощо.

Українській психіці притаманні наступні характеристики: непрактичність, економічна нерозвиненість, дефіцит освіти, забобонність, консерватизм, неоргані-

нізованість, аполітичність, які породжують, на думку Я. Яреми, не державність, а стан підкорення.

Соціальне життя українців знаходиться між двома полюсами: егоцентризму та загальнолюдських цінностей. У залежності від пріоритетів конкретної особистості проявляється її соціальна активність або пасивність. Поведінка особистості може бути різною: самовідокремлення (сепарація), активно-деструктивна (досягнення власних інтересів), волелюбний індивідуалізм (базується на принципі рівності й добровільності) тощо [1].

Саме волелюбний індивідуалізм лежить в основі українського гуманізму, що виявляється у релігійній і національній толерантності стосовно інших народів, несхваленні насилля в різних проявах.

Психіці українців притаманний егоцентризм і загальнолюдські цінності, які утворюють певні суперечливі характеристики. В історії можна спостерігати приклади подвійної поведінки: жорстокий князь стосовно населення і щедрий меценат для бідних. Егоцентризм часто заважає українцям будувати українську державність, бо державні особи не можуть дійти спільної згоди й забути про власні амбіції. Власне невміння українців прийти до порозуміння було запорукою успіху у завоюванні українських земель іншими народами.

Перевага в психіці українців, загальнолюдського співчуття, недостатня зовнішня активність, самозаглиблення, ідеалізм, аскетизм, містичність не сприяли активній боротьбі українського народу за незалежність.

Вплив культури, зокрема східної, та природи на психіку українського народу сформували українську індивідуальність. Споглядання типових, однамітних краєвидів степу активізувало розвиток внутрішнього життя українців з акцентом до самозаглиблення. Вплив степу на психіку українців виявляється ще й в тому, що під його дією сформувалися незалежність, своєрідність, де кожен був сам собі господар. Щедра земля не сприяла розвитку підприємливості та активному пошуку нових джерел прибутку.

Українська земля була ласим шматком для інших, тому в історії українського народу переважають століття підпорядкування, життя під тиском завойовників, що, в свою чергу, впливало на формування психіки українського народу.

Отже, врахування психологічних особливостей українського народу в історичній ретроспективі в працях вчених української діаспори ХХ століття, сприятиме розумінню сучасної психології як окремої особистості, так і українського народу в цілому.

### **Література**

1. Українська педагогічна думка Галичини в іменах: Яким Ярема – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 244 с.

**Матвієнко А.В.**

Магістрантка кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ОСІБ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Міжособистісні стосунки формуються під впливом безпосередніх умов життя людей. Вони - найбільш значущі для особистості, оскільки їхньою суттєвою ознакою є емоційне забарвлення. Міжособистісні стосунки - це взаємозв'язки, які суб'єктивно переживаються, об'єктивно проявляються в характері та способах взаємного впливу людей у процесі спільної діяльності та спілкуванні [1, с. 58].

Юність - період життя після підліткового періоду до періоду дорослості. Це період, коли людина може пройти шлях від невпевненого, непослідовного підлітка з претензіями на визнання і дорослість до дійсного дорослішання. Як відомо, важливою особливістю розвитку особистості в юності є швидкий розвиток самосвідомості шляхом особистої активної рефлексії та саморефлексії. Загальний смисл періоду полягає в соціально-психологічній підготовці юнака до соціально-повноцінного, самостійного, продуктивного дорослого життя. Це вік самостійного розвитку людини, її особистості і індивідуальності [3].

Потреба мати друге "Я", за визначенням І.С Кона, є найважливішою у ранній юності. Юнаки нерідко вважають дружбу найважливішою із людських цінностей. Юнак часто ідеалізує не лише себе у дружбі, але й дружбу у собі. Спостерігається розвиток глибоких і дуже довірливих відносин, що передбачають саморозкриття і самоспостереження особистості. Найважливіше в дружбі – це розуміння і прийняття особистості такою, якою вона є та підтримка самоповаги. У більшості випадків у ранній юності надають перевагу дружбі з однолітками своєї статі. Вікова різниця рідко перевищує один-два роки. Це пояснюється прагненням до більш-менш рівних відносин. Особисті відносини – це відносини між людьми, які складаються поза спільною діяльністю. Тому міжособистісні відносини носять суб'єктивний характер і поділяються на відносини знайомства, товаришування, дружби та інтимні стосунки. Товаришування, на відміну від дружби, це тісні позитивні і рівноправні відносини, які складаються на основі спільних інтересів, поглядів задля проведення дозвілля. А дружба - це вже більш тісні та вибіркові відносини з людьми, які передбачають довіру, прихильність, спільність інтересів, які є значущими для міжособистісних відносин у юнацькому віці [2]. Дружба в цьому віці багатофункціональна й має низку труднощів: вимогливість, критичність стосовно оточення, підвищена егоцентричність.

Згідно з літературними даними, практично всі юнаки виявляються членами юнацьких груп, які, у першу чергу, задовольняють потреби у вільному спілкуванні. Вільне спілкування – не просто спосіб проведення дозвілля, а й засіб самовираження, установа нових людських контактів, з яких поступово викристалізовується щось інтимне, винятково своє. Юнацьке спілкування спочатку вимагає частоті зміни ситуацій і досить широкого кола

учасників. Юнацький вік – це період, коли людина вчиться спілкуватися, і відповідно до того, наскільки вона є комунікативною, залежать її стосунки з іншими людьми. Це – сензитивний період для формування життєвих цінностей та світогляду. Основне протиріччя цього віку – оцінка своїх можливостей і здібностей та відсутність засобів реалізації цих здібностей.

#### **Література**

1. Ануфрієва Н.М., Зелінська Т.М., Єрмакова Н.О. Соціальна психологія. – Київ: "Каравела", 2009.
2. Бех І. Д. Справедливість – несправедливість у міжособистісних взаєминах / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – К.: Пед. преса. – 2006. – № 1 (50). – С. 19-21.
3. Папуча М. В. Психологія ранньої юності: навчально-методичний посібник / М. В. Папуча. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. – 137 с.

**Машковець С.В.**  
студент V курсу,  
факультет психології та соціальної роботи,  
спеціальність "психологія",  
науковий керівник **Наконечна М. М.**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ВИБОРІ НЕФОРМАЛЬНОГО ЛІДЕРА В СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ**

В умовах навчання у вищому навчальному закладі процес професійного становлення та надбання особистістю соціальної зрілості неможливо уявити без знань про психологічні стилі взаємодії, без урахування психологічних особливостей особистості, механізмів професійного визначення та становлення.

Колективоутворюючим фактором відповідно до теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин виступає спільна діяльність. Згідно з цим положенням основним фактором цілеспрямованого формування навчальної групи у процесі здобуття професійних знань є взаємодія студентів.

Що ж дозволяє студенту посісти своє місце, а відповідно, набути статусу в колективі? На нашу думку, в першу чергу це взаємозв'язок певних особистісних рис, що забезпечують успішну взаємодію. Особливо гостро ця проблема постає в юнацькому віці, в якому, здебільшого, і знаходяться студенти. Тож, в основі роботи лежать два твердження: по-перше, набір певних особистісних рис та якостей визначає лідера в колективі; по-друге, неформальний лідер, як одна з найбільш активних одиниць групи, з якою взаємодіють інші, володіє найбільш ефективними варіантами взаємодії з групою.

Проте, потрібно внести конкретику, що ж ми розуміємо під словом "лідер"? Лідер – це особистість, за якою інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, які торкаються їхніх інтересів і визначають напрямок і характер діяльності всієї групи (Р. П. Кричевський, Н.С. Жеребова, Я. Л. Коломінський). В залежності від того, наскільки ефективно побудована взаємодія між формальним і неформальним лідером та рештою групи, залежить наскільки успішно буде досягнута та мета, котра виникла в процесі розвитку групи. Таким чином, без чітких уявлень щодо конкретних соціально-психологічних характеристик лідерів неможливо сконструювати загальну картину динаміки розвитку та структури навчальної групи.

У вітчизняній психології значна кількість праць присвячена: розвитку концепцій колективу (С. О. Лозинський, В. Д. Зацепін, Л. І. Уманський, А. В. Петровський); дослідженню та становленню групових взаємовідносин (П.П. Блонський, Є. А. Аркін, А. С. Залужний, Л. М. Войтоловський); лідерству у дитячих та юнацьких колективах (І. Л. Волков, Л. В. Артемова, Я. Л. Коломінський); проблемам співвідношення лідерства і керівництва (В. Д. Гончаров, А. І. Баштинський, Б. Д. Паригін, А. І. Вендов). Проте автори приходять до

схожого висновку, що розроблених матеріалів недостатньо для моделювання чіткої структури становлення та ефективної взаємодії неформального лідера і групи. До теперішнього часу у педагогічній, віковій та соціальній психології залишаються відкритими певні питання щодо процесів висування конкретного студента на позицію неформального лідера та механізмів його впливу на членів колективу, недостатньо розроблені уявлення про динаміку лідерства, як процесу у студентській групі; психологічна діагностика недостатньо озброєна методами виявлення неформального лідера в групі.

Ми розглядаємо взаємодію як дії індивідів, спрямованих один на одного. Подібні дії розглядаються нами як сукупність методів, котрі застосовує особистість для досягнення певних цілей – або ж реалізації певних цінностей, або ж вирішення практичних задач. Т. Парсонс розглядав взаємодію як вплив соціальних суб'єктів один на одного, й котрі пов'язані системою взаємних очікувань. На взаємодію впливають: 1. Цінності, ідеали, норми культури; 2. Система очікувань партнерів по взаємодії; 3. Типи ролей в соціальній системі.

Це приводить нас до висновку, що соціальне життя зароджується і розвивається через наявність залежностей між людьми, що створює передумови взаємодії людей один з одним. Люди вступають у взаємодію, бо мають певні залежності один від одного. Також, ми виділяємо у взаємодії наступні елементи: 1) суб'єкти взаємодії; 2) предмет взаємодії; 3) механізми регулювання взаємодії.

П. Сорокін підкреслював, що психологічна і соціальна взаємодія можлива за умови, що суб'єкти взаємодії схожим чином трактують однакові символи, об'єктивують душевні стани та переживання.

Отже, дана тема ставить перед нами наступні блоки завдань:

1. Неформальне лідерство:

- Процес становлення є стихійним чи проходить неоголошені, але заздалегідь визначені етапи, безсвідомо встановлені групою;
- Чи цінності групи встановлюються лідером, або ж навпаки, екстраполюються, за допомогою взаємодії групою в свідомість лідера;

2. Процес взаємодії:

- Чи безумовно ефективна взаємодія в групі приводить до виконання мети групи;
- Які механізми регулювання неефективної взаємодії виникають в студентській групі;

Отже, соціальна значущість проблеми та недостатнє висвітлення саме цього її аспекту й обумовили наш вибір дослідження даної теми.

### **Література**

1. Бондаренко А.Ф. Основы психологии. – К.: Издат. центр. КНЛУ, 2005. – 254 с.
2. Бондаровська В. Лідерство: деякі психологічні засади// Завуч. - 2003. - №32, листопад.-С.7-8.
3. Боришевский М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 26-33.

4. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М., Академический проект, 2002. – 860 с.
5. Сорокин П. Социальная и культурная динамика. – СПб., КЛРТ, 1993. – 346 с.

**Медвідь Є.С.**  
викладач кафедри загальної  
та практичної психології  
НДУ імені Миколи Гоголя

## **ПСИХОАНАЛІЗ ТА ГЕРЕМЕНЕВТИКА. ІДЕЇ П. РІКЕРА**

Важливий розвиток ідей психоаналізу в другій половині ХХ століття запропонував французький філософ і філолог Поля Рікера (1913-2005). П. Рікер вважав, що психоаналіз в цілому може бути зрозумілий як "археологія" суб'єкта, яка дозволяє за допомогою використання спеціальних процедур і технік проникнути в глибинні шари психіки людини. Він звернув увагу на ту обставину, що в філософії з часів Р. Декарта розуміння сенсу завжди безпосередньо узгоджувалося з діяльністю свідомості і самосвідомістю суб'єкта, недарма універсальний методологічний сумнів картезіанської філософії мав на увазі тільки одне фундаментальне незаперечне положення: піддаючи все сумніву, я не сумніваюся лише в одному – що я сумніваюся – отже, мислю – отже, існую.

Таким чином, самосвідомість в класичній філософії відігравала роль останньої незалежної інстанції, на яку можна покладатися при спробах досягнути дійсність. Однак перехід до сучасної (некласичної) філософії, згідно П. Рікера, завдав нищівного удару по, як здавалося, непорушному "всевладді" свідомості і самосвідомості людини: концепції К. Маркса, Ф. Ніцше і З. Фрейда показали, що зміст свідомості і самосвідомості, в свою чергу, також значною мірою визначається впливом на нього різних детермінант – як зовнішніх ("буття", "реальність"), так і внутрішніх ("воля до влади", сили Ід і Супер-его).

П. Рікер зосередив свою увагу на соціокультурних чинниках самовизначення особистості. Він відкидає уявлення про самоочевидність і початкову даність людської самосвідомості, вважаючи, що будь-яка інтерпретація самого себе можлива тільки опосередкованим шляхом: через символіку культури у взаємодії зі світом і іншими людьми.

Особистість, на думку П. Рікера, постає як особливе, унікальне бачення світу. Він ставить під сумнів ідею тотожності самоідентифікації суб'єкта в мінливих обставинах життя. Самоідентифікація, з його точки зору, виступає не стільки результатом розуміння себе, скільки безперервним процесом формування власного образу "Я", інтегрованого в систему соціуму і культури.

Проблема самоідентичності особистості отримує в роботах П. Рікер нестандартне рішення. Він вважає, що ідентичність як така, на відміну, скажімо, від генетичних характеристик індивіда, не є передзаданою константною величиною, а функціонує в динамічному режимі. Для адекватного відображення цієї

ідеї П. Рікер вводить уявлення про "наративну", або "оповідну" ідентичність, атрибутивною властивістю якої є постійне самовизначення і коригування свого образу "Я".

Кооперація з іншими людьми, за П. Рікером, спочатку націлена на самопрезентацію індивіда, але разом з тим стає такою необхідною умовою для самопізнання і розуміння людиною самої себе, виділення тих її властивостей і якостей, які залишаються відносно стійкими і утворюють основу особистості. Людина, на думку П. Рікера, сама створює індивідуальний образ свого "Я", безперервно здійснюючи в різноманітних ситуаціях вибір на користь тих чи інших ідеалів і норм поведінки, відносин з іншими людьми і зобов'язань, які є перед нею. Цей етичний вибір, згідно П. Рікеру, дозволяє особистості самовизначатися і, незважаючи на всі зміни, зберігати знайдену фундаментальну внутрішню цілісність – самість.

Згідно з ідеєю П. Рікера, глибинні мотиви відповідальної поведінки особистості, в кінцевому рахунку, зводяться до різних способів прояву волі людини, що знаходиться під нездоланим тиском з боку безвольного початку, що включає в себе несвідомі потяги, бажання, імпульси, прагнення тощо. Вони стимулюють і спрямовують активність індивіда до своєї реалізації, однак за вольовим рішенням людини завжди залишається форма і ступінь їх реалізації.

Мотивація людської діяльності представляє для П. Рікера особливий інтерес. Він не проводить полярного розрізнення між внутрішніми спонуканнями і зовнішнім примусом до дії, вважаючи, що мова йде лише про процентне співвідношення, в якому превалує або "здатність приводити в рух або спонукати до нього або ж потреба у виправданні".

На думку П. Рікера, розібратися в істинних мотивах вчинків людей з метою дозволити їм усвідомити власне несвідоме, а отже, допомогти вольовому початку людини зберігати контроль над потягами покликаний психоаналіз.

П. Рікер вважав, що психоаналіз має значні інтерпретаційні можливості і може бути зрозумілий як психологічна герменевтика. Намагаючись подолати ідеї З. Фрейда, П. Рікер наполягав, що психоаналітична герменевтика здатна стати методом осягнення соціокультурного буття людини, розкриваючи значення символів, що відображають наше існування в мові.

"Для нас, для тих, хто говорить – мова є не об'єктом, а посередником; мова – це те, завдяки чому і за допомогою чого ми висловлюємо себе і речі" [1].

Буття людини, підкреслює П. Рікер, по суті своїй символічне, оскільки саме соціальні символи (знаки та правила) надають значення здійснюваною нами дії і роблять її зрозумілою для інших і нас самих. Культурно-історичний контекст, в який потрапляє людина з моменту народження, певним чином формує її власне розуміння своїх дій, узгоджуючи їх із загальноприйнятими нормами.

Як зовнішня інтерпретація, так і внутрішнє розуміння залежать від приналежності до певної культури, бо одна й та ж дія може бути частиною абсолютно різних соціальних ритуалів: "Таким чином можна інтерпретувати будь-який жест, наприклад підняту руку, то як голосування, то як молитву, то

як бажання зупинити таксі тощо. Ця "придатність-для" дозволяє говорити про те, що людська діяльність, будучи символічно опосередкованою, перш ніж стати доступною зовнішній інтерпретації, складається з внутрішніх інтерпретацій самої дії; в цьому сенсі сама інтерпретація конститує дію" [1, с. 79].

Символи, згідно П. Рікера, утворюють простір культури, будучи зверненими як до минулого (археологічний вектор), так і до майбутнього (телеологічний вектор). Мета герменевтики, з його точки зору, полягає в спробі синтезувати всю сукупність різних предметних сторін і можливих інтерпретацій буття людини в світі символів. Психоаналізу в цьому процесі П. Рікер відводить важливу роль тлумачення глибинного значення людського досвіду та історії. Резюмуючи роль і функції психоаналітичних теорій і практик у сучасній західній цивілізації, П. Рікер влучно уподібнює психоаналіз "герменевтиці культури" [2].

Проте, в даному прагненні, з точки зору П. Рікера, психоаналіз поодинокі приречений потерпіти крах, оскільки тлумачення символів, націлене на осягнення попереднього досвіду, позбавляє його можливості зрозуміти перспективний сенс і призначення творів культури. У зв'язку з цим він пропонує об'єднати ретроспективне і перспективне бачення символів, тобто психоаналіз і гегелівську "феноменологію духу", як двох аспектів осягнення єдиного процесу розвитку культури.

Намагаючись розкрити діалектику свідомого і несвідомого, П. Рікер вказує на існування двох інтерпретацій – прогресивної і регресивної. Він проявляє певний оптимізм в тлумаченні людської долі: "Людина здатна вийти зі свого дитинства, подолати повторюваність і створити історію. Несвідоме трактується як джерело, генезис, свідомість – як кінець періоду, апокаліпсис. Це одна і та ж система" [1, с. 424].

П. Рікер пропонує чудовий образ для розуміння співвідношення свідомого і несвідомого, які знаходяться в одній системі: "Несвідоме пояснює в людині її нижню частину, нічний рівень ... воно Пристрасть Ночі; свідомість висловлює верхню частину, вищу, денну, вона Закон Дня" [1, с. 410]. Цей образ можна вважати еклектичним, є свідомість і несвідоме, які доповнюють один одного. На справді ж герменевтика Дня і герменевтика ночі – це одне і те ж.

У своїй критиці спадщини З. Фрейда, П. Рікер не доходить до логічного завершення, а його використання терміну діалектика показує, що головною у фрейдизмі є проблема відносин свідомого і несвідомого, яка вирішується в дуалістичному ключі (непримиренність двох провідних інстанцій психіки). Але цей дуалізм є глухим кутом інтерпретації, оскільки дане відношення розуміється не як головне, а як маргінальне, про що свідчить втеча людини в хворобу. Будь-який феномен психіки, на думку П. Рікера, є одночасно усвідомленим і неусвідомленим, і саме тому здійснюється поступальний рух психіки.

### Література

1. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Пер. с франц. И.С. Вдовиной. – М.: "Канон-пресс-Ц", 2002. – 624 с.

2. Старовойтов В.В. Проблема Я, личности, самости в творчестве Поля Рикёра // URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20090204>



**Мельник О.М.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СМЕРТІ ПАЦІЄНТА МЕДИЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ**

Таємниця смерті завжди була привабливою темою для буденних і філософських міркувань. Адже смерть – часта гостя в житті людей. Смерть невід’ємна частина, аспект життя. Сьогодні до цього не лише загадкового, але і страшного явища проявляє цікавість медицина, філософія, психологія, а для екзистенційної філософії, психології проблема смерті є однією із центральних. Дане явище досліджували Ю.А. Александровський, Е. Кюблер-Росс, Е. Ліндеман, А.А. Налчаджан, А.А. Кон, В.А. Семенова та ін.

А.А. Налчаджан стверджує, що процес помирання кожного хворого є індивідуальним і потребує особливого психологічного ставлення до людей. Саме тому медичний працівник є певною мірою психологом, який повинен полегшити страждання хворого. Вчений наголошує, що більшість людей уникає розмов про смерть. Окрема особистість, коли залишається наодинці із собою, намагається про це не думати. Психологічно це означає, що люди послідовно витісняють тяжкі думки про смерть, які викликають розчарування, депресію. Екзистенційна фрустрація мобілізує механізми психологічного захисту. Окрім витіснення можуть використовуватися механізми заперечення, проєкції та самооправдання, механізми яких варто дослідити на реальних фактах, в різних фазах психологічної смерті людини. На думку вченого, відкриття хоспісів дає нові можливості дослідження фрустрації, стресів і механізмів психічного самозахисту людей [1].

Е. Кюблер-Росс здійснила системне дослідження смерті. Провівши безліч часу біля хворих, вона виділила такі етапи вмирання:

- 1) заперечення – людина відмовляється прийняти можливість смерті, запевняє всіх довкола, що його діагноз це помилка;
- 2) гнів – усвідомлення людиною того, що вона дійсно помирає, поява образи, гніву, заздрощів до оточуючих;
- 3) торг – людина шукає спосіб продовжити власне життя і обіцяє все, що завгодно, щоб це здійснити;
- 4) депресія – помираючий втрачає інтерес до життя, ним оволодіває почуття безнадійності;
- 5) прийняття – людина мириться зі своєю долею і з близьким закінченням життя [3].

К. Осіс у 1960-х роках провів дослідження, які ґрунтуються на спостереженні лікарів і медичних сестер за помираючими хворими, більшість із яких не відчувають страху перед смертю. Частіше спостерігається відчуття

дискомфорту, болючої байдужості. Приблизно у 1 із 20 спостерігаються ознаки душевного підйому, які супроводжуються видіннями і галюцинаціями.

Згідно аналізу Р. Найеса, під час переживання стану близького наближення смерті, виділяють 3 стадії: опір, огляд життя і трансцендентність.

Досить активну дискусію, на думку А.А. Реан, викликає питання евтаназії – дії лікаря, метою яких є викликати смерть безнадійно хворих людей. Чи має людина право добровільно піти з життя? Дуже важко дати однозначну відповідь на дане запитання, оскільки суперечки з даного питання тривають у різних наукових колах. Існує активна евтаназія, коли лікар використовує спеціальні засоби, які прискорюють смерть пацієнта. Це вважається злочином, який карається законом з точки зору юриспруденції, але є полегшенням страждань для хворого, звільняє його від болю. З іншого боку, ми можемо спостерігати різне ставлення медичного персоналу до даного питання, адже існує ряд критеріїв, на які повинен опиратися лікар при відключенні апаратів, що підтримують життя хворого [2].

Е. Кюблер-Росс вказує також на проблему етики та деонтології з боку медичних працівників. Вона наголошує на тому, що лікарі часто не можуть знайти правильних слів на найпростіші запитання хворого; що "нові знання студентами-медиками передаються за рахунок деградації особистого спілкування". Науковець вказує на практичній відчуженості контакту між хворим та медичним працівником, який досить часто є "провідником" пацієнта від оголошення діагнозу до моменту смерті [3].

На думку Е. Ліндемана, людина, яка тривалий час спостерігає за смертю інших, набуває таких особистісних рис: втрата теплоти під час спілкування з іншими людьми, тенденція розмовляти з ними із роздратованістю та злістю. Особа намагається стримати свою ворожість, і в результаті – у неї спостерігається штучна, натягута манера спілкування.

Отже, нині залишається актуальною тема сприйняття смерті пацієнта медичними працівниками. Вона потребує подальшого вивчення та отримання нових даних у галузі описаної симптоматики.

### **Література**

1. Налчаджан А.А. Загадка смерті. Очерки психологической танатологии / А.А. Малчаджан. – СПб.: Питер, 2004. – 282 с.
2. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / Под. ред. А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2002 – 656 с.
3. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирающих / Э. Кюблер-Росс. – К.: София, 2001. – 320 с.

**Місенг Д.В.**

аспірантка лабораторії методології та політико-психологічних досліджень  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
м.Київ, Україна

## ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ СТИЛЮ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

У рамках загальнопсихологічного підходу стиль життя особистості може бути визначений як характеристика життєдіяльності особистості, що проявляється у регулярних паттернах поведінки на різних рівнях цієї життєдіяльності: 1) загального характеру взаємодії особистості зі світом; 2) конструювання особистісних стратегій і тактик життєдіяльності; 3) культурних преференцій. На першому рівні задається загальна спрямованість діяльності особистості та визначається характер життєвого практикування, у той час як на другому рівні відбувається практична реалізація цих взаємовідносин. До третього рівня відносяться не тільки культурні преференції особистості у різних сферах життя, але і стильова саморепрезентація особистості, тобто система виборів особистості на користь тих чи інших предметів одягу, побуту, певних музичних та літературних творів.

Операціоналізація поняття стилю життя передбачає необхідність чіткого визначення способів вимірювання кожного із структурних елементів описуваного феномену. Стандартизовані та формалізовані методи емпіричного дослідження не є можливими для застосування у випадку дослідження стилю життя особистості як характеристики життєдіяльності, адже суттєво обмежують діагностичний потенціал, зводячи його лише до формалізації відповідей респондента.

Задля змістовного вивчення характеру відносин особистості та світу *на рівні взаємовідносин особистості та світу* найбільш доцільним методом буде написання психодіагностичного есе на задану дослідником тему. Психодіагностичне есе представляється нам як невеликий за обсягом твір-роздум з вільною композицією, що виражає роздуми та судження респондента на запропоновану тему; передбачає наведення автором власної точки зору та її особистісної оцінки. Написання есе може стати діагностично ефективним методом, адже за своїми жанровими особливостями передбачає підкріплення суджень автора конкретною аргументацією (фактами або прикладами з життя), що дозволить вдатися до більш глибокого аналізу суджень. Прикладами тем психодіагностичного есе можуть слугувати наступні теми: "Чим є світ для мене?" та "Ким є я для світу?". Перше есе "Чим є світ для мене?" дозволяє респондентові передати особистісне ставлення до світу та оточення, у той час як друге есе – "Ким є я для світу?" спрямоване на виявлення характеру відносин особистості та світу. Послідовність написання есе забезпечує логічне розгортання думки, у той час як обмежений час (5-7 хв.) дозволить уникнути редагування респондентами перших записаних думок.

Окремий інструментарій затребуваний для вивчення особливостей конструювання життєвих стратегій та тактик особистості. На даному етапі одразу варто зазначити, що життєва стратегія розглядається нами не тільки як загальний напрямок плину життя особистості, але і як спосіб та результат свідомого конструювання особистістю власного життя. З огляду на те, що життєву стратегію як таку достатньо складно описати цілісно, ми вважаємо за

доцільне вивчення життєвих цілей особистості та особливостей їх досягнення як конкретних шляхів та способів досягнення бажаного стану життя на близьку або віддалену перспективу. Окрім того, цілі, які перед собою ставить особистість, є усвідомлюваними, на відміну від мотивів, що дозволяє на пряму запитувати про них, а також про діяльність, спрямовану на їх досягнення. Відтак, досліджування життєвих цілей особистості та шляхів їх досягнення як проявів життєвої стратегії може бути здійснене за допомогою використання методу анкетного опитування.

Питання анкети мають бути відкритими та сформульовані таким чином, щоб забезпечити можливість дослідження загальних та конкретних уявлень щодо бажаного майбутнього, глобальних і конкретних шляхів (тактик) реалізації власних задумів та досягнення бажаного майбутнього. Відповіді на запитання анкети дозволяють сформувати більш-менш повне уявлення щодо життєвої стратегії особистості, представленої життєвими цілями, прагненнями та конкретними тактиками їх реалізації. Приклади запитань анкети, спрямованих на вивчення стилю життя на даному рівні наведені далі: "Які цілі в житті Ви ставите перед собою?"; "Чим Ви плануєте займатися протягом 10 років? Випишіть 7 пунктів"; "Що Ви вже зараз робите задля реалізації своїх планів?".

Особливості вияву культурних преференцій у структурі стилю життя особистості пропонуємо вивчати також за допомогою анкетного методу, де основний акцент робитиметься на отриманні інформації щодо преференцій особистості у тій чи іншій культурній сфері. Приклади запитань: "Ваші вподобання у одязі. Підкресли необхідне". Далі подані можливі варіанти відповідей до даного запитання: "Класичний стиль. Стриманий, елегантний, діловий, одяг поза часом"; "Кежуал. Вільний і невимушений стиль у одязі"; "Одяг, що підкреслює жіночність/мужність"; "Інше". Прикладом запитання, спрямованого на вивчення вподобань респондентів у сфері музики може слугувати наступне запитання: "Ваш улюблений музичний стиль, улюблені групи". Дане запитання передбачає перерахування респондентом його улюблених музичних стилів та гуртів. Есе та результати анкетування, отримані у вигляді текстового масиву, можуть піддаватися якісному та кількісному контент-аналізу у відповідності до задач дослідження.

### Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М: "Мысль", 1991. – 245 с.
2. Волков В. В. Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – СПб: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
3. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: "Мецниереба", 1989.
4. Стиль жизни личности: теоретические и методологические проблемы/ Л.В.Сохань, Е.И.Головаха, В.А.Тихонович – К.: Наукова думка, 1982. – 370.
5. Стиль человека: психологический анализ/ под. ред. А. В. Либина – М.: Смысл, 1998. – 310 с.

**Мішкулинець О.О.**

кандидат психологічних наук, викладач – методист Гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету

## **ВПЛИВ АДАПТИВНОСТІ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК**

Успішність пристосування людини до нових для неї соціальних умов, тобто ефективність адаптивного процесу, великою мірою залежить від психологічних характеристик особистості. Виявляється, що саме вони у ситуації вибору обумовлюють різні життєві позиції, причому у будь-якому віці, починаючи від дитячого до усіх стадій дорослого.

Узагальнюючи дані різних психологічних досліджень [1], Л.І. Анциферова дійшла висновку про існування двох основних типів особистості, які відрізняються один від одного особливим ставленням до світу і людства взагалі, переконаннями, самооцінкою, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю інтересів тощо. Анциферова запропонувала умовно позначити їх як активний і пасивний типи.

У поширеному коментарі до цього висновку відомі київські соціологи О.Г. Злобіна та В.О. Тихонович зазначають: "До першого типу належать люди, які надають перевагу конструктивно перетворюючим стратегіям подолання труднощів, тобто вважають ситуацію підконтрольною особистісному впливу".

З психологічного боку їх характеризує стійка позитивна самооцінка, висока мотивація досягнення, реалістичний підхід до життя та оптимізм, їм притаманна висока інтернальність. В дослідженнях О.П. Санікова, О.В. Кузнецова [6, с.197] така здатність протистояти складним ситуаціям була визначена як інтегративна риса особистості - "hardiness" (стійкість, міцність).

Разом з тим, протилежний тип - це люди, які намагаються відійти від складних ситуацій, або покірливо їх витримують, оскільки вважають себе нездатними контролювати навколишню дійсність. Вони сприймають світ як небезпечний і вдаються до різних механізмів психологічного захисту. Їм притаманна невисока самооцінка та песимістичний світогляд, низька мотивація досягнень. Як правило, це – екстернали. На відміну від активного типу це люди, у яких домінують нераціональні переконання.

О.Г. Злобіна і В.О. Тихонович зробили з цього важливий висновок: "... в психологічному плані одним із найбільш важливих факторів адаптивності особистості є її здатність відчувати себе суб'єктом життєтворчості. Тоді будь-які повороти життя сприймаються людиною як стимули до розвитку особистісних можливостей, як поштовх для самовиявлення і саморегуляції" [2, с.174].

Отже, інтегративна властивість, яка синтезує вказані вище психологічні характеристики особистості, визначається або відповідністю (адаптивністю), або порівняльною невідповідністю (неадаптивністю), або крайньою

вираженістю неможливості адаптації та повною невідповідністю цілей, устремлінь особисті, реальних результатів її прагнень (дезадаптивність).

Як зазначає Н.І. Пов'якель та А.Ф. Федоренко адаптивність завжди пов'язана з індивідуальними ознаками суб'єктивного впливу, постановки життєвих цілей і завдань та з їх поведінням між собою і, що особливо важливо, із засобами досягнення бажаних результатів [4].

Зосереджуючи свою увагу на вивченні адаптивності саме в особистісному аспекті, відзначимо, що вона розглядається як стійка властивість особистості, що характеризує здатність до внутрішніх (внутрішньоособистісних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження або відновлення рівноважних взаємовідносин особистості з мікро- і макросоціальним середовищем при змінах в його характеристиках.

Неадаптивність відрізняється тим, що прагнення і цілі особистості не погоджуються з її вчинками, засобами – з їх застосуванням, задумами – з результатами.

Досить часто неадаптивність буває обумовленою невідповідністю рівня досягань особистості та її реальних можливостей, або заниженою самооцінкою, відсутністю навичок спілкування, а також впливом афективних переживань – психотравм, екстремальних ситуацій.

Зауважимо, що неадаптивність нерідко буває викликана неадаптивними мотивами, які стимулюють підвищену, невиправдану ситуацією адаптивність. Цей чинник особливо часто впливає на поведінку людини в дитячому віці, за наявності надто малого досвіду взаємин із соціальним середовищем. Пов'язана з цим неадаптивність може перерости у дезадаптивність, якщо невдалі спроби ставити суб'єктивно значущі цілі будуть повторюватись із сталою частотою.

Дезадаптивність є, як правило, наслідком незрілості особисті, не сформованості у неї сфери прийняття рішень а також психічними вадами та ін. [6].

Дослідження О.П. Санікова та О.В. Кузнецова показують, що люди сприймають усе, що відбувається навколо них, під різними кутами зору, виходячи переважно із особистісних вражень [6]. Проте, з нескінченно великої множини суб'єктивних (індивідуальних) позицій виділяються різні соціально-психологічні чинники, які відіграють вирішальну роль у формування життєвої позиції особистості, зокрема у подоланні несприятливих умов її буття. До таких чинників відносять: психологічна відповідальність особистості за все, що відбувається в її житті, тобто превалювання інтернальності на екстернальність; адекватність особистісної самооцінки; психологічної підтримки з різних, навіть неочікуваних джерел; здатність індивіда до психологічних змін, до подолання наявних стереотипів.

Як зазначають Д.О. Леонтьєв та Н.В. Пилипко [3], неабияку роль у розвитку адаптивності відіграють і особливості процесів вибору, що їх має здійснювати суб'єкт.

Врахування порівняльної дії цих чинників, дозволяє кваліфікувати адаптивність особистості, виходячи з того, що класична теорія адаптації визначає три провідні її види: алопластичну адаптацію, коли зовнішній світ повинен

узгодитись із потребами особистості; аутопластичну адаптацію, що охоплює зміни особистості, завдяки яким вона пристосовується до середовища; пошук індивідом сприятливого середовища, оцінка якого співпадає із прагненням та інтересами суб'єкта.

При цьому необхідно врахувати як писав В. Франкл, що "... людина не вільна від умов. Але вона вільна обирати позицію по відношенню до них. Умови не обумовлюють її (позицію) повністю" [7, с. 120].

Слід зазначити, що функціональна активність особистості може одночасно оцінюватись як адаптивна, і як неадаптивна – залежно від того, в якому контексті середовища вона реалізується. Враховуючи цю обставину, А.О. Реан [5] зауважує на необхідності розглядати адаптацію особистості в її психологічному середовищі, яке визначається співвідношенням об'єктивних властивостей оточення суб'єкта із притаманною йому системою особистісних смислів. Альтернативою активності є стан реактивності, який передбачає прагнення людини до урівноваження організму із середовища, замість подолання його опору.

При цьому, як зазначає А.О. Реан, активність виявляє себе в активації різних рефлексів, пошуковій активності, довільних актах, волі, актах вільного самовиявлення [5].

Отже, у зіткненні із сприятливими або несприятливими обставинами входження до певної соціальної групи людина поводить себе з більшою або меншою упевненістю щодо досягнення очікуваного успіху, виявляючи відповідну готовність до адаптації. Цей стан, тобто адаптивність особистості, залежить від діяльності стану організму як умови його існування і поведінки, отже від його активності.

### Література

1. Анциферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принципы системности в психологических исследованиях. М., 1990. –С.61–77.
2. Злобіна О.Г. Суспільна криза і життєві стратегії особистості [Текст] / О. Злобіна, В. Тихонович. – К. : Стило, 2001. – 238 с.
3. Леонтьев Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. –С.97–110.
4. Пов'якель Н.І. Практична психологія професійної адаптації / дезадаптації: навчальний посібник / Н.І. Пов'якель, А.Ф. Федоренко.- К.: НПУ ім. Н.П. Драгоманова, 2012. –330 с.
5. Реан А.А. Психология адаптации личности: пособие для учителя / А.А. Реан, А.Р. Кудашов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. –352 с.
6. Санникова О. П. Адаптивность личности: моногр. / О. П. Санникова, О. В. Кузнецова. – Одесса: Изда- тель Н. П. Черкасов, 2009. – 258 с.
7. Франкл В. Людина в пошуках сенсу: збірник: / Заг. ред. Л.Я. Гозмана. – М.: Прогрес, 1990. - 368 с.

Мозгот В.Г.

## АГА-МОМЕНТ В ВОСПРИЯТИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА ЧЕЛОВЕКОМ

Процесс восприятия произведений искусства представляет собой сложное, неоднозначное понятие. В него входит целый ряд составляющих: само произведение как объект восприятия, человек – субъект восприятия, коммуникация человека с произведением искусства. В нашем исследовании основное внимание уделялось процессу коммуникации субъектов восприятия – человека и произведения искусства. Мы исходили из того, что восприятие произведения искусства протекает в первую очередь как чувственное отображение человеком явлений художественной действительности (произведения музыки, других видов искусства). Процесс восприятия рассматривался как творческий акт, непосредственно связанный с эмоциональным переживанием.

Вместе с тем, в ходе такого переживания возникала ситуация поиска человеком в произведении искусства художественных образов близких себе. Так эмоциональное переживание произведения искусства не отделяется от движения мысли воспринимающего субъекта и в самом переживании уже содержится элемент мыслительного напряжения (С.Л. Рубинштейн). Отсюда можно утверждать о некоторой "парадоксальности" процесса восприятия, в котором одновременно присутствуют и эмоциональное переживание, и мыслительное действие. В данном контексте нам близка идея К. Бюлера об "ага-переживании" "как эмоциональном переживании, связанном с внезапно найденным решением и пониманием проблемы" [1, с.16] установления взаимосвязи между конкретными предметами, которыми вполне могут являться и произведения искусства. Тем не менее в нашем исследовании несколько преднамеренно разводились понятия чувственного тона переживания произведения искусства и интеллектуального напряжения от познания его художественных образов, в целях более глубокого проникновения в сам процесс восприятия. Это и вызвало появление термина "ага-момент".

Итак, сопоставляя понятия "ага-переживания" и "ага-момента", заметим, - первый термин – это "определение эмоционального переживания, возникающего при любой, внезапно приходящей в голову идее, то есть эмоциональный компонент инсайта [4]. Второй термин у нас представлял собой момент "столкновения" эмоционального и интеллектуального начал при встрече сознания человека с произведением искусства. Проиллюстрируем сказанное примерами из нашей практической работы со студентами Адыгейского государственного университета. Общий объем выборки составил около 140 человек (N = 136). Массив выборки составили студенты различных специальностей в сфере искусства (музыканты, художники, хореографы, дизайнеры).

Результаты опытной работы показали, что возможны три дальнейших психических сценария соотношения эмоционального и интеллектуального фак-



торов в восприятии студентами произведений искусства. Кратко охарактеризуем каждый из них через призму высказываний участников опытной работы.

Первый. В том случае если "побеждает" эмоция воспринимающий субъект поднимается на уровень катарсического переживания: "Это может быть живая музыка, шедевр живописи, танец или даже чей-то голос, лицо или книга. Каждый человек хотя бы раз в жизни ощутил как пробегают по телу мурашки, когда он слушал музыку, не мог оторваться от чтения книги или от панорамы пейзажа..." [2, с.259].

Второй. Одерживает победу интеллектуальный фактор и человек начинает анализировать произведение искусства, пытается "алгеброй поверить гармонию", однако в дальнейшем восприятии чувство все равно попытается "прорваться через оковы разума".

Третий – читатель, зритель вдруг внезапно с удивлением открывает для себя истину в произведении искусства, в постановке какого-то режиссера, в звучании музыкального произведения, которое было для него почему-то недоступно, хотя вроде бы находилась на поверхности. Об этом точно говорит У. Эко в своих заметках об "Авторском примечании к каталогу": "...его предисловие может реально отразиться на оценке произведения художника, иногда повысив ее на порядок" [3, с.11].

В результате проведенного исследования можно утверждать, что "агамомент" является важной составляющей всего процесса восприятия человеком предметов действительности и произведений искусства. Он играет роль "поворотного пункта", определяющего сам ход процесса восприятия, стимулируя стремление переживающего и познающего субъекта к саморазвитию, саморефлексии, внезапному пониманию и открытию для себя нового в произведении искусства, влияющего на всю дальнейшую жизнедеятельность и судьбу человека.

### Литература

1. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672с.
2. Мозгот В.Г. Катарсис как форма художественной трансформации картины Мира современного человека // Мир психологии. – 2018. – №1. – С. 254-267.
3. Эко У. Как путешествовать с лососем / пер. с итал. Нины Кулиш. – М.: Слово / Slovo, 2018. – 208с.
4. Buhler K. Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgange; Uber Gedankenzusammenhange; Uber Gedankenerinnerung // Arch. F. d. g. Psychol. – 1908, 12.

**Моїсєєнкова Т.О.**

магістрантка КВНЗ "Вінницька академія неперервної освіти",  
спеціальність "Психолог, асистент вчителя з корекційної освіти"  
м. Вінниця, Україна

## МОТИВАЦІЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ, ЯК СКЛАДОВА УСПІХУ ДЛЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Інклюзивна освіта в Україні набуває інтенсивного розвитку. Одним з найголовніших завдань є соціалізація і інтеграція учнів з особливими освітніми потребами (в подальшому - ООП), в тому числі дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (в подальшому - ОРА).

Навчаючись в інклюзивному просторі, через ряд проблем (особливий стан, занижена самооцінка тощо), малоімовірно, що дитина з ОРА, матиме мотивацію до навчальної діяльності. Тому, завданням для учителя інклюзивного класу, має бути пошук таких ресурсів, які будуть пробуджувати і стимулювати пізнавальну діяльність учнів з ООП.

Проблему мотивації досліджували вітчизняні і зарубіжні психологи: А.Асєєв, Л.Виготський, Л.Божович, Н.Леонт'єв, А.Маслоу, К. Роджерс, С.Рубінштейн, Б.Ломов, П. Якобсон та інші. В своїх роботах вони розкрили суть таких понять, як "мотив", "мотивація", "мотиваційна сфера".

У сучасній психології слово "мотив" розуміють не тільки як усвідомлену потребу, але й утотожують з власною потребою особистості. До мотиву також відносять потреби, емоції, установки, інстинкти, потяги.

У 50-х роках ХХ американський учений Д. Мак-Клелланд досліджував мотивацію, і йому вдалося виявити індивідуальні розбіжності в мотивації досягнень за допомогою тематичного апперцептивного тесту (ТАТ) Г.Мюрєя. Дослідив, що вплив на розвиток мотивації досягається особливостями соціалізації.

Мотивація до навчання – одна з важливих умов реалізації навчально-виховного процесу, і є рушійною силою удосконалення людини, як особистості. Тому, вивчення принципів формування навчально-пізнавальної діяльності, необхідне для практичного застосування [3;с.132].

Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, що стимулює пізнавальну активність і засвоєння знань у учнів. В педагогічному аспекті важливо простежити, як через діяльність можна впливати на формування мотивації. Тут треба враховувати рівень мотивації в навчанні учня, і вміння оцінити і перевірити себе.

Формування мотивації включає в себе: зміст навчання, вміння учнів самостійно набувати знання, розвивати пізнавальні інтереси, аналізувати свою роботу, життєву позицію учня, його компетенції.

Важливу функцію у навчанні відводиться учителю. Саме вміння педагога, його інтонація, тембр голосу, похвала, емоційне підкріплення, допомагає дитині відчути радість, розкрити внутрішній потенціал, і поступово підвищити свою самооцінку. Пришвидшить даний процес міцна співпраця учителя і батьків.

Формуючи позитивну мотивацію учнів вчитель не лише розвиває інтерес чи відповідальне ставлення до навчання, але й сприяє формуванню бажання

досягати високих результатів та почувати себе успішною особистістю. Це в свою чергу сприяє як підвищенню пізнавальної активності учнів, так і форсує відповідні якості особистості. Успіх такої діяльності залежить від індивідуальних особливостей кожного учня та правильно організованої, ефективної роботи вчителя [2; с.36].

Не існує єдиної формули для мотивування у навчанні. На їх вибір впливає ряд чинників: цікавість до предмету, усвідомлення корисності, прагнення до успіху, впевненість, терпіння і наполегливість тощо. Як показують дослідження, учні з ОРА не завжди орієнтовані на успіх. То ж важливо створити умови для зовнішньої і внутрішньої навчальної мотивації у зазначеної категорії дітей.

Ефективними засобами зовнішньої мотивації похвала, заохочення, винагорода і визнання. Ці види стимуляції спрямовують на досягнення бажаного, або гальмують небажану поведінку. Однак, при зовнішній мотивації дитина майже не зацікавлена у саморозвитку і працює на короткотривалу перспективу. Причиною всіх невдач діти вважають зовнішні нездоланні чинники, і як правило, постійні невдачі сприймають як закономірність, і в них формується почуття бездарності.

Зовнішні мотиви поділяються на альтруїстичні (зробити добро і не чекати подяки), і особистісні (робота заради самоствердження і благополуччя).

Внутрішня мотивація базується в середині свого "Я" і своєї поведінки. Учень працює заради своєї меті, яку він сам собі визначив, тоді задіюються внутрішні фактори особистості такі як потреби, наполегливість, впевненість, допитливість і задоволення. Саме тоді відбувається зацікавленість шкільними предметами. У дитини, від навчання формується адекватна самооцінка.

Внутрішні мотиви поділяються на процесуальні (інтерес до процесу діяльності), результативні (інтерес до самої діяльності), і мотиви саморозвитку.

Закономірно, що зовнішня і внутрішня мотивації можуть змінювати напрямок поведінки.

Мотивація має в собі всі чинники, що сприяють успішному розвитку особистості дитини з ОРА. Міцна підтримка близького соціального оточення і наполеглива праця учня, здатні стимулювати навчальну діяльність і забезпечити шлях до успіху.

