

Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України

Том X

ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ
ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ
МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 32

Київ – 2018

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Протокол № 7 від 02.07.2018 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України в галузі психологічних наук (Наказ МОН України № 1021 від 7.10.2015 р.)

Головний редактор

Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор.

Заступник головного редактора

Чепелєва Н.В., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор

Відповідальні секретарі

Слободянник Н.В., канд. психол. наук, ст.н.с. (друкована версія), **Вернік О.Л.**, канд. психол. наук, ст.н.с. (електронна версія).

Редакційна колегія:

Моляко В.О., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Бали Г.О.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смульсон М.Л.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О.М.**, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н.Ю.**, доктор психол. наук, професор; **Москаленко В.В.**, доктор філос. наук, професор; **Приоженко Т.О.**, доктор психол. наук, професор; **Шварц Ю.М.**, доктор психол. наук, професор; **Музика О.Л.**, канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З.Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.; **Терещук А.Д.**, канд. психол. наук, ст.н.с.

Члени міжнародної редакційної колегії:

Антон Фабіан, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Євген Глива**, професор, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, (Австралія); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Пріти**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

Редакційна рада тому:

Кружева Т.В. (відповідальний редактор тому), канд. психол. наук, доцент; **Клименко В.В.** доктор психол. наук, професор; **Корнійка О.М.** доктор психол. наук, ст.н.с.; **Малхазов О.Р.** доктор психол. наук, професор; **Завадська Т.В.** канд. біол. наук, ст.н.с.; **Савченко Т.Л.** (відповідальний секретар тому).

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 32. – 170 с.

У збірнику розглядаються найбільш актуальні проблеми загальної, генетичної, медичної психології та психології навчання. Представлено широкий спектр наукових розробок сучасних українських психологів. Аналізуються проблеми чинників, умов розгортання та труднощів психічного розвитку; питання вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості; обговорюються можливості нових педагогічних та психотерапевтичних підходів. Збірник адресовано професійним психологам та фахівцям у галузі суміжних наук, студентам психологічних кафедр та всім, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

ЗМІСТ

Бабій М.Ф. Зміст навчальної мотивації у початкових класах	4
Бігунов Д.О. Характеристика мовленнєвої поведінки старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях	13
Зубовський Д.С., Козінчук А.В. Об'єктивізація особистісного зростання учасників АТО у посттравматичний період	25
Киреєва З.О., Односталко О.С. Відображення проживання важкої життєвої ситуації ("Crash-етапу") за допомогою нарративу	42
Лазуренко О.О., Тертична Н.А. Психологічна складова підготовки доктора філософії у галузі знань "охорона здоров'я": компетентнісний підхід у медичній освіті	49
Лантух І.В. Вплив емоційного компоненту на надійність особистості підприємця	59
Пустовий С.А. Асоціативні поля професійної картини світу майбутніх філологів	70
Ревуцька І.В. Корекційна програма негативних психічних станів та психосоматичних розладів у дітей дошкільного віку засобами тілесно-орієнтованої терапії: концептуальний підхід	79
Семененя О.І. Психологічні конструкти життєвих прагнень в контексті часової орієнтації особистості	89
Слободянік Н.В. Психолого-педагогічна взаємодія як наукова категорія	100
Жовтянська В.В. Історія досліджень суб'єктивних презентацій у психологічній науці	109
Зубіашвілі І.К. Метафоричні карти у соціально-психологічному забезпеченні становлення монетарної культури старшокласників	123
Терещенко Л.А. Психологічні особливості корекції невротичних розладів особистості дошкільника	134
Уличний І.Л. Діагностика формування у старшокласників потенціалу професійного самовдосконалення	146
Якимчук Ю.В. Стимуляція мотивації студентів за допомогою зовнішніх факторів	156

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

М.Ф. Бабій. Зміст навчальної мотивації у початкових класах. У статті розкриті особливості мотивації учнів початкової школи. Навчальна діяльність є провідною у молодшому шкільному віці. Більшість дітей з великим бажанням та позитивним настроєм переступають поріг школи. Вони щиро вірять, що у класах вони отримають відповіді на питання, на які не змогли знайти відповідь у дошкільному віці та отримають якісні знання. Це все відбувається у процесі навчання. Наскільки вона буде успішною та якісною залежить від змісту мотивів, які її активують. Вступаючи в активну взаємодію із педагогом дитина з бажанням сприймає нові правила поведінки, виконує роль школяра. І це добре, бо, висока позитивна мотивація може компенсувати нестачу спеціальних здібностей або недоліки у формуванні знань, умінь та навичок.

Наукові концепції засвідчують, що "сильні" й "слабкі" учні відрізняються один від одного не стільки за рівнем інтелекту, скільки силою, якістю й типом мотивації навчальної діяльності. Більш того, вони переконані у тому, що висока позитивна мотивація може компенсувати нестачу спеціальних здібностей або недоліки у формуванні знань, умінь та навичок.

Такого змісту мотивація зумовлена потребами особистості, пов'язана з її особистісними диспозиціями, – дії та вчинки відбуваються за бажанням суб'єкта, котрий сам вибирає конкретний предмет та спосіб задоволення потреби у залежності від прийнятого їм рішення.

Ключові слова: мотив, мотивація, мотиваційне ядро, навчальна діяльність, навчальні дії, спілкування.

Н.Ф. Бабій Содержание учебной мотивации в начальных классах. В статье раскрыты особенности мотивации учеников начальной школы. Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Большинство детей с большим желанием и позитивным настроем переступают порог школы. Они искренне верят, что в классах получат ответы на вопросы, на которые не смогли найти ответ в дошкольном возрасте и получат качественные знания. Это все будет происходить в процессе обучения. Насколько она будет успешной и качественной зависит от содержания мотивов, которые ее активируют. Вступая в активное взаимодействие с педагогом ребенок с желанием воспринимает новые правила поведения и выполняет роль школьника. И это хорошо, потому, что высокая положительная мотивация может компенсировать недостаток специальных способностей или недостатки в формировании знаний, умений и навыков.

Научные концепции свидетельствуют, что "сильные" и "слабые" ученики отличаются друг от друга не столько по уровню интеллекта, сколько силой, качеством и типом мотивации учебной деятельности. Более того, они убеждены в том, что высокая положительная мотивация может компенсировать недостаток специальных способностей или недостатки в формировании знаний, умений и навыков.

Для нас важно было определить как современная школа, учебные программы влияют на формирование внутренней мотивации к обучению, когда школа рассматривается как источник знаний. Такого содержания мотивация обусловлена потребностями личности, связанная с его личностными диспозициями, – действия и поступки совершаются по желанию субъекта, который сам выбирает конкретный предмет и способ удовлетворения потребности в зависимости от принятого им решения.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационное ядро, учебная деятельность, учебные действия, общение.

Постановка проблеми. Мотивації до навчання ніколи не втрачала своєї актуальності, її була предметом для багатьох досліджень. Саме вона визначається як одна з найбільш неоднозначних, суперечливих й невирішених у вітчизняній та зарубіжній психології. Мотивація виступає провідним внутрішнім активатором активності особистості в основних видах діяльності. Це саме стосується навчальної, яка є провідною для дітей молодшого шкільного віку [2; 91].

З огляду на нову модель освіти, у якій відображені парадигму пріоритету цілей та цінностей людини, первинної ролі його діяльності, передбачається увага вчителя до тих, кого навчають, подолання відчуження освіти від потреб, інтересів особистості, завдань її розвитку. Суб'єкт-суб'єктна модель спілкування вчителя з учнем вимагає бажання школяра читися, його готовність взяти участь у процесі навчання. А для цього необхідно сформувати в нього позитивну внутрішню мотивацію навчання, оскільки "діяльності без мотиву не буває". Доведено, що ефективність навчання з будь-якого шкільного предмету значною мірою залежить від змісту мотивації до навчання [7; 23].

Мета дослідження. Метою наукової публікації є теоретико-методологічне обґрунтування важливості мотивації у початковій школі заради успішності навчання. Відповідно до цього здійснити теоретичний аналіз наукових підходів та визначити наскільки сучасна шкільна практика ефективна у цьому контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження склали наукові концепції вчених М.І. Мешкова, А.А. Реана, В.А. Якуніна. Вони засвідчують, що "сильні" й "слабкі" учні відрізняються один від одного не стільки за рівнем інтелекту, скільки силою, якістю й типом мотивації навчальної діяльності. Більш того, вони переконані у тому, що висока позитивна мотивація може компенсувати нестачу спеціальних здібностей або недолікі у формуванні знань, умінь та навичок.

Наукові концепції, з вибраної нами проблематики, як різні способи пояснення, передбачення й керування поведінкою, контрастуючи між собою, іноді здаються доволі антагоністичними. Однак при всіх наявних

протирічях, як зазначають фахівці В. М. Дружинін, Є. Л. Ільїн, Р.С. Немов, Т. М. Ушакова, Х. Хекхаузен та ін., між ними спостерігається взаємодоповнівальність. Важливо усвідомлювати, що кожна з концепцій приносить власне раціональне зерно. Вони дають змогу краще зрозуміти існуючу проблему з одного боку, а з іншого вирішити її у відповідності до запитів сучасності [1; 3].

Основні результати дослідження. У сучасній психології відомі два підходи до розуміння сутності мотиву: моністичний та інтегральний.

При моністичному варіанті мотив розглядається як один конкретний психологічний феномен. Поширені наступні точки зору на мотив: як на потребу; як на мету; як на спонукання; як на намір; як на властивості особистості (особистісні диспозиції); як на стан. Okрім того, має місце розуміння мотиву як формулювання та як задоволеність [3; 33].

Вчені підkreślують, що, коли шукають відповідь на запитання, "що ж таке мотиви?", потрібно пам'ятати, що це одночасно відповідь на запитання: "навіщо", "для чого", "чому", "від чого" людина поводить себе саме так, а не інакше. Частіше за все те, що приймається за мотив, дозволяє знайти відповідь тільки на одне або два з перерахованих запитань, але нізащо на всі.

Аналіз моністичних підходів до розуміння сутності мотиву показав, що "спроба знайти при визначенні мотиву одну єдину детермінанту – це тупиковий шлях, оскільки поведінка як системне утворення, зумовлене системою детермінант...". Тому, незважаючи на те, що кожний з моністичних підходів несе в собі щось раціональне, жоден з них себе не вправдовує [3; 32].

При інтегральному підході вважається, що мотив варто розглядати як складне багатокомпонентне психологічне утворення, оскільки детермінація поведінки та діяльності зумовлюється сукупністю чинників, кожний з яких виконує у цілісному процесі детермінації свої функції. На думку В.Г.Леонтьєва, мотив – це інтегральний, тобто цілісний спосіб організації активності людини, що поєднує когнітивні, бажані та регулятивно-виконавчі функції, які можна визначити як його структурні компоненти [4; 74].

Отже, всі перераховані психологічні феномени (потреба, мета, намір, стан тощо) можуть впливати на формування конкретного мотиву, але жоден з них не може замінити мотив у цілому, тому що вони є лише його компонентами. Інакше кажучи, мотив особистості – це і потреба, і мета, і намір, і спонукання, і властивості особистості, що детермінують поведінку людини. У кожному конкретному випадку він може бути взятий як привід до дії, або вчинку. А його різний набір складових компонентів може викликати появу інших намірів, у результаті чого "народжується" новий мотив. Таким чином, відповідно до інтегрального підходу, мотив, будучи приво-

дом до діяльності (вчинку, поведінки), розуміється як сукупність взаємопов'язаних, взаємозалежних і взаємодіючих психологічних феноменів [4; 75].

Оскільки загальноприйнята дефініція мотиву у сучасній психології відсутня. Це пояснюється значними розбіжностями у конкретній визначення поняття "мотив". На нашу думку все ж таки варто сформулювати його "просте робоче визначення". Під мотивом будемо розуміти "внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язаної із задоволенням певної потреби". Це визначення містить характеристики, які не викликають принципових заперечень у фахівців.

По-перше, у ньому підкреслюється, що мотив передбачає причинну зумовленість, пов'язану із внутрішніми спонуканнями людини, котрі ніби зсередини визначають його поведінку. Мається на увазі, мотив є психологічним утворенням, яке повинна побудувати сама людина. По-друге, це внутрішнє спонукання пов'язується із задоволенням потреби. Важливо, що вчені здебільшого визнають за потребою функцію спонукання активності (поведінки, діяльності) людини, що так чи інакше співвідносять з мотивами. На практиці це виглядає наступним чином: потреба дає поштовх до виникнення мотиву; потреба перетворюється на мотив після її матеріалізації, потреба – частина мотиву, потреба і є мотивом тощо [5; 52].

Мотив має характеристики, функції, класифікацію. Характеристики мотиву вчені розділяють на дві групи: динамічні (це сила й усталеність мотиву) та змістові (це повнота усвідомлення структури мотиву; впевненість у вірності прийнятого рішення; особистісна або спільна спрямованість мотиву; зорієнтованість на зовнішні чи внутрішні фактори при поясненні власної поведінки; на задоволення саме яких потреб – біологічних або соціальних – вони спрямовані; з якою діяльністю – ігровою, навчальною, трудовою, спортивною тощо – пов'язані) [6; 42].

Функції мотивів. Хоча єдиного погляду на цю проблему у науці ще не сформульовано, перераховуються наступні: спонукальна (викликає та зумовлює активність людини, її поведінку та діяльність); скеруюча (вибір та дотримування певної лінії поведінки, оскільки особистість завжди прагне досягти конкретної мети); стимулююча (пов'язана з продовженням спонукання при реалізації наміру); регулююча (регуляція полягає у встановленні найбільш значимих мотивів, саме вони у найбільшим чином зумовлюють поведінку особистості). Поряд з зазначеними функціями, деякі вчені викремлюють ще такий перелік: керуюча, організуюча, структуруюча, змістоутворююча, контролююча, захисна та інші [3; 124].

Велике коло психологів виходить з того, що поняття "мотив" вужче, ніж "мотивація", хоча терміни "мотив" й "мотивація" іноді вживаються як синоніми. Відповідно мотивація як психічне явище трактується у різних

варіаціях. Відповідно до них виокремлюються два напрями до її визначення, тобто мотивація розглядається як: 1) структурне утворення, сукупність факторів чи мотивів; 2) динамічне утворення, процес, що підтримує психічну активність людини на певному щаблі [3; 125].

Першої точки зору дотримується значна кількість психологів – це: Ж. Годфруа, В.І. Ковальов, К. Мадсен, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков та ін. Вони зійшлися до думки, що мотивація – це сукупність факторів, які визначають поведінку. В іншому варіанті – сукупність мотивів. У третьому – спонукання, що викликає активність організму та визначає її спрямованість. Таким чином, у межах даного підходу "мотивація" зумовлена потребами, цілями особистості, рівнем домагань, ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, так і суб'єктивними – знаннями, вміннями, здібностями, характером), світоглядом, спрямованістю особистості тощо [4; 75].

Друга точка зору теж має право на існування. Вона об'єднала чимало однодумців. Це стосується праць В.К. Вілюнаса, І.А.Джидар'яна, Є.П. Ільїна, К. Лоренца, М.Ш. Магомед-Емінов та ін. Ними мотивація розуміється як процес дії мотиву, і як механізм, що визначає появу, напрямок та засоби реалізації конкретних форм активності, а також як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання й діяльність, її особливо важливо, як процес утворення мотиву [4; 77].

Проводячи концептуальний аналіз ми помітили, що мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини. Вона має складну ієрархічну структуру. Так, В.Г. Асєєв, розглядає мотивацію як складну багаторівневу неоднорідну систему різноманітних збудників (мотиваційні установки, мотиваційні утворення, емоції тощо), а також стверджує про полімотивованість діяльності людини та про виділення домінуючого мотиву в її структурі [3; 78].

Мотиваційна установка – це заплановане, але відстрочене завдання для себе самого. Намір, котрий буде реалізований за умови виникнення відповідної ситуації, приводу, тобто "по суті це латентний стан готовності до задоволення потреби, реалізації наміру".

Серед мотиваційних утворень, окрім мотивів, першочергове значення мають, тобто є базовими складовими мотиваційної системи людини, потреби й цілі.

Варто також, виділити такі мотиваційні утворення як потяги, бажання, інтереси. Вони у цьому контексті розглядаються як структурні компоненти мотивації. Всі ці складові так чи інакше характеризують мотиваційну систему особистості та спонукають діяльність (поведінку) людини. Чим більше розбіжностей у силі й частоті актуалізації мотиваційних утворень певного рівня, тим вищою є ієрархічність мотиваційної системи.

Є.П. Ільїн відносить вище перераховане до мотиваційних утворень, називаючи їх мотиваторами, психологічними факторами (утвореннями), які беруть безпосередню участь у конкретному мотиваційному процесі та зумовлюють прийняття людиною рішення. На його думку, мотиватори стають аргументами прийнятого рушення при поясненні приводу до дії або вчинку. У зв'язку з чим він виокремлює наступні групи мотиваторів: моральний контроль; переваги (інтереси, прихильність); зовнішні ситуації; власні можливості (знання, уміння, якості); умови досягнення мети (затрати зусиль та часу); наслідки своєї дії, вчинку [3; 115].

У психологічному середовищі набуло широкої дискусії питання про види мотивації та її істотні ознаки. Мова йде про зміст:

1) зовнішній (зовні організований, екстристинсивний);

2) внутрішній (внутрішньо організований, інтринсивний) зміст мотивації.

Зовнішня мотивація зумовлена зовнішніми умовами та обставинами, якими єндогенічними факторами, що впливають на прийняття рішення суб'єктом, оскільки, живучи у суспільстві, людина не може не залежати у своїх рішеннях та вчинках від впливу оточення.

Внутрішня мотивація визначається потребами особистості, пов'язана з її особистісними диспозиціями, – дії та вчинки. Вони відбуваються за бажанням суб'єкта, котрий сам вибирає конкретний предмет та спосіб задоволення потреби у залежності від прийнятого їм рішення.

Найбільш широким порівняно з мотивом є мотивацією є поняття мотиваційної сфери особистості, під якою розуміють усю наявну в даної людини сукупність мотиваційних утворень, включаючи афективну та волеву сферу особистості. Мотиваційна сфера або мотивація в широкому значенні розуміється як стрижень особистості, що обумовлює не тільки вчинки, поведінку людини, але й її життя. Цілеспрямоване формування мотиваційної сфери – це, по суті є формування самої особистості, що є передусім педагогічним завданням [6; 21].

Важко не погодитися з О.М.Леонтьєвим, що людське життя – це сукупність, точніше, система діяльностей, які змінюють одна одну. Щоб діяльність була успішною, необхідним є високий ступінь її мотивації, оскільки "неможливо досягти належного ефекту..., якщо не забезпеченено належну мотивацію цієї діяльності, позитивне ставлення до неї" [7; 51].

У своєму дослідженні ми вирішили з'ясувати, мотиви якого змісту виступають стимулом до навчання у молодшому шкільному віці. Цікаво було дізнатися як педагоги початкових класів впливають на його зміст. Тому у дослідженні прийняли участь 90 учнів третіх класів НВК №14, м. Луцька. Для них переживання ейфорії новизни умов та адаптації до нової соціальної ситуації розвитку уже у минулому. Вони звикли до нових

вимог та особливостей навчання. Нам було цікаво перевірити, якого змісту мотиви стимулюють цей вид діяльності. Нами була розроблена програма дослідження. До її складу увійшли методики: "Вивчення мотивації молодшого школяра до навчання в школі" (за методикою О.Ануфрієва та С.Костроміної), "Спрямованість на набуття знань" (Є.П. Ільїн, Н.А. Курдюкова) та "Спрямованість на оцінку" (Є.П. Ільїн, Н.А. Курдюкова)

Отримані дані за методикою "Вивчення мотивації молодшого школяра до навчання в школі" засвідчили про те, що у 60 учнів (66%) виявлено мотивацію соціального змісту. Для них навчання розглядається як можливість виконати соціальну роль – школяра. Учні чітко усвідомлюють, які правила поведінки та обов'язки вони мають виконувати. Зі слів вчителів ці учні слухняні, виконавчі, старанні. Завжди налаштовані на виконання дірючень та вказівок педагога. Ми вивчили їхню успішність та виявили, що вона доволі висока. Діти розуміють що між власними зусиллями та успішністю існує зв'язок.

У 21 учня (23%) виражена ігрова мотивація. Тобто до школи, загалом, позитивне ставлення. Вона цікавить дітей як установа де можна реалізувати ігрові наміри у поза урочний час. Високий інтерес у таких дітей до перерв між уроками та до моменту їх завершення, коли потрібно йти додому. Загалом у бесідах з цими учнями виявлено, що найбільший інтерес у них до позашкільних справ. Колективний похід у театр, літній табір участь у конкурсах у ролі виконавця або споглядача. При аналізі успішності у навчанні, то загалом вона середнього рівня. Діти не прагнуть бути у числі найкращих, але не мають бажання пасти задніх.

Ставлення до себе як до школяра не сформоване у 7 учнів (8%). Вони не розуміють сутності цієї ролі. Пасивне відношення до уроків. За розповідями вчителів ці діти не активні, не проявляють ініціативи на уроках. Ніби перебувають у тіні. Успішність таких школярів середнього рівня. Серед цього числа мали місце випадки, коли у школяра низька шкільна мотивація, але рівень успішності – високий. Це пояснюється тим, що дитина зорієнтована на отримання матеріальної вигоди (наприклад, "батько: будеш добре вчитися куплю дорогий телефон"). Мало місце існування інших мотивів, наприклад, острах бути покараним за неякісну підготовку до уроків.

Ставлення до школи негативне у двох учнів (2%).

За результатами методики "Спрямованість на набуття знань" ми виявили, що у більшості учнів високий ступінь прояву мотивації на здобуття знань. Сімдесят один учень має високий ступінь мотивації на набуття знань – 79%. У 17 учнів середній рівень прояву – 19%. Лише, двоє школярів має низький рівень мотивації на набуття знань (2%).

Аналізуючи результати отримані другою методикою, ми маємо підстави для твердження, що у більшості досліджуваних спостерігається симбіоз

двох потреб: пізнавальної, що виявляється у бажанні здобути наукові знання про явища, факти, закономірності та потреба у нових враженнях, у виконанні нової ролі у суспільстві. У такий спосіб учні задоволінити власні пізнавальні інтереси та отримують задоволення від перебування у школі.

Аналіз отриманих результатів за методикою "Спрямованість на оцінку" виявив: 27 учнів з високим рівнем спрямованості на оцінку(30%); 61 школяр має середній рівень прояву такої спрямованості (68%), у 2 учнів низький рівень налаштованості на оцінку (2%). Проте варто зазначити, що гонитва за високим балом немає нічого спільногого з проявом пізнавального інтересу, але низький бал здатен знищити цей інтерес, викликати негативні почуття до вчителя, до предмета, до навчання й школи взагалі.

Результати кореляційного аналізу дають підстави говорити про те, що між мотивами навчання й спрямованістю на здобуття знань існує високий, тісний кореляційний зв'язок у межах 0,6-0,8. Коефіцієнт кореляції між мотивами навчання та спрямованістю на оцінку становить – 0,17, тобто це означає, що зв'язок між цими двома показниками доволі низький, тобто у межах 0-0,2. Кореляційний зв'язок між спрямованістю на набуття знань та спрямованістю на оцінку теж слабкий 0,2-0,4, оскільки становить 0,31.

Висновки. Порівнюючи та узагальнюючи отримані результати ми виявили у змісті навчальної мотивації третьокласників ряд особливостей. У більшості школярів (66%) виявлено мотивацію соціального змісту. Для них навчання розглядається як можливість виконати соціальну роль – школяра. Ми вивчили їхню успішність та виявили, що вона доволі висока. Діти розуміють що між власними зусиллями та успішністю існує зв'язок. Це підтверджує кореляційний аналіз: що між мотивами навчання й спрямованістю на здобуття знань дійсно існує високий, тісний кореляційний зв'язок у межах 0,6-0,8.

Варто зазначити, що у більшості досліджуваних (68%) виявлено середній рівень спрямованості на оцінку. Це можна пояснити тим, що в учнів недостатньо сформоване уявлення про значення оцінки як мірила знань. Вони не бачать зв'язку між бажанням здобути знання та спрямованістю на оцінку. Кореляційний аналіз підтверджує його слабкість, оскільки він становить 0,31. Це саме стосується кореляції між мотивами навчання та спрямованістю на оцінку (0,17).

Відповідно діти праґнуть до високих оцінок, але заради власного престижу в очах однокласників, тобто не бути гіршим. При цьому вони не розуміють що, що оцінка – це оцінка якості засвоєння знань. Хоча вона виступає й стимулом до більш кращого засвоєння знань

Перспективу для подальших досліджень ми вбачаємо у корекції існуючих та розробці нових підходів у підвищенні рівня внутрішньої мотивації

до навчання. Це допоможе якісно підвищити якість навчання, оскільки учень працюватиме не на найближчий результат, а на перспективу – ефективне використання наукового досвіду у вирішенні більш складних навчальних завдань.

Список використаних джерел

1. Бланк Т.В. Формування позитивної мотивації як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів. Початкове навчання та виховання: наук.-метод. журн. – Харків : Основа, 2009. – Вип.16/18. – С. 2-9
2. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. Москва : Изд-во "Владос", 2001. – 160 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 512 с.
4. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации. – М.: Изд-во "Смысл", 2002. – 343 с.
5. Малихіна О.М. Особливості мотивації учіння дітей молодшого шкільного віку. Початкова школа. – 2002. – № 7. – С. 51-54.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М.: Изд-во "Просвещение", 1990. – 192 с.
7. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников. – Москва. Изд-во "Педагогика", 1984. – 144 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Blank T.V. Formuvannia pozityvnoi motyvatsii yak faktor uspikhu navchalnoi diialnosti molodshykhh shkolariv. Pochatkovye navchannia ta vykhovannia: nauk.-metod. zhurn. – Kharkiv : Osnova, 2009. – Vyp.16/18. – S. 2-9
2. Venger A.L. Psikhologicheskoe obsledovanie mladshikh shkol'nikov. Moskva : Izd-vo "Vlados", 2001. – 160 s.
3. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy. – SPb.: Izd-vo "Piter", 2000. – 512 s.
4. Leont'yev D.A. Sovremennaya psikhologiya motivatsii. – M.: Izd-vo "Smysl", 2002. – 343 s.
5. Malikhina O.M. Osoblivosti motivatsii uchinnya ditey molodshogo shkil'nogo viku. Pochatkovya shkola. – 2002. – № 7. – S. 51-54.
6. Markova A.K. Formirovanie motivatsii ucheniya. – M.: Izd-vo "Prosveshchenie", 1990. – 192 s.
7. Matyukhina, M.V. Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov. – Moskva. Izd-vo "Pedagogika", 1984. – 144 s.

N.F. Babiy A table of contents of educational motivation is in initial classes. In the article the features of motivation of pupils of an elementary school Educational activity is leading at the younger school age. Most children with a

great desire and a positive attitude cross the threshold of the school. They sincerely believe that the classes will receive answers to questions that they could not find an answer in the preschool age and will receive quality knowledge. This will all happen in the learning process. How successful and qualitative it will be depends on the content of the motives that activate it. Entering into active interaction with the teacher, a child with a desire to perceive new rules of behavior and fulfills the role of a schoolboy.

Scientific views indicate that "strong" and "weak" students differ from each other not so much in terms of intellect, as by strength, quality and type of motivation of learning activity. Moreover, they are convinced that high positive motivation can compensate for the lack of special abilities or lacks in the formation of knowledge, skills and habits.

The school is regarded as a source of novelty. Therefore, this motivation is short-lived. For us it was important to define how a modern school, curriculums affect the formation of internal motivation for learning, when the school is seen as a source of knowledge. Such content motivation is conditioned by the needs of the individual, connected with his personal dispositions, actions and deeds are performed at the will of the subject, who himself chooses a specific object and method of satisfying the need depending on the decision he made.

Key words: motive, motivation, motivational core, learning activity, learning activities, communication.

Отримано: 10.08.2018

УДК 159.922.8.019.4:[159.964.21:81]

Д.О. Бігунов

ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНФЛІКТНИХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЯХ

Д.О. Бігунов. Характеристика мовленнєвої поведінки старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях. Стаття присвячена дослідженняю мовленнєвої поведінки старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях. Описуючи конфліктні комунікативні ситуації, було виокремлено такі підходи як мотиваційний підхід, когнітивний підхід, діяльнісний підхід і організаційний підхід.

Зазначається, що конфлікт в міжособистісних відносинах старшокласників, виникає тоді, коли в основі їхньої взаємодії покладено несумісні, протилежні інтереси, потреби, цінності, а їх задоволення є досить ускладненим. В свою чергу, для учасників конфлікту характерною є наявність зовнішньої і внутрішньої комунікативної позицій.

Крім того, було розглянуто та описано класифікацію конфліктних комунікативних ситуацій, а також було названо і проаналізовано рівні розвитку конфліктної комунікативної ситуації: перший рівень – міжособистісні зіткнення, конфронтація; другий рівень – сварки; третій рівень – скандал, криза.

Ключові слова: мовленнєва поведінка, старшокласник, конфліктна комунікативна ситуація, міжособистісні відносини, взаємодія.

Д.А. Бегунов. Характеристика речевого поведения старшеклассников в конфликтных коммуникативных ситуациях. Статья посвящена исследованию речевого поведения старшеклассников в конфликтных коммуникативных ситуациях. Описывая конфликтные коммуникативные ситуации, было выделено такие подходы как мотивационный подход, когнитивный подход, деятельностный подход и организационный подход.

Отмечается, что конфликт в межличностных отношениях старшеклассников возникает тогда, когда в основе их взаимодействия положено несовместимые, противоположные интересы, потребности, ценности, а их удовлетворение является достаточно сложным. В свою очередь, для участников конфликта характерно наличие внешней и внутренней коммуникативной позиции.

Кроме того, была рассмотрена и описана классификация конфликтных коммуникативных ситуаций, а также были названы и проанализированы уровни развития конфликтной коммуникативной ситуации: первый уровень – межличностные столкновения, конфронтация; второй уровень – ссоры; третий уровень – скандал, кризис.

Ключевые слова: речевое поведение, старшеклассник, конфликтная коммуникативная ситуация, межличностные отношения, взаимодействие.

Постановка проблеми. Негативні фактори впливу соціального сектора, криза духовної сфери в суспільних відносинах, кардинальні зміни економічної стратегії в діяльності держави, що зумовили зміну соціальних норм і життєвих цінностей, супроводжують появи кризових явищ в структурі суспільних відносин, які неминуче позначаються на стані і розвиткові системи освіти. Особливо наочно даний вплив виявляється в міжособистісних відносинах усередині школи, зокрема у відносинах між вчителями та учнями і між самими учнями в просторі їх мікросоціуму, породжуючи систему різного роду деструктивних конфліктів – від прямих чи непрямих погроз до імпульсивних агресивних дій.

Відзначаючи прагнення старшокласників вдаватися до дій вербального або невербального порядку для розв'язання конфліктних ситуацій, психологічна феноменологія агресивної поведінки особистості виходить з того, що діяльність учнів характеризується нестійкістю і недиференційованістю самооцінки, неможливістю реального прогнозу власної діяльності, неадекватністю цілепокладання, невизначеністю уявлень про майбутнє та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багаточисельні конфлікти, в яких суб'єкти реалізують домінувальні вікові потреби в досягненнях, самореалізації, самовираженні, суперництві, відстоюванні власних цінностей, позицій та пристрастей тощо, характеризують юнацьку молодь сучасності. Це зумовлює актуальність дослідження конфліктності на нижньому етапі розвитку суспільства як у цілому, так і з позицій власне особистісних аспектів становлення старшокласника.

В працях вітчизняних психологів Г.М. Андреєвої, Л.І. Божович, М.Й. Борищевського, І.С. Булах, Л.С. Виготського, Є.І. Головахи, І.В. Дубровіної, Д.Б. Ельконіна, І.С. Кона, О.О. Кроніка, Б.С. Круглова, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.С. Мерліна, О.М. Прихожан, А.А. Реана, С.Л. Рубінштейна, О.В. Скрипченка, Д.І. Фельдштейна, а також зарубіжних науковців – Е. Еріксона, К. Левіна, Ж. П'яже юність визначається як період самовизначення, розвитку часової перспективи, теоретичного мислення, рефлексії тощо.