### Література

1. Добрянська Л.Г. Формування мотивації учнів до навчання (доповідь) // Режим доступу: <http://licey-cv.com/metodichna-rabota/krashh-napracyuvannya-pk/565-formuvannya-motivacz-uchnv-do-navchannya-dopovd>
2. Докучина Т.О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху // Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 8. – С. 32-36.
3. Молчанюк О. В. Навчально-пізнавальна мотивація особистості: психолого-педагогічний аспект / О. В. Молчанюк, О. О. Бабакіна // Наукові записки кафедри педагогіки. - 2013. - Вип. 32. - С. 131-139.

**Наконечна М.М.**

кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Інтерсуб'єктна взаємодія – це така взаємодія між людьми, яка сприяє збільшенню рівня суб'єктності учасників та зростанню креативності, рефлексивності, відповідальності та активності. Інтерсуб'єктна взаємодія націлена на розкриття гуманістичного змісту та потенціалу людини в сфері конструктивної побудови стосунків. Така взаємодія має безумовно творчий характер свого протікання, а також в тій чи іншій мірі сприяє творчості після інтерсуб'єктного процесу. Інтерсуб'єктна взаємодія розкриває творчі можливості як "тут і тепер", так і постфактум, після того, як взаємодія мала місце. З одного боку, інтерсуб'єктний процес вимагає певної креативності, адже припускає спонтанне та діалогічне саморозкриття, пошук нових сенсів та значень. З іншого боку, інтерсуб'єктна взаємодія надихає, дає ентузіазм щодо подальших проявів творчості в житті людини. Причому творчість розуміється тут досить широко – від декоративних інновацій у себе вдома до майстерно зробленої професійної діяльності, від вдало підбраного слова у розмові до значущого наукового відкриття. Творчість пронизує життя людини, а інтерсуб'єктна взаємодія дозволяє ширше і глибше проявитися творчому началу особистості.

Як процесуально, так і результативно інтерсуб'єктна взаємодія стимулює розкриття творчих ресурсів у житті. Процесуально – бо сама сутність інтерсуб'єктної взаємодії вимагає творчого, нестандартного, нетрафаретного підходу. Результативно – бо в результаті інтерсуб'єктної взаємодії людина має більше ресурсів, натхнення для творчості у всіх її різноманітних проявах.

М.І. Бобнева зауважувала: "Якщо раніше припускалося, що психіка формується передусім на основі предметної діяльності, а формування вищих функцій визначається в основному використанням знакових засобів та мовлення, то в теперішній час стає очевидним, що для людини вихідною є ситуація спілкування і в розвитку психіки вирішальна роль повинна бути відведена спілкуванню та взаємодії людей" [1, с. 255]. І хоча ці слова були написані у 1980-х рр., ми можемо погодитися з ними і зараз. Предметом нашого наукового інтересу є те, як інтерсуб'єктна взаємодія як специфічний різновид спільно-розподіленої діяльності та спілкування сприяє розвитку психіки, стимулює людини до ширших і глибших меж її буття, до саморозвитку та самовдосконалення. Інтерсуб'єктна взаємодія, таким чином, є таким спілкуванням, яке надихає і мотивує на саморозвиток, на розвиток власних внутрішніх сутнісних, продуктивних сил.

Інтерсуб'єктна взаємодія припускає діалогічність спілкування, націленість на розкриття сенсів особистістю та взаємоузгоджені дії. Ці три орієнтири – спілкування, особистість, діяльність – слугують визначальними для психологічного аналізу інтерсуб'єктності. Наступний крок – це виділення конкретних показників або параметрів, за якими можна судити про наявність чи відсутність саме компоненту інтерсуб'єктності у взаємодії.

"У наших працях, – пише В.О. Вовк, – суб'єктну позицію студента ми трактуємо як систему особистісно-значущих, ціннісно-сміслових ставлень до процесу навчання, до обраної професії, до себе як до фахівця і до свого майбутнього професійного шляху, спрямованих на саморозвиток та самоактуалізацію. Домінантними критеріями, що визначають суб'єктну позицію студента, визначаємо: *ціннісні орієнтації, характер мотивів учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, властивості особистості як суб'єкта діяльності, локус контролю, саморегуляцію, самоставлення та рефлексивність*" [2, с. 228]. У такому визначенні, за висловом О.М. Леонтьєва, береться принцип мішка, куди можна зсипати все, що завгодно. Втім, психологія суб'єкта, суб'єктності та суб'єктної позиції зараз знаходиться якраз на такій стадії, якій критично не вистачає систематизації та переходу на вищі рівні інтеграції. На нашу думку, слід виділити основну модель, яка припускала б головні орієнтири стосовно суб'єктної позиції людини, уможливлуючи вектори емпіричних розвідок та подальших теоретичних узагальнень. Таких моделей може бути кілька, вони можуть конкурувати, але головна вимога – це ясність, чіткість і сфокусованість. Іншими словами, не слід зараховувати до суб'єктної позиції всі можливі і неможливі параметри, але необхідно виділяти суттєві ознаки, які стосуються суб'єктності.

Ми пропонуємо таку систему параметрів інтерсуб'єктної взаємодії: зі сторони категорії **ставлення** – відкритість, довіра, орієнтація на іншу людину; зі сторони категорії **особистість** – рефлексивність, креативність, ініціатива, інтерсуб'єктна мотивація (мотив бути, спілкуватися з іншою людиною), особистісна надійність; зі сторони категорії **дії** – пошук нових сенсів, спільність і розподіл цілей та задач; зі сторони категорії **спілкування** – діалогічність, зацікавленість, сумісність. При цьому важливий не набір параметрів чи ознак, а певна їх констеляція, яка завжди буди індивідуально своєрідною та особливою.

Таким чином, проблема психологічних параметрів інтерсуб'єктної взаємодії є актуальною та значущою на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Саме через виділення параметрів ми можемо підійти до розмежування інтерсуб'єктної взаємодії від інших різновидів дій та спілкування. Інтерсуб'єктна взаємодія постає тепер як сфокусована цілісність, яка має свої ознаки та параметри, і яку можна вивчати засобами психологічного пізнання.

### Література

1. Бобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности / М.И. Бобнева // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. – М.: Издательство "Наука", 1981. – 280 с. – С. 241-264.

2. Вовк В.О. Критерії та показники розвитку суб'єктної позиції особистості в студентському віці / Вовк Валентина Олегівна // Психологія особистості. 2017, №1 (8). – С. 226–233.

**Недобой А. В.**

Магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м.Ніжин, Україна

## **ОЧІКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ОБРАЗУ ВЧИТЕЛЯ**

В освітньому процесі викладач виконує соціальну роль, яка передбачає певну рольову поведінку. Уникнення рольових конфліктів у системі взаємодії "педагог – учень", відповідність очікувань учнів щодо образу вчителя і реальний стан речей, готовність вчителів до роботи з учнями є необхідними для сучасної школи.

Невміння будувати педагогічно доцільні відносини з учнями є однією з основних причин невдач і неефективності праці вчителя. Вчитель має знати яку рольову поведінку від нього очікують учні, щоб врахувати це під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії, або ж скоректувати нереальні уявлення учнів щодо соціальної ролі вчителя, що й обумовлює актуальність розробки та дослідження даної теми.

Оскільки учитель є невід'ємною складовою навчального процесу, то очікування щодо рольової поведінки вчителя, образу вчителя, з плином часу постійно модифікується. Іноді соціальні зміни бувають настільки стрімкі, що вчителі просто не встигають так само стрімко змінювати якість та інформаційну насиченість знань, а також змінюватися самі. Сучасному вчителю необхідно розуміти, якими мотивами керується старшокласник, зовнішніми чинниками, чи внутрішнім прагненням до знань, з метою формування індивідуального підходу до кожного учня.

Істотний внесок у розробку теоретичних і методологічних питань дослідження особистості і професії вчителя був зроблений такими вченими, як В.А. Сластьонін, С.В. Кондратьєва, В.А. Крутецький, Ю.Н. Кулюткіна, А.І. Щербаков, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна.

На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують також сучасні українські вчені: О.М. Микитюк, В.К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н.В. Пузиркова та ін.

На нашу думку, ефективність освітнього процесу знаходиться у прямій залежності від ефективності взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Взаємодія завжди повинна бути демократичною і базуватися на прийнятті індивідуальних інтересів партнерів. Педагогічний процес сьогодні розглядає учня як суб'єкта змін, як повноцінного учасника освітнього процесу, як творчу особистість, а не як об'єкт зовнішніх впливів.

У сучасному світі для ефективного виконання своєї соціальної ролі, вчителю необхідно розвиватися, "йти в ногу з часом", при необхідності змінюватись, а не проявляти ригідність, вміти перейти до гуманітарної парадигми в освіті, орієнтуватися на "суб'єкт – суб'єктні" взаємини між учнем та дитиною. Для дослідження очікувань старшокласників щодо педагога було проведено емпіричне дослідження.

Виконавши емпіричне дослідження, ми розкрили зміст очікувань старшокласників із різною мотивацією до навчання (зовнішньою і внутрішньою) в системі рольової взаємодії "педагог-учень".

Для досягнення мети даної роботи, нами використовувалися наступні методики дослідження: "Ставлення учня до навчальних предметів і до навчання (за Г.Н. Казанцевою)" для вивчення мотивації старшокласників до навчання; "Образ ідеального педагога" (модифікація методики "Образ ідеального коханого" М.І. Розенової), що використовувалася для дослідження очікувань старшокласників щодо рольової поведінки вчителя; колірний тест ставлення А.М. Еткінда для вивчення неусвідомлюваних потреб щодо рольової поведінки вчителя.

Дослідження проводилося на базі гімназії гуманітарно-естетичного профілю I – III ступенів №31 в місті Чернігові в десятих та в одинадцятих класах. Всього в опитуванні взяли участь 90 учнів, з яких 45 осіб жіночої статі та 45 осіб чоловічої статі. В ході аналізу результатів дослідження вибірку було розділено залежно від мотивації до навчання (зовнішня і внутрішня).

Нами були сформовані наступні портрети викладачів. В уявленні старшокласників із зовнішньою мотивацією до навчання викладач – це особа, яка використовує демократичний стиль викладання, не вживає алкоголю та не палить, займається спортом, має індивідуальний підхід до кожного учня, завжди в гарному настрої і посміхається; людина добра, розумна, стримана та доброзичлива, весела, висока на зріст, струнка, охайно одягнена. Людина яка вміє будувати конструктивний діалог з учнями, завжди захистить та допоможе.

В очікуванні старшокласників із внутрішньою мотивацією до навчання вчитель використовує в своїй діяльності демократичний стиль викладання інформації. У своєму характері має такі риси як доброта, справедливість, гарне почуття гумору, доброзичливість та ввічливість. Зовнішньо приємна людина з блакитними очима, високим зростом, спортивною статуєю та охайним стильним одягом. Такий вчитель не палить цигарки та не вживає алкогольних напоїв, завжди знайде індивідуальний підхід до кожного учня. Вчитель повинен бути впевненим, спокійним керівником, емоційно комфортною людиною для учнів.

Дані дослідження підтвердили теоретичну гіпотезу про те, що старшокласники із внутрішньою мотивацією до навчання орієнтуються передусім на змістовні характеристики, а старшокласники із зовнішньою мотивацією до навчання – на атрибутивні характеристики рольової поведінки вчителя. Отримані результати свідчать, що старшокласники із внутрішньою мотивацією до навчання завжди орієнтовані на особливості викладання

навчального предмету, глибину знань, ті особистісні якості викладача, які сприятимуть ефективній рольовій взаємодії в системі "педагог-учень". Зовнішні характеристики цими учнями не відкидаються, але їх значно менше, ніж змістовних.

### **Література**

1. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С. 81-89.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. – К.: Либідь, 2006. – 556 с.
3. Михеєнко О.Е. Каким видять ученики свого учителя: [комуникативная компетентность учителя ] // Школа и правознавство – 2010 – №7 – С. 3-5.

**Никоненко О.П.**

канд. біологічн. наук, доцент,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

### **ДО ПИТАННЯ ЩОДО ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІ ДУХОВНОСТІ**

В сучасній науковій психології при дослідженні духовності поряд з іншими застосовують теоретичний метод при акцентуванні уваги на філософських, психологічних, релігійних концепціях та вченнях цього явища.

Виходячи з деяких узагальнень філософсько-історичних уявлень щодо духовності, слід зазначити, що вона генерується душею, яка, в свою чергу, є джерелом свідомості й колискою духу людини.

Виходячи з релігійного вчення (християнського православного) духовність перебуває в дещо інших співвідношеннях з іншими означеними змінними. Будучи за своєю природою божественним трансцендентним і творчим началом, вона пронизує і душу і тіло, визначаючи їх своїми енергіями. Саме дух спонукає душу до розвитку на шляху до вподоблення Богові – Святій Трійці. Містична свідомість опредмечує цей трансцендентний заклик. Лише обравши шлях аскези (духовної практики) людина йде шляхом одухотворення особистості та тіла. Не збагнувши через сили душі на заклики духу, людина перетворюється в тілесну істоту. В першому випадку людина торує шлях до досягнення найголовнішої мети життя – спасіння, а в другому – результат стає зворотнім. Духовне, як зазначає М. Савчин, є визначальною сутністю людини і є трансцендентним за формою існування [4; с.20]. Духовність у християнському тлумаченні є участю в Святому Духові. Саме від Нього при відповідному духовному налаштуванні душі (трансцендентної особистості) відбувається її освячення разом з тілом. Духовність людини може розвиватися лише при єднанні з Богом. В християнській свідомості набувають опредмечення наслідки дії духовної детермінанти у вигляді переживань, думок та поведінки.

Такій духовності протиставляється світська духовність задля якої здійснюється моральна діяльність, орієнтована на дотримання правил етики закону.



Відповідна їй моральність не є автентичною і тому не може бути стійкою, незмінною. Вона, на противагу моральності, яка базується на усталеній трансцендентній духовності, може поступитися злу при зміні обставин.

Більшість сучасних психологічних наукових досліджень духовності спираються на методологічний емпіричний арсенал, який націлений на її вивчення в світському аспекті. При цьому, використовуючи їх, спираються на усталені філософські уявлення щодо провідної ролі душі (психічної реальності) в становленні та розвитку духовного життя людини [1; 3].

Але, останнім часом, українські психометристи стали звертати увагу на трансцендентні механізми процесу духовного розвитку [3; с.112]. Ця тенденція знайшла відображення у методиці "Духовний потенціал -2". Хоча, виходячи з православних релігійних світоглядних позицій, теоретико-релігійні коментарі щодо цих кількісно вимірюваних змінних та відповідні формулювання запитань є не прийнятними, в переважній більшості питань, які їм відповідають, носять нейтральне смислове навантаження. У зв'язку з цим методика, після внесення певних незначних за кількістю змістовних правок (після отримання дозволу автора), може використовуватися для роботи з представниками всіх конфесій з метою виявлення наявного потенціалу щодо подальшого духовного розвитку особистості в традиційній для нашого народу релігійній системі. Виявивши відповідний рівень розвитку духовного потенціалу, в подальшому можна використовувати діагностичні та діагностико-розвивальні методики до числа яких можна віднести "Православний орієнтаційний опитувальник" (Белоусов С.О., 1999 р.). Ця методика розроблена на основі "Опитувальника католицької віри" (Boyack K., Duggan, Hiesing P. – 1985 р.). С.О. Белоусов кардинально переробив його, спершу, для психотерапевтичної роботи з жертвами псевдо релігійних культів з метою ідентифікації відмінностей в сфері православної духовної практики. Пізніше цей оригінальний за змістом продукт використовувався з метою пробудження мотивації до духовного життя в православній традиції.

З метою операціоналізації категорії духовність в руслі тлумачення її з позицій християнського православного вчення варто спиратися на такі її елементи як: віра, любов, надія, молитва, покаєння, смирення й терпіння, добродійність, воля, творчість, свобода, відповідальність, працелюбність, готовність до самопожертви та відмови від власних потреб тощо. В християнській парадигмі їх розглядають в якості засобів духовного вдосконалення. Г.А. Амінєв частину з них вже використав в стимульному матеріалі методики "Духовний диференціал" [2; с.61 ] досить давно (в 90 роках ХХ ст.). Тут мають місце: віра, надія, довготерпіння, скромність (похідна від смирення), доброта (похідна від добра). На основі аналізу ступеню їх прояву визначаються такі критерії, як духовна сила, духовна краса, духовна активність.

Проблема операціоналізації духовності є гостро актуальною у зв'язку з необхідністю вирішення теоретико-прикладних питань психології та суспільної практики.

## Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Власенкова Е.Г. Особенности смысловой сферы зрелой личности с разным уровнем самореализации: дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 - общая психология, психология личности, история психологии / Власенкова Елена Геннадиевна; Сахалинский гос. ун-т. – Южно-Сахалинск, – 2005. – 160 с.
3. Помиткін Е. Психодіагностика духовного потенціалу особистості: посіб. / Едуард Помиткін. – К.: поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імекс ЛТД", 2013. – 144 с.
4. Савчин М. Здатності особистості: монографія / Мирослав Савчин. - К. : ВЦ "Академія", 2016 – 288 с.

**Никоненко Ю.П.**

доцент кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинський університет ім. М. Гоголя

## **ВПЛИВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

Поняття "самореалізація" розглядається в ряду категорій (самопізнання, самовизначення, особистісно-професійне вдосконалення, самовдосконалення тощо), які характеризують безперервні процеси розвитку/саморозвитку і, в тому числі, професійне функціонування суб'єкта праці. Рішення проблеми неоднозначності розуміння та застосування понять (зокрема, самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення) лежить не у конфронтації і протиставленні різних поглядів, а у їх творчому поєднанні.

При вивченні процесів саморозвитку і, зокрема, самоактуалізації і самореалізації, психологи різних напрямків підкреслюють творчий характер цих процесів.

Аналіз літературних джерел дозволяє визначити самореалізацію як цілеспрямоване усвідомлення, мисленнєвий (когнітивний) аспект діяльності, який проявляється: в побудові, коректуванні і перебудові "концепції Я" (включаючи "ідеальне Я", світобачення, життєвий план, смисли і цілі діяльності), в усвідомленні результатів минулої діяльності. В процесі самореалізації суб'єкт свідомо ставить перед собою цілі і випрацьовує стратегії їх досягнення. Таким чином, результати проведеного теоретичного аналізу проблеми самореалізації у контексті різних психологічних напрямків та концепцій дозволяють зробити наступні висновки:

Для представників психоаналітичного напрямку в психології характерним є не тільки розуміння суттєвого впливу на поведінку людини неусвідомлюваної частини психіки, а й визнання тенденції до саморозвитку (до змін, до зростання) як творчої сили особистості, визнання важливої ролі власної активності людини і, зокрема, самопізнання в процесі розвитку.

Психоаналітичні теорії поглиблюють наші уявлення про процеси самореалізації як поєднання свідомого й неусвідомлюваного, яке відбувається у результаті самопізнання.

В працях психологів, які належать до гуманістичного напрямку в психології відбувається найбільш глибокий розгляд процесів самоактуалізації і самореалізації. Але в цих дослідженнях мало пропозицій щодо операціоналізації названих аспектів. Здебільшого диференціація різних понять відбувається шляхом теоретичного аналізу і досить приблизного опису показників.

В концепціях радянських та сучасних вітчизняних психологів самоактуалізація і самореалізація найчастіше розглядаються: як проблема становлення особистості; як характеристика спрямованості; як характеристика зрілої розвиненої особистості. По суті, самореалізація розглядається як: позитивний процес індивідуалізації, інтеграції і адаптації (А.В.Петровський); як розвиток і корекція особистісної самосвідомості (О.Ф.Бондаренко); як процес генерування нового "Я-образу" (П.В.Лушин); як певний аспект формування (внутрішньої) психологічної системи діяльності (В.Д. Шадріков); як нерозривна сторона процесу особистісного розвитку і росту (Е.Е.Вахромеев, Д.Я.Райгородский).

Погляди більшості сучасних психологів збігаються в тому, що основний напрямок розвитку особистості (особистісне зростання) полягає в розширенні простору усвідомлення (розширення усвідомлюваного соціального кругозору та радіусу соціальної взаємодії), що сприяє тому, щоб особистість стала господарем самого себе і свого життя. Зміст самореалізації (яка призводить до особистісного зростання) полягає у розкритті нових можливостей особистості, обумовлених генеруванням нового "Я-образу".

Переважає більшість психологів в своїх дослідженнях не розрізняють поняття "самоактуалізація" і "самореалізація".

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел самореалізацію можна визначити як цілеспрямоване усвідомлення, мисленевий (когнітивний) аспект діяльності, який проявляється: в побудові, коректуванні і перебудові "концепції Я" (включаючи "ідеальне Я", світобачення, життєвий план, смисли і цілі діяльності), в усвідомленні результатів минулої діяльності. В процесі самореалізації суб'єкт свідомо ставить перед собою цілі і випрацьовує стратегії їх досягнення. А самоактуалізація означає практичний аспект діяльності, сукупність дій, які спрямовані на виконання життєвого плану (цілей) індивіда, які поставлені в ході самореалізації. Основною умовою для самореалізації є активність самої особистості і суб'єкта (яка спрямована на якомога повнішу актуалізацію власних можливостей та здібностей), а основними виконавчими механізмами самореалізації є рефлексія, цілепокладання, смислоутворення.

Процеси самоактуалізації і самореалізації носять творчий характер, адже творчими є: індивідуальні реакції людини на оточуючу дійсність; процеси формування життєвих цілей, стратегій їх досягнення, стилю життя; процеси генерування нової Я концепції і особистісні зміни, які відбувається в ході цього процесу. Щодо професійного становлення психолога самореалізація розгляда-

ється як багатогранний психологічний феномен, зокрема, як: вибіркова активність, змобілізованість, готовність особистості до внутрішньої діяльності, яка спрямована на розкриття та використання свого психологічного потенціалу, вироблення цілей, завдань, стратегій їх досягнення; як внутрішній процес розширення простору усвідомлених аспектів свого психічного потенціалу (зокрема, власних ціннісних орієнтацій, мотивації, здібностей тощо), що означає активне самоусвідомлення, яке складається із самоаналізу, самопізнання, дій.

**Нікітенко Г. О.**

Аспірантка кафедри практичної психології, провідний фахівець соціально-психологічної служби Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна

### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ**

Аналіз робіт сучасних вчених, їх інтерпретацій поняття "готовність", свідчать про відсутність єдиного розуміння та визначення поняття психологічної готовності особистості до діяльності, незважаючи на наявність значної кількості досліджень. Існують різні підходи до розкриття її сутності та структури. Розбіжності у визначенні поняття та компонентного складу структури психологічної готовності до діяльності зумовлені передусім предметом дослідження науковця, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами та авторською концепцією дослідження.

Методологія як вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності є необхідним компонентом науки та у більш широкому смислі постає предметом усвідомлення, навчання і раціоналізації. Функцією методологічного знання є внутрішня організація і регулювання процесу наукового пізнання. Більшість дослідників (М. Білуха, А. Єріна, В. Зінченко, О. Крушельницька, В. Панасюк, Г. Рузавін, С. Смірнов, Є. Юдін), поділяють думку про те, що структура методології науки за "вертикаллю" містить такі чотири рівні: 1) рівень філософської методології; 2) рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження; 3) рівень конкретно-наукової методології; 4) рівень методики і техніки дослідження, практичної діяльності [1].

Нами було визначено наступні методологічні засади розробки моделі психологічної готовності особистості до військової діяльності. Вищий філософський рівень представлений філософською теорією діалектичної логіки пізнання. Саме використання діалектичної логіки пізнання дозволяє нам розглядати структуру психологічної готовності як систему, елементи якої знаходяться у складних взаємозв'язках та взаємовідносинах.

На рівні загальнонаукової методології знайшли поєднання принципи системного та структурно-функціонального підходів. Сутність застосування

системного підходу полягає у тому, що кожен об'єкт у процесі його дослідження повинен розглядатись як велика і складна система, як єдине ціле з узгодженим функціонуванням усіх елементів та частин [4]. На основі системного підходу готовність вивчали такі вчені, як: К. Альбуханова-Славська, О. Бодальов, А. Брушлінський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Гордон, В. Зінченко, Я. Коломинський, Т. Кудрявцев, О. Лукашев, О. Пасько, М. Томчук, В. Шадріков та ін. О. Пасько стверджує, що даний підхід є найбільш повним оскільки враховує і внутрішні фактори, що впливають на поведінку особистості, і зовнішні – що її обумовлюють [2]. Таким чином, використання основних принципів системного підходу дозволяє нам розглядати психологічну готовність до військової служби як інтегративну систему, яка не зводиться до суми своїх елементів, яка має структуру, а властивості окремих елементів визначаються їх місцем у цій структурі.

Структурно-функціональний підхід полягає у виділенні в системних об'єктах структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначенні їхньої ролі (функцій) у системі. Елементи і зв'язки між ними створюють структуру системи. Кожний елемент виконує свої специфічні функції, які "працюють" на загальносистемні функції. Тобто, структурно-функціональний підхід пов'язує поняття функції з поняттям структури. Головними функціями психологічної готовності до військової діяльності є забезпечення регуляції діяльності та поведінки, забезпечення адаптаційних процесів до умов діяльності, забезпечення оптимальних психічних витрат при виконання службово-бойових завдань.

Кожна система має свою структуру. Структура визначається розміщенням і взаємозв'язками елементів системи при виконанні нею своїх функцій. А. Столяренко в структурі психологічної готовності виділяє наступні компоненти та їх функції: мотиваційні (спонукають до дій), пізнавальні (дозволяють розуміти навколишнє), емоційні (переживання ставлення до цих подій), вольові (забезпечують подолання труднощів) і психомоторні (беруть участь у провадженні рухів) психічні явища [3].

Таким чином, ґрунтуючись на положенні структурно-функціонального підходу, ми будемо розглядати психологічну готовність як систему зі складною структурою, кожний компонент якої має певне призначення і здійснює специфічні функції, спрямовані на задоволення відповідних потреб системи.

Рівень конкретно-наукової методології представлений діяльнісним підходом. Даний підхід розглядає діяльність як важливу умову розвитку особистості. Саме в діяльності особистість проявляє себе як суб'єкт свого розвитку. У діяльності розкривається потенціал особистості. Таким чином, на підставі діяльнісного підходу ми розглядаємо психологічну готовність як інтегративну систему, що формується, розвивається і виявляється у процесі діяльності.

Отже, зазначені методологічні засади дають змогу здійснити емпіричне дослідження психологічної готовності, враховуючи детермінанти та фактори, що на неї впливають.

## Література

1. Деркач А. А. Методолога-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 1998. – 225 с.
2. Пасько О. М. Підходи щодо визначення "готовності": характеристика та вплив на компетентність працівників ОВС / О. М. Пасько // Весник. Наука и практика. Серія: Психологические науки. – Режим доступу : <http://конференция.com.ua/pages/view/528>
3. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика / А.М. Столяренко. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 607 с.
4. Фоміцька Н. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: опорний коспект лекцій / Н. В. Фоміцька. – Х. : ХарPI НАДУ "Магістр", 2015. – 60 с.

**Новік Д.А.**

аспірант кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

## **ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ ЕГОЦЕНТРИЗМУ ОСОБИСТОСТІ**

Творчою діяльністю називають таку діяльність людини, яка створює щось нове. І не важливо, чи буде це якою-небудь річчю зовнішнього світу, чи побудовою розуму або почуття, що живе і проявляється тільки у самій людині [2; с.3]. Саме творча діяльність людини робить її істотою, спрямованою у майбутнє, істотою, яка перетворює і видозмінює своє буття. Творча діяльність заснована на комбінуючій здатності, яка називається уявою або фантазією [2; с.5]. Уява є необхідною стороною будь-якої творчої діяльності – художньої, конструктивної, наукової [3; с.64]. Фантазія дозволяє знайти нову точку зору на вже відомі факти і, відповідно, має величезну художню та науково-пізнавальну цінність [3; с.425].

У свою чергу, егоцентризм визначається як нездатність індивіда, зосереджуючись на власних інтересах, змінити вихідну пізнавальну позицію стосовно деякого об'єкту, думки чи уявлення, навіть перед обличчям інформації, яка суперечить його досвіду. Коріння егоцентризму проростає у нерозумінні суб'єктом того, що можливе існування інших, протилежних точок зору; в імпліцитній впевненості у тому, що психологічна організація інших людей тотожна його власній [3; с.454].

Подолання егоцентризму здійснюється на основі послідовного розвитку здатності до децентрації [3; с.454]. Джерелом децентрації виступає безпосереднє або інтеріорізоване спілкування з іншими людьми (внутрішній діалог), у ході якого відбувається зіткнення суперечливих точок зору, що спонукає суб'єкта до перетворення сенсу образів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції [3; с.99].

Умовою розвитку здатності до децентрації може виступити творча діяльність. Творчість - це процес втілення задуму у знакову систему і систему образів надалі. Це процес об'єктивізації думки у тексті, процес відчуження задуму від художника і передачі його через витвір читачеві, глядачеві, слухачеві [1; с.108].

Творчий процес починається із задуму. Останній є результатом сприйняття життєвих явищ і їх розуміння особистістю. Парадокс художньої творчості полягає у тому, що вона починається з кінця або, точніше кажучи, кінець її нерозривно поєднаний із початком. Художник "міркує" глядачем, письменник - читачем. У задумі присутня не тільки установка письменника і його бачення світу, а і кінцева ланка творчого процесу – читач. Письменник, хоча б інтуїтивно, "планує" художній вплив і пострцепційну активність читача. Процес творчості пронизаний зустрічними силовими лініями, які йдуть від письменника через задум і його втілення у художньому тексті до читача і, з іншого боку, від читача, його потреб і рецепційного горизонту до письменника і його творчого задуму [1; с.107].

Осягнути художній твір, прочитати його, привласнити його сенс, відчутти художню насолоду та оцінити шедевр – це у певному сенсі означає стати конгеніальним автору шедевра, його співтворцем, вступити з ним у спілкування, у діалог "на рівних". Твір – це художньо-комунікативний засіб такого діалогу [1; с.467]. Таким чином і у процесі народження витвору мистецтва, і у процесі його рецепції (прийняття, засвоєння) незримо присутній внутрішній діалог між автором і реципієнтом через твір.

Отже, залучення до творчої діяльності створює умови для послідовного розвитку здатності до децентрації, як основного механізму подолання егоцентризму особистості. Варто зазначити, що важливими факторами творчої діяльності є досвід, потреби, інтереси особистості, комбінаторні здібності, втілення продуктів фантазії у матеріальну форму. Творча діяльність також залежить від технічного вміння і від традицій, тобто від тих зразків творчості, які впливають на людину. Слід враховувати й фактори зовнішнього середовища. Кожен винахідник, навіть геній, є завжди рослиною свого часу і свого середовища. Його творчість виходить із тих потреб, які створені до нього, і спирається на ті можливості, які існують поза ним [2].

### Література

1. Боров Ю. Б. Эстетика / Юрий Борисович Боров. – Москва: Высшая школа, 2002. – 511 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Лев Семенович Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 96 с
3. Психологический словарь / [под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. - Москва: Политиздат, 1990. - 494 с.

**Олексюк К.О.**

## **ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРАХУ УСПІХУ У ЖІНОК – МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

Останнім часом ми помічаємо, що велика кількість жінок позбавляє себе можливості досягати певних професійних вершин у своєму житті. На їх думку, даний успіх несе разом з собою втрату жіночності та втрату значимих відносин із соціальним оточенням. Жінки, які займають керівні посади, позбавляють себе різних благ, лише через думку, що їх можуть висміяти за їх роботу, що вони роблять щось не так.

Мета нашої роботи – дослідження чинників страху успіху у жінок та визначення психологічних методів його профілактики у жінок-майбутніх менеджерів.

Проблема страху успіху вивчалася у зарубіжній літературі низкою вчених, зокрема, Дж. Аткинсон, М.Хорнер, А.Стюарт, К.Такач, К.Бридлов, В.Цицирелли.

Страх успіху – це притаманна жінкам характеристика, яка виявляється в уникненні успіху через небажані наслідки для значимих відносин, які асоціюються з ним. Натепер у психології оформилось декілька підходів до пояснення страху успіху у працюючих жінок: мотиваційний, соціально-рольовий та генетичний [2].

Мотиваційний підхід був відкритий М.Хорнер, яка ввела двохфакторну модель (мотивація досягання успіху – мотивація уникнення невдач) третій фактор – мотивація уникання успіху. За її уявленнями, успіх викликає у жінки тривогу, оскільки асоціюється з небажаними наслідками. Крім того, жінка відчуває провину перед дітьми та чоловіком, підсвідомо намагається відмовитися від кар'єри на роботі, тим паче, що культурні традиції не віддають перевагу жінкам, які досягли більшого успіху у порівнянні зі своїми чоловіками.

Соціально – рольовий підхід (гендерна гіпотеза) вказує на першорядне значення соціокультурного середовища і гендерних стереотипів у формуванні мотивації уникнення успіху. На користь останньої гіпотези свідчить той факт, що страх успіху виявляється лише в нетрадиційних для жінок сферах діяльності [1].

Генетичний підхід, де визначаються корені даного явища. Близьким за психологічною сутністю до феномену "страх успіху" є "синдром самозванця". Синдром виявляється у формі зневаги до власних досягнень і успіхів. Людина уникає похвали і визнання, болісно реагує на критику і постійно порівнює себе з іншими.

При суміщенні сімейних та позасімейних ролей виникає цілий ряд конфліктів та тривог: жінка переживає, що завдає дітям емоційного збитку, що має довірити виховання своїх дітей іншим людям, що її професійне життя урі-



зається часом та енергією, яку вона віддає дітям, що її шлюб страждає від цього всього.

На фоні цього може виникати велика кількість внутрішньоособистісних конфліктів, зокрема: екзистенційно – гендерний конфлікт, рольовий конфлікт працюючої жінки, конфлікт боязні успіху.

Наше дослідження реалізоване у межах соціально-рольового підходу. У ньому взяло участь 30 осіб. Це магістранти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, які навчаються на спеціальності "Менеджмент".

Нами було використано такі психодіагностичні методики: тест на синдром самозванця, тест – опитувальник мотивації досягнення А. Меграбяна, Методика "Лідер", тест "Рівень самооцінки", анкета та проєктивні ситуації. Отримані дані послугують створенню програми профілактики страху успіху у дівчат-адептів професії менеджер.

### **Література**

1. Бунтова Е.Е. Гендерные особенности феномена страха успеха [Електронний ресурс]/ Е.Е.Бунтова. // Psychologic. – Ресурс доступу: <http://www.cluber.com.ua/lifestyle/psihologiya-lifestyle/2013/04/sindrom-samozvantsa/>.

2. Турецкая Г. В. Страх успеха: психологическое исследование феномена // Психологический журнал. 1998. № 1. С. 37–46.

**Олійник К.І.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЯЧОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

С.Л. Рубінштейн, Г.М. Прихожан, С.Ю. Головіна, О.І. Захаров, О.Ю. Брель, Б.В. Кочубей, О.В. Новікова та ін. з різних аспектів вивчали проблему особистісної тривожності.

Е.Г. Ейдемільер обґрунтував тривожність як емоційно-негативний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні негативного розвитку подальших подій [36].

У психологічному словнику С.Ю. Головіна поняття "тривожність" визначається як стан цілеспрямованого підвищення сенсорної уваги і моторної напруги в ситуації можливої небезпеки з появою відповідної реакції страху [44].

В загальному визначенні тривожність – це стан тривоги, емоційного дискомфорту, викликаний ситуацією невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні неконтрольованого розвитку подальших подій.

Тривожність є невід'ємною частиною життя кожного, її незначний рівень є необхідною умовою успішної адаптації особистості до навколишнього середовища, але підвищений рівень тривожності що встиг стати стійким

особистісним утворенням чинить негативний вплив на зростаючу особистість та викликає порушення у діяльній та комунікативній сферах індивіда.

В даний час ця тема є актуальною оскільки за свідченням батьків, педагогів та психологів постійно зростає кількість тривожних дітей. Для того щоб відрізнити психологічно здорову дитину від дитини з тривожністю П. Бейкер та М. Алворд розробили наступні критерії визначення тривожності у дітей:

1. Постійна тривога.
2. Складність, іноді неможливість концентруватися на чому-небудь.
3. М'язове напруження (наприклад в області обличчя, шиї).
4. Дратівливість.
5. Порушення сну. [1 с.224]

Тривожні діти вирізняються підвищеним занепокоєнням, емоційною нестійкістю, невпевненістю у собі та своїх силах, відчувають себе безпорадними, дуже самокритичні, постійно шукають схвалення дорослого.

За результатами досліджень О. Казаннікової, О.І. Захарова, Б.В. Кочубей, О.В. Новікової, В.С. Мухіної, Г.М. Прихожан причинами виникнення тривожності у дітей можуть бути: наслідки травматичних ситуацій (аварії, розлучення батьків, хірургічні операції, випадки насильства в тому числі і сексуального), несхвалення значимих людей, зміна звичного середовища (надходження до дитячого садка, школи; перехід в іншу групу, клас), неприйняття з боку однолітків, емоційна вразливість, внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти, переживання відчуженості, неприйняття з боку однолітків, публічні оціночні ситуації, негнучка система виховання при якій не враховується індивідуальність дитини, постійна тривожно-недовірлива атмосфера в сім'ї.

Більша частина науковців все-таки пов'язують виникнення тривожності у дітей через стосунки в системі "батьки - діти". Так,наприклад О.Ю. Брель доведено, що незадоволення батьками своєю роботою, житловими умовами чи матеріальним становищем підвищує рівень тривожності їх дітей.

Є.К. Лютіна і Р.Б. Моніна говорять про те, що тривожність з'являється у дитини при наявності внутрішнього конфлікту.

Б.В. Кочубей та О.В. Новікова вважають що внутрішній конфлікт може бути викликаний:

1. Суперечливими вимогами, що пред'являються батьками або батьками і школою.
2. Неадекватними вимогами до дитини (найчастіше завищеними).
3. Негативними вимогами, які принижують дитину, ставлять її в залежне становище. Наприклад, вихователь чи вчитель говорять дитині: "Якщо ти розкажеш, хто погано поведився в мою відсутність, я не повідомлю батькам, що ти побився".[1 с.223]

Для того щоб уникнути появи тривожності у дитини або зменшити уже наявний рівень Т. Колодійчук та О.Є. Марінушкіна радять наступне: не вимагати від дитини того що вона невзможі зробити; не висувати до дитини суперечливих вимог; частіше застосовувати тілесний контакт; підвищувати

рівень самооцінки дитини; навчати дитину самостійно оцінювати результати своєї діяльності; частіше звертатись до дитини на ім'я; не принижувати дитину, особливо привселюдно; частіше заохочувати дитину похвалою, але так щоб вона знала за що її хвалять; менше критикувати дитину; завчасно попереджувати дитину про ті ситуації під час яких у неї може виникнути почуття тривоги.

Виходячи з усього вищенаведеного зрозуміло, що наявність тривожності у дитини негативно впливає на її самооцінку, міжособистісні відносини, рівень домагань, емоційний стан дитини, підвищує рівень фрустрації та агресії, призводить до появи соматичних проблем, а також впливає на всі сфери психіки дитини: комунікативну, афективно-емоційну, морально-вольову, когнітивну.

### **Література**

1. Настільна книга шкільного психолога / Авт.-уклад. О.Є. Марінушкіна.– Х.: Вид-во "Ранок", 2010.– 288 с.
2. Разумова А.В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Москва, 2004.
3. Словарь практического психолога. / Под ред. Головина С. Ю. – Минск: "Харвест", 1998, с. 680.

**Остапенко І.В.**

кандидат психологічних наук, науковий співробітник  
лабораторії психології політичної поведінки молоді  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
м. Київ, Україна.

## **ТЕХНОЛОГІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ МОЛОДІ**

В останні роки проблема становлення національної та громадянської ідентичності набуває особливої актуальності в Україні. Основна увага дослідників прикута до визначення чинників становлення національної та громадянської ідентичності, встановлення тенденцій змін в уявленнях українців про себе як представників політичної нації та громадян, вивчення регіональних та вікових відмінностей у формуванні національної та громадянської ідентичності, виявлення специфіки соціальних репрезентацій українців в контексті національної та громадянської ідентичності [3].

Важливим дослідницьким завданням є визначення бар'єрів формування національної та громадянської ідентичності, пошуку сучасних технологій та методів активізації самоідентифікування. Процеси комунікації та самоідентифікації є тісно пов'язаними та взаємообумовленими, оскільки ідентифікація себе та презентація себе іншим є умовами комунікації та спільної діяльності

людей, і, в свою чергу, комунікація – формуючий процес, що безпосередньо впливає на зміст та характер самоідентифікації. В комунікації можуть виникати бар'єри, які негативно впливають на формування національної та громадянської ідентичності [1; 2].

В наших дослідженнях було визначено особливості прояву комунікативних бар'єрів національної та громадянської самоідентифікації молоді в різних підсистемах соціальної взаємодії.

Нами було встановлено, що домінуючими бар'єрами національної самоідентифікації виступають: відсутність національної ідеї, відсутність бачення місії українців як нації; глобалізація, космополітизм – усвідомлення себе перш за все "людиною без нації, громадянином світу"; радянський менталітет – ностальгія за радянським минулим; відсутність національних культурно-історичних традицій виховання; почуття сорому в процесі спілкування рідною мовою; належність до іншої релігії, що заважає ідентифікувати себе як українця; неможливість спілкуватися українською мовою в російськомовному середовищі; вимога ділового спілкування державною мовою сприймається як обмеження права спілкуватися рідною мовою; ворожа пропаганда – таке висвітлення подій в ЗМІ інших держав, коли українці виглядають непривабливо; неправдиве висвітлення історичних подій, що принижує українців як націю; неналежна мовна та культурна політика; комплекс меншовартості, або "молодшого брата"; агресивна патріотична пропаганда.

Також нами було встановлено, що домінуючими бар'єрами громадянської самоідентифікації виступають: політико-ідеологічні розбіжності – нерозуміння та неприйняття державної політики; морально-виховний – відсутність традицій виховання правової самосвідомості; правова некомпетентність – спричиняє відсутність громадянської відповідальності; непривабливий образ держави, що не викликає бажання бути громадянином України; правовий нігілізм – усталена практика не керуватися нормами права в нашій державі; політико-ідеологічні розбіжності – нерозуміння та неприйняття державної політики.

За результатами досліджень нами було розроблено технологічну схему подолання комунікативних бар'єрів національної та громадянської самоідентифікації: через їх актуалізацію, рефлексію та трансформування в різних підсистемах соціальної взаємодії.

Актуалізація бар'єрів національної та громадянської самоідентифікації передбачає використання технологій діагностики: розпізнавання бар'єрів, визначення особливостей впливу на самоідентифікацію, визначення референтних груп впливу. В свою чергу для забезпечення переосмислення специфіки прояву бар'єрів пропонується використовувати рефлексивні технології: оцінки багатоплановості проявів бар'єрів у підсистемах соціальної взаємодії, визначення зон комфорту / дискомфорту, оцінки адекватності власної поведінки в ситуаціях прояву бар'єрів, рефлексії можливих стратегій поведінки при виникненні бар'єрів у реальній соціальній взаємодії. Для трансформування бар'єрів національної та громадянської самоідентифікації в різних підсистемах соціальної взаємодії ми пропонуємо застосовувати технології перетворення,

зокрема створення мотивації до трансформації власного комунікативного досвіду та оволодіння вміннями та навичками оптимізації міжособистісної взаємодії. Завершення процесу трансформації передбачає інтеграцію набутого досвіду, яка може бути досягнута за рахунок використання технологій концептуалізації досвіду: закріплення мотивації до аутокорекції та трансформації набутого досвіду, розвитку готовності застосовувати нові знання, вміння, навички в реальній взаємодії.

### Література

1. Духневич В. М. Когнітивне спілкування в умовах утрудненої взаємодії та подолання бар'єрів у міжособових комунікаціях та стосунках / В. М. Духневич, З. Ф. Сіверс // Засади когнітивної психології спілкування: [монографія] / [В. П. Казміренко, В. М. Духневич, О. Ю. Осадько]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 331-386.

2. Жадан І. В. Комунікативні практики як чинник громадянської і національної самоідентифікації: теоретико-методологічні засади дослідження / І. В. Жадан // Проблеми політичної психології : зб. наук. праць / Асоц. політ. психологів України, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К. : Міленіум, 2016, – Вип. 3(17) – С. 3–11.

3. Політична картина світу студентської молоді: психологічні проблеми формування. Монографія [І. В. Жадан, І. В. Остапенко, С. І. Позняк, О. М. Скар, М. Ю. Сидоркіна, І. А. Дідук]. – Київ, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016. – 276 с.

**Очковський О.В.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
М. Ніжин, Україна,

## **ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ АУТИСТІВ МОЛОДШОГО ШКУЛЬНОГО ВІКУ**

За офіційною статистикою, вже сьогодні в Україні проживає близько півтисячі дітей шкільного віку з синдромом аутизму. На сьогодні для особливих дітей з розладом аутистичного спектру держава пропонує ізольовану освіту. Але, навчання в спеціальних школах зводить нанівець соціалізацію таких дітей. Приймати їх чи ні, керівництво загальноосвітніх шкіл зараз вирішує самотійно.

Наприклад, тільки в одній столичній школі зважилися піти на експеримент і п'ять років тому створили окремі класи для тих, хто відстає у навчанні. Із шістдесяти таких школярів троє мають синдромом аутизму. В цьому навчальному закладі всі Індивідуальні учбові плани розробляються разом з психологами і логопедами. У розкладі щодня по п'ять загальноосвітніх уроків і додатково три: фантазія, хореографія і співи. В кожного вчителя є асистент, який допомагає пояснити учневі тему. А коли той захоче, то може навіть погратися посеред уроку.

Дійсно, такі діти емоційні і вимагають до себе посиленої уваги. Втім, навчання в звичайній школі поряд зі здоровими дітьми значною мірою повинно допомогти їм швидше пристосуватися до нормального життя. Але поки що така школа в Україні єдина.

Єдине, що заспокоює, це те, що Міносвіта визнає, що за такою схемою проект подібної програми для дітей з особливими освітніми потребами вже розглядається, але коли її можна буде реалізувати в повному обсязі, на жаль достеменно так і невідомо.

За останні 20 років розвиток наукових досліджень аутизму зазнав значних змін. В ті часи, коли аутизм розглядався як певний прояв шизофренії, всі наукові дослідження були орієнтовані на психопатологію. Виключно вся увага приділялася характеристикам аутичних людей, їх диватствам та хаотичній поведінці. Це добре ілюструють заголовки ранніх книг по аутизму: Fremde unter uns ("Чужий серед нас"), De lege vesting ("Аутсайдер"). Люди завжди в якійсь мірі бояться того, що здається їм несхожим, незрозумілим, а таке ставлення автоматично веде до сегрегації.[1]

І все ж таки поступово взяла гору точка зору, що аутичні люди, звичайно, мають набір специфічних розладів, але багато з їхньої поведінки може розглядатися в рамках нормального розвитку. Адже буває що дуже важко розрізнити симптоми "соціальних" і "комунікативних" порушень. Ще не зовсім з'ясовано чи можуть або не можуть ці "дві" проблемні області бути достовірно відокремлені одна від одної. Незважаючи на це, порушення пре-вербальної і вербальної комунікації, і функції, які використовують жести, міміку і мова тіла, зазвичай мають на увазі при обговоренні труднощів комунікації при аутизмі.

На сьогодні, дослідники більш схиляються до розгляду цієї проблеми з точки зору патології розвитку (міжнародні класифікаційні системи також переглянуті, і зараз аутизм ставиться до порушень в розвитку, а не до психічних хвороб, як це було раніше): відправною точкою стало порівняння розвитку аутичних і здорових дітей.

Ще одне спостереження, зроблене на цьому етапі, полягає в тому, що так звані розумово неповносправні особи мають також труднощі в розумінні значень картин і об'єктів. Однак їх не слід відносити до аутистів. Головна відмінність в тому, що аутисти не розуміють символічного рівня, відповідного їх інтелектуальному віку. Діти з аутизмом, відрізняються профілем розвитку. Як результат цього - більш "розщеплений" тип особистості саме в тріаді: комунікація, соціальна взаємодія та уява знаходять найбільш сильний прояв.

Потрібно визнати, що аутичні діти відстають в певних областях особистісного розвитку. Але при правильних методиках в рамках інклюзивного навчання в межах звичайної загальноосвітньої школи, шляхом комплексної психолого-педагогічної допомоги з системним кваліфікованим супроводом цілком можлива соціалізація дітей як з особливими освітніми потребами в середовищі однокласників та шкільного колективу відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку.

**ітература**

1. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты . - СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с
2. Чуприков А.П., Хворова А.М. Расстройства спектра Аутизма: медицинская и психо-педагогическая помощь. – 2-е Издание. Львов. 2013
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. Теревинф. Москва. 2016

**Павлик О.С.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя м. Ніжин, Україна.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОВІДНОСИН МІЖ ПАРТНЕРАМИ У ШЛЮБІ**

Сім'я є об'єктом ретельного наукового аналізу дослідників в різних психологічних галузях. Варто зазначити, що тема взаємовідносин, кохання, шлюбу є невичерпним джерелом для багатьох письменників, поетів, художників. Сьогодення характеризується поширеною проблематикою гендерної поведінки у шлюбі. Опорним у вивченні нашої теми є саме поняття "шлюб". Незважаючи на те, що ми віримо у рівність статей, все ж присутні відмінності у ставленні партнерів один до одного.

Дослідники визначають поняття "шлюб" як історично мінливу соціальну форму стосунків між чоловіком та жінкою, за допомогою якої суспільство упорядковує і санкціонує їх статеве життя, розглядає їх подружні, батьківські права та обов'язки.

Сім'я – це більш складна система стосунків, що об'єднує не тільки подружжя, а й їх дітей, близьких родичів [1, 75].

Відомо, що сім'я дозволяє задовольнити потреби, які лежать в основі розвитку особистості. Найбільш поширеною є класифікація потреб, запропонована А. Маслоу. Він виділяє п'ять груп потреб людини, які об'єднуються в ієрархічну структуру: фізіологічні потреби; потреби в безпеці і захисті; потреби в приналежності і любові; потреби в повазі і самоповазі; потреба в самоактуалізації [2, 16].

Сучасна молода людина відчуває певну недовіру до шлюбу як до соціального інституту. Для неї взаємостосунки між чоловіком та жінкою мають значення і виправдовують зусилля щодо їх збереження тільки тоді, коли сприяють особистісному самовдосконаленню і самореалізації кожного з партнерів [3, 17].

Тому важливими для нашого дослідження є емоційні аспекти взаємовідносин між партнерами у шлюбі, а саме симпатія, емпатія та любов.

Так, Е.Г. Ейдемільер і В.В. Юстицький розглядають емоційні ставлення симпатії як рушійну силу в міцності стосунків. Автори відмічають, що

ставлення симпатії в певній мірі нейтралізують стани фрустрації, які виникають в міжособистісних стосунках, в тому числі і в сім'ї. Тому легше виникає адаптація до фруструючих особливостей характеру партнера. Ставлення симпатії викликають зростання інтересу до об'єкта симпатії, що пов'язаний з прагненням допомогти, спільно радіти чи засмучуватись, що в свою чергу обумовлює взаємну відкритість і, відповідно, зростання рівня емпатії [1, 55-59].

К. Роджерс у своїй практиці роботи з клієнтами виділяє елементи взаємостосунків, що забезпечують особистісний розвиток: постійна турбота про партнера, віра в його потенціал, аутентичність, прийняття всіх аспектів особистості партнера [3, 126].

Важливою умовою формування почуття належності до сім'ї є створення стосунків інтимності, що виникають на перших етапах сімейного життя за рахунок особливого типу комунікації сімейної пари, існування деякої сімейної "таємниці" і маркування меж приватного життя [2, 16].

Також особливістю взаємовідносин партнерів у шлюбі, що включає емоційний аспект, є їх сумісність. Вона може бути описана двома характеристиками, що включаються в афективний компонент взаємодії: показниками суб'єктивної задоволеності (психологічна ознака) і показниками емоційно-енергетичних затрат індивіда (фізіологічна ознака) [1, 94].

Варто відмітити, що суб'єктивно цінність шлюбу визначається тим, наскільки існуючі в ньому взаємостосунки дозволяють відтворювати емоційно-значимі для людини ситуації. Ці ситуації дозволяють їй пережити ті чи інші бажання і звичимі стани. Для одних людей в цьому випадку будуть виступати позитивні, конструктивні стани і емоції: ніжність, радість, близькість, для інших – негативні, деструктивні стани: гнів, образа, вина, страх. Саме тому можуть створюватись довготривалі сімейні союзи (невротичні потреби) [2, 17].

Існує значимий фактор задоволеності шлюбом. Це власний локус контролю партнерів. За дослідженням Є.Б. Назарової, отримані наступні дані: задоволеність шлюбом статистично пов'язана зі ступінню інтернальності самої людини. Тобто, відповідальна людина більш задоволена шлюбом, незалежно від статі [1, 94].

У шлюбі нова ідентичність будується на міцній основі любові і емпатії. Кожен з партнерів повинен навчитися ідентифікуватися з іншим і разом вони повинні ототожнювати себе зі шлюбом. Так, відтепер всі рішення пари відображають їх вчинки стосовно один до одного (як буде краще для неї, для нього) [4, 5].

Присутні деякі гендерні відмінності в тих факторах, які впливають на задоволеність шлюбом: задоволеність шлюбом жінок статистично значимо пов'язана з такою особистісною рисою, як інтроверсія. Жінки з вираженою інтроверсією більш задоволені шлюбом, а більш екстравертовані – менш. Чоловіки такої залежності не мають [1, 94].

Чоловіки мають складність з процесом досягнення близькості через розкриття, адже близькість потребує доступу до ніжних почуттів. Для чоловіків доступ до цих почуттів потребує відмови від витіснення і ізоляції (відмови від



свідомих і безсвідомих захистів, аби захистити себе від впливу матері ще в дитинстві) [4, 5].

Для нашого дослідження ми виокремили емпатію як складову взаємовідносин між партнерами у шлюбі, адже емпатія виступає як дуже складне психологічне утворення, що, на нашу думку, потребує додаткового вивчення. Ми застосували методику "Шкала емоційного відгуку" (модифікована Н. Епштейн), яка дозволяє проаналізувати загальні емпатичні тенденції.

За даною методикою ми встановлювали відмінності у рівні емпатії між чоловіками та жінками у шлюбі. Результати дослідження показали, що у шлюбі 2-й рівень прояву емпатії у чоловіків становить 13,4 % (4 особи), у жінок – 53,4 % (16 осіб); 3-й рівень прояву емпатії у чоловіків становить 86,6 % (26 осіб), у жінок – 46,6 % (14 осіб). Це свідчить про те, що у шлюбі жінки мають більш високий рівень прояву емпатії, ніж чоловіки. У наших досліджуваних достатній рівень прояву емпатії допомагає встановити відповідний рівень симпатії, що в певній мірі нейтралізує стани фрустрації.

Отже, проблема взаємовідносин між партнерами у шлюбі є досі актуальною. Аналіз літератури дозволяє встановити, що, при вивченні подружніх відносин, у психологічних дослідженнях виділяють певні особливості функціонування сім'ї як соціального інституту. У сучасному суспільстві для збереження довготривалості шлюбу важлива подружня сумісність.

На взаємовідносини між партнерами у шлюбі впливає уявлення про партнера. Провідним критерієм рівня сформованості образу шлюбного партнера є міра співпадіння уявного образу з реальним.

### **Література**

1. Андреева Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева., 2004. – 244 с.
2. Посысов Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования / Н. Н. Посысов. – М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2004. – 328 с. – (учеб. пособие для студ.).
3. Роджерс К. Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы. / К. Роджерс. – М.: Эскмо, 2002. – 288 с. – (" Психология для всех").
4. Ягнюк К. В. Составляющие счастливого супружеского союза или психологические задачи брака / К. В. Ягнюк. // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2015. – №3.

**Палько Т.В.**

директор Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат психологічних наук, доцент

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ**

Найбільш оптимальним для розвитку рефлексії вчителя в умовах післядипломної освіти є групова діяльність. Найбільш оптимальними для її реалізації є інтерактивні форми і методи навчання, зміст яких спрямований на розвиток

професійного досвіду вчителя. Серед них тренінг займає провідне значення і класифікується як найбільш ефективна й активна форма групової роботи завдяки своїм процесуальним і продуктивним характеристикам, які об'єднують навчальну й ігрову діяльність в умовах моделювання різних ситуацій. Унаслідок продуктивності, емоційної включеності, відкритості зворотного зв'язку, довірливої психологічної атмосфери, під час тренінгової роботи створюються умови для саморозвитку особистості, аналізу ситуацій взаємодії з огляду на свою точку зору та позицію партнера, розвитку здатності до пізнання і розуміння себе й інших у процесі спілкування.

Крім того, тренінг уможливорює моделювання міжособистісних конструктивних комунікацій, які зрушують індивіда на об'єктивування своєї суб'єктивності, вияв самосвідомості, здійснення самооцінки, зовнішнє вираження свого внутрішнього духовного стану тощо [18].

У процесі тренінгу з розвитку рефлексії у вчителів найбільш доцільними є: *групова дискусія, "мозковий штурм", рольові ігри*. Під час *групової дискусії* вчителі мають змогу розвивати емпатію, брати до уваги неповторність й унікальність кожної особистості, рефлексувати стосовно один до одного через створення активних соціальних взаємодій; обговорювати актуальні питання, висловлювати власні ідеї, думки, запитання, давати відповіді. Таким чином вчителі обмінюються думками, ідеями, настановами і досвідом з метою забезпечення зворотного зв'язку, уточнюють спільні позиції, висловлюють свою при цьому сприймають взаємну інформацію, розвивають групову рефлексію, усувають упередженість в оцінці інших через аналіз індивідуальних переживань і відкритих висловлювань та сприяння учасникам виявляти свою компетентність для задоволення потреби у визнанні та повазі. За зіткнення протилежних думок учасників тренінгу породжується конструктивний діалог, прояснюються проблеми, з'ясовуються суб'єктивні позиції, які постають у новому світлі, усвідомлюються раціональні погляди інших тощо.

Модифікацією групової дискусії є "сфокусована дискусія", учасники якої утворюють дві групи: в одній групі проводиться обговорення, в іншій – спостереження за першою групою і надання зворотного зв'язку. Безперечно, така дискусія вимагає спеціальної підготовки учасників і додержання певних правил взаємодії: поважати позицію іншого, не перебивати, говорити чітко й конкретно, не висловлювати образливих зауважень, поводити себе конструктивно тощо.

*Мозковий штурм* розглядаємо як найефективніший метод стимулювання мисленнєвих процесів і творчої активності її учасників. Головна мета "мозкового штурму" – генерування всіма учасниками ідей, думок й альтернативних рішень, які стосуються визначеної теми або конкретного питання. Ґрунтується "мозковий штурм" на таких постулатах:

1) породження, комбінація і модифікація ідей вищого рівня якості за спільної взаємодії;

2) заборона на гальмування генерації ідей їх передчасною суб'єктивною оцінкою та критикою;

- 3) рівноправність різних ідей, повна їх фіксація;
- 4) свобода думок, асоціацій тощо .

Уведення міні-лекцій діалогічного характеру до групових дискусій сприяє посиленню мотивації учителів до плідної роботи, розширенню сфери їхніх уявлень і знань про зміст і складові розвитку рефлексії загалом та в умовах післядипломної педагогічної освіти зокрема.

Групові дискусії реалізуються у вигляді *виконання проєктивних вправ*, коли, наприклад, із матеріалів глянцевого видання створюється колаж, в якому відображається інформація сучасних ЗМІ щодо образу вчителя. У цьому випадку, як зауважує О. Бондаренко, поряд із "...вираженням раціоналістичного смислу (судженням), вираженням ірраціонально зрозумілого смислу є переживання", яке є важливим механізмом усвідомлення і корекції змісту власних настанов і стереотипів.

Організація і проведення *рольових ігор* сприяє нагромадженню досвіду учасників тренінгу через програвання ними певних професійних й інших ролей різних суб'єктів навчально-виховного процесу. Водночас найкомпетентніші учасники рольової гри, у нашому випадку – педагогічні працівники з розвиненою рефлексією, виконують роль експертів, які забезпечують зворотний зв'язок учасникам гри в описовій (не оцінній) формі з пропозиціями щодо можливостей рефлексивного аналізу особливостей програвання ними професійних та інших ролей.

Для творчого розв'язання складних ситуацій, що виникають у рольових іграх, необхідно моделювати конкретні ситуації професійної діяльності, які розв'язуються в умовах невизначеності, інформаційної недостатності й часових обмежень. У цьому випадку розвивається здатність до рефлексивного аналізу через осмислення і переосмислення, оцінку й самооцінку власних дій та дій інших учасників.

Рольова гра допомагає розвивати внутрішні сили, наприклад через "криголами", іншими словами – "розігравальні" вправи, завдяки яким учасники долучаються до групової роботи. Окрім того, "криголами" використовуються для того, щоб знизити напругу, зняти втому, допомогти групі швидко пройти стадію формування або пристосування, швидше наблизитись до стадії згуртування, створити атмосферу відвертості, доброзичливості й співпраці. Учасники гри на деякий час забувають про свій вік, статус, труднощі, розслабляються і налаштовуються на подальшу роботу. Рекомендуємо цикл завдань, які включають :

1) *аналітичні завдання* (відпрацювання вміння аналізувати й оцінювати ситуації професійної діяльності);

2) *проєктивні завдання* (формування вміння самостійно здійснювати пошук та застосовувати способи розв'язання завдання, що поставлене перед слухачем як учителем);

3) *ігрові завдання* (моделювання ситуації педагогічної діяльності та реальної взаємодії вчителя з учнями);

4) *алгоритмічні завдання* (визначення послідовності міркувань у побудові рефлексивних суджень; використання алгоритму для розвитку рефлексивних умінь);

5) *рефлексивно-евристичні завдання* (визначення евристичної ролі рефлексії у розв'язанні професійних завдань, нових для слухачів).

Отже, використання навчальних завдань створює передумови для плано-мірного переходу від репродуктивних до продуктивно-творчих способів мислення, застосування умінь самоаналізу й самоорганізації професійної діяльності вчителя.

### Література

1. Марусинець М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів : теорія та практика формування : монографія/ М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2012. – 420 с.
2. Панасюк А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров : метод. пособ. / М. : Высш. шк., 1991. – 79 с.
3. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник. К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

**Папуча М.В.**

### СОЗНАНИЕ: ОСОЗНАННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ?

*Сознание не психическое пространство,  
сцена, на которой актеры  
разыгрывают драму, а сама драма...  
Л.С. Выготский*

*Человек – вечная проблема.  
А.Ф. Лосев*

Соотношение "сознание-реальность" – всего лишь одна из форм отношения бытия и сознания – как вечного и нерешаемого противоречия философии всех времен и всех имен. И однако же, это – истинное противоречие. Еще великий Гегель сказал, что наличие противоречия есть критерий истины, а его отсутствие – критерий заблуждения. Противоречие "выглядывает" настойчиво уже в самом словосочетании "сознание-реальность": реально ли сознание? Если "да", то не надо двух слов – это одно и то же. Если "нет", то оно никак не может быть объектом изучения науки. Это – элементарная логика. Она вообще не любит противоречий. А вот диалектическая логика – ими живет. И хотя мы хотим сказать не о логике, а о психологии сознания – начинаем все же с логики и философии. Прежде, чем решать проблему сознания как психологический вопрос, его надо решить как вопрос самой психологии.

Вопрос "реально ли сознание?", – до смешного прост – ну, конечно, реально (хотя мы и не знаем что оно такое). Его даже можно "потерять", это знакомо многим. А потом оно "возвращается" – т.е. никаких сомнений у здоровых взрослых людей на этот счет нет. Вопрос "реальна ли реальность?", – вообще не вопрос... И все таки, диалектика требует противоречия: если есть реальность, то должна быть и какая-то не-реальность. Ибо как же без этого мы узнаем реальность? Вот тут впервые неожиданно в философски-логическую сферу врывается вполне конкретная психология человека. Оказывается, мир реален не только сам по себе, но и потому, что представлен в моем сознании, и посредством этого представлен мне. Нереально то, что сейчас, в этот момент, никак не представлено мне, или не представлено вообще (даже в воображении и в памяти). Но если оно все же есть, оно может быть явлено мне в любом виде. Тогда реально всё вообще, кроме того, что пока еще не осознано. Но можем ли мы это "всё" как-то определить? Оказывается, не можем (разве что, не перечисляя до "абсурдной бесконечности"). Но (опять это "но"), если реально всё и оно неопределимо, значит оно – нечто. И где-то в этом "нечто" совсем потерялось сознание... которое, вообще-то, в такой постановке, превратилось в своё-другое, т.е. – в ничто. Запутанная неразрешимость проблемы для диалектики не только не страшна, она – ее, диалектики, благодатная почва. Л.С. Выготский цитирует Гегеля: "Ничто от некоторого нечто есть некоторое определенное ничто, т.е. это вполне реальнее ничто" [1, с. 312]. "Определенное" здесь означает реально существующее. Оказывается, реальность может быть телесной (материальной) и не-телесной (дух, сознание), но это всегда – одна реальность. Так и доказывается правота Спинозы, который 400 лет назад показал весьма ясно, что тело и душа (материя и сознание) – не две реальности (в его терминологии – субстанции), когда-то и где-то, кем-то непонятно как соединенные, а всего одна субстанция – Природа (или Бог, – здесь это не столь важно), имеющая два противоречащих друг другу свойства (атрибута – по Спинозе). На этой простой мысли выросла вся серьезная диалектическая философия. Это положение чрезвычайно важно для психологии... не надо никакой абракадабры типа "психология телесности" – надо изучать человека как целое, противоречивое, всепроникающие друг в друга на всех уровнях единство психического и материального. Заметим это, т.к. это было реализовано в конкретной психологии пока только двумя людьми – З. Фрейдом и Л.С. Выготским.

Любое

исследование в любой науке требует в начале исходной абстракции, выраженной в предельно общем определении, которое выражает лишь одно, но самое главное, исходное в предмет. Для нас таким предельно общим есть определение А.Ф. Лосева: "Вещь, противопологающая себя самой себе же самой, есть вещь, имеющая самосознание и вообще сознание" [2, с. 185]. Ключевым есть свойство "противополагания" вещью самой себе. Запомним это. Л.С. Выготский уточняет и настаивает: действительно научная психология та, которая своим предметом имеет субъективную диалектику представленности человеку объективной диалектики природы, включающей и объективную

диалектику психологической жизни самого человека. [1, с. 322-323]. Кажется, все предельно ясно, но почему-то психология не пошла по этому пути.

Л.С. Выготский видит причину в трудности преодоления непосредственного опыта: невероятно трудно отделить "зерна от плевел": моё ощущение, переживание, осознание, наконец, моего же сознания – это не то же самое, чем оно является объективно. Радость осознанная не равна радости как явлению. Поэтому мы ищем сущность в непосредственном опыте, а ее надо искать совсем в другом месте, ведь этот опыт, кроме всего прочего, никогда не откроет своей сущности, поскольку ее там нет, она вся в явлении (и вот тут, безусловно, прав Гуссерль). Но нам нужна наука о сознании, а не о его переживании (осознании) мной. Итак, Выготский настаивает: психология научная не может быть выстроена на данных самонаблюдения!

Именно в этом смысле, вопрос о сознании – не столько психологический вопрос, сколько вопрос самой психологии. Сможет ли она разобраться научно в этом сложном явлении, – от этого зависит судьба и самой науки, и практики, ею порожденной. Пока мы имеем много частных и частичных рассуждений, в зависимости от исходной точки исследователя, и хотя точки эти очень различны, все сводится к элементарному. Мы завершили круг и вернулись опять к Спинозе (вернее к анти-Спинозе), опять отдельно тело, отдельно душа, отдельно сознание и материя etc,etc... и поэтому – сознание отражает, существует практически отдельно... и тут добавляется вариации подходов – от житейского до религиозного. С другой стороны, идут попытки решения множества частных вопросов, без решения самого существенного – о психологической природе сознания как реальности, а не о каком-то хитро-сложном их взаимоотношении.

Вот этот вопрос, – психологическая природа сознания как реальности, – есть то, что Л.С. Выготский назвал правильной постановкой проблемы. Он, как известно, справедливо считал, что большинство проблем психологии остаются нерешенными, именно потому, что они неправильно поставлены: "правильна постановка вопроса есть не меньшее дело научного творчества и исследования, чем правильный ответ, – и гораздо более ответственное дело. Огромное большинство современных психологических исследований с величайшей заботливостью и точностью выписывают последний десятичный знак в ответе на вопрос, который в корне ложно поставлен" (отмечено нами. – Н.П.). Как же современно звучит это "современно" Выготского, написанное в 1926 году (!). Вопрос определяет ответ.

Итак, Спиноза и вообще настоящая, "незамутненная" диалектика в целом говорит очевидное – человек (как и Природа в целом) есть субстанция, имеющая два равноценных атрибута – тело и душу (сознание). Это – именно два очень разных свойства одного, (а не тело – отдельно, сознание – отдельно). И это и есть реальность. Диалектика требует противоречивости – и эти атрибуты, действительно, настолько различны, что находятся между собой в постоянном противоречии и именно это есть основной источник развития. Более того, и сами атрибуты, "в себе" очень противоречивы. Именно это есть

одним из камней, "который презрели строители", но на котором строили психологию Выготский и Фрейд. Но, именно, один камень – диалектика далее требует признать *causa sui* – это то, что в современной, крайне примитивированной психологии пытаются назвать психическим детерминизмом, понимая его очень плоско. На самом деле *causa sui* означает, что любая субстанция (по Спинозе), т.е. любое душевно-телесное образование живет не только отвечая на воздействия других тел, но и (это главное), в конечном итоге является причиной самого себя. Такова же Природа (Бог), в целом. Что это все дает конкретной психологии? Очень многое. Сначала о непосредственности. Л.С.

Выготский пишет, что в психологии доминирует "наиважнейшее методологически – младенческое представление, будто изучать можно только то, что дано нам в непосредственном опыте [1, с.342]. Согласимся, что младенчество как-то уж очень затянулось... ведь вся наша современная психология так или иначе строится на этом. Между тем, виднейший отечественный философ-диалектик, А.Ф. Лосев, в те же годы что и Выготский написал много жестче – наука вообще не причастна к тому, где оперируют "непосредственными фактами" [3].

Наука, если она наука, вообще лишь отталкивается от фактов непосредственного опыта и ищет в явлении сущность, т.е. работает с понятиями. Описательность – обязательный этап любой науки, но у нас он весьма инфантильно-затянутый. Как же работает наука? Выготский отвечает: "при изучении того, что не дано нам непосредственно... наука его конструирует, воссоздает предмет изучения методом истолкования или интерпретации его следов или влияний, т.е. косвенно"[1]. И, оказывается все дело в том, чтобы найти правильное истолкование, но не в том, "чтобы отказаться от толкования вовсе" [1]. Выготский заключает жестко: "с этим догматом – о непосредственном опыте как едином источнике и естественном пределе научного знания – стоит и падает вся субъективная и объективная психология[1]. Это приговор. И, увы, он приведен в исполнение... самой же психологией (этакий суицид)..."

Если все же попытаться оттолкнуться от методологии Выготского и Фрейда (который не говорил об этом, но мыслил исключительно диалектически), то главным оказывается то, как истолковываются факты. А, значит, в центр становится фигура исследователя, его основная фундаментально философская "точка отсчета", и его собственное мышление. Конкретно это означает, что мы, пытаясь оставаться в рамках диалектики, попробуем рассмотреть некоторые психологические факты из жизни человека, обладающего сознанием. Главное здесь – попытаться избавиться от того, что Выготский назвал "методологической беззаботностью", т.е. не переходить на рельсы непосредственности и не брать на себя слишком много...

Методология требует такой последовательности идея → концепция → цель. Идея, собственно, не нова: учитывая описанное выше и вообще доступные нам философско-

психологические конструкты, мы полагаем, что человек есть осознающая сама себя реальность. Или, наоборот, реальность осознает саму себя в человеке. Если вернуться к определению Лосева – в человеке и благодаря человеку, реальность (и любая ее часть) противопоставляет себя себе же самой, т.е. – осознает себя. Отсюда, концепция предмета исследования – психологическая жизнь человека как сложной остропротиворечивой целостности души и тела. Вроде бы, тоже – не ново. Новым есть попытка сохранить эту живую целостность, жизнь не раздробив ее на куски, противоречащие этой целостности. Другими словами, наука должна выделить единицу" как наименьшее сложно-противоречивое образование, включающее в себя в особом "снятом" виде всю целостность. Найти единицу – это цель. Мы не будем здесь ее достигать. Покажем лишь фрагментарно, что нового дает нам развернутая логика относительно сознания и реальности. Первое и главное – мы изучаем не логику, а психологические вопросы, т.е. нас интересует не движение понятий, а психологическая жизнь конкретного человека. В этом плане очень важно "удерживать" целостность этой жизни, в том числе и ее биологию (психосоматика – явно искусственно придуманная область. Ведь и так ясно – если я повредил руку – болею весь я, а не остаюсь в целом, здоровым. Как и наоборот – мое плохое настроение обуславливает вялость и апатию, или наоборот, агрессию).

Далее, нам надо от исходной философской абстракции перейти к абстракции конкретной науки, но не отходя от философии. Нам кажется, адекватными будут представления Выготского о "системно-смысловой, семантической природе сознания". Его мы и положим в основу как базовое. В итоге получаем сознание человека как вполне реальную межфункциональную психологическую систему (МПС) смыслов. Систему динамичную, постоянно изменяющуюся и охватывающую всю противопоставляющую саму себе (т.е. – осознанную) психологическую жизнь человека. Но теперь мы знаем, благодаря Фрейду и Выготскому, что это осознанное, о-смысленное еще не вся жизнь. Есть еще неосмысленное (неосознанное, бессознательное). И только введение этого последнего в состав МПС, "завершит" представление о целостности. Это (бессознательное), на самом деле, в реальной жизни присутствует всегда и только завершенная система даст нам личность, т.е. психологическую жизнь конкретного человека. Знаем мы и об огромном значении фактора времени. МПС – динамична, т.е. это – процесс. Но в некоторых случаях этот процесс может "застывать" во времени, превращаясь на какой-то период в структуру, оставаясь такой же сложной и многосоставной. А затем – процесс возобновляется. Вот эта смена "процесс↔структура" есть важнейший показатель психического здоровья человека. Как же это работает? Покажем на представлениях о некоторых явлениях.

Еще раз – наш предмет – не мир явлений, сводимый к нашим ощущениям, и не мир идей, сводимый к нашим мыслям, а живая действительность существования человека в целостности его внутренних жизненных отношений. И вот тут-то "обнажается" две важнейших вещи, две конечных трагических ошибки психологии. Во-первых, эта живая целостная действительность не сводится только к



сознанию (осознанному), а во-вторых, сознание вовсе и не отражает действительность. "Теория отражения", о которой так долго говорили большевики, – стоит и падает с признанием сознания одним из свойств (атрибутов реальности), т.е. – столь же реальным, как и сама реальность. Но, скажут нам, это все философия, а реальный человек ведь познает действительность, изменяется при этом, ведет себя адекватно этой действительности, т.е. так отражает же ее!.. На это следует ответить так: если следовать такому "материализму", – одновременное признание реальности сознания (т.е. его предметности, ведь по этому "учению", реально только то, что предметно) и его "отражательности" означает катастрофу – сознание включающее в себя всю действительность должно "раздуться" до невероятных размеров, превышающих объем (физический объем) всех мыслимых и немыслимых галактик и миров...

На самом деле, процесс познания немного сложнее и протекает в плоскости, очень далекой от того, что несет в себе термин "отражение". Противоположение себя самому же себе означает вовсе не отражение, а вычерпывание человеком действительности ("вычерпывание" – термин Спинозы, который очень часто употреблял А.М. Леонтьев в своих последних работах, пытаясь как-то удержать термин "отражение", к тому времени дискредитировавший себя даже в советской психологии). Что же дает термин "вычерпывание" для конкретной психологии человека? Сказать "человек вычерпывает действительность" – значит, говоря грубо-упрощенно, но жестко-верно, – сказать, что есть то, что вычерпывается, есть куда и чем вычерпываться – пусть нас извинят за вульгаризм, но ведь и именно так расшифровывается метафора "вычерпывание". Что же реально происходит и при чем тут вообще сознание? Если я вижу живого конкретного человека, то по "теории отражения" выходит, что я вижу "светлый образ" его. Но ведь каждый скажет, что вижу я вовсе не образ, а именно того человека, этот предмет, этот мир. Проблема вдруг становится очень сложной, а если учесть, что воспоминания, я вижу – так образ – вообще становится запутанной. Оказывается, мы в корне неправильно понимаем самое элементарное... Все эти образы, отпечатки, следы и схемы (когнитивная психология) предполагают некоторый вполне материальный носитель, на котором только и может что-то отпечататься, отразиться. (Автор реально изучал физиологию и анатомию в течении трех курсов университета и может заверить совершенно честно, что нигде в теле человека такого "носителя" не видел). Поэтому, все эти позитивистские материалистические бредни надо бы давно отбросить...

Противоположить (осознать) одна часть реальности другую ее часть, может лишь при условии, что эта первая часть уже изначально есть сознание! "Изначально" означает, что речь (биологически) должна идти еще о пренатальности. Но... сейчас еще очень рано, мы еще сами в этом "пренатальном" состоянии.

Сейчас – только гипотеза. Если уже "изначально", то есть реальность, состоящая не из двух, а из трех разных частей или же свойств, о которых мы пока еще ничего не знаем, кроме того, что они есть. Вот эти "части" реальности:

мир внешний (в пренатальном периоде – очень простой, уютный, однообразный), мир внутренний (о нем мы вообще ничего не знаем) и некоторая загадочная инстанция, которую мы называем "Я", а другие народы – другими иностранными словами. Об этой последней реальности мы вообще ничего не знаем, но, договоримся, что оставаясь в рамках диалектической логики, откажемся сразу от всякого "мистического" и "духовного"<sup>8</sup>.

Чтобы попробовать понять хотя бы схематически, что со всем этим происходит и как это работает, нам необходимо ввести в рассуждения обязательный диалектический принцип – принцип развития (становления). Кроме того, необходимо учесть, что психологическая жизнь человека в ее постоянном и противоречивом становлении принципиально возможна только во взаимодействии, взаимоотношении с другими людьми. Только в этом случае будет соблюдено основное положение Выгосткого: "диалектика психологии есть вместе с тем и диалектика человека как предмета психологии... это согласие мышления и бытия в науке есть одновременно и предмет, и высший критерий и даже метод, т.е. общий принцип" [1, с.322-323]. И кроме того, надо ни на миг не забывать следующее положение классика: "психология должна работать с понятием с понятием психического, чтобы непосредственное самонаблюдение было выключено как выключены мускульные ощущения в механике и зрительной оптике" [1, с.345] ( Выделено мною – Н.П.). Хотя наши психические переживания и вообще состояния нашего сознания, это и есть первичный и непреложный факт, он, на самом деле, говорит нам не столько о некоторой данности, сколько о некоторой заданности. Наше сознание непрерывно ставит бесконечные вопросы. В нашем сознании нечто является. Вот то, что же именно является в сознании, следует изучать психологически [2, с.137].

И, наконец, пытаясь изучить функционирование и развитие сознания, следует отдавать себе отчет в том, что это изучение будет всегда неполным и условным, поскольку его искусственно, с целью анализа, "вырвано" из контекста становления человека как незавершаемой никогда целостности.

Что значит развиваться? Это значит быть изначально чем-то и оставаться им во все моменты процесса. С другой стороны, это значит изменяться в этом процессе, т.е. – становиться чем-то новым, не бывшем до развития. И еще это значит приобретать и все время менять новую форму и в этом смысле быть чем-то актуально бесконечным во времени (начало ведь не возникает из ничего). Мы не будем здесь рассматривать онтогенез сознания, вычленим один простейший факт и исследуем его актуалгенез.

Итак, сознание есть системная динамичная структура смыслов. Что реально представляет собой эти смыслы в сознании, мы не знаем, но знаем, что актуализируясь, каждый из них вызывает массу психических явлений каким-то особым образом связанных между собой. Знаем, также, что человек живет, погруженным в смысловое поле, которое представляет собой знаковые

---

<sup>8</sup> Последние феномены в жизни человека, безусловно, есть, но появляются значительно позже и о них тоже мы, увы, ничего не знаем.

системы, имеющая каждая свое значение. Фактически без и до контакта с данными конкретным человеком, знаковые системы смысла не имеют. Он рождается при встрече конкретного сознания с системой знаков (следовательно, в этой встрече происходит превращение значения в смысл). Это когда активен данный человек. Но то же самое происходит и при восприятии, когда "в сознание" человека попадает система знаков, переданная источником (другим человеком, текстом, рисунком etc). Заметим здесь важное – речь не идет только об информации, но о всех явлениях сознания, вырванных значением. Итак эта "встреча", этот "переход" – именно они нас интересуют.

Применяя материалы, логику Л.С. Выготского и получив уже первичные эмпирические данные с использованием его нового метода (который он назвал "семическим"), доказал, что только с его помощью можно изучать "микрпроцессы" сознания, но так, увы, и не успел его применить), мы можем высказать предварительно и осторожно следующее. Фактически, смысл есть сложная МПС, возникающая как ответ на какое-либо активирующее воздействие.

Это воздействие может идти извне, изнутри как воздействие моего Я (?), или от другой МПС сознания – активной в данный момент. Это воздействие обуславливает некоторую активность – точечную, "маленькую", но такую в которой уже в предельно сконцентрированном, сжатом виде собраны все противоречивые и разные явления (в том числе и бессознательные), которые тут же разворачиваются в МПС (смысл) и "переводятся" в знаковую форму этого сознания. Вот эту мгновенно сконцентрированную активно-противоречивую "точку" есть смысл назвать впечатлением. Весь этот процесс происходит неимоверно быстро, это – МИГ в буквальном смысле, где время исчисляется "нановеличинами" и скорость значительно превышает все мысленные и немислимые величины, в том числе и скорость света. И именно поэтому это есть "пучок идей", если рассуждать философски. Т.Е. мы имеем в "этом месте" превращение вполне материального и протяженного в свою противоположность – предельно сжатое и вневременное, т.е. – в идеальное. (Современная физика показала, что материя при скоростях, превышающих скорость света, перестает быть таковой, "распыляясь", "охватывая" пространство, – чем не мир идей?).

Но активированное должно быть выражено, этот закон знает каждый психолог. Выражение предполагает разворачивание: то, что было сконцентрировано и являло собою МИГ, разворачивается во вполне протяженную и вполне материализованную знаковую систему (речь, текст, жест etc). В сознании Другого, на которого направлено это выражение происходит тот же описанный двухфазный процесс. Отметим здесь, чтобы мы можем и не заметить этого "разворачивания" у взрослых, если выражение происходит во внутренней речи. Но оно обязательно есть. Описанное здесь есть во многом гипотетическим, однако уже подтвержденным некоторыми эмпирическими данными.

Открывается много вопросов и многое приходится видеть по-другому, например, ясно, почему любая активность сознания есть творчество.

Обратим пока внимание лишь на два вопроса.

Первое. Как это ни фантастично звучит, сознание человека являет собою некий механизм, которому дана возможность изменять время... Оно и только оно может его (время) запредельно ускорять или запредельно замедлять (это, между прочим, происходит и сейчас с сознанием автора этих строк). Здесь открываются действительно беспредельные перспективы.

Второе. Описанное заставляет кардинально менять точку зрения на то, что мы привыкли называть бессознательным. Это оказывается ТЕМ ИНЫМ (одновременно моим и не моим), в котором время преобразуется самым невероятным образом и существует это иное только идеально... а вот сосуществовать с сознанием оно может только на границе с ним, когда я и осознаю, и, одновременно, не осознаю. Это такой же мой мир, и это – не мой мир, это именно иное, показывающее, что человеку, и только ему, дано преобразовать коренным образом не только время, но и саму ткань пространства. Это мое сложное и много-измеряемое существование и есть та драма, о которой писал Л.С. Выготский.

### Литература

1. Л.С. Выготский Исторический смысл психологического кризиса Собр. Сочинений Т.1, М. 1982
2. Лосев А.Ф. Вл. Соловьёв., М. 1986
3. Лосев А.Ф. Философия мифа, М.1982

Папуча М.В., Медвідь Є.С.

## ПСИХОЛОГІЯ ЧАСУ ЯК ГОДИНА ПСИХОЛОГІЇ

Час взагалі, час як такий не може бути об'єктом дослідження ніякої науки. Власне, так само, як не можуть бути таким об'єктом простір як такий, дух як такий, життя як таке... Перераховане (час, простір, дух) є вимірами, формами, векторами існування будь-чого (будь-кого), і саме це будь-що є об'єктом дослідження різних наук. Різних, оскільки воно – нескінченно різноманітне, а отже кожна наука отримує своє. Це – беззаперечно. Але, одночасно, беззаперечно й те, що ці виміри не можуть бути "винесені за дужки", як це є зараз. Зокрема, все що існує, існує в часі, отже час не є зовнішнім для будь-чого існуючого, а якимось чином входить, складає цілісність цього (і, можливо, зумовлює цю цілісність) будь-якого існуючого. Зараз в будь-якій науці (за винятком, можливо, лише фізики) час саме винесено за дужки. В психології робилися спроби дослідити особливості сприймання часу, а з іншого боку, "внести" його якимось чином в теоретичні конструкції. Спроби проте, залишилися спробами...

Нам здається можливим і доцільним поставити питання таким чином: якщо дійсним об'єктом психології людини є її "психологія життя" (Л.С. Выготський), якщо це життя протікає, плине в часі, є необхідність (а не бажання) включити в реальний час, в реальні дослідження різних аспектів

психологічного життя людини. Незалежно від того, в межах якої теоретично конструкції (зараз люблять слово "парадигма") це психологічне життя вивчається. Зауважимо також, що мова йде не про епістемологію. А про вивчення дійсного психологічного життя людини. Отже, час своєрідно локалізується: нас цікавить не час як вимір існування взагалі і всього, а психологічне життя, яке здійснюється в часі, являє собою плин і альтернативного погляду на об'єкт психології не існує. Сутність нашого погляду полягає, власне, в дуже простій речі – дослідити реально особливості, аспекти, параметри (назвати можна будь-як) часового виміри психології людини.

Спочатку, зрозуміло, теоретичні міркування. Наявність у світі людини є своєрідним і надійним свідченням діалектичного положення про те, що час є нескінченним і водночас цілком "скінченим", дискретним. Психологічне життя як і життя взагалі, як існування є нескінченним у Всесвіті. Разом з тим, психологічне життя кожної конкретної людини виникає, відбувається і завершується в цілком визначених часових межах (хоча вони і варіюють, але в дуже вузьких рамках). Отже людина, як і будь яка жива істота може бути уявлена як своєрідна гілка всесвітнього часу, в якій він (час) має цілком визначену дискретну, обмежену природу. Життя людини – плин і плин достатньо довгий. Людина усвідомлює і визнає про це достатньо рано. Все її існування в суспільстві доведенням їй плину життя. І це є – психологічна проблема, яка зовсім не береться до уваги. Більше того, цікавий момент пов'язаний з тим, що яким би об'єктивно не був відрізок свідомого життя, суб'єктивно він переживається саме як довжина, й переживається як доволі довгий. Створюється певний парадокс: якби метелик одноднівок міг усвідомлювати, один день життя здався б йому таким же довгим і поетапним як людині дев'яносто років. Тож час може спресовуватись або розгортатися, але в будь-якому разі він має обов'язкові віхи: початок–плин – закінчення (нагадаємо, йдеться лише про час психологічного життя). Здавалося б, принаймні психологія розвитку за весь час свого існування повинна була б навчитися "працювати з часом", але й тут він – поза дужками...

Наступне. В психологічному житті людини спостерігається порушення ключового догмату фізики про одно спрямованість і незворотність часу. Так, при деяких захворюваннях людина починає реально жити у власному минулому. Звісно, це робить її "неадекватно", але нас цікавить те, що це може бути. А отже психічне може моделювати, "гратися" з часом. Подібне може статися (і стається) з будь-якою здоровою людиною. Відмінність лише в двох моментах – людина, "живучи в минулому" паралельно якимось чином (?) усвідомлює, що це життя не є реальним. І, по-друге, це відбувається в нормі доволі швидко. Однак, з іншого боку, людини просто не може жити реально, не звертаючись нескінченно до минулого (власного і культурного) і не працюючи в майбутньому. Ми, таким чином, живемо в ситуації потрійного часу. Ми не усвідомлюємо цього і це – головне. Тут працює так звана "теорія скла", давно відома в психології – людина бачить і усвідомлює через скло вікна світ, але не

бачить і не усвідомлює самого скла... Що буде, якщо наша свідомість навчиться усвідомлювати сам час ("скло"), важко передбачити. Але можна прогнозувати, що при цьому свідомість підніметься на більш високий щабель розвитку.

Згадана вище патологія є, безумовно, "ключем" для розуміння складного переплетення часу з психологічним життям. На наш погляд існує ще, як мінімум, три таких "ключі" про які ми тут і висловимось. Ці три "ключі" – безсвідоме, сон і система знаків, яка є вихідною умовою свідомого психологічного життя.

Слід зазначити насамперед: суперечити щодо того існує чи не існує безсвідоме ми залишаємо "життєвській психології". Воно, безперечно існує і, як все, що існує в цьому світі – існує в часі, а отже розвивається. Більш того на межі взаємопереходи "свідоме-безсвідоме" ми знаходимо час психологічного життя людини в його, так би мовити, чистому вигляді. Ця мить, непомітна як і будь яка мить, ні самій людині, ні тим хто поруч з нею – є чистий час, час сам собі. "Розгорнути" цю мить обов'язково належить, адже вона "доленосна" щодо часу життя людини. Психоаналіз (як техніка) – перший сміливий крок у цьому напрямі, але і в ньому, на жаль, мить вислизає. Тут ми зустрічаємось з таким собі відзеркаленням пізнання людиною Космосу: є багато різних уявлень, але техніка дозволяє отримати лише мізерні надійні емпірично – безумовні факти щодо цього існування ( ми можемо уявити щодо Космосу геть-що, як це роблять письменники-фантасти, але те, що може стати реальним об'єктом дослідження має "досягатися" "подовженою рукою" і "покращеним оком" людини, – так любили говорити філософи-марксистки). Ми точно знаємо, що час в безсвідомому, безумовно наявний, але його протікання, а отже протікання реальних процесів категорично відрізняється від часу в свідомості... Хоча тут є цікава "одиниця", "клітинка", в якій ці дві реальності суперечливо сходяться і співіснують, але про це згодом...

Сон ми виокремлюємо (звісно, доволі штучно) зі всього безсвідомого, в зв'язку зі свободою. Сон – це те, де існує людина абсолютно вільна і вона це розуміє, навіть у сні. Саме тому сон "рятує" людину від багатьох негараздів (навіть ув'язнені сприймають сон як визволення і цінують його – "хочеться забутись", – див., напр. роботи В. Франкла та шекспірівського Гамлета). Водночас, у сні людина максимально не-свободною, оскільки те, де вона опиниться, що буде робити і, з якою метою – від неї не залежить ("закинутість" в екзистенційній психології). Ось ця суперечливість – абсолютна свобода ( в часі і просторі, від власної біології і від соціально-моральних пут) і одночасно, абсолютна не-свобода є тим, що має стати предметом дослідження психологів, які хочуть зрозуміти суперечливу єдність свободи і несвободи в психологічному житті людини.

Найбільш продуктивним напрямком ми вважаємо дослідження з точки зору часу процесу оволодіння людиною знаковою системою. Висловимо тут лише гіпотезу. Знакова система – єдина сфера, привласнення якої наділяє людину свідомістю, отже – робить Людиною. При цьому, дана сфера, у всіх її

іпостасях сфера цілком матеріальна – її можна (і треба) побачити, почути etc. Сфера свідомості є за визначенням, не матеріальною. Отже в цьому процесі ми маємо справу з дійсно глобальним явищем – переходу матеріального в ідеальне і навпаки... Що це дає для розуміння часу? За деякими теоріями відносності тіло (матеріальне), яке рухається – змінюється при цьому. При досягненні швидкості світла – тіло перестає бути собою і стає іншим тілом. На відміну від людини, діалектика вимагає, щоб швидкість могла бути і вищою за швидкість світла. Що буде з тілом? Воно перейде в дещо інше, а отже в свою протилежність – в ідею (думку, образ) і це буде тим, що існує поза часом – це буде мить. Отже, свідомість людин з її надіндивідуальними, позачасовими думками і образами є своєрідним перетворювачем часу: те що було матеріальним (тілесним) і розгорнутим в часі (мало "довжину") перетворюється в мить позачасову. Але система має зворотній рух: мить, ідею сама людина здатна перетворить у матерію знаків – слідів, жестів, малюнків etc. І це для людини є елементарно простим. Але до цього ніколи не здатна дійти техніка – адже мова йде не про об'єм інформації і швидкості та точності її відтворення – мова йде про володіння часом. Нам здається, сучасна психологія могла б підійти до цієї сфери знання. Саме знання – адже в цьому "елементарному" немає нічого надприроднього – про це може сказати будь-яка людина. І це буде правдою.

### Література

1. Записные книжки Л.С. Выготского // сост. Е. Заверинцева, М. - 2019

**Пахоль Б. Є.**

аспірант кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

## **ПРОФЕСІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ В РІЗНИХ КОНЦЕПЦІЯХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА**

**Вступ.** Сьогодні у соціальній психології склалась традиція класифікації різних моделей психологічного благополуччя за критерієм приналежності основного конструкту теорії до того чи іншого філософського фундаменту.

Наприклад за версією К. Ріфф, всі концепції можна поділити на гедоністичні та евдемоністичні, Р. М. Райан та Е. Л. Десі (2000) вважають, що їхня теорія самодетермінації є особливим напрямком, а на думку Е. Познякової (2007) взагалі існує 4 концептуальних підходи: гедоністичний (N. Bradburn, Ed Diner), евдемоністичний (A. S. Waterman), напрям позитивної психології (A. Maslow, C. Rogers, G. Allport, E. Erikson, C. Riff,) та окремо теорія самодетермінації (R. M. Ryan, E. L. Deci).

Однак загальноживаними залишаються тільки два: гедоністичний та евдемоністичний підходи. Та навіть в межах кожного з них існують певні відмінності у розумінні сутності феномену благополуччя.

З диференціацією концепцій професійного благополуччя також є певні

проблеми. Так наприклад, сьогодні найбільшого поширення в науковій літературі отримали 4-ри основні підходи: "occupational health", "job satisfaction", "quality of working life" і "occupational well-being", але вони не мають очевидного співвіднесення з філософсько-етичними вченнями стародавніх греків.