Аналіз психологічних праць показав, що значно менше досліджень присвячено взаємостосункам в юнацькому віці, проте цей аспект є вельми важливим, в тому числі, для характеристики мовленнєвої поведінки особистості. Психологічний зміст даного вікового етапу пов'язано з розвитком самосвідомості, розв'язанням завдань професійного самовизначення і вступом у доросле життя. У юнацькому віці остаточно долаєтьсяся властива попереднім етапам онтогенезу залежність від дорослих і відбувається становлення самостійності, індивідуальності особистості.

Отже, завданнями нашої статті є:

1. Проаналізувати різні підходи до дослідження мовленнєвої поведінки старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях;
2. Розглянути та описати класифікацію конфліктних комунікативних ситуацій;
3. Експлікувати рівні розвитку конфліктної комунікативної ситуації.

Основні результати дослідження. Як зазначає О.Є. Сапогова, в юнацькому віці потреба в спілкуванні стає більш глибокою за своїм змістом, адже значно розширяються межі духовного та інтелектуального спілкування. Проте слід зазначити, що зміст взаємостосунків старшокласників з однолітками є досить специфічним. Якщо підліток понад усе прагне бути прийнятим групою в цілому, часто навіть здійснюючи для цього невластиві йому вчинки, то в юнацькому віці однолітки вже діляться на референтних, чия думка стає значущою для інших, та периферійних. Підлітка більше цікавить суто позитивне ставлення однолітків до його особистості, а для юнака, передусім, важливою є якість емоційних взаємостосунків. Для старшокласника найбільш значущою є думка його товаришів, у яких він знаходить подібні цінності [16].

В свою чергу, в міжособистісній взаємодії старшокласник намагається у будь-якому разі реалізувати свої цілі, устримління, потреби, бажання тощо. Міжособистісні взаємостосунки стають полем постійного зіткнення і узгодження інтересів старшокласників, ареною самоствердження. При цьому, міжособистісний конфлікт є однією з форм взаємостосунків старшокласників. Однак, далеко не кожен школяр і далеко не завжди може досягти успіхів в процесі міжособистісної взаємодії, адже

нерідко виникають конфліктні ситуації, які супроводжуються відчуженням, напругою і дискомфортом в взаємостосунках.

Якщо ж говорити про конфлікти старшокласників в комунікативних ситуаціях, то вони вирізняються конструктивним і деструктивним характером. Суперечності, які виникають, наприклад, в групі однолітків, свідчать про зміни, які відбуваються в особистісному становленні. Завдяки наявності протиріч здійснюється перехід членів групи на новий рівень функціонування, або, навпаки, група може завершити свою життєдіяльність, адже всі її можливості будуть вичерпані [1; 20].

Дослідження мовленнєвої поведінки старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях здійснюються в парадигмі таких підходів, як мотиваційний підхід, когнітивний підхід, діяльнісний підхід і організаційний підхід. Одним із дослідників мотиваційного підходу є Мортон Дойч, який вивчав моделі кооперативної і конкурентної поведінки. Кооперативну поведінку вчений характеризував як спрямовану на сприяння і зацікавленість в успішному розв'язанні проблеми для всіх сторін-учасниць. У взаємостосунках старшокласників за такого підходу переважає дружелюбність, позитивні настановлення, готовність до розуміння. У випадку конкурентної поведінки, навпаки, встановлюється атмосфера недовіри, підозріlostі, відчуження, а іноді й ворожість, формуються негативні настановлення у взаємовідносинах тощо [20].

В свою чергу за результатами емпіричних досліджень Ч. Макклінток виявив види соціальних мотивів, які зумовлюють мовленнєву поведінку старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях: мотив максимізації загального виграшу (кооперація), мотив максимізації власного виграшу (індивідуалізм), мотив максимізації відносного виграшу (суперництво), мотив максимізації виграшу іншого (альtruїзм), мотив мінімізації виграшу іншого (агресія) і мінімізація відмінностей між своїм виграшем та виграшем іншого (рівність) [21].

В парадигмі когнітивного підходу здійснюється дослідження конфлікту в аспекті впливу суб'єктивного світу особистості на її мовленнєву поведінку. Так, вченими зазначається, що мовленнєва поведінка суб'єктів у соціальній ситуації може бути зрозумілою, інтегрованою з позицій суб'єктивного відображення їхніх взаємостосунків, тобто, великою мірою завдяки аналізу їхнього сприйняття, усвідомлення, рефлексії, оцінки і т.д. Аналіз мовленнєвої поведінки з позицій суб'єктивного світу особистості старшокласників дозволяє вивчити емоційну сторону взаємостосунків у конфлікті, виявити суб'єктивне сприйняття того, що відбувається [10].

Діяльнісний підхід до аналізу мовленнєвої поведінки старшокласників у конфліктних комунікативних ситуаціях дозволяє охарактеризувати мовленнєву поведінку, здійснивши аналіз рівня ефективності спільної

діяльності школярів. Дослідники, які вивчають активність старшокласників в межах мікрогрупи зазначають, що за умови домінування у мікрогрупі ділових взаємостосунків конфлікт завершується позитивно, він не переходить до сфери емоційних, особистісних зіткнень, неприязні, несприйняття і агресії [10; 12; 19].

Організаційний підхід досить широко застосовується дослідниками для аналізу мовленнєвої поведінки старшокласника в конфліктних комунікативних ситуаціях, коли йдеться про соціокультурні конфлікти, або конфлікти, зумовлені різною етнічною чи національною принадливістю його учасників [11].

Кожен представлений підхід є достатньо ефективним та дозволяє визначати напрямок розвитку конфлікту, його причини, зміст, наслідки. При цьому, інтерактивна сторона спілкування характеризує, перш за все, мовленнєву поведінку різних людей. У процесі спілкування старшокласники не лише обмінюються інформацією та налагоджують взаємостосунки, але також виробляють норми і форми спільних дій, планують спільну діяльність, розв'язують протиріччя.

Конфлікт в міжособистісних відносинах старшокласників, як правило, виникає тоді, коли в основі їхньої взаємодії покладено несумісні, протилежні інтереси, потреби, цінності, а їх задоволення є досить ускладненим. Для учасників конфлікту характерною є наявність у них зовнішньої і внутрішньої комунікативної позиції. Зовнішня комунікативна позиція – це відкрите пред'явлення опонентові вимог, настановень, ситуативних характеристик. Зовнішня комунікативна позиція може збігатись, а може і не збігатись із внутрішньою позицією. Внутрішня комунікативна позиція містить реальні мотиви, цінності, потреби, які змусили індивіда розпочати конфлікт. Внутрішня комунікативна позиція може бути прихованою не лише від опонентів, але і не усвідомлюватись самим старшокласником. Проте, у багатьох випадках усвідомлення власної внутрішньої мотивації допомагає успішному розв'язанню конфлікту [2].

Внутрішня і зовнішня комунікативна позиції старшокласників в конфліктних комунікативних ситуаціях аж ніяк не вичерпують всіх моделей поведінки, а останні багато в чому визначаються соціально-психологічною активністю особистості, на яку, в свою чергу, впливають пізнавальні, емоційні, вольові потенціали людини, які можуть як і усвідомлюватись, так і не усвідомлюватись ним. Мовленнєва поведінка старшокласників у конфліктних комунікативних ситуаціях залежить від психічного стану індивідів, їхньої поведінки, характеристик самої ситуації. Мають значення також місце, час, форми спілкування, наявність особистісних ресурсів для виконання діяльності і задоволення потреб, вплив оточуючих, мож-

ливість здійснення вибору різних варіантів розв'язання проблеми або їхня відсутність [3].

Мовленнєва поведінка старшокласників у конфліктних комунікативних ситуаціях тісно взаємопов'язана з цінністями орієнтаціями школярів, з характером прийнятих ролей, динамічним станом особистості та мотивацією діяльності, що й визначає характер і спрямованість поведінки особистості в конфлікті. В психологічній літературі зазначається, що найбільш напруженими є конфлікти, які стосуються цінностей особистості [5; 6].

Конфліктні комунікативні ситуації класифікуються залежно від спрямованості мовленнєвої поведінки суб'єктів, а саме: взаємно-позитивні; взаємно-негативні; односторонньо позитивно-негативні; односторонні суперечливо-позитивні; взаємно-суперечливі; знеособлені або взаємно-байдужі. Взаємно-позитивні конфліктні комунікативні ситуації під час розв'язання старшокласниками певних протиріч та непорозумінь спрямовані на пошук і досягнення взаємно-прийнятного результату. У процесі досягнення даного результату, незважаючи на велиму позитивну позицію і зацікавленість суб'єктів, можливим є виникнення емоційної напруги або когнітивного дисонансу [9].

Взаємно-негативні конфліктні комунікативні ситуації передбачають визначеність і однозначність позицій, негативних за своїм змістом. Всі ознаки міжособистісного конфлікту є чітко вираженими, емоційний фон характеризується як цілковито деструктивний, суб'єкти міжособистісної взаємодії ставляться один до одного вороже, дають негативні характеристики свого опонента. Односторонні позитивно-негативні конфліктні комунікативні ситуації виникають, коли один із суб'єктів зайняв негативну позицію по відношенню до іншого, в той час як інша сторона налаштована позитивно, дружелюбно і намагається налагодити контакт. Дані ситуації характеризується відносною стабільністю, адже негативно налаштований суб'єкт в процесі розгортання конфлікту може завдати образи, висунути звинувачення, які призведуть до того, що інша сторона відмовиться від позитивної позиції і також займатиме негативну. В такому випадку виникає відкритий міжособистісний конфлікт [8].

Односторонні суперечливо-позитивні конфліктні комунікативні ситуації виникають за умов, якщо один старшокласник ставиться до іншого позитивно, а другий суб'єкт коливається між позитивними і негативними оцінками першого. При цьому другий суб'єкт відчуватиме амбівалентний внутрішньоособистісний конфлікт, який є передумовою міжособистісного конфлікту. Цей учень буде обережним, скутим, нестійким в своїй поведінці, і власні внутрішні особистісні сили витратиме на подолання когнітивного дисонансу. У ситуації, що склалася, можуть остаточно утвер-

дитися або позитивні взаємостосунки, або станеться певний розрив між суб'єктами комунікативної взаємодії. Вирішальною в цьому випадку буде поведінка найбільш ініціативного і активного суб'єкта або в пошуках зближення, або розриву [13].

Односторонні суперечливо-негативні конфліктні комунікативні ситуації характеризуються тим, що один суб'єкт великою мірою суперечливо ставиться до іншого. При цьому перший коливатиметься від симпатії до антипатії, інший відноситиметься однозначно негативно. Суб'єкт, який зайняв суперечливу позицію, характеризується станом когнітивного дисонансу. Невпевнена позиція, яку зайняв перший суб'єкт, буде сприйматися другим як ознака слабкості, непринциповості. Виникнення конфлікту в даних умовах є найбільш ймовірним.

Взаємно суперечливі конфліктні комунікативні ситуації характеризуються нестійкістю, а спільна діяльність є неефективною. Обидва суб'єкти відчувають внутрішній амбівалентний конфлікт. В результаті того, що міжособистісні стосунки не мають позитивного змісту, не характеризуються як комфортні, тобто, такі, які можуть нести задоволення, але навпаки, є великою мірою нестійкими, зорієнтованими на очікування негативної реакції з боку іншого, контакти осіб зводяться до мінімуму та здійснюються в офіційних формах, з урахуванням морально-етичних норм та принципів. Знеособлені або взаємно-байдужі конфліктні комунікативні ситуації мають місце при сприйнятті суб'єктами один одного не як особистостей, а як суб'єктів, які виконують певні функції (учень-вчитель, учень-директор школи і т.д.).

У разі виникнення конфлікту можливими є емоційні реакції з боку учасників конфлікту, прояв дифузної агресії, узагальненого звинувачення з метою протиставлення себе іншим [4].

Конфлікт може прийняти затяжний характер, поєднуватися з амбівалентним внутрішньоособистісним станом когнітивного дисонансу, що відчувають старшокласники.

Конфліктна комунікативна ситуація має відкриту і латентну форми прояву. Відкритий конфлікт характеризується прямими, безпосередніми діями суб'єктів один проти одного. В умовах латентної форми конфлікт есплікується не шляхом прямих зіткнень і противоречтв, але завуальованими методами створення перешкод для супротивника непрямим, імпліцитним шляхом [14].

Вирішальний вплив на вибір поведінки в конфліктній комунікативній ситуації здійснює сам старшокласник – його потреби, настановлення, звички, спосіб мислення, моделі поведінки, його досвід розв'язання проблем та мовленнєвої поведінки в конфлікті. Необхідно зазначити, що етика та мораль є значущими факторами, які дозволяють попередити розвиток кон-

флікту, його перехід в екстремальні емоційні форми, що також суттєво знижує ймовірність розвитку міжособистісного конфлікту [7].

Отже, причини виникнення конфліктних комунікативних ситуацій в ранньому юнацькому віці є досить різними за своїм змістом. Такі ситуації виникають, як правило, внаслідок незадоволення потреб, бажань, прагнень. Міжособистісні конфлікти виникають в умовах нестабільних дискомфортних, напружених взаємостосунків, у разі незадоволення потреби у самореалізації, відсутності умов для прояву власної ініціативи, особистісного зростання, неадекватної оцінки своєї діяльності, невдоволення стилем керівництва та ін.

Конфліктні комунікативні ситуації можуть бути причиною фрустраційних конфліктів, що виявляються в особливих переживаннях і поведінці, викликаних непереборними (з точки зору старшокласника) труднощами (об'ективними або суб'ективними), які виникають на шляху до реалізації їхньої мети. Фрустрація супроводжується негативними емоціями, а комунікативний конфлікт за своєю суттю є переживанням невдачі [17].

Старшокласник, який характеризується станом фрустрації, відчуває неабиякі переживання, емоційну напругу, і його поведінка в конфліктних комунікативних ситуаціях може прийняти вельми деструктивні форми, спрямовані на руйнування умов, котрі перешкоджають досягненню школярем цілей, та реалізації їхніх потреб. Стан фрустрації, в свою чергу, нерідко викликає стан стресу. У будь-якому випадку негативний стан впливає на активність старшокласника, ефективність його дій та мовленнєву поведінку у конфліктних комунікативних ситуаціях.

Дослідник феномена стресу Г. Сельє зазначав, що "У міжособистісних взаємостосунках виграш полягає в збудженні почуття дружби, подяки, доброзичливості та любові, а програш – в тому, що у інших людей виникають ненависть, фрустрація і жага помсти. Це все стосується як оточуючих, так і нас самих. Наши власні позитивні або негативні почуття приносять нам користь чи шкоду безпосередньо, і саме так ми отримуємо користь або приносимо собі шкоду, порушуючи ці почуття в інших людях". Зняття стресу, вихід зі стану фрустрації є необхідною умовою відновлення життєвих сил людини, конструктивного розв'язання складних проблем [22].

Отже, зрозумілим є те, що конфліктні комунікативні ситуації завжди супроводжуються негативним емоційним фоном. Суб'єкти конфлікту виявляють такі негативні емоції як агресія, ворожість, антипатія, ненависть. Їхні дії супроводжуються різкими оцінками, часом – образами, прагненням принизити опонента. Завдані в процесі міжособистісного конфлікту образи впливають і на подальші взаємостосунки старшокласників. За ступенем прояву напруги негативних взаємостосунків в пси-

хологічній літературі виділяють такі рівні розвитку конфліктної комунікативної ситуації [18].

Перший рівень – міжособистісні зіткнення, конfrontація. Як відомо, тимчасові суперечки, критичні зауваження, недоброзичливі оцінки не є серйозною загрозою для взаємостосунків. Їх наявність свідчить про тимчасові проблеми, труднощі, часто зумовлені внутрішньоособистісним станом людини. Однак, якщо подібні взаємостосунки набувають стійкого характеру, то можливими є також і інші серйозні труднощі.

Другий рівень – сварки. Ступінь напруги, непорозуміння між суб'ектами зростає. При цьому відбувається розширення парадигми, причин для виникнення сварок, періоди відчуження подовжуються в часі, зменшується бажання зрозуміти іншого.

Третій рівень – скандал, криза. Протиріччя у взаємостосунках досягають високого ступеня гостроти, конфлікт остаточно переходить у свою відкриту стадію. Суб'екти приймають рішення щодо розриву взаємостосунків, втрачають надію на можливість конструктивного розв'язання конфлікту. Даний рівень характеризується емоційною нестриманістю, емоційними зривами, погрозами, образами.

Третій рівень може завершитись повним розривом взаємостосунків між суб'ектами, але можливим є також досягнення взаєморозуміння, адже в процесі гострої конфліктної ситуації суб'екти можуть сформулювати (хоча і в досить загострений формі) свої проблеми (потреби, інтереси, бажання), які один з приховував від іншого з різних причин. В цьому випадку відбувається з'ясування інтересів, бажань, потреб іншого і пошук можливих шляхів їх задоволення.

Емоційно стійка, задоволена особистість більшою мірою схильна до пошуків конструктивних шляхів розв'язання міжособистісних конфліктів, на відміну від особи, яка перебуває в емоційно нестійкому, фрустраційному стані. На гостроту конфліктної комунікативної ситуації також істотно впливають і об'ективні умови: дефіцит матеріальних і духовних ресурсів, обмеженість часу у випадку врегулювання досить складної проблеми. Останнє породжує конкуренцію, змагання між суб'ектами, маніпуляцію з боку інших зацікавлених сторін і т.д.

В умовах конфліктної комунікативної ситуації далеко не останню роль відіграє аспект міжособистісного сприйняття. При цьому виділяються такі сторони цього процесу, як ідентифікація і рефлексія. Аналіз значущого досвіду спілкування особистості, характерних для неї комунікативних особливостей, врахування механізму міжособистісного сприйняття інших, а також змістовий аспект створеного образу іншого визначає дії і поведінку старшокласників під час розв'язання конфліктних комунікативних ситуацій [15].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз ситуації конфліктної комунікативної ситуації, в якій знаходиться старшокласник, допомагає розкрити причини труднощів, які він переживає і долає, а, відповідно, і виявити оптимальні способи розв'язання конфлікту, виходу з нього тощо. Більш докладно ці явища будуть проаналізовані в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Акатор Л. И. Реакция контактных групп на конфликтные ситуации / Л. И. Акатор, А. С. Крикунов, В. Я. Подорога, Е. И. Тимощук, Е. А. Шанин // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов СССР. – Тбилиси, 1971. – 152 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов вузов / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 303 с.
3. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов. – Спб.: Питтер, 2016. – 528 с.
4. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика. – 1991. – 144 с
5. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 90-101.
6. Волкан В. Потребность иметь врагов и друзей / В. Волкан, А. Облонский // Дружба народов. – 1992. – № 7. – С. 171-184.
7. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита: Монография. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
8. Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпритация речевого воздействия. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1990. – 81 с.
9. Емельянов Ю. Н. Исследование и проектирование межличностных ситуаций как теоретико-прикладное направление социальной психологии / Ю. Н. Емельянов // Вестник ЛГУ. – 1986. – Сер. 6. – Вып. 1. – С. 55-62.
10. Лисина М.И. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: НИИОП, 1980. – 168 с.
11. Коряк Н.М. Влияние самооценки на поведение в конфликте // Прикладные психологопедагогические исследования в вузе. – Новосибирск, 1988. – С. 18-22.
12. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.

13. Леонтьев А.А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи / А.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С.53-62.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Леонтьев, Александр Запорожец, Петр Гальперин, Даниил Эльконин. – М.: Изд-во "Смысл, Academia", 2005. – 352 с.
15. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Изд-во "Прогресс", 1979. – 392 с.
16. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – М.: Изд-во "Аспект Пресс", 2005. – 460 с.
17. Юнг К. Конфликты детской души. – М.: Изд-во "Канон+", 2017. – 320 с.
18. Baron, R.A. (2004). Human Aggression / Robert A. Baron, Deborah R. Richardson. – New York: Springer Science & Business Media. – 420 p.
19. Cornelius, H. (2007). Everyone Can Win: Responding to Conflict Constructively / Helena Cornelius, Shoshana Faire. – Simon & Schuster Australia. – 272 p.
20. Deutsch, M. (2014). The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice / Morton Deutsch, Peter T. Coleman, Eric C. Marcus. – San Francisco, CA: Jossey-Bass. – 1272 p.
21. McClintock, C.G. (1972). Social Motivation: A Set of Propositions / C.G. McClintock // Behavioral Science. – № 17. – P. 438-455.
22. Selye, H. (1978). The Stress of Life / Hans Selye. – McGraw-Hill Education. – 516 p.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Akatov L. I. Reaktsiya kontaktnykh grupp na konfliktnye situatsii / L. I. Akatov, A. S. Krikunov, V. Ya. Podoroga, E. I. Timoshchuk, E. A. Shanin // Materialy IV Vsesoyuznogo s"ezda obshchestva psikhologov SSSR. – Tbilisi, 1971. – 152 s.
2. Andreeva G. M. Psichologiya sotsial'nogo poznaniya: Ucheb, posobie dlya studentov vuzov / Galina Mikhaylovna Andreeva. – M.: Aspekt Press, 2009. – 303 c.
3. Antsupov A.Ya. Konfliktologiya: Uchebnik dlya vuzov. – Spb.: Piter, 2016. – 528 s.
4. Byutner K. Zhit' s agressivnymi det'mi. – M.: Pedagogika. – 1991. – 144 s
5. Vasiliuk F. E. Zhiznennyj mir i krizis: tipologicheskiy analiz kriticheskikh situatsiy / F. E. Vasiliuk // Psichologicheskiy zhurnal. – 1995. – T. 16. – № 3. – S. 90-101.

6. Volkan V. Potrebnost' imet' vragov i druzey / V. Volkan, A. Obolonskiy // Druzhba narodov. – 1992. – № 7. – S. 171-184.
7. Dotsenko E. L. Psikhologiya manipulyatsii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita: Monografiya. – M.: CheRo, Izdatel'stvo MGU, 1997. – 344 s.
8. Zhel'vis V.I. Emotivnyy aspekt rechi. Psikhologicheskaya interpretatsiya rechevogo vozdeystviya. – Yaroslavl': Izd-vo YarGU, 1990. – 81 s.
9. Emel'yanov Yu. N. Issledovanie i proektirovanie mezhlichnostnykh situatsiy kak teoretiko-prikladnoe napravlenie sotsial'noy psikhologii / Yu. N. Emel'yanov // Vestnik LGU. – 1986. – Ser. 6. – Vyp. 1. – S. 55-62.
10. Lisina M.I. Issledovaniya po problemam vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii / Pod red. M.I. Lisinoy. – M.: NIIOP, 1980. – 168 s.
11. Koryak N.M. Vliyanie samootsenki na povedenie v konflikte // Prikladnye psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya v vuze. – Novosibirsk, 1988. – S. 18-22.
12. Krichevskiy R. L., Dubovskaya E. M. Sotsial'naya psikhologiya maloy gruppy: Uchebnoe posobie dlya vuzov. – M.: Aspekt Press, 2001. – 318 s.
13. Leont'yev A.A. Evristicheskiy printsip v vospriyatiyi, porozhdenii i usvoenii rechi / A.A. Leont'yev // Voprosy psikhologii. – 1974. – №5. – S.53-62.
14. Leont'yev A. H. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. / Aleksey Leont'yev, Aleksandr Zaporozhets, Petr Gal'perin, Daniil El'konin. – M.: Izd-vo "Smysl, Academia", 2005. – 352 c.
15. Reykovskiy Ya. Eksperimental'naya psikhologiya emotsiy. – M.: Izd-vo "Progress", 1979. – 392 s.
16. Sapogova E. E. Psikhologiya razvitiya cheloveka. – M.: Izd-vo "Aspekt Press", 2005. – 460 s.
17. Yung K. Konflikty detskoy dushi. – M.: Iz-tvo "Kanon+", 2017. – 320 s.
18. Baron, R.A. (2004). Human Aggression / Robert A. Baron, Deborah R. Richardson. – New York: Springer Science & Business Media. – 420 p.
19. Cornelius, H. (2007). Everyone Can Win: Responding to Conflict Constructively / Helena Cornelius, Shoshana Faire. – Simon & Schuster Australia. – 272 p.
20. Deutsch, M. (2014). The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice / Morton Deutsch, Peter T. Coleman, Eric C. Marcus. – San Francisco, CA: Jossey-Bass. – 1272 p.
21. McClintock, C.G. (1972). Social Motivation: A Set of Propositions / C.G. McClintock // Behavioral Science. – № 17. – P. 438-455.

22. Selye, H. (1978). The Stress of Life / Hans Selye. – McGraw-Hill Education. – 516 p.

D. Bihunov. Characteristics of the Speech Behaviour of High School Students in Conflict Communicative Situations. The analysis of psychological works has shown that much less research is devoted to interpersonal relationships in adolescence, but this aspect is very important, especially for the characteristics of speech behaviour of the individual. The psychological content of this age is associated with the development of self-consciousness, the resolution of the tasks of professional self-determination and the entry into adulthood. In adolescence the dependence on adults is finally overcome and the formation of independence, individuality of the person takes place.

In interpersonal interaction the high school student tries in any case to realize his goals, aspirations, needs, desires, and so on. Interpersonal interactions become a field of constant collision and coordination of the interests of high school students, an arena of self-affirmation. In this case, the interpersonal conflict is one of the forms of interpersonal relations among high school students. Conflicts in communicative situations of high school students are constructive and destructive.

Research of the speech behaviour of high school students in conflict communicative situations is carried out in the paradigm of such approaches as motivational approach, cognitive approach, activity approach and organizational approach.

As a rule, the conflict in the interpersonal relations of high school students occurs when incompatible, opposing interests, needs, values are in the basis of their interaction and their satisfaction is rather complicated. For the participants of the conflict the presence of their external and internal communicative position is characterized.

Conflict communicative situations in the early adolescence arise, as a rule, as a result of dissatisfaction with needs, desires, aspirations. Levels of conflict communicative situation are: the first level – interpersonal collisions, confrontation; the second level – quarrels, rows; the third level – scandal, crisis.

Key words: speech behavior, senior pupil, conflict communicative situation, interpersonal relations, interaction.

Отримано: 01.08.2018

УДК 159.9. (355)

Д.С. Зубовський, А.В. Козінчук

ОБ'ЄКТИВІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ УЧАСНИКІВ АТО У ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ ПЕРІОД

Д.С. Зубовський, А.В. Козінчук. Об'єктивізація особистісного зростання учасників АТО у посттравматичний період. У науковій статті здійснено емпіричну об'єктивізацію особистісного зростання учасників АТО у посттравматичний період, а також перевірку взаємозв'язку цього зрос-

тання з феноменом соціальної бажаності. Для об'єктивізації особистісного зростання використовувалася дослідницька стратегія, яка передбачала її проведення шляхом інтерсуб'єктної валідизації. Для перевірки взаємозв'язку зростання з феноменом соціальної бажаності було здійснено кореляційний аналіз середніх балів "Шкали соціальної бажаності Кроуна-Марлоу" та підсумкових балів метод для оцінювання посттравматичного зростання. За результатами аналізу емпіричних даних можна зробити висновок, що для тих учасників АТО, які повідомляють про ознаки посттравматичного зростання, ці позитивні зміни є вкрай реальними та об'єктивно присутніми, а соціальна бажаність не впливає на повідомлені показники зростання.

Ключові слова: посттравматичне зростання, учасники АТО, ветерани, об'єктивізація, соціальна бажаність.

Д.С. Зубовский, А.В. Козинчук. *Объективизация личностного роста участников АТО в посттравматическом периоде.* В научной статье осуществлено эмпирическую объективизация личностного роста участников АТО у посттравматический период, а также проверку взаимосвязи этого роста с феноменом социальной желательности. Для объективизации личностного роста использовалась исследовательская стратегия, которая предусматривала ее проведение путем интерсубъектной валидизации. Для проверки взаимосвязи роста с феноменом социальной желательности был осуществлен корреляционный анализ средних баллов "Шкалы социальной желательности Кроуна-Марлоу" и итоговых баллов метод для оценки посттравматического роста. По результатам анализа эмпирических данных можно сделать вывод, что для тех участников АТО, которые сообщают о признаках посттравматического роста, эти положительные изменения крайне реальными и объективно присутствуют, а социальная желательность не влияет на сообщение показателей роста.

Ключевые слова: посттравматическое роста, участники АТО, ветераны, объективизация, социальная желательность.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день українське суспільство постало перед складним викликом – гібридною війною. Вона виходить за межі традиційних понять про збройний конфлікт, набуває комбінованого характеру, перетворюючись на клубок політичних інтриг, запеклої боротьби за політико-економічне домінування над країною, за її території, ресурси й фінансові потоки. У цій новій реальності існування нашого соціуму, як ніколи раніше, актуалізувалась потреба розуміння змін, які відбуваються на індивідуально-психологічному рівні життєтворення кожного учасника збройного конфлікту.

Традиційно досвід збройного протистояння асоціювався з негативними психологічними змінами. Тривалий час вважалося, що участь у бойових діях здійснює виключно негативний вплив на особистість військовослужбовця, змінюючи її внутрішній світ, емоційні стани, цінності, погляди на життя тощо. Однак, в останні роки у світовій психологічній науці спостерігається стрімка зміна парадигм. На противагу традиційній "пато-

логізованій" парадигмі все активніше протиставляється нова – позитивно орієнтована. З'являється все більше досліджень, у яких не лише констатається деструктивний бік участі у бойових діях, але й емпірично підтверджуються позитивні, адаптаційні зміни особистості внаслідок переживання подібного досвіду.

У закордонній психології позитивні наслідки травматичного досвіду знайшли своє представлення у концепції посттравматичного зростання (posttraumatic growth). Піонери дослідження цього феномену Р.Г. Тедескі та Л.Г. Калхуном визначили посттравматичне зростання як "позитивні психологічні зміни, що виникають в результаті боротьби з травматичними або дуже складними життєвими обставинами" [13]. З огляду на певні теоретичні міркування, в цій науковій роботі терміни "посттравматичне зростання" та "особистісне зростання у посттравматичний період" будуть вживаються як синонімічні.

На сьогоднішній день феномен посттравматичного зростання особистості займає провідне місце за кількістю щорічних досліджень та публікацій. Для прикладу можна навести наступні статистично-аналітичні дані. Якщо у своїй оглядовій статті 2004 року С. Джозеф та А. Лінлей констатували наявність 40 наукових робіт на цю тематику, то в аналогічній за спрямуванням роботі, але опублікованій у 2006 році, В.С. Гелгесон та К.А. Рейнольдс налічують вже 87 таких наукових робіт [4; 6]. Зараз ця цифра збільшилась в сотні разів. Лише на вищезазначену наукову статтю в пошуковій системі "Google Scholar" налічується близько 1,504 наукових посилань.

Доволі широке висвітлення отримали психологічні (диспозиційні риси особистості, типи когнітивного опрацювання досвіду) та соціально-психологічні (соціальна підтримка, умови життя) детермінанти зростання у посттравматичний період [12]. Було запропоновано декілька теоретичних моделей процесу зростання [13;15]. Активно досліджується взаємозв'язок посттравматичного зростання та посттравматичного стресового розладу [15].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Не зважаючи на вищезазначену тенденцію до стрімкого нарощення наукових напрацювань в межах тематики посттравматичного зростання, теоретична концептуалізація цього феномену ще не завершена. На даний час існує значна кількість теоретичних та емпіричних протиріч, які або відносно нещодавно отримали остаточне вирішення, або і досі його потребують.

Так, одним із найбільш дискусійних аспектів в межах вивчення посттравматичного зростання є питання про об'єктивність та реальність цього феномену у постраждалих осіб. У багатьох науковців виникали сумніви стосовно того, чи насправді всі встановлені у дослідженнях психо-

логічні зміни є реальними та об'єктивними, чи не є ці позитивні здобутки лише відображенням ілюзорної соціальної бажаності або продуктом роботи захисних механізмів травмованої особи [5; 11; 9].

Так, видатна американська дослідниця Сьюзан Фіске у своїй книзі "Соціальне пізнання" констатувала схильність більшості людей розглядати свій життєвий досвід з позитивним та дещо упередженим ухилом, який за різних обставин життя дозволяє підтримувати відносно стабільний рівень самооцінки [3]. З огляду на це, такі закордонні психологи, як Дж. Браун та Ш. Тейлор, схиляються до розгляду феномену посттравматичного зростання як ще одного прикладу таких позитивних когнітивних ілюзій, які хоча і виконують певну адаптивну функцію, однак не ґрунтуються на конкретних та об'єктивних психологічних змінах [11]. У свою чергу, деякі психоаналітично орієнтовані дослідники (J. Sheldler, M. Mayman, M. Manis) припустили, що сприйняття та повідомлення ознак посттравматичного зростання представляє собою приклад захисного заперечення, яке за своєю природою не лише ілюзорне, але й не адаптивне для травмованої особи. Ці науковці констатували, що людина, яка переконує про наявність у себе такого зростання, робить це паралельно із запереченням серйозності свого психічного стану та, як наслідок, не реагує на нього відповідним чином [9].

У багатьох аспектах вищезазначені перестороги науковців підкріплюються складністю об'єктивного підтвердження наявності посттравматичного зростання у травмованих осіб. Оскільки в більшості досліджень використовуються різноманітні опитувальники або відкриті запитання, виникала природна занепокоєність валідністю повідомлених позитивних трансформацій. Окрім того, значна кількість засвідчених ознак посттравматичного зростання має глибоко інтимну та екзистенційну сутність, що вкрай ускладнює підбір адекватних поведінкових референтів для їх емпіричної об'єктивізації [1].

Дотичним до питання про об'єктивну наявність посттравматичного зростання серед осіб, які зазнали травматичних переживань, є питання про те, чи не є повідомлення про це зростання звичайним прагненням досліджуваних осіб надати соціально бажані відповіді. Як зазначає С. Джозеф, інколи особи можуть свідомо завищувати міру своїх посттравматичних змін для того, щоб виставити себе у вигідному світлі або/та уникнути несхвалення оточуючих [1].

З огляду на вищезазначені теоретичні припущення, метою цієї наукової роботи є:

- об'єктивізація особистісного зростання учасників АТО у посттравматичний період;
- перевірка взаємозв'язку посттравматичного зростання учасників АТО з феноменом соціальної бажаності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз світової науково-психологічної літератури з тематики посттравматичного зростання дозволяє виділити три шляхи об'єктивізації посттравматичного зростання: 1) лонгітюдне дослідження; 2) об'єктивізація через соціальні зміни; 3) інтерсуб'єктна валідизація [1].

У нашому дослідженні використовувалася дослідницька стратегія, яка передбачала об'єктивізацію особистісного зростання учасників АТО шляхом інтерсуб'єктної валідизації. Подібна дослідницька стратегія вперше була запропонована у 1996 році американською дослідницею К. Пак [7]. Сутність стратегії полягає у використанні суб'єктивних показників посттравматичного зростання, які здатні бути об'єктивно підтвердженими сторонніми спостерігачами. Як правило, в якості подібних спостерігачів залишаються особи з найближчого кола спілкування досліджуваного. Крім К. Пак, вказана дослідницька стратегія була реалізована в роботах Ц. Вейс (2002 рік) та Дж. Шекспір-Фінч (2008 рік) [10; 14].

Згідно з вищевказаною дослідницькою стратегією, для об'єктивізації посттравматичного зростання нами було здійснено дослідження з використанням Інтернет опитування сімейних пар. Пари, які були включені в дослідження, повинні були відповісти наступним критеріям:

- 1) чоловік у сімейній парі повинен був бути учасником АТО;
- 2) пара повинна була бути не менше року одружену до участі чоловіка у бойових діях.

Емпіричні дані, представлені у цьому параграфі, були отримані з вибіркової сукупності загальною чисельністю в 42 осіб (22 пари), які відповідали вищевказаним критеріям. Середній вік жінок вибіркової сукупності становив 35,6 років ($SD = 5,8$ років; діапазон від 25 до 47 років). Середній вік чоловіків (ветеранів) складав 36,5 ($SD = 6,4$ років; діапазон від 25 до 48 років). Вікові особливості вибіркової сукупності представлена.

Серед учасників чоловіків (ветеранів) в період проходження служби в зоні АТО військові звання розподілялися наступним чином: 61,5% – представники солдатського та сержантського складу; 34,5% – представники офіцерського складу. Способ потрапляння на службу: 46 % призвані за мобілізацією, а 54% – добровольці. За часом першого потрапляння в зони проведення АТО: 46,2 % вперше потрапили до зони АТО в 2014 році, 46,2% у 2015 році, 7,6% потрапили у 2016 році. Осіб, які проходили службу в зоні АТО у 2017 або 2018 роках, у вибірковій сукупності представлено не було.

Формування вибіркової сукупності здійснювалося через громадські організації м. Києва, які здійснюють психологічну допомогу родинам учасників АТО (ГО "ВГО Побратьими"). Пари відбиралися на основі добровільної згоди. Кожній парі було описано умови участі. Ті пари, які погоди-

лися на участь у дослідженні, отримали коротке пояснення дослідження і були переконані в конфіденційності повідомлених особистих даних.

Згідно з дослідницькою стратегією, кожен член сімейної пари через засоби електронної пошти отримав окремий набір психодіагностичних методик для самостійного заповнення. Психодіагностичні методики були надіслані з супровідним листом, в якому респондентам висловлювалась вдячність за участь у дослідженні, зазначалися його цілі та орієнтовний час для заповнення методик (15 – 20 хвилин). Також у супровідному листі було зазначено прохання, щоб учасники не обговорювали свої відповіді з партнерами до того як набір психодіагностичних методик буде відправлений організаторам дослідження.

У набір психодіагностичних методик входили: анкета соціально-демографічних даних, оцінки міри стресу спричиненого участью одного із партнерів у АТО (для жінок), а також методика оцінки посттравматичного зростання у респондента та його партнера. Зокрема, чоловіки (ветерани) отримували психодіагностичну батарею до якої входили: "Опитувальник посттравматичного зростання" (україномовна версія); "Опитувальник зміну у поглядах" (україномовна версія); "Опитувальник соціальної бажаності Кроуна-Марлоу"; "Шкали оцінки інтенсивності бойового досвіду".

Крім вищезазначеного, у психодіагностичну батарею чоловіків (ветеранів), було включено відкрите запитання: "Не дивлячись на всі проблеми та турботи зумовлені участью в АТО, чи бачите Ви які-небудь можливі вигоди, здобутки або переваги в цьому досвіді? Якщо так, то які саме?".

Дружини, які приймали участь у дослідженні отримували наступний набір методик: "Опитувальник посттравматичного зростання" (україномовна версія); "Опитувальник зміну у поглядах" (україномовна версія); "Опитувальник соціальної бажаності Кроуна-Марлоу".

Для дружин ввідна інструкція деяких психодіагностичних методик була видозмінена. Так, ввідна інструкція для методики "Опитувальник посттравматичного зростання" набула наступного вигляду: "Усі наведені твердження відображають зміни, які можуть відбутися в результаті важких життєвих подій. Будь-ласка, оцініть для кожної зміни ступінь, в якій вона відбулася у Вашого чоловіка в результаті перебування в зоні бойових дій". Схожої зміни зазнала ввідна інструкція методики "Опитувальник змін у поглядах": "Прочитайте, будь-ласка, наведені нижче твердження і оцініть наскільки, на Вашу думку, Ваш чоловік з ними згоден".

Також дружинам було запропоновано дати відповідь на відкрите запитання: "Не дивлячись на всі проблеми та турботи, зумовлені участью в АТО, чи бачите Ви які-небудь можливі вигоди, здобутки або переваги в цьому досвіді у свого чоловіка? Якщо так, то які саме?".

Аналіз показників методики "Шкала оцінки інтенсивності бойового досвіду" продемонстрував, що чоловіки (ветерани), які взяли участь у цьому дослідженні, пережили доволі широкий діапазон бойового досвіду. Зокрема, загальний бал за вказаною методикою коливався від 2 до 35. Сорок шість відtokів (46%) учасників дослідження мали показники інтенсивності бойового досвіду на рівні "вище, ніж середній" (від 25 до 32) або ж високого бойового досвіду; 23% мали середній рівень інтенсивності бойового досвіду; 25% продемонстрували значення, які відповідають рівню "нижче середнього". Лише 6% від загальної сукупності досліджуваних продемонстрували показники низького рівня інтенсивності бойового досвіду.

Результати аналізу даних отриманих за допомогою "Опитувальника змін у поглядах" (Таблиця 1) продемонстрували, що, як і очікувалося, деякі чоловіки повідомили про негативні зміни у своїх поглядах на житті. Зокрема, 65% учасників АТО вказали на те, що вони стали більш жорсткими з оточуючими. Більше, ніж 50% погодились з тим, що вони стали менш терпимі з оточуючими, менше довіряють людям та хотіли б відмінити час назад та перенестися туди, де нічого цього ще не трапилося.

Таблиця 1

Частка військовослужбовців, що повідомили про негативні зміни

Текст твердження	
Я став жорсткішим з оточуючими	65%
Тепер я не довірюю людям	58%
Я дуже хотів би відмотати час назад та перенестися туди, де нічого цього ще не трапилося	57%
Я став менш терпимим до оточуючих	53%
Мене більше нічого не радує	38%
Мені значно складніше спілкуватись з оточуючими	33%
Тепер я дуже боюся смерті	28%
Я не очікую від майбутнього нічого хорошого	18%
Мені весь час здається, що мене очікує щось погане	18%
Інколи мені здається, що бути гарною людиною безглуздо	15%
Я практично не вірю в себе	12%
Я більше не відчуваю в собі сили справлятися зі справами	12%
Мені весь час здається, що я знаходжуся чистилищі	9%
Мое життя позбавлене сенсу	6%
Мені здається, що мое тіло померло і жива лише голова	3%

Однак, кількість тих, хто хоча б частково погодився з кожним із одинадцяти позитивних тверджень "Опитувальника змін у поглядах", була значно більшою. Так, дані, наведені в Таблиці 2, засвідчують, що найбільш домінуючою позитивною зміною серед респондентів було: відчуття себе

людиною, яка пізнала світ, (90%) та більш рішуче досягаю успіху в житті (89%). Окрім цього, більшість військовослужбовців відзначили, що стали проживати кожен день в повну силу (79%), перестали сприймати людей або речі навколо як щось буденне (67%), стали більше цінувати своїх друзів та рідних (65%).

З цими даними узгоджуються результати якісного аналізу відповідей ветеранів на відкрите запитання "Не дивлячись на всі можливі проблеми та турботи зумовлені участю в АТО, чи бачите Ви будь-які можливі вигоди, здобутки або переваги в цьому досвіді? Якщо так, то які саме?" Сто відсотків ветеранів (100%) відповіли ствердно, вказавши на значні позитивні зміни у своєму житті після досвіду участі у бойових діях. Щоправда, одна розгорнута відповідь мала виражену агресивну спрямованість, тому не приймалась до аналізу.

Таблиця 2

Частка військовослужбовців, що повідомили про позитивні зміни

Текст твердження	
Я відчуваю себе людиною, яка пізнала життя	90%
Тепер я більш рішуче добиваюся успіху в житті	89%
Я ставлюсь до кожного дня як до подарунку	87%
Тепер я проживаю кожен день в повну силу	79%
Я не сприймаю людей або речі навколо мене як щось звичайне	67%
Я тепер значно більше ціную своїх друзів та рідних	65%
Тепер я більше цінюю людей	60%
Я став краще розуміти інших та терпиміше до них ставитись	56%
Тепер я значно більше вірю в людей	52%
Я більше не сприймаю життя як звичайну даність	48%
Я більше не відчуваю тривоги і страху, коли думаю про смерть	43%

Схожа картина спостерігалась серед дружин. На відкриті запитання "Не дивлячись на всі можливі проблеми та турботи зумовлені участю в АТО, чи бачите Ви будь-які можливі вигоди, здобутки або переваги в цьому досвіді для Вашого чоловіка? Якщо так, то які саме?", 95,5% дружин вказали на позитивні зміни. Не помітила позитивних змін у своєму чоловікові після участі в бойових діях лише одна дружина. Слід зазначити, що це буда єдина дружина, яка вказала на відсутність довіри до неї зі сторони чоловіка. Можливо, саме це небажання до саморозкриття не дозволило дружині оцінити позитивні зміни в чоловікові. Щоправда, проведений аналіз відповіді чоловіка з цієї пари засвідчує, що він на відкрите запитання в якості позитивної зміни вказав "Здобув досвід", а це доволі широке та, в певних випадках, доволі суб'єктивне поняття.

Проведений аналіз емпіричних даних засвідчив, що середнє значення загального балу методики "Опитувальник посттравматичного зростання" для чоловіків (ветеранів) знаходиться на рівні 64,64; стандартне відхилення $SD = 16,94$ (Таблиця 3). Група дружин при оцінці позитивних змін у своїх чоловіків за методикою "Опитувальник посттравматичного зростання" продемонструвала середнє значення загального балу на рівні $M = 68,64$; стандартне відхилення $SD = 15,38$ (Таблиці 3).

Таблиця 3

Середні значення та стандартні відхилення посттравматичного зростання військовослужбовців учасників АТО

Назва методики	Середнє значення групи чоловіків	Середнє значення групи дружин	Максимум	Мінімум
"Опитувальник посттравматичного зростання"	$M = 64,64$ ($SD = 16,94$)	$M = 68,64$ ($SD = 15,38$)	37	97
"Опитувальник змін у поглядах" (позитивні зміни)	$M = 43,14$ ($SD = 9,17$)	$M = 44,05$ ($SD = 7,23$)	27	59

Схожа тенденція спостерігалася при аналізі результатів, отриманих за допомогою методики "Опитувальник змін у поглядах" (субшкала позитивних змін). Зокрема, група чоловіків (ветеранів) за цією методикою продемонструвала середнє значення підсумкового балу на рівні $M = 43,17$; стандартне відхилення $SD = 9,17$; група дружин на рівні $M = 44,05$; стандартне відхилення $SD = 7,23$ (Таблиці 3).

Отримані дані вказують, що жінки мали певну тенденцію до перевищення оцінки позитивних змін, які відбулися у особистості їхніх чоловіків в результаті участі в бойових діях. Ця тенденція є доволі стійкою, оскільки зустрічається за показниками відразу двох психодіагностичних методик.

Для перевірки відсутності або наявності статистично значимих відмінностей у середніх значеннях оцінки посттравматичного зростання між групами нами було використано t -критерій для залежних вибірок. Доцільність використання цього статистичного критерію була підтверджена оцінкою одновибіркових критеріїв Колгоморова-Смирнова для розподілу результатів як у групі чоловіків, так і у групі їх дружин (Таблиця 4).

Таблиця 4

**Результати одновибіркового критерію Колгоморова-Смирнова
для розподілу результатів у групі чоловіків (ветеранів)
так у групі дружин**

Назва методики	Група чоловіків		Група дружин	
	Статистика Z Колгоморова-Смирнова	Асимптична значимість	Статистика Z Колгоморова-Смирнова	Асимптична значимість
“Опитувальник посттравматичного зростання”	0,599	p = 0,86	0,684	p = 0,73
“Опитувальник змін у поглядах” (позитивні зміни)	0,603	p = 0,86	0,599	p = 0,86

Зазначені у Таблиці 4 статистичні показники вказують на те, що розподіл балів за двома психодіагностичними методиками як в групах чоловіків, так і в групах дружин, відповідає критеріям нормальності. Тобто виконується ключова статистична вимога до застосування t-критерію Стьюдента для залежних вибіркових сукупностей [2].

Середнє значення загального балу "Опитувальника посттравматичного зростання" у групі чоловіків (ветеранів) статистично значимо не відрізняється від середнього значення загального балу у групі їх дружин, що оцінювали ветеранів за тією ж методикою ($M = 64,64$; $SD = 16,94$ та $M = 68,64$; $SD = 15,38$; для пари $t(22) = 0,127$). (Таблиця 5).

Подібним чином не спостерігалося статистично значимих відмінностей між групами за показниками підсумкових балів кожного з трьох факторів україномовної версії методики "Опитувальник посттравматичного зростання": Фактор № 1 ($M = 34,45$; $SD = 7,61$ та $M = 35,50$; $SD = 7,05$) для пари $t(22) = 0,516$; Фактор № 2 ($M = 19,45$; $SD = 6,33$ та $M = 21,14$; $SD = 6,86$) для пари $t(22) = 0,116$; Фактор № 3 ($M = 10,73$; $SD = 5,04$ та $M = 12,00$; $SD = 4,45$) для пари $t(22) = 0,082$) (Таблиця 6).

Щоправда, слід зазначити, що статистичні показники відмінності між групами для Фактору № 3 ("Життєва філософія") знаходилися на гранично допустимому рівні. На наш погляд, таку тенденцію можна пояснити сутнісним наповненням даного фактору та спрямуванням тверджень, які його сформували. Так, на відміну від інших факторів методики, Фактор

№3 ("Життєва філософія"), у першу чергу відображає глибоко екзистенційні зміни у ціннісно-смисловій сфері особистості ("Я став краще усвідомлювати духовні цінності"), які доволі складно помітити сторонньому спостерігачу у певних поведінкових проявах.

Таблиці 5

Статистичні показники середніх значень за психодіагностичними методиками та результати t-критерію Стьюдента для залежних вибірок

Назва методики	Середнє значення групи чоловіків	Середнє значення групи дружин	t	Значимість (2-стороння)
"Опитувальник посттравматичного зростання"	M = 64,64 (SD = 16,94)	M = 68,64 (SD = 15,38)	-1,591	0,127
"Опитувальник змін у поглядах" (позитивні зміни)	M = 43,14 (SD = 9,17)	M = 44,05 (SD = 7,23)	-0,878	0,390

Таблиця 6

Статистичні показники середніх значень за психодіагностичними методиками та результати t-критерію Стьюдента для залежних вибірок

Опитувальник посттравматичного зростання"	Середнє значення групи чоловіків	Середнє значення групи дружин	t	Значимість (2-стороння)
Фактор №1 "Зміни в сприйнятті свого «Я»/ нові можливості	M = 34,45 (SD = 7,61)	M = 35,50 (SD = 7,05)	-0,661	0,516
Фактор №2 "Міжособистісні відносини"	M = 19,45 (SD = 6,33)	M = 21,14 (SD = 6,86)	-1,625	0,116
Фактор №3 "Життєва філософія"	M = 10,73 (SD = 5,04)	M = 12,00 (SD = 4,45)	-1,826	0,082

Також не спостерігалося статистично значимих відмінностей між групами чоловіків та дружин за результатами порівняння значень "Опитувальника змін у поглядах" (субшкала позитивних змін): (M = 43,14, SD = 9,17, та M = 44,05, SD = 7,23, для пари t(22) = 0,390). (Таблиці 5).

Крім застосування t-критерію Стьюедета, для залежних вибіркових сукупностей нами для об'єктивізації посттравматичного зростання також розраховувалися показники кореляційного аналізу (Таблиця 7).

Як видно з показників кореляційного аналізу, співвідношення між загальними балами "Опитувальника посттравматичного зростання" для чоловіків та загальними балами їх дружин за тією ж методикою мали пря-молінійний статистично значимий зв'язок: ($r[22] = 0,73$, $p < 0,006$, для дружин та чоловіків). Доволі схожий прямолінійний статистично значимий зв'язок спостерігався між балами групи чоловіків та групи дружин за методикою "Опитувальник змін у поглядах" (субшкала позитивних змін). ($r[22] = 0,62$, $p < 0,002$, для дружин та чоловіків).

Таблиця 7

Показники кореляційного аналізу між набраними групами чоловіків та дружин

Назва методики	"Опитувальник посттравматичного зростання" (дружини)	"Опитувальник змін у поглядах" (дружини)
"Опитувальник посттравматичного зростання" (чоловіки)	0,73 ($p=0,001$)	
"Опитувальник змін у поглядах" (чоловіки)		0,62 ($p=0,002$)

Крім вищезазначеного, між групами чоловіків (ветеранів) та дружин спостерігався статистично значимий прямолінійний кореляційний зв'язок за показниками кожного з трьох факторів україномовної версії "Опитувальника посттравматичного зростання". Зокрема, для Фактору №1 сила кореляції знаходилась на рівні $r[22] = 0,50$ ($p < 0,020$); для Фактору №2 на рівні $r[22] = 0,73$ ($p < 0,001$); для Фактору №3 на рівні $r[22] = 0,73$ ($p < 0,001$).

Таким чином, підсумовуючи вищевказані емпіричні дані, можна констатувати, що повідомлені ознаки особистісного зростання учасників АТО у посттравматичний період є об'єктивною даністю поміченою не лише ними, але і членами їхньої родини та близькими людьми. Той факт, що у нашому дослідженні спостерігався доволі високий рівень прямолінійної кореляції між балами чоловіків (ветеранів) та їх дружин, може бути пояснений близькими інтимними відносинами, які зазвичай складаються у подружжі. Зокрема, при відповіді на відкрите запитання "Оцініть наскільки чоловік Вам довіряє", 96% дружин, що взяли участь у дослідженні, відзначили відповідь "Дуже довіряє". Окрім цього, така закономірність сили

кореляційного зв'язку, з одного боку, та інтимності відносин, з іншого, цілком узгоджується з емпіричними результатами К. Л. Парк [7].

Для перевірки питання про те, чи не є позитивні зміни повідомлені учасниками АТО лише відображенням соціальної бажаності або мотивації схвалення, нами були здійснено кореляційний аналіз середніх балів "Шкали соціальної бажаності Кроуна-Марлоу" та загальних балів психодіагностичних методів для оцінювання посттравматичного зростання. Кореляційний аналіз здійснювався в межах двох вибіркових сукупностей:

- вибіркова сукупність 297 військовослужбовців, що були учасниками більш широкого проекту по вивченю детермінантів посттравматичного зростання учасників бойових дій;

- вибіркові сукупності військовослужбовців, що брали участь у дослідженні сімейних пар (22 особи).

Встановлений рівень кореляційного зв'язку загального балу "Шкали соціальної бажаності Кроуна-Марлоу" та загального балу "Опитувальника посттравматичного зростання" у двох вибіркових сукупностях представлено у Таблиці 8. Як можна помітити з наведених даних, між результатами вищевказаніх методик не існувало статистично значимого кореляційного зв'язку: як у вибірковій сукупності 297 військовослужбовців ($r = 0,12$, $p < 0,119$), так і у вибірковій сукупності сімейних пар ($r = -0,18$, $p < 0,97$). Подібним чином не спостерігалося статистично значимого кореляційного зв'язку між загальним балом "Шкали соціальної бажаності Кроуна-Марлоу" та підсумковим балом "Опитувальника посттравматичного зростання" (Таблиця 8). Зокрема, для вибірковій сукупності 297 військовослужбовців сила кореляції знаходилась на рівні $r = 0,18$ ($p < 0,427$), для вибірковій сукупності сімейних пар на рівні $r = 0,29$, ($p < 0,190$).

Таблиця 8

Показники кореляційного аналізу між набраними групами чоловіків та дружин

Назва методики	"Шкала соціальної бажаності Кроуна-Марлоу"	
	Вибіркова сукупність 297 військовослужбовців	Вибіркова сукупність, що приймала участь у дослідженні сімейних пар
"Опитувальник посттравматичного зростання" (чоловіки)	$r= 0,12$ ($p=0,119$)	$r= 0,18$ ($p=0,427$)
"Опитувальник змін у поглядах" (чоловіки)	$r= 0,15$ ($p=0,070$)	$r= 0,29$ ($p=0,190$)

Також було проведено кореляційний аналіз між загальним балом "Шкали соціальної бажаності Кроуна-Марлоу" та підсумковими балами кожної з трьох факторів україномовної версії "Опитувальника посттравматичного зростання". Аналіз результатів засвідчив, що сила зв'язку в кожній кореляційній парі не характеризується статистичною значимістю: Фактор №1 сила кореляції знаходилась на рівні $r = 0,08$, ($p < 0,224$); Фактор №2 сила кореляції $r = 0,12$ ($p < 0,064$); Фактор №3 сила кореляції $r = 0,04$ ($p < 0,506$). (Таблиця 9)

Таблиця 9

Показники кореляційного аналізу між набраними групами чоловіків та дружин

Назва методики	Шкала соціальної бажаності	
	Вибіркова сукупність 297 військовослужбовців	Вибіркова сукупність, що приймала участь у дослідженні сімейних пар
Фактор №1 "Зміни в сприйнятті свого «Я»/ нові можливості	$r = 0,08$ ($p=0,224$)	$r = 0,04$ ($p=.027$)
Фактор №2 "Міжособистісні відносини"	$r = 0,12$ ($p=0,064$)	$r = 0,04$ ($p=0,579$)
Фактор №3 "Життєва філософія"	$r = 0,04$ ($p=0,506$)	$r = -0,037$ ($p=0,579$)

Таким чином, результати кореляційного аналізу проведеного у двох вибіркових сукупностях учасників АТО свідчать, що вказані військовослужбовцями прояви посттравматичного зростання не пов'язані з мотивацією схвалення та не є результатом соціальної бажаності. Цей висновок цілком узгоджується з даними низки закордонних емпіричних досліджень [5; 6; 7]. Зокрема, Р. Тадеші та Л. Келхаун повідомили про відсутність статистично значимого кореляційного зв'язку між посттравматичним зростання та соціальною бажаністю серед студентів американських вузів [12]. Д.М. Сальсман не встановив статистично значимого кореляційного зв'язку між посттравматичним зростання та соціальною бажаністю у вибірковій сукупності онкохворих пацієнтів [8]

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження можна констатувати, що наведені емпіричні дані підтверджують ідею про те, що феномен посттравматичного зростання включає в себе деякі фактичні зміни у особистості військовослужбовця, які виходить за межі простого відображення позитивних ілюзій або прагнення до соціального схвалення. За ре-

зультатами аналізу емпіричних даних можна дійти висновку, що для тих учасників АТО, які повідомляють про ознаки посттравматичного зростання, ці позитивні зміни є вкрай реальними та об'єктивно присутніми. Представлені емпіричні дані також свідчать про те, що ці зміни здаються реальними їх партнерам. Окрім цього, представлена у статті інформація підтверджує конвергентну валідність україномовних версій методик "Опитувальник посттравматичного зростання" та "Опитувальник змін у поглядах".

Перспективи подальших досліджень. Описані у статті результати вказують на декілька напрямків подальших досліджень та уточнень. По-перше, у подальших емпіричних дослідженнях повинні бути визначені основні детермінанти особистісного зростання учасників АТО у посттравматичний період. По-друге, з огляду на те, що у вказаному дослідженні використовувалась доволі обмежена вибіркова сукупність, результати повинні бути репліковані на більш чисельних вибірках учасників бойових дій.

Список використаних джерел

1. Джозеф С. Что нас не убивает. Новая психология посттравматического роста / С. Джозеф [пер. с англ. И. Ющенко]. – М.: Карьера Пресс, 2015. – 352 с.
2. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных Учебное пособие. / А.Д. Наследов – СПб.: Речь, 2004. – 292 с.
3. Fiske, S.T. (1991). Social cognition, 2nd. / S. T. Fiske, S. E. Taylor – NY.: McGraw-Hill // www.pinterest.com
4. Helgeson, V.S. (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth / V. S. Helgeson, K. A. Reynolds, P. L. Tomich // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – № 74. – P. 797- 816.
5. Lehman, D.R. (1993). Positive and negative life changes following bereavement and their relations to adjustment / D. R. Lehman, C. G. Davis, A. DeLongis, C. B. Wortman, S. Bluck, D. R. Mandel, J. H. Ellard // Journal of Social and Clinical Psychology. – № 12. – Vol. 1. – P. 90-112.
6. Linley, P.A. (2004). Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review / P. A. Linley, S. Joseph // Journal of Traumatic Stress. – №1. – Vol. 17. – P. 11-21.
7. Park, C.L. (1996). Assessment and prediction of stress?related growth / C. L. Park, H. C. Lawrence, R. L. Murch // Journal of personality. – № 64. – Vol. 1. – P. 71-105.
8. Salsman, J. M. (2009). Posttraumatic growth and PTSD symptomatology among colorectal cancer survivors: a 3?month longitudinal examination of cognitive processing / J. M. Salsman, S. C. Segerstrom, E. H. Brechting, C. R. Carlson, M. A. Andrykowski // PsychoOncology: Journal of

the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer. – №18. – Vol. 1. – P. 30-41.

9. Shedler, J. (1993). The illusion of mental health / J. Shedler, M. Mayman, M. Manis // American Psychologist. – №48. – Vol. 11. – P. 1117-1131.

10. Shakespeare?Finch, J. (2008). Corroborating evidence of posttraumatic growth / J. Shakespeare?Finch, T. Enders // Journal of traumatic stress. – №21. – Vol. 4. – P. 421-424.

11. Taylor, S.E. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. / S. E. Taylor, J. D. Brown// Psychological bulletin. – №103. – Vol. 2. – P. 193 – 210.

12. Tedeschi, R.G. (1996). The post-traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Journal of Traumatic Stress. – Vol. 9. – P. 455-471

13. Tedeschi, R.G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Psychological Inquiry. -№ 1. – Vol. 15.- P. 1-18.

14. Weiss, T. (2002). Posttraumatic growth in women with breast cancer and their husbands: An intersubjective validation study. / T. Weiss // Journal of psychosocial Oncology. – № 20. – Vol. 2. – P. 65-80.

15. Zoellner, T. (2006). Posttraumatic growth in clinical psychology – A critical review and introduction of a two component model. / T. Zoellner, A.Maercker // Clinical psychology review. – 2006. – № 26. – Vol. 5. – P. 626-653.

References transliterated

1. Dzhozef S. Chto nas ne ubivaet. Novaya psikhologiya posttravmaticskego rosta / S. Dzhozef [per. s angl. I. Yushchenko]. – M.: Kar'yera Press, 2015. – 352 s.

2. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannyakh Uchebnoe posobie. / A.D. Nasledov. – SPb.: Rech', 2004. – 292 s.

3. Fiske, S.T. (1991). Social cognition, 2nd. / S. T. Fiske, S. E. Taylor – NY.: McGraw-Hill // www.pinterest.com

4. Helgeson, V.S. (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth / V. S. Helgeson, K. A. Reynolds, P. L. Tomich // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – № 74. – P. 797- 816.

5. Lehman, D.R. (1993). Positive and negative life changes following bereavement and their relations to adjustment / D. R. Lehman, C. G. Davis, A. DeLongis, C. B. Wortman, S. Bluck, D. R. Mandel, J. H. Ellard // Journal of Social and Clinical Psychology. – № 12. – Vol. 1. – P. 90-112.

6. Linley, P.A. (2004). Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review / P. A. Linley, S. Joseph // Journal of Traumatic Stress. – №1. – Vol. 17. – P. 11-21.
7. Park, C.L. (1996). Assessment and prediction of stressrelated growth / C. L. Park, H. C. Lawrence, R. L. Murch // Journal of personality. – № 64. – Vol. 1. – P. 71-105.
8. Salsman, J. M. (2009). Posttraumatic growth and PTSD symptomatology among colorectal cancer survivors: a 3?month longitudinal examination of cognitive processing./ J. M. Salsman, S. C. Segerstrom, E. H. Brechting, C. R. Carlson, M. A. Andrykowski // Psycho?Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer. – №18. – Vol. 1. – P. 30-41.
9. Shedler, J. (1993). The illusion of mental health / J. Shedler, M. Mayman, M. Manis // American Psychologist. – №48. – Vol. 11. – P. 1117-1131.
10. Shakespeare Finch, J. (2008). Corroborating evidence of post-traumatic growth / J. Shakespeare Finch, T. Enders // Journal of traumatic stress. – №21. – Vol. 4. – P. 421-424.
11. Taylor, S.E. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. / S. E. Taylor, J. D. Brown// Psychological bulletin. – №103. – Vol. 2. – P. 193 – 210.
12. Tedeschi, R.G. (1996). The post-traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Journal of Traumatic Stress. – Vol. 9. – P. 455?471
13. Tedeschi, R.G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Psychological Inquiry. – № 1. – Vol. 15.- P. 1-18.
14. Weiss, T. (2002). Posttraumatic growth in women with breast cancer and their husbands: An intersubjective validation study. / T. Weiss // Journal of psychosocial Oncology. – № 20. – Vol. 2. – P. 65-80.
15. Zoellner, T. (2006). Posttraumatic growth in clinical psychology – A critical review and introduction of a two component model. / T. Zoellner, A. Maercker // Clinical psychology review. – 2006. – № 26. – Vol. 5. – P. 626-653.