Дана робота є спробою дослідити зв'язок різних концепцій професійного благополуччя з філософськими поглядами, що лежать в їх основі.

Знайдені нами істотні відмінності в уявленнях про професійне благополуччя в культурно-історичній перспективі, в зв'язку з концептуальними змінами в уявленнях про професійну діяльність, що відбувалися протягом XVIII - XX століть, надали змогу виділити 5 основних етико-філософських підходів до вивчення професійного благополуччя, таких як: ліберально-капіталістичний, соціально-конфліктологічний, технократичний, екологічний та гуманістичний підходи.

**Ліберально-капіталістичний підхід. Робота, як джерело добробуту та економічної свободи.** Ліберально-капіталістичний підхід до вивчення професійного благополуччя бере свій початок наприкінці XVIII сторіччя та пов'язан з іменами таких ічених як: Дж. Локк, Т. Гоббс і А. Сміт. Ліберальна економічна теорія Адама Сміта постулювала прагнення кожного індивіда поліпшити своє матеріальне становище та добробут, як основний мотив людських вчинків.

У цей період необхідності в розподілу загального та професійного благополуччя ще не було. Прибуток сам по собі був джерелом добробуту і морального задоволення особистості, основним мотивом і метою її діяльності. В межах капіталістичної моделі малося на увазі, що людина хоче саме грошей, відповідно благополуччя в роботі розглядалося саме як економічне благополуччя. Робота сприймалася, не як праця, в марксистському розумінні цього слова, а як засіб підвищення добробуту та економічної свободи.

У цьому сенсі ні про яку задоволеність працею або трудову гігієну мови ще не було, так само робота не сприймалася як покликання або діяльність яка розкриває потенціал людини, що більше характерно для гуманістичної етики.

Теорії які набули найбільшого поширення в той період передбачали саме економічну стимуляцію активних і підприємливих працівників, оплата яких була відрядною з прив'язкою до фінансового результату.

**Соціально-конфліктологічний підхід. Робота, як праця або вимушена необхідність.** Ідеологами соціально-конфліктологічного підходу стали видатні мислителі 18-19 століть, такі як Ж. Ж. Руссо (1712) і Г. Гегель (1770), Д. Рікардо (1772), К. Маркс (1818), Ф. Енгельс (1820) та багато інших.

**Концепція трудового здоров'я (occupational health).** З соціально-конфліктологічною концепцією праці тісно пов'язана концепція "трудова здоров'я", яка спочатку базувалася на розробці і реалізації санітарно-гігієнічних і лікувально-профілактичних нормативів, спрямованих на створення більш сприятливих і безпечних умов праці. Однак, з часом була розширена і на психічне здоров'я співробітників.



В рамках "occupational health" професійна діяльність сприймається як праця в марксистському розумінні цього слова ("кожна праця є суспільно-вимушеною працею" Л. Троцький), діяльність вимушена і яка веде до втоми і інших негативних симптомів.

Так, прихильники напрямку професійного здоров'я приділяють основну увагу безпеці праці, фізичному здоров'ю та психологічному благополуччю працівників, але благополуччя вивчається в напрямку зменшення негативних психічних станів працівників, таких як: стрес, тривога, депресія, вигоріння, перевантаження, напруги, стомлювальності тощо. Вони вважають, що зменшення стресу та інших негативних станів працівників матиме позитивний вплив на їх загальне відчуття психологічного благополуччя на роботі (L. E. Tetrick and J. M. LaRocco, 1987; K. K. Smith, D. S. Kaminstein and R. J. Makadok's, 1995; K. Danna and R. W. Griffin, 1999; C. P. Parker, B. B. Baltes, S. A. Young, J. W. Huff, R. A. Altmann, H. A. Lacost & J. E. Roberts, 2003; В. Л. Паньковець, 2004; C. Fritz and S. Sonnentag, 2006). Основним завданням "occupational health" є - поліпшення гігієнічних аспектів праці, профілактика психічного здоров'я: стресу і передчасного вигорання.

**Технократичний підхід. Робота, як засіб задоволення потреб.** Філософськи витоки технократичного підходу беруть свій початок в роботах Платона, Ф. Бэкона, Т. Кампанеллы, А. Сен-Симона та М. Вебера. Та пов'язані з іменами видатних вчених, таких як: І. Павлов, З. Фрейд, Джон Б. Уотсон, Б. Ф. Скіннер, а також представниками школи наукового управління (Ф. Тейлор, Френк і Ліліан Гилбрет, Г. Емерсон, Г. Форд, Г. Гантт) та людських відносин (Е. Мейо, К. Арджирис, Р. Лайкерт, Д. Мак-Грегор, Ф. Герцберг).

В межах цього підходу з'явився цілий пласт технократичних психологічних теорій пов'язаних з мотивацією і задоволеністю працівників (job satisfaction): Дво-факторна теорія (F. Herzberg, 1959; 1967); Модель характеристик роботи (J. R. Hackman, G. R. Oldham, 1974; 1980); Теорія афекту (E. A. Locke, 1976); Теорія неспівпадіння (E. T. Higgins, 1987); Теорія справедливості (R. C. Huseman, J. D. Hatfield & E. W. Mile, 1987); Диспозиційний підхід (T. A. Judge, E. A. Locke & C. D. Cathy, 1997) тощо.

Послідовники теорії задоволеності роботою, в основному були засереджені на суб'єктивному сприйманні працівником наявного емоційного стану пов'язаного з роботою (affective job satisfaction) та когнітивного (cognitive job satisfaction) співвідношення умов праці та особистісних професійних очікувань (C. W. Clegg and T. D. Wall 1981; E. Diener, E. M. Suh, R. E. Lucas, & H. L. Smith, 1999; T. A. Wright and R. Cropanzano, 1996, 2000), та вважають, що задоволені працівники демонструють більш високий рівень продуктивності (A. P. Brief, 1998 P. E. Spector, 1997). Вони визначають професійне благополуччя як задоволеність чи не задоволеність особистості характеристиками її роботи, такими як: оплата праці, можливості просування, робочі завдання, команда, тощо (P. C. Smith, L. M. Kendall & C. L. Hulin, 1969; E. A. Locke, 1976; T. A. Judge & R. Klinger, 2008).

Окремо визначемо підхід, який вперше запропонував E. Diener (1984;

1991), а саме суб'єктивне благополуччя на робочому місці (Subjective well-being to the workplace). Саме дослідження Е. Дінера та деяких інших вчених (J. A. Russell & J. H. Steiger, 1982; M. A. Zevon & A. Tellegen, 1982; D. Watson & A. Tellegen, 1985) стали підґрунтям для відокремлення емоційного чи афективного благополуччя (affective well-being), як одного з важливих компонентів професійного благополуччя (P. Warr, 1987).

Відомою адаптацією Дінеровського підходу до професійного середовища стала модель "Задоволеність працею" Т. Ю. Іванової, О. І. Рассказова, Е. Н. Осіна (2012). Модель дозволяє простежити задоволеність працівників різними аспектами організації та умов праці.

Незважаючи на багатокомпонентну структуру практично всі технократичні моделі зводяться до когнітивної оцінки різних аспектів своєї професійної діяльності, а по суті до задоволеності організацією і умовами праці.

**Екологічний підхід. Робота - діяльність спрямована на досягнення екологічного благополуччя. Якість життя і професійна затребуваність.** Екологічний підхід передбачає розгляд культури людства в контексті пристосування живих видів до змін біосфери і ландшафту під впливом сонячної активності. В рамках цього підходу людина, його погляди, мотиви і соціальну поведінку розглядається як форма існування живої матерії (за Вернадським), а суспільство в цілому розглядається як живий організм вплетений в складну систему біологічних, геологічних, атмосферних і інших біосферних процесів.

Філософсько-етичні підстави даного підходу спираються на роботи Ж. Б. Ламарка, К. Е. Ціолковського, А. Л. Чижевського, В. І. Вернадського, Л. Н. Гумілева та інших вчених.

**Професійне благополуччя, як елементи концепції якості життя: теорія балансу різних аспектів життєдіяльності.** Благополуччя, в цьому контексті, розглядається як стан внутрішньої і зовнішньої гармонії (балансу) людини і природи, що досягається через узгодженість життя з макро і мікропроцесами що впливають на людину, дотримання балансу між різними аспектами особистого та професійного життя, активну участь в програмах соціальної відповідальності, взаємодопомоги, екологізації виробництва, підтримання здорового способу життя.

Професійне благополуччя в межах екологічного підходу сприймається як якість професійного життя що виражається в ступені професійної затребуваності людини, його професійної ідентичності та інтегрованості в професійне співтовариство. Професійна затребуваність в цьому контексті розглядається як підтвердження значущості результатів професійної діяльності для інших, як показник оптимальності рівня професійної адаптації.

Якість професійного життя розглядається як наслідок створення екологічних умов праці, збереження зв'язку людини з природою, орієнтацією на використання поновлюваних джерел енергії, підтриманням балансу робота-сім'я, участі в програмах соціальної відповідальності: збереження екології і здоров'я майбутніх поколінь, етичному споживанні.

У цьому контексті основними психологічними методами впливу на професійне благополуччя є підвищення солідарності і внутрішньогрупового довіри в організації, через участь компанії в програмах корпоративних соціальної відповідальності, екологічно спрямованих заходах і підтримку цінностей сталого розвитку.

**Гуманістичний підхід. Робота, як покликання, діяльність, яка розкриває внутрішній потенціал людини.** Ідеологами нового підходу стали представники гуманістичного напрямку в психології, такі як: В. Франкл, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Ш. Бюлер, Р. Мей, С. Джулард, Д. Бьюдженталь, Е. Шостром, Ханс-Вернер Гессманн, Ф. Перлз та інші.

Своїм головним об'єктом вивчення гуманістична психологія обрала особистість людини яка прагнула до саморозкриття свого внутрішнього потенціалу. В якості основних предметів аналізу виступають: вищі смисли, мотиви, цінності, самоактуалізація, творчість, любов, свобода, відповідальність, автономія, психічне здоров'я, міжособистісне спілкування.

**Гуманістичні концепції евдемонічного благополуччя.** Евдемоністичні ідеї були представлені в концепції К. Роджерса про "повністю функціонуючої особистості", в теорії Е. Еріксона про "особистісної ідентичності" (personal identity), теорії "особистісної виразності" А. Уотермана, теорії "психологічного благополуччя" К. Ріфф, теорії "аутентичного щастя" М. Селигмана, та теорії потоку М. Чіксенміхая.

Численні дослідження психологічного благополуччя, підтверджують існування таких змінних, як "сене життя", "особистісне зростання", "зрілість особистості". Навіть "зрілість" в гуманістичній парадигмі є своєрідним синонімом благополуччя і проявляється в наявності у людини певного набору рис або якостей особистості.

Саме такий підхід ліг в основу теорії психологічного благополуччя К. Ріфф, модель соціального благополуччя К. Кейеса та евдемонічну модель самодетермінації Р. Райана і Е. Дісі (2000).

**Гуманістична концепція роботи та професійного благополуччя.** В межах гуманістичних поглядів робота для людини уявляється діяльністю, яка дозволяє розкрити його внутрішній потенціал, покликанням, яке спрямовує людини до досягнення сенсу свого життя, свого призначення.

Але сьогодні дослідження моделей професійного благополуччя найчастіше зводиться лише до застосування моделі психологічного благополуччя К. Ріфф до професійного контексту (P. Warr, 1987, 1994; J. E. Van Horn; T. W. Taris; W. B. Schaufeli; P. J. G. Schreurs, 2004; Monica L. Schultz, 2008, К. Рут, 2016), тому практично всі ці моделі потребують концептуальної доробки.

Гуманістичні принципи дозволяють пов'язувати професійне благополуччя не тільки з задоволеністю **організаційно-контекстними умовами роботи**, що звичайно ж є важливим, але, перш за все, з появою у людини певних **індивідуально-особистісних** (стійких рис особистості) і **індивідуально-професійних** (професійна самоефективність, залученість і затребуваність, професійне визнання, ідентичність і т.п.) якостей.

**Висновки.** Розуміння історичного і філософського контексту виникнення концепцій благополуччя та професійної діяльності, дозволяє більш чітко та аргументовано класифікувати концепції професійного благополуччя, за ознакою філософсько-етичної приналежності.

Більш глибоке розуміння філософсько-історичних витоків кожного з підходів дозволить уникнути більш вузького сприйняття професійного благополуччя та спроб компіляції моделей професійного благополуччя з використанням конструктів що мають принципові філософсько-етичні, а отже і дискурсивні відмінності.

**Пирог Г. В.**

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку та консультування Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Дубова Н. С.**

студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ СУЧАСНИХ ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК ПРО МАГІЮ**

У сучасній культурі міститься безліч магічних елементів, які, як правило, не усвідомлюються. Вони проявляються у релігійних ритуалах, побутових обрядах і традиціях, соціальних нормах і правилах і, навіть, у дитячих іграх. При цьому, на буденному рівні релігійної свідомості українці, зазвичай, пов'язують магію з негативним змістом.

Психологічний аналіз релігії доводить, що релігійні уявлення є відображенням образів індивідуального й колективного несвідомого [2; 3]. У психічних образах міститься не об'єктивна реальність, а реалії дійсності, що викривлені змістом підсвідомого людини, його внутрішніми проблемами [4]. Можна припустити, що образи магічного відображають психологічні характеристики підсвідомого їх носіїв.

Деякі дослідження показують, що якісні та кількісні характеристики релігійності мають гендерні особливості:

- у жінок більше, ніж у чоловіків, виражена релігійна потреба і глибина духовних переживань;
- чоловіча релігійність, в основному, має традиційні форми, а жіноча – більш нетрадиційні;
- вже з підлітково-юнацького віку дівчинки виявляють більшу, ніж хлопчики, схильність до таємничих і загадкових явищ [1].

З метою вивчення уявлень сучасних українських чоловіків і жінок про магію було проведено пілотажне емпіричне дослідження, методи якого включали тест на визначення структури індивідуальної релігійності Ю. В. Щербатих (нас цікавила шкала "Відношення до магії") та асоціативний експеримент, який дозволив визначити семантичний зміст поняття "Магія" для досліджуваних. Значимість отриманих результатів перевірялась за допомогою непараметричного U-критерія Манна-Уитні. Вибірку склали чоловіки і жінки у віці 23-33 років. Всі досліджувані вважають себе християнами.

Результати дослідження за методикою Ю. В. Щербатих показали, що рівень віри в магічні явища у жінок вище, ніж у чоловіків. Серед досліджуваних жінок 13 % мають високий показник віри у магію, досліджуваних чоловіків з таким рівнем виявлено не було; жінок з підвищеним рівнем віри у магію теж більше, ніж чоловіків (53 % і 40 % відповідно). Відмінності між чоловіками і жінками за шкалою "Відношення до магії" є статистично значущими

( $p = 0,043 < 0.05$ ), тобто жінки більше схильні проявляти інтерес до таємничих явищ, вони більше вірять у магію, ніж чоловіки.

Асоціативний експеримент показав, що кількість і зміст асоціацій чоловіків і жінок стосовно магії теж відрізняються. Середня кількість асоціацій у чоловіків – всього 3,4 слів, тоді як у жінок – 7,5. Чоловікам найчастіше спадали на думку наступні асоціації на слово "Магія": "зло", "жінка-відьма", "секта", "самоствердження", "заговор". Жінки найчастіше згадували: "смертний гріх", "тиша", "зло", "безбожники", "чорні справи".

Зібрані асоціації було об'єднано за семантичною близькістю у 7 категорій: "Атрибути" та "Зло" (по 24% від всіх асоціацій), "Люди" (18%), "Стани людини" (12%), "Ритуали, дії" (10%), "Обман" (7%) та "Інше" (5% асоціацій, що мають неповторний, індивідуальний характер).

Для чоловіків найбільш значущими категоріями стали "Атрибути" (29% асоціацій чоловіків), до неї увійшли такі асоціації, як "свічки", "ніч", "вогонь", "книги" тощо, тоді як для жінок найбільш вираженою категорією стала "Зло" (27% асоціацій жінок), пов'язана зі "смертним гріхом", "злом", "негативом". На другому місці у чоловіків категорія "Люди" (25%), до якої увійшли асоціації: "жінка-відьма", "секта" тощо, а у жінок – "Атрибути" (22%), пов'язані з "тишею", "темрявою", "картами Таро" тощо. Значне місце у жінок посідають категорії "Люди" (15%) та "Обман" (11%), а у чоловіків – "Стани людини" (18%), "Зло" (16%) і "Ритуали, дії" (12%). Менш значними для жінок стали категорії "Стани людини" та "Ритуали, дії", а для чоловіків – "Обман".

Отримані у результаті проведення асоціативного експерименту дані показують, що зміст образу магії у свідомості чоловіків, в основному, наповнений зовнішніми явищами, що супроводжують магію; людьми, задіяними у магії, серед яких особливе місце мають жінки; певними станами, причому не стільки негативними, скільки пов'язаними з досягненнями; виконанням певних дій та негативними етичними оцінками. Для жінок магія наповнена, перш за все, негативним змістом, злом, і її зовнішніми характеристиками, персоналіями (безбожниками, гадалками та іншими) та обманом.

Таким чином, проведене дослідження показало, що уявлення про магію у сучасних чоловіків і жінок відрізняються. Жінки більш вірять у магію та наповнюють її негативними значеннями та обманом, чоловіки більше пов'язують магію з людьми, виконанням певних дій та досягненням певних станів. І для чоловіків, і для жінок велике значення у розуміння магії мають її зовнішні характеристики.

### Література

1. Гусева Е. С. Гендерные аспекты индивидуальной религиозности / Е.С. Гусева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 16. – 2014. – №2(2). – С. 329-332.
2. Пирог Г. В. Образ демонічних сил в свідомості осіб юнацького віку / Г.В. Пирог, В.С. Галайко // Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : Збірник тез. – Львів : ГО "Львівська педагогічна спільнота", 2018. – Ч. 1. – С. 93-95.

3. Пирог Г. В. Ціннісна природа релігії (аксіологічний аналіз християнства) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.11 "Релігієзнавство" / Ганна Володимирівна Пирог. – Київ, 2005. – 26 с.

4. Фрейд З. Психологія бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

**Пісоцький В.П.**

## **МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОЛІЗІЇ ТОЛЕРАНТНОЇ СВІДОМОСТІ**

З огляду на те, що особистість у наш час усвідомлюється (принаймні, це активно декларується) як безумовна цінність, заради забезпечення умов вільного саморуху якої в площині суспільних відносин відбуваються трансформації суспільств постіндустріальної епохи, для психології особистості є актуальним вибір світоглядних орієнтирів розвитку особистості, а потім дослідження механізмів і шляхів їх досягнення, так само як і механізмів та закономірностей відхилень від цих шляхів. Переважна більшість вітчизняних і західних суспільствознавців переконані в тому, що кардинальне переосмислення світоглядних установок теперішньої техногенної цивілізації повинно відбуватися відповідно до загальнолюдських цінностей у руслі гуманістичної толерантності, ненасильства й критичного діалогу.

За Л. Почебут, механізм формування толерантної свідомості складається з чотирьох етапів: 1) визначення іншої людини на основі базової соціальної категоризації "свій – чужий"; 2) процес порівняння на основі різноманітних зовнішніх ознак веде до визначення "схожий – інакший"; 3) оцінка іншого за ознаками "безпечний – небезпечний"; 4) виникає установка на толерантність / інтолерантність за ознаками "дружелюбність – ворожість" [3, с. 193]

Мотивація толерантної людини ґрунтується на діалектичній взаємодії потреб "для себе" і "для інших", що на соціальному рівні означає діалектику принципів особистої свободи й соціальної справедливості, а на моральному, згідно з поглядами психологів-когнітивістів – Ж. Паже, Л. Колбегра – у взаємозв'язку морального обґрунтування вчинку й розумового розвитку. Ж.Паже визначає мораль як "повагу індивіда до норм суспільного життя і його почуття справедливості", де справедливість розуміється як "турбота про взаємообмін і рівність між людьми"(цит. за. [2, с. 93]). Як відомо, моральні мотиви залежать від системи цінностей, ідеалів, переконань, інтересів, що займають провідне місце в світоглядній орієнтації суб'єкта, а також від розвитку інтелекту. У зв'язку з цим можна виділити два аспекти толерантності: 1) *зовнішню толерантність* (до інших) – переконання, що вони можуть мати свою позицію, здатні бачити речі з різних боків, з урахуванням різних факторів; 2) *внутрішню толерантність*, яка передбачає розвинене позитивне мислення: здатність стати на іншу точку зору; уміння виділяти в об'єкті, що оцінюється, істотні та неістотні ознаки; здатність до амбівалентного сприйняття об'єкта, за якого

людина може бачити одночасно як позитивні, так і негативні характеристики, на противагу унівалентному, чорно-білому сприйняттю; здатність до самостійного прийняття рішень і міркування над проблемою, навіть якщо не відомі всі факти і можливі наслідки. Зріле моральне судження, за Ж. Паже, – "це не просто механічне заучування соціальних правил та умовностей, воно передбачає прийняття рішення про те, що справедливо, а що ні".

За Кольбергом, моральний розвиток особистості проходить через шість стадій і виявляється на трьох рівнях: 1) доморальний – ґрунтується на покараннях і винагородах, вчинки визначаються зовнішніми обставинами і точка зору інших людей до уваги не береться; 2) конвенційний рівень – людина дотримується умов ролі, орієнтуючись при цьому на принципи інших людей; 3) автономна мораль – ґрунтується на моральних принципах, коли людина судить про поведінку, виходячи із своїх власних критеріїв, що передбачає високий рівень інтелектуальної діяльності. Власне це і є найвища стадія моральності, коли людина у стосунках з іншими керується універсальними етичними принципами добра, справедливості, взаємності, рівності, гуманізму. Автономність, толерантність до невизначеності, яка властива таким людям, звільняє їх від необґрунтованих упереджень стосовно інших людей, ідей, об'єктів.

На морально-психологічному рівні зріла толерантність – це перш за все відмова від догматизму, від абсолютизації істини, свобода дотримуватися своїх переконань і визнання за іншими права бути не такими як ми, не погоджуватися з нами. Вона передбачає розуміння й визнання цінності іншого, несхожого на нас, проте рівноправного й самодостатнього учасника міжкультурної, міжособистісної комунікації. Я та Інший усвідомлюються не просто як особи, що приречені на співіснування, а з позиції їх рівноцінності, зацікавленості один в одному, коли несхожість трактується як цінність. Вона дозволяє суттєво розширити межі феноменів Я та Іншого: Я – це все "власне МОЄ", а також "Мое в Іншому" (мої ідеї, думки, почуття, сприйняті Іншим) і "Інше в мені" як результат взаємопізнання й взаємозбагачення (М. Бахтін [1]). Для того, щоб людина знайшла в собі нові сили і можливості відкритися новому досвіду, зрозуміти свої істинні почуття і наміри, вона повинна насамперед бути сама собою, приймаючи себе такою, якою вона є. І навіть якщо вони не завжди такі, як нам хотілося б, їх усвідомлення і прийняття дає можливість приймати свою власну недосконалість, а не займатись самокартанням і не зраджувати себе та свої інтереси.

За свідченням К. Роджерса, "ми не змінюємося до тих пір, доки беззастережно не приймаємо себе такими, якими ми є насправді. А потім зміна відбувається немовби непомітно" [4, с. 59]. З факту прийняття себе впливає другий наслідок – стосунки з іншими набувають реального змісту, життєвого сенсу. К. Роджерс на практиці блискуче підтвердив гіпотезу про те, що умова позитивних особистісних змін – це особливі стосунки між людьми, які повинні виявляти взаємну повагу, віру в правомірність та здібності інших, через емпатію, співчутливе прийняття сприяти розкриттю особистісного потенціалу, довіри, щирості,



самості, яка включає в себе цілісність організмичного та духовного досвіду індивіда.

Ставлячи питання про формування толерантної свідомості в сучасних умовах, треба мати на увазі формування у громадян стійких переконань у її значущості й дієвості в усіх сферах людського спілкування. Сплав норми і переконання в моральну якість толерантності відбувається лише за умови гармонійного розвитку усіх компонентів особистісної зрілості, кінцевим продуктом якого є толерантна позиція особистості, що характеризується готовністю без застережень приймати себе та іншого, здібністю до співробітництва, націленого на позитивний розвиток учасників діалогу, конструктивної допомоги і неприйняття антигуманних вчинків.

### **Література**

1. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М. : Наука, 1986. – С. 80 – 161.
2. Пісоцький В.П. Теоретичні питання вікової психології : [навч.-метод. посібник] / В.П. Пісоцький, А.М. Горянська. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 167 с.
3. Почебут Л.Г. Межкультурная коммуникативная компетентность: толерантность или ассертивность / Л.Г. Почебут // Вестник Удмуртского ун-та. – Серия "Философия. Психология. Педагогика" –2017. – Т. 27, Вып. 2. – С. 189 – 195.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: [пер. с англ.] – М. : Издат. группа "Прогресс", "Универс", 1994. – 480 с.

**Рогаль Н. І.**

кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,  
м. Київ, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ ДО АЛКОГОЛЬНОЇ АДИКЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Кожного року проблема алкогольної адикції серед дітей підліткового віку в Україні набуває все більшої актуальності. Цьому сприяють повідомлення в засобах масової інформації, терпиме ставлення суспільства до цієї проблеми тощо.

Алкогольну адикцію досліджували такі вчені як: В. Ю. Зав'ялова, Ю. П. Лісіцина, Ц. П. Короленко, Б. Д. Карвасарський П. І. Сидорова та інші). Зокрема, адитивну поведінку в підлітковому віці вивчали В. С. Бітінський, Н. Л. Бочкарьова, Л. Г. Леонова, В. М. Оржеховська, Н. Ю. Максимова та інші.

Алкогольна залежність є надзвичайно серйозною та небезпечною як соціальною, так і економічною проблемою людства.

У дослідженні взяло участь 75 осіб (39 дівчат та 36 хлопців), які є учнями 8-х класів, віком 13-14 років загальноосвітніх шкіл Київської області.

Вивчення психологічних чинників алкогольної адикції підлітків здійснювалося за допомогою таких методик: скринінговий тест для діагностики хімічної залежності RAFFT (модифікація О. Ю. Єгорова) [1]; методика діагностики схильності до неадекватної поведінки (СОП) О. Н. Орел [2]; опитувальник для визначення самовідношення особистості В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва [3]; опитувальник міжособистісних відносин В. Шутца (в адаптації О. О. Рукавішнікова) [4]; ціннісний опитувальник Ш. Шварца (адаптований і стандартизований В. Карандашовим) [5].

Психологічні чинники алкогольної адикції підлітків визначалися шляхом кореляційного аналізу між схильністю до алкогольної залежності та зазначеними методиками.

Виявлено, що показники ризику алкогольної залежності взаємопов'язані з іншими поведінковими відхиленнями: схильністю до подолання норм і правил ( $r=0.766$ ,  $p\leq 0.01$ ); до саморуйнівної поведінки ( $r=0.737$ ,  $p\leq 0.01$ ); до агресії й насильства ( $r=0.830$ ,  $p\leq 0.01$ ); вольового контролю емоційних реакцій ( $r=-0.794$ ,  $p\leq 0.01$ ); схильністю до делінквентної поведінки ( $r=0.824$ ,  $p\leq 0.01$ ), що проявляється у більш розкутих діях в стані алкогольного сп'яніння та можливості прояву агресії, бійок, крадіжок тощо. Ці результати є очікуваними та підтверджують точку зору науковців, що для особистості, схильної до алкогольної адикції характерна полізалежність.

Чим вищим є ризик алкоголізації підлітків (за методикою RAFFT), тим вищим є рівень їх аутосимпатії ( $r=0.304$ ,  $p\leq 0.05$ ). Тобто, підлітки схильні до зловживання алкоголем більш позитивно оцінюють себе. Показник ризику алкоголізації позитивно корелює з самовпевненістю ( $r=0.331$ ,  $p\leq 0.01$ ). Тобто, чим вищим є рівень алкоголізації підлітка, тим більш самовпевненим він є і навпаки.

За двома наступними показниками (очікування від інших та самоприйняття) визначено негативні кореляційні зв'язки лише з показником схильності до адиктивної поведінки. Отже, чим більше підлітки схильні до адиктивної поведінки, тим гіршого ставлення від оточуючих вони очікують, тим більш негативно сприймають себе. Це можна пояснити тим, що підлітки, помічені у вживанні алкогольних речовин досить часто стають об'єктом уваги соціальних педагогів, викликаються на засідання профілактичної ради школи тощо. У зв'язку з цим, респонденти з вираженою схильністю до адиктивної поведінки можуть цілком усвідомлювати, що оточуючі ставляться до них негативно, і це зумовлюватиме негативне сприйняття самих себе.

Схильність до адиктивної поведінки та ризик алкоголізації підлітка пов'язаний її прагненням до групи ( $r$  від 0.347 до 0.450,  $p\leq 0.01$ ), очікуванням керівництва ( $r$  від -0.376 до -0.497,  $p\leq 0.01$ ), що проявляється уразі вираження адикції, у відсутності очікування такого роду контролю та конфліктом інтеракції ( $r$  від 0.485 до 0.586,  $p\leq 0.01$ ). Таким чином, підлітки, що мають такого роду схильності прагнуть залучатися до різних соціальних груп. Це можна пояснити тим, що діти підліткового віку, які вживають алкоголь, як правило роблять це у групі, у компанії. Або ж навпаки, чим більше коло спілкування має

підліток, чим менш диференційованими є його зв'язки, тим вища вірогідність вживання алкоголю в таких компаніях.

У результаті аналізу ціннісних орієнтацій (на рівні ідеалів) у підлітків виявлено позитивні кореляційні зв'язки між схильністю до адиктивної поведінки і методикою RAFT за такими шкалами як: гедонізм ( $r$  від 0.488 до 0.616,  $p \leq 0.01$ ), стимуляція ( $r$  від 0.582 до 0.726,  $p \leq 0.01$ ), самостійність ( $r$  від 0.521 до 0.543,  $p \leq 0.01$ ) та зворотні зв'язки за шкалами: досягнення ( $r$  від -0.585 до -0.595,  $p \leq 0.01$ ), доброта ( $r$  від -0.490 до 0.584,  $p \leq 0.01$ ), традиції ( $r$  від -0.721 до -0.746,  $p \leq 0.01$ ), безпека ( $r$  від -0.392 до -0.511,  $p \leq 0.01$ ). На рівні поведінки ціннісні орієнтації мають як позитивні так і негативні зв'язки із схильністю до адиктивної поведінки. Зокрема, це гедонізм ( $r$  від 0.703 до 0.821,  $p \leq 0.01$ ) та досягнення ( $r$  від -0.399 до 0.508,  $p \leq 0.01$ ).

Виявлено зв'язки між схильністю до адиктивної поведінки підлітків та стимуляцією ( $r$  від 0.586 до 0.803,  $p \leq 0.01$ ), універсалізмом ( $r$  від -0.362 до -0.383,  $p \leq 0.01$ ), добротою ( $r$  від -0.598 до -0.681,  $p \leq 0.01$ ), традиціями ( $r$  від -0.592 до -0.644,  $p \leq 0.01$ ), конформізмом ( $r$  від -0.282 до -0.320,  $p \leq 0.01$ ) та безпекою ( $r$  від -0.512 до -0.516,  $p \leq 0.01$ ).

Таким чином, на виникнення алкогольної адикції підлітків впливають такі психологічні чинники: схильність до неадекватної поведінки, що виражається у порушенні існуючих норм та правил, саморуйнівній, агресивній, дилінквентній поведінці з низьким контролем емоційних реакцій; висока аутосимпатія, самовпевненість поряд з вираженим самозвинуваченням; спрямованість до взаємодії з великою кількістю соціальних груп з одночасним неприйняттям контролю від оточуючих та конфліктом між власними очікуваннями і прагненнями у міжособистісному спілкуванні; виражені очікування негативного ставлення від оточуючих, низьке самоприйняття, самокерівництво, самоінтерес та розуміння свого внутрішнього "Я"; переважання на рівні нормативних ідеалів цінностей гедонізму, стимуляції та самостійності, на рівні поведінки: гедонізму, стимуляції та нонконформізму; зменшення ваги цінностей досягнення, доброти, традицій, безпеки – на рівні ідеалів; досягнень, універсалізму, доброти, традицій, безпеки – на рівні індивідуальної поведінки.

Отримані результати не вичерпують всіх можливих аспектів вивчення цієї проблеми. Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на пошук шляхів профілактики і корекції алкогольної адикції у дітей підліткового віку.

### Література

1. Балакірева О. М. Стан та чинники здоров'я українських підлітків / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх та ін. – К. : ЮНІСЕФ, 2011. – 172 с.
2. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків : навч.-метод. посібник до спецкурсу "Психологія девіацій" для студентів спеціальності "Соціальна педагогіка" у двох частинах. – Ч. II. Практична частина. – 2-ге вид., перероб і доповн. – К., 2016. – 193 с.
3. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике : учеб. пособие. – 2-е изд., переруб. и доп. / Н. С. Глуханюк. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.

4. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С. В. Духновский. – СПб. : Речь, 2009. – 141 с.

5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.

**Сватенкова Т.І.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м.Ніжин, Україна

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДЛІТКА**

Проблеми молоді завжди привертала увагу дослідників, але особливо актуальними вони стали останнім часом. Підвищення рівня освіченості і матеріального стану членів нашого суспільства розширило можливості розвитку і задоволення духовних і матеріальних потреб підростаючого покоління, але зробило більш складним формування розумних бажань і устремлінь.

Погоджуємося з думкою І. Булах, яка стверджує, що підлітковий вік є "часом досягнень, і часом певних втрат" [1, 32]. Адже досягнення особистості в цей період пов'язані зі стрімким збільшенням суми знань, вмінь, пізнанням свого "Я", опануванням нової соціальної позиції та формуванням моральності. У той час як втрати цього віку розглядаються з позиції зникнення дитячого світовідчуття, безтурботливого та безвідповідального способу життя.

Окреслені вище особливості підліткового віку, вимоги до побудови освітньо-виховного середовища та сучасні праці науковців щодо компетентнісного підходу лягли в основу розробленої нами тренінгової програми особистісного розвитку "Альтернатива". Зокрема, завдяки актуалізації процесів адаптації, саморозвитку, набуття важливих соціальних навиків в ході тренінгів, які передбачають взаємодію всіх учасників групи з метою набуття позитивного досвіду, формування певних навичок та вирішення проблемних ситуацій, у підлітків формуються такі компетентності як: культурна обізнаність і самовираження, мовна та грамотність, підприємницька, громадянська, особиста, соціальна та навчальна; основи цифрової компетентності покладено у заняття з тайм-менеджменту та планування життєвого шляху.

Тренінгова програма особистісного розвитку "Альтернатива" складається з чотирьох блоків по шість занять кожен, які спрямовані як на пізнання себе, так і на оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками. Зокрема:

1. Самопізнання та професійне самовизначення
2. Спілкування та самопрезентація
3. Лідерство та організаторські здібності
4. Часові і трансперсональні перспективи життєвого шляху

Протягом 2014-2017 років програму пройшли 87 дітей віком від 12 до 17 років з різних шкіл міста Києва. З них, 47 дівчат та 40 хлопців. На початку

програми, у вересні, та по її завершенні діти виконували ряд психодіагностичних методик, а саме:

1. "Вісбаденський опитувальник особистості), Н.Пезешкіан, Х.Дайденабах [4, 62].

2. "Тест смисложиттєвих орієнтацій", Д.О.Леонтьєв [3].

3. "Карта інтересів", О.Є. Голомшток [2]

Метою дослідження було визначення динаміки зміни інструментальних (здатність до аналізу і синтезу, навички управління інформацією, розв'язання проблем, прийняття рішень), міжособистісних (здатність до критики та самокритики, взаємодії, роботи в команді) та системних (здатність пристосовуватись до нових ситуацій, здатність продукувати нові ідеї, лідерські якості, бажання досягти успіху) компетентностей у дітей-учасників програми. Показниками, які відслідковувались, були результати методик по окремих шкалах. Зокрема:

1. "Наполегливість-діяльність", "Час", "Контакти", "Довіра", "Надія", "Діяльність" (Вісбаденський опитувальник особистості);

2. "Осмысленність життя", "Цілі у житті", "Результативність життя або задоволеність самореалізацією", "Локус контролю – Я", "Локус контролю – життя або керованість життям" (Тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О.Леонтьєва);

3. Орієнтація на одну, або кілька близьких сфер інтересів.

Загалом, можна відмітити, що із 87 учасників програми 79 дітей на початку мали занижені та критичні результати за методиками №1 та №2, тобто 90,8%. У той же час за методикою №3 72 дітей мали невизначені результати, а це 82,7%. По закінченню програми ці показники істотно змінилися. Нормалізувалися показники за методиками №1-2 у 53 учасників (60,9%), істотно підвищилися у бік ефективності та особистісного зростання у 30 дітей (34,4%), у 4 учасників результати не змінилися. Відповідно по методиці №3 стабілізувалися результати у бік однозначного вибору напряму професії у 84 учасників (96,5%), у останніх 5 – вони залишилися незмінними.

Отже, очевидним є факт динаміки зростання особистості в рамках цілеспрямованого соціально-психологічного впливу шляхом циклічного тренінгового навчання за програмою "Альтернатива". Вважаємо за доцільне продовжувати впровадження даної програми серед підлітків. Наступним кроком розвитку нашої роботи буде формування програми розвитку особистості за компетентностями для дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки саме у цьому віці є можливість не тільки навчити, але і певним чином скоригувати поведінку дитини.

### Література

1. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. д.п.н.: 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна; Націон. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 581 с.

2. "Карта інтересів" О.Є.Голомшток. Джерело: <https://studfiles.net/preview/5393985/page:6/>

3. Леонтьєв Д.А. Тест смысловжизненных ориентаций. (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

4. Ханецька Н.В. Позитивна психотерапія: Теоретико-практичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Хмельницький: - 2015. 84 с.

**Січка В.І.**

кандидат психологічних наук, методист Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти

## **ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РОЗВИТОК "ОБРАЗ СВІТУ ПІДЛІТКІВ"**

У психології картина світу розглядається в контексті конкретної особи і світу в цілому. Воно перетинається з такими поняттями, як: "світогляд", "менталітет", "національний характер", "життєвий світ", "етнос" тощо і має тенденцію змінюватися та трансформуватися. У контексті досліджуваного поняття ми надаємо перевагу міркуванням, висловленим С.М. Симоненко. Вчена розглядає їх у взаємоузгодженості із загальним й індивідуальним, і таким, що походить один від одного: образ світу суб'єкта діяльності є процесом розпредмечування суб'єктом "глобальної" картини світу. І навпаки, в процесі континуального творення образу світу суб'єкта діяльності виникає індивідуальна (приватна) картина світу, як його змістова складова, як продукт опредмечування навколишнього світу. З цих позицій "глобальна картина світу" представлена як результат духовної, наукової і матеріальної активності суспільства, а суб'єктивний образ світу, який породжується глобальною картиною світу, виступає щодо неї як операціональне поняття.

У кожної людини складається своє ідеальне уявлення про світ. Залежно від того, якими сенсами людина наповнює своє життя, таким вона сприймає світ. При взаємодії людини з реальністю утворюється особлива психологічна реальність – образ світу або картина світу. Зауважимо, що кожне нове покоління "створює" образ світу, який дозволяє йому адекватно адаптуватися та впливати на навколишнє середовище.

Однак спільною їх ознакою (властивістю) картини світу, враховуючи наочний характер людської діяльності і мислення, є її наочність. Специфіка наочності картини світу полягає не в її тілесній "сенсуальній очевидності, а в можливості виразу певних ідей, категорій через різні прийоми їх візуалізації". Саме поняття "картина світу", "образ світу", "світобачення" за своєю природою нерозривно пов'язані з "баченням", спогляданням, візуалізацією, наочними формами мислення. Візуальне мислення є одним з механізмів об'єктивування форм буття ідеального, до якого і належить картина світу як глобальний суб'єктивний образ об'єктивного світу, який зароджується й існує в свідомості людини і в більш глибоких шарах її психіки, що не об'єктивувалися (Обозов, С. Симоненко). Більшість образів в картині світу має візуальний характер, але

необхідно відзначити, що достатньо широко представлена і вербальна складова образу.

Розвиток образу світу суб'єкта залежить від низки об'єктивних та суб'єктивних факторів, які зумовлюють значною мірою та визначають його погляди і вчинки. До об'єктивних факторів відносяться виховання, освіта, середовище, в якому проживає людина, національність, етнічність, релігійні погляди, а до суб'єктивних – психіка, психічний та емоційний стан тощо. Зміни в зовнішніх умовах (політика, економіка, екологія, соціальна ситуація розвитку та інше) мають суттєвий вплив на характер, зміст та структуру картини світу суб'єкта. Наряду з означеними факторами, на наш погляд, важливою є соціальна ситуація розвитку дитини, підлітка, те, в якій родині вона виховується: повній, неповній (інтернат), прийомній, тощо.

Необхідним є врахування також вікових особливостей розвитку образу світу суб'єкта діяльності. Проблема специфічності образу "свого" світу у певного покоління і віку – реальність, яка постійно змінюється. Саме в підлітковому та юнацькому віці дозрівають когнітивні та особистісні передумови, відбувається рефлексія власного життєвого шляху, з'являється потреба реалізувати себе, тобто стати людиною, яка зробила сама себе.

На ранньому етапі формування особистості рівень суб'єктивно – особистісних відносин диктується головним чином дорослими, а в підлітковому віці вони визначаються, розширюються також і громадськими обов'язками, вченням і зростанням індивідуальної самосвідомості. У цей період значно змінюється соціальний склад образу світу підлітка.

Сучасні підлітки живуть у дуже складному світі, який, звичайно ж, відрізняється від того, в якому жили їхні батьки в підлітковому віці. В сучасному світі, коли на людину наочується вал інформації, коли вона постійно зіштовхується з різними системами цінностей, процес підтримання власної картини світу вимагає наявності умов для все більш оперативної, динамічної її корекції без втрати самості. В підлітковому віці відбувається значне збагачення образу світу як категоріальної структури індивідуальної свідомості шляхом сприймання й засвоєння загальнолюдських категорій; з'являється здатність до узагальнення через абстрагування від особистісного досвіду; також виявлено значний вплив ціннісно–мотиваційної сфери підлітка на суб'єктивний характер змістового наповнення його картини світу.

Розкриття особливостей змістового наповнення образу світу, картини світу дає можливість краще зрозуміти внутрішній світ підлітка у взаємозв'язку з реаліями буття. Механізмами функціонування образу світу підлітків є: *гетерохронність* – нерівномірність становлення компонентів моделі образу світу, нерівновага системи "образ світу – образ "Я" особистості, якісна невідповідність між образами реального та ідеального світів; *ідентифікація* – ототожнення образу реального світу із соціальним стандартом, заданим суспільством, референтною групою, особою; *рефлексія* – аналіз всіх компонентів оточуючої реальності (М.Бушай). Якою бути залежить насамперед від самої людини, її

світогляду, її самоповаги, конкретної життєвої позиції, яку дорослі повинні допомогти підліткам сформувати.

У силу своїх вікових особливостей підлітки набагато частіше інших вікових груп можуть стати дезадаптованими в результаті внутрішньої або зовнішньої (іноді комплексної) дезгармонізації взаємодії особистості із самим собою або оточенням, що проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушеннях взаємин, поведінці й діяльності. Самі по собі вікові особливості не розвивають дезадаптацію, але якщо з'являються провокуючі фактори, вона, як правило, виникає, й потім її дуже важко перебороти. У підлітковому віці відбувається достеменно перебудова Я-концепції у зв'язку з формуванням Яідентичності, тому самооцінка підлітків у цей період має дуже важливе значення. Вона може бути нестабільною, суперечливою, такою, що залежить від найменших зовнішніх впливів. На формування самооцінки в підлітковому віці впливає багато чинників, серед яких, у першу чергу, слід зазначити такі: реальні досягнення в навчанні та позашкільній діяльності (здібності дитини до мистецтва, спорту чи певних наук); статус дитини серед однолітків (адаптація в колективі, кількість та впливовість друзів); сім'я (умови життя в родині, ставлення батьків до інтересів дитини); мотиваційно-сміслова сфера особистості (цілі, потреби, інтереси); зовнішні дані (привабливість, фізичний розвиток). Можна впевнено говорити, що школа і педагог впливають на формування самооцінки школяра, процеси його самоідентифікації, самопізнання, самореалізації, становлення відносин з однолітками й дорослими, вибір професії, вироблення життєвих поглядів, планів, змістів, формування системи значень, цінностей і норм соціуму на основі загальнолюдських цінностей і менталітету українського народу. Формування ціннісних орієнтацій підлітка свідчатиме про стабільність його світоглядної і життєвої позицій. З психопедагогічної позиції школа і вчитель впливають на розвиток і становлення особистості конкретної дитини в єдності інтелектуальних, світоглядних, емоційно-вольових якостей на засадах професійної компетентності, авторитету, права, розумного примусу. Як відомо, у психологічній науці вважається загально визнаною значимість позитивної самооцінки для здорового розвитку особистості. Вчинки і діяльність людини багато в чому визначаються тим, якою вона себе сприймає. Позитивна самооцінка пов'язується з упевненістю в собі, самокритичністю, наполегливістю, суспільною активністю, успішністю, високим соціальним статусом. Підлітки з позитивною самооцінкою виявляють більш різнопланові інтереси, захоплюються різними сферами діяльності, їх міжособистісні стосунки базуються на бажанні пізнавати себе й інших, є більш щирими і глибокими. Суперечлива самооцінка проявляється в неадекватно високих або неадекватно низьких очікуваннях від себе. Підлітки з такою самооцінкою часто уникають нових видів діяльності, намагаються обмежувати своє спілкування або спілкуються тільки на формальному поверхневому рівні. Для таких дітей характерна підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід із складної ситуації. Їм частіше притаманна агресивна або пасивно-захисна поведінки.



## Література

1. Леонтьев А. Н. Образ мира [Текст] / Избр. психолог. Произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.
2. Петухов, В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления [Текст] / Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. – 1984. № 4. – С. 15
3. Симоненко С. М. Аналіз категорії "Образу світу" та "Картина світу" у контексті дослідження візуально-мисленних стратегій [Текст] / Наука і освіта. 2007. № 3. – С. 47–52
4. Січка В.І. Візуальні категорії сприйняття картини світу у підлітків / Вікторія Іванівна Січка // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2016. – Том IX. – Вип. 9. – С. 433–443

**Скнар О.М.**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
лабораторії психології політичної поведінки молоді  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
м. Київ, Україна

## СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОГО ЯК ПОКАЗНИК НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ МОЛОДІ

Актуальність вивчення змісту національної та громадянської ідентичності сучасної молоді на сьогодні не викликає сумнівів. Молодь перебуває в умовах невизначеності, що обумовлюються затяжними процесами трансформації та значно загострюються у зв'язку зі складними суспільно-політичними подіями в країні, ростом внутрішньої міграції переміщених осіб із зони АТО та невизначеністю їх стану, що назагал породжує труднощі самовизначення та ускладнює національну само-ідентифікацію громадян, і молоді зокрема. Особливий науковий інтерес викликають особистісні смисли та конструкти самосвідомості молоді, які актуалізуються в процесі комунікації та визначають національну і громадянську самоідентифікацію студентства.