D.S. Zubovskiy, A.V. Kozinchuk. Objectification of personal growth of participants "ATO" in the posttraumatic period. In the scientific article an empirical objectification of the personal growth of "ATO" participants in the post-traumatic period was made, as well as the verification of the correlation of this growth with the phenomenon of social desirability. To objectivize personal growth, a research strategy was used that envisaged its implementation through intersubjective validation. To check the correlation of growth with the phenomenon of social desirability, a correlation analysis of the mean scores of "Crowne-Marlow's social desirability scores" and the final scores was used to

evaluate post-traumatic growth. According to the results of the analysis of empirical data, it can be concluded that for those "ATO" participants who report signs of post-traumatic growth, these positive changes are very real and objectively present, and social desirability does not affect the reported growth rates.

Key words: posttraumatic growth, ATO participants, veterans, objectification, social desirability.

Отримано: 11.07.2018 р.

УДК 159.9.

3.О. Кіреєва, О.С. Односталко

ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОЖИВАННЯ ВАЖКОЇ ЖИТТЕВОЇ СИТУАЦІЇ ("CRASH-ЕТАПУ") ЗА ДОПОМОГОЮ НАРАТИВУ

3.О. Кіреєва, О.С. Односталко. *Відображення проживання важкої життєвої ситуації ("Crash-етапу") за допомогою наративу.* У статті запропонованій авторській термін "Crash-етап". Під яким розуміється об'єктивний ненормативний етап на життєвому шляху в якому людина втрачає відносну стійкість, усвідомлює зруйнованість життя в сьогоденні, безповоротність до минулого і невизначеність майбутнього. "Crash-етап" розглядається як не просто стресогенна/важка ситуація, це певний вид травматичного стресу, який не перевантажує адаптаційні можливості, а концентрує і напружує їх. У "Crash-етапі" представлена: до-стадія, "crash-точка"; пост-стадії і підсумок-стадія. Кожній стадії властиві своя динаміка і особливості проживання. У дослідженні використовувалися ідеографічний і наративний підходи. Установлено, що проживання важкої ненормативної життєвої ситуації зі зберігаючим/підтримувальним самоідентичністю функціонуванням пов'язане зі взаємомостиранням компонентів функціонування системи людини "пораненої, але не переможеної".

Ключові слова: важка життєва ситуація, "Крах-етап", резілентність, ідеографічний підхід, наративний підхід, психічний стан, самоідентичність.

3.А. Киреева, Е.С. Односталко. *Отражение проживания тяжелой жизненной ситуации ("Crash-этапа") в нарративе.* В статье предложен авторский термин "Crash-этап". Под которым понимается объективный ненормативный этап на жизненном пути в котором человек теряет относительную устойчивость, осознает разрушенность жизни в настоящем, невозвратимость к прошлому и неопределенность будущего. "Crash-этап" рассматривается как не просто стрессогенная/трудная ситуация, это определенный вид травматического стресса, который не перегружает адаптационные возможности, а концентрирует и направляет их. В "Crash-этапе" представлены: до-стадия, "crash-точка"; пост-стадии и итог-стадия. Каждой стадии свойственны своя динамика и особенности проживания. В исследовании использовались идеографический и нарративный подходы. Установлено, что проживание тяжелой ненормативной жизненной ситуации с сохраняющим/поддерживающим самоидентичность функционированием

нием связано с взаимодействием компонентов функционирования системы человека "раненого, но не побежденного".

Ключевые слова: тяжелая жизненная ситуация, "Крах-этап", резидентность, идеографический подход, нарративный подход, психическое состояние, самоидентичность.

Постановка проблемы. Особистість це складна адаптивна система, що включає усі аспекти взаємодії і взаємозв'язків між її підсистемами, а також взаємовідносини з іншими людьми. Складність вивчення адаптації людини до важких ситуацій життя зумовлено наявністю складної ієрархії автономних підсистем. Одним із чинників, що визначає особливості адаптації до важкої життєвої ситуації є психологічне здоров'я особистості. Психологічне здоров'я припускає інтерес людини до життя, ініціативу, активність, самостійність, усвідомлення своєї індивідуальності, прийняття своєрідності навколоїшніх людей, уміння знаходити і використовувати власні ресурси у важких життєвих ситуаціях. Зараз, згідно гуманітарній парадигмі, в психології з'являються дослідження, що відбивають аналіз подолання складних ситуацій і використаних дій з позицій власного внутрішнього світу людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Труднощі, які проживає на своєму життєвому шляху людина можна називати, згідно з прийнятыми психологічними поняттями по-різному. В наукових працях Л.І. Анциферової, Б.С.Братусь, Л.Ф. Бурлачку, Ф.Є. Василюка, Д.О. Леонтьєва, О.Ю. Коржової, М.Ш. Магомед-Емінова, С.К. Нартової-Бочавер, В.В. Нуркової зустрічається така термінологія: важка життєва ситуація, екстремальна ситуація, аномальна ситуація, травматична ситуація, травматичний стрес, життєві труднощі, життєві події, кризова ситуація і інш. Так, Ф.Є. Василюк, визначав критичну ситуацію, як ситуацію неможливості, тобто, в якій суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя (мотивів, прагнень, цінностей і ін.) [3]. Д.О. Леонтьєв вважає, що: "Критичні життєві ситуації представляють деяку межу, за яку вже не можна рухатися, не вирішивши протиріччя. Смислові перебудови в цих ситуаціях абсолютно потрібні, вони виступають умовою збереження психологічної цінності особистості в довгостроковій перспективі позитивної дезінтеграції ригідних регуляторних структур, що склалися, і їх реінтеграції на новій основі" [4, с. 269]. Я.Р. Амінева, посилаючись на І.А. Сагань, визначає важку життєву ситуацію як різновид соціально-психологічної ситуації, яка пред'являє підвищені вимоги до адаптаційних ресурсів особистості, детермінує зміни її психічного стану і якість взаємодії в системі "Суб'єкт – ситуація" [2]. Взагалі під терміном "складні життєві ситуації" дослідники розуміють широкий спектр ситуацій і подій, що пред'являють підвищені вимоги до особи і її адаптаційних механізмів і ресурсів.

За Я. Ф. Андреєвою під "складними життєвими ситуаціями" слід розуміти будь-які життєві обставини, що призводять до порушення працездатності, сформованих відносин, породжують негативні емоції й переживання, викликають дискомфорт та за певних умов можуть спричинити негативні наслідки для розвитку особистості.

Л.І. Анциферова виділяє три основні види життєвих труднощів: повсякденні неприємності; негативні події, пов'язані з різними віковими періодами; непередбачені нещастя і прикроці [1]. А. О. Прохоров з колегами відносить до типових важких ситуацій: смерть близької людини, міжособистісний конфлікт, внутрішньо особистісний конфлікт, розлучення [6]. Крос-культурні дослідження показують, що в усіх культурах самою стресовою серед життєвих подій є значна втрата здоров'я, коханого, роботи (Dohrenwend et al.)[7].

Питання про силу/сили, індивідуально-особистісні особливості, психічні стани, соціальну підтримку, що сприяють адаптації/дезадаптації, протистоянню/поразці у важких ситуаціях життя залишається в наукі поліфонічним і багатоаспектним

Мета дослідження – теоретично проаналізувати і емпірично вивчити особливості проживання важкої життєвої ситуації (у авторському розумінні ("Crash-етап") особистістю.

Основні результати дослідження. У дослідженні ми використали ідеографічний і наративний підходи. В наративному підході для розуміння життєвих подій і переживань людей, використовується метафора наративу або історії. Відомо, що метафора є засобом обміну, розширення, поглиблення сенсу (В.П. Зинченко) або потоком образів, породжених сенсом (П. Рікер). Згідно ідеї дослідження, випробовуваний, що проживає важку ненормативну життєву ситуацію склав особисту історію. М.Л. Крослі, посилаючись на МакАдамса, пропонує в аналізі наративів зосередитися на: ідентифікації важливих концептів, тоні оповідання, образах, ключовій події, сценарії майбутнього і особистісної ідеології, як найбільш усеосяжних характеристиках особистісного наративу в дорослому віці [5, с. 152]. У результаті ми отримали наступні один за одним метафоричні оповідання, що складаються з наступних частин:

1. "Фортеця". Добре побудована – товсті стіни, є захисні комунікації – неглибокий рів і вікна по фасаду невеликі за розміром (бійниці). Фортеця не погано захищена, але ворота фортеці завжди відкриті. Жителі, що живуть в ній працездатні, енергійні, упевнені в завтрашньому дні, позитивні, доброзичливі, гостинні. Усередині фортеці налагоджена робота і порядок: все і усе на своїх місцях. У фортеці панують мир, благополуччя, щастя, здоров'я. Над фортецею завжди сонечно. Життя у фортеці активне, продуктивне і прекрасне. Люди, що живуть поруч, відчувають захищеність,

охоче взаємодіють з жителями фортеці. Вороги є, але ворожість більшості з них не проявляється у відкритій формі.

2. "Раптовий напад". Ворота фортеці закриті наглуго. Фортеця розраховує на свої сили, але залишається віра, що хтось/щось допоможе. Супротивник усіма доступними засобами намагається проникнути у фортецю. Стріли, вогонь, штурм стін. Брудні від пожеж обличчя і тіла тих, що обороняються, чіткі рухи, попри те, що таку облогу фортеця витримує уперше. Паніка відсутня. Напруга на лицах, втома, але девіз жителів фортеці: "Не здаватися ні за яких обставин". Перший штурм витриманий, фортеця не здалася, але сильно пошкоджена. Оточення випробовує шок від того, що відбувається і не знає чи можливо відвідування фортеці. Вибирають вичікувальну стратегію поведінки. Супротивник не задоволений результатами, фортеця мала бути порівняна із землею, а вона існує.

3. "Облога". Ми витримали натиск, нас не зломили і не знишили, але ми зазнали втрат. Стіни фортеці і вежі напівзруйновані. Залишки пожеж, чорний дим, розбиті вулиці, розкидані камені. Фронтальні вікна закриті наглуго. Чітке усвідомлення події. Жах. У фортецю допускаються тільки перевірені і близькі люди. Очікування допомоги із зовні. Сіре небо. Ворог продовжує діяти: не активно, але цілеспрямовано. У країні усі знають про набіг ворога і про те, що фортеця сильно пошкоджена, ворог по можливості використовує цей факт.

4. "Облога триває з набігами ворога". Набіги злого і напористого супротивника і його оточення, незадоволених результатами штурму і облоги, обмежені пострілами стріл по закритих вікнах; криками, що знижують імідж фортеці, закликають здатися і устрашають навколоишні поселення. Все в руках жителів фортеці і найвідданіших з них, що живуть поруч. Слабкі відповіді ворогові у вигляді розплавлених смол і залишку стріл, випущених втомленими лучниками з бійниць. Сил, у захисників фортеці, здається не залишилося, але основний девіз: "Не здаватися ні за яких обставин" примушує не падати духом. З допомогою із зовні з'являється віра в можливість реконструкції фортеці.

5. "Реконструкція при облозі". Ворог проявляє мінімальну активність і ворожість, але він є. Небо стає блакитним і починає світити сонце. Фортеця самостійно починає реконструкцію. Виробляє стратегію і тактику. Деяка допомога із зовні додає оптимізму жителям фортеці. Настрій жителів коливається від оптимістичного до пессимістичного і навпаки. Їх ресурси виснажені, але вона активні по змозі.

Підсумовуючи особисту історію переживання важкої ситуації можна представити важливі концепти відповідно до вищевикладених критеріїв, прийнятих для наративів. Так, тон особистого оповідання в цілому оптимістичний. Він передається і в змісті історії і через форму ("Над фортецею

завжди сонячно", "Небо стає блакитним і починає світити сонце"). Образи, які використав випробовуваний говорять про те, як він структурує самого себе і усвідомлює свої риси характеру/особистісні особливості ("працездатні, енергійні, упевнені в завтрашньому дні, позитивні, доброзичливі, гостинні", "налагоджена робота і порядок", "відповіді ворогові", "не падати духом"). Згідно нашими спостереженнями випробовуваний є енергійним, компетентним, упевненим в собі, наполегливим, з високою активністю в діяльності, комунікабельним, доброзичливим, йому властива переконаність у власному високому рівні "людської сили", нестриманість, прямолінійність, внутрішня свобода, соціальна сміливість, стресостійкість, високий рівень життєстійкості, оптимізм і мотивація на успіх. Ключовою подією є для випробовуваного деяка подія (у авторському розумінні "Crash-точка"), яку випробовуваний називає "Раптовий напад", що змінила життя випробовуваного і людей, що оточували його. Проте і в цій ситуації випробовуваний презентує себе (self – presentation) в ході оповідання. У нього виражені компоненти життєстійкості ("чіткі рухи, попри те, що таку облогу фортеця витримує уперше. Паніка відсутня", "Ми витримали натиск, нас не зломили і не знишили"), резилентність ("Сил, у захисників фортеці, здається не залишилося, але основний девіз: "Не здаватися ні за яких обставин" примушує не падати духом") і порушені соціальні контакти ("Оточення випробовує шок від того, що відбувається і не знає чи можливо відвідування фортеці. Вибирають вичікувальну стратегію поведінки"). Після визначальної події (пост-стадії в авторському розумінні) випробовуваний передає свої переживання, які свідчать про виражене відокремлення компонентів життєстійкості: гостре відчуття себе поза життям ("включеність"), слабкий вплив на результати стресогенних змін, незначна активність ("контроль"), неприйняття ризику, при в міру відкритості довкіллю і суспільству ("виклик"). У нього знижена самооцінка і рівень оптимізму, спостерігається погіршення емоційного стану. Випробовуваний усвідомлює мінімальність емоційної соціальної підтримки, при високій її цінності. В наявності мотивація "вистояти" під впливом психологочного аб'юза.

Згідно історії випробовуваного, важка життєва ситуація не закінчилася, проте є вірогідність, що підсумок її проживання буде вираженим у зберігаючому/підтримувальному самоідентичністі функціонуванні ("Фортеця самостійно починає реконструкцію. Виробляє нову стратегію і тактику").

В результаті аналізу наукової літератури і нашого дослідження ми відмовилися використовувати відомі визначення важкої життєвої ситуації, а запропонували авторський термін "Crash-етап", який ми розуміємо як об'єктивний ненормативний етап на життєвому шляху в якому людина втра-

час відносну стійкість, усвідомлює зруйнованість життя в сьогоденні, безповоротність до минулого і невизначеність майбутнього. "Crash-етап", це не просто стресогенна/важка ситуація, це певний вид травматичного стресу, який не перевантажує адаптаційні можливості, а концентрує і напружує їх. До "crash-етапу" ми відносимо ситуації, пов'язані з важкою хворобою, інвалідністю, крахом кар'єри і бізнесу, репутації і статусу, зривом життєвих цілей і втратою сенсів, руйнуванням працевদатності і соціальних стосунків. Характеристики і стадії психологічної травми не повністю співпадають з характеристиками проживання "crash-етапа". У "crash-етапі" представлені: до-стадія, "crash-точка"; пост-стадії і результат-стадія. Кожній стадії властиві свої особливості проживання. Результат – стадія припускає декілька варіантів: функціонування, що зберігає/що підтримує самоідентичність або "мужність продовжувати" (У. Черчіль); функціонування що помилково підтримує, з негативним результатом (наприклад, запропоновані Е. Кюблер – Рос емоційні стадії (заперечення, злість, торг, депресія. прийняття)); функціонування, що руйнує (вживання транквілізаторів, алкоголь, наркотиків, суб'їціальnoї поведінки). Людина як система, що самоорганізується, в "Crash-етапі" зазнає зміни з результатом, згідно з яким розвиватиметься її подальша особиста життєва історія. При зберігаючому/підтримувальному самоідентичність функціонуванні найімовірніше з'являється нове визначення самого себе, своїх сенсів, цілей і цінностей, що може вести до розвитку і самодетермінації. Ми вважаємо, що залежно від періоду онтогенезу відношення до "Crash-етапу" є різним: відсточено у дітей до моменту його усвідомлення. Ми вважаємо, що на процес проживання "Crash-етапу" зі зберігаючим/підтримувальним самоідентичність функціонуванням впливають "взаємоприяняння" (П.К. Анохін) компонентів функціонування системи людини "пораненої, але не переможної" у напрямі отримання корисного результату. У систему входять індивідуально-типовогічні і особистісні риси (життєстійкість, оптимізм, локус контролю), мотивація, інтелект, воля, ресурси, рефлексія, самооцінка, цінності і сенси, психологічні захисти, копінг-стратегії, диспозиції, вибори, досвід, сценарії життя, дитячо-батьківські стосунки, саморегуляція, персональна позиція "Так" по відношенню до власного життя (А. Лэнгле), поняття людської сили як здатність, що витримує будь які знегоди (Ч. Карвер і М. Шейер), психічні стани (резілентність) та ін.

Висновки. Підводячи підсумки, відмітимо, що нами запропоновано авторське визначення "crash-етапу", як об'єктивного ненормативного етапу на життєвому шляху в якому людина втрачає відносну стійкість, усвідомлює зруйнованість життя в сьогоденні, безповоротність до минулого і невизначеність майбутнього. Емпіричне дослідження на основі ідеографічного і наративного підходів дозволило розглянути проживання

стадій "Crash-етапу" особистістю з вірогідним зберігаючим функціонуванням, зі збереженням психологічного здоров'я.

Перспективи подальших досліджень є вивчення змін в часовій перспективі і особливостей соціальної підтримки в процесі проживання "crash-етапу".

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-19.
2. Амінєва Я.Р. Емоційна стійкість особистості як одна з детерміnant ефективного подолання складних життєвих ситуацій // Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип. 18. – Т. 20. – № 9 // 700.kiev.ua
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 144 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
5. Кrossli M.L. Нarrативная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов. – Х.: "Гуманитарный Центр", 2013. – 284 с.
6. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. – М.: Изд-во "Когито-Центр", 2011. – 624 с.
7. Dohrenwend, B.P. (1974). Problems in defining and sampling the relevant population of stressful life events. In: Dohrenwend BS, Dohrenwend BP, editors. Stressful life events. New York: Wiley; pp. 275-310.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Antsyferova L.I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyслиvanie, preobrazovanie situatsiy i psikhologicheskaya zashchita // Psikhologicheskiy zhurnal. – 1994. – T. 15. – № 1. – S. 3-19.
2. Amineva Ya.R. Emotsiina stikist osobystosti yak odna z determinant efektyvnoho podolannia skladnykh zhyttievykh sytuatsii // Visnyk DNU. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. – 2012. – Vyp. 18. – T. 20. – № 9 // 700.kiev.ua
3. Vasiliuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy. – M.: Izd-vo MGU, 1984. – 144 s.
4. Leont'yev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti. – 2-e izd., ispr. – M.: Smysl, 2003. – 488 s.
5. Krossli M.L. Narrativnaya psikhologiya. Samost', psikhologicheskaya travma i konstruirovaniye smyslov. – Kh.: "Gumanitarnyy Tsentr", 2013. – 284 s.

6. Prokhorov A.O., Valiullina M.E., Gabdreeva G.Sh., Garifullina M.M., Mendelevich V.D. Psikhologiya sostoyaniy: Uchebnoe posobie / Pod red. A.O. Prokhorova. – M.: Izd-vo "Kogito-Tsentr", 2011. – 624 s.

7. Dohrenwend, B.P. (1974). Problems in defining and sampling the relevant population of stressful life events. In: Dohrenwend BS, Dohrenwend BP, editors. Stressful life events. New York: Wiley; pp. 275-310.

Z. Kireeva, O. Odnostalko. Reflection of serious life situation ("Crash stage") living-through in narration. The author's term "Crash-stage" is proposed in the article, by it we refer to the objective non-normative stage in the life path in which a person loses relative stability, realizes the destruction of life in the present, irrevocability to the past and uncertainty of the future. "Crash-stage" is considered not just a stressful / difficult situation, it is a certain type of traumatic stress, which does not overload the adaptive possibilities, but concentrates and strains them. There are pre-stage, "crash-point", post-stage and result-stage in the "crash-stage". Each stage has its own dynamics and features of living. The result-stage involves several options for functioning: 1) preserving / maintaining self-identity with positive result; 2) false support with a negative result; 3) destructive.

The ideographic and narrative approaches were used in the research. While analysing personal narrative we studied the following: the identification of important concepts, the tone of the narrative, images, key events, future scenarios and personal ideology. It was established that the living-through of a serious non-normative life situation with the self-identity preserving / maintaining is related to the synergy of functioning components of the human system "wounded, but not defeated". This system includes individual typological and personality traits (type of temperament, vitality, optimism), motivation, intellect, will, resources, reflection, self-esteem, experience, life scenario, self-regulation, personal position "Yes" in relation to one's own life, concept human strength as the ability to withstand whatever adversity, resilience, etc. In further studies, it is planned to study changes in the time horizon and the features of social support during the "crash-stage" living-through.

Key words: a difficult life situation, a "Crash-stage", an idiographic approach, a narrative approach, a mental state, self-identity.

Отримано: 23.08.2018

УДК 159.942.2

О.О. Лазуренко, Н.А. Тертична

ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ЗНАНЬ "ОХОРОНА ЗДОРОВ'Я": КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У МЕДИЧНІЙ ОСВІТИ

О.О. Лазуренко, Н.А. Тертична. Психологічна складова підготовки доктора філософії у галузі знань "охорона здоров'я": компетентнісний підхід у медичній освіті. Визначено сутність та етапи професійної підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії в українських ви-

ищих навчальних закладах. Наведено перелік компетентностей для ступеню доктора філософії в галузі охорони здоров'я. Визначено психолого-педагогічні особливості формування професійної компетентності майбутніх медиків на етапі професійного становлення. Представлено аналіз теоретичної та практичної підготовки, як на додипломному, так і на післядипломному етапі.

Проаналізовано психолого-педагогічні особливості професійного становлення майбутнього лікаря. Окреслено психологочні дисципліни, які є важливим компонентом психологічної підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я. Зроблено припущення, що здобуття знань, умінь та навичок, пов'язаних з професійною компетентністю лікаря, може сприяти розвитку професіоналізму, як інтегральної якості особистості фахівця. Зроблено висновки, що професійний розвиток особистості лікаря, а відтак його професійне самоздійснення обумовлені необхідністю розвитку професійних компетенцій у процесі професійної підготовки, в свою чергу, компетентнісний підхід буде забезпечувати здатність аспіранта до ефективних інтеграційних процесів. Визначено перспективи подальшого вивчення особливостей та визначення шляхів професіогенезу особистості лікаря.

Ключові слова: професійна підготовка, здобувачі наукового ступеня доктора філософії, медична освіта, професійні компетентності, психологічна компетентність, професіоналізм, особистість лікаря.

Е.А. Лазуренко, Н. А. Тертична. Психологическая составляющая подготовки доктора философии в области знаний "здравоохранение": компетентностный подход в медицинском образовании. Определена сущность и этапы профессиональной подготовки соискателей ученой степени доктора философии в украинских высших учебных заведениях. Приведен перечень компетенций для степени доктора философии в области здравоохранения. Определены психологические особенности формирования профессиональной компетентности будущих медиков на этапе профессионального становления. Представлен анализ теоретической и практической подготовки, как на додипломном, так и на последипломном этапе. Проанализированы психолого-педагогические особенности профессионального становления будущего врача.

Определено психологические дисциплины, которые являются важным компонентом психологической подготовки будущих специалистов здравоохранения. Сделано предположение, что получение знаний, умений и навыков, связанных с профессиональной компетентностью врача, может способствовать развитию професионализма, как интегрального качества личности специалиста. Сделаны выводы, что профессиональное развитие личности врача, его профессиональная самореализация обусловлены необходимостью развития профессиональных компетенций в процессе профессиональной подготовки, в свою очередь, компетентностный подход будет обеспечивать способность аспиранта к эффективным интеграционным процессам. Определены перспективы дальнейшего изучения особенностей и определение путей професіогенеза личности врача.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, соискатели ученой степени доктора философии, медицинское образование, профессиональные компетентности, психологическая компетентность, професіоналізм, личность врача

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства зростають вимоги до системи освіти, якості підготовки фахівців та рівня сформованості їх професійно значущих характеристик, які значною мірою закладаються на вузівському етапі професійної підготовки. Сьогодні існує ряд факторів, які вказують на унікальні можливості щодо осмислення та нового бачення процесу розвитку освіти в Україні, розуміння необхідності і бажання покращення цього процесу, зокрема підготовки докторів філософії в галузі медицини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутніх фахівців охорони здоров'я у закладах вищої медичної освіти не може бути осторонь процесів реформування вітчизняної освіти. Прийнятий у 2014 р. Закон України "Про вищу освіту" вже задав ряд позитивних орієнтирів і, нарешті, цей процес стимулює стратегічне бачення подальшого розвитку освіти в Україні в рамках Болонського процесу (мова йде про три основні ступені: бакалавр, магістр, доктор), яким визначено трирівневу систему вищої освіти, а також перелік компетентностей для третього рівня, які необхідно сформувати, щоб отримати ступінь доктора філософії. Цей перелік ґрунтується на Дублінських дескрипторах, покладених в основу Європейської рамки кваліфікацій. Відповідно до нього, ступінь доктора філософії може бути присвоєний фахівцям, які: проявили систематичне розуміння своєї дослідницької галузі і майстернєолодіння навичками та методами досліджень у конкретній галузі; продемонстрували здатність започатковувати, планувати, реалізовувати та корегувати послідовний процес ґрутовного наукового дослідження, дотримуючись належної академічної добросердечності; зробили науковий внесок, провівши оригінальне дослідження, яке забезпечило приріст знань завдяки істотному обсягу праці і частині якого заслуговує на публікацію у національних або міжнародних рецензованих виданнях; є здатними до критичного аналізу, оцінки та синтезу нових та складних ідей; можуть спілкуватися з колегами, ширшою науковою спільнотою та суспільством в цілому у питаннях, що стосуються сфери його експертних знань; дають підстави очікувати від них здатності в рамках академічного та професійного контексту сприяти технологічному, суспільному чи культурному поступу в суспільстві, заснованому на знаннях. Підготовка здобувачів наукового ступеня доктора філософії в українських вищих навчальних закладах і наукових інститутах розпочата з осені 2016 р. Напередодні було ухвалено "Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)" і проведено ліцензування відповідних освітньо-наукових програм (PhD-програм). Болонський процес передбачає, що нормативний строк підготовки докторів філософії – 4 роки. Освітня складова освітньо-наукової програми має перебувати в

межах 30-60 кредитів ЄКТС (стаття 5.6), що відповідає терміну 0,5-1 рік. Решта часу відводиться на наукову складову програми. Таким чином підготовка докторів філософії починається ще з бакалаврського рівня. Тому якість вищої освіти (кожний здобутий рівень) залежить насамперед від якості освітньої діяльності (рівень організації освітнього процесу), який стартує з бакалаврського рівня й досягає рівня доктора наук. Цей процес поглиблення професійної підготовки запускає механізм та його результат – випускників, які будуть задавати тон майбутній освіти загальнонаціонального й світового значення. Отже ступінь доктора філософії в загальній структурі освітніх рівнів вищої освіти України займає передостанній рівень і є основою для найвищого – доктор наук.

Мета статті: проаналізувати психологічну складову підготовки доктора філософії у галузі знань "Охорона здоров'я" з точки зору компетентнісного підходу у медичній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Певною особливістю реформування освіти в Україні є той момент, що вищим навчальним закладам необхідно самостійно розробляти освітні (освітньо-професійні чи освітньо-наукові) програми, адже однією із основних засад законодавчого документу є автономія вищого навчального закладу. Це означає самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених Законом України "Про вищу освіту" [1, ст. 1]. Стосовно підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі, тут також від вищих навчальних закладів очікується самостійність щодо розробки освітньо-наукової програми та навчального плану, що затверджується вченого радою вишу для кожної спеціальності [2]. Відповідно до вимог Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261 підставою для присудження ступеня доктора філософії, крім публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді, є успішне виконання здобувачем освітньо-наукової програми за певною спеціальністю.

У зв'язку з цим доцільно до системи ключових компетенцій, які має набути під час навчання майбутній доктор філософії в галузі охорони здоров'я, додати ще одну – психологічну. Це обумовлено низкою наступних факторів: недостатністю і суперечливістю наукових знань про психологічний компонент професійної діяльності лікаря; необхідністю високого рівня психологічної компетентності в професійній діяльності лікаря і недо-

статнім о рівнем розвитку професійних психологічних компетенцій у випускників медичних університетів; необхідністю формування психологічної компетентності майбутніх медиків як особистісно-професійної якості і недостатньою увагою у навчальному процесі до педагогічних умов розвитку.

Психологічна компетентність лікаря є системним, цілісним та динамічним психологічним утворенням, важливою особистісно-професійною якістю, інтегральною складовою його професійної діяльності. Важливим є й той факт, що в процесі професійної психологічної підготовки медичних кадрів формування професійної психологічної компетентності майбутніх лікарів є одним з провідних завдань, що призводить до сприятливих умов спілкування лікаря з пацієнтом. Крім того, наше глибоке переконання, починати процес формування психологічної компетентності лікаря необхідно ще в період професійної підготовки у вищому медичному навчальному закладі. Одним із важливих завдань сучасної вищої медичної освіти виступає створення умов, науково-методичного супроводу, побудова навчального процесу, які б могли бути основою формування професійної психологічної компетентності, сприяти високому рівню розвитку індивідуальності майбутнього лікаря. На наш погляд, розгляд даного питання з позиції виявлення потенціалу теоретичної підготовки майбутнього лікаря полягає у вивченні державного стандарту підготовки фахівця в галузі медицини, а також відповідних навчальних програм. Інший напрямок в дослідженні проблеми формування психологічної компетентності майбутнього лікаря передбачає, на наш погляд, аналіз практичної підготовки, як на додипломному, так і на післядипломному етапі. Аналіз державного стандарту вищої медичної освіти (зокрема освітньо-професійні плани та програми) показав, що навчальні дисципліни, передбачені даним документом, мають певний потенціал формування психологічної компетентності майбутнього фахівця-лікаря. Кожний з циклів навчальних дисциплін (гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних, професійно-орієнтованих) має певні можливості для формування психологічної компетентності. Все ж таки, провідна роль у формуванні означеної якості особистості майбутнього лікаря належить предметам гуманітарного циклу, серед яких особливе місце посідають психолого-педагогічні дисципліни. Такі навчальні предмети, як "Основи психології. Основи педагогіки", "Медична психологія", "Психологія спілкування" (для студентів медичних спеціальностей); "Загальна психологія", "Вікова та педагогічна психологія", "Психологія особистості", "Соціальна психологія", "Психологія спілкування", "Експериментальна психологія та психодіагностика", "Медична психологія" та інші (для студентів лікарів-психологів) мають більший потенціал формування психологічної компетентності.

Формуванню психологічної компетенції, як думається, може сприяти включення до основних змістових модулів підготовки на третьому освітньо-науковому рівні таких дисциплін, як "Сучасні методи викладання у вищій школі", "Методика викладання фахових дисциплін", "Експериментальна психологія та психодіагностика", "Методологія наукового дослідження", "Презентація власного наукового дослідження", "Теорія і практика психотерапії", "Реабілітаційна психологія", "Клінічна вікова психологія", "Психологія спілкування у лікувальному процесі", "Медична психологія" як дисципліна спеціальності. Має бути включена також практична підготовка, що передбачає педагогічну та дослідницьку практики, які б виступали платформою для формування фахових та психолого-педагогічних компетенцій і сприяли не лише ґрунтовній спеціальній підготовці, а й формуванню готовності майбутнього доктора філософії до організації професійно-педагогічного процесу, методично виваженого спілкування зі студентами.

За таких умов у процесі навчальної діяльності аспірант буде ставитись до навчальних дисциплін не до як самодостатніх елементів науково-освітньої підготовки рівня доктор філософії, тобто не просто засвоювати знання, необхідні для майбутньої професії, а на їх основі формувати компетенції, поетапно наближаючись до моделі успішного випускника. З іншого боку, аспіранту має бути надана свобода, яка дасть можливість в умовах існуючої програми підготовки фахівця відповідного рівня визначити власну тракторію професійного становлення, максимально зважаючи на власні пріоритети.

Таким чином, становлення професіоналізму майбутнього фахівця залежить від навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює не лише оволодіння системою знань, набуття вмінь та навичок, а й постійне самовдосконалення. Проте, незважаючи на безліч проведених досліджень, безперечну актуальність і практичну значимість, проблема саморегуляції професіогенезу лікарів в умовах неперервної професійної освіти залишається недостатньо дослідженою. Якщо розглядати професіоналізм як систему професійних знань, вмінь, навичок, їх особистісного наповнення, можна сміливо розглядати підготовку майбутніх фахівців як період професійного становлення. Цей процес індивідуального становлення професійно важливих якостей та здібностей, професійних знань та вмінь, що призводить до самореалізації особистості у професії, формування професійних компетенцій. Професійна компетентність лікаря – це комплекс набутих у процесі професійної підготовки знань, вмінь та навичок, необхідних для виконання своїх професійних обов'язків. З огляду на це, доцільно припустити, що основним завданням навчання і виховання, результатом професійного розвитку фахівця у вищому медичному навчальному закладі є формування професійної компетентності майбутніх медиків.

Компетентнісний підхід буде забезпечувати здатність аспіранта до ефективних інтеграційних процесів. Наприклад, наукова діяльність аспіранта сприяє нарощуванню дослідницьких компетенцій, у структурі яких аналітична, діагностична, проектувальна, моделювальна діяльність, цінність яких важко переоцінити в організації власної освітньої діяльності (власне навчання як предмет дослідження). За таких умов аспірант буде виступати реальним суб'єктом інтеграції теорії і практики викладацької діяльності, ініціатором пошуку можливостей практичної апробації розроблених моделей, схем, методик, технологій організації діяльності, а також визначення рівня готовності до практичної діяльності.

Відповідно до концепції професійного розвитку особистості, професіоналізм лікаря включає не лише ефективне виконання своєї професійної діяльності, а й зрілість особистості фахівця, поєднання професійно важливих якостей з психологічними у процесі кваліфікованої лікувальної взаємодії, в тому числі як результат професійного самоздійснення.

Період навчання у вищій медичній школі відіграє особливу роль у процесі професіогенезу особистості лікаря, саме тому, на наше глибоке переконання, питання особистісного самоздійснення фахівця, зокрема лікаря, з точки зору, його майбутньої професійної діяльності має постійно знаходитись у центрі уваги науковців. З цією метою навчально-виховний процес неперервної підготовки майбутнього лікаря має передбачати не лише професійний, а й особистісний розвиток фахівця, як на етапі додипломної, так і на етапі післядипломної підготовки.

Висновки. Таким чином, актуальність проблеми професійного розвитку особистості лікаря, а відтак його професійного самоздійснення обумовлена необхідністю розвитку професійних компетенцій майбутнього лікаря у процесі професійної підготовки. Ми переконані, що новий вектор навчання у вищому медичному навчальному закладі повинен бути спрямований не лише на оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками, а й формування особистості, становлення її як професіонала, що володіє широким спектром необхідних фахових, особистісних, комунікативних та соціальних компетенцій. Це, в свою чергу, можливо лише за умови докорінної зміни існуючої системи вищої освіти, формування нових ціннісних пріоритетів у професійній підготовці спеціалістів.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з необхідністю визначення шляхів професіогенезу особистості лікаря; важливістю поетапного розвитку саморегуляції професіогенезу в умовах неперервної професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // zakon3.rada.gov.ua.

2. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах): Постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261 // zakon2.rada.gov.ua.

3. Лазуренко О.О. Smila H.B. Psychological and Pedagogical Principles of Students' Emotional Sphere formation in the Process of Professional Training and Development / O.O. Лазуренко, Н.В. Сміла // Journal of Psychological Sciences. -Vol.2, No. 3, 2016. – Р. 124-129.

4. Лазуренко О.О. Аналіз передумов формування емоційної сфери та проявів емоційного потенціалу особистості студента в процесі професійної підготовки / О.О. Лазуренко // Молодий вчений. – 2014. – № 5. – С. 127-131.

5. Лазуренко О.О. До питання щодо розвитку поняття "емоційна компетентність" у психології / О.О. Лазуренко // Науковий огляд. – 2015. – №1. – С. 116-123.

6. Лазуренко О.О. Експериментальне дослідження психологічних особливостей емоційної компетентності майбутнього лікаря / О.О. Лазуренко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук, праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2015. – Т. 5. – Вип. 15. – С. 106-114.

7. Лазуренко О.О. Розвиток професійно-психологічних компетенцій майбутнього фахівця у сучасній медичній освіті / О.О. Лазуренко // "Інноваційні технології в науці та освіті. Європейський досвід": Матеріали міжнародної конференції (у 2-х томах). – Віденсь. – 2017. – Том 1. – С. 117- 122.

8. Лазуренко О.О., Тертична Н.А. Фаховий досвід та професійне вигорання медичних працівників / О.О. Лазуренко, Н.А. Тертична // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – Volume 25, Number I, 2018. – С. 129-134.

9. Лазуренко О.О. Тенденції модернізації професійно-психологічної підготовки лікарів: компетентнісний підхід / О.О. Лазуренко // Психологічний часопис. – 2018. – №1. – С. 87-100.

10. Лазуренко О.О., Тертична Н.А. Компетентність як ціннісна орієнтація у професійній підготовці медичного психолога / О.О. Лазуренко, Н.А. Тертична // Особистість та її історія. Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції 16-17 листопада 2017 р. – Ніжин. – С. 103-105.

11. Лазуренко О.О., Луньов В.Є., Тертична Н.А. Науково-методичний супровід розвитку психологічної компетентності лікаря у системі професійної освіти / О.О. Лазуренко, В.Є. Луньов, Н.А. Тертична // II International Scientific Conference "Modern Methodology of Science and Education". Science Review, Warsaw, Poland. – С. 8-14.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrayni vid 01.07.2014 № 1556-VII // zakon3.rada.gov.ua.
2. Poriadok pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u vyshchyknavchalnykh zakladakh (naukovykh ustanovakh): Postanoviu Kabinetu Ministriv Ukrayni vid 23.03.2016 № 261 // zakon2.rada.gov.ua.
3. Lazurenko O.O. Smila N.V. Psychological and Pedagogical Principles of Students Emotional Sphere formation in the Process of Professional Training and Development / O.O. Lazurenko, N.V. Smila // Journal of Psychological Sciences. -Vol.2, No. 3, 2016. – P. 124-129.
4. Lazurenko O.O. Analiz peredumov formuvannia emotsiinoi sfery ta proiaviv emotsiinoho potentsialu osobystosti studenta v protsesi profesiinoi pidhotovky / O.O. Lazurenko // Molodyi vchenyi. – 2014. – № 5. – S. 127-131.
5. Lazurenko O.O. Do pytannia shchodo rozvytku poniatia "emotsiina kompetentnist" u psykholohii / O.O. Lazurenko // Naukovyi ohliad. – 2015. – №1. – S. 116-123.
6. Lazurenko O.O. Eksperimentalne doslidzhennia psykholohichnykh osoblyvostei emotsiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria / O.O. Lazurenko // Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk, prats In-tu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrayni. – 2015. – T. 5. – Vyp. 15. – S. 106-114.
7. Lazurenko O.O. Rozvytok profesiino-psykholohichnykh kompetentsii maibutnoho fakhivtsia u suchasnii medychnii osviti / O.O. Lazurenko // "Innovatsiini tekhnolohii v nautsi ta osviti. Yevropeiskyi dosvid": Materialy mizhnarodnoi konferentsii. – Viden. – 2017. – Tom 1. – S. 117- 122.
8. Lazurenko O.O., Tertychna N.A. Fakhovy dosvid ta profesiine vyhorannia medychnyk pratsivnykiv / O.O. Lazurenko, N.A. Tertychna // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – Volume 25, Number. – 2018. – C. 129-134.
9. Lazurenko O.O. Tendentsii modernizatsii profesiino-psykholohichnoi pidhotovky likariv: kompetentnisnyi pidkhid / O.O. Lazurenko // Psykholohichnyi chasops. – 2018. – №1. – S. 87-100.
10. Lazurenko O.O., Tertychna N.A. Kompetentnist yak tsinnisna oriientatsiia u profesiinii pidhotovtsi medychnoho psykholoha / O.O. Lazurenko, N.A. Tertychna // Osobystist ta yii istoriia. Zbirnyk materialiv VII Mizhnarodnoi naukovo- praktychnoi konferentsii 16-17 lystopada 2017 r. – Nizhyn. – S. 103-105.
11. Lazurenko O.O., Lunov V.Ie., Tertychna N.A. Naukovo-metodychnyi suprovid rozvytku psykholohichnoi kompetentnosti likaria u systemi profesiinoi osvity / O.O. Lazurenko, V.Ie. Lunov, N.A. Tertychna //

O.O. Lazurenko, N. A. Tertichna. Psychological component of the preparation of the doctor of philosophy in the field of knowledge "health care": a competent approach in medical education. The article is devoted to the problem of professional development of a specialist. The analysis of scientific sources suggests that the problem of studying professional development is in the constant focus of many scholars who determine the nature and stages of professional development, psychological peculiarities, psychological and pedagogical conditions and factors of professional development of the individual. The problem of studying the peculiarities of the professional competence of doctors in the process of professional development and its influence on professional activity remains insufficiently investigated, and the insufficient level of development of professional competence of graduates of medical universities negatively affects the effectiveness of future professional activities. The formation of professionalism of a future specialist depends on educational and cognitive activity, which encompasses not only mastering of the system of knowledge, acquisition of skills and abilities, but also constant self-improvement. The stages of development of the doctor in the professional sphere, stages of formation of professional abilities in the process of mastering the profession are considered. The general characteristic of professional formation and level of professionalism is given. Competence is defined as the acquired experience as a long process of acquiring the skills and skills necessary to achieve a high level of mastery in a particular area of life, in particular professional. The professional competence of a doctor is a complex of skills acquired in the process of training the knowledge, skills and abilities necessary for the performance of their professional duties. The analysis of stages of professional formation of specialists is presented, psychological and pedagogical peculiarities of formation of professional competence of future physicians at the stage of professional formation are determined. Analyzed psychological and pedagogical peculiarities of the professional formation of the future physician allow us to talk about the possibility of developing professional competence of a specialist. Educational process of preparation of the future doctor should provide not only professional, but also personal development of a specialist, both at the stage of pre-diploma, and at the stage of postgraduate training. A detailed analysis of the psychological peculiarities of the professional development of a future physician allowed us to talk about the possibility of developing professional competence of a specialist.

Key words: professional formation, profession genesis, professional competence, professionalism, professional training, personality of the future doctor.

Отримано: 12.07.2018

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ НА НАДІЙНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ПІДПРИЄМЦЯ

I.B. Лантух. Вплив емоційного компоненту на надійність особистості підприємця. У статті розглядаються особливості емоційного компоненту в структурі особистості підприємця з різним рівнем надійності. Розкриті характеристики надійності оптимального рівня, до якого віднесені: високий рівень емоційної зрілості, емоційного інтелекту, саморегуляція свого емоційно-вольового стану. Описані процеси підприємницької діяльності та толерантність підприємця в спілкуванні і поведінці. Доведено, що у сферах бізнесу особливо актуальним є розвиток емоційного інтелекту підприємців, тому що лідери різних компаній стикаються із завданнями підвищення ефективності роботи компанії в умовах кризи, впровадження змін і перетворень, і все це на тлі різкого прискорення темпів ділового життя.

Ключові слова: підприємець, емоції, структура особистості підприємця, емоційний компонент особистості, саморегуляція, емоційний інтелект, емоційна зрілість.

I.B. Лантух. Влияние эмоционального компонента на надежность личности предпринимателя. В статье рассматриваются особенности эмоционального компонента в структуре личности предпринимателя с различным уровнем надежности. Раскрыты характеристики надежности оптимального уровня, к которому отнесены: высокий уровень эмоциональной зрелости, эмоционального интеллекта, саморегуляция своего эмоционально-волевого состояния. Описанные процессы предпринимательской деятельности и толерантность предпринимателя в общении и поведении. Доказано, что в сферах бизнеса особенно актуальным является развитие эмоционального интеллекта предпринимателей, так как лидеры различных компаний сталкиваются с задачами повышения эффективности работы компаний в условиях кризиса, внедрение изменений и преобразований, и все это на фоне резкого ускорения темпов деловой жизни.

Ключевые слова: предприниматель, эмоции, структура личности предпринимателя, эмоциональный компонент личности, саморегуляция, эмоциональный интеллект, эмоциональная зрелость.

Постановка проблеми. Вплив суспільства на розвиток особистості підприємця полягає в зміні не тільки культурних цінностей, а й у формуванні його надійності, емоційної зрілості, емоційного інтелекту, що призводить до процесу переоцінки цінностей фахівцями. Сучасні зміни в Україні потребують самовдосконалення, внутрішньої гармонії, цілісності особистості та активного розвитку емоційних компонентів в структурі його особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У загальнофілософському контексті розвиток особистості інтерпретується як удосконалення її

здібностей і зростання потреб. Існує тісний взаємозв'язок між соціальним і психологічним у процесі розвитку особистості, оскільки спочатку соціальний розвиток впливає на психологічне удосконалення. У подальшому, зміни у психіці дуже впливають на соціальний розвиток і, певним чином, закладають передумови для майбутнього розвитку. Важливо, що психологічні характеристики виявляються наповненими соціально-історичним змістом і проявляються у такому феномені як зрілість [2].

Інтелектуальна зрілість проявляється в громадянській зрілості у формі стійких переконань, інтересів і схильностей людини, які пов'язані з долею соціуму та його складовими: люди, групи, спільноти. Установки, думки й погляди найближчого оточення інтелектуально зріла людина перетворює у власну індивідуальну форму, унікальність його суб'ективності виявляє новий зміст у суспільно прийнятих настановах, правилах і нормах, доповнює та розвиває їх.

Соціальна зрілість передбачає доброзичливе ставлення до інших людей, вироблення й дотримання власної лінії поведінки водночас із здатністю жити й працювати в колективі.

Моральна зрілість, у її вищому прояві, являється не просто в усвідомленні взаємовигідного співробітництва. Її суть полягає у формуванні розуміння обов'язку, внаслідок чого поведінка особистості будеться з врахуванням загальноприйнятих моральних цінностей і правил.

Емоційна зрілість – важлива характеристика, від якої залежить успішність людини і в соціальному, і в особистому житті. Якщо людина неспроможна контролювати свій емоційний світ, вона не усвідомлює можливостей і обмежень своєї особистості і, отже, позбавлена таких важливих рис як надійність і стабільність [10].

Так, емоційна зрілість особистості формується під вирішальним впливом її соціальної активності. Найкраще ця зрілість виявляється у реальному ставленні індивіда до дійсності, в його здатності до самоконтролю, в стійкості почуттів, у здатності успішно переносити невдачі й негаразди. Концепцію емоційної зрілості вперше було сформульовано в 90-х рр. ХХ ст. психологами з Єльського університету. Сьогодні дослідники розвивають цю концепцію в різних напрямах – наприклад, вивчають, як емоційна зрілість впливає на професійне життя людини – її кар'єру, взаємодію в колективі та продуктивність праці. Зокрема, було встановлено прямий зв'язок між рівнем емоційної зрілості працівників та успішністю компанії. Працівники звищим рівнем емоційної зрілості більш свідомо ставляться до своїх професійних функцій, краще знаходять порозуміння з колегами та своєчасно виконують робочі завдання. Емоційно зрілі працівники не сприймають критику від клієнтів як особисту травму, вони зосереджуються на результатах, а не на почутті образі. Тому такі працівники є більш

цінними для компанії, ніж кандидати з подібним рівнем IQ, але нижчим рівнем емоційної зрілості [10].

Емоційна зрілість – важлива характеристика, від якої залежить успішність людини і в соціальному, і в особистому житті. Якщо людина неспроможна контролювати свій емоційний світ, вона не усвідомлює можливостей і обмежень своєї особистості і, отже, позбавлена таких важливих рис як надійність і стабільність.

Емоційна зрілість особистості є проявом загальної особистісної зрілості на рівнях характерологічних рис, соціально-психологічної адаптації й механізмів психологічного захисту. Високому рівню емоційної зрілості більш властиві такі особистісні риси, як просоціальності і толерантність, які входять до переліку ознак зрілої особистості.

Емоційно зрілі особистості виявляють більш високу здатність до соціально-психологічної адаптації (як показника зрілості особистості) за наступними параметрами: адаптації, прийняття себе, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності та домінування. В емоційно зрілої особистості спостерігається більша значущість таких факторів, як "адаптація" та "внутрішній локус контролю й оцінки", а в емоційно незрілої особистості – факторів "імпульсивність" та "соціальна залежність" [3, 6, 8].

Мета статті полягає в дослідженні особливостей емоційного компоненту в структурі особистості підприємців з різним рівнем надійності.

Виклад матеріалу дослідження. В нашому дослідженні для визначення таких компонентів емоційної зрілості особистості як рефлексія емоцій, емоційна саморегуляція, емпатія, емоційна експресивність, прийняття власних емоцій, було використано методику діагностики емоційної зрілості особистості МДЕЗО (О.С. Кочарян, М.А. Півень).

За результатами діагностики було отримано наступні показники для досліджуваних з оптимальним рівнем надійності є характерним високі показники за всіма параметрами: 57,8 % – рефлексія емоцій; 46,8 % – емоційна саморегуляція; 65,3 % – емпатія; 50,7 % – емоційна експресивність; 39,9 % – прийняття власних емоцій. Отримані показники відображають розвинену чутливість до власних емоцій і виразне усвідомлення, розуміння власних емоцій та причин їх виникнення, також властивим є здатність управляти своїми емоціями відповідно до ситуації й доцільності.

Досліджувані з високими показниками емоційної саморегуляції властиво викликати та підтримувати бажані емоції й тримати під контролем небажані, також вони володіють прийомами стабілізації й тонізації свого емоційного стану. Підприємці які склали контингент 1 групи, здатні проникати в світ переживань іншої людини, вміють розбиратися в емоційному стані оточуючих, здатні співчувати й співпереживати їм, розуміти чинники їхньої поведінки, емоційно відгукатися на їхні переживання. Також

отримані показники відображають здатність людини природно, спонтанно виявляти пережиті емоції в міміці, пантоміміці, руках, жестах, інтонації голосу без придушення цього процесу, оскільки контроль над зовнішніми проявами емоцій може стати причиною обмеженості чуттєвих переживань, їх недостатнього усвідомлення. Високі значення за параметром прийняття власних емоцій властиві людям, які приймають свої позитивні та негативні емоційні переживання як природний прояв людської природи й спонтанно їх виявляють. Вони мають мужність входити в контакт із власними переживаннями й підтримувати ті емоції й переживання, які є справжніми.

Таблиця 1

**Узагальнені показники емоційної зрілості особистості
за методикою О.С. Кочаряна, М.А. Півня у досліджуваних
в групах з різним рівнем особистісної надійності (%)**

Досліджувані	Рівні розвитку компонентів емоційної зрілості особистості	Рефлексія емоцій	Емоційна саморегуляція	Емпатія	Емоційна експресивність	Прийняття власних емоцій
1 група	низький	12,8	14,5	7,4	18,6	21,4
	норма	29,4	38,7	27,3	30,7	38,7
	високий	57,8	46,8	65,3	50,7	39,9
2 група	низький	17,3	18,3	8,1	21,6	22,1
	норма	30,9	43,3	27,2	33,2	38,7
	високий	51,8	38,4	64,7	45,2	39,2
3 група	низький	44,8	42,7	49,4	42,8	41,8
	норма	12,2	36,5	30,2	32,3	37,2
	високий	43,0	21,8	20,4	24,9	21,0

У групі з достатнім рівнем надійності, також як і для представників 1 групи, окрім компоненту "прийняття власних емоцій", були властиві високі показники за всіма компонентами емоційної зрілості на рівні 51,8 % – рефлексія емоцій; 38,4 % – емоційна саморегуляція; 64,7 % – емоційна саморегуляція; 45,2 % – емпатія. Тобто для представників цієї групи є властивим: розвинена чутливість до власних емоцій і виразне усвідомлення, розуміння власних емоцій та причин їх виникнення, здатність називати емоції, що людина переживає в даний момент, які відчувала в минулому, вміння передбачати ситуації, здатні викликати в неї ті чи інші емоції, здатність усвідомлення емоцій через тілесні відчуття; здатність до управління

своїми емоціями відповідно до ситуації й доцільноті, здатність справлятися зі своїми сильними (недоречними, деструктивними) емоціями соціально прийнятними засобами, переживати емоції різного діапазону, глибини та інтенсивності, викликати й підтримувати бажані емоції й тримати під контролем небажані, володіння прийомами стабілізації та тонізації свого емоційного стану; здатність проникати в світ хвилювань іншої людини, співчувати й співпереживати її, уміти розбиратися в емоційному стані оточуючих, розуміти чинники їхньої поведінки, емоційно відгукуватися на їх переживання; здатність природно, спонтанно виражати пережиті емоції в міміці, пантоміміці, рухах, жестах, інтонації голосу без придушення цього процесу. Що стосується здатності приймати свої позитивні та негативні емоційні переживання, як природний прояв людської природи і спонтанно їх виражати, можна входити в контакт із власними переживаннями та підтримувати ті емоції й переживання, які є справжніми, то вона значно менше властива порівняно з представниками 1 групи.

У досліджуваних 3 групи зі зниженим рівнем особистісної надійності спостерігались низькі показники за всіма компонентами емоційної зрілості особистості. Так, за компонентом "рефлексія емоцій" було отримано за низьким рівнем 44,8 %, що свідчить про знижену здатність усвідомлювати весь спектр власних емоцій. Ці люди відчувають труднощі у визначені та вербальному описуванні власних переживань, вони сфокусовані більшою мірою на зовнішніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях.

За компонентом "емоційна саморегуляція" низький рівень дорівнює 42,7 %. Це доводить на те, що підприємцям важко взяти на себе відповідальність за власний емоційний стан, механізми емоційної саморегуляції ослаблені. Їм складно стимулювати занадто сильні, небажані емоційні прояви й керувати ними, внаслідок чого сильні емоції можуть заподіяти руйнівних наслідків як для самої особистості, так і для інших людей або діяльності, яку та здійснює.

Низькі значення за компонентом "емпатія" – 49,4 % характеризують нездатність досліджуваних розуміти емоційний стан інших людей, такі підприємці не розуміють емоційних проявів та вчинків інших, у зв'язку з чим не знаходять порозуміння з оточуючими.

Низькі значення за компонентом "емоційна експресивність" – 42,8 % свідчать про відсутність різноманітності й красномовного прояву почуттів на обличчі, у рухах, жестах, інтонації; наявність скutoсті в емоційних проявах, надмірному контролі експресії.

За компонентом "прийняття власних емоцій" низький рівень дорівнює 41,8 %. Це свідчить про те, що підприємці цієї групи характеризуються тенденцією блокувати свої емоційні переживання, прагненням відкида-

ти або ігнорувати свої емоції та почуття, якщо вони здаються неприємними чи небажаними. Придушення стосується не тільки самих емоційних проявів, але й думок, пов'язаних з емоційно значущою ситуацією, які витискаються зі свідомості.

Таким чином, можна відділити ознаки емоційно зрілої особистості. Першою з яких буде відкритість і готовність до змін, яка формується через розуміння того, що зміни є необхідною складовою життя – і пристосовуються до них. Також для них є властивим знання своїх сильних та слабких сторін. Отже, вони розуміють, у яких справах можуть бути найбільш ефективними і чого їм ще треба навчитися. Вони знають, яке саме робоче середовище буде оптимальним для їхнього стилю роботи. Емоційно зрілі люди здатні розуміти почуття інших людей, поважати їхні емоції, співчувати і співпереживати. Відтак, вони можуть ставити себе на місце інших людей і не сприймати вияви емоцій як особисту образу, що дуже важливо в конфліктних ситуаціях, знають, що досконалість – це недосяжний ідеал, вони націлені на найкращий результат, але усвідомлюють обмеження, пов'язані з реальною ситуацією, і не впадають у відчай через недоліки, що їх вони добре бачать. Водночас вони здатні вчитися на своїх помилках, вміють підтримувати баланс між особистим і професійним життям, не впадаючи в жодні крайності. Також для них є властивою цікавість до зовнішнього світу, вони схильні його вивчати і знаходити в ньому багато приводів для захоплення.

При низькому рівні емоційної зріlosti переважають примітивні, протективні механізми психологічного захисту (заперечення, витіснення, регресія, проекція, заміщення, реактивне утворення тощо), що перешкоджають доведенню травматичної інформації до свідомості. Емоційно незрілі особистості властива висока напруженість "Ego" – захистів, що робить їх недостатньо ефективними. Висока вираженість протективних механізмів пов'язана з інтенсивністю негативних емоцій. Тим, хто не може дати лад із власними емоціями, складно розуміти почуття інших людей. А це неминуче призводить до проблем у спілкуванні. І не має значення, наскільки людина кмітлива чи освічена, наскільки у неї високий IQ – якщо вона неспроможна розуміти почуття інших людей, то не зможе побудувати ефективні стосунки а ні в сім'ї, а ні на роботі.

Розвиток емоційної компетентності суб'єктів підприємницької діяльності є тим профілактичним заходом, який дозволяє зберегти їх психологічний добробут та професійне здоров'я. Характерними ознаками підприємницької діяльності є навантаженість саме на емоційну сферу особистості через інтенсивність комунікативних контактів та соціальної взаємодії [1, 4, 5, 7], що у свою чергу потребує набуття підприємцями навичок медіації конфліктів, організації діалогу, ненасильницького (емпатійного) спілкування.

вання, розвинутого емоційного інтелекту. В основу опитувальника покладено трактування емоційного інтелекту, як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій, і управлінню ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або в іншої людини; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесний вираз; розуміє причини, що викликали дану емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Як метод дослідження емоційного інтелекту, було взято один із перших варіантів опитувальника Д.В. Люсіна "ЕмІн" [9]. За результатами опитувальника "ЕмІн" нами були отримані наступні показники (табл. 2).

Таблиця 2

**Вираженість емоційного інтелекту в загальній вибірці
досліджуваних за методикою Д.В. Люсіна "ЕмІн", %**

Досліджувані	Рівні	МЕІ		ВЕІ			ЗЕІ
		Шкала МР	Шкала МУ	Шкала ВР	Шкала ВУ	Шкала ВЕ	
1 група	1	23,5	19,3	18,1	20,2	23,7	22,5
	2	26,2	22,4	20,4	24,5	22,1	23,4
	3	31,1	31,7	31,9	36,3	32,2	33,8
	4	14,2	15,4	12,1	13,1	13,5	14,2
	5	5,0	11,2	17,5	5,9	8,5	6,1
2 група	1	23,3	18,4	17,2	19,7	23,1	21,4
	2	25,1	20,6	19,1	23,1	21,4	22,6
	3	27,5	28,2	26,7	29,2	29,4	28,0
	4	18,2	21,2	17,3	16,4	15,5	17,1
	5	5,9	11,6	19,7	11,6	10,6	10,9
3 група	1	18,9	15,8	13,9	17,2	18,9	16,4
	2	22,1	18,6	17,2	20,4	17,7	17,3
	3	21,9	25,9	23,4	22,6	23,8	23,1
	4	23,8	24,3	20,8	21,9	19,9	24,8
	5	13,3	15,4	24,7	17,9	19,7	18,4

Примітка: відмінності між групами достовірні на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$;

EI – емоційний інтелект; МЕІ – міжособистісний емоційний інтелект; ВЕІ – внутрішньособистісний емоційний інтелект; РЕ – розуміння власних емоцій і управління ними, здатність до розуміння своїх і чужих емоцій; УЕ – здатність до управління своїми і чужими емоціями.

1 – дуже високий рівень розвитку EI; 2 – високий рівень розвитку EI; 3 – середній рівень розвитку EI; 4 – низький рівень розвитку EI; 5 – дуже низький рівень розвитку EI.

Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, перш за все приглушати надмірно сильні емоції; може контролювати зовнішній прояв емоцій; може за необхідності довільно викликати ту або іншу емоцію. І здатність до розуміння, і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей.

Отже, можна говорити про внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект. Ці два варіанти передбачають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, проте, імовірно, мають бути пов'язані один з одним. Таким чином, у структурі емоційного інтелекту априорі виділяється два "виміри", пересічення яких дає чотири види ЕІ.

У групу з високим внутрішньоособистісним і міжособистісним емоційним інтелектом потрапили досліджувані з оптимальним та достатнім рівнем особистісної надійності, у групу з низькими показниками – підприємці зі зниженим рівнем особистісної надійності.

Отримані дані свідчать, що рівень емоційного інтелекту обумовлює різну спрямованість активності: розвинена здатність особистості до розуміння та управління емоціями сприяє узгодженості уявлень та налаштованості внутрішнього світу, недостатній рівень цієї здатності змушує знаходити розрядку емоції у процесі активної міжособистісної взаємодії, у побудові "зовнішнього світу" відносин.

З урахуванням отриманих даних, можна констатувати, що рівень емоційного інтелекту свідчить про наявність у особистості цілого спектру компетенцій, які розкриваються у когнітивному (розуміння як свої емоції так і інших людей, сприйняття, оцінка і вираз емоцій, використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності), рефлексивному (усвідомлення емоцій), регулятивному (управління емоційними станами, саморегуляції емоційних станів) та особистісному аспектах (схильність до емпатії, інтернальність, адаптивність, тощо).

У сфері внутрішньо особистісних уявлень Д.В. Люсіним встановлено ефект впливу рівня емоційного інтелекту ($p \leq 0,01$) на ступінь узгодженості уявлень про себе та про інших. Виявлено також опосередкований вплив складових емоційного інтелекту на показники конгруентності уявлень: у осіб з високими показниками емоційного інтелекту узгодженість системи уявлень обумовлена здатністю до розуміння емоцій – більш значущою є рефлексія емоційних переживань ($r = 0,601$ при $p \leq 0,01$), тоді як у осіб з низькими показниками емоційного інтелекту – здатністю до управління емоціями, тобто більш важливими є контроль та регулювання переживань. У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну роль. У стресогенні періоди професійного життя досліджувані з високим рівнем емоцій-

ного інтелекту характеризуються більшою комфортністю емоційних станів.

Отже, емоційний інтелект є головною складовою у досягненні максимального відчуття щастя та успішної самореалізації. EQ є незамінним чинником, що активізує і підносить нашу розумову вправність; тобто, коли людина визнає свої почуття і керується ними в конструктивний спосіб, то це збільшує інтелектуальні сили особистості. Підвищити рівень свого емоційного інтелекту цілком можливо, проте не за допомогою традиційних програм навчання, спрямованих на ту частину мозку, яка керує нашими раціональними ідеями. Тривала практика, зворотний зв'язок від колег, а також і особистий ентузіазм, стосовно досягнутих змін у собі, є істотними у справі успішної самореалізації.

EQ формує вміння використовувати сприятливі можливості для підвищення загальної результативності як на рівні людини, окремих організаційних груп, так і підприємства в цілому. Цілком зрозуміло, що важливою складовою, яка забезпечує лідерство, стає здатність прислухатися до чужих переживань, вміння налаштовуватися на широкий діапазон емоційних сигналів. Все це призводить до переходу процеса управління на якісно новий рівень – управління в стилі коучингу.

Внутрішньокомандна ефективність має на увазі синергійну взаємодію членів команди. А високий EQ – основа успішної взаємодії співробітників [10]. Рівень EQ визначається знанням основних принципів соціальної взаємодії серед працівників, моралі, етики, розумінням можливості або неможливості прояву емоцій в тій або іншій ситуації, здатністю адекватно реагувати на прояви відчуттів інших людей та здатністю розуміти своє відчуття і причини їх виникнення, а отже, і вміло управляти ними.