Нами було визначено теоретико-методологічні засади дослідження комунікативних практик розвитку самосвідомості особистості як чинника громадянської та національної само-ідентифікації молоді. Описано модель емпіричного дослідження; обґрунтовано доцільність залучення ресурсів якісної методології при конструюванні інструментарію дослідження. Одним із завдань емпіричного дослідження є визначення особистісних смислів і конструктів самосвідомості студентства, що описують молодіжний дискурс громадянської та національної ідентичності. Для його реалізації було застосовано авторську модифікацію методики незавершених речень. Було опитано 105 респондентів (студенти ВНЗ м. Києва). Для обробки отриманих емпіричних даних застосовувався якісно-кількісний контент-аналіз відповідей респондентів.

У даній публікації ми представимо лише окремі результати із нашого дослідження. Зупинимось на описі емпіричних даних, що стосуються ставлення сучасної студентської молоді до майбутнього в своїй державі. Як відомо, самопроекція в майбутнє (уявлення про самореалізацію в державі, зв'язок (чи його відсутність) свого майбутнього з майбутнім держави, тощо) – один із важливих показників національної самоідентифікації (І.В. Жадан).

**Ставлення до майбутнього** сучасної студентської молоді ми вивчали емпіричним шляхом, ґрунтуючись на відповідях респондентів на незавершені речення: "Власне майбутнє як українця здається мені..."; "Настане момент, коли, як і всі українці, я зможу почувати себе..."; "Сподіваюсь, що у майбутньому як українець я буду здатен...". **Оцінка** молоддю **свого майбутнього в Україні** виявилася такою (подається від найбільш розповсюджених відповідей – до найменш):

1) **Негативно забарвленою.** Майбутнє бачиться: "**Важким**", "**повним неприємностей**", "**жахливим**", "**безнадійним**", "**безвихідним**", "**безрадісним та сірим**", "**зубожілим**" та **неможливим в Україні** ("Його просто не існує", "**Життя за кордоном**", тощо). До цієї ж групи віднесено **негативно заряджені висловлювання, що водночас мають настанову на краще майбутнє** ("**Важким, але з надією на краще**", тощо).

2) **Позитивно забарвленою.** Майбутнє видається молоді: "**Успішним**", "**перспективним**", "**щасливим**", "**радісним**", "**світлим**", "**яскравим**", "**кращим, ніж теперішнє**", тощо. Водночас перспективність свого майбутнього в країні пов'язується студентством з **низкою умов**: як внутрішніх – докладанням власних зусиль ("**Дуже гарним і продуктивним, але треба багато зробити для цього**") – (йдеться про інтернальний локус контролю соціальної відповідальності); так і зовнішніх, як-то: відсутність перепон з боку держави "**Світлим, якщо держава не буде заважати розвитку**", наявність партнерів "**Перспективним, але якщо співпрацювати з іншими країнами**", зміна влади "**Перспективним, якщо зміниться влада в Україні**" (власне майбутнє залежить від зовнішніх чинників, екстернальний локус контролю відповідальності).

3) Майбутнє вбачається сучасними студентами також **невизначеним**: "**Туманним**", "**нестабільним**", "**неясним**", "**сумнівним**", "**не стійким**", тощо.

4) **Таким, що створюється особистістю**: "**Таким, що залежить від власних сил та бажань**", "**Неоднозначним, але все в моїх руках**", й, зокрема, пов'язується з власними діями й боротьбою: "**Постійною боротьбою за можливості реалізувати себе**", "**Постійна боротьба за свої права**".

Що ж стосується **прогнозування самовідчуття** молоді у майбутньому ("Настане момент, коли, як і всі українці, я зможу почувати себе..."), то з'ясовано, що молодь сподівається почуватися (подаються від найбільш вживаних висловлювань – до найменш): 1) **Щасливо**; 2) **Безпечно, захищено, а також стабільно та спокійно**; 3) **Справжнім повноправним громадянином, українцем**; 4) "**Об'єктом**" **життя** ("**Приреченим**", "**В скрутному становищі**", "**Зрадженим**", "**Непотрібним**") – об'єктне самовизначення (самовідчуття); 5) **Гордим за державу і задоволеним владою**; 6) **Вільно, незалежно і самостійно**

7) *Суб'єктом життя* ("Володарем свого життя", "Людиною, якій усе під силу", "Потрібним фахівцем своєї спеціальності"); 8) **Впевнено**.

Отже, аналіз відповідей респондентів дозволив нам виявити **спрогнозовані** студентством **самовідчуття**, що стосуються, як з'ясувалось: 1) бажаних станів ("універсальні") та 2) соціально-психологічних потреб молоді (йдеться про так звані "спеціалізовані", за висловом Н.В. Хазратової, потреби, що формують певні очікування щодо держави).

Таким чином, серед **бажаних станів** – найбільш виразним постало очікування *щастя* (що й не дивно), й менш вираженими, але проявленими – *упевненості в завтрашньому дні*. Що стосується так званих "спеціалізованих" **соціально-психологічних потреб** (тих, що утворюються в контексті відносин із державою), то у нашому дослідженні увиразнились такі: *відчуття себе повноправним громадянином, безпечно і захищено, гордим за державу і задоволенням владою, потреба у цінностях свободи і незалежності*. Можна припустити, що вищезазначені потреби насьогодні не є задоволеними (або ж задоволеними частково).

**Сокальська О.**

магістрантка Ніжинського державного  
університетут імені Миколи Гоголя;  
Науковий керівник: к.п.н. **Ковтун А.Ю.**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ВІЛНІФІКОВАНИХ ЛЮДЕЙ**

**Актуальність теми:** Життя кожної людини складається не лише з приємних та радісних подій, але і з важких життєвих ситуацій які кожен із нас переживав. В таких ситуаціях всі ми, по-своєму реагуємо на ускладнення і по-різному шукаємо вихід із складних ситуацій. Одні змиряються і пристосовуються, інші шукають вихід через активну включеність у діяльність, спрямовану на подолання проблем і неприємностей. Ще хтось закривається у собі і замість того, щоб спробувати подолати труднощі, вважає за краще не помічати. А дехто помічає проблеми котрі є ззовні і не розуміє власну роль у їхньому подоланні лише жаліючись на складнощі життя, фактично не вирішуючи ніяких проблем, впадають у депресію.

**Виклад матеріалу:** Складна життєва ситуація – це ситуація, що прямо порушує життєдіяльність людини, яку вона не здатна самотійно подолати. Такими ситуаціями є – хвороба, інвалідність, сирітство, безробіття, нестабільність і бідність, відсутність певного місця проживання, жорстоке поводження, конфлікти, самотність і ще одна проблема яка нас зацікавила і є **предметом нашого дослідження** – особливості переживання особистістю статусу ВІЛ позитивної людини.

Використання власних можливостей у цій ситуації може виявитися недостатнім, тому може стати причиною розчарування і не прийняття виникнення недовіри до медичних працівників, звернення за повторним аналізом. Звісно ж як і будь яка складна ситуація вона ускладнюється коли приходить усвідомлення того, що це хвороба котра на даному етапі розвитку медицини лікується підтримуючими препаратами, і це вже назавжди. Звісно – призводить до порушення діяльності, погіршення усталених стосунків із оточуючими людьми, породжує переживання і негативні емоції.

Наше суспільство будучи слабо поінформованим часто негативно, з пересторогою, з неприязню і ненавистю ставиться до людей котрі мають ВІЛ позитивний статус. Усталеним є розуміння того, що це люди котрі самі винні у власному статусі, вони "опустилися" маючи різного роду залежності заразилися і можуть наражати на небезпеку інших. Певною мірою така пересторога має право на життя, але ж по-перше – не всі такі, а по– друге, навіть якщо і так – то задача держави підтримати людину в складній ситуації і не допустити подальшого розповсюдження та поширення інфекції. На сьогодні держава надає посильну допомогу залучаючи кошти інвесторів, щоб поінформувати та практично допомогти, пропонуючи ретровірусну терапію, замісну терапію вживанню наркотичних засобів.

Ускладнює процес повернення до нормального функціонування в соціумі небажання та відсутність мотивації до прийому ліків, котрі є безкоштовними. Обстеження на ВІЛ СНІД є обов'язковим у випадках коли необхідно виїхати за кордон на роботу, або у разі вагітності. Досить часто звертаються люди коли уже відчувають слабкість, запаморочення, апатію і навіть не можуть встати з ліжка. Отримання результатів тесту і озвучення статусу ВІЛ повертає людину до реальності і породжує екзистенційні переживання (страх смерті). На даному етапі людина активно контактує з лікарем та приймає все за призначенням. Через певний період часу – приблизно через 3 тижні прийому препаратів, настає покращення самопочуття і хворий вважає, що все минулося, можна повернутися до звичного, усталеного способу життя, здається, що все минулося – виздоровів. На даному етапі, найбільше наших досліджуваних, намагаються випробувати власні сили і без допомоги ліків пожити з хворобою.

Проблема мотивації до продовження лікування у цей момент стоїть досить гостро і робота спеціалістів-психологів полягає у роз'ясненні неможливості нормального життя без прийому ліків, а приймаючи препарати можна прожити досить довге і по можливості щасливе життя.

Для дослідження передумов, що сприяли набуттю статусу нами було проведено опитування. В результаті якого ми констатували 3 передумови негативного налаштування на життя і як результату відмови від нього у вигляді відмови приймати ліки. 70% досліджуваних вбачають причини того, що з ними сталося у соціальному оточенні чи точніше у відсутності соціальної підтримки з боку як близьких людей так і держави.

**Висновок.** В теоретичному дослідженні нами було встановлено симптоми котрі притаманні людині, та стани які вона переживає дізнаючись про статус ВІЛ позитивного. *Таблиця 1.*

Досліджуваним було запропоновано оцінити власний стан натеper:

За такими критеріями:

Прояв позитивної динаміки станів і симптоматики травматичних наслідків;

Ступінь вираженості симптома оцінювався за 5-ти бальною шкалою.

1 – мінімальна вираженість симптома;

5 – максимальна вираженість.

## Вираженість симптомів (за оцінками досліджуваних)

СИМПТОМИ	Гр.1 (у балах)	Гр. 2 (у балах)	Гр. 3 (у балах)	Середній бал
Погіршення пам'яті та уваги	4,4	4,8	3,8	4,3
Агресія	3,8	3,3	2,5	3,2
Страх	2,7	3,5	3,5	3,2
Депресія	3	3,	2,3	3
Знервованість	3,8	4,3	4,3	4,1
Тривожність	3	4	4,5	3,8
Невпевненість у завтрашньому дні	3,5	4,5	4,5	4
Психосоматика	4	4,5	4,5	4
Роздратованість	4	5	3	4
Упадок сил	4	3	2,5	3
Байдужість	4	4	3	3,3
Недовіра	2	4	5	3,7
Безвихідність	3	5	4	4
Стрес	2,5	4	2	2,8
Повтори спогадів	3	4	4	3,7
Озлобленість	3	5	5	4,3
Потреба у враженнях	5	5	3	4,3
Конфлікти в сім'ї	4	4	4	4

Таким чином можна зробити висновки про те, що:

У симптоматиці переважають емоційні прояви – озлобленість, роздратованість, нервозність, тривожність, страх.

Виражені астеничні форми переживання: депресія, безнадійність. Досить виражена інтелектуальна недостатність вражень. Симптоми фізичних станів – психосоматичні розлади, упадок сил – менш виражені. Найявні симптоми погіршення міжособистісних стосунків – недовіра, конфлікти в сім'ї. В сфері інтелектуальної діяльності відмічаються погіршення пам'яті та уваги. Поведінкові прояви не виявлено.

Передумовами зараження та отримання ВІЛ позитивного статусу є:

1. По-перше, це – виховання. Негативна мотивація старшого покоління передається нащадкам. Це прослідковується у таких висловах (вислови приведено без корегування): "З дитинства нам твердили батьки, що навкруги все куплено і звичайній людині без грошей нічого не добитися". "Йди, дитинка, на завод і пропрацюй там до самої пенсії. А усі твої дитячі мрії про успішну кар'єру співачки або актриси - це несерйозно". І так походить від покоління до покоління. Люди самі в житті нічого не досягають із-за неправильного світогляду і навіюють те ж саме своїм дітям – 60% опитаних.

2. По-друге, занадто завищені вимоги для молодих фахівців. Наприклад: "То їм досвід подавай, то відповідний вік (18-25 років), то все і відразу. А де ж, дозвольте запитати, юне дарування набереться досвіду". Роботу нині знайти не легко, тоді навіщо ж жити. Так люди і опускаються на соціальне дно. Не через те, що нічого не уміють, а тому, що їм навіть не дали можливості хоч би щось довести" – 10% опитаних.

3. І, нарешті, по-третє. Найбільше перешкод на шляху до успіху створює звичайна людська лінь. "Навіщо будувати своє життя сьогодні, якщо можна зробити це завтра, через місяць, рік. Людям, що досягли успіху, все далось легко. Щоб знайти роботу, треба, передусім, знайти в собі сили жити, творити, прокидатися вранці з надією" – 30% респондентів так чи інакше. Можливо у більш завуальованій формі нарікають на це.

### Література

1. Гишинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других "отклонений". – 2-е изд. испр. и доп. – СПб.: Издательство Р. Асланова "Юридический центр Пресс", 2007. – 528 с.
2. Отклоняющее поведение / Гишинский Я. И. // Океанариум – Оясио. – М. : Большая российская энциклопедия, 2014. – С. 652. – (Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов ; 2004–2017, т. 24). – ISBN 978-5-85270-361-3.
3. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 288 с. ISBN 5-7695-1782-4.
4. Ковальчук М. А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников: Монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002. – 242 с. ISBN 5-87555-132-1.
5. Комлев Ю. Ю., Сафиуллин Н. Х. Социология девиантного поведения. 2-е изд. Казань, 2006;
6. Козаченко И. Я., Корсаков К. В. Криминология: Учебник. М.: НОРМА-ИНФРА-М, 2011. – 304 с. ISBN 978-5-91768-209-9.
7. Остапенко Г. С., Остапенко Р. И. Анализ особенностей личности подростков с девиантным поведением // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 1. – С.54-60.
8. Плахов В. Д. Норма и отклонение в обществе: философско-теоретическое введение в социальную этологию. СПб., 2011.

**Ставицька С. О.**

доктор психологічних наук, професор кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна.

## САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ВИЩИЙ РІВЕНЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-СУБ'ЄКТНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У дискусіях останніх десятиліть чітко виявляється багатоплановий підхід до проблем становлення і розвитку свідомості й самосвідомості особистості як суб'єкта психічної діяльності. Зокрема зазначається, що самосвідомість є певним рівнем розвитку свідомості, яка виявляється в єдності знань і ставлення людини до себе; різними рівнями пізнання та усвідомлення людиною розмаїття

проявів власного "Я". Людське "Я" – це вище і найскладніше інтегральне утворення в духовному світі людини, це динамічна система всіх психічних процесів, що здійснюються свідомо [9]. Самосвідомість – вищий рівень розвитку свідомості, який є основою формування розумової активності та самостійності особистості в її судженнях і діях [1, с. 42].

К. Уілбер визначає п'ять рівнів еволюційно-психічного розвитку свідомості: матерію (як тіло живої істоти, *емоційно-сексуальний рівень*), розум (уява, поняття й логіка – *раціональний рівень*), душу (надіндивідуальне джерело самототожності – *трансцендентний рівень*) і дух (безформна основа й недвоїста єдність всіх інших рівнів – *цілісний рівень*). Ці рівні не є чітко розділеними й ізольованими, а нескінченно міняються й переходять один в інший. Вони відображають увесь спектр буття й свідомості - від підсвідомості до самосвідомості й надсвідомості, від доособистісного до особистісного й надособистісного, від Воно до Его й Духа. Більш високі рівні - це *потенційні* можливості, а не абсолютні данності [8, с. 13-19]. Усередині кожного рівня більшість елементів існує як еквівалентно взаємодіючі паттерни. Глибинні характеристики стадій розвитку свідомості та самосвідомості – універсальні, а поверхневі характеристики залежать від культурних, соціальних й екологічних чинників. Тому, з проблемами розвитку, пов'язаними з поняттям формування самототожності через самоусвідомлення, зарубіжні дослідники працювали переважно у трьох різних теоретичних традиціях: когнітивної психології розвитку (Ж. Піаже), соціальної психології символічного інтераціоналізму (Г. Х. Мід) й аналітичної его-психології (З. Фрейд). У цих теоретичних формулюваннях загальний напрям розвитку характеризується збільшенням автономії та рівневої динаміки стосовно таких понять, як тіло-душа-дух; матеріальне - психічне - духовне" [10, с. 278-279]. Якщо припустити, що можуть існувати більш високі або надособистісні стадії розвитку, то в підсумку одержимо сумарні рівні, через які проходить більшість ліній розвитку: від тіла (сенсомоторний рівень) до розуму (конвенціональний і постконвенціональний рівні) і до духу (пост-постконвенціональний рівень) [8, с.47]. Однак, необхідно зазначити, що при розгляді загального розвитку свідомості та самосвідомості, переважна більшість сучасних дослідників не включають до своїх моделей або не визнають, більш високі, надособистісні, духовні (трансцендентально надсвідомі рівні).

За О. Г. Спіркіним самосвідомість - не тільки пізнання себе, а й ставлення до себе: своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил, тобто їх *самооцінка*. Людина як особистість - самооцінювальна істота, тому самооцінка може виступати механізмом розвитку самосвідомості. Самосвідомість і самопізнання неминуче пов'язані із *самоаналізом*, що є засобом *самоконтролю* й розумної організації своєї поведінки, установлення правильних взаємин з іншими людьми. У результаті ідентифікації себе з іншою людиною виникають емоційні зв'язки, емпатія, що забезпечують динаміку особистісного росту й розвитку самосвідомості [5]. Обговорюючи проблему подолання повної поглиненості поточним процесом життя й можливості зайняти позицію над



ним, В. І. Слободчиков й Є. І. Ісаєв як перший етап перетворення буттєвої свідомості в рефлексивну свідомість розглядають усвідомлення себе, або самосвідомість. Автори вважають формами цього процесу - самопізнання, самооцінку, самоконтроль і самоприйняття [4]. Також формування довіри до себе виступає одним із психологічних механізмів реалізації творчого потенціалу особистості, розкриття й прояву індивідуально-особистісних якостей "Я" людини, що сприятиме розвитку її самосвідомості [6]. Г. Балл і Р. Трач вважають, що можна говорити і про такий механізм розвитку самосвідомості, як трансценденція, де дослідження і практика "трансперсонального" охоплюють два напрями: *трансперсональні переживання* (з відповідними рівнями й станами), що доступні людині, але часто пов'язані з тимчасовими змінами свідомості; *трансперсональний розвиток* ("структур" свідомості), що передбачає триваліші зміни-перетворення свідомості, коли світогляд особи, її "буття" на планеті зазнають переструктурування відносно незворотним чином [2, с. 251].

Рівневою характеристикою розвитку самосвідомості особистості є її перехід на рівень індивідуальності. На основі досліджень (*Мерлін, 1986; Коусе & Поуел, 1983*), феномен цілісності індивідуальності визначається, взаємодією чотирьох базових принципів: диференційованості, ієрархічності, координованості, інтегрованості, які одночасно можна розглядати і як механізми розвитку різних рівнів індивідуальності аж до найвищого рівня власне цілісної індивідуальності (інтегрованості) [3, с.241]. Така характеристика індивідуальності співвідноситься з розумінням нами індивідуально-суб'єктного рівня розвитку духовної самосвідомості особистості.

Отже, ми виходимо з базових положень про те, що психічний розвиток людини в онтогенезі можна розглядати як поетапно-ієрархічне становлення рівнів психіки (свідомості й самосвідомості) від індивідного до особистісного, до індивідуального й до суб'єктного, які реалізуються в процесі динаміки об'єкт-суб'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між людиною і соціумом (світом) і носять гармонійний, дисгармонійний чи збалансований характер.

### Література

1. Бехтерев В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев– М.: Наука, 1991. – 480 с.
2. Гуманістична психологія: Антологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]: В 3-х т.: / за ред. Р. Трача, Г. Балла. - К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – Т. 2: Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) – 2005. – 279 с.
3. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – М.: Смысл, 1999. – 532 с. – С.47 – 46; С. 58.
4. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – С. 177-180.
5. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин – М.: Политиздат, 1972. – 303 с. – С. 143.

6. Ставицька С. О. Довіра до себе як психологічний механізм реалізації творчої особистості / С. О. Ставицька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія № 12: Психологія : зб. наукових праць / відп. ред. Л. В. Долинська. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. - № 6 ( 30). – Ч.1. - 400 с. – С. 193-204.

7. Ставицька С. О. Філософсько-психологічні передумови аналізу проблеми генези самосвідомості людини / С. О. Ставицька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія № 12: Психологічні науки : зб. наукових праць / відп. ред. Л. В. Долинська. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. - № 7 (31). – 219 с. – С. 48-57.

8. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / Уилбер К.; [пер. с англ.]; [под ред. А. Киселева]. – М.: ООО "Издательство АСТ" и др., 1999. - 412 с. [4] с. - (Тексты трансперсональной психологии).

9. Шорохова Е. В. Проблема "Я" и самосознание / Е. В. Шорохова // Проблемы сознания: Материалы симпозиума (март – апрель 1966 г.) / Отв. ред. В. М. Банщиков. – М., 1966. – С. 217-227.

10. Oles P. Zjawisko kryzysu psychicznego. Wykłady z psychologii w KUL. 1992, УІ, s 397- 422.

**Ставицький Г. А.**

кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,  
м. Київ, Україна

## **ГІБРИДИЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВАРІАНТ ЇЇ НОРМАТИВНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

Глобалізація, поширення масової культури й інші процеси безпосередньо впливають на культуру і соціокультурний простір загалом, що позначається на фундаментальних функціях культури – хранительки колективної пам'яті, транслятора досвіду і забезпеченні певної наступності в розвитку поколінь. В результаті глобалізації спостерігаються тенденція впровадження модифікованих ціннісних установок в культурний простір, синтезу різнорідних західних і східних субкультур і, як результат, зниження однорідності культури міжособистісних і міжгрупових відносин, що призводить до процесу гібридизації поколінь, передусім дітей, підлітків та молоді.

У науковій літературі поняття "гібридизація" використовується з точки зору геополітичного, соціокультурного, природничо-наукового підходів. Так, згідно з соціологічним словником, гібридизація інтерпретується як взаємовідношення вестернізації і локальних форм культури [1]. Також ідеї гібридизації розглядаються з точки зору геополітики, де гібридизація обумовлена глобальним процесом взаємодії держав [9].

Ми розглянемо психолого-педагогічний аспект процесу гібридизації, обумовлений роллю культури у формуванні свідомості та самосвідомості підростаючої особистості. Передусім, зацентруємося на особливостях впливу

так званої "масової культури", яка поширюється за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, зокрема глобалізованих Інтернет-мереж та кіберпростору.

Насьогодні, в умовах кіберсоціалізації суспільства сучасній людині не просто розвиватися й залишатися фізично, психічно і соціально здоровою особистістю. Тому, виходячи з етико-філософських і психологічних аспектів трансформації (власне гібридизації) природи людини та з психологічних основ зростаючого впливу так званого "віртуально про простору" [5], необхідно забезпечити ефективні умови виховання та розвитку підростаючого покоління в змішаних реальностях [3]. Навчитися професійно моделювати, розробляти і реалізовувати технології прогресивної соціальної педагогіки [8], а також кіберпедагогіки в контексті впровадження кіберонтологічного підходу в освіту [7], формуючи в підростаючого покоління базові інформаційно-медійні компетенції людини.

Насьогодні, жодна галузь людської діяльності не обходиться без застосування електронних, комп'ютерних, цифрових засобів і технологій, тому освоєння інформаційно-медійних компетенцій є необхідною умовою для успішної навчальної та професійної діяльності і життєдіяльності особистості. Це те до чого має прагнути в умовах кіберсоціалізації суспільства і людини освіта та психологічна й педагогічна наука і практика. Й, відповідно, створювати умови для формування і розвитку в підростаючої особистості базових інформаційно-медійних компетенцій. До таких компетенцій відносять: відкритість до нової інформації та вміння і навички роботи з нею: отримувати, обробляти, аналізувати, перевіряти на достовірність, структурувати і систематизувати, обмінюватися і транслювати різноманітну інформацію; бажання і вміння самостійно ставити і обґрунтовувати завдання конкретної діяльності, планувати, моделювати і здійснювати діяльність, відповідно до поставленої мети; приймати усвідомлені рішення на основі критично осмисленої інформації та навичок подання та презентації інформації; самостійно знаходити, аналізувати, проводити відбір, перетворювати, зберігати, інтерпретувати і здійснювати перенесення і обробку інформації за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних, комп'ютерних, електронних, цифрових, мультимедіа та інтернет-технологій; використовувати інформацію для планування і здійснення різноманітної діяльності та ін. [7].

У підсумку наведемо оптимістичне висловлювання Є. І. Артамонової: "Людство може протистояти будь-яким викликам часу, якщо усвідомить їх об'єктивну природу і суперечливу сутність та донесе знання про ці виклики до свідомості людей через систему освіти" [2, с. 21].

### **Література**

1. Аберкромби Н. *Социологический словарь*: Пер. с англ. / Н. Аберкромби, С.Хилл, Б.С. Тернер; под ред. С.А.Ерофеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЗАО "Издательство "Экономика", 2004. – 620 с.

2. Артамонова Е.И. Забота международного педагогического сообщества о качестве человеческого потенциала: стратегический подход в свете реальностей XXI в. /Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 20-24.
3. Воропаев М.В. Воспитание в виртуальных средах. Монография / Научн. ред. А.В. Мудрик. – М., 2010. – 232 с.
4. Воинова О.И., Плешаков В.А. Киберонтологический подход в образовании / Под ред. В.А. Плешакова. – Норильск: Норильский индустр. ин-т., 2012. – 244 с.
5. Звонова Е.В. Культурно-исторический анализ как метод гуманитарного образования в контексте развития виртуального пространства // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 12. – С. 33-41.
6. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
7. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека: от homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: Монография. – М.: МПГУ, "Прометей", 2012. – 212 с.
8. Склярова Т.В. Профессиональная подготовка социальных педагогов в конфессионально-ориентированных высших учебных заведениях. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2008. – 432 с.
9. Pieterse J. N. Globalization as Hybridization // International Sociology. June 1994. Vol. 9, № 2. P. 49–51.

**Степура Є. В.**

кандидат психологічних наук, науковий співробітник  
Інституту Психології імені Г. С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПОЗИТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

Розглядаючи особистість, ніяк не обійти питання її позитивних якостей. Треба відмітити, що психологія та суміжні науки лише відносно недавно більш-менш ґрунтовно взялися за вивчення даного феномену. але сама ідея вивчення якостей здорової особистості витала в повітрі, починаючи з робіт А. Маслоу 60-их років минулого століття. Хоча М. Селігман зазначає, що сама ідея позитивних рис особистості бере свій початок ще з вчень про характер XIX століття й репрезентована в них у вигляді уявлень про чесноти людини [2].

Гуманістична психологія сконцентрувала свою увагу на особах, які на думку її засновників, відрізняються наявністю високого рівня психологічного здоров'я та характеристиках цих осіб. Як відомо, якості здорової особистості дещо відрізняються в теоріях кожного з фундаторів гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта), але, безумовно, можна провести між ними певні паралелі [3]. Згідно логіки гуманістичної психології, вираженість виділених якостей визначає психологічне здоров'я та здатність до творчості. Основна проблема підходу гуманістичної психології до позитивних якостей особистості полягає в її елітарності. Гуманістичні психологи виділяють певний тип особистості наділений певними важливими з їх точки зору чеснотами,

вказуючи на його мале розповсюдження, а більша частина людей трактується як ті, що мають наявні в певній мірі порушення невротичного характеру. Хоча треба відмітити, що К. Роджерс визнавав можливість для кожної людини стати більш здоровою через проходження психотерапії [3]. Але це не змінює основної елітарної направленості гуманістичної психології. Крім того були суттєві питання до ідеалу психологічно здорової людини в цій психологічній школі. Наскільки він відповідає дійсності, а не є відображенням уявлень його творців та їхнього соціокультурного середовища. Також виникали питання щодо цілісності цього ідеалу. Так, А. Елліс вказував на недооцінку гуманістичною психологією когнітивних процесів, зокрема раціонального мислення, як визначальної характеристики людей як окремого виду живих істот та його значення для підтримки психологічного здоров'я особистості [5]. Але попри зазначені методологічні недоліки, безперечно, дослідження в рамках гуманістичної психології сприяли підвищенню інтересу до проблеми здорової особистості та виділення позитивних якостей людини, що визначають її психологічне здоров'я.

Інший методологічний підхід до здорових сторін особистості застосував М. Селігман зі своїми колегами, використовуючи методи аналізу літературних джерел, вони виділили 24 основні чесноти особистості, які ціняться майже у кожній культурі, і розділили їх 6 груп: Мудрість та знання, Мужність, Любов та гуманізм, Справедливість, Помірність, Духовність або трансцендентність [2]. Треба відмітити, що ця концепція є досить значимою як в теоретичному, так і в практичному плані, оскільки відкриває для дослідника або просто для людини (клієнта психотерапевта) певну систему координат, у якій знаходяться сильні сторони особистості. Характеризуючи підхід М. Селігмана, можна виділити його певний егалітаризм, оскільки кожна людина, керуючись заданою його підходом системою координат, може виділити свої індивідуальні сильні сторони, постулювання наявності яких, в принципі, передбачено в теоретичних установах цього психологічного підходу. Люди, які мають чітко виділені сильні сторони, повинні відрізнятися вищим рівнем психологічного здоров'я. І це не дивно, оскільки ці особи, керуючись цим знанням, знаходять у суспільстві ті сфери, де можуть найбільше проявити свої здібності, отримавши відчуття потоку, задоволеності та щастя. Але дослідження показують, що далеко не всі здатні до регулярного переживання стану потоку, а відчуття щастя має, крім всього іншого, і генетичне коріння [1] [4]. Але тут ми знову стикаємося з проблемою елітарності та егалітаризму в психологічних школах. Постає питання про рівність людей щодо можливостей досягнення щастя та самореалізації, а також об'єктивної наявності в кожній людини більш-менш виражених чеснот та здатності їх проявити в певному суспільстві. І всі ці питання, безумовно, потребують ґрунтовних теоретичних та емпіричних досліджень.

### Література

1. Бен-Шахар Т. Научитесь быть счастливым [Електронний ресурс] / Т. Бен-Шахар. – Режим доступу: <https://goo.gl/5b4yGG> – Назва з екрана.

2. Селигман М. Новая позитивная психология [Електронний ресурс] / М. Селигман. – Режим доступу: <http://flibusta.is/b/224096> – Назва з екрана.
3. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
4. Чиксентмихайи М. Поток [Електронний ресурс] / М. Чиксентмихайи. – Режим доступу: <http://flibusta.is/b/240808> – Назва з екрана.
5. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход [Електронний ресурс] / А. Эллис. – Режим доступу: <http://www.klex.ru/8eb> – Назва з екрана.

**Ступаченко Т.В.**

магістрант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЛЮБОВІ МОЛОДИМ ПОДРУЖЖЯМ**

Сім'я є невід'ємною складовою нашої дійсності. На різних етапах розвитку суспільства вчені-психологи намагалися дослідити особливості взаємодії індивідів у складному соціально-психологічному утворенні – сім'ї.

Актуальність теми дослідження полягає у підвищеному інтересі у науковців-психологів до трактування, пояснення і висвітлення феномену кохання, питань статусу, прав і можливостей жінок та чоловіків в сім'ї та суспільстві. Проблематика особистісного становлення на сучасному етапі звертає на себе все більше уваги. Це зумовлено особливостями громадянського суспільства, свободою соціального волевиявлення, доступністю інформації, проблемою вибору адекватних моделей поведінки як в особистому, так і в подружньому житті. Глибина і задоволеність стосунків залежить від схожості духовних інтересів, психологічної сумісності, від готовності йти назустріч один одному і проявити ініціативу.

Стосунки між чоловіком та жінкою є найскладнішим в людській природі. За своїм змістом вони можуть бути різні й проявляються у таких основних формах, як дружба, кохання, сексуальні стосунки.

Без зміцнення інституту сім'ї, котра у щоденному досвіді сконцентрувала споконвічні суспільні та особистісні проблеми і цінності, акумулювала невичерпний психолого-педагогічний потенціал, сконденсувала традиційні й оригінальні навчально-виховні тактики і життєві стратегії – неможливим є розвиток нової, незалежної держави України. Виконуючи головну роль в архітектоніці людського буття, вона має свої механізми і закономірності, структурно-функціональні виміри, внутрішні і зовнішні детермінанти, психологічний мікроклімат, цілу систему унікальних духовних і матеріальних цінностей, крізь які сприймається увесь світ.[3].

Сучасні психологічні дослідження (С. Кратохвіл, соціолог А.Г.Харчев, Е. Burges та ін.) дають змогу стверджувати, що одним із найважчих і найскладніших періодів подружнього життя є період молодого сім'ї (до дев'яти років подружнього життя). Саме в цей час відбувається подружня адаптація, формуються сімейні норми та санкції, здійснюється оволодіння рольовою поведінкою. Одночасно в цей період загострюються майже всі проблеми подружнього життя.

З точки зору психології, сім'я – невід'ємний осередок суспільства. Жодна нація, жодне цивілізоване суспільство не існувало без сім'ї. Найближче майбутнє суспільства теж не мислиться без неї.

Подружжя розвивається разом з розвитком суспільства, під впливом соціально-економічних умов. Таким чином, сім'я є продуктом історичного розвитку і кожна суспільно-економічна формація має властиві тільки їй шлюбно-сімейні відносини.[1]

Метою нашого дослідження є встановлення психологічних особливостей переживання любові молодим подружжям. Для визначення самооцінки конструктивної взаємодії в подружніх парах була використана методика "Самооцінка конструктивної взаємодії в подружніх відносинах" Ємельянов А.П., яка дозволила скласти загальну картину поведінки партнерів у процесі взаємодії один між одним. Характер подружніх відносин багато в чому залежить від ступеня узгодженості сімейних цінностей чоловіка та дружини, рольових уявлень про те, хто і як має поводити себе в новому аспекті, а також в здатності подружжя взаємодіяти, не включаючи конфліктні ситуації. Результат даної методики показав, що у чоловіка та дружини готовність до конструктивної взаємодії, виключаючи конфліктність у стосунках, є різною: у жінок – вище середнього (4,1%), у чоловіків – середній (3,3%). Це може бути обумовлено невмінням та неготовністю переглянути та змінити позиції власної поведінки, пристосуватись до іншого. Кожна сім'я створює власну мікрокультуру на основі загальносімейних цінностей, традицій, звичаїв, норм і правил поведінки. Шлюбна пара, розбудовуючи власний стиль життя, спирається при цьому на установлені в конкретному суспільстві норми, а також ті, що запозичені з батьківських сімей і збагачені досвідом свого самостійного життя.

Любов об'єднує і, власне, створює особистість, завдяки тому, що не дає людині зосередитися на власному "Я", а концентрує, втілює її в інше "Я", тим самим забезпечуючи існування і розвиток себе як цілісності. Особистість починається з любові. [ 2, с. 159].

### Література

1. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Николай Николаевич Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 191 с.
2. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення:[Наукова монографія] / М.В. Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. - 625 с. – С. 159-178.
3. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с. (Серия "Кафедра психологии")...." [Источник:<http://psychlib.ru/mgppu/SPs/SPs001.HTM#Sp1>]





## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАУЧУВАНOSTI**

Життя людини – це безперервна адаптація до нестабільного середовища, в якому живе і розвивається особистість, – це постійна зміна форм поведінки, спрямована на досягнення певних цілей, – це безперервне навчання. Кожен з нас має відмінності як психологічні, так і фізіологічні.

У продуктивності оволодіння новим учбовим матеріалом прослідковується доволі помітна та стійка різниця між студентами, а, отже, досягнення загального позитивного результату в навчанні та розвитку особистості майбутнього спеціаліста залежить від індивідуальних особливостей і потенційних можливостей юнаків, названих у психології наукуваністю.

Проблемою наукуваності займалися ряд науковців, серед них Б.Г.Ананьєв, М. Ю. Борякова, Т. А. Власова, Т. В. Єгорова, А. Я. Іванова, Т.Н. Князева, Н. О. Менчинська, В. А. Пермякова та ін.

У наш час "наукуваність" в широкому сенсі цього слова розуміють як здібність дитини успішно навчатись в системі шкільної освіти, і пов'язана з традиційним педагогічним уявленням про необхідність навчати дітей шкільного віку предметним, оціночним знанням.

Н. О. Менчинська у своїх дослідженнях неодноразово зверталася до аналізу класичних тестів, постійно підкреслювала ту думку, що тестування окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги тощо) поза зв'язку з реальною навчальною діяльністю мало що може дати для оцінки справжніх можливостей учня. Тільки в процесі тривалого вивчення дитини кваліфікований педагог, який повсякденно з ним працює, може виявити його потенційні ресурси, направити їх реалізацію в потрібному напрямку. Методам педагогічного спостереження за навчальною поведінкою дитини Н.О. Менчинська надавала велике значення. На її думку, тільки в навчальному процесі (а не в тестуванні) особистість дитини може бути розкрита.

Досліджуючи активність школяра (її джерела, форми прояву), Н.О.Менчинська розкриває роль вчителя в управлінні цією активністю. Тут необхідно розрізняти дві форми впливу на учня:

1) вплив на сам процес засвоєння (через формування раціональних прийомів навчальної роботи);

2) вплив на сформований у школяра загальний підхід (ставлення) до навчального матеріалу (на вже сформовані, стійкі, особистісно значущі інтелектуальні вміння).

В обох випадках (особливо в другому) педагогічні впливи набувають опосередкований характер. "Учень не тільки об'єкт, але і суб'єкт навчання, – підкреслює Н.О. Менчинська, – тому мова повинна йти не тільки про керування

розумовими процесами ззовні (з боку вчителя, навчальної машини, програмованого підручника), але і про те, щоб забезпечити раціональне самоврядування або саморегулювання в процесі навчальної діяльності. А для цього необхідно впливати на особистість учня, враховуючи вже сформовані у нього індивідуально-психологічні особливості. Отже, потрібно впливати на його ставлення до навчальної і практичної діяльності, озброювати його узагальненими і притому ефективними прийомами самостійної роботи " [1; 364-365].

Дослідження закономірностей засвоєння знань у школі дозволили Н.О.Менчинській підійти до вивчення ще однієї важливої проблеми – становлення у школярів наукового світогляду, який визначає ставлення особистості до світу людей і речей, "цементує" особистість, є основним критерієм її сформованості. На думку науковця, розвиток особистості не може (і не повинно) зводитися до інтелектуального розвитку; необхідно вивчати переклад засвоєних знань в систему власних поглядів, моральних переконань, ціннісних орієнтації. Перехід знань на переконання передбачає реалізацію цих знань у діях, вчинках, ситуаціях, не контрольованих ззовні (вчителем, вихователем). Тільки у власній поведінці (активності, самореалізації) учень може проявитися як особистість [1].

У широкому значенні "научуваність" розглядається як загальна здатність до засвоєння нових знань. Так, з точки зору З. І. Калмикової, научуваність є синонімом продуктивного мислення (тобто здатності набувати знання в процесі навчання). "Ядром" індивідуального інтелекту, на її думку, є здібності дитини до самостійного відкриття нових знань [2]

На думку О. М. Морозова, научуваність - це "система, ансамбль інтелектуальних властивостей особистості, інтелектуальних якостей її розуму, що формуються, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності – при наявності базового мінімуму знань, відносин до навчання та інших необхідних умов". Індивідуальне поєднання якостей розуму визначає індивідуальні відмінності в научуваності людини.

О. М. Морозов називає ряд ознак навченості:

- швидкість формування нових понять, узагальнень;
- гнучкість розумових операцій;
- здатність вирішувати завдання різними способами;
- пам'ять на загальні поняття;
- узагальнені знання;
- інтелектуальна активність .

Узагальнюючи різні погляди на поняття "научуваність", можемо виділити чотири основних компоненти научуваності: мотиваційний, когнітивно-мнемічний, організаційний та емоційно-вольовий. У різні вікові періоди научуваність однієї особи може змінюватись: зменшуватись або збільшуватись. Тим не менш, чітко виокремлюють групи учнів з різним рівнем научуваності: високий, середній, занижений та низький. Для кожної з цих груп потрібно використовувати специфічні методи організації індивідуальної та групової учбової діяльності.



## Література

1. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959
2. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // В кн.: З. И. Калмыкова. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.

**Тимошенко В.В.**

студентка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ**

Нині широко розробляється теоретична та практична база стосовно аспектів роботи з дітьми-сиротами, соціально-психологічних чинників, які допомагають у становленні особистості вихованців, однак ролі педагога та його психологічним особливостям, достатня увага не приділялася. Це питання є актуальним не лише у сфері психології, а й у педагогіці, соціальній психології. Вивченням особливостей і проблем соціально-педагогічної діяльності у закладах даного типу займалися такі вчені як В.В. Беляков, Л.С. Виготський, Ш.А. Амонашвілі, О. М. Леонтєв та інші.

Основним видом діяльності педагога в закладі інтернатного типу є співпраця з вихованцями. Таку взаємодію як педагогічний процес розглянуто в роботах К.А. Абульханової-Славської, Л. П. Буєвої, В.В. Краєвського, М.С. Качан, В.А. Ленторського, І.Я. Лернер та інших.

Ш.А. Амонашвілі виділив основні вимоги до сучасного педагога у співпраці з дітьми в закладах інтернатного типу [1]:

- навчання дитини в зоні найближчого розвитку;
- виховання без примусу;
- ідея випередження та свободи вибору;
- ідея діалогічного роздуму та добровільності у діяльності;

Виховуючи співпрацю, ми виховуємо колективізм і цілеспрямованість.

Вчителі зазвичай пишаються сильними своїми учнями, сучасний педагог пишається слабкими, які стали сильними.

В.О. Сухомлинський звертає особливу увагу на емоційну культуру педагога, він наголошував на тому, що від культури слова до емоційного розвитку, від емоційного розвитку до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності. Емоційність вихователя мобілізує дітей, спонукає їх до дій, активізує їхню активність [6].

В інтернатах не рідко трапляються критичні ситуації, присутні вихованці різного контингенту населення, а також умови праці, ці та інші фактори

впливають на емоційно-вольову сферу педагога, часто вона буває категоричною, педагоги дозволяють собі зриви на дітей та колег. Це неприпустимо, тому важливою рисою вихователя є стресостійкість [5].

Крім того Василь Олександрович зауважував, що вихователь повинен бути добрим, а не "добреньким". Цього правила він дотримувався все життя і радив робити це колегам.

Вольові особливості педагога характеризуються наявністю в структурі характеру таких рис, як великодушність, стриманість, рішучість, витримка, прийняття рішення, уміння володіти собою і керувати іншими.

Інтелектуальна сфера є не менш важливою. Глибоке знання душі дитини, особливе мислення і сприймання навколишнього світу – без цього неможливі навчання й виховання дітей, немає педагогічної культури, немає розвитку особистості педагога. Тільки тому вихователь або вчитель, який розуміє дитячу душу, зуміє отримати довіру дітей [5].

Рибалко В.В. зазначив, що без знань вихователя – розумово розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, нахилів – немає розвитку його вихованців [4].

І. Д. Бех виділяє наступні характеристики, які повинні бути беззаперечно присутні в особистості педагога, який працює з дітьми-сиротами: любов до дітей, відкритість та чесність, винахідливість, емоційна стійкість, зацікавленість, гумор, авторитетність [2].

Педагог має моральне право на те, щоб вимагати від вихованців того, чим не володіє сам. Тільки істинно інтелігентна, вільна людина, якою якраз і має бути вихователь інтернату, здатен виховувати волю і мораль дітей.

Кожен педагог за своєю природою експериментатор. Виховання – це формування соціально-активної особистості, яка в житті керується загальнолюдськими цінностями, до яких можна віднести: життя, свободу, гідність, справедливість. Окрім того слід пам'ятати, що вдосконалення всіх систем виховання не мислимо без формування внутрішньої свободи педагога.

Якщо педагог не має уявлення про духовний світ людини, її інтелектуальні та психологічні можливості, він виступає не просто як пасив, а як небезпечний руйнівник, що своїми непродуманими діями (чи бездіяльністю) може звести нанівець працю цілого колективу. Я. Корчак наголошував, що педагог повинен піднятися до духовного світу дитини, а не опуститися до нього [3].

Таким чином, педагог відіграє чи не найважливішу роль у процесі становлення особистості дитини, яка перебуває у закладі інтернатного типу. Від особливостей самого вихователя чи вчителя залежить розвиток дитини, соціалізація та адаптація, у той же час цей процес двосторонній – удосконалюється світогляд самого педагога.

### **Література**

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – М.: Мн.: Университетское, 1990. – 17 с.

2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН МО України, 1998. – 203 с.
3. Корчак Я. Право на повагу. Я. Корчак. – К.: Дух і Література, 2012.– 328 с.
4. Рибалко В.В. Рибалко, В.О. Моляко: теорія виховання творчої особистості на основі стратегіального підходу / В. В. Рибалко // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 06/2007. – №6. – С.1-16.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – К.: Феникс, 2016. – 416 с.
6. Сухомлинський В.О.Вибрані твори: в 5 т.– Т.4 /В. О. Сухомлинський.– К.: Радянська школа, 1977. – 638 с.

**Тітов І. Г.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

## **ОБРАЗ СВІТУ: КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД**

У сучасних когнітивних дослідженнях [1; 4] образ світу трактується як ієрархічна система *когнітивних репрезентацій* – суб'єктивних моделей, котрі, фіксуючи найважливіші, суб'єктивно значущі з точки зору адаптації характеристики реальності, забезпечують гіпотетичне прогнозування розвитку подій та підкреслюється семіотичний характер таких репрезентацій, їхня фіксованість у різного роду знакових системах (мовній, кольоровій, числовій, музичній тощо), а також їхня насиченість конотативними значеннями й суб'єктивними смислами [2; 5]. Відповідно, висловлюється думка, що когнітивна репрезентація являє собою ієрархізовану сукупність біполярних дихотомічних ознак та альтернативних значень – об'єднаних типовою ситуацією, об'єктом або явищем *персональних конструктів*. Найважливішою особливістю останніх є системний характер їхнього функціонування – конструкти не є ізольованими утвореннями, а знаходяться в складних (горизонтальних і вертикальних) системних зв'язках та відношеннях. Можна припустити, що горизонтальні зв'язки, як правило, утворюються між констелятивними та пропозиційними конструктами одного (поверхневого або глибинного) рівня когнітивної репрезентації; вертикальні ж відношення мають місце між конструктами поверхневих та глибинних структур образу світу – суперординатними, субординатними та імплікативними конструктами. Наявність у конструктивній системі суб'єкта таких ієрархічних зв'язків "дозволяє уникати суперечливих прогнозів, а також отримувати високодиференційовані оцінки об'єктів і явищ" [1, с.67], що уможлиблює побудову адаптивної у кожній конкретній ситуації поведінки.