Висновки. 1. Особливості розвитку сучасного суспільства актуалізують потребу розвитку потенціалу емоційного компоненту особистості підприємця для його ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації.

2. Дослідження емоційного компоненту фахівців підвищують науково-психологічний інтерес до проблеми надійності підприємців, що впливає на успішність їх професійної діяльності.

3. У сferах бізнесу особливо актуальним є розвиток емоційного інтелекту підприємців, тому що лідери різних компаній стикаються із завданнями підвищення ефективності компанії в умовах кризи, впровадження змін і переворень, і все це на тлі різкого прискорення темпів ділового життя.

Список використаних джерел

1. Акперов И.Г. Психология предпринимательства: Учебное пособие. – Москва: Финансы и статистика, 2003. – 544 с.

2. Балык А.С., Цыбуленко О.П. Психология зрелости личности: теоретические концепции и подходы / А.С. Балык, О.П. Цыбуленко // Общество: социология, психология, педагогика. Серия психология. – 2016. – № 5. – С 25-34.
3. Бодров В.А. Психология профессионально деятельности: теоретические и прикладные проблемы. Учебное пособие. – Москва: Институт психологии РАН, 2006. – 622 с.
4. Грищенко Ж.М. Социальный портрет предпринимателя / Ж.М. Грищенко, Л.Г. Новикова, Н.И. Лапша // Социологические исследования. – 1992. – №10. – С. 51-56.
5. Журавлев А.Л. Предприниматель в структуре социальных отношений / А.Л. Журавлев, В.П. Позняков // Социологические исследования. – 1994. – №5. – С. 13-19.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Учебное пособие. – Москва: Питер, 2004. – 508 с.
7. Иоголевич Н.И. Особенности индивидуальности менеджеров с разным уровнем самоактуализации / Н.И. Иоголевич // Психологическая наука и образование. – 2007. – №4. – С. 29-38.
8. Козубовский В.М. Общая психология: личность: Учебное пособие. – Минск: Амалфея, 2007. – 446 с.
9. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
10. Півень М.А. Структурні особливості емоційної зрілості особистості / М.А. Півень // Автор. дис...канд.. псих. наук. – Х., 2016. – 24 с.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Akperov I.G. Psikhologiya predprinimatel'stva: Uchebnoe posobie. – Moskva: Finansy i statistika, 2003. – 544 s.
2. Balyk A.S., Tsybulenko O.P. Psikhologiya zrelosti lichnosti: teoreticheskie kontseptsii i podkhody / A.S. Balyk, O.P. Tsybulenko // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. Seriya psikhologiya. – 2016. – № 5. – S 25-34.
3. Bodrov V.A. Psikhologiya professional'no deyatel'nosti: teoretycheskie i prikladnye problemy. Uchebnoe posobie. – Moskva: Institut psikhologii RAN, 2006. – 622 s.
4. Grishchenko Zh.M. Sotsial'nyy portret predprinimatelya / Zh.M. Grishchenko, L.G. Novikova, N.I. Lapsha // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 1992. – №10. – S. 51-56.

5. Zhuravlev A.L. Predprinimatel' v strukture sotsial'nykh otnosheniy / A.L. Zhuravlev, V.P. Poznyakov // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 1994. – №5. – S. 13-19.
6. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy. Uchebnoe posobie. – Moskva: Piter, 2004. – 508 s.
7. Iogolevich N.I. Osobennosti individual'nosti menedzherov s raznym urovnem samoaktualizatsii / N.I. Iogolevich // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2007. – №4. – S. 29-38.
8. Kozubovskiy V.M. Obshchaya psikhologiya: lichnost': Uchebnoe posobie. – Minsk: Amalfeya, 2007. – 446 s.
9. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsiional'nogo intellekta: oprosnik EmIn // Psikhologicheskaya diagnostika. – 2006. – № 4. – S. 3-22.
10. Piven M.A. Strukturni osoblyvosti emotsiinoi zrilosti osobystosti / M.A. Piven // Avtor. dys...kand.. psykh. nauk. – Kh., 2016. – 24 s.

I.V. Lantukh. Emotional component influence on entrepreneur person reliable. The article is considered the emotional component features in the individual entrepreneur structure with different levels of reliability. There are disclosed reliability characteristics of the optimal level which includes: high level of emotional maturity, emotional intelligence, self-regulation of emotional-volitional state. There are described process of entrepreneurial activity and entrepreneurial tolerance in communication and behaviour.

The obtained data testify the level of emotional intelligence causes a different orientation of the person activity: the developed ability of the individual to understand and control emotions contributes to the representations coherence and inner world arrangement, the insufficient level of this ability causes to find the emotions discharge in the process of active interpersonal interaction, in the construction of "external world" relationships.

Emotional intelligence performs a regulatory role in the emotional feeling field. People with high levels of emotional intelligence are characterized by greater comfort of emotional states in stressful periods of professional life.

It is proved that the ability of the modern society development actualizes the necessity of the emotional component potential development of the individual entrepreneur for his effective social adaptation and successful self-realization. Emotional component research of specialists increases the scientific and psychological interest in the reliability entrepreneur's problem which affects the success of their professional activities.

It has also been proved that in the business spheres the entrepreneur's emotional intelligence development is particularly relevant therefore leaders of different companies face the challenges of improving the company's performance in a crisis, implementing changes and transformations and all this against the backdrop of a sharp acceleration of business life.

Key words: entrepreneur, emotions, entrepreneur's personality structure, emotional component of personality, self-regulation, emotional intelligence, emotional maturity.

Отримано: 21.07.2018

АСОЦІАТИВНІ ПОЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАРТИНИ СВІТУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

С.А. Пустовой. Асоціативні поля професійної картини світу майбутніх філологів. У дослідженні здійснено експериментально-психосемантичну реконструкцію окремого фрагмента змісту професійної свідомості – образ світу професії. Виявлено асоціативні характеристики поняття "світ філології" у студентів-майбутніх філологів з використанням методу асоціативного експерименту. картина світу філології розкривається майбутніми фахівцями в різних за семантикою асоціатах – від афективного-діяльнісного, до когнітивно-діяльнісного типів. Якщо для первокурсників світ філології цікавий, захоплюючий, веселий, потрібний та яскравий, то студенти старших курсів вважають у ньому цікавість, різноманітність, велич, відповідальність і складність. Спостережені тенденції асоціювання тісно залежать від віку досліджуваних. Зроблено висновок про вікову динаміку розвитку професійної свідомості студентів філологічних спеціальностей.

Ключові слова: професійна свідомість, філолог, асоціативне поле, світ філології.

С.А. Пустовой. Ассоциативные поля профессиональной картины мира будущих филологов. В исследовании осуществлена экспериментально-психосемантическая реконструкция отдельного фрагмента содержания профессионального сознания – образ мира профессии. Выявлены ассоциативные характеристики понятия "мир филологии" у студентов-будущих филологов с использованием метода ассоциативного эксперимента. Картина мира филологии раскрывается будущими специалистами в различных по семантике ассоциатах – от аффективного-деятельностного до когнитивно-деятельностного типа. Если для первокурсников мир филологии интересный, увлекательный, веселый, нужный и яркий, то студенты старших курсов в видят в нем любопытство, разнообразие, величие, ответственность и сложность. Наблюденные тенденции ассоциирования тесно зависят от возраста испытуемых. Сделан вывод о возрастной динамике развития профессионального сознания студентов филологических специальностей.

Ключевые слова: профессиональное сознание, филолог, ассоциативное поле, мир филологии.

Постановка проблеми. На професійному шляху особистості значну роль відіграє картина світу професії, яка акумулює окремі аспекти культурно-історичного досвіду, індивідуальних уявлень щодо професійної діяльності людей та продукується у професійних образах. Картина світу професії – складна, позаситуаційна, динамічна, багаторівнева ієархізована система, базове психічне утворення, диференційована множина індивідуальних уявлень, що у формі окремих образів професій акумулює істо-

рично-культурний досвід та співвідносна з актуальним рівнем розвитку конкретного суспільства та особистості.

Процес наповнення образами картини світу професій починається з дошкільного віку. На момент кінцевого співвіднесення себе та ролі (образу), яскравість та повнота образів, їх кількісні та якісні показники, іх взаємозв'язок, що сукупно складають структуру картини світу професії, зумовлюють майбутній професійний вибір людини.

Постановка завдання. Нами було здійснено експериментально-психосемантичну реконструкцію окремого фрагмента змісту професійної свідомості – образ світу професії – студентів філологічних спеціальностей з урахуванням вікової динаміки та рівнів її розвитку. Порівняння специфіки професійної свідомості молодших та старших курсів бакалаврату здійснювалося на результатах застосування асоціативного експерименту, психосемантичного диференціала, рисункової методики "Світ філології". На даному етапі дослідження переслідувалася мета виявити асоціативні поля поняття "світ філології" у студентів-майбутніх філологів з використанням методу асоціативного експерименту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Асоціативний експеримент як дослідницька процедура є досить поширеним методом у психологоческих дослідженнях: він сягає історичним корінням методу З. Фройда та детально описаний в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених. Загальна схема асоціативного експерименту полягає в пред'явленні досліджуваному словесного стимулу, до якого пропонується назвати асоціації, що першими спали на думку [1]. Асоціативний експеримент може бути вільним або спрямованим – обмеженим асоціаціями певного граматично-го класу [7].

Посилаючись на праці О.В. Дробот [3], О.М. Лозової [4] та В.А. Семиченко [6], можна виділити декілька різновидів асоціативного експерименту, що мають відмінності у процесі проведення і виявляються у різних параметрах – кількості стимулів, кількості необхідних слів-реакцій, ступеня важливості латентного періоду, кількості учасників. Наприклад, спрямовані асоціації потребують врахування досліджуваним родових зв'язків лексем, а в ланцюговому – вираховують швидкість асоціювання.

Серед асоціацій прийнято розрізняти парадигматичні та синтагматичні. Парадигматичні асоціації – слова-реакції, що належать до того ж граматичного класу, що й стимули, а отже підкоряються принципу "мінімального контрасту" Мак-Нейла, згідно з яким, чим менше відрізняються слова-стимули від слів-реакцій за складом семантичних компонентів, тим вища ймовірність актуалізації слова-реакції в асоціативному процесі. Синтагматичні асоціації – асоціації, граматичний клас яких відмінний від граматичного класу слова-стимулу. Таким чином, парадигматичні асоціації

ації відображають мовленнєві відносини, а синтагматичні – мовні відносини [2].

Характер асоціацій залежить від статі, віку, освітнього рівня, професії досліджуваних. Отож, асоціативна техніка відображає когнітивні структури, що стоять за мовними значеннями та індивідуальні особливості піддослідних, їх особистісні смисли, які в подальшому нівелюються статистичною обробкою, залишаючи інваріантні для всієї групи досліджуваних аспекти.

Асоціативний експеримент здатен охопити чисельну вибірку та надає великий масив даних, на підставі яких формується таблиця частотного розподілу слів-реакцій (асоціатів). Мірою семантичної близькості пари слів визнається ступінь співпадіння розподілу відповідей, тобто подібність даних на них асоціацій – коефіцієнт асоціації, міра перекриття. Матриці відстаней піддаються багатомірній статистиці, наприклад, факторизації. Виділені фактори мають змістовну інтерпретацію і виступали як семантичні складові значення реконструйованого семантичного простору [5, с. 33-35].

Для дослідження нами було обрано спрямований план асоціацій з метою виявлення проявівproto-професійної свідомості в мовному процесі. Досліджуваному пропонувалось поглянути на зображену ним картину та надати до 10 асоціацій у прикметниковій та іменникової формі кожна. Таким чином, слово-стимул підкріплювалось рисунком, що гіпотетично мало полегшити процес асоціювання у фіксований момент часу.

У нашому дослідженні асоціативний експеримент мав двовекторну спрямованість: збір іменників проводився для визначення змістових та синонімічних компонентів, та прикметників – для закладання основ майбутнього семантичного диференціала, спрямованого на дослідження картини світу філології як проторівня професійної свідомості, а також діагностики рівня сформованості уявлень про світ філології у віковому контексті.

Основні результати дослідження. Вибірку загальною чисельністю 49 осіб склали студенти філологічних спеціальностей Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Університету сучасних знань (м. Київ), Київського університету імені Бориса Грінченка та Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна".

Асоціативний експеримент було проведено відповідно до стандартної для подібних досліджень інструкції. Досліджуваним пропонувалось відреагувати в письмовій формі асоціаціями, що безпосередньо виникали в них у зв'язку з виконаним власноруч зображенням – продуктом методики "Світ філології". В якості асоціатів приймались реакції у формі іменників, прикметників та словосполучень.

Обробка даних асоціативного експерименту також проводилася відповідно до двох підгруп досліджуваних, які було виділено у вибірці – студенти першого та четвертого бакалаврату.

Загальна кількість отриманих асоціацій сягнула 383 одиниць, з них 295 неповторюваних. Від студентів бакалаврату загалом отримано 169 одиниць, з них 144 – такі, що не повторювалися. Загальна кількість асоціацій студентів-четверокурсників – 214 одиниць, з яких 170 не повторювалися. Розподіл асоціатів відображенено на рис.1.

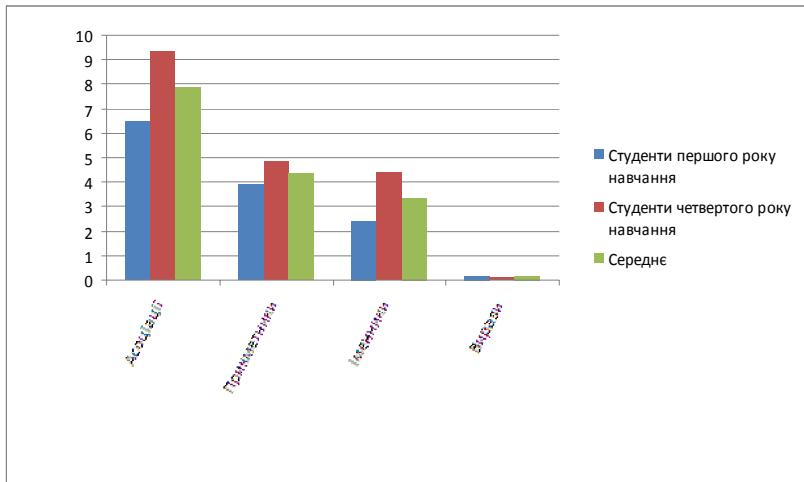


Рис. 1. Середні показники частот асоціатів різних типів у студентів філологічних спеціальностей

Розподіл середніх величин вказує на переважання прикметників над іменниками в обох групах досліджуваних. Таким чином, констатуємо, що якості світу філології студентами визначаються легше, аніж його змістові категорії. Четверокурсникам в цілому легше вдається наводити асоціати, аніж першокурсникам.

Процедура здійснювалася проводилася українською мовою, проте за мовою ознакою отримано наступний розподіл респондентів (рис. 2).

Серед студентів першого року навчання переважна більшість (~77%) наводили асоціації українською мовою, в той час як серед четверокурсників кількість україномовних анкет складає ~ 22%. Загалом студентами четвертого курсу заповнено всього 20% україномовних бланків анкет та 75% російськомовних. Це значною мірою зумовлено віковою характеристикою груп, які в школі навчалися переважно російською мовою.

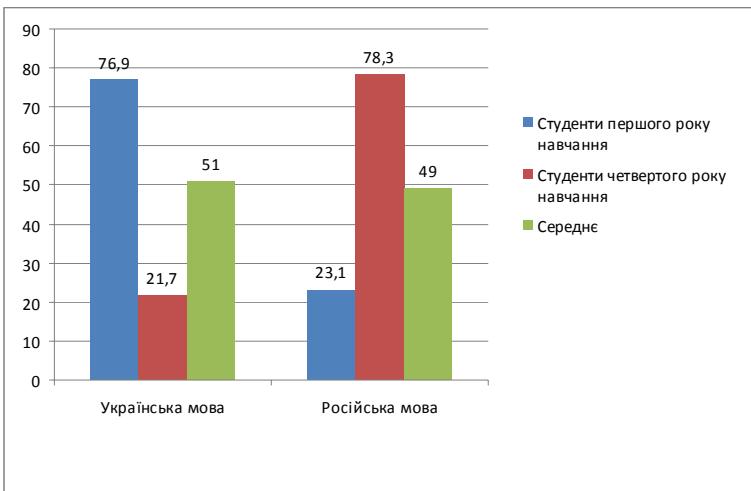


Рис. 2. Розподіл асоціатів за мовною ознакою в групах досліджуваних

Наводимо в алфавітному порядку повний масив асоціації на словостимул "світ філології", отриманий від студентів першого курсу філологічного факультету (збережено мову відповідей).

Абстракція, активний, бажане, бажання, барвистий, безкінечний, безповередність, божественный, боль, будни, будущее, быстрый, великий, веселый, веселье, выбир, выбирковый, вимоглива, відповіальність, вкусно готовить, возможности, волокита, воодушевление, втома, гармонійний, гроши, деньги, детский, дивний, дивовижний, добрый, доповнений, допомагающий, допомога, досягнення, емоційна, енергійний, життя, задоволення, заздрісний, залежність, заплутаний, зарплата, захоплюющий, збалансований, згуртованість, зеленый, злий, злой, знання, зростающий, іноді важка, інтригуючий, кар'єра, квітка, кольори, кольоровий, комунікативна, красочный, лампочка, людина, майбутнє, мета, мечтательный, мечты, мистецтво, мрійлива, направляющий, напрямок, незвичний, незрозумілий, необхідна, неосяжний, нестандартний, нецікавий, новий, нужный, обидчик, освіта, осяний, ответственность, ответственный, отзывчивый, пелюстки, пізнавальний, повага, помогает, помощь, потрібний, правдивий, приветливый, природа, просвітлення, просвітляющий, простий, професия, путеводный, работа, радісний, радость, ранний подъем, реальный, рівність, різnobарвний, різноманітний, робота, розуміння, розумний, рослини, рутина, рутинный, самодостаточность, самостоятельный, семья, серьезный, система, скука, сложные, смешной, спілкування, справедливість, страх, стриманий, стриманість, строгий, сучасний, счастье, творческий.

чий, труд, тупий, тяжкий, уважительный, удовлетворение, умный, усталость, хоббі, хорошо работает, цікавий, цілеспрямованість, цілісний, швидкий, шлях, щасливий, яскравий.

Повний масив асоціації на слово-стимул "світ філології", отриманий від студентів четвертого курсу філологічного факультету виглядає так (збережено мову відповідей).

Автомобиль, безопасный, благоприятный, близький по духу, большой, будущее, буквы, важливість важность, важный, вдохновленный, веселая, выбір, викладач, віддалений, відкритий, відповідальний, вікно, вірогідний, возвышенное, впевнений, впевненість, врач, врівноважений, врівноваженість, выбор, гармоничный, гармония, гармонія, глубокий, график, гуманизм, двері, движение, девушка, действие, дело, денежный, деньги, диалог, динамичный, длинная, доброжелательный, дорога, достижение, дружба, емоційний, жестокий, стенд, стильная, стіл, стресс, сфокусований, тепло, терпеливая, трудолюбивый, уважение, уважний, заботливый, заведение, загальний, задание, замечательное, затягивающий як воронка, здоровый, изучающий, интерес, интересен, интересный, интригующий, интерес, книга, книги, коммуникативная, компьютер, комфортный, конкретный, консультация, красавая, красота, красочный, креативность, креативный, лекарство, лікар, любовь, людина, машина, море, мудрая, мягкий, наблюдатель, надежность, надежный, наполненный, напряженный, необходимость, необходимый, неопределенный, ноутбук, нужный, няня, образовательная, увлекательный, увлечение, удовлетворение, умный, упереджений, учитель, хитрый, цели, цель, ценность, определенный, особистісний, осознанность, осознанный, ответственность, ответственный, отдых, отпуск, офис, победа, поддержка, позитивный, познавательный, помогающая людям, помочь, прекрасный, престжний, призвание, професійність, филолог, работа, работа над собой, работник, радость, разбирательство, развивающийся, разговор, размышления, разнообразный, разный, решение проблем, різноманітний, садовник, свет, светлый, семья, серъезный, сила, синий, слово, сложный, слушатель, собственный, специалист, спокойный, справедливый, стабильный, становленість, цікавий, частный, человек, четкий, чистый, чіткість, шлях, яркий, яркость.

При впорядкуванні матеріаів асоціацій, що були зазначені студентами в опитувальнику, заносились до спільної групової таблиці та впорядковувались за критерієм частотності. Наведемо ті асоціації, що наводились з частотою більше за 1. У таблиці 1 представлено розподіл частот асоціаціїв на стимул "світ філології" у групі студентів- філологів, які навчаються на першому курсі бакалаврату.

Таблиця 1

**Розподіл частот асоціатів на стимул "світ філології"
у групі студентів-першокурсників**

Асоціати-іменники	Частота вживання (%)	Асоціати-прикметники	Частота вживання (%)
бажання	7,69	цікавий	19,23
вибір	7,69	захоплюючий	15,38
відповіальність	7,69	веселый	11,54
гроші	7,69	потрібний	11,54
добрий	7,69	яскравий	11,54
допомога	7,69	активний	7,69
життя	7,69	відповідальний	7,69
-	-	радісний	7,69
-	-	різнобарвний	7,69
-	-	різноманітний	7,69

Студенти першого курсу бакалаврату надали асоціації, які здебільшого розкривають афективну сферу особиситості: різнобарвність, яскравість, активність, веселий, добрий, життя. Крім того, наявні характеристики, які можна віднести до умовно діяльнісного вектору (бажання, вибір), а також до соціально-спрямованого (допомога, відповіальність) вектору професійної свідомості.

У таблиці 2 представлено розподіл частот асоціатів на стимул "світ філології" у групі студентів-філологів, які навчаються на четвертому курсі бакалаврату.

Таблиця 2

**Розподіл частот асоціатів на стимул "світ філології"
у групі студентів-четверокурсників**

Асоціати-іменники	Частота вживання (%)	Асоціати-прикметники	Частота вживання (%)
работа	13,04	интересный	30,43
радость	13,04	разнообразный	21,74
цель	13,04	нужный	17,39
выбор	8,70	большой	13,04
гармония	8,70	ответственный	13,04
интерес	8,70	сложный	13,04
книга	8,70	важный	8,70
любов	8,70	гармоничный	8,70
необходимость	8,70	глубокий	8,70
победа	8,70	надежный	8,70

Асоціати-іменники	Частота вживання (%)	Асоціати-прикметники	Частота вживання (%)
помощь	8,70	осознанный	8,70
семья	8,70	познавательный	8,70
стол	8,70	развивающийся	8,70
человек	8,70	яркий	8,70

Студенти четвертого курсу бакалаврату надали асоціації, які здебільшого розкривають когнітивну сферу особиситості (интересний, интерес, сложный, разнообразный), а також діяльнісну сферу (робота, ответственность, цель).

Висновок. Таким чином, картина світу філології розкривається майбутніми фахівцями в різних за семантикою асоціатах – від афективно-діяльнісного, до когнітивно-діяльнісного типів. Якщо для першокурсників світ філології цікавий, захоплюючий, веселий, потрібний та яскравий, то студенти старших курсів вважають у ньому цікавість, різноманітність, велич, відповіальність і складність. Спостережені тенденції асоціювання тісно залежать від віку досліджуваних.

В подальшому, згідно з логікою дослідження, передбачається виявити, чи залежать наведені дані від рівня розвитку рефлексивності особистості. Рефлексивність, за результатами досліджень, на різних етапах професійного становлення може виступати детермінантою професійного та особистісного самовизначення і зростання.

Список використаних джерел

1. Бутенко Н.П. Словник асоціативних означень іменників в українській мові / Бутенко Н. П. – К. : Вища школа. – 1989. – 244 с.
2. Глоссарий психологических терминов / Под. ред. Н. В. Губина. – М.: Наука, 1999. – 434 с.
3. Дробот, О. В. Психосемантичний аналіз професійної свідомості майбутніх менеджерів [Текст] : Автореф... канд. психол. наук, спец.: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / О. В. Дробот. – Одеса : Одеський нац.ун-т ім. І.І. Мечникова, 2009. – 16 с.
4. Лозова О.М Методологія психосемантичних досліджень етносу: Монографія. – К.: Слово, 2011. – 176 с.
5. Косаревская Т. Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2009. – 61 с.
6. Семиченко В.А. Психология общения: Модульный курс. – К. : Magistr-S, 1998. – 152 с.

7. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: Учеб. Пособие. – М. : Изд-во "Академия", 2001. – 316 с.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Butenko N. P. Slovnyk asotsiatyvnykh oznachen imennykiv v ukrainskii movi / Butenko N. P. – K. : Vyshcha shkola. – 1989. – 244 s.
2. Hlossaryi psykholohycheskykh termynov / Pod . red . N. V. Hubyna. – M.: Nauka, 1999. – 434 s.
3. Drobot, O. V. Psykhosemantychnyi analiz profesiinoi svidomosti maibutnikh menedzheriv [Tekst] : Avtoref... kand. psykhol. nauk, spets.: 19.00.01 – zahalna psykholohiiia, istoriia psykholohii / O. V. Drobot. – Odesa : Odeskyi nats.un-t im. I.I.Mechnykova, 2009. – 16 s.
4. Lozova O.M Metodolohiiia psykhosemantychnykh doslidzhen etnosu: (monohrafia) / Lozova O.M.- K.: Slovo, 2011.- 176 s.
5. Kosarevskaja T. E. Psihosemanticheskij podhod k issledovaniju individual'nogo soznanija / T. E. Kosarevskaja. – Vitebsk: VGU im. P. M. Masherova, 2009. – 61 s.
6. Semichenko V.A. Psihologija obwenija / V.A. Semichenko. – K.: Magistr-S 1998. – 152 s.
7. Frumkina R. M. Psiholingvistika / Frumkina R. M. – M. : Akademija, 2001. – 316 s.

S.A. Pustovyi. Associative fields of the professional picture of the world in future philologists. This study offers an experimental psychosemantic reconstruction of a separate fragment of the content of professional consciousness: an image of the world of profession. Associative characteristics of the "world of philology" notion have been found in philology students using the method of associative experiment. Future philologists reveal the picture of the world of philology in semantically different associations ranging from affective-activity to cognitive-activity types. First-year bachelor's degree students provided associations that mostly reveal the affective sphere of personality: variegation, brightness, activity, joyful, kind, life. In addition, there were characteristics that could be attributed to the conditionally-active (desire, choice) vector and the socially-oriented (help, responsibility) vector of professional consciousness. Fourth-year bachelor's degree students provided associations that mostly reveal the cognitive sphere of personality (interesting, complex, diverse) and the activity sphere (work, responsible, goal).

A conclusion was drawn regarding the age-based development dynamics of professional consciousness in philology students. While the first-year students see the world of philology as interesting, captivating, joyous, necessary and bright, senior students see interest, diversity, grandeur, responsibility and complexity in it. The observed association tendencies closely depend on the respondent's age.

Key words: professional consciousness, philologist, associative field, world of philology.

Отримано: 10.08.2018

**КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ
СТАНІВ ТА ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ
ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕРАПІЇ:
КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД**

I.B. Ревуцька. Корекційна програма негативних психічних станів та психосоматичних розладів у дітей дошкільного віку засобами тілесно-орієнтованої терапії: концептуальний підхід. Стаття присвячена негативним психічним станам і психосоматичним розладам дітей дошкільного віку та засобам їх корекції. У статті розглянута парадигма тілесно-орієнтованої терапії відомих учених світу, з урахуванням якої були розроблені корекційні заходи подолання даної проблеми. Представлено корекційну програму подолання негативних психічних станів і психосоматичних розладів дітей дошкільного віку, її структурні компоненти та психотехнологія реалізації.

Проаналізовано зміст програми проведення корекційних заходів засобами тілесно-орієнтованої терапії. Розглянуті програмні комплекси за напрямом "Активізація" та "Розслаблення". Подано рекомендації для батьків, щодо супроводу дитини після тілесно-орієнтованої терапії.

Ключові слова: психосоматика, негативні психічні стани, тілесно-орієнтована терапія, дошкільники, контакт, картографія тіла.

I.B. Ревуцкая. Коррекционная программа негативных психических состояний и психосоматических расстройств у детей дошкольного возраста средствами телесно-ориентированной терапии: концептуальный подход. Статья посвящена негативным психическим состояниям и психосоматическим расстройствам детей дошкольного возраста и средствам их коррекции. В статье рассмотрена парадигма телесно-ориентированной терапии известных ученых мира, с учетом которой были разработаны коррекционные мероприятия преодоления данной проблемы. Представлена коррекционная программа преодоления негативных психических состояний и психосоматических расстройств детей дошкольного возраста, ее структурные компоненты и психотехнология реализации.

Проанализировано содержание программы коррекционных мероприятий средствами телесно-ориентированной терапии. Рассмотрены программные комплексы направлений "Активизация" и "Расслабление", а также техники и приемы их выполнения. Представлены рекомендации для родителей по сопровождению ребенка после телесно-ориентированной терапии.

Ключевые слова: психосоматика, негативные психические состояния, телесно-ориентированная терапия, дошкольники, контакт, картография тела.

Постановка проблеми. У наступний час нестабільні соціально-економічні умови життєдіяльності людини, високий ритм життя супроводжується ростом негативних психічних станів, у зв'язку з чим загострюється проблема їх регуляції, встановлення рівноваги між зовнішнім впливом, внутрішнім станом і формами поведінки. Нажаль досягнення у вивчені психічних станів дітей та їхньої корекції у педагогічній та віковій психології є однічними. Одним з найменш вивчених вікових періодів є дошкільний, тоді як ряд дослідників А. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Мухіна та ін. вказують на "неповторність, особливу значущість" цього періоду для усього подальшого розвитку людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психічних станів особистості і їхньої корекції вивчалася як у теоретико-методологічному (І.Д. Бех, В.А. Ганzen, Г.І. Еремеєва, О.В. Запорожець, Т.С. Кириленко, Е.І. Кіршбаум, Г.С. Кузнецова, І. Кульчицька, М.Д. Левітов, Г.Б. Леонова, Я. Неверович, О.О. Прохоров, О.П. Саннікова, В.А. Семиченко, Ю.Є. Сосновікова, В.Н. Юрченко), так і в прикладному аспектах (І.В. Волженцева, Г.Ш. Габдреева, І.А. Гольдварт, А.С. Крягжде, В.Г. Лоос, А.С. Москальова, Н.М. Пейсахов, О.Я. Чебикін та ін.).

Увагу дослідників все більш привертає створення проективних технологій, використання різних видів арттерапії, завдяки яким діагностика і корекція негативних станів у дітей проходить легше, ефективніше і швидше.

Але, вітчизняній психологічній практиці стали доступні ті форми психологічної роботи з дітьми, які донедавна були мало відомі широкому колу психологів, до яких відноситься і тілесно-орієнтована психотерапія (Ф.М. Александр, В.Ю. Баскаков, Ч. Брукс, Е.Е. Газарова, О. Лоуен, В.М. Нікітін, В. Райх, І.Рольф, М. Фельденкрайз).

Зосередження нашої уваги саме на тілесно-орієнтованих методах діагностики та корекції зумовлене актуальним зростанням негативних проявів у тілесному розвитку дошкільників (стримування болі, страждань, стресів закріплених в тілі, які можуть привести до розвитку стійкого психосоматичного захворювання) (Ч. Брук, А. Вільда-Кисіль, Е. Гіндлер, А.Л. Довлад, С.Т. Леш, Ш. Селвер).

Мета дослідження. Метою даної статті є теоретичний аналіз корекційної програми подолання негативних психічних станів і психосоматичних розладів дітей дошкільного віку засобами тілесно-орієнтованої терапії.

Основні результати дослідження. Аналіз існуючих напрямів тілесно-орієнтованої терапії дозволив виокремити основні корекційні методичні прийоми, а також розкрити їх значення, роль і ступінь ефективності в ро-

боті з дітьми дошкільного віку. З нашої точки зору, найбільш перспективними й ефективнішими для роботи з негативними психічними станами та психосоматичними розладами є такі техніки як: дихальні, релаксаційно-сенситивні, масажні, хептичні (невербалне спілкування – жести, пози, міміка, дотик), альтернативні (робота з тілом – заземлення).