Наголошуючи на важливій ролі конструктивної системи суб'єкта у репрезентації реальності та побудові образу світу, слід разом із тим зазначити, що

закріплені в персональних конструктах значення та смисли можуть "розгортатись" у суб'єктно-предикативні висловлювання (речення) й надалі організовуватись у багаторівневі нарративні структури (тексти), забезпечуючи тим самим об'єднання гетерогенних та різномодальних форм когнітивних репрезентацій в єдине ціле. Це дозволяє порівняти архітекtonіку образу світу із суб'єктивно значущою та індивідуально вибудовуваною гіпертекстовою системою, яка "здатна" структурувати та зберігати інформацію індивідуального досвіду у вигляді полімодальних патернів (текстів різного рівня – від іконічних до вербальних), дозволяє встановлювати довільні зв'язки між будь-якими своїми "інформаційними одиницями" та викликати їх до актуалізації в процесі здійснюваної форми активності суб'єкта (мислення, уяви, пригадування, впізнавання, навчання тощо)" [3, с.164]. Наявність у суб'єктивному гіпертекстовому просторі багаторівневих зв'язків між семіотичними комплексами ("вкладеність тексту в текст") уможлиблює введення одних категоріальних структур мовного тезаурусу суб'єкта до системи відношень (контексту) інших його категоріальних структур, забезпечуючи тим самим *рефлексивно* "розведення картини (образу) світу й власне дійсності" [2, с.31] та, як наслідок, – усвідомлення людиною факту суб'єктивної віднесеності сконструйованого нею образу світу.

Таким чином, резюмуючи викладене, сформулюємо визначальні в контексті когнітивних досліджень образу світу положення.

1. Образ світу є ієрархічною системою когнітивних репрезентацій (ментальних моделей) реальності, котрі фіксують результати діяльності та пізнавальної активності суб'єкта. Репрезентація конструюється суб'єктом за участю мовленнєвих та емоційно-сміслових процесів.

2. Кожна репрезентація, являючи собою сукупність очікувань та робочих гіпотез стосовно динамічних станів реальності, детермінує типові для суб'єкта шляхи її переживання, розуміння та пояснення, визначаючи, в кінці-кінців саму можливість управління власною поведінкою.

3. Ієрархічна організація репрезентативної системи суб'єкта передбачає різний ступінь узагальненості когнітивних репрезентацій і, як наслідок, їхню віднесеність до різних рівнів образу світу. Так, репрезентації, що мають більш високий ієрархічний статус, тобто є більш загальними, утворюють глибинні (ядерні) структури образу світу – аmodalні уявлення світу. Менш узагальнені когнітивні репрезентації представлені, як правило, в поверхневих структурах образу світу – модально оформлених уявленнях про світ (картині світу).

### Література

1. Баксанский О. Е. Современный когнитивный подход к категории "образ мира" / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер // Вопросы философии. – 2002. – №8. – С.52-69.
2. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
3. Сапогова Е. Е. Psychocadabra : субъективная картина мира как гипертекст / Е.Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Серия "Психология" ; под ред. Е.Е. Сапоговой. – Выпуск 4. – Тула : ТулГУ, 2004. – С.163-179.

4. Смульсон М. Л. Интеллект і ментальні моделі світу / М. Л. Смульсон // Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск : "Сучасні дослідження когнітивної психології". – Острог : Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2009. – Вип. 12. – С.38-49.

5. Цивьян Т. В. Модель мира и ее лингвистические основы / Т. В. Цивьян. – М. : КомКнига, 2006. – 280 с.

**Топіха Т.А.**

студентка магістратури спеціальності "Психологія",  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ**

Підлітковий вік охоплює період розвитку дитини від 11 до 15 років. Він є органічним продовженням молодшого шкільного віку і водночас відрізняється від нього. Його називають перехідним, тому що відбувається перехід від дитинства до юності в фізичному, психічному і соціальному аспектах.

Підлітковий вік характеризується значним розвитком психіки, пізнавальних процесів. Навчання залишається основним видом діяльності, проте зазнає значних змін в організації, змісті. Воно характеризується довільністю, зростанням активності й самостійності, зміною пізнавальних і соціальних мотивів навчання. Удосконалюється сприйняття, стаючи більш плановим, різнобічним, але не досягає ще повного розвитку. На нього впливає не лише характер об'єкта, що сприймається, але й емоційний стан підлітка.

Підлітковий вік – період переходу від дитинства до дорослості, інтенсивного становлення почуттів і волі, спрямованості, готовності жити і діяти так, як живуть і діють дорослі.

Кожний вік є важливим для розвитку людини (як фізичного, так і психічного). Цей період є найскладнішим з усіх дитячих періодів, він являє собою період становлення особистості, саме в цей період відбувається той важливий для кожного з нас момент – перехід від дитячого віку до дорослого. Ведучим видом діяльності виступає міжособистісне спілкування. У підлітковому віці всі сторони розвитку піддаються якісним змінам, утворюються і формуються нові психічні новоутворення, закладаються основи свідомої поведінки, формуються соціальні установки.

Міжособистісні відносини – це суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів людей у ході спільної діяльності і спілкування.

Міжособистісне спілкування не тільки необхідний компонент діяльності, здійснення якої передбачає взаємодію людей, але одночасно обов'язкова умова нормального функціонування спільності людей.

Методики, які використовувалися в емпіричному дослідженні:

1. Б. Басс "Спрямованість особистості".



2. Т. Лірі "Діагностика міжособистісних відносин".
3. А. Мехрабіан та М. Епштейн "Опитувальник емоційної емпатії".
4. В. Шутц "Опитувальник міжособистісних відносин".

Вибірка складала 62 особи, із них: 32 хлопців та 30 дівчат.

Методики проводилися у Ніжинській ЗОШ № 6 серед учнів 7,8,9 класів.

Дослідивши спрямованість особистості за методикою Б. Басса отримали такі результати: спрямованість на себе вибирають 18 осіб (29,0 %); спрямованість на спілкування вибирають 20 осіб (32,3 %); спрямованість на справу, діяльність вибирають 24 особи (38,7 %).

Аналізуючи дані за методикою Лірі, слід відзначити, що як для хлопців, так і для дівчат підліткового віку найбільш значимим виявився октант 3 – Агресивний. Це може свідчити про підвищений рівень агресивності і напруженості у відносинах з іншими людьми. Найменш виражений за загальним показником є октант 4 – Підозрілий, але при цьому у хлопців є ще нижчі значення за октантом 5 – Підпорядковуваний. Це може свідчити про те, що досліджувані підлітки обережні у відносинах з іншими, а хлопці – підлітки найменшою мірою схильні до залежності, до орієнтації надумку чи вимоги інших.

Серед дівчат – підлітків досить виражені показники - октант 7 – Дружелюбність та октант 8 – Альтруїстичність, що характеризує досліджуваних жіночої статі нашої вибірки як схильних допомагати іншим, турбуватися про інших, виявляти піклування та увагу до інших людей, орієнтацію дівчат на доброзичливе, дружелюбне спілкування з іншими.

За методикою "Опитувальник емоційної емпатії" А. Мехрабіана та М. Епштейна були отримані такі дані: більшість досліджуваних характеризуються середнім рівнем вираженості емоційної емпатії, причому середній рівень емпатичності більш характерна для дівчат, ніж для хлопців. Серед хлопців більше досліджуваних як з високим, так і з дуже низьким рівнем емпатичних тенденцій. У цілому для досліджуваної вибірки більш характерний середній рівень вираженості емпатії, що певним чином відбивається на якості міжособистісних відносин, які в помірній мірі сповнені тенденції до співчуття, співпереживання, взаємної підтримки.

У всіх працях із проблем психології підліткового віку автори так чи інакше визнають ту роль, яку відіграють стосунки з однолітками та дорослими у формуванні соціальної ситуації розвитку підлітка, Центральне місце в житті підлітка займає спілкування з друзями. Підлітки вже, як правило, не погоджуються на характерні для дитинства нерівноправні стосунки, оскільки вони не відповідають їх уявленням про власну дорослість та самостійність.

Після проведення емпіричних досліджень ми з'ясували, що для підлітків велику значимість набувають стосунки з однолітками, так як у них явно простежується прагнення до самостійності, самовираження. Це прагнення, а свої актуальні інтереси і потреби дитина може задовольнити повною мірою тільки в спілкуванні з однолітками, в процесі міжособистісних відносин з ними.

Оптимальний рівень міжособистісних відносин підлітків можливий за умови сприятливого психологічного клімату в колективі, який багато в чому залежить від стилів міжособистісного спілкування, які притаманні хлопцям та дівчатам підліткового віку.

**Улько Н.М.**

аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
факультету психології Національного педагогічного університету імені  
М. П. Драгоманова, практичний психолог,  
м. Київ, Україна.

## **ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЖИТТЄВИХ ВТРАТ**

Професійний інтерес щодо вивчення особливостей психічних проявів, що спричинені травмою та надання психологічної допомоги значно зросли у зв'язку з подіями, які відбуваються в нашій країні. Ми продовжуємо задаватися питаннями: як зрозуміти природу такої травматизації, не нехтуючи правдою про реальність, з якою стикаються потерпілі та як працювати з емоційною травмою і не позбавити її значущості в житті людини, не відкинути особистісної зміни людини у зв'язку з її травматичною історією. Йдеться про те, щоб зрозуміти, що втратила людина у зв'язку з емоційною травмою та допомогти їй осмислити, пережити такі втрати і продовжувати жити далі.

Феномен емоційних травм у дорослих проявляється не лише в площині військових дій чи природних катаклізмів. Важливо співвіднести ситуацію чи явища різкої зміни способу життя внаслідок втрати чого-небудь із суб'єктивним відчуттям і переживанням такої втрати, наприклад втрати роботи, втрати місця проживання внаслідок лиха, непрацевдатність внаслідок інвалідизації, розлучення тощо. Ми можемо говорити про наявний "синдром втрати" (Кеті Карут, 1995) як втрати єдиного володіння минулим, яке стає центральною характеристикою пережитого досвіду в теперішньому часі. В цьому унікальному досвіді наполегливі повторні дії минулого не просто служать свідченням події, а й, можливо, як це не парадоксально звучить, - свідчать про минуле, в якому людина не мала жодного попереднього досвіду, пов'язаного з подією, що сталася [3]. Йдеться про емоційне "поранення". Травма означається як досвід людини в конкретній ситуації, а не сама ситуація. Йдеться про знання, які потребують осмислення і усвідомлення. Свого часу С. Рубінштейн звернув увагу на те, що внутрішні переживання чи внутрішній досвід розкриваються не лише через самоспоглядання чи інтроспекцію. Вчений зазначає, що будь-яке переживання суб'єкта завжди і неминуче є переживанням чогось і знанням про щось. Сама внутрішня природа такого переживання означається опосередковано через відношення суб'єкта до зовнішнього, об'єктивного.

"Свідомість – це не лише споглядання, відображення і рефлексія, а це ще й відношення і оцінка, визнання, прагнення і відторгнення, ствердження і заперечення і т.д." [1, с.20].

Науковці, які досліджували питання втрат і травм торкалися питання можливості означення та сприйняття знань через переживання обставин та їхнє включення в особисту історію, усвідомлення того, що відбувалося з людиною. П. Жене говорить про неможливість події стати "нарративною пам'яттю" саме через неможливість повністю інтегрувати ("вписати") подію в закінчену історію минулого. Дж. Батайл відмічає, що травма через конфронтацію з подією внаслідок несподіванки або жаху не може бути поміщена в схеми попереднього знання, стати предметом "розмірковування" і тому пізніше постійно відтворюється у своїй точності (За [3]).

Оскільки травматичні події є нестерпними через жах та інтенсивність, вони часто існують як спогади, які не можуть бути проінтерпретовані як істинні. Такі переживання найкраще зрозуміти не лише через безпосереднє набуття фактів, а й через процес відкриття того, де і чому свідоме розуміння та пам'ять втрачаються. Тому так важливо знайти того, хто зможе почути травматичну історію, відгукнутися на неї і підтвердити постраждалому, що вона є не лише в його уяві, а й має реальне переживання і тепер про неї знають. Йдеться про прийняття певного досвіду людини, яка пережила щось нове до цього часу їй невідоме.

Ми можемо говорити про інтерпретації, які застосовуються в роботі з пацієнтами. Адже інтерпретація – це не лише смисловий конструкт, а й процес (взаємовідносин), центральним компонентом якого є те, що клієнт переживає досвід того, що його почуття розуміють (Stolorow et al., 1978). Саме такий досвід може призвести до змін (Stolorow, 1993), оскільки пацієнт вплітає цей досвід в тканину своїх прагнень до розвитку. Інтерпретація не стоїть осторонь емоційних стосунків між пацієнтом і аналітиком – це невід'ємний і визначний вимір таких стосунків. В аналізі важливо витримувати болючі і лякаючі афективні стани, які можуть супроводжувати цикли дестабілізації і реорганізації [2, с. 24]. Ми говоримо про пошук того, що може знайти сенс, пояснити та означити емоційну травму.

Необхідно створити емоційний притулок для болючих реактивних почуттів пацієнта. Тільки тоді може запуститися процес розвитку, в якому раніше ізольований афективний біль - спадщина попередньої травми - поступово інтегрується, і здатність пацієнта щодо можливості справлятися з афектами буде зміцнюватися і зростати [2, с. 35]

Психологічна допомога особистості в умовах життєвих втрат важлива як на когнітивному, так і на емоційному рівнях. Те, що спостерігається в нашій практиці: можливість витримувати травматичну історію постраждалого, даючи притулок емоціям, допомагати переживати та означувати знання того, що відбулося, бути тим об'єктивно Іншим, хто відгукнеться і підтвердить правдивість і право на існування такої травматичної історії – дає можливість людині

присвоїти собі такий її особистий досвід, пережити власну втрату і почати процес відновлення.

### **Література**

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 713 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии")

2. Столороу Роберт Д. Травма и человеческое существование. Автобиографические, психоаналитические и философские размышления / Р. Д. Столороу [пер. с англ. Л.А. Длужневская, И.Г. Длужневский] – М.: Когито-Центр, 2016. – 120 с.

3. Caruth Cathy Trauma and Experience Introduction / Cathy Caruth. - The Johns Hopkins University Press. - 1995 [Електронний ресурс] – Режим доступу:

[https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fulllist/special/en304/2012-13/caruth\\_recapturing\\_the\\_past.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fulllist/special/en304/2012-13/caruth_recapturing_the_past.pdf)

**Усов А.С.**

аспірант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені М. Гоголя  
м. Ніжин, Україна

### **УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ЧИННИК АВТОРСЬКОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЖИТТЯ**

Соціальний конструктивізм, як філософська платформа утверджує соціальну природу людини як істоти. Особистість в цьому контексті являє собою соціальний продукт, при такому погляді загострюється питання про принципову можливість контролю та впливу на власний життєвий шлях. Тобто, атрибуції причин виникнення індивідуальних особистісних особливостей, активності, діяльності. Якщо спадковість, та соціальні чинники обумовлюють розвиток індивідуальності, на якому етапі внутрішнього розвитку суб'єкт стає автором. Звертаючись до самого поняття життєвого шляху, воно визначається як загальнонаукове поняття, яке описує розвиток людини від народження до смерті [1] Відміною від інших близьких за формулюванням понять є зосередженість на багатомірності, та передбачення наявності багатьох автономних тенденцій, шляхів і можливостей розвитку, реалізація в цілому і успішність яких залежить від особистого вибору суб'єкту.[2]

Зі сторони, об'єктивно будь-який суб'єкт дослідження є автором і носієм відповідальності за власний життєвий шлях, тому що споглядач має можливість (навіть, якщо не користується нею) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, будучи невключеним у події. Спостерігач, існуючи поза ситуацією вибору, прийняття рішення і безпосередньо результату – активності, за межами індивідуального контексту, ніколи не може наблизитись до безпосередньо стану об'єкту спостереження.

В результаті специфічності історичного розвитку психологічної науки поняття активність та діяльність стали тісно пов'язаними. Серед ідеологічних та

історичних причин, існує і інша причина такому зв'язку. Продукти діяльності у будь-якій формі як результат активності дають змогу нам відрізнити одну особистість від іншої, виділити з вибірки окрему індивідуальність. Таким чином діяльність базово наносить особистість на систему координат, взагалі показує нам її існування.

Науковцями приводяться приклади, як термін "активність" широко використовується в різних сферах науки як самостійно, так і в якості додаткового елемента в різних системах. Причому, в деяких випадках це стало настільки звичним, що сформувалися самостійні поняття, серед яких "активна людина", "активна життєва позиція", "активне навчання", "активіст", "активний елемент системи".[3]

При цьому очевидно, що результатом внутрішньої оцінки і регуляції не завжди є діяльність, а результатом рефлексії інколи буває блокування діяльності. Чи може така поведінка бути авторською? На нашу думку ключовим вирішенням авторського відношення до життя і активної вибудови власної життєвої історії є суперпозиція автора на противагу персонажу. Таке відношення характеризується не тільки і не обмежуючись активною діяльністю, а насамперед відповідальним відношенням до власного життя. Таким рівнем рефлексії, що дозволяє людині прийняти не лише причинно-наслідкові зв'язки у навколишньому середовищі, факти, а і свою позицію по відношенню до них, причини і наявність у власної особистості таких позицій. Автор власного життя при відсутності спостережуваної активної діяльності не страждає від надконтролю, або самозвинувачення, так як усвідомлює причини власної позиції. Автор таким чином є не лише формальною причиною виникнення власної життєвої історії, а і повноправним творцем її унікальних особливостей, відповідальним не лише за факт в ній, а й за причини і наслідки цих фактів і подій. Розвиток такого відношення передбачає переосмислення давно інтеріоризованих форм поведінки і як мінімум реорганізацію мотиваційної складової, переосмислення того, що є суб'єктивною нормою. Авторство над власною життєвою історією є по суті виходом за рамки рольового, або віктимного її сприйняття і такого до неї відношення.

### Література

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Мн.: Харвест, 1998. 800 с.
2. Маляров Н.А. Жизненный путь человека: определение и содержание понятия // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. №2. - С. 8-21.
3. Ямкова К. С. Визначення сутності та змісту соціальної активності в науковій думці / К. С. Ямкова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 357–365 )

**Федоренко Л.П**

викладач кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова,

## ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСИВНОСТІ УЧНІВ НА КІНЦЕВОМУ ЕТАПІ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ

Рефлексія дає можливість людині свідомо будувати власне життя. Саме тому, досліджуючи проблему професійного самовизначення старшокласників, важливо розглянути особливості становлення їхньої рефлексивності. Дослідження цієї проблеми є актуальним ще й тому, що в психологічна наука потребує нових робіт, присвячених вивченню специфіки розвитку цього феномену у сучасних старшокласників, особливо сільських шкіл.

У психологічній літературі немає єдності у підходах до розуміння рефлексивності як психічного явища. Всі існуючі підходи до розуміння походження і розвитку рефлексивності можна розділити на дві групи. До першої групи відносяться ті, які розглядають рефлексивність як феномен розумової діяльності людини. Представники другої групи трактують рефлексивність як специфічне утворення в структурі особистості [1].

В основу нашого дослідження покладений підхід А. В. Карпова і І. М. Скитяєвої, який дає цілісне розуміння рефлексії як якості свідомості, розглядаючи цей феномен як комплексне синтетичне утворення, що виступає одночасно психічним процесом, властивістю і станом суб'єкта. Відповідно, рефлексивність виступає як здібність, що входить в когнітивну підструктуру психіки, виконуючи регулятивну функцію всієї системи. Саме рівень рефлексивності детермінує адаптивність особистості [2; 3].

Опираючись на теоретичні положення даного підходу, ми поставили завдання дослідити особливості рефлексивності старшокласників сільських шкіл. Наше дослідження проводилося на базі сільських шкіл Хмельницької та Івано-Франківської областей. Дослідженням було охоплено 125 учнів 9-11 класів. Для реалізації дослідження було обрано методика вимірювання рівня рефлексивності А. В. Карпова і В. В. Пономарьової [4].

Аналіз результатів дослідження дозволив встановити, що серед дев'ятикласників є 68, 6% низько рефлексивних дітей, 31,4% – учнів середнього рівня рефлексивності і немає школярів з високим рівнем рефлексивності. У десятикласників – дещо інші результати. Так, низький рівень рефлексивності спостерігається у 59,2% учнів (що менше ніж серед дев'ятикласників), середній рівень рефлексивності – у 40,8 % учнів, а також немає школярів з високим рівнем рефлексивності. Серед одинадцятикласників спостерігається таке: дітей з середнім рівнем рефлексивності стає трохи більше (48,6 %), відповідно зменшується кількість дітей з низьким рівнем ( 51,4 %), однак, як і в попередніх класах, немає школярів з високим рівнем рефлексивності.

У всіх класах у школярів найчастіше зустрічаються результати – 2-3 стени. Низькі результати за тестом (менше 4 стени) вказують на те, що більшості учнів не властиво замислюватися над наслідками власних дій. Такі діти не завжди планують свою діяльність, бувають імпульсивні і обмежуються

розглядом меншої кількості деталей при прийнятті рішення. У них велика ймовірність виникнення труднощів у спілкуванні з іншими людьми через неможливість завжди точно зрозуміти іншого, передбачити його реакцію.

Більш детальний аналіз видів рефлексивності дозволив виявити наступне: у старшокласників найбільш виражена рефлексія майбутньої діяльності. Перспективна рефлексія співвідноситься з такими аспектами: з функцією аналізу майбутньої діяльності; плануванням; прогнозуванням тощо. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє.

Друге місце за рівнем розвитку у старшокласників сільських шкіл посідає рефлексія спілкування. Рефлексія теперішньої діяльності посідає третє місце і розглядається як схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях, здатність до співвідношення своїх дій з конкретною теперішньою ситуацією.

На останньому місці перебуває ретроспективна рефлексія, яка проявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності. У цьому випадку предметами рефлексії є передумови, мотиви і причини події, зміст минулої поведінки, а також її результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія проявляється, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує і оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому.

Отримані результати вказують на специфіку рефлексивності старшокласників сільських шкіл, зокрема, на низький рівень розвитку ретроспективної рефлексії та рефлексії теперішньої діяльності. Результати дослідження можуть бути основою обґрунтування умов розвитку рефлексії старшокласників сільських шкіл на початкових етапах їхнього професійного становлення.

### **Література**

1. Белкина В. Н. Возрастная динамика развития рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ, 2003 – № 1 (34). – С. 1-6.
2. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии, 2000. – № 3. – С. 57- 67.
3. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. - Ярославль: Аверс Пресс, 2002. – 287с.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М.: ИП РАН, 2000. – 283 с.

**Федоренко А.Ф.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії факультету психології НПУ імені М.П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна

**РОЛЬ ТЕОРІЙ СУЧАСНОСТІ У РОЗУМІННІ ТЕНДЕНЦІЙ**

## ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО РОЗВИТКУ

Будь-яке психологічне дослідження спирається на певну методологію, тому аналіз психологічних тенденцій ціннісно-сміслового розвитку ми почнемо з базових психолого-методологічних концепцій феноменів цінність і смисл.

Так, у сучасних психологічних словниках цінність інтерпретується як поняття, за допомогою якого характеризується певне значення (для сукупності осіб) та особистісний смисл (для конкретних індивідів) певних явищ навколишньої дійсності. Зокрема, П. Горностай у словнику-довіднику визначає "цінність" як важливе значення, що відповідає актуальним потребам людини, ідеалам, її особистісним смислам. Цінності – не просто об'єкт потреб, а опосередкований культурою еталон у їх досягненні, що має трансцендентний характер [2].

Загалом, визначення відповідної складової ціннісно-сміслового розвитку співзвучні у різних наукових джерелах, адже висвітлюють її значущість, відповідність потребам особистості, наділеність смисловими й мотиваційними аспектами тощо.

Також ми поділяємо думку Д. Леонтьєва, який назвав цінності величезною складовою внутрішнього світу людини і, що кожен із нас володіє одними й тими ж цінностями, але різною мірою і, що цінності організовані в системи, витоки яких простежуються в культурі, суспільстві, а вплив відчутний майже в усіх соціальних феноменах [3].

Хочемо наголосити, що на думку Ш. Шварца, цінності презентують три універсальні людські потреби, значущі для життя: біологічну потребу організму, потребу в координованих соціальних інтеракціях та потребу у виживанні. Зокрема, щоб вижити, людина повинна ідентифікувати оточуючі об'єкти та спланувати відповіді на зовнішні стимули, які допоможуть їй задовольнити зазначені базові потреби та сприяти ціннісно-смісловому розвитку [5].

Також імпонує нам твердження про те, що цінності загалом тісно взаємопов'язані з духовною сферою особистості, будучи суттєвою ознакою рівня її розвитку. Ґрунтовний аналіз такого взаємозв'язку зустрічаємо у працях І. Беха, М. Боришевського, О. Колісника, Г. Костюка, С. Рубінштейна, М. Савчина, В. Століна, С. Ставицької та ін. [1; 4].

Так, науковці зазначають, що розвиток духовності передбачає наявність у структурі її носія розвинених ціннісних якостей – справедливості, відповідальності, чесності та інших морально-релевантних вартостей. Також вони співвідносять цінності з потребами і мотивами особистості [1;4].

Отже, цінність будучи джерелом осмисленості буття, стимулює ціннісно-смісловий розвиток, виступає найголовнішим регулятором життєдіяльності особистості та є носієм значущих для людини смислів.

Таким чином, категорія цінність у методології тісно взаємопов'язана з іншим важливим поняттям – смисл.

Варто підкреслити, що зазначене поняття в одних джерелах розглядається як те ж саме, що і значення; в інших – як термін із певною концептуальною від-



мінністю; а завдяки сучасним працям смисл узагалі описується у ширшому контексті, ніж значення. Сутність відповідного явища пов'язана з роздумами, розумінням, визначенням. Науковці зазначають, що смисл дає індивідові безпосередню позачасову опору. Смилом називають відповіді на різноманітні питання, а те, що не відповідає на жодне з них, – позбавлене сенсу [1; 3; 4; 5].

Отже, смисл життя пов'язаний з об'єктивно важливими цінностями, які виступають найвищою метою людської діяльності. Життя має смисл, якщо в особі людини є прагненням до найвищого та абсолютного добра. Єдина цінність, яку ми шукаємо у всіх проявах самого себе, – це життя як намагання вбачати сенс у навколишньому. Саме там, де не допомагає знання, людина йде у напрямку смислу [4; 5].

Водночас, смисли кожної конкретної людини – унікальні та неповторні, а пережити їх допомагає самопізнання, відповідальність, узгодження універсальних буттєвих цінностей з індивідуальними життєвими ситуаціями. Адже кожна особистість є творенням самої себе та власного життєвого світу – у тому числі, цінностей та смислів, які у своєму суперечливому поєднанні й формують її постійну незавершеність [1; 4; 5].

Отже, можна зробити висновок, що аналіз сучасних психологічних теорій дає змогу стверджувати, що категорії цінностей та багатогранному поняттю смислу науковці відводять пріоритетні позиції – як значущим аспектам функціонування особистості, осмислення засад власного життєздійснення і вибору таких стратегій ціннісно-смилового розвитку, що відповідають вищим духовним канонам особистісного розвитку.

### Література

1. Бех И.Д. Избранные научные труды. Воспитание личности. / Д Бех // Избранные научные труды: в 2 тт.: Т.2 / Иван Дмитриевич Бех. – Черновцы: Букрек, 2015. – 640 с. – (Серия "Школа будущего").
2. Горностай П.П. Психология личности: словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. –К.: Рута, 2001. – 320 с.
3. Леонтьев, Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире / Д. А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е. И. Яцуты. – Кемерово: ИПК "Графика", 2002. – С. 3– 4.
4. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія / Світлана Олексіївна Ставицька. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 727с.
5. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol.58. – № 5. – P.550-562.

**Флоровский С.Ю.**

Кубанский государственный университет,  
г. Краснодар, Россия

## ВОСПРИЯТИЕ РУКОВОДИТЕЛЯМИ РЕАЛИЙ СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Интерсубъектный характер управления наиболее ярко проявляется в такой модели профессиональной активности руководителей как совместная управленческая деятельность (СоУД). В онтологическом плане эта деятельность представлена множеством межличностных интеракций, предполагающих осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем и направленных на решение проблем функционирования и развития организации в качестве целостного субъекта социально-экономической активности [3].

До настоящего времени остаётся открытым вопрос о том, как связанные с СоУД реалии управленческого труда отображаются в сознании руководителей, какое место эти образы и представления занимают в структуре базовых представлений и индивидуальных управленческих концепций [5].

Поиску ответов на данный вопрос была посвящена серия исследовательских проектов, реализованных нами в 2001–2012 гг. [4]. "Образ СоУД" рассматривался как психологическая результирующая трёх системообразующих координат восприятия: личностной значимости, субъективного контроля ("податливости") и эмоциональной окраски (в аспекте процессуальной и резултативной удовлетворенности) Выборку составили руководители высшего, среднего и первичного звена, а также находящиеся в управленческом резерве специалисты (440 человек). Все респонденты были участниками федеральных, региональных и корпоративных программ повышения управленческой квалификации и подготовки кадрового резерва.

В качестве исходного методологического положения выступал тезис о том, что содержание СоУД (как и любой совместной деятельности вообще) презентуется сознанию взаимодействующих руководителей в виде системы складывающихся между ними отношений [1; 2].

Оказалось, что отражение в сознании руководителей отношений с партнерами по СоУД характеризуется неоднозначностью, дифференцированностью и значительной вариативностью в связи с принадлежностью управленцев к определенному уровню статусной иерархии.

По мере статусно-должностного продвижения руководителей в их сознании возрастает степень личностной значимости отношений с другими членами управленческого коллектива, увеличивается уровень сензитивности к событиям, связанным с этим измерением профессиональной активности. Чем выше формальный ранг руководителя, тем в большей мере он склонен рассматривать отношения с партнерами по СоУД в качестве фактора своей личной управленческой успешности.

В связи с карьерным ростом руководителей наиболее радикально изменяются их представления о личностной значимости отношений с партнерами по СоУД имеющими равное с ними статусное положение. При этом смыслообразующий потенциал отношений с равными по формальному рангу (фактор "общей организационно-управленческой судьбы") наиболее интенсивно формируется на отрезке карьерного пути руководителя связанном с переходом с первичного (технического) уровня управления на средний (собственно управленческий). Отсутствие или ограниченность опыта управленческой деятельности (в частности, у состоящих в кадровом резерве специалистов) предрасполагает к систематической недооценке, – вплоть до полного игнорирования, – отношений с другими руководителями как органичной составляющей менеджерского труда.

Выявился общий для руководителей высшего и среднего ранга модус восприятия СоУД. Данная сфера активности категоризируется руководителями как значимая с точки зрения её влияния на общую эффективность управленческого труда, но ограниченно доступная для целенаправленного влияния и произвольного регулирования со стороны субъектов деловых интеракций. Закономерным следствием такого "расхождения" между высокой значимостью и слабой субъективной контролируемостью оказывается низкая удовлетворенность руководителей состоянием СоУД. Это свидетельствует о проблеме хронической дефицитарности имеющихся в распоряжении руководителей операциональных средств построения и реализации управленческого взаимодействия в пространстве отношений "руководитель–руководитель". Последствия разрыва между значимостью и субъективной "подконтрольностью" (впрочем, как и любого рассогласования между мотивационными тенденциями и операциональными возможностями их реализации) оказываются двоякими: и позитивными, и негативными. В первом случае обсуждаемый мотивационно-операциональный диссонанс выступает фактором, инициирующим личностный рост руководителя, гармонизацию и обогащение его мотивационной сферы, совершенствование способностей и компетенций, во втором, – провоцирующим личностный регресс, деструкцию механизмов саморегуляции профессиональной деятельности и общения.

### Литература

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
2. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М.: Изд-во МГУ, 1987. 302 с.
3. Флоровский С.Ю. Совместная управленческая деятельность и общение руководителей: Личностные факторы и механизмы регуляции. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; Ярославль: Междунар. Акад. Психол. Наук, 2000. 320 с.
4. Флоровский С.Ю. Репрезентация отношений с партнерами по совместной управленческой деятельности в сознании руководителей // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 1. С. 103-117.

**Чегі Тіберій Тіберійович**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Ужгородський коледж культури і мистецтва

## **МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ**

Сучасний етап розвитку українського суспільства зумовлює зростання інтересу до удосконалення правоохоронної сфери, яка покликана забезпечити підвищення ролі правопорядку та успішну боротьбу зі злочинністю. Однією із ключових ланок цього процесу, як зазначають сучасні українські науковці, є забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців органів внутрішніх справ і прискорення процесу їхнього професійного становлення. На це вказують такі авторитетні науковці в цій галузі, як Л. М. Балабанова, О. В. Іванова, В. В. Конопльов, С. М. Легуша, І. П. Марчук, В. С. Медведєв, Є. Я. Оспіщев, В. В. Серебряк, Н. П. Сергієнко, О. В. Тімченко, О. М. Тогочинський, Г. Г. Штефанич, Г. Х. Яворська, С. І. Яковенко, С. М. Яровий та ін.

Важливою складовою професійної підготовки курсантів-правоохоронців, зважаючи на особливості їхньої навчально-службової діяльності, яка вирізняється специфічними рисами та досить жорсткою регламентацією, можна вважати застосування спеціальних заходів психологічного супроводу такої діяльності, що науково обґрунтовано та аргументовано в працях Г. Р. Дубровинського, О. В. Іванової, В. В. Конопльова, М. С. Корольчука, В. М. Крайнюк, І. П. Марчука, А. Н. Несіна, О. В. Тімченка, О. М. Тогочинського, Г. Г. Штефанича та ін.

Водночас, слід відзначити, якщо вирішення проблеми психологічного супроводу службової діяльності співробітників ОВС вже певною мірою знайшло своє відображення у працях Ю. Б. Ірхіна, О. М. Корнєва, М. Н. Курка, С. Ю. Лебедевої, О. В. Нічик, В. І. Розова, О. В. Тімченка та ін., то проблема психологічного супроводу навчально-службової діяльності курсантів ВНЗ МВС України ще не набула цілісного вирішення і висвітлена в сучасних наукових дослідженнях лише фрагментарно.

Професійна діяльність правоохоронців відноситься до таких її видів, які здійснюються в особливих умовах. Для таких умов характерні дефіцит часу, великий обсяг інформації, яку необхідно переробити, висока соціальна та моральна "ціна" помилки, висока динамічність ситуацій та варіабельність інформаційного потоку. До загальних рис правоохоронної діяльності І.В. Платонов, О.В. Шаповалов, Г.Г. Штефанич, С.Х. Яворський та інші дослідники зараховують такі: велику її соціальну та державну значущість; високу фізичну,

емоційну й інтелектуальну напруженість; жорстку регламентацію та правове регулювання взаєностосунків між її учасниками; необхідність виконання службових обов'язків у різних погодних і кліматичних умовах, часових інтервалах тощо; високий рівень співпраці (колективності) у процесі діяльності; високий рівень упорядкованості вертикальних і горизонтальних взаємин; постійну зміну одних видів дій на інші залежно від оперативної обстановки.

У професійній правоохоронній діяльності виокремлюють такі види діяльності, як пізнавальну, пошукову, конструктивну, комунікативну, соціальну, посвідчувальну та організаційну (В.Г. Андросюк, О.М. Бандурка, О.М. Корнєв, М.В. Костицкий, В.М. Синьов, Ю.В. Чуфаровский та ін.).

Зважаючи на складну специфіку та особливі умови, у яких правоохоронці здійснюють свою фахову діяльність, багато науковців наголошують на необхідності постійного удосконалення професійної підготовки курсантів ВНЗ МВС України. Основним завданням професійної підготовки у ВНЗ МВС України вважається формування у майбутніх правоохоронців психологічної готовності до здійснення професійних дій, оволодіння спеціальними вміннями й навичками, розвиток і вдосконалення професійно значущих особистісних якостей. Психологічна готовність до професійної діяльності розуміється як ієрархічно організована система професійно важливих індивідуально-психологічних якостей особистості, котра засвоїла необхідні професійні знання, вміння й навички. Зокрема, у психологічній готовності майбутніх співробітників ОВС до фахової діяльності виділяють три взаємозумовлені та взаємозалежні підструктури: функціональну (містить мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти), емоційну та особистісну (С. Х. Яворський).

Чинники, що зумовлюють ефективність навчально-службової діяльності курсантів ВНЗ МВС України, можна диференціювати на позитивні та негативні, а також на об'єктивні та суб'єктивні (А.П. Журавель, Н.П. Сергієнко, Г.Г. Штефанич та ін.). До позитивних об'єктивних чинників відносять: належні умови проживання та навчання, емоційно-комфортний соціально-психологічний мікроклімат, наявність психолого-педагогічного супроводу процесу професійної підготовки майбутніх правоохоронців. До позитивних суб'єктивних – свідоме і сумлінне ставлення курсантів до всіх вимог, відсутність у них сімейних проблем, непорозумінь з особами протилежної статі, проблем з фізичним і психічним здоров'ям, добру фізичну підготовленість, високі показники в навчанні та службі, відповідні особистісні якості (вольові, темпераментальні, характерологічні та ін.).

До негативних об'єктивних чинників можна віднести: складність, тривалість, невизначеність навантаження навчально-службової діяльності; інколи неадекватний стиль управління командирів та ін. До негативних суб'єктивних чинників – невідповідність особистісних якостей курсантів вимогам правоохоронної діяльності, погані міжособистісні стосунки з товаришами по службі та низькі показники у навчанні й погіршення стосунків з оточуючими тощо.

Суб'єктивні чинники значною мірою виражаються таким терміном, як

"професійна придатність", яка є системою професійно сформованих, соціально значущих індивідуально-психологічних властивостей особистості – професійно важливих якостей. Саме певний розвиток у курсантів професійно важливих якостей (їх відповідність вимогам правоохоронної діяльності) можна вважати одним із найвагоміших чинників ефективності їхньої навчально-службової діяльності під час навчання у ВНЗ МВС України.

До основних груп професійно важливих якостей, необхідних для успішного виконання правоохоронної діяльності, відносять такі: 1) професійна мотивація; 2) професійна спрямованість, знання, досвід і навички; 3) певні інтелектуальні, емоційно-вольові властивості та навички саморегуляції; 4) необхідні сенсомоторні та фізичні якості; 5) певні моральні властивості та переконання (С.Ю. Лебедева, І.В. Платонов, С.Х. Яворський та ін.).

Оскільки низка авторів відзначає у навчально-службовій діяльності курсантів багато суперечностей, невідповідностей, що посилюються відповідно вираженою специфікою цієї діяльності та її досить жорсткою регламентацією, ми дійшли висновку про нагальну необхідність здійснення її відповідного психологічного супроводу.

Для визначення загальних особистісних і професійно важливих якостей курсантів було обґрунтовано використання тесту комунікативних та організаційних здібностей – КОЗ-2 (В. В. Синявський, Б. О. Федоришин) та 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела (16-PF), а для визначення стресостійкості курсантів та їхньої здатності до дій в умовах з різним рівнем екстремальності – методики "Прогноз" (В. О. Бодров); визначення негативних змін і станів, які можуть бути зумовлені виконанням курсантами навчально-службової діяльності, – "Шкали депресії" (В. Зунге, адаптація Т. І. Балашової) та методики діагностування рівня соціальної фрустрованості (Л. Вассермана, модифікація В. В. Бойка); оперативного оцінювання психічного та функціонального стану курсантів – методики самооцінки емоційного стану (А. Уесман-Дж. Рікс).

З метою розвитку професійно важливих особистісних якостей курсантів і формування у них професійно важливих навичок (зокрема, навичок "командної роботи", самоаналізу, саморозуміння, розвитку впевненості у собі, а також професійно специфічних правоохоронних навичок та якостей) нами розроблено та апробовано "Тренінг розвитку професійно важливих особистісних якостей та професійно важливих навичок курсантів ВНЗ МВС України", яким передбачалося інтенсивне формування зазначених якостей та навичок.

Тренінг складається із шести основних етапів: 1) організація початку тренінгу, знайомство, "розігрів" (вправи: "Взаємні презентації", "Зустріч поглядами", "Мінялки"); 2) згуртування та розвиток групи (вправа: "Потерпілі від аварії на яхті"); 3) формування навичок самоаналізу та саморозуміння (вправи: "Самоаналіз", "Самосуд"); 4) формування професійно-групової єдності, професійно важливих навичок та якостей (вправи: "Шерлок Холмс", "Мафія", "Контрабанда", "Кілер"); 5) зворотний зв'язок (вправи: "Стілець відвертості", "Враження"); 5) впевненість у собі (вправа "Невпевнені, упевнені й агресивні

відповіді"); 6) підведення підсумків тренінгу (експрес-опитування, зворотний зв'язок, аналіз результатів, обговорення отриманого досвіду та можливості його перенесення на реальні життєві, навчальні та службові ситуації, визначення напрямів подальшого розвитку і т. ін.).

З метою запобігання негативних психічних станів курсантів і корекції професійних деформацій їхньої особистості, професійно небажаних якостей доцільно використовувати групову та індивідуальну психічну саморегуляцію, індивідуалізацію навчально-службової діяльності, спеціалізовані лекції.

**Чемериська Т.А.**

### **ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ ПРОФЕСІЙНИМИ СПРЯМУВАННЯМИ**

Професійне становлення людини є досить актуальним напрямом для вивчення серед багатьох науковців, звертаючи увагу на багаточисленні наукові надбання. Стає зрозумілим що найключовішим моментом у виборі професії є саме індивідуально – психологічні особливості.

Спираючись на думку таких авторів як Абульханова, Березіна, Головаха, Клімов, Пряжніков – які зазначали, що процес професійного самовизначення є взаємопов'язаний з особистісними особливостями. Погляд щодо того, що формування професійних якостей відбувається саме завдяки таким факторам як здібності, інтереси, мотиви та індивідуально-психологічні риси, займалися саме такі науковці як Зеєр, Кудрявцева та Ломов.

Кожна людина як особистість має свою власну систему індивідуально – психологічних властивостей, до яких ми можемо віднести: темперамент, характер, спрямованість, здібності людини. Також спираючись на інші наукові джерела [3; 4] можна протиставити, що до індивідуально-психологічних особливостей відносяться лише темперамент, характер, здібності та спрямованість. Потрібно звернути увагу і на те що представники диференціальної психології такі як Ільїн і Капрара, які зазначали що індивідуально-психологічні особливості особистості проявляються у всьому діапазоні життєдіяльності, не лише у темпераменті, характері, здібностях та спрямованості, але й у системі індивідуальних значень, емоційній сфері, мотиваційній сфері, та ін..

Також варто згадати твердження Левітова, про те, що всі спроби класифікувати індивідуально-психологічні особливості особистості, за винятком темпераменту, є невдалими. Тільки типологія темпераменту має традицію, що налічує від Галена майже двадцять століть, але і в цій галузі відчувається недостатність класифікації, що позначається, по-перше, в різному психологічному розумінні типів темпераменту, а по-друге, в потребі відносити багатьох людей до змішаних або проміжних типів. Немає класифікації здібностей. Немає і,

ймовірно, не може бути універсальної класифікації характерів, а є тільки різні, причому не виключаючи одна одну, типології характерів [2].

Ідея взаємної відповідності особистісних якостей людини і вимог професійної діяльності є фундаментальною в контексті теоретичних досліджень основ професійного самовизначення [6]. Відносна усталеність рис характеру, взаємопов'язаних з природним, біологічним фундаментом особистості, є підставою для припущення, що інтуїтивно людина обирає професію, яка відповідає потребам займатись тим чи іншим видом діяльності відповідно до своїх індивідуально-психологічних особливостей. Знання свого типу особистості дозволяє успішно обирати галузь професійної діяльності, уникати зайвих складнощів.

З досліджень ми розуміємо, що на вибір професії впливають безліч факторів, які ми можемо поділити на три основні фактори (Ахметова [1]):

I - фактор - особистісні інтереси, схильності (задоволення духовних і моральних потреб; суспільне покликання професії, її елітарність, тощо);

II - фактор - пов'язані зі знаннями людини про професійну галузь: бачення місця обраної професії у системі суспільства, усвідомлення браку спеціалізованих кадрів у певній галузі, у певних регіонах країни;

III - фактор - взаємопов'язаний з індивідуально-психологічними особливостями особистості, з розумінням своїх здібностей, особливостей, можливостей тощо.

Індивідуально-психологічні особливості мають значний вплив не лише на процес вибору професії, а й мають враховуватись під час профорієнтації. Отже, розглянемо аналіз теорій професійного розвитку серед представників зарубіжної психології, проведений Кондаковим та Сухаревим, а саме [5]:

1) диференційно-діагностична теорія (Парсонс, Кетел, Амтхауер): професійний вибір є раціональним та усвідомленим процесом співвідношення власних психологічних або фізіологічних якостей з вимогами різних професій;

2) психоаналітична (Мозер, Бордін, Роу): вибір професії цілком залежить від різноманітних потреб (від фізіологічних до потреби в самоактуалізації) і спрямований на їх непряме задоволення;

3) теорія рішень (Томе, Ріс, Тіднеман): професійний вибір є системою орієнтирів в різних професійних альтернативах та прийнятті рішень;

4) теорія розвитку (Гінцберг, Шпрангер, Бюлер, Сьюпер): професійний вибір є не одномоментним, а тривалим, незворотним процесом, який передбачає ряд взаємопов'язаних рішень, і який завершується компромісом між зовнішніми (кон'юнктура, престиж) та внутрішніми факторами (індивідуальні особливості тощо);

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

Таким чином можна зробити висновок, що принаймні три з розглянутих теорій професійного самовизначення вказують на вплив індивідуально-психологічних особливостей на процес вибору професії.



На користь зробленого висновку свідчать і компоненти готовності до свідомого вибору професії, визначені Фрадинською [7], серед яких авторка згадує адекватну самооцінку, сформованість мотиваційної сфери, наявність спеціальних здібностей, збалансованість інтересів, здібностей і нахилів, їх відповідність вимогам професії до особистості, а також професійна придатність. Сукупність психолого-педагогічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення задовільних з точки зору суспільства успіхів у праці при наявності спеціальних знань, умінь і навичок, а також отримання власного задоволення від самого процесу праці.

Стає зрозумілим, що кожен є індивідуальністю. Схожість представників однієї професії (спеціальності), все таки спостерігається –прослідковується. З огляду на власні спостереження я дійшла до висновку що студенти що обрали точні науки і студенти, які обрали творчу професію відрізняються за рівнем інфантилізму, емоційною включеністю у вирішенні побутових питань, ставленням у відносинах до статево - рольових позицій, у вирішенні конфліктних ситуацій, у вираженні переживань.

Завдяки спостереженням і науковим надбанням стає зрозумілим, що ідея взаємної відповідності індивідуально-психологічних особливостей людини і вимог професійної діяльності є фундаментальною в контексті теоретичних досліджень основ професійного самовизначення. Прослідковується у принципах профорієнтаційної роботи (теоріях професійного розвитку) у компонентах готовності до свідомого вибору професії та у понятті професійно важливих якостей особистості. Втім, індивідуально-психологічні особливості не лише впливають на вибір професії, але й змінюються у процесі її опанування.

### Література

1. Ахметова Я.М. Факторы влияния на выбор профессии у старшеклассников (на примере республики Татарстан) / Я.М. Ахметова, Л.К. Мухаметзянова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 19. – С. 28-30.
2. Богданов Н. Типология индивидуальности / Н. Богданов. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
3. Вервейко И.Н. Учет психологических свойств личности в управлении персоналом / И. Н. Вервейко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/pdf/2012/11/1809.pdf>
4. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навч. посібник / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
5. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления. Учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 416 с.
6. Терещенко Н.Н. Взаимосвязь личностных качеств и жизненных ценностей с профессиональным самосознанием у студентов – психологов / Н.Н. Терещенко, Я.С. Лісна // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: психологія. – 2009. – Вип. 41. – № 842. – С. 208-215
7. Чемякина А.В. Психология профессионального развития: учебное пособие / А.В. Чемякина. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. – 100 с.