Вивчення літературних джерел з даної проблеми показав відсутність відповідних методик діагностики. Тому для дослідження психосоматичних розладів у дітей дошкільного віку, нами була розроблена анкета для батьків "Діагностична бесіда з батьками про психосоматичні проблеми дитини", за допомогою якої були встановлені категорії проблем та розроблена корекційна програма тілесно-орієнтованої терапії, це розлади шлунково-кишкового тракту і травної системи (порушення стільця (запори, пронос), порушення апетиту (зниження або підвищення), "роздратований шлунок", збочення апетиту (вживання нехарчових речовин), аeroфагія, здуття живота, нудота, блювання, болі в животі, метеоризм, відмова від жування, непереносимість окремих видів їжі, анорексія та булемія; проблеми респіраторної системи (задишка, нав'язливий кашель, утруднення вдиху, бронхіальна астма, псевдо-астматичні напади, астматичні напади); алгії синдромного характеру та їх поєднання (головний біль (цефалгія), біль у м'язах (міальгія), суглобах (артралгія), сечовому міхурі та інших органах.

Послідовно охарактеризуємо та обґрунтуюмо створення корекційної програми подолання негативних психічних станів і психосоматичних розладів дітей дошкільного віку та уточнимо понятійний апарат.

Тілесно-орієнтована терапія – це група методів психотерапії, орієнтованих на вивчення тіла, розуміння процесів, що протікають в ньому, усвідомлення тілесних відчуттів, переживань, дослідження потреб, бажань і почуттів, які виражаються в різних тілесних проявах з наступною корекцією їх розладів.

Негативні психічні стани – це астенічні, "руйнівні" стани, коли тривога і побоювання виникають у дитини від надуманої небезпеки, невпевненності в процесі його діяльності або спілкування, а іноді безпорадності дошкільника в деструктивній ситуації, які можуть викликати роздратування і агресію [2; 3].

Психосоматика (грецьке psyche – душа, soma – тіло) – напрямок і медицини і психології, що займається вивченням впливу психологічних (в більшості психогенних) чинників на виникнення і подальший перебіг соматичних захворювань, тобто соматичні симптоми можуть бути безпосереднім вираженням психічних і, насамперед, афективних переживань [1, с. 7; 6.].

"Соматизований розлад" (F45.0) – характеризується множинними, які постійно виникають, і в той же час, мінливими соматичними симптомами, триваючими не менше двох років. Скарги можуть ставитися до різних органів і систем організму [5, с. 16].

Тепер охарактеризуємо корекційну програму подолання негативних психічних станів і психосоматичних розладів дітей дошкільного віку, одному з головних компонентів концептуальної моделі, в якій виокремлено три взаємопов'язані блоки: тілесна діагностика негативних психічних станів з використанням "Картографії тіла дитини" для виявлення і корекції психосоматичних проблем у дошкільників, корекційна програма по подоланню негативних психічних станів та психосоматичних розладів у дітей дошкільного віку засобами тілесно-орієнтованої терапії та результативно – динамічний структурний компонент для визначення динаміки змін залежно від корекційних заходів.

Мета корекційної програми добитися оптимального стану і психосоматичного комфорту дитини дошкільного віку.

При її розробці, нами, перш за все, були сформовані принципи роботи тілесно-орієнтованої терапії з дітьми. Охарактеризуємо ці принципи:

1. Системності, який полягає у необхідності поєднаного, одночасного, паралельного впливу на біологічний і психічний компоненти психосоматичної проблеми у дитини, передбачає вплив на функціональні зв'язки окремих структур в цілому, зумовлюючи не просте підсумовування ефектів, а їх взаємодію.

2. "Клініки терапії", який передбачає тактику динамічної корекції, оскільки психосоматичні проблеми у одній і той же дитини на різних етапах корекції представляють різні сторони психосоматичних механізмів.

3. Індивідуалізації – це індивідуальний підхід до корекції певного психосоматичного прояву у певній дитині, що стосується і вибору техніки тілесно-орієнтованої терапії.

4. Опосередкування – спрямований на те, що для кожної з технік тілесно-орієнтованої терапії існує компонент психічного опосередкування – це можуть бути установки дитини, батьків.

5. Відносин – ґрунтуються на тому, що будь-яка корекційна робота, це не вплив спеціаліста на негативний психічний стан або психосоматичну проблему дитини, а процес відносин спеціаліста із дитиною. У цій системі є свідомі і несвідомі цілі, очікування, мотивації.

6. Гуманізму – враховує, що корекція не може бути задовільною, якщо її засоби і методи ігнорують інтереси дитини та її розвиток.

Спираючись на сформовані нами принципи, отримані результати діагностики та категорії психосоматичних розладів у дітей дошкільного віку, представимо корекційну програму тілесно-орієнтованої терапії (табл. 1).

Таблиця 1

Корекційна програма тілесно-орієнтованої терапії

Психосоматичні розлади та негативні психічні стани дошкільнят		
1. ШЛУНКОВО-КІШКОВИЙ ТРАКТ ТРАВНОЇ СИСТЕМИ		
Психосоматичні проблеми:		Негативні психічні стани:
порушення стільця (запори, пронос), порушення, апетиту (зниження або підвищення), "роздратований шлунок", збочення апетиту (вживання нехарчових речовин), аерофагія, здуття живота, нудота, бліскування, болі в животі, метеоризм, відмова від жування, непереносимість окремих видів їжі, анорексія та булемія.		страх, стрес, тривога, відраза, сором, образа, тривожність, нейротизм, депресія
<i>Мета: оптимізація шлунково-кішкового тракту травної системи</i>		
<i>Завдання: 1. Зняти психосоматичну проблему. 2. Оптимізувати психічний стан.</i>		
Активізація (стимуляція, 5 сеансів)	Розслаблення (зняття напруження, 5 сеансів)	
Початковий етап:		Час, хв.
1	Привітання, знайомство	2
2	"Картографія тіла дитини" (виявлення блоків в тілі)	4
		Всього: 6
Основний етап:		
1	Техніка «Центрування»	10
2	Контакти: «Дерево», «Метал» Прийом: витягування, (зняття діафрагмального затиску), видавлювання (активізація зони проекції печінки та кишечника)	15 Контакти: «Земля», «Вода» Прийом: палсінг (масаж), погладжування (зняття спазму).
		Всього: 25
Заключний етап:		
1	Контакт: «Земля» Прийом: заземлення	2
2	Домашнє завдання. Завдання батькам: «Хептика»	5
3	Розставання	2
		Всього: 9
Загальна кількість часу сеансу		40
2. РЕСПІРАТОРНА СИСТЕМА:		
Психосоматичні проблеми		Негативні психічні стани:
задишка, нав'язливий кашель, утруднення вдиху, бронхіальна астма, псевдо-астматичні напади, астматичні напади.		печаль, страх, стрес, сором, тривога, образа, депресія, тривожність.
<i>Мета: вивільнення дихання, розкриття грудної клітини і діафрагми</i>		
<i>Завдання: 1. Зняти психосоматичну проблему. 2. Оптимізувати психічний стан.</i>		
Активізація (стимуляція, 5 сеансів)	Розслаблення (зняття напруження, 5 сеансів)	
Початковий етап:		Час, хв.
1	Привітання, знайомство	2
2	"Картографія тіла дитини" (виявлення блоків в тілі)	4
		Всього: 6

Продовження табл. 1

Основний етап:		
1	Техніка «Центрування»	
2	Контакти: «Метал», «Вогонь» Прийоми: осциляція (зняття емоційної напруги), витягування (зняття діафрагмального затиску).	Контакти: «Повітря», «Земля», Прийоми: гомеопатичне витягування (настройка дихання), гомеопатична ротація (активація свідомості).
		<i>Всього:</i> 25
Заключний етап:		
1	Контакт: «Земля» Прийом: заземлення	
2	Домашнє завдання. Завдання батькам: «Хелтика»	
3	Розставання	
		<i>Всього:</i> 9
		Загальна кількість часу сеансу 40
3. АЛГІ СИНДРОМНОГО ХАРАКТЕРУ ТА ЇХ ПОСДІАННЯ:		
Психосоматичні проблеми		Негативні психічні стани:
головний біль (цефалгія), біль у м'язах (міалгія); суглобах (артралгія), сечовому міхуру та інших органах.		стрес, страх, агресія, тривога, провінна, тривожність.
<i>Мета:</i> зняття бульового відчуття та напруження в голові, кінцівках, інших частинах тіла та органах.		
<i>Завдання:</i> 1. Зняти психосоматичну проблему. 2. Оптимізувати психічний стан.		
Активізація (стимуляція, 5 сеансів)		Розслаблення (зняття напруження, 5 сеансів)
Початковий етап:		
1	Привітання, знайомство	
2	"Картографія тіла дитини" (виявлення блоків в тілі)	
		<i>Всього:</i> 6
Основний етап:		
1	Техніка «Центрування»	
2	Контакти: «Метал», «Дерево», «Вогонь» Прийоми: просторовий рух кінцівок, стяжка, віджимання (зняття болі у кінцівках); видавлювання (зняття головної болі), осциляція	Контакти: «Повітря», «Земля», «Вода» Прийом: витягування (зняття напруження голови), палсінг (масаж), погладжування (зняття спазму), гомеопатична ротація (активація свідомості).
		<i>Всього:</i> 25
Заключний етап:		
1	Контакт: «Земля» Прийом: заземлення	
2	Домашнє завдання. Завдання батькам: «Хелтика»	
3	Розставання	
		<i>Всього:</i> 9
		Загальна кількість часу сеансу 40

При розробці корекційної програми тілесно-орієнтованої терапії враховувались: вік респондентів, категорія психосоматичних розладів, мотиваційна готовність дитини до роботи, психічний та фізичний стан дитини, а також об'ективні і суб'ективні критерії напрямів регуляції, що забезпечать максимальну ефективністю впливу.

Об'єктивні:

- досягнення катарсису (характеризується миттевою зміною картини світу, врівноваженістю, гармонійним станом);

- феномен інерції (нездатність без сприяння зовнішніх сил змінити наявний стан);

Суб'єктивні:

- експресивність (характеризується інтенсивністю: емоційні враження, фізіологічні зміни);

- динамічність (характеризується впливом на поведінку і діяльність: стимулюючу/гальмуючий в залежності від типу запропонованої програми "Активізація"/"Розслаблення").

Для дослідження ефективності тілесно-орієнтованої терапії на емоційному, поведінковому та фізіологічному рівнях змін, тобто рівнях реагування на види контактів в рамках напряму "Активізація" /"Розслаблення", для виявлення динаміки змін негативних психічних станів та психосоматичних розладів у дітей дошкільного віку засобами тілесно-орієнтованої терапії проводилося по п'ять сеансів за кожним комплексом регуляції ("Активізація"/"Розслаблення") з використанням трьох видів контакту: "Вогонь", "Дерево", "Метал" для активізації; "Земля", "Вода", "Повітря" для розслаблення. Кожен сеанс має загальну тривалість часу – 40 хвилин, з них: вступному етапу відводиться 6 хв., основному – 25 хв., заключному – 9 хв. Батькам дається домашнє завдання з установкою на його виконання вдома на протязі 60 хвилин.

Тепер більш детально зупинімось на вище зазначених етапах проведення корекційних заходів, тобто, на вступному, основному та заключному етапах.

Так, вступний етап включає привітання, знайомство з дитиною, з послідовним спостеріганням за нею, бесідою з батьками за допомогою методики "Картографія тіла дитини" для виявлення більш/менш болювих відчуттів, фізичних травм, зони напруження (блоків) в тілі дошкільника, тобто, діагностування суб'єктивного ставлення дитини до психосоматичних проявів з приводу фізичного стану та її скарг.

Зрівняльна характеристика лівої і правої частини тіла за даною методикою дає змогу визначити, хто, чоловіки чи жінки, більш впливають на виникнення проблеми (відчуття за різною силою болю і травмувань у лівій частині тіла дитини свідчить про жіночу енергію, тобто, проблема пов'язана з жінкою (мамою), за правою частиною тіла – чоловіча енергія, свідчить про зв'язок психосоматичної проблеми з чоловіком (батьком) [4]. А, також, спостерігання за дитиною і фіксування в її тілі зони напруження (блоків), тобто, використати "язик тіла" дитини, щоб зрозуміти дійсну суть проблеми.

При розробці вступного етапу ми враховували "феномен тілесності", який включає в себе духовний, тимчасовий і просторово-біологічний, соціальний і культурний досвід дитини. Адже, саме ці фактори впливають на сприйняття дитини, а пережита тілом інформація відпрацьовується психікою з метою прийняття рішення: чи згодна дитина на те, що з нею має відбуватися.

Для підвищення ефективності вступного етапу враховувався гуманістичний принцип відносин, пропонувалося самій дитині вибрати місце на полу або кушетці та лягти на спину так, щоб їй було комфортно, закривши очі, і тільки після того, як дитина настроїтися, заспокоїтися, її тіло розслабиться, дихання вирівнюється, можна переходити до основного етапу.

Основний етап – контактний, володіє найбільшою силою психотерапевтичного впливу, де встановлюється напрям регуляції за комплексом "Активізація" чи "Розслаблення", в якому тіло буде знаходитись певний час для подолання конкретних негативних психічних станів та виявленіх категорій психосоматичних розладів. Потрібно не поспішаючи, покласти руку на ногу дитини, трохи зачекати, відчути як рука "провалюється" вглиб тіла дитини і почати з центрування – розкладка тіла в позицію "Вітрувіанської людини", тобто "зіркою" за годинниковою стрілкою, починаючи з ніг. Слід обережно підкласти одну руку під коліно дитини, а іншою взяти за стопу та перемістити ногу у бік, далі переміщуємо другу ногу в інший бік під тим же кутом. Перейти до рук та викласти їх також максимально симетрично одна одній. Далі, необхідно викласти рівно шию, підклавши під неї долоні і підтягнути голову до себе кілька разів. Останньою зоною центрування тіла є талія, яку треба обхватити, трохи при підняті та злегка покачуючи уклести корпус на пол.

У залежності від реакції тіла, від динаміки його активності, багато енергії в тілі, тобто воно активне, застосовується комплекс активізації, де відбувається виведення найглибшого напруження на психічному рівні, а саме запускаються механізми протидії деструкції (руйнування) з установкою на здоровий спосіб життя, вивільнення емоцій, які своєчасно не були реалізовані: сміх, плач, кашель, суха блювота, а на фізіологічному рівні – почервоніння лица, зони шій та грудей, можливі висипання, у щелепному відділі голови посилюється напруга – виникає бажання вкусити, що виглядає як "тваринний оскал".

У випадку, коли динаміка тіла пасивна, тобто, енергії в тілі мало, використовується комплекс регуляції розслаблення, що складається з тілесного трансу та релаксації. Тілесний транс – це особливий стан свідомості, коли вся увага дитини йде всередину неї, звернена на ті процеси, які відбуваються зараз з нею, на спогади, на мрії, впливаючи на ту чи іншу зону тіла, опрацьовуючи ту чи іншу проблему, нерідко у дитини виникають зо-

рові образи, працюючи з якими, опрацьовується конкретна психосоматична проблема, наприклад, проблема, пов'язана з шлунково-кишковим трактом. Через певний час, психосоматичний стан тілесного трансу змінюється релаксацією, а саме, відчуттям внутрішньої свободи, врівноваженості і внутрішнього спокою, що проявляється в уповільненному і рівному диханні, зменшений частоті серцевих скорочень, посиленні шкірно-гальванічних реакцій, ослабленні м'язового тонусу і підвищенні альфа-активності мозкової діяльності, тобто саморегулювання і самовідновлення стійкості психіки.

Після основного корекційного етапу в комплексах напрямів регуляції "Активізація" / "Розслаблення", переходимо до заключного етапу, на якому виконується заземлення, а саме – накладання рук на стопи дитини та повільне їх відведення упродовж двох хвилин, під час якого дитина відчуває зв'язок з реальністю, виникає відчуття адекватності сприйняття навколошнього світу, вміння витримувати труднощі.

На етапі розставання з дитиною, дається домашнє завдання і рекомендацій батькам: спостерігати за снами і тим, що відбувається навколо. Батькам дається завдання "Хептика", що складається з тактильних дотиків до тіла дитини за кількістю 60 хвилин в день, можна більше, але ж не менш.

Отже, у даній програмі послідовно розкрито комплекс організаційних заходів тілесно-орієнтованої терапії, таких як: зазначення психосоматичних проблем, виявлення негативних психічних станів, вставлення мети та завдань проведення корекційної роботи, визначення комплексу напряму регуляції, а з ним, і, його видів контакту згідно обґрутованих критеріїв для забезпечення максимально ефективного впливу на емоційному, поведінковому та фізіологічному рівнях.

Висновок. Таким чином, спираючись на передовий досвід світових учених, проведений теоретичний аналіз проблеми психосоматичних розладів у дітей дошкільного віку у вітчизняній і зарубіжній психології, нами представлена корекційна програма, концептуальний підхід до подолання негативних психічних станів та психосоматичних проблем дошкільників, сформовані принципи, за якими вона була розроблена. Описані складові корекційної програми тілесно-орієнтованої терапії, що засновані на комплексному використанні різних типів контактів за напрямами регуляції "Активізація" та "Розслаблення".

Перспективами подальшого дослідження є впровадження у дошкільні заходи запропонованої корекційної програми подолання негативних психічних станів та психосоматичних розладів у дітей засобами тілесно-орієнтованої терапії.

Список використаних джерел

1. Брязгунов И.П. Психосоматика у детей / И.П. Брязгунов и др. – М. : Психотерапия, 2009. – 480 с.
2. Волженцева И.В. Методологические и теоретико-эмпирические аспекты полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами: Монография / И.В. Волженцева; Макеевский экономико-гуманитарный институт. – Макеевка: МЭГИ, Донецк : Донбасс, 2012. – 536 с.
3. Волженцева И. В. Теория и практика оптимизации психических состояний студентов в учебной деятельности средствами музыкального воздействия : монография / И. В. Волженцева ; Макеевский экономико-гуманитарный институт. – Макеевка : МЭГИ, Донецк : Донбасс, 2011. – 227 с.
4. Ревуцька І.В. Концептуальний підхід до діагностування психосоматичних проявів у дітей дошкільного віку / І.В. Ревуцька // Науковий журнал Огляд. – 2018. – № 2. – С. 200-210.
5. Фролова Ю. Г. Психосоматика и психология здоров'я / Ю.Г.Фролова: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: ЕГУ, 2003. – 172 с.
6. Yutzy, S.H., Parish, B.S. (2008). Somatoform disorders. In: The American Psychiatric Publishing Textbook of Substance Abuse Treatment, 4th ed, Galanter M, Kleber HD (Eds), American Psychiatric Publishing, Washington, DC 2008. – 609 p.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Bryazgunov I.P. Psikhosomatika u detey / I.P. Bryazgunov i dr. – M. : Psikhoterapiya, 2009. – 480 s.
2. Volzhentseva I.V. Metodologicheskie i teoretiko-empiricheskie aspekty polifunktional'noy reguliyatsii psikhicheskikh sostoyaniy lichnosti emotsiogennymi sposobami: Monografiya / I.V. Volzhentseva; Makeevskiy ekonomiko-gumanitarnyy institut. – Makeevka: MEGI, Donetsk : Donbass, 2012. – 536 s.
3. Volzhentseva I. V. Teoriya i praktika optimizatsii psikhicheskikh sostoyaniy studentov v uchebnoy deyatel'nosti sredstvami muzykal'nogo vozdeystviya : monografiya / I. V. Volzhentseva ; Makeevskiy ekonomiko-gumanitarnyy institut. – Makeevka : MEGI, Donetsk : Donbass, 2011. – 227 s.
4. Revutska I.V. Kontseptualnyi pidkhid do diahnostuvannia psikhosomatichnykh proiaviv u ditei doshkilnogo viku / I.V. Revutska // Naukovyi zhurnal Ohliad. – 2018. – № 2. – S. 200-210.
5. Frolova Yu. G. Psikhosomatika i psikhologiya zdorov'ya/ Yu.G.Frolova: [Ucheb. posobie]. – 2-e izd., pererab. i dop. – Mn.: EGU, 2003. – 172 s.

6. Yutzy S.H., Parish B.S. (2008). Somatoform disorders. In: The American Psychiatric Publishing Textbook of Substance Abuse Treatment, 4th ed, Galanter M, Kleber HD (Eds), American Psychiatric Publishing, Washington, DC 2008. – 609 p.

I.V. Revutskaya. Correctional program of negative psychic states and psychosomatic disorders in preschool children by means of body-oriented therapy: a conceptual approach. The article is devoted to negative psychological conditions and psychosomatic disorders of preschool children and means of their correction. The article deals with the paradigm of body-oriented therapy of well-known scientists of the world, taking into account which corrective measures were taken to overcome this problem. The corrective program of overcoming of negative psychic states and psychosomatic disorders of preschool children, its structural components and psychotechnology of implementation is presented.

The content of the program of corrective measures by means of body-oriented therapy is analyzed. The program complexes under the "Activation" and "Relaxation" directions are considered. Recommendations for parents concerning the care of the child after body-oriented therapy are given.

Key words: psychosomatics, negative psychic states, body-oriented therapy, preschoolers, body cartography, program, contact.

Отримано: 17.07.2018

УДК: 155.8+154.3.

O.I. Семененя

ПСИХОЛОГІЧНІ КОНСТРУКТИ ЖИТТЕВИХ ПРАГНЕЛЬ В КОНТЕКСТІ ЧАСОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

O.I. Семененя. Психологічні конструкти життєвих прагнень в контексті часової орієнтації особистості. У роботі висвітлено стан досліджуваності проблеми життєвих прагнень особистості у контексті її часової орієнтації. Виділено та схарактеризовано погляди сучасних українських вчених на дану проблему. Проведення аналізу дослідження взаємозв'язків показників життєвих прагнень, сенсожиттєвих орієнтацій, життєстійкості особистості виявило значну перевагу осіб, орієнтованих на минулий та теперішній час перед групою зі ставленням до майбутнього.

Досліджувані зі ставленням до минулого та теперішнього краще оцінюють власні потреби у досягненнях зовнішніх прагнень та здатності самореалізації в умовах відсутності надійних гарантій успіху, чіткіше визначали вірогідність досягнень та готові були до боротьби за результатом. Вони вільно та успішно конструують власний простір міжособистісних комунікацій, що визначає переваги цих досліджуваних та підсилює відчуття впевненості на шляху вибору власних задач та сенсу життя. Досліджувані були кращі в досягненні успіху власної діяльності, завдяки змозі вірно визначати свої цілі та оцінки власних досягнень на соціальних та кар'єрних розвитку, краще усвідомлювали сильні сторони своєї особистості та мож-

ливості досягнення власних цілей та задач. Проте, досліджувані зі ставленням до майбутнього виявилися більш сконцентрованими та зануреними в процес діяльності особистості.

Ключові слова: особистість, часова орієнтація, життєві прагнення, сенсожиттєві орієнтації, життєстійкість.

А.И. Семененя. Психологические конструкты жизненных устремлений в контексте часовой ориентации личности. В работе освещен уровень исследованости проблемы жизненных стремлений личности в контексте ее временной ориентации. Выделены и охарактеризованы взгляды современных украинских ученых на эту проблему. Проведение анализа исследования взаимосвязей показателей жизненных стремлений, смысложизненных ориентаций, жизнестойкости личности выявило значительное преимущество лиц, ориентированных на прошлое и настоящее время перед группой с отношением к будущему.

Испытуемые с ориентацией на прошлое и настоящее лучше оценивают собственные потребности в достижениях внешних стремлений и способности самореализации в условиях отсутствия надежных гарантий успеха, четко определяли вероятность достижений и готовы к борьбе за результат. Они свободно и успешно конструируют свою нишу межличностных коммуникаций, определяют преимущества и усиливают чувство уверенности на пути выбора собственных задач и смысла жизни. Испытуемые с ориентацией на прошлое и настоящее лучшие в достижении успеха деятельности, благодаря способности верно определять свои цели и оценки собственных достижений на социальных и карьерных этапах развития, лучше осознают сильные стороны своей личности и возможности достижения собственных целей и задач. Однако, испытуемые с ориентацией на будущее более сконцентрированы и погружены в процесс деятельности.

Ключевые слова: личность, временная ориентация, жизненные устремления, смысложизненные ориентации, жизнестойкость.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває підвищенні вимоги до рівня розвитку особистості, оскільки сьогодні, як ніколи, потрібні активні та цілеспрямовані люди, здатні усвідомлювати і власні можливості, і результати своєї діяльності. Тому проблема дослідження життєвих прагнень особистості є своєчасним та востребуваним як у науці, так і у практиці сучасного життя. У категоріальній структурі сучасної психології місце життєвих прагнень визначено чітко, але залишаються не розглянутими аспекти часових орієнтацій особистості у процесі формування її життєвих прагнень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття життєвих прагнень розглядається Е. L. Deci і R. M. Ryan як інтегральне, що не зводиться до цілей або цінностей. Вчені наполягають на існуванні двох типів мотивації – внутрішньої і зовнішньої, відповідно до яких і життєві прагнення особистості постають як внутрішні та зовнішні [6]. До внутрішніх прагнень, які забезпечують задоволення базових психологічних потреб, а

також сприяють особистісному зростанню і психічному здоров'ю вони віднесли: особистісне зростання, прагнення до любові і прихильності, служіння суспільству і здоров'я. Зовнішні прагнення включають матеріальне благополуччя, соціальне визнання за допомогою популярності і фізичну привабливість. Але часові характеристики життєвих прагнень, не дивлячись на їх значущість для становлення свідомої особистості, вченими не розглядалися.

Для розуміння життєвих прагнень як характеристики самосвідомості та її теоретико-емпіричного дослідження основного методологічного значення набули дослідження сучасних українських вчених З. О. Кіреєвої [2], Т. М. Титаренко [4], Б. Й. Цуканова [5]. Так, Т. М. Титаренко на психолого-гічному рівні час розглядає як переживання, внутрішній досвід свідомості [4], а на думку Б. Й. Цуканова опосередковане ставлення до часу залежить від розуміння суб'єкта, його ставлення до відображенувальних тривалостей, взагалі від свідомості [5]. Методологічний підхід З. О. Кіреєвої до розуміння способу функціонування суб'єктивного образу світу дозволяє нам розглядати життєві прагнення у контексті часової орієнтації особистості та спрямованості на певний часовий вимір (минуле, сьогодення та майбутнє) [2]. Відображення темпоральної дійсності у свідомості відбувається, на думку вченої, у трьох взаємопов'язаних напрямках: репрезентації метричних властивостей часу (тривалість), топологічних властивостей часу (незворотна послідовність протікання подій з минулого через сьогодення в майбутнє) і репрезентації для орієнтування в часі (З. О. Кіреєва [2]). Саме топологічні властивості часу, на наш погляд, забезпечують формування життєвих прагнень як важливого механізму упевненості особистості у своїх силах та можливостях без впливу негативного досвіду невдалих спроб або дій.

Постановка завдання. Основним завданням проведеного дослідження є вивчення психологічних конструктів життєвих прагнень особистості у контексті її часової орієнтації.

Основні результати дослідження. Для дослідження взаємоппливу показників життєвих прагнень, ресурсів подолання стресу та смисложиттєвих орієнтацій за ставленням до часу був застосований метод кореляційного аналізу.

Розглянемо спочатку систему взаємозв'язків впливу життєвих прагнень та показників сенсожиттєвих орієнтацій (за методикою Е. Десі та Р. Райана та показників за методикою життєстійкості в адаптації Д. О. Леонтьєва).

Серед досліджуваних, орієнтованих на майбутнє, виявлено статистично значущій додатній зв'язок ($r=0,244$, $p<0,05$) за показниками вірогідності зовнішніх прагнень та прийняттям ризику. Отже, респонденти, оці-

нюючи власну спроможність до досягнення поставленої мети, готові до прогнозованих та несподіваних стресових чинників. Таку саму виразну спроможність виявлено також у досліджуваних, орієнтованих на минулий та теперішній час, причому вони виявили більшу готовність до прийняття ризику.

Статистично значущі розбіжності виявлені за показниками результату досягнень за зовнішністю та прийняттям ризику в обох групах ставлення до часу. В обох випадках такий зв'язок виявився майже однаковим за значенням та спрямованістю ($r=-0,291$, $p<0,05$ та $r=-0,321$, $p<0,01$) – обидві групи виявляли погіршення результатів досягнень фізичної привабливості при виникненні ризикових обставин та неготовність жертвувати власним зовнішнім виглядом заради досягнення мети. Така ж сама картина спостерігалася також в залежності показників результатів досягнень зовнішніх прагнень та ризику ($r=-0,334$, $p<0,05$ та $r=-0,372$, $p<0,01$), що визначало також погіршення результатів досягнень базових психологічних потреб, особистісного зросту та психологічного здоров'я при появі стресових чинників та неочікуваних обставин.

Залежність показників досягнень за внутрішніми прагненнями та контролем виявляла статистично значущій додатній зв'язок в обох групах досліджуваних за ставленням до часу: отже представники обох груп при досягненні певних успіхів за власними внутрішніми прагненнями виявляли тенденцію до відчуття контролю власного життєвого шляху.

В групі досліджуваних зі ставленням до минулого та теперішнього часу були виявлені окремі статистично значущі залежності життєвих прагнень та показників життєстійкості. Так, за важливістю зовнішніх прагнень та показниками здатності прийняття ризику було виявлено сильний додатній прямий зв'язок ($r=0,541$, $p<0,01$), тобто при оцінці важливості усвідомлювався факт виникнення стресових ситуацій, наявність ризику підвищувала важливість поставленої мети. Також в цій часовій групі були визначені додатні прямі зв'язки результатів досягнення за зовнішністю та зовнішніми прагнення з показниками контролю ($r=0,435$, $p<0,01$ та $r=0,365$, $p<0,01$). Отже, ця група виявляє пряму залежність задоволення власних прагнень фізичної привабливості, соціальної визначності, матеріальної за-безпеченості та відчуттям керованості власним життям.

Проаналізуємо результати дослідження кореляційних зв'язків життєвих прагнень та сенсожиттєвих орієнтацій представників досліджуваної вибірки (працівники МНС).

Група досліджуваних зі ставленням до минулого часу (табл. 1) виявляла сильний виражений додатній вплив важливості зовнішніх ($r=0,565$, $p<0,01$) та внутрішніх ($r=0,331$, $p<0,01$) прагнень та вірогідності зовнішніх ($r=0,401$, $p<0,01$) та внутрішніх ($r=0,316$, $p<0,01$) прагнень на показник "Мета"

опитувальника смисложиттєвих орієнтацій. Тобто, за наявності зовнішніх та внутрішніх прагнень, чіткого розуміння важливості та вірогідності їх досягнень, вони визначали власне життя як осмислений та спрямований шлях.

Таблиця 1

Дослідження взаємопливу показників життєвих прагнень та сенсожиттєвих орієнтацій (група зі ставленням до теперішнього та минулого часу)

Показники	Теперішнє та минуле				
	Мета	Процес	Результат	Локус Я	Локус Життя
Важливість зовнішніх прагнень	0,565**	0,625**	0,437**	0,348**	0,608**
Важливість внутрішніх прагнень	0,331**	0,175	0,077	0,211	0,247*
Вірогідність зовнішніх прагнень	0,401**	0,543**	0,370**	0,262*	0,445**
Вірогідність внутрішніх прагнень	0,316**	0,263*	0,255*	0,163	0,357**
Результат досягнень за зовнішністю	0,125	0,001	0,043	0,099	0,088
Результат досягнень за внутрішніми прагненнями	-0,055	-0,359*	-0,215	0,085	-0,174
Результат досягнень за зовнішніми прагненнями	0,167	0,322**	0,057	0,313**	0,031
Рівень розбіжності прагнень та досягнень	0,024	-0,051	0,181	-0,081	0,205
Потенціал особистості за зовнішніми прагненнями	-0,007	-0,047	0,138	-0,124	0,147
Потенціал особистості за внутрішніми прагненнями	-0,005	-0,063	0,099	-0,070	0,159

Примітка: позначка ** – статистична значущість $p<0,01$; позначка * – статистична значущість $p<0,05$.

В групі майбутнього часу (табл. 2) за показниками процесу виділяються статично значущі впливи за важливість внутрішніх та зовнішніх прагнень, вірогідності зовнішніх прагнень, результату досягнень за внутрішніми та зовнішніми прагненнями.