**Шаумян О.Г.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи  
Кропивницького інституту державного та муніципального управління,  
м. Кропивницький, Україна.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНИХ НОРМ ОСОБИСТОСТІ**

Під соціальними нормами розглядаються правила поведінки, очікування й стандарти, які регулюють поведінку людей, суспільне життя відповідно до цінностей певної культури і зміцнюють стабільність та єдність суспільства.

Американський соціолог Т. Парсонс розуміє норму як необхідний елемент загальної системи дії. Американський соціолог Дж. Хоманс вважав соціальними нормами те, що стримує поведінку індивідів, сприяючи їх конформності. Український соціолог О. Якуба визначає норми як загальні вимоги суспільства конкретних соціальних спільнот до поведінки їхніх членів. Це волевияв, що дає змогу здійснювати соціальний контроль і пропонує зразок поведінки. Дотримання цих норм забезпечується в суспільстві через застосування соціальних заохочень і соціальних покарань. Російський соціолог і культуролог П. Сорокін підкреслював, що будь-яке суспільство можна описати і зрозуміти крізь призму притаманної йому системи "значення, норми, цінності". Ця система є одночасно культурною якістю [3; 4; 5].

У психологічній літературі саморозвиток особистості розглядають у контексті розвитку діяльності, відстежуючи при цьому розвиток мислення, самосвідомості, самовизначення. Американський соціальний психолог Ч. Кулі стверджував, що суспільство є органічним цілим, яке розвивається. Розглядаючи свідомість як суспільне явище, науковець ототожнював суспільство і свідомість, з чого випливає його психологізація суспільних відносин. Ч. Кулі ввів у науковий оборот поняття первинних груп ("сім'я", "дитячі групи", "сусідство", "місцеві общини"), які є основними суспільними одиницями і характеризуються інтимними, особистими, неформальними зв'язками, безпосереднім спілкуванням, стійкістю і малим розміром. Саме на рівні первинних груп відбувається соціалізація, формування особистості, засвоєння нею під час взаємодії з іншими основних суспільних цінностей і норм. Вчений виходить з того, що самосвідомість і ціннісні орієнтації індивіда ніби дзеркально відображають реакції оточуючих, головним чином із тієї ж соціальної групи [2].

Крім того, воля суб'єкта як складова ідентичності особистості є здатністю підтверджувати соціальне самовизначення в діяльності, у спілкуванні, забезпечувати постановку цілей, формулювання завдань, визначення норм. Воля особистості визначає, як вона діє – використовує старі норми чи модернізує їх, зберігаючи намічені цілі. Воля є відносною щодо соціальної норми, принципу, цілі, які були прийняті людиною в процесі соціалізації. Розвиток волі пов'язаний із соціалізацією використовуваних способів мислення, з розвитком рефлексивно-критичних здібностей, зі свідомістю і самосвідомістю суб'єкта.

Щодо особистісної форми поведінки особистості, то вона характеризується схильністю до проблематизації норми, до пошуку досконаліших норм у межах конкретної програми досягнення цілі. Особистісна поведінка базується не на досвіді, а на ідеалі та цінностях особистого вдосконалення. Вона виявляється у спілкуванні, комунікації, самовизначенні й починається з модифікації норми, що вимагає інших здібностей.

Індивідуальна реакція не змінює рівня розвитку людини, але водночас знижує прояви вищих психічних механізмів і здібностей. Суб'єктивна реакція зумовлює появу вищих механізмів типу відповідальності та волі. У суб'єктивній реакції активізуючим фактором стає норма, її розуміння і прийняття людиною. Здібності в цьому випадку виявляються залежно від конкретної ситуації. Перешкоди, які виникли в діяльності, пізнаються і критично реконструюються, що сприяє визначенню рішення з їхнього подолання за рахунок іншого застосування здібностей. У разі нестачі здібностей передбачається створення ситуації надбання відсутньої властивості.

Мистецтво управління власним життям значною мірою залежить від умілого дотримання ряду соціальних норм. Авторитету особистості сприяють щира увага до інших, до себе, турбота про власне благополуччя як пошук свого місця у житті, власної життєвої позиції тощо.

Польський вчений Я. Щепанський пропонує вважати нормальною середню (у статистичному сенсі) особистість, адаптовану, яка поводить себе в рамках встановлених соціальних критеріїв, а також цілісну особистість, тобто таку, всі основні елементи, якої функціонують у координації з іншими. Норма, в його розумінні, - це "здатність до встановлення душевних контактів з оточуючими, підпорядкування суспільним цілям, вибір законних засобів для досягнення особистих цілей і ряд інших ознак" [1].

На думку Л. Орбан-Лембрик, розвитку і становленню індивіда в соціумі завжди властива діалектика можливого й дійсного, необхідного й достатнього.

Особистість на протязі свого життя включається у діяльність, намагаючись задовольнити власні потреби та потреби оточення. Вона здійснюється за допомогою соціальних норм. Без них суспільство не могло б проіснувати і дня. Щоб примусити особистість коритися соціальним нормам, які обмежують її свободу, необхідно культивувати у неї почуття, прагнення, що призведуть до бажання підпорядковуватися законам суспільства.

### Література

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук. – СПб: РГПУ, 1999. – 85 с.
2. Кули Ч. Социальная самость. Американская социологическая мысль: тексты / Ч. Кули ; [за ред. В.И. Добренькова]. – М.: МГУ, 1994. – 495 с.
3. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. - № 4. – С. 105 – 114.

4. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. / П. Сорокин; [общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов; пер. с англ. С.А. Сидоренко]. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

5. Соціологія: підручник для студентів вищих навч. закладів / [за ред. В.Г. Городяненка]. – К.: Вид. центр "Академія", 2002. – 560 с.

**Швалб Ю.М.**

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной работы  
Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

## **СООТНОШЕНИЕ СОЗНАНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Самосознание возникает в каких-то очень странных и сложных ситуациях, когда ставится под сомнение моя личностная идентичность, когда все мои привычные, т.е. находящиеся в сознании, мысли и представления о том, каков я, ставятся под сомнение, - только в этой ситуации у меня просыпается особый психологический механизм, который заставляет меня вновь искать ответ на вроде бы давно отвеченный вопрос. Если мы этот вопрос не ищем, если мы не ищем, на какой вопрос сегодня надо ответить, мы живем простой, обыденной жизнью, где у меня все мое самосознание свернулось в привычные, совершенно банальные конструкты моего собственного самовосприятия – те, которые мы получаем, глядя на себя в зеркало. Но там нет самосознания, там нет личности. Там есть наша с вами обыденная, простая жизнь. Она занимает процентов 80, а то и 90 от всей нашей жизни. Если бы нам пришлось каждую минуту решать такой вопрос на самоидентичность, мы бы быстренько либо выгорели, либо сошли с ума, либо что-то еще с нами приключилось. Это работа, которая требует невероятного напряжения собственных внутренних сил. Это работа, которая требует перестать носить привычные для себя, условно говоря, роли или маски, работа, которая требует вдруг начать про себя говорить правду. Кто-то из классиков указывал, что правду говорить и легко, и приятно. Но я не видел ни одного человека, которому было бы и легко, и приятно говорить правду про себя; про других – сколько угодно. Сказать правду про самого себя – это ведь означает удивительную вещь: это признать, что вчера ты сам себе про себя врал; поставить под сомнение, что то, каким был вчера, сегодня допустимо или не допустимо. И вопрос этой каждый раз переоценки себя самого по своим собственным внутренним шкалам – это и есть наше самосознание.

Наше самосознание – это есть особая процедура установления собственных границ. Когда я беру любую шкалу (например, "добрый – злой") и устанавливаю, где я – я свою границу и выстроил. Границу своей доброты, границу своей обозленности на весь мир. И до тех пор, пока меня эти границы устраивают, мое самосознание дальше не работает, потому что это уже стало моим фактом сознания. Как только меня в какой-то момент перестанет устраивать это соотношение, то я должен опять отвечать на тот же вопрос, по-

новому выстроить собственную границу, у меня опять активизируется вот эта моя способность к самосознанию.

Откуда у нас берется эта способность к установлению внутренних границ? С моей точки зрения, она не является ни врожденной, ни собственно индивидуальной; она является особой формой присвоения того, что Л.С. Выготский называл культурой. Она является такой особой формой принятия некоторых базовых высших идей – тех идей, которые вообще задают нам смысл всего нашего существования. Не конкретной деятельности или конкретных отношений, а смысл нашей жизни в целом. Таких идей на самом-то деле очень мало, я лично насчитал всего-навсего три базовые идеи: счастья, справедливости и судьбы. Я четвертую не нашел такую же мощную базовую идею. Что бы мы ни осуществляли в нашей жизни, у нас есть всего-навсего три вот эти конструкта. Счастье задает нам идею смысла нашего существования. Справедливость задает нам базовую конструкцию порядка и равновесия мира в целом и наших всех взаимодействий. Идея судьбы каждый раз щелкает нас по носу и говорит: "Ребята, не зарывайтесь в собственном самомнении". Мы не властители жизни. Хотя мы ее и живем, но и она живет нас. Поэтому идея судьбы просто-напросто нам каждый раз говорит, что как только мы зарвались в собственном самомнении и думаем, что мы все построили, на самом деле вообще-то ум наш слаб, мышление ограничено, способность предсказания и предвидения, прогнозирования жизни мизерная и надо знать свое место внутри этой жизни. Самосознание личности и начинается, и развивается через освоение и встраивание в нашу личность этих базовых конструктов. Эти базовые конструкты дают нам пространство взаимодействия с другими людьми и с собой (идея справедливости). Идея счастья показывает нам то, каким должно быть подлинное – не мышление, не сознание, - а подлинное переживание жизни. Наше самосознание – это и есть тот инструмент, который открывает нам, насколько мы счастливы, насколько мы справедливы в отношениях с миром, и мир по отношению к нам. И идея судьбы сохраняет нашу детскую святую уверенность, что нас кто-то оберегает.

Наше сознание всегда рационально, а наше самосознание показывает ту предельную границу, за которой вся эта рациональность теряет смысл. Наше самосознание позволяет нам каждый раз само-определиться, установить собственную идентичность.

**Шевченко О.Т.**

заступник ректора з навчально-методичної роботи  
Черкаської медичної академії.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У МЕДИЧНИХ СЕСТЕР**

Сучасний етап розвитку системи медичної освіти в Україні характеризується глибокими реформами змісту і методів навчання, зміною вимог до теоретичних знань, практичних навичок та професійних умінь медичних фахівців. Це пов'язано як з рухом національної освітньої системи до європейського освітнього та наукового простору, так і з реформуванням самої системи охорони здоров'я. Сучасна система охорони здоров'я потребує медичних спеціалістів усіх ланок, які здатні надавати не лише медичну допомогу пацієнтам, але й забезпечувати їм психологічну підтримку у межах своєї компетенції. Водночас на сьогоднішній день є особливо гострою проблема збереження здоров'я та попередження психоемоційних порушень у фахівців, які присвятили себе справі допомоги хворим [1; 2].

Дослідження, проведені вітчизняними науковцями у галузях педагогічної психології та професійної освіти стосовно підготовки медичних сестер здебільшого стосувалися професійних цінностей як структурного компонента психологічної готовності (Л.М. Лиха), емпатійних чинників професійної адаптації медичних сестер (Т.М. Павлюк), формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації (Сірак І.П), конструктивного перфекціонізму майбутньої медичної сестри (Вірна Ж. П., Лазько А. М.), формування професійної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін (І.В.Радзівська), формування професійної етики (О.П.Кравченко), формування паліативної компетентності (Л.В.Білик). Психологічний аналіз готовності медсестер до професійної діяльності здійснено Л.М. Супрун.

Дослідження, проведені на базі кафедри професійних захворювань НМУ ім. О.О. Богомольця з вивчення поширеності і структури синдрому "емоційного вигорання" серед медичних працівників м.Києва, що охоплювали 127 респондентів, з яких 20% склали лікарі та 80% - середній медичний персонал, виявили сформований синдром "емоційного вигорання" у 74,1% опитаних, у решти респондентів -синдром у стадії формування [1].

Тому розвиток резильєнтності у медичних сестер як динамічного процесу в контекстах адаптації або саморегуляції . Муравьева А.А. та Олейникова О.Н., аналізуючи базові компетенції, які також називають надпрофесійними, загальними, трансверсальними, стверджують, що "концепція резильєнтності як метакомпетенції носить поліпарадигмальний характер, оскільки знаходиться не просто в сфері інтересів різних предметних областей, а в точці перетину парадигми соціального розвитку і парадигми наукового знання. А саме, поліпарадигмальність обумовлена внеском даної метакомпетенції у вирішення завдань модернізації педагогіки загальної й професійної освіти та розвитку навчання протягом усього життя" [4]. Автори зауважують, що важливість даної метакомпетенції підтверджується чисельними дослідженнями, в яких резильєнтність розглядається як об'єкт або психології, або психіатрії, або педагогіки, або культурології.

Вимоги до підготовки фахівців в Україні регламентуються галузевими стандартами освіти, складовими частинами яких є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) та освітньо-професійна програма (ОПП). На момент

проведення досліджень підготовка сестер медичних – молодших спеціалістів галузі знань 1201 "Медицина", напряму 6.120101 "Сестринська справа" за спеціальністю 5.12010101 "Сестринська справа" здійснювалася за галузевим стандартом 2011 року [5].

ОКХ визначає галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників вищого навчального закладу зі спеціальності 5.12010102 "Сестринська справа", освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста та державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула неповну вищу освіту відповідного фахового спрямування. У розрізі теми дослідження резильєнтності як психологічної категорії з-поміж компетенцій соціально-особистісних варто виділити "Володіння властивостями комунікабельності й адаптивності", серед загальнонаукових компетенцій – "Базові знання основ психології та міжособового спілкування та уміння використовувати їх у професійній і соціальній діяльності", серед загальнопрофесійних – "Виконання робіт відповідно до вимог безпеки життєдіяльності й охорони праці".

У розділі "Компетенції випускників вищого навчального закладу, що вимагаються, та система умінь, яка їх відображає" (Додаток В) компетенція "Володіння властивостями комунікабельності й адаптивності" відображається наступними уміннями "Використовуючи знання державної та іноземної мов, уміти здійснювати професійну діяльність в усіх її видах, спираючись на знання соціального, правового, економічного аспектів існування суспільства" та "Уміти здійснювати професійну діяльність у всіх її видах, спираючись на знання філософії та з урахуванням національних особливостей країни".

Компетенція "Базові знання основ психології та міжособового спілкування та уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності" відображається умінням "Використовуючи знання психології та міжособового спілкування, бути спроможним спілкуватися з пацієнтом та членами його родини, медичним персоналом, сприяти формуванню психологічного мікроклімату" і не є скерованою на особистість медичної сестри, її психологічний стан і захист, здатність до психологічної адаптації в складних умовах професійної діяльності.

ОПП при вивченні дисципліни "Основи психології та міжособове спілкування" передбачаю два блоки змістових модулів "Загальна психологія" та "Міжособове спілкування" і три змістових модулі "Психологія особистості", "Індивідуально-психологічні особливості особистості", "Міжособистісні взаємини в колективі"

З огляду на тематику даного дослідження, дані компетенції та уміння фокусуються лише на практичних (технологічних) аспектах здійснення професійної діяльності та залишають поза увагою особистість медичної сестри, її психологічну цілісність і психічне здоров'я.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 затверджено новий перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Сестра медична є фахівцем галузі

знань 22 Охорона здоров'я, спеціальності 223 Медсестринство (для рівня молодшого спеціаліста/бакалавра – спеціалізації Сестринська справа).

Анкетування, проведене серед 20 студентів III курсу спеціальності 223 Медсестринство спеціалізації Сестринська справа (що навчаються на базі базової середньої освіти) щодо готовності до роботи з важкими соматичними хворими, виявило, що значна частина - 12 осіб (60,0 %) поки що не готові до такої роботи, проте 9 з них (45,0 %) додали, що будуть готові до кінця навчання або навчатися на робочому місці (20 і 25% відповідно).

Поняття психологічної стійкості медичної сестри у роботі з важкими соматичними хворими трактується студентами наступним чином. Найбільша кількість опитаних – 65% – вважають найважливішим чинником готовність до швидкого прийняття рішення, наступними умовами є здатність не переносити робочі проблеми на особисте життя – 60% та готовність постійно бачити страждання хворих – 55%. Значна частина опитаних – по 35% – відзначають готовність приймати смерть пацієнтів як частину життя та здатність медичної сестри працювати без шкоди для власного здоров'я. Достатньо значущими умовами психологічної стійкості медсестер є стресостійкість (30%) та позитивна налаштованість (25%). Менше значущими, на думку опитаних студентів, є здатність отримувати задоволення від роботи (15%), уміння адаптуватися (15%) та готовність до швидкої зміни умов (10%).

Студенти-третьокурсники визначились з бар'єрами для психологічної стійкості медичної сестри у роботі з важкими соматичними хворими. Найголовнішою перешкодою вони вважають невпевненість у власних знаннях – 65%, що потребує додаткової уваги педагогічних працівників. 60% опитаних мають страх перед новою ситуацією та не готові постійно бачити страждання хворих. Емоційні бар'єри заважають 55 відсоткам анкетованих, а 50% мають страх перед смертю, що є природним для більшості людей. Серйозною перешкодою для психологічної стійкості 40 відсотків опитаних вважають розгубленість, 30% - відсутність необхідних навичок. Менша кількість опитаних вбачають перешкоди у відсутності бачення позитивної перспективи, у відсутності необхідних знань та у відсутності навичок роботи в команді – 15, 10 і 5% відповідно.

Розуміння бар'єрів для психологічної стійкості медичної сестри є не менш важливим для організаторів освітнього процесу, оскільки дає можливість формування освітньої траєкторії, необхідної для розвитку резильєнтності даної категорії фахівців.

Аналіз досліджень вітчизняних та закордонних фахівців, результати проведеного опитування студентів дають підстави стверджувати, що розвиток резильєнтності медичних сестер є динамічним процесом, що повинен здійснюватися протягом усього часу навчання шляхом вивчення не лише дисциплін психологічного спрямування, а й шляхом проведення психологічних тренінгів та орієнтації клінічних дисциплін на психологічні моменти при застосуванні ситуаційних задач та проблемно-орієнтованого навчання.

### Література



1. Психология профессионального здоровья: Учебное пособие // Под ред Г.С.Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.
2. Трифонов С.В., Третьяков Н.В., Авхименко М.М. Особенности труда медицинских работников в чрезвычайных ситуациях и методы коррекции нарушенного функционального состояния// Медицинская помощь. – 2005. - №4. – С.33-37.
3. Хамініч О.М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Вип. 6. Том 2. 2016. С.160-165. URL: [http://pj.kherson.ua/file/2016/psychology\\_06/ukr/part\\_2/30.pdf](http://pj.kherson.ua/file/2016/psychology_06/ukr/part_2/30.pdf) (дата звернення 28.08.2018).
4. Муравьева А.А, Олейникова О.Н. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности. Казанский педагогический журнал. № 2, 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/nedootsenennaya-kompetentsiya-ili-pedagogicheskie-aspekty-formirovaniya-reziliientnosti> (дата звернення 01.11.2018).
5. Про затвердження і введення в дію складових галузевих стандартів з вищої освіти зі спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста галузей знань "Медицина" та "Фармація": наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.06.2011 № 649.

**Шевченко Т.М.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

## **ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Сучасний викладач вищого навчального закладу покликаний сприяти розвитку особистості студента, актуалізації його життєвих ресурсів, творчо підходити до системи біологічних і соціальних факторів, які впливають на особистість. Така тенденція визначає особливу значимість якості психолого-педагогічного впливу в навчальному процесі.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками визначені суттєві особливості реалізації навчання в стилі фасилітації: прийняття іншого, емпатія, конгруентність, діалогічна інтенція, самоприйняття, зворотній зв'язок (Г.О. Балл, С.Л. Братченко, Д. Б'юдженал, Г.О. Ковальов, М.В. Папуча, К. Роджерс, Т.О. Флоренська та інші). Фасилітація є основним видом впливу в гуманістичній парадигмі, механізм якого заснований на діалогічності та особистісних характеристиках фасилітатора. Основними характеристиками викладача-фасилітатора є діалогічний підхід у викладанні, розвиток діалогічної інтенції в студентів, емпатійність, конгруентність та рефлексія.

Спільний психологічний простір, який би сприяв реалізації вище зазначених характеристик викладача-фасилітатора для студента повинен бути

психологічно безпечним. Психологічна безпека досягається в процесі фасилітації за рахунок визнання безумовної цінності особистості та відсутності зовнішньої оцінки. Якщо кожного студента викладач-фасилітатор сприйматиме як самотнього і неповторного у всіх його проявах, незалежно від стану чи поведінки це забезпечуватиме психологічну свободу студента, що сприятиме розвитку, самовираженню, формуванню креативності в навчанні та вирішенні завдань [3, с. 258–263].

М.Й. Казанжи визначаючи особистісні характеристики фасилітатора обґрунтувала наявність у його структурі такої властивості як фасилітативність. Згідно дослідження авторки, феномен "фасилітативність" є сукупністю емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що поєднуються в інтегральну властивість, яка виявляється у здатності допомагати іншій людині, сприяючи її розвитку [1, с. 21–37].

К.О. Шевченко вивчаючи педагогічну фасилітацію у контексті професійної компетентності педагога під фасилітативною компетентністю розуміє інтегративне особистісне утворення педагога, що відображає рівень його здатності і готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу студентів як суб'єктів когнітивної діяльності за рахунок особливого стилю їх взаємодії. Як інтегративне особистісне утворення, фасилітативна компетентність має складну структуру і включає: мотиваційний компонент (усвідомлення необхідності зміни рольової позиції педагога з транслятора знань на фасилітатора, зміна підходів в організації як власної діяльності, так і діяльності студентів, орієнтацією на довгострокові ефекти навчання, позитивна спрямованість на здійснення фасилітуючої діяльності); когнітивний компонент (знання про сутність фасилітації і технології фасилітативного навчання); операційно-діяльнісний компонент (оволодіння навичками і вміннями застосування технології фасилітуючого навчання); рефлексивний компонент (аналіз власної навчальної, професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням фасилітуючого навчання) [3, с. 258–263].

О.В. Фісун досліджуючи умови реалізації педагогічної фасилітації звертає увагу на проблемність навчання, глибоку довіру викладача до студентів та їх можливостей, повагу, толерантне ставлення до студентів, розуміння їх реакцій, забезпечення різними навчальними ресурсами. Авторка аналізуючи викладача як фасилітатора зупиняється на сформованості в нього таких вмінь: уважно слухати, спостерігати і запам'ятовувати хід подій і стиль поведінки студентів; налагоджувати просту і плідну комунікацію між членами навчальної групи; аналізувати і корегувати дії студентів; діагностувати і заохочувати ефективну (корегувати неефективну) поведінку; сприяти створенню моделі ефективної поведінки; забезпечувати зворотній зв'язок між учасниками навчального процесу, не використовуючи при цьому "наступальних" і "оборонних" форм спілкування; знаходити та активізувати конструктивні моделі поведінки при внутрішньогруповій взаємодії; активізувати подібні моделі у міжгруповій роботі; викликати довіру студентів, бути терплячим; бути справедливим, обирати нейтральну позицію при оцінюванні роботи [2, с. 133–139].

Отже, керуючись вище зазначеними характеристиками, основними функціями викладача-фасилітатора є: фокусування уваги групи на темі і цілях заняття; спонукання до активної, повноцінної участі кожного студента в спільній роботі групи; сприяти налагодженню взаєморозуміння між членами групи; стимулювати до прийняття взаємоприйнятних рішень та досягнення консенсусу; фіксація результатів групової роботи; культивування загальної відповідальності за процес і результат роботи. Викладач-фасилітатор відповідаючи за контекст роботи спроможний розширити можливості студентів через свідому і активну участь у навчанні.

Фасилітація як сучасна технологія навчання покликана стимулювати в студента потребу в самостійності, рефлексивності, самопізнанні й самовдосконаленні та здатна вирішити проблему відсутності мотивації. Основна мета навчання заснованого на фасилітації полягає у активізації внутрішнього потенціалу, особистісному розвитку і сприянні тому, щоб студент почав самостійно навчатися, а власна мотивація студента є основою навчання та запорукою у досягненні поставлених цілей.

### **Література**

1. Казанжи М. Й. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції / М. Й. Казанжи // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. – Серія "Психологія". – 2012. – Том 17. – Вип. 5. – С. 21–37.
2. Фісун О. В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен / О. В. Фісун // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. "Засоби навчальної та науково-дослідної роботи". - 2010. – Вип. 34. – С. 133–139.
3. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя / К. О. Шевченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.13. – С. 258–263.

**Шелестюк Н.Ю.**  
магістранта спеціальності "Психологія"  
КВНЗ "Вінницька академія неперервної освіти",  
м.Вінниця, Україна

## **НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Психокорекційна робота з дітьми, які мають порушення розумового розвитку являє собою складну систему впливу, яка ґрунтується на врахуванні потенційних можливостей дітей та особливостей їх індивідуального розвитку.

Сутність корекційної роботи, її принципи, завдання, методи та прийоми розроблялися дослідниками в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки з початків становлення даної науки. Основи процесу корекції були закладені Л.С.Виготським та його послідовниками – І.М.Соловйовим, Ж.І. Шифом, В.І.Лубовським, В.М.Синьовим, Л.М.Шипіциною, Н.М.Стадненко, С.П.Мироною, М.П.Матвеевою та ін.

Як зазначив В.Синьов, при здійсненні корекційної роботи першочергової уваги заслуговує вивчення психологічних та анатомо-фізіологічних особливостей дитини, що впливає на адаптацію її в соціумі через застосування різноманітних видів діяльності, створення та оптимізацію соціальної ситуації, розвиток психічних процесів [2, с.145].

Основою для корекційно-розвиткової роботи є механізми сенсibiliзації – удосконалення функції під впливом тренувань, та компенсаторні можливості. Успішність корекції залежить від того, наскільки враховуються загальні закономірності психічного розвитку, в якому виділяють два етапи: натуральний і культурний. На першому відбувається формування елементарних психічних функцій (відчуттів, механічної пам'яті, мимовільної уваги, емоцій) за рахунок реалізації біологічних задатків. На другому етапі відбувається формування вищих психічних функцій (осмисленого сприймання, мовлення, образного та логічного мислення, довільної уваги, логічної опосередкованої пам'яті, почуттів) завдяки соціалізації, привласненню культурного досвіду в спільній діяльності дитини з дорослим. Діти з розумовою відсталістю не можуть привласнити соціальний досвід без спеціально створених умов та допомоги.

У сучасній спеціальній науці закріплено підхід, що під впливом систематичної корекційно-розвиткової роботи діти з РВ досягають суттєвих успіхів у навчанні, у них формуються розумові здібності і трудові навички, необхідні для самостійного орієнтування в навколишньому світі.

Пріоритетним завданням в роботі з дітьми з порушеннями розумового розвитку є соціальний розвиток в цілому, а не лише систематичне навчання. У інклюзивній школі створюються такі умови навчання і виховання дітей, які сприяють: виникненню бажання пізнавати навколишній світ; розвитку соціальної поведінки; розширенню кола спілкування з людьми; оволодінню всіма можливими засобами вербальної та невербальної комунікації; засвоєнню соціальних

норм і правил [3, с.41]. Очікуваним результатом всіх професійних зусиль фахівців при систематичній допомозі батьків є соціалізація дитини з інтелектуальним порушенням.

Під час психокорекційної роботи з дітьми з РВ на перший план виступають стимуляція і корекція розвитку емоційної та пізнавальної сфери, психомоторики, мовлення та особистості дитини [1, с.24]. Розробляючи корекційну програму, слід враховувати етіологію відставання у розвитку, ступінь його вираженості, основні клінічні прояви порушення, форму психічного недорозвитку, компенсаторні можливості, ступінь соціальної та педагогічної дезадаптації, а також вік дитини. Крім того, необхідний індивідуальний підхід до кожної дитини, що враховує своєрідність розвитку, стан як психічного, так і соматичного здоров'я та особливості характеру. Важливо поєднувати індивідуальну та групову корекційну роботу.

В дослідженнях В.Синьова представлено систему психокорекційної роботи для дітей з РВ, яка складається з спеціальних корекційно-розвиткових занять, адаптованого корекційного навчання та корекційного виховання [2, с.198].

О.Хохліна обґрунтовує основні напрямки психокорекційної роботи з дітьми з РВ. Це формування: узагальненості, усвідомленості, самостійності і стійкості розумової діяльності; індивідуального способу діяльності [2, с.207].

М.Матвєєва визначає головним завданням психокорекції дітей даної категорії створення умов для розвитку свідомої довільної поведінки. Корекційний процес, запропонований нею, має відбуватися у два етапи: "пристосування до дефекту" та "власне корекція" [1, с.21].

Ефективність корекційної роботи можливо забезпечити лише у спеціально створених умовах: різноманітні корекційні заходи, які дозволяють вибрати шляхи оптимального навчання. Перед спеціальною психологією стоїть завдання подальшого вивчення своєрідності їхньої психіки та особливо потенційних можливостей розвитку.

Психокорекційна робота має за мету вплив на особистість дитини в цілому, на пізнавальні та емоційно-вольові процеси, характер, здібності, компетентності та поведінку.

Отже, враховуючи дослідження низки вітчизняних науковців, при плануванні психокорекційної роботи з дітьми з РВ, необхідно врахувати особливості їх індивідуального розвитку та потенційні можливості. Базуючись на вихідних принципах та спеціально створених умовах, значний набір міжгалузевих методів та прийомів корекційно-розвиткової роботи забезпечує її ефективність для досягнення кінцевого результату – успішної соціалізації дитини в умовах сучасного суспільства.

### Література

1. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку / М.П.Матвєєва. – Кам'янець-Подільський, 2005. – 164 с.
2. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини / В.М.Синьов. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
3. Пишчек М. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью / М. Пишчек. Пер. с польск. – СПб.: Речь, 2006. – 276 с.

**Шерман Л. Б.**

магістр факультету психології та соціальної роботи Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

**Кременчуцька М.К.**

к. психол. н., , доцент кафедри соціальної допомоги та практичної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ-СПОРТСМЕНАМИ**

В умовах сучасного спорту, пов'язаного з ростом спортивних результатів і загостренням конкуренції, відсутність психологічного забезпечення діяльності юних спортсменів і неготовність більшості дитячих тренерів організувати правильно таку роботу призводить, по-перше, до відсіву юних спортсменів зі спорту, особливо на початковому етапі підготовки, а з огляду на те, що нерідко "відсіваються" здатні і перспективні для спорту діти, це не може не хвилювати тренерів і керівництво спортивних шкіл; по-друге, до значного зниження ефективності спортивної підготовки юних спортсменів. Без сумніву, ці процеси взаємопов'язані. Тому поява психолога спортивній школі пов'язана з усвідомленням важливості психологічного забезпечення діяльності юних спортсменів [1].

Основні проблеми, з якими звертаються спортсмени до психолога це:

- переживання перемоги в спорті (відчуття втрати того процесу, який завершився, якісна зміна наступного етапу не визнається, спортсмен виявляється неготовим до подальшого розвитку);
- надмірне хвилювання в спорті (найбільш часта причина звернення. Причина, як правило, слабкість навичок саморегуляції, за якою можуть стояти страхи, незадоволення собою, негативними переживаннями);
- переживання страху в спорті (побоювання випадкової помилки, страх падіння, страх не виконати вправи, страх "не використовувати момент");
- слабкий стан готовності до змагання. (даний стан не дозволяє максимально реалізувати в заданий момент часу всі наявні у нього можливості);
- психологічна робота з розладами настрою (роздратування і лінь);
- переживання поразки у спорті [2].

Програма психологічної роботи з дітьми-спортсменами повинна враховувати рівень спортивної майстерності та вирішувати завдання, які можна вирішувати саме на даному віковому етапі підготовки. Нами в процесі виконання магістерської роботи була апробована діагностично-корекційна програма роботи зі школярами Одеської спеціалізованої школи № 59, I-III ступенів олімпійського резерву Одеської міської ради Одеської області, м. Одеса.

У роботу були включені спортсмени початкового етапу підготовки (8-12 років). На даному етапі психолог повинен: по-перше, надати допомогу тренеру в проведенні виховної роботи, по-друге, ознайомити тренера з тими психологіч-

ними труднощами, які виникають у юних спортсменів на початковому етапі підготовки і підготувати рекомендації для зниження негативних наслідків від цих проблем; по-третє, розробити і запропонувати тренеру психотехнології по формуванню самостійності, відповідальності, адекватної самооцінки і рівня домагань; по-четверте, проаналізувати з тренером психологічні проблеми, що виникають у цій групі, і способи їх вирішення; - по-п'яте організувати психодіагностичні заходи.

Відповідно до цього ми провели психодіагностичне обстеження на початку і середині навчального року. У період між діагностиками ми провели серію коротких тренінгових занять [3].

Діагностика на даному віковому етапі включала в себе визначення темпераментальних і особистісних характеристик таких як тривожність і агресивність. Крім того були проведені опитування на виявлення страхів, які переживають юні спортсмени в цьому віці.

Після першого скринінгу зі спортсменами проводилися тренінгові заняття. Для зниження рівня тривожності були застосовані ряд методів. Це, перш за все, оволодіння практичними навичками розслаблення і мобілізації, а також технології використання методу ідеомоторного тренування: вправи на концентрацію уваги. Тут варто зазначити, що підбір аутогенного тренування повинен проводитися індивідуально. Найчастіше у спортсменів погано розвинена фантазія і образне мислення, тому краще використовувати чіткі словесні інструкції без використання образів.

Крім роботи з індивідуальними страхами юних спортсменів велася робота по корекції страху підвести команду. Для цих цілей велася психологічна робота в рамках когнітивної терапії: емпірична перевірка (знайти аргументи "за" і "проти", звернення до досвіду інших спортсменів, декатастрофікація (що було б, якщо ...)) [4].

Повторна діагностика показала, що спортсмени даної вікової групи активно включаються в роботу з психологом, і навіть невеликі за тривалістю заняття дають коригувальний ефект. Відзначено зниження тривожності, зміна в ієрархії і зниження кількості страхів. Все це підтверджує необхідність фахівця-психолога в спортивних школах.

Подальші дослідження передбачають створення програми по роботі зі спортсменами різних вікових груп і різної спортивної спрямованості.

### **Література**

1. Апанасенко Г. Л., Фізіологічні основи фізичної культури і спорту/ Г. Л. Апанасенко, С.О. Михайлович.– Ужгород, 2004. – 144 с.
2. Психологія спорту: Хрестоматія/ Сост. А.Е. Тарас.- М.: АСТ; Мн.:Харвест, 2005.-352с.)
3. Сергієнко Л. П. Практикум з психології спорту : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту / Л. П. Сергієнко. – Харків : "ОВС", 2008. – 256 с
4. Тихвинская Е. Психологія переживання в спортЕ. Тихвинская. - СПб, изд. СПбГУ, 2007. – 345 с.

**Шматко С.М.**  
магістрантка НДУ ім.М.Гоголя,  
м.Ніжин, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ЮНАКІВ ЯК ЧИННИК ЇХ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ**

Юність – це незвичайний етап життєвого шляху, в який багатьом хочеться повернутися, зануритися в голову, відчувати все розмаїття емоцій. Вона наповнює життя чимось дійсно справжнім, проте в цьому віці також виникають і труднощі, наприклад гостро постає проблема самоприйняття особистості. Рівень самооцінки та Я- образ впливає на те, ким вони можуть стати у суспільстві та якою буде їхня роль.

Деякі вітчизняні автори та значна частина зарубіжних психологів розглядають юнацький та підлітковий вік як частину єдиного цілого (Е.Шпрангер, В.В. Зеньківський, В.Ф. Сафін та ін.). На нашу думку, правильніше буде відокремлювати юнацький вік та розглядати його як самостійну ланку в житті особистості, коли остаточно йде відмежування від дорослих [2].

Психологи по-різному трактують фази юнацького розвитку. На думку одних (І.С.Кон, Д.Б.Ельконін, Л.І.Божович), цей віковий період займає особливе місце в становленні особистості і в розкритті її творчого потенціалу, в бажанні самоствердитись, розкрити власний потенціал, само актуалізуватися. На думку інших, (Д.І. Фельдштейн, І.В.Дубровіна та ін.) юність – найбільш значний етап розвитку зрілої особистості, оскільки це напружена пора формування моральної самосвідомості, ціннісних орієнтацій, ідеалів, стійкого світогляду, тобто логічне завершення цілісного образу Я- концепції.

У зв'язку з цим доцільною є думка Е.Еріксона про те, що "відсутність вибору світогляду, змішування цінностей не дозволяє особистості знайти своє місце в системі людських відносин і не сприяє її психічному здоров'ю". Не випадково на Заході вже виникла нова галузь знань – ювенологія – це наука про юність, молодість і спосіб життя молодого покоління [1].

Основне завдання нашого дослідження полягає в тому, щоб вивчити взаємозв'язок самооцінки та соціального статусу у юнаків. Відомо, що місце самооцінки у соціумі дуже важливе, тому що вона відіграє одну із головних ролей у формуванні особистості. Самооцінка значною мірою визначає соціальну адаптацію і дезадаптацію особистості, будучи регулятором поведінки й діяльності у колективі. У тому разі, коли самооцінка юнака не знаходить опори в соціумі, якщо його поведінка оцінюється негативно, це призводить до відчуття особистісного дискомфорту. Таку ситуацію необхідно негайно вирішувати щоб запобігти проблем. Це і є головним новоутворенням юності, яке І.С. Кон називає зростанням потреби у духовній близькості, коли бажання підтримувати соціальні контакти надто важливе для юнацького віку і



самооцінка дозволяє юнаку легше підготуватися до дорослого, самостійного життя [6].

Для емпіричного вивчення вказаної проблеми було проведено дослідження соціального статусу та самооцінки юнаків. Ми проводили дослідження на базі Броварського державного технічного ліцею, вік досліджуваних – 15-17 років. Кількість досліджуваних – 25. Серед них дівчат 11, хлопців – 14. Нами були використані: соціометричний метод, "Індивідуально типологічний опитувальник" Л.М. Собчик та опитувальник самооцінки для юнацького віку. Метою нашого дослідження було вивчити самооцінку учнів та її вплив на соціальний статус юнаків у колективі.

За результатами соціометрії було виявлено, що дійсно, статус у групі залежить від багатьох факторів, але особливо від того як поводить себе особистість у соціумі, які цілі ставить перед собою та які в неї орієнтації по життю. Це помітно з аналізу результатів індексів соціометричного дослідження: Ік – індекс конфліктності – 2,02 (завищений); G – індекс групової згуртованості – 0,10 (середній); А – індекс емоційної експансивності (характеризує комунікабельність) – 64,32 – останній індекс завищений і пояснює бажання учнів до спілкування, до налагодження відносин у колективі, прагнення нових соціальних контактів.

Беручи до уваги наведені дані, зазначимо, що в цій групі юнаки прагнуть реалізувати себе серед однолітків, але при цьому у них наявна жага до лідерства та конкуренції. Тобто соціальний статус досліджуваних юнаків напряму пов'язаний із самооцінкою. Проте, як помітно з порівняння результатів двох методик, не завжди високий чи середній рівень самооцінки юнака означає положення "лідера" чи "бажаного" в групі. Наприклад, 24% учнів із статусом "ізольований" та "знехтуваний", мають високий та середній рівень самооцінки.

Підведемо підсумки: загалом по групі високий рівень самооцінки мають 28% учнів, середній – 40%, низький – 32%, аналіз соціометричного статусу показує, що ізольованих учнів у групі 24%, лідерів – 16%, статус "знехтуваний" мають 16%, "бажаний" - 36%. При цьому враховуємо показник конфліктності, який згідно з соціометричними даними складає 2,02 (Ік). Це підтверджує дослідження за допомогою індивідуально-типологічного опитувальника, де завищеними є результати за показником агресивності. На нашу думку, агресивність у юнацькому віці має характер захисного механізму, оскільки, згідно з октантами III, IV, V, VI, 76% досліджуваних прагнуть побудувати міжособистісні взаємини з однолітками та навчитися взаємодіяти, у 24% учнів присутня емоційна незрілість та недостатньо розвинута емпатія, як свідчать результати опитувальника ІТО.

Отже, можемо зробити висновок, що саме юнацький вік є періодом активного пошуку й усвідомлення свого місця в суспільстві, з'ясування життєвих цілей та ідеалів. І в цьому пошуку оцінка і розуміння себе є першим кроком до самовизначення і здобуття свого статусу в соціальній групі. Загалом самооцінка юнаків є важливим фактором формування їх особистості та значущою детермінантою у налагодженні всіх видів комунікації, особливо в групі однолітків.



## Література

1. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М., 1978. С. 212–242.
2. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб., 2002.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1996. – 344 с.
4. Боришевський М.Й., Огороднійчук З.В., Приходько Ю.О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології. – К., 1999. – 205 с.
5. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-73.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., Просвещение, 1989. – 256с.

**Шульга Т.В.**

старший викладач кафедри іноземних мов за фахом Національного авіаційного університету,  
м. Київ, Україна.

## КОНСТРУЮВАННЯ Я ОБРАЗУ У НАРАТИВНІЙ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Інтенсифікація процесів спілкування у сучасному суспільстві потребує від людини вміння контролювати враження, що виникають щодо неї в інших людей, і тим самим регулювати взаємодію у особливих та повсякденних ситуаціях. Особистий наратив як засіб самопрезентації стає простором розгортання світогляду, цінностей та особистих смислів людини, у якому виявляється структура свідомості, особливості взаємодії з власним життєвим досвідом через оповідання про нього. Однак, у наративі людина не лише виявляє себе, але й стає сама собою: розповідаючи про себе свідомо чи несвідомо пред'являє, репрезентує своє Я, показує іншим хто вона, яка вона, як її сприймати, і, одночасно, конструює у мовленнєвому просторі численні образи Я (справжнє Я, динамічне Я, фантастичне Я, майбутнє або можливе Я, ідеалізоване Я, уявне Я), які характеризують внутрішній світ особистості, реальність її особистого досвіду, взаємодію з іншими людьми.

Під час наративної оповіді, яка завжди розповідається з метою здійснити вплив на слухача, викликати в нього певний ментальний або поведінковий відгук, відбувається становлення, конституювання образу Я, який може поступово змінюватися, оскільки одні його сторони актуалізуються, закріплюються та стверджуються, а інші втрачають свою значимість та згортаються. Процес організації та співвіднесення особистого досвіду оповідача під час самопред'явлення піддається численним спотворенням внаслідок його актуальних цілей взаємодії, дії захисних механізмів, механізмів соціальної бажаності, тощо [1]. Питання "суб'єктивної правди" версії оповідача стосовно

життєвих подій презентаційного наративу може суттєво відрізнятися від "об'єктивної правди" і все більше цікавить сучасних дослідників психоаналізу та практикуючих аналітиків.

Самопрезентація як конструювання або переструктурування образу Я як для інших так і для себе, завжди пов'язана з самовідношенням, яке, в свою чергу, опосередковане взаємодією певних життєвих подій та психологічними, соціально-психологічними характеристиками суб'єкта. Актуалізація певних мотивів самопрезентації, зміна її змісту, згортання або розгортання самопред'явлень відображають смисл для суб'єкта конструювання його зовнішнього Я для себе та інших у контексті його буття, а також його індивідуально-авторське ставлення до нього [2].

Уявлення особистості стосовно власного Я (Я-концепції) – залежить від того як на її думку, вона виглядає в очах інших. Отже, у розмовному діалогічному процесі неминуче відбувається узгодження образів Я або співвіднесення того як бачить себе в даній ситуації сам оповідач, з тим яким його бачить аудиторія. У цьому сенсі будь-який наратив можна розглядати як переговорно-договірний процес взаємного прояснення особистісних смислів та значень партнерів, узгодження їх ідентичностей. Узгоджений презентаційний наратив відображає з одного боку, упорядковані уявлення людини про себе, свою особистість, свій внутрішній світ [2], а з іншого, відповідає ситуаційно обумовленим очікуванням аудиторії щодо заявленої соціальної ідентичності автора. Вивчення множинності ідентичностей презентаційного наративу, є на нашу думку, перспективним для подальших досліджень наративного напрямку.

Система конструювання наративної самопрезентації в цілому пов'язана з тим конкретним образом Я, який суб'єкт свідомо пред'являє аудиторії. Так одним людям властиво прагнення здаватися компетентними, в той час як інші схильні викликати співчуття або жалість. На думку сучасних дослідників самопрезентації, на зміст образів, що пред'являються суб'єктом впливають наступні фактори: особливості мотиваційної сфери; самооцінка; уявлення суб'єкта щодо себе, поточна Я-концепція; актуальні соціальні ролі у конкретній ситуації; бажані або небажані ідентичності; імідж суб'єкта у соціальному оточенні; цінність аудиторії перед якою здійснюється самопрезентація.

Отже, більш детальне вивчення проблеми самопрезентації як складного багатопланового психологічного процесу може сприяти отриманню цілісного психологічного знання про сутність людини, її розвиток та взаємодію з оточуючим світом.

### **Література**

1. Калмыкова Е.С. Опыты исследования личной истории / Е.С. Калмыкова. – М.: Когито-центр, 2012.
2. Проблеми психологічної герменевтики: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. –К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

**Шуст А.Г.**

Магістрантка кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

## **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ДО СОМАТИЧНОЇ ХВОРОБИ**

Психологія хвороби в самому широкому розумінні є уявленням про захворювання, яке формується в свідомості хворого, що є когнітивною структурою над рівнем сприйняття інтрацептивних відчуттів. Мова йде про те, як хворий розуміє свою хворобу, її причини, механізми, тощо. Особливості виникнення, протікання хвороби детально аналізуються вченими в концепціях вивчення психологічних особливостей самосприйняття (Ананьєв В.А., Маслоу А., Олпорт Г., К. Роджерс); у наукових дослідженнях у аспекті психологічних компонентів системи ставлення до здоров'я, хвороби й сенсу життя (Е. Кублер-Росс, К. Левін, Р. Мей, К. Ріфф, П.П. Фесенко, В. Франкл, І. Ялом); у теоріях психосоматики та тілесності (І. Бергман, І. Биков, В. Вайцзеккер, Ф. Бассін, А.Крель, Т. Курцина); наукових дослідженнях у галузі типології реагування на хворобу (Н.Л. Іванов, О.В. Кербиков, Н.Д. Лакосіна, А.Е. Личко, Г.К. Ушакова, Е.А. Шевальов); дослідженнях психологічних категорій внутрішньої картини світу хворого (Р.А. Березовська, І.В. Журавльов, В.Є. Каган, Н.Е. Касаткіна, Е.Л. Руднева, А.Б. Орлов, М.С. Яницький) [2, с. 24-38; 6].

На сучасному етапі психосоматика є об'єктом інтенсивних досліджень хворобливих змін особистості, оскільки, у загальній картині захворюваності населення спостерігається зростання психосоматичних симптомів. Відтак, хронічне соматичне захворювання впливає на всі сфери життя особистості і аспекти соціалізації. Процес соціалізації, ускладнений наявністю хронічного соматичного захворювання у кожному віці реалізує свої специфічні особливості.

Етіологія психосоматичних розладів надзвичайно складна і визначається наступними факторами: неспецифічна спадкова і вроджена обтяженість соматичними порушеннями і дефектами; спадкова схильність до психосоматичних розладів; порушення центральної нервової системи; особистісні особливості; психічний і фізичний стан під час психотравмуючих подій; фон несприятливих сімейних і інших соціальних факторів; особливості психотравмуючих подій. Перераховані фактори не тільки беруть участь у генезі психосоматичних розладів але кожен окремо або в різних комбінаціях роблять людину вразливою до емоційних стресів, ускладнюють психологічний та біологічний захист, полегшують виникнення і обтяжують перебіг соматичних розладів [3, с. 11-22].

Схема патогенезу психосоматичних захворювань включає наступні елементи: індивідуальні особливості, неадекватний спосіб реагування на стрес;

емоційні порушення, хронічна афективна напруга; психовегетативний синдром.

На формування внутрішньої картини хвороби впливають такі фактори: характер захворювання, його гострота і темп розвитку, особливості особистості в попередній хворобливий період тощо. Поняття "внутрішня картина хвороби" (ВКХ) – виникає у хворого як цілісний образ свого захворювання (Р. Альбертович) [6].

Найбільші розбіжності між суб'єктивною оцінкою хвороби і її об'єктивними проявами спостерігаються у молодому і старечому віці. При оцінці суб'єктивної сторони захворювань у дітей завжди слід враховувати вік дитини, відповідність ступеня її психічного розвитку фактичному віку. Тривале соматичне захворювання у дітей часто стає джерелом затримки загального фізичного і психічного розвитку, спостерігаються явища регресії. Захисна активність особистості дітей сприяє тому, що об'єктивне значення поняття "хвороба" часто не засвоюється ними, не відбувається усвідомлення її тяжкості та наслідків для подальшого життя. У дітей до 6-річного віку часто можна спостерігати фантастичні уявлення про хворобу, нав'язні переживаннями страху медичних маніпуляцій. У підлітків найчастіше формуються захисні явища типу "відхід у минуле", який оцінюється ними як еталон щастя, або "відходу" від хвороби в фантазії і своєрідною спрямованості у майбутнє і потім хвороба сприймається як тимчасова перешкода. Тривалість перебігу соматичних захворювань, що починаються в дитячому віці, можуть спричинити патологічне формування особистості [4, с. 3-12].

Діти і підлітки, чиє здоров'я і функціональні можливості піддаються ризику через соматичного хворобливого стану мають значні труднощі в розвитку і адаптації, які діють не лише на дитину, але й на однолітків, на членів їхніх сімей. Така реакція, в свою чергу, впливає на здатність дитини адаптуватися в цих непростих умовах.

Психічні порушення у підлітків з хронічними соматичними захворюваннями в цілому такі ж, як у дорослих. Відмінності в тому, що божевільних ідей у дітей практично не буває, а присутні зорові галюцинації, можливі також епілептичні напади. У дітей значно частіше виникає астенія із відволіканням і непосидючістю, підвищеною стомлюваністю і плаксивістю [6].

Внутрішня картина здоров'я – це динамічне уявлення про своє здоров'я. Вона має вікові особливості, які відбиваються в її структурі. Розвиток внутрішньої картини здоров'я здійснюється поетапно і в міру дорослішання переміщається у середину особистості, проявляючись у поведінці дорослого [5, с. 137-147].

Захворювання у літньому віці переносяться фізично важче і на тривалий час погіршують загальне самопочуття хворих. З віком до людини приходять ціла гама вікових психологічних феноменів. Мова йде про обурення проти старості, суттєва трансформація особистісних реакцій і життєвих стереотипів. З'являється невпевненість, песимізм, образливість, страх перед самотністю, безпорадністю, матеріальними труднощами. Помітно знижується інтерес до нового і взагалі до зовнішнього світу з фіксацією на переживаннях минулого і їх

переоцінки. У старечому віці набагато більш інтенсивно виражені соматогенні впливи фізичного захворювання на психіку. Іноді першою ознакою соматичного захворювання є ознака погіршення психічного стану літньої людини. Ще однією ознакою погіршення соматичного стану у осіб старечого віку є нічні делірії – занепокоєння і нічні галюцинації [6, с. 137-147].

Однак, тут не можна однозначно говорити тільки про регрес особистості в літньому віці, так як багато людей до глибокої старості зберігають свої позитивні якості і творчі можливості.

Суб'єктивне ставлення до хвороби формується на базі різних факторів, які можна згрупувати в соціально-конституціональну групу (вплив статі, віку, професії людини, професійного статусу) і індивідуально-психологічну (властивості темпераменту, особливості характеру, якості особистості, світогляд тощо) [1, с. 112-124].

Людина у ситуації хронічного соматичного захворювання не просто відчуває труднощі у реалізації життєвого задуму, а переживає внутрішню катастрофу: екстремальна соціальна ситуація розвитку людини звужує соціальний простір діяльності, її операціональні і енергетичні можливості; для людини надзвичайно важко зберегти колишній спосіб життя, для неї стає неможливими реалізація життєвих планів. В результаті втрачається сенс життя та переживається глибока життєва криза. Тому, життєздатність як зразок позитивної адаптації до повсякденних негараздів, до тяжких життєвих ситуацій частково є вирішенням даної проблеми [2, с. 13-16].

### **Література**

1. Вітенко І.С. Медична психологія: Підручник – К., "Здоров'я", 2007. – 217 с.
2. Грицюк І.М. Основи психосоматики: методичні матеріали для студентів спеціальності "Практична психологія" / Ірина Михайлівна Грицюк. – Луцьк: Вежа-Друк, 2016. – 27с.
3. Максименко С.Д. Психологічна допомога тяжким соматично хворим. Навчальний посібник - Ніжин, "Міланік", 2007. – 115 с.
4. Психологія соматично хворих: навчально-методичний комплекс для студентів зі спеціальності "Психологія" / укл. Шестопалова Л.Ф. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. – 32 с.
5. Перетятко Лариса Георгіївна М.М. Тесленко Психосоматичні розлади: сучасний стан проблеми // Психологія і особистість. – 2017, № 2 (12). – С. 137-147
6. Кошова С.П. Особливості психічних змін у хворих тяжкими соматичними захворюваннями <file:///C:/Users/NATA/Downloads/3663-11455-2-PB.pdf>

## **ГЕНДЕРНА САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЖІНОК-ЛІДЕРОК У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ**

**Щотка О.П.**

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Гендерний фактор у дослідженнях лідерства був врахований з початку XXI століття. У цей час виникла нова галузь психології - гендерна психологія лідерства. Сучасна гендерна психологія лідерства включає в себе кілька областей досліджень: 1) дослідження поведінки лідера (Eagly, 1987; Zubin, R.M., Venkat R.K., 2014); 2) дослідження гендерної ідентичності лідера (Koenig, A.M., 2011); 3) крос-культурні дослідження лідерства (Foldy E.G.2012, Loong K.L., 2011; Bongiorno R., David B., 2003) Lupano P.M.L., Castro S.A., 2015); 4) дослідження особистості лідера (Lips H.M., Keener E., 2007); 5) дослідження перешкоджає лідерству жінок (Afolabi A.O., 2013) [1].

Теоретичну основу нашого дослідження склали теорії гендерної ідентичності лідера та постмодерні уявлення про формування гендерної ідентичності [3]. Відповідно з ними гендерна ідентичність формується повсякчас в процесі міжособистісної взаємодії. В інтернет-просторі людина в процесі комунікації може створювати такі особистості, які є новими і водночас різними гранями її самоідентифікації. Інтернет-зв'язок дозволяє користувачеві експериментувати зі своєю власною ідентичністю, створювати "віртуальні теми" спілкування, які часто відрізняються від особистої ідентичності і від реальної самопрезентації користувачів. Інтернет надає можливість людині відійти від багатьох підстав соціальної категоризації: статі, віку, соціально-економічного статусу та етнічної приналежності. Це можливість максимального самовираження до невпізнаної самозміни. Саме ця перевага приваблює користувачів соціальних мереж [2] .

Єдина реальність особистості у віртуальному середовищі - це реальність самопрезентації. Ця практика самопрезентації відкриває нові можливості для жінок-лідерок, оскільки дозволяє їм активно експериментувати з їх гендерною ідентичністю. Внаслідок цього жінки, з одного боку, можуть досягати у свідомості більш гармонійного образу "Я - лідер", а з іншого вибудовувати віртуальні ідентичності привабливі для сприйняття їх цільовою аудиторією.

**Мета дослідження:** вивчити особливості віртуальної гендерної самопрезентації жінок-лідерок в процесі онлайн-комунікації.

**Методи дослідження:** контент-аналіз особистих сторінок жінок-лідерів у соціальній мережі "Facebook". Критерії для аналізу: самопредставлення гендерної ролі (дружина, мати, сестра); самопрезентація ролілідера (керівник, керівник, менеджер); характеристика відносин з чоловіками, матерями, дітьми, колегами; теми кар'єри і успіху в бізнесі; теми допомоги іншим; ставлення до відкритого вираження емоцій.

**Етапи дослідження:** 1) отримання повного доступу до контенту персональних сторінок жінок-лідерок у Facebook; 2) аналіз публічної інформації, контенту сторінок та онлайн комунікації з підписниками; 3) порівняльний аналіз самопрезентації жінок-лідерок, з різних сфер соціального лідерства, з різною популярністю та на різних етапах проекту.

Базою для проведення дослідження був Національний телевізійний проект "Нові лідери України". Ми припустили, що він є мікро-моделлю процесів лідерства на макрорівні, що дозволяє вивчити жіночу участь у конкуренції за лідерську роль у топ-політиці та великому бізнесі, а також їх



способи самопрезентації. Важливо зауважити, що переможці проекту визначалися інтернет-голосуванням громадськості та оцінками експертів. Жінки-лідерки, що беруть у ньому участь, за умовами проекту мають комунікувати з аудиторією, щоб отримати її прихильність у віртуальному голосуванні та перемогу. Дослідження проводилося в ході активної фази проекту, коли актуальною була самопрезентація і спілкування жінок-лідерок з громадськістю. **Вибірка:** досліджуваними виступили 31 жінка-лідерка з переможців національного проекту "Нові лідери України".

**В результаті** аналізу змісту сторінок жінок-лідерок ми дійшли наступних висновків:

- Жінки-лідери мають широкий спектр віртуальних контактів. Їх інтернет-сторінки можна розглядати як платформу для масової комунікації.

- Третина проаналізованих сторінок містила інформацію про сімейний статус або статус у відносинах (одружена, у відносинах, без пари). Однак, більший акцент жінки-лідерки роблять на компетентності, професійному статусі. Жінки-лідерки в більшості висвітлюють ділову активність і її результати, значно менше особисте життя (стосунки з дітьми, подругами, чоловіком). Популярні жінки-лідери активно спілкуються з віртуальною аудиторією, відкриті у вияві емоції, вони легко залучають аудиторію до підтримки, пропонують свою допомогу.

- Виявлені віртуальні гендерні самопрезентації чотирьох типів: 1) мило-сердна, жертвна, емоційна, щира, присвячує себе служінню іншим; 2) жінка, що встигає все і є успішною в різних ролях (мати, дружина, подруга, лідер); 3) приваблива, жіночна, активна, яка має підтримку чоловіка; 4) компетентна, активна, радикально налаштована, зовні приваблива.

- В областях, де гендерна роль і лідерство не відповідають одне одному, жінки, як правило, відтворюють у віртуальній ідентичності чоловічий стандарт лідерства з акцентом у візуальному контенті на жіночу привабливість.

Отже, віртуальна гендерна самопрезентація жінки-лідерки є відображенням її пошуку балансу між правилами гендерних ролей і нормами лідерства.

### Література

1. Бендас Т.В. Проблемы гендерной психологии лидерства: новый этап развития/ Бендас Т.В. Петрухина Е.Б. // Вестник РГГУ. Серия "Психология. Педагогика. Образование". Ресурс доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-gendernoy-psihologii-liderstva-novyy-etap-razvitiya>

2. Зинченко Ю. П. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы/ Зинченко Ю. П., Меньшикова Г. Я., Баяковский Ю. М., Черноризов А. М., Войскунский А. Е. // Национальный психологический журнал. - 2010. - № 1. - С. 54-62, № 2. С. 64-71.

3. Denmark, Florence Psychology of women : A handbook of issues and theories / Florence L. Denmark and Michele A. Paludi. – 2nd ed. p. cm. – 2008.- 786 с.

**Яровий Д.О.**

аспірант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
Науковий керівник: д. психол. н. **Кочубейник О.М.**  
м. Київ, Україна

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАКТИК ГРОМАДЯНСЬКОГО ПРОТИСТОЯННЯ У СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА**

В основі громадянського протистояння лежить групова поляризація, яка і задає його динаміку і є базовим процесом, на якому протистояння ґрунтується.

Для соціальних медіа групова поляризація є характерною рисою, яка часто проявляється сильно, будучи більш швидкою та радикальною, ніж поляризація у реальному спілкуванні. Існує кілька факторів, які можуть зумовлювати більш швидкий та радикальний перебіг групової поляризації в соціальних медіа. До них належать необхідність радикального позиціонування особистості для існування у віртуальному просторі, відсутність рамок, що обмежують ідентичність людини (користувач може бути тим, ким він себе уявляє), низький рівень цензури та самоцензури, відсутність відповідальності учасників за некримінальні порушення правил спілкування, оперативність реакції комунікаторів, розсіювання уваги або ж приділення уваги не змісту повідомлення, а його словесним маркерам або особі комунікатора, можливість долучення сторонніх учасників, які підтримають одного чи іншого учасника діалогу, та відсутність реального контакту, що не дає можливості комунікаторам коригувати позиціонування залежно від реакції співрозмовника.

Ці особливості групової поляризації як базового механізму громадянського протистояння потенційно сприяють її більш радикальному характеру, адже комунікація в середовищі менш обмежена для учасників, менш продуктивна і при цьому більш агресивна.

Політичний дискурс в середовищі соціальних медіа також має особливості, такі як експотенційне зростання кількості інформації, інтерактивність, динамічність тощо. Це робить соціальні медіа продуктивною сферою для здійснення дискурсивного впливу на суспільство.

Як правило, в умовах конкуренції за публічні асени, комунікаторам в соціальних медіа часто радять залишатися прагматичними та сфокусованим на трансляції власного порядку денного без відволікання на "білий шум", щоб чітко досягати власних комунікативних цілей. Водночас, при комунікації в соціальних медіа, тим більше при загостренні громадянського протистояння, такий прагматизм не завжди можна ефективно реалізувати, адже агресивний розлогий дискурс може кількісно домінувати над сфокусованим та конкретним.

Ілюзія участі в діалозі, що робить учасників дискурсу кращими об'єктами впливу ля зміни сприйняття реальності, підтримується завдяки інтерактивності та зворотному зв'язку, який забезпечується соціальними медіа. Не в останню чергу це працює і завдяки поширенню інформації "з перших рук", характерної для соціальних медіа. У зв'язку із цим має місце і така практика, як

персоналізація комунікатора – коли представник впливової групи інтересів безпосередньо спілкується з аудиторією в соціальних медіа. Також з поняття довіри впливає механізм формування вибірки джерел інформації, яке користувач здійснює на підставі комунікативного досвіду. Досвідчений та вмотивований користувач соціальних медіа, зацікавлений у плюралізмі думок та аналітичних висновках, може формувати свій "інформаційний кошик" з різних джерел. Але часто користувачі втрапляють в "інформаційну бульбашку", ґрунтуючи свою позицію виключно на комфортному для нього дискурсі.

Таким чином, до механізмів відтворення дискурсів у соціальних медіа з точки зору умов середовища належать утримання фокусу комунікації, підтримка ілюзії участі в діалозі, персоналізація комунікатора та ефект "інформаційного кошика" чи "інформаційної бульбашки".

Критичний дискурс-аналіз як дослідницька модель дозволяє пояснити організацію дискурсу, цілі комунікацій, співвіднести це з контекстом, мотивами та ідентичністю комунікаторів. Підсумками такого дослідження можуть стати визначення цінностей та ідеологічних засад груп інтересів, усвідомлення психологічних практик, які вони використовують з метою досягнення мети.

Компоненти тривимірної моделі Н.Феркло є гнучкими та можуть бути пристосовані до цілей дослідження. Перший компонент тривимірної моделі – дослідження **мовних характеристик** та інструментів тексту, залучених до дискурсу. Другий компонент, дослідження **дискурсивних практик**, є процесом, пов'язаним з виробництвом та споживанням тексту [1, 68]. Дослідження дискурсу дозволяє прослідкувати ланцюг інтертекстуальності, що присутній або відсутній в дискурсі, надає розуміння ідей, які він транслює, та як вони взаємопов'язані та конкурують, борючись за монополію на інтерпретацію картини світу. Третій компонент, дослідження **соціальної практики**, відносить дискурс до ширшого контексту, яким є соціальний світ. Цей аналіз є заключною частиною роботи, що презентує "соціальну матрицю дискурсу" [2, 27]. В цій частині дослідження можна дійти висновків відносно функціонування дискурсів у соціальних медіа в суспільному контексті, рівня достовірності цих повідомлень та їхньої інтерактивності.

Проведення критичного дискурс-аналізу для дослідження психологічних практик громадянського протистояння в соціальних медіа є обґрунтованим для визначення та систематизації психологічних практик громадянського протистояння в соціальних медіа, пояснення особливостей використання дискурсивних та соціальних практик в соціальних медіа, та оцінки швидкості та гостроти оформлення різномірних думок від каналу комунікації (онлайн чи офлайн).

### Література

1. Jørgensen M.W., Phillips L.J. Discourse analysis as theory and method. – Thousand Oaks: Sage, 2010
2. Fairclough N. Discourse and social change. – Cambridge Polit Press, 1992

**Ясинский Д.В.**

преподаватель кафедры психологии  
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,  
Молдова

## **ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.**

Толерантное сознание должно формироваться с самого раннего возраста. В обратном случае не избежать интолерантных поведенческих проявлений, особенно в подростковом возрасте. Сегодня интолерантность стала обычным явлением, особенно в молодежной среде. Быть выборочно интолерантным (к определенным религиям, национальностям, культурам) становится модным. Это, безусловно, является патологией. Также вызывает озабоченность то, что большая часть молодых людей рассматривает такие проявления толерантно и при встрече с интолерантными действиями ведут себя пассивно.

На наш взгляд, для предотвращения интолерантности особое внимание сегодня должно уделяться детям подросткового возраста, т.к. в это время у них формируется взрослость, осваиваются разные социальные роли, когда подростки достигают определенного уровня сознания и самосознания, и формируют свою идентичность в рамках самоопределения [4].

Л.С. Выготский обобщил работы по педологии подростка и охарактеризовал данный этап как "расширение социальной среды". Когда подросток выстраивает новые отношения с социальной средой, он по-иному переживает свои отношения с окружающей социальной действительностью [1].

Важной особенностью в модификации данных социальных отношений и является видоизменение его социальной позиции, самоидентификация в системе социальных отношений и отнесения себя к каким-либо социальным группам.

Э. Эриксон при анализе своеобразия данного возрастного этапа, обозначил его как "кризис идентичности [3, с. 55]. Проблемы, которые связаны с формированием идентичности, важны для подросткового возраста. Этническая интолерантность – это существенная форма проявления модификации этнической идентичности. Отметим, что в подростковой среде употребляется оскорбительная лексика, которая унижает людей иной культуры и религии, предупреждения и негативные стереотипы. В фундаменте данного рода интолерантного поведения находится кризисная модификация идентичности по типу гиперидентичности, это когда сверхблагоприятное отношение к принадлежащей группе повлечет убежденность в преобладании над "чужими".

С иной стороны, формирование этнической идентичности подростка может пойти по типу гипоидентичности, основанной на этнонигилизме, характеризующимся отчуждением от своей культуры, уклонением поддержать

личные этнокультурные ценности, негативизмом и нетерпимостью по отношению к своему народу [2, с. 62].

Таким образом, одной из ведущих психолого-педагогических задач должно быть создание благоприятных условий для протекания кризиса идентичности.

В подростковом возрасте совершается поворот от направленности на внешний мир к направленности на самого себя. У подростков появляются новые возможности, но ему еще не известно, что он сам собой представляет. Решая вопрос "Что я такое?", он может пойти путем столкновения с действительностью.

Ведущей для подростка является деятельность проб. Сутью пробы может стать какое угодно культурное содержание. Образовательная зона подросткового возраста адекватна возрастным образовательным задачам, если они обеспечивают возможность таких проб и анализа результатов в намеренно выстроенном пространстве.

Когда подросток испытывает проблемы культурного содержания, он испытывает себя: сможет ли он самостоятельно найти правильную форму действия. У школьника переход из подросткового возраста в старший школьный возраст связан с появлением образа себя как итога множества пробных действий. Следующему шагу предшествует необходимость самоопределения, иначе определения себя в отношении к многообразию форм взрослой жизни. Оно оперируется на формирующееся мировоззрение, представляющее собой систему убеждений, приводящее к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений подростка.

В завершении переходного периода самоопределение определяется не только пониманием самого себя – своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни [3, с. 46].

Общение со сверстниками – ведущий тип деятельности в этом возрасте. Именно тут изучают нормы социального поведения, нормы морали, тут устанавливаются отношения тождественности и уважения друг к другу.

Адекватной формой осуществления образовательных задач этого возраста являются детско-взрослые совместные мероприятия.

Таким образом, для профилактики интолерантности должна быть разработана специальная программа, направленная на формирование и развитие толерантной личности.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Солдатова Г.У., Макачук, А.В., Хухлаев, О.Е., Шайгерова, Л.А., Шарова, О.Д., Щепина, А.И. Как стать великодушным: тренинги толерантности для подростков / Г.У. Солдатова. - Москва: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. - 309 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996. – 344с.

**Яцина О.Ф.**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДВНЗ  
"Ужгородський національний університет",  
м. Ужгород, Україна

## **АЛГОРИТМ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОСТМОДЕРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРАКТИК ШЛЮБНО- СІМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА БАТЬКІВСТВА**

Дослідження постмодерних трансформацій соціально-психологічних практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства (ПШСПБ) виявило їхні найбільш суттєві зв'язки і властивості як феномену постнекласичної реальності. Концепція дослідження ПШСПБ розроблялася виходячи із парадигмальних особливостей конструювання практик і конституювання ідентичностей, де поєднано виявлені логічні взаємозв'язки конструктів, що описують предметну сферу дослідження в базових категоріях і поняттях, верифікованих емпіричними даними. Сислово єдність забезпечено дослідницькими процедурами, які відповідають методологічному алгоритму практичної частини дослідження (Рис. 1).

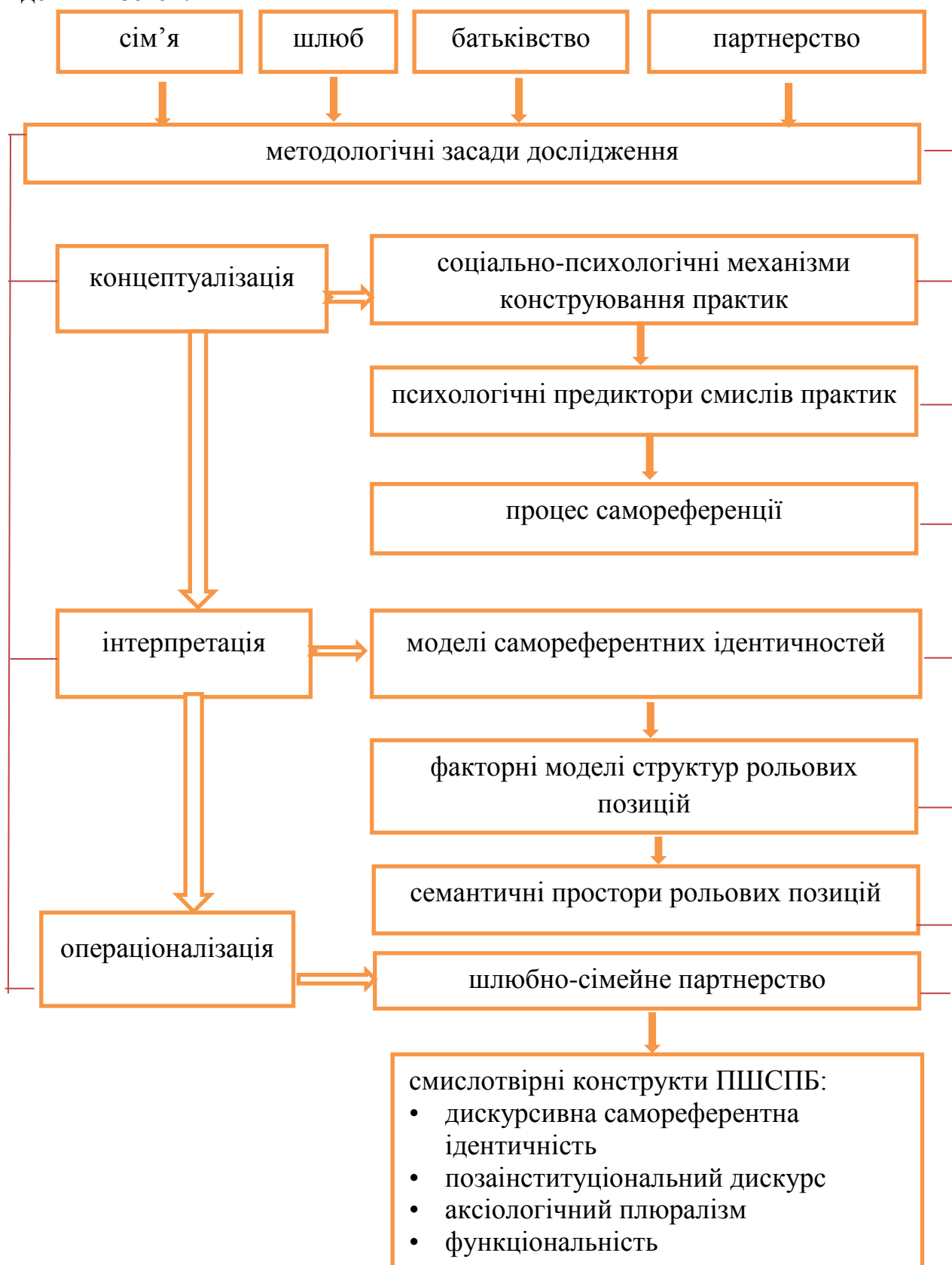
Конкретизація теоретичних конструктів здійснювалася за допомогою методологічного інструментарію на емпірично встановлених фактах. Це дозволило інтерпретувати досліджувані категорії "сім'я", "шлюб", "партнерство", "батьківство" через виявлені зв'язки між властивостями структурних компонентів практик (ціннісних смислів, функціональності, ідентичностей). У процесі операціоналізації основних понять дослідження були виявлені смислотвірні конструкти, які вказують на трансформаційні перетворення ПШСПБ та ідентичностей.

Емерджентний формат шлюбно-сімейного партнерства допускає проникнення у взаємини подружжя/партнерів різних смислотвірних конструктів, що роблять систему сімейних практик відкритою для конструювання різних практик партнерства та батьківства.

Виявлено, що конструйовані практики вирізняються індивідуальними ціннісними смислами, особливостями функціонування і представленими в них різними моделями самореферентних ідентичностей ("мімікрійною", "стилізованою", "інклюзивною", "транспарентною"). Зазначене відтворюється у переосмисленні сімейних цінностей, ієрархії функцій, репертуарі нормативно заданих ролей подружжя та веде до того, що сім'я, шлюб, батьківство втрачають колишню взаємозумовленість і змінюються.

В сучасних умовах соціальної реальності ПШСПБ набувають ознак, які кардинально змінюють стандарти інститутів сім'ї, шлюбу та батьківства,

визначених за загально прийнятими критеріями норми, цінності, структурно-функціональної організації взаємодії. Фактор соціальної норми і припису як установчий в організації приватного життя перестає бути визначальним. Вибу-довування іншої структури практик партнерства та батьківства стає результатом іншого модусу мислення про смисл стосунків між подружжям/партнерами і обертається на маркери нових стратегій міжособової взаємодії. Це дозволяє говорити про втрачання вихідних підстав базових інститутів сім'ї, шлюбу та батьківства і конструювання ПШСПБ на основі самореферентії множинних ідентичностей.



*Рис. 1. Схема дослідження постмодерних трансформацій  
соціально-психологічних ПШСПБ*

Відслідковується загальне спрямування процесу трансформації ПШСПБ, де ідентичність референціює себе як динамічне, гнучке і мінливе дискурсивне утворення, здатне змінюватись і змінювати практики. З чого висновується, що трансформована структура ПШСПБ стає більш рельєфною. Жорсткі нормативні характеристики сім'ї, шлюбу та батьківства змінюються на плинні постмодерні конструкції практик партнерства і батьківства. Рельєфність практик є помітною у тому, як в ній поєднуються/змішуються різні самореференції ідентичностей: професійна конкурентність жінки і материнство, маскулітність і турботливий догляд за дитиною, соціальне батьківство і чайлдфрі, гомосексуальність і батьківство. Вживлені в інший соціальний контекст, мотиви, соціальні ролі, функції, ідентичності конструюють і реконструюють ПШСПБ, якими вони є в реальності: відкритими і необмеженими у своїй розмаїтості, перформансними і без обмежень для самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення і самоздійснення.

**Карпенко З. С.**

доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної психології та психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника м. Івано-Франківськ, Україна.

**Карпенко Є. В.**

кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної психології та психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗНАРЯДДЯ І ГЕРМЕНЕВТИЧНІ МЕХАНІЗМИ УСВІДОМЛЕННЯ АКСІОПСИХІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ**

Активний пошук шляхів розвитку психології в умовах наростаючої втоми від постмодерністського релятивізму з його вимогою безцінності досліджуваних феноменів приводить до холістичних теоретико-методологічних побудов на кшталт аксіопсихології [3] як наукової дисципліни про ціннісно-сміслові аспекти психіки та герменевтики як провідного методу їх експлікації.

В зазначеному контексті привертають увагу такі психологічні знаряддя, як організмичне чуття – рецептивний чинник синкретичного почування комфорту-дискомфорту, задоволення-нужденності, інтересу-апатії, піднесення-



втомі та ін., що виступає маркером базових потреб (внутрішніх цінностей) особи. Сенситивність останньої до первинних тілесних сигналів забезпечує їх ідентифікацію з наступною вербалізацією та категоризацією в індивідуальному досвіді. Процесом, який в арефлексивний (досвідомий) спосіб ідентифікує життєвий сенс актуалізованої потреби і намічає вектор спрямування активності до знаходження джерел їх задоволення, є розуміння [2].

Іншим психологічним знаряддям усвідомлення аксіопсихічних феноменів є емоційна компетентність, що здійснює рефлексивну оцінку (інтерпретацію) стану особи як тілесного (соматопсихічного), душевного (психосоціального) і духовного (культурно-трансцендувального) суб'єкта життєздійснення. Причому, якщо розуміння передбачає ідентифікацію автентичного смислу – унікального цільового зв'язку між нагальною потребою (особистісною цінністю) й умовами її задоволення в наявній ситуації через формування відповідної установки, то, інтерпретуючи, індивід довільно конструє адекватний своєму наміру як мовця наратив, який враховує ціннісні уявлення й очікування слухачів – партнерів зі спілкування. Відтак: розуміння як тут-і-тепер-переживання можливе тільки одне, інтерпретація ж має справу із визначенням "зовнішньої доцільності", вона «сподівається» на комплементарну, діалогічну верифікацію персонального досвіду значущим докільям, а тому вона плюралістична й тенденційна.

Однак обидва психологічні знаряддя – організмичне чуття й емоційна компетентність і пов'язані з ними герменевтичні механізми – розуміння й інтерпретація – є втіленням іманентного людині телеологізму [4] як глобальної мотиваційної тенденції до узгодження вроджених, спертих на трансцендентальні схеми у феноменологічному значенні [5] та певні мозкові структури з боку нейробіологічних механізмів (лімбічну систему, мигдалевидне тіло, префронтальну зону кори головного мозку тощо) інтенцій (потреб, маркованих емоційним тоном відчуттів) і прогнозованих у певному наративі (одній із версій інтерпретації) умов їх задоволення наявними в конкретній життєвій ситуації засобами.

Ключ до уточнення спектра психологічних знарядь і герменевтичних механізмів усвідомлення аксіопсихічних феноменів лежить у сучасних міждисциплінарних дослідженнях емоційного інтелекту [1; 6]. З його допомогою можна буде відкрити двері не лише в царину фундаментальної, академічної науки, а й у широку психотерапевтичну практику, насамперед – тілесно-орієнтовану, позитивну й наративну її форми.

### **Література**

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / Деніел Гоулман . – Харків : Віват, 2018. – 512 с.
2. Карпенко Є. В. Роль емоційного інтелекту в процесі життєздійснення особистості / Євген Володимирович Карпенко // Український психологічний журнал. – 2018. – № 1(7). – С. 74–85.
3. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / Зіновія Степаніна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
4. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики / Зіновія Степаніна Карпенко. – К. : Рута, 2001. – 160 с.

5. Причепій Є. М. Феноменологічна теорія свідомості Е. Гуссерля / Євген Миколайович Причепій. – Київ, 1971. – 123 с.
6. Фельдман Баррет Л. Як народжуються емоції / Ліза Фельдман Баррет. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2018. – 480 с.

## ЗМІСТ

<b>Чепелєва Н.В.</b> Людина як суб'єкт самопроекування .....	3
<b>Андрущенко І.Г.</b> Психологічні детермінанти розуміння студентами понять "існування" та "розвиток" .....	5
<b>Астапова С.В.</b> Клиенты знахарей: клиничко-психологическое исследование7 .....	7
<b>Бакун О.М.</b> Проблема байдужості як особливого прояву емоційності.....	9
<b>Barbara Januszkiewicz.</b> Tożsamość kulturowa diaspory polskiej w Niżynie....	11
<b>Барчі Б.В.</b> Психологічні особливості переживання стану тривалого безробіття молоді.....	13
<b>Бердник З.Ю.</b> Кар'єрна спрямованість студентів-психологів.....	15
<b>Бойко С.Т.</b> Соціальні інтернет-мережі як чинник соціалізації підлітків в інформаційному суспільстві .....	17
<b>Борщ А.В.</b> Праця на залізниці – це постійний ризик.....	21
<b>Булаченко С.Д.</b> Структура соціальної активності учнів закладів загальної середньої освіти.....	23
<b>Варбан Є.О.</b> Рефлексивна складова процесу професійного становлення в студентські роки .....	25
<b>Вороненко В.П.</b> Психологічні особливості емпатії у студентів .....	27
<b>Воронецька І.В.</b> Інтернет – адикція у молодшому шкільному віці: причини та наслідки.....	29
<b>Галян О.С.</b> Психологічні особливості життєвого досвіду студентів.....	33
<b>Гетьман Т.О.</b> До проблеми збереження здоров'я молодших школярів на сучасному етапі.....	34
<b>Голзицкая А.А., Кисельникова Н.В., Лаврова Е.В., Куминская Е.А.</b> Психологические аспекты многодетности в современной науке .....	37
<b>Головко М.А.</b> Психологічні особливості ставлення особистості до природи.....	38
<b>Гребінник С.М.</b> Феномен психологічних типів в психології .....	40
<b>Гришук Е.Ю.</b> Психологічні особливості мотиваційної сфери ІТ-працівників.....	42
<b>Гуд Г.О.</b> Негативні переживання дітьми молодшого шкільного віку, зумовлені соціальними чинниками.....	44
<b>Дворник В.І.</b> Індивідуальні особливості мотивації учіння студентів-магістрів.....	47

<b>Діденко Д.В.</b> Психологічна характеристика міжособистісних стосунків у колективі програмістів.....	48
<b>Дметерко Н.В.</b> Методологія дослідження розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків .....	51
<b>Дроздова А.А.</b> Особливості діагностики емоційної сфери молодших школярів з раннім дитячим аутизмом в умовах інклюзивного навчання.....	53
<b>Д'яконова А.В.</b> Особливості міжособистісних конфліктів у студентських групах.....	55
<b>Євченко І. М.</b> Психологічна суверенність звичок студентів .....	57
<b>Жизномірська О.Я.</b> Інтегрований підхід до навчання в новій українській школі: збереження психологічного здоров'я молодшого школяра.....	59
<b>Жорова В.М.</b> "Задоволеність життям" як один з аспектів суб'єктивного благополуччя особистості .....	61
<b>Завгородня О. В.</b> Методи інтегративно-екзистенційного підходу .....	62
<b>Заверуха О.Я.</b> Методологічна основа роботи психолога з поведінковими адикціями підлітків батьків трудових мігрантів .....	65
<b>Заєць О.М.</b> Психологічна готовність вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї .....	67
<b>Заторська М.Р.</b> Вплив дитячого освітнього закладу на соціально-психологічну готовність дітей із порушенням зору до школи.....	68
<b>Здоровець Т.Г.</b> Теоретичне обґрунтування психологічних особливостей наративної компетентності практичного психолога .....	71
<b>Зеленько О.А.</b> Роль і місце психологічної категорії свідомості в осмисленні процесу реформування вищої школи України .....	73
<b>Зливков В.Л.</b> Діагностика автентичності особистості.....	74
<b>Зуєнко О.М.</b> Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів .....	77
<b>Іваненко Н.В.</b> Психологічні особливості спілкування в дорослому віці .....	80
<b>Івановська О.В.</b> Зміст і методи виховної роботи у закладах вищої освіти .....	84
<b>Камшеко К.І.</b> Психологічні особливості осіб з гомосексуальною орієнтацією .....	86
<b>Кременчуцька М.К., Кантаржи Є.П.</b> Соціально-психологічний супровід хворих в медичних закладах Ізраїлю.....	88
<b>Карпенко Я.С.</b> Особливості емоційного вигорання у діалозі.....	89
<b>Кирилов А.В.</b> Віртуальна особистість.....	91
<b>Кирилюк В.М.</b> Значення темпераменту дітей для занять хореографією .....	93
<b>Киричек М.А.</b> Особливості наочно-дійового мислення дошкільників .....	95
<b>Кліндух А.С.</b> Психологічні особливості самоконтролю поведінки в підлітковому віці .....	98
<b>Коваленко А. Б., Безверха К. С.</b> Компоненти ідентичностей Я-концепції українських емігрантів.....	100
<b>Коваль А.В.</b> Інформаційні технології та їх роль в психології дослідження ..	102
<b>Коваль Я. В.</b> Характеристика міжособистісних стосунків у ранній юності....	104
<b>Ковтун А.Ю.</b> Проблема усвідомлення подружжям сексуальних стосунків....	106

<b>Коломієць Т.В., Литвинчук А.І., Можаровська Т.В.</b> Ретроспективний аналіз досліджень впливу емпатії на міжособистісну взаємодію.....	107
<b>Коростишевська І. Л.</b> Розвиток естетичних почуттів в ранньому та дошкільному віці .....	109
<b>Кот К.</b> Жінка-лідерка в сучасних психологічних дослідженнях.....	111
<b>Котлова Л.О.</b> Теоретичні засади вивчення чесності в психології.....	113
<b>Кошова І.В.</b> Самопрезентація через фотографію.....	115
<b>Краснякова А.О.</b> Інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет – новий соціальний простір самоідентифікації особистості .....	117
<b>Кресан О.Д.</b> Переживання та усвідомлення життєвих подій у контексті біографії особистості.....	119
<b>Кривченко Т. В.</b> Психологічні особливості ставлення батьків з різним життєвим сценарієм до власних дітей .....	122
<b>Кухаренко А.В.</b> Особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах вищого навчального закладу .....	124
<b>Лапченко І. О.</b> Критерії визначення емоційного інтелекту на різних етапах онтогенезу особистості.....	126
<b>Лебединська І.В.</b> Час як модальність особистісного самопроекування.....	128
<b>Литвина С.А., Муравьева О.И.</b> Методика исследования идентичности с городом.....	130
<b>Литовченко Н.Ф.</b> Формування психологічної ситуації клієнта: нерозділене кохання.....	131
<b>Личкун С.В.</b> Вплив ціннісних орієнтацій подружжя на особливості поведінки в конфлікті .....	133
<b>Лукомська С. О.</b> Тренінг життєстійкості особистості.....	135
<b>Манченко А.І.</b> Онтогенетичні аспекти поняття "страху" в підлітковому та юнацькому віці. ....	139
<b>Мар'яненко Л.В.</b> Вплив міжособистісної взаємодії вчителя з учнями на психологічне здоров'я учнів .....	145
<b>Марусинець М. М.</b> Рефлексивне мислення і професійне становлення психолога .....	147
<b>Марущак П.Д.</b> Чинники, які визначають психофізичну підготовку працівників АПК .....	150
<b>Марчук К.А.</b> Працелюбність та працездатність як характеристики творчої особистості .....	152
<b>Маслюк А.М.</b> Психологічні особливості становлення української психіки в творчому доробку Я. Яреми .....	154
<b>Матвієнко А.В.</b> Психологічні особливості ставлення до міжособистісних стосунків у осіб у юнацькому віці.....	156
<b>Машковець С. В.</b> Психологічні особливості взаємодії при виборі неформального лідера в студентських групах.....	158
<b>Медвідь Є. С.</b> Психоаналіз та герменевтика. Ідеї П. Рікера .....	160
<b>Мельник О.М.</b> Психологічні особливості сприйняття смерті пацієнта медичними працівниками.....	163

<b>Місенг Д.В.</b> Операціоналізація поняття стилю життя особистості .....	164
<b>Мішкулинець О. О.</b> Вплив адаптивності на особистісний розвиток .....	166
<b>Мозгот В.Г.</b> Ага-момент в восприяттии произведений искусства человеком.....	169
<b>Моїсеєнкова Т.О.</b> Мотивація в навчальній діяльності, як складова успіху для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату.....	171
<b>Наконечна М.М.</b> Психологічні параметри інтерсуб'єктної взаємодії .....	173
<b>Недобой А. В.</b> Очікування старшокласників щодо образу вчителя.....	175
<b>Никоненко О.П.</b> До питання щодо операціоналізації духовності .....	177
<b>Никоненко Ю.П.</b> Вплив самореалізації особистості на професійне становлення практичного психолога .....	179
<b>Нікітенко Г. О.</b> Методологічні особливості дослідження психологічної готовності особистості до військової служби .....	181
<b>Новік Д.А.</b> Творча діяльність як умова подолання егоцентризму особистості .....	183
<b>Олексюк К.О.</b> Підходи до дослідження проблеми страху успіху у жінок – майбутніх менеджерів.....	185
<b>Олійник К.І.</b> Психологічні особливості дитячої тривожності.....	186
<b>Остапенко І.В.</b> Технології трансформації комунікативних бар'єрів національної та громадянської самоідентифікації молоді.....	188
<b>Очковський О.В.</b> Особливості індивідуального підходу до розвитку особистості дітей аутистів молодшого шкільного віку.....	190
<b>Павлик Л.Є.</b> Психологічні особливості взаємовідносин між партнерами у шлюбі .....	192
<b>Палько Т.В.</b> Психолого-педагогічні технології розвитку рефлексії.....	194
<b>Папуча М.В.</b> Сознание: осознанная реальность?.....	197
<b>Папуча М.В., Медвідь Є.С.</b> Психологія часу як година психології.....	205
<b>Пахоль Б. Є.</b> Професійне благополуччя в різних концепціях професійної діяльності: підходи до вивчення феномена .....	208
<b>Пирог Г. В., Дубова Н. С.</b> Особливості уявлень сучасних чоловіків і жінок про магію .....	213
<b>Пісоцький В.П.</b> Морально-психологічні колізії толерантної свідомості.....	215
<b>Рогаль Н. І.</b> Психологічні чинники схильності до алкогольної адикції у підлітковому віці .....	217
<b>Сватенкова Т.І.</b> Компетентнісний потенціал підлітка .....	220
<b>Січка В.І.</b> Чинники, що впливають на розвиток "образ світу підлітків" .....	222
<b>Скнар О.М.</b> Ставлення до майбутнього як показник національної самоідентифікації молоді .....	225
<b>Сокальська О.</b> Психологічні особливості мотиваційної сфери віл інфікованих людей .....	227
<b>Ставицька С. О.</b> Самосвідомість як вищий рівень індивідуально-суб'єктної свідомості особистості.....	230
<b>Ставицький Г. А.</b> Гібридизація особистості як варіант її нормативного розвитку в умовах глобалізації.....	233

<b>Степура Є. В.</b> До проблеми позитивних якостей особистості.....	235
<b>Ступаченко Т.В.</b> Психологічні особливості переживання любові молодим подружжям.....	237
<b>Тарасенко М.І.</b> Психологічні особливості научуваності .....	239
<b>Тимошенко В.В.</b> Психологічні особливості педагогів у закладах інтернатного типу .....	241
<b>Тітов І. Г.</b> Образ світу: когнітивний підхід.....	243
<b>Топіха Т.А.</b> Психологічні особливості міжособистісної взаємодії серед підлітків .....	245
<b>Улько Н.М.</b> Психологічна допомога особистості в умовах життєвих втрат.....	247
<b>Усов А.С.</b> Усвідомлення власної активності як чинник авторського відношення до власного життя .....	249
<b>Федоренко Л.П.</b> Особливості рефлексивності учнів на кінцевому етапі їхнього професійного вибору.....	250
<b>Федоренко А.Ф.</b> Роль теорій сучасності у розумінні тенденцій ціннісно-сміслового розвитку .....	252
<b>Флоровский С.Ю.</b> Восприятие руководителями реалий совместной управленческой деятельности .....	254
<b>Чегі Т. Т.</b> Методичне забезпечення психологічного супроводу навчально-службової діяльності курсантів.....	256
<b>Чемериська Т.А.</b> Індивідуально-психологічні особливості студентів з різними професійними спрямуваннями.....	259
<b>Шаумян О.Г.</b> Особливості прояву соціальних норм особистості.....	262
<b>Швалб Ю.М.</b> Соотношение сознания и самосознания личности.....	264
<b>Шевченко О. Т.</b> Психологічні умови розвитку резильєнтності у медичних сестер.....	266
<b>Шевченко Т.М.</b> Фасилітація як сучасна технологія навчання студентів у вищому навчальному закладі.....	269
<b>Шелестюк Н. Ю.</b> Науково-теоретичні аспекти психокорекційної роботи з дітьми, які мають порушення розумового розвитку .....	271
<b>Шерман Л. Б., Кременчуцька М.К.</b> Особливості психологічної роботи з підлітками-спортсменами .....	274
<b>Шматко С. М.</b> Особливості самооцінки юнаків як чинник їх соціального статусу .....	276
<b>Шульга Т.В.</b> Конструювання Я образу у наративній самопрезентації особистості .....	278
<b>Шуст А.Г.</b> Вікові особливості ставлення людини до соматичної хвороби ..	280
<b>Щотка О.П.</b> Гендерна самопрезентація жінок-лідерок у соціальних мережах .....	282
<b>Яровий Д.О.</b> Методологічні основи дослідження практик громадянського протистояння у соціальних медіа .....	285
<b>Ясинский Д.В.</b> Проблема профилактики интолерантности в подростковом возрасте .....	287

<b>Яцина О.Ф.</b> Алгоритм психологічного дослідження постмодерних трансформацій практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства .....	289
<b>Карпенко З.С., Карпенко Є.В.</b> Психологічні знаряддя і герменевтичні механізми усвідомлення аксіопсихічних феноменів .....	291