Таблиця 2

Дослідження взаємовпливу показників життєвих прагнень та сенсожиттєвих орієнтацій (зі ставленням до майбутнього часу)

Показники	Майбутнє				
	Мета	Процес	Результат	Локус Я	Локус Життя
Важливість зовнішніх прагнень	-0,032	0,431**	0,333**	0,064	0,338**
Важливість внутрішніх прагнень	-0,076	-,287*	0,052	-0,164	0,028
Вірогідність зовнішніх прагнень	-0,055	0,560**	0,232	0,243*	0,262*
Вірогідність внутрішніх прагнень	0,156	0,145	0,313*	0,196	0,322**
Результат досягнень за зовнішністю	-0,240	-0,172	-0,217	-0,170	-0,327*
Результат досягнень за внутрішніми прагненнями	-0,093	-0,546**	-0,365**	-0,151	-0,443*
Результат досягнень за зовнішніми прагненнями	-0,126	-0,309*	-0,149	-0,011	-0,256*
Рівень розбіжності прагнень та досягнень	-0,205	0,035	-0,118	-0,118	-0,044
Потенціал особистості за зовнішніми прагненнями	-0,173	0,035	-0,088	-0,114	-0,035
Потенціал особистості за внутрішніми прагненнями	0,103	0,075	0,066	0,137	0,089

Примітка: позначка ** – статистична значущість $p<0,01$; позначка * – статистична значущість $p<0,05$.

Такий характер залежностей вказує на прямий вплив на емоційну та смислову складові життєвого процесу факту вірної оцінки важливості ($r=0,431$, $p<0,01$) та вірогідності ($r=0,560$, $p<0,01$) досягнення мети. У свою чергу, показники важливості внутрішніх прагнень ($r=-0,287$, $p<0,05$) та результатів досягнення за внутрішніми та зовнішніми прагненнями ($r=-0,546$, $p<0,01$ та $r=-0,309$, $p<0,05$) мають зворотну дію, тобто надмірне отримання задоволення від процесу діяльності перешкоджає отримання фактичних результатів та важливості праці над собою.

Така ж сама побудова взаємозв'язків притаманна й групі минулого та теперішнього часу: визначається додатній вплив показників важливості та вірогідності зовнішніх прагнень ($r=0,625$, $p<0,01$ та $r=0,543$, $p<0,01$) та зворотній вплив результату досягнень внутрішніх прагнень ($r=-0,359$, $p<0,05$). Проте, вплив результату зовнішніх прагнень має додатній вплив

($r=0,322$, $p<0,05$) та існує вплив вірогідності внутрішніх прагнень ($r=0,263$, $p<0,05$), що додатково характеризує досліджуваних зі ставленням до минулого та теперішнього часу як людей, що отримують задоволення в процесі досягнення матеріальних та суспільних благ та можливостей особистого розвитку.

Однаковий характер впливу важливості внутрішніх прагнень ($r=0,333$, $p<0,01$ та $r=0,437$, $p<0,01$) та вірогідності зовнішніх прагнень ($r=0,313$, $p<0,05$) ($r=0,255$, $p<0,05$) на результат визначається в обох часових групах. Отже, продуктивність та осмисленість діяльності напряму залежить від власної оцінки важливості зовнішніх досягнень та сподівань на супутній внутрішній розвиток особистості. Проте, окрім у групі досліджуваних зі ставленням до минулого та теперішнього часу відбувається прямий вплив вірогідності досягнення внутрішніх прагнень ($r=0,255$, $p<0,05$) на результат, тобто, чітка оцінка власної готовності на досягнення зовнішніх благ обумовлює смислову складова результативності. У досліджуваних зі ставленням до майбутнього відбувається зворотній вплив результату досягнення внутрішніх прагнень ($r=-0,365$, $p<0,01$) на результат оцінки власного життя.

В групі минулого та теперішнього часу додатні впливи важливості ($r=0,348$, $p<0,01$), вірогідності ($r=0,262$, $p<0,05$) та результату досягнень зовнішніх прагнень ($r=0,313$, $p<0,01$) на показники "Локус Я" характеризували свободу розбудови власного життя у відповідності з особистими уявленнями.

Досліджувані з групи майбутнього часу виявили прямий вплив ($r=0,243$, $p<0,05$) оцінки сподівань досягнення зовнішніх прагнень на подання себе як сильної та самодостатньої людини.

За спільними впливами важливості зовнішніх прагнень ($r=0,338$, $p<0,01$ та $r=0,608$, $p<0,01$), вірогідності внутрішніх ($r=0,262$, $p<0,05$ та $r=0,445$, $p<0,01$) та зовнішніх прагнень на показник "Локус Життя" досліджувані, які були орієнтовані на минулий на теперішній час, виявили себе більш впевненими в керованості процесом власного життя за наявності чіткого розуміння власних потреб та впевненості їх досягнення. Також це підсилював прямий вплив показника важливості внутрішніх прагнень ($r=0,247$, $p<0,05$). Натомість від'ємний вплив показників результатів досягнень за зовнішністю ($r=-0,327$, $p<0,05$), внутрішнimi ($r=-0,443$, $p<0,05$) та зовнішnimi ($r=0,256$, $p<0,05$) прагненнями виявив у досліджуваних, які були орієнтовані на майбутній час, відчуття зумовленості власного життя.

Порівняльний аналіз взаємовпливів показників важливості внутрішніх прагнень ($\Delta r=-0,462$, $p=0,003$), результату досягнень за зовнішніми прагненнями ($\Delta r=0,631$, $p=0,001$) та шкали "Процес" свідчить

про наявність у досліджуваних, які орієнтовані на минулий та теперішній час, сильнішої позиції оцінки необхідності внутрішнього зростання та досить слабкої позиції щодо реальної реалізації власних матеріальних потреб під час власного перебігу життєвого процесу. Залежності показників "Локус Я" та важливості внутрішніх прагнень ($\Delta r=-0,375$, $p=0,002$) та результату зовнішніх досягнень ($\Delta r=-0,324$, $p=0,041$) також носять від'ємний характер, що свідчить про перевагу досліджуваних, які були орієнтовані на минулий та теперішній час, яка розкривається в сильнішому впливі усвідомлення власних внутрішніх потреб та реальному рівню задоволення соціальних та матеріальних прагнень на уявлення себе як вільної та сильної особистості. Така сама тенденція поширюється на ставлення цих досліджуваних до керованості життям, а саме, показники важливості зовнішніх прагнень ($\Delta r=-0,270$, $p=0,032$) та результату досягнень за зовнішність ($\Delta r=-0,415$, $p=0,009$) визначають відчуття власного контролю перебігу життєвого процесу за наявності чітких прагнень до задоволення зовнішніх потреб та реальних результатів розвитку власної фізичної привабливості.

За результатами аналізу показників досліджуваних, орієнтованих на майбутній час, можна визначити додатній взаємовплив відчуття емоційної наповненості життя на показники успіху предметної діяльності ($r=0,359$, $p<0,01$) та міжособистісного спілкування ($r=0,352$, $p<0,01$). У групі досліджуваних, орієнтованих на минулий та теперішній час, спостерігається така ж сама тенденція, тобто вони так само при отримання задоволення від процесу діяльності налаштовані на ефективні дії ($r=0,466$, $p<0,01$) та конструктивний комунікативний процес ($r=0,306$, $p<0,01$). Проте ці самі досліджені демонструють важливий характер додатного взаємозв'язку всіх показників сенсожиттєвих ставлень на впровадження ефективної діяльності. Так, показники шкали "Мета" мають вплив на предметну діяльність, а коефіцієнт кореляції дорівнює $r=0,247$, при $p<0,01$, шкали "Процес" – $r=0,466$, при $p<0,01$, шкали "Результат" – $r=0,450$, при $p<0,01$, шкали "Локус Я" – $r=0,485$, $p<0,01$, шкали "Локус Життя" – $r=0,559$, $p<0,01$. Тобто, наявність чітких цілей, емоційна наповненість життєвого процесу, задоволеність самореалізацією, відчуття "хазяїна життя" та контролю життєвого перебігу подій формують великі оцінки успіху власної діяльності.

Саме така тенденція зберігається у цих досліджуваних за впливом сенсожиттєвих орієнтацій на процес міжособистісного спілкування: характер впливів сенсожиттєвих орієнтацій формують досконалій та ефективний комунікативний процес та збагачують інформаційне середовище досліджуваних краще за тих, що орієнтовані на майбутнє.

Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляцій виявляє переваги групи досліджуваних, що орієнтовані на минулий на теперішній час.

Так, існує значний вплив показників життєвої спрямованості та відчуття керованості життям на успіх впровадження діяльності ($\Delta r=-0,642$, $p=0,001$ та $\Delta r=-0,659$, $p=0,001$) та трохи слабший вплив на розбудову ефективного комунікативного процесу ($\Delta r=-0,437$, $p=0,004$ та $\Delta r=-0,355$, $p=0,013$).

Залежність результатів самореалізації та успішної діяльності ($\Delta r=-0,650$, $p=0,001$) осіб, які орієнтовані на минулий та теперішній час, визначає значну їх перевагу перед опонентами. Вільне та успішне конструкування міжособистісної комунікації теж визначає переваги цих досліджуваних та підсилює відчуття впевненості на шляху вибору власних задач та сенсу життя ($\Delta r=-0,355$, $p=0,013$).

Наступним етапом відбувалося дослідження кореляційних зв'язків показників життєвих прагнень та життєстійкості.

Виявлено статистично значущі розбіжності показників впливу здатності прийняття ризику на процес міжособистісного спілкування в обох часових групах дослідження ($r=0,261$, $p<0,05$ та $r=0,293$, $p<0,01$). Досліджувані обох часових груп виявили майже одинаковий рівень впевненості в тому, що все, що відбувається, сприяє розвитку та не важливо, має все це негативний або позитивний відтінок. В групі досліджуваних зі ставленням до минулого та теперішнього часу було виявлено статистично значущі розбіжності за впливами здатності прийняття ризику ($r=0,301$, $p<0,01$), залучення до процесу ($r=0,297$, $p<0,01$) та контролем результатів ($r=0,371$, $p<0,01$) на показники предметної діяльності: зі зростанням показників життєстійкості збільшувалися шанси на успіх в процесі реалізації діяльності.

Порівняльний аналіз показників кореляції виявив неодмінний успіх осіб зі ставленням до минулого та теперішнього в предметній діяльності. Так, за показниками впливу ризику ($?r=-0,331$, $p=0,037$) вони виявились більш здатними на здійснення активних дій в умовах відсутності гарантій успіху та впевненими в тому, що будь-які власні зусилля неодмінно можуть вплинути на кінцевий результат ($?r=-0,474$, $p=0,002$).

Дослідження взаємопливів життєстійкості на показники сенсожиттєвих орієнтацій дали статистично значущі розбіжності за результатами аналізу шкал "Процес", "Результат", "Локус Я", "Локус Життя" опитувальника смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва та шкал "Залучення", "Контроль" опитувальника життєстійкості.

В обох часових групах досліджуваних виявлено майже одинакові додатні впливи показників ставлення до процесу ($r=0,327$, $p<0,01$ та $r=0,349$, $p<0,01$), результату ($r=0,304$, $p<0,05$ та $r=0,366$, $p<0,01$), до життя ($r=0,411$, $p<0,01$ та $r=0,358$, $p<0,01$) та готовності до несподіваних ситуацій.

В групі майбутнього часу визначається взаємовплив реалізації життєвих орієнтацій процесу та здатності залучення ($r=0,335$, $p<0,01$). Ці досліджувані поєднують в одне ціле глибоке занурення в процес реалізації та отримання задоволення від самої діяльності як такої. Натомість, особи зі ставленням до минулого та теперішнього визначають прямий додатній взаємовплив ($r=0,241$, $p<0,05$) оцінок себе в якості сильної особистості та здатність вільно обирати власний шлях розвитку.

Досліджувані зі ставленням до майбутнього виявилися більш сконцентрованими та зануреними в процес діяльності ($\Delta r=0,391$, $p=0,013$), ніж досліджувані, орієнтовані на минулий та теперішній час. Проте, останні виявили перевагу в усвідомленні сильних сторін своєї особистості та можливостей досягнення власних цілей та задач ($\Delta r=-0,402$, $p=0,012$).

За впливом на предметну діяльність в групі осіб зі ставленням до минулого та теперішнього часу визначалася дія показників важливості зовнішніх та внутрішніх прагнень ($r=0,548$, $p<0,01$ та $r=0,236$, $p<0,05$), вірогідності зовнішніх та внутрішніх прагнень ($r=0,599$, $p<0,01$ та $r=0,481$, $p<0,01$), результату досягнень за зовнішністю та зовнішніми прагненнями ($r=0,272$, $p<0,05$ та $r=0,299$, $p<0,05$). Тобто, визначалася значна участь в процесі формування успішної діяльності чітко зрозумілих "зовнішніх" цілей, впевненість в можливості їх реалізації та в необхідному особистісному розвитку. Також вплив меншої міри мали розуміння важливості внутрішніх досягнень та реальні досягнення успіху матеріальних та соціальних благ та фізичної привабливості.

В групі досліджуваних зі ставленням до майбутнього визначала-ся пряма залежність показників життєстійкості від важливості зовнішніх прагнень ($r=0,382$, $p<0,01$ та $r=0,257$, $p<0,05$). Тобто, їх впевненість у досягненні матеріальних благ та визнання в соціальному оточенні визначала успіх впровадження діяльності та розбудови комунікативного простору. В свою чергу успішна реалізація комунікативних процесів негативно відображалася на результатах реалізації внутрішніх прагнень ($r=-0,269$, $p<0,05$).

В рамках реалізації успішної предметної діяльності особи зі ставленням до минулого та теперішнього часу виявили залежність від важливості зовнішніх та внутрішніх прагнень ($\Delta r=-0,461$, $p=0,002$ та $\Delta r=-0,466$, $p=0,003$) та оцінки результатів досягнень за зовнішніми прагненнями ($\Delta r=-0,400$, $p=0,013$). Тобто, ці досліджувані були кращі в досягненні успіху власної діяльності, завдяки змозі вірно визначати свої цілі та оцінки власних досягнень в сфері соціального та кар'єрного розвитку.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, проведення аналізу дослідження взаємозв'язків показників життєвих прагнень, сенсожиттєвих орієнтацій, життєстійкості особистості виявило значну пере-

вагу групи досліджуваних, які орієнтовані на минулий та теперішній час, перед групою досліджуваних зі ставленням до майбутнього.

Досліджувані зі ставленням до минулого та теперішнього краще оцінюють власні потреби у досягненнях зовнішніх прагнень та здатності самореалізації в умовах відсутності надійних гарантій успіху, чіткіше визначали вірогідність досягнень та готові були до боротьби за результат. Вони вільно та успішно конструюють власний простір міжособистісних комунікацій, що визначає переваги цих досліджуваних та підсилює відчуття впевненості на шляху вибору власних задач та сенсу життя. Досліджувані були кращі в досягненні успіху власної діяльності, завдяки змозі вірно визнати свої цілі та оцінки власних досягнень на соціальних та кар'єрних розвитку, краще усвідомлювали сильні сторони своєї особистості та можливості досягнення власних цілей та задач.

Проте, досліджувані зі ставленням до майбутнього виявилися більш сконцентрованими та зануреними в процес діяльності особистості.

Перспективи подальших наукових досліджень передбачають поглиблена побудову психологічних профілів життєвих прагнень осіб із різною часововою орієнтацією.

Список використаних джерел

1. Зимбардо Ф. Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Зимбардо Ф., Бойд Дж.. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
2. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем: Монография. – Одесса, 2010. – 380 с.
3. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии, 2008. – № 2. – С.41-54.
4. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
5. Цуканов Б.И. Время в психике человека: Монография. – Одесса: Астропrint, 2000. – 220 с.
6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11. – P. 227-268.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Zimbardo F. Paradoks vremeneni: novaya psikhologiya vremeneni, kotoraya uluchshit vashu zhizn' / Zimbardo F., Boyd Dzh.. – SPb.: Rech', 2010. – 352 s.
2. Kireeva Z.A. Razvitiye soznaniya, determinirovannoe vremenem: Monografiya. – Odessa, 2010. – 380 s.

3. Syrtsova A., Mitina O.V. Vozrastnaya dinamika vremennykh orientatsiy lichnosti // Voprosy psikhologii, 2008. – № 2. – S.41-54.
4. Tytarenko T.M. Zhyttievyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti. – K.: Lybid, 2003. – 376 s.
5. Tsukanov B.I. Vpemya v psikhike cheloveka: Monografiya. – Odessa: Astroprint, 2000. – 220 s.
6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11. – R. 227-268.

O. Siemienienia. Psychological construction of vital aspirations in context of temporal orientation. The level of research of the problem of the person's life aspirations in the context of her temporal orientation is covered in the work. The views of modern Ukrainian scientists on this problem have been singled out and characterized. Carrying out the analysis of the study of the interrelationships between the indicators of life aspirations, meaningful orientations, and the viability of the personality, revealed a significant advantage of persons oriented toward the past and present in front of the group with an attitude toward the future.

Subjects with a focus on the past and present better assess their own needs in the achievements of external aspirations and the ability to self-realization in the absence of reliable guarantees of success, clearly determined the probability of achievements and are ready to fight for the result. They freely and successfully design their niche of interpersonal communications, determine the benefits and enhance the sense of confidence in the way of choosing their own tasks and the meaning of life. Subjects with an orientation to the past and the present are the best in achieving success, thanks to their ability to correctly determine their goals and assess their own achievements in the social and career stages of development, they are better aware of the strengths of their personality and the possibility of achieving their own goals and objectives. However, subjects with a focus on the future are more concentrated and immersed in the process of activity.

Key words: personality, temporal orientation, vital aspirations, meaningful orientations, vitality.

Отримано: 10.12.2016

УДК 159.9.

Н.В. Слободянік

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

Н.В. Слободянік. Психолого-педагогічна взаємодія як наукова категорія. У статті аналізуються результати теоретичного дослідження поняття психолого-педагогічної взаємодії як загальнонаукової категорії, визначається її роль на сучасному етапі розвитку гуманістичних наук. Психо-

лого-педагогічна взаємодія розглядається як явище більш глибоке, ніж просто сумісна діяльність педагога та учня, оскільки змістом її є інтерактивна та інтерактивна взаємодія груп, спільнот, процесів, які характеризують освітній простір. Зазначається, що без вивчення взаємодії в її загальнонауковому значенні та конкретних проявів важко осмислити закони, сутність, властивості, структуру явищ оточуючого світу. Психолого-педагогічна взаємодія на методологічному рівні має вивчатися передусім саме в рамках філософії та психології освіти. Підкреслюється, що взаємодія носить універсальний і об'єктивний характер, тому що взаємні зв'язки (дії) внутрі та між явищами існують поза залежністю від людської свідомості. Універсальність проявляється передусім в тому, що практично не існує явища, закону, категорії, які неможна було б пояснити через взаємодію.

Ключові слова: наукова категорія, наукові підходи, методологія, взаємодія, психолого-педагогічна взаємодія, психологія освіти, філософія, навчальний процес.

Н.В. Слободянник. Психологическое взаимодействие как научная категория. В статье анализируются результаты теоретического исследования понятия психолого-педагогического взаимодействия как общенаучной категории, определяется ее роль на современном этапе развития психолого-педагогической науки. Психолого-педагогическое взаимодействие рассматривается как явление более глубокое, чем просто совместная деятельность педагога и ученика, поскольку ее содержанием является интраактивное и интерактивное взаимодействие групп, общностей, процессов, которые характеризуют образовательное пространство. Психолого-педагогическое взаимодействие на методологическом уровне должно изучаться прежде всего именно в рамках философии и психологии образования. Отмечается, что без изучения взаимодействия в его общенаучном значении и конкретных проявлениях сложно осмыслить законы, сущность, свойства, структуру явлений окружающего мира. Подчеркивается, что взаимодействие носит универсальный и объективный характер, потому что взаимные связи (действия) внутри и между явлениями существуют вне зависимости от человеческого сознания. Универсальность проявляется прежде всего в том, что практически не существует явления, закона, категории, которые нельзя было бы объяснить через взаимодействие.

Ключевые слова: научная категория, научные подходы, методология, взаимодействие, психолого-педагогическое взаимодействие, психология образования, философия, учебный процесс.

Постановка проблеми. Інтерес до досліджень в галузі людських взаємин в наш час постійно зростає, що пов'язано зі змінами в соціокультурній ситуації сучасного українського суспільства – процеси демократизації суспільної свідомості, орієнтація науки на дослідження проблем, що стосуються особистості, на тенденції гуманізації в освіті. Психолого-педагогічні та науково-методичні орієнтири, які оновлюються, обумовлюють перегляд традиційних явищ, категорій, понять. До них також відноситься і взаємодія, що в різних її проявах формує особистісний простір людини.

Інтерес до досліджень взаємодії зростає ще й тому, що динамічно розширяється комунікативна сфера, з'являються нові форми контактів, розширяються можливості не лише безпосередньої, але й опосередкованої (дистанційної, віртуальної) сумісної діяльності. Таке положення представлено в освітньому просторі, тому що важко організувати педагогічний процес без продуманої психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітньої ситуації, без опори на активну співучасть в процесі пізнання. Психолого-педагогічна взаємодія є невід'ємною складовою будь-яких видів соціальної взаємодії, які відбуваються в сфері освіти та розвитку особистості учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємодію слід вивчати як міждисциплінарний феномен, взаємозв'язки якого відображаються в широкому спектрі гуманістичних наук. Взаємодія є базовою категорією філософських концепцій і підходів (праці Г. Гегеля, І. Жбанкової, Т. Фролова, Л. Пригожина та ін.). У психологічній науці механізми соціальної взаємодії вивчали К. Левін, К. Рудестам, О. Бодальов, О. Мудрік, О. Орлов та ін. Виокремлено критерії класифікації типологій взаємодії вчителя (Г. Андреєва, І. Зимня, В. Кан-Калік, Я. Коломінський, А. Маркова та ін.). Різноманітні проблеми, пов'язані з розвитком ідеї психолого-педагогічної взаємодії, вивчали сучасні українські вчені – О. Глузман, Т. Друганова, М. Євтух, О. Микитюк, Н. Побірченко, О. Рацул.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу літератури визначити сутність та особливості психолого-педагогічної взаємодії як наукової категорії.

Основні результати дослідження. Психолого-педагогічна взаємодія – явище більш глибоке, ніж просто сумісна діяльність педагога та учня, оскільки змістом її є інтраактивна та інтерактивна взаємодія груп, спільнот, процесів, які характеризують освітній простір. Але в саме в силу об'ємності вивчаємого предмету важко охопити його цілісність і тому трактування психолого-педагогічної взаємодії, найчастіше зводиться до пояснення стану та динаміки деяких механізмів організації педагогічного процесу і вияву технологій його реалізації [11].

Безперечно, зміст і форми психолого-педагогічної взаємодії змінюється з часом; усвідомлення змін, що відбуваються, допомагає визначитися зі стратегією і тактикою побудови успішних, ефективних взаємодій. У зв'язку з цим формується потреба в спеціальних дослідженнях, науково-теоретичному аналізу тенденцій і перспектив розвитку сучасних підходів до проблеми психолого-педагогічної взаємодії.

На методологічному, базовому рівні наукового пізнання категорія означає найбільш загальні та найбільш суттєві риси об'єктивної дійсності; на теоретичному – узагальнює наукові підходи, характерні для певної гру-

пи наук. На рівні конкретизації категорія з урахуванням положень перших двох рівнів і систематизації практичного досвіду конкретної науки розробляється в рамках окремого наукового принципу, підходу. Тому потрібно уточнити характеристики взаємодії як загальнонаукової категорії, які розкриваються в працях учених минулого та нинішнього часу [8].

Взаємодія розглядається в філософії як загальна категорія. Через взаємодію пояснюються основні категорії діалектичного матеріалізму – матерія і рух, простір і час, кількість і якість, необхідність і випадковість тощо; об'єктивного ідеалізму – ідея світового розуму, буття та небуття, протиріччя; екзистенціалізму – екзистенція, свобода тощо. Категорії формуються як результат узагальнення історичного розвитку і конкретного досвіду, тому вони можуть функціонувати одночасно на декількох рівнях, які вчені умовно визначають як методологічний, теоретичний, конкретний (в певній науковій галузі) [11].

До ідеї взаємозв'язку оточуючого світу зверталися ще вчені Стародавньої Греції. Демокрит стверджував, що походження самих різних за своїм характером явищ пояснюється взаємодією нескінченної чисельності атомів, різних за формулою [8]. Платон розглядав взаємодію через систему впливів та сприйняття, він вважав, що все, що володіє за своюю природою здатністю впливати на що-небудь, або відчувати хоча б невеликий вплив навіть від чогось незначного і лише один раз, – все це дійсно існує.

Аристотель, засновуючись на ідеях Платона, поставив питання про розвиток. Отже, вже в античну епоху низка вчених підійшла до розуміння взаємодії як фундаментальної властивості матерії та джерела руху [1].

Взаємодія в епоху Нового часу стала вивчатися і як явище і як філософська категорія. П. Гольбах, один із засновників школи французького матеріалізму і атеїзму, близько підійшов до розуміння взаємодії як універсалної властивості матерії [3]. Значний внесок до розробки учіння про загальний зв'язок явищ та об'єктів, на думку більшості вчених, зробив І. Кант, який пов'язував взаємодію з практикою. І. Канту належить "закон взаємодії": "Всі субстанції, оскільки вони можуть бути сприйняті в просторі як ті, що одночасно існують, знаходяться в повній взаємодії" [6, с. 165]. Особливе значення праць І. Канта для цієї проблеми дослідження полягає також і в тому, що він вперше визначив взаємодію як самостійну філософську категорію. Вивчаючи зазначену проблему неможна не звернутися до праць засновника діалектики – Г.В.Ф. Гегеля, де взаємодія також розглядається як самостійне явище і категорія. Згідно його концепції діалектика – це і є взаємодія [2].

У ХХ сторіччі підходи до дослідження взаємодії як явища та категорії розділилися на філософські, соціологічні та психологічні в науковій сфері. Після середини ХХ сторіччя спостерігається звернення філософів

до методологічних досліджень до цієї галузі знання (праці Б. Кедрова, Г. Свєчнікова, О. Перетуріна, Я. Пономарьова, І. Фролова та ін.).

Особливості уваги заслуговують праці І. Жбанкової ("Проблема взаємодії", "Філософські принципи в науковому пізнанні"), де досліджується взаємодія як явище, методологічна категорія, основний принцип філософії. І. Жбанкова визначає взаємодію як процес, що відбувається щонайменше між двома системами в певний проміжок часу, коли зміна стану систем відбувається взаємозумовлено [4].

Для сучасної науки, на думку В. Кемерова, характерно перетворення системи жорстких взаємодій між людьми в систему відносин, де самостійні суб'екти пов'язують та врівноважують різні інтереси через загальні норми і цінності [5].

Зміна соціокультурної ситуації наприкінці ХХ сторіччя призвела до кардинального переосмислення багатьох традиційних підходів, концепцій, поглядів в галузі гуманітарних наук.

Враховуючи основні властивості взаємодії як явища (суперечливість, активність та реактивність, вибірковість тощо), дослідники зазначають, що психолого-педагогічна взаємодія на методологічному рівні має вивчатися передусім саме в рамках філософії та психології освіти.

Словосполучення "психолого-педагогічна взаємодія" багато років використовується в освітньому процесі. В ньому вказується на сферу реалізації того явища, яке визначено словом "взаємодія" та центрується поле дослідження – психолого – педагогічна наука і практика [8].

Психолого-педагогічна взаємодія – явище різnobічне, тому воно містить в себе: контакт в диаді (два учасники навчального процесу), триаді (і далі за збільшенням кількості учасників: учитель, учень, батьки, психолог та ін.), групі як сукупному суб'єкті, що розрізняється за складом, за характером діяльності, що виконується (учнівські колективи, педагогічний колектив, батьківський комітет, єдиний шкільний колектив тощо); складний взаємозв'язок суспільних явищ – системи освіти, суспільства, соціального заказу тощо.

Учені зазначають, що психолого-педагогічна взаємодія супроводжується певною енергією, що проявляється з боку учасників, характеризується процесами впливу; відображається у вчинках та поведінці дітей, підлітків, педагогів, психологів, батьків; складається в пам'ятні події; іноді формує традиції, пов'язані з розвитком колективу, засновується на конкретних навчальних діях [11].

Аналіз тематики наукових праць, присвячених взаємодії в педагогічному процесі, свідчить про те, що найчастіше досліджуються окремі сторони психолого-педагогічної взаємодії без намагання осмислити цей процес у цілісності.

Психолого-педагогічна взаємодія розглядається як необхідна умова чого-небудь: професійної підготовки майбутніх учителів (Р. Царьова); евристичного навчання (В. Соколов), особистісного саморозвитку учнів та учителя (О. Федотова); розвитку психолого-педагогічної служби (В. Малікова); співробітництва шкільного психолога з батьками (Н. Зінов'єва); удосконалення навчально-виховного процесу (Я. Турбовської) та ін.

Перелік цих праць показує, що взаємодія – явище достатньо широке, самодостатнє та самоцінне в психолого-педагогічному процесі. Воно створюється вже самою освітньою ситуацією, оскільки складається визначально з двох взаємозумовлених форм діяльності, з яких одна – та, що навчає, бере участь в передаче досвіду, накопиченого людством, а друга – та, що навчається – спрямована на отримання суспільного досвіду, на трансформацію його в особистісне надбання навчаємого.

Отже, психолого-педагогічна взаємодія складає сутність навчального процесу та обійтися без її вивчення для подальшого розвитку психолого-педагогічної теорії та практики представляється неможливим.

Як вже зазначалося, в дослідженнях вивчаються окремі аспекти психолого-педагогічної взаємодії, оскільки саме в силу її об'ємності важко розкрити іманентну сутність, визначити основну функцію психолого-педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

Перешкоджають цілісному сприйняттю цього явища і деякі стереотипи, обумовлені повсякденною практикою. Йдеться, наприклад, про традиційне формулювання "взаємодія в системі учитель – учень". Передусім, така постановка проблеми зводить різноманітність проявів психолого-педагогічної взаємодії лише до технології навчання.

Наукові розробки цієї проблеми проводяться в педагогіці та психологии. В. Семенов ще в 1993 році відзначив, що наука про виховні явища будується на науковому принципі взаємодії. Відзначаючи зміну пріоритетів в педагогічній науці, він одним з перших запропонував тезис про те, що "ядром" теоретичної концепції соціальної педагогіки є педагогічна взаємодія сторін. Досліджуючи взаємодію в педагогіці як "науковий принцип", В. Семенов пропонує свою класифікацію сторін, включених у педагогічну взаємодію:

- взаємодія вихователя та вихованця; процес, що створює види діяльності (пізнання, гра, праця, спілкування);

- процес, в якому, з одного боку, розвивається та формується особистість вихованця, а з іншого – удосконалюється особистість вихователя;

- складний "організм", що складається з багатьох "блоків", самі великі з яких: дидактичний, виховний, соціально – педагогічний [10].

О. Мудрік присвятив взаємодії окремий розділ в дослідженні. На його думку, взаємодію можна розглядати як організацію сумісних дій

індивідів, груп, організацій, яка дозволяє їм реалізувати будь-яку загальну для них працю. У взаємодії дослідник виокремлює функції: адаптивну та регулятивну; види: функціонально-рольовий та емоційно-міжособистісний; компоненти: когнітивний, афективний та конативний; форми: групова (до 30-35 людей) і міжгрупова; засоби: вербальні та невербальні.

Основу взаємодії, згідно наукового підходу О. Мудріка, складає особистісний підхід, який є базовою ціннісною орієнтацією педагога, спрямованою на розвиток особистості вихованця, а також стратегія його взаємодії з особистістю та колективом у виховному процесі на основі суб'єкт-суб'єктних відносин [9].

У психологічній науці загальне визначення взаємодії дається через "вплив": процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх зв'язок (Ю. Головін, О. Петровський, М. Ярошевський та ін.).

Однак на практиці психологи намагаються уникати поняття "вплив" і використовують "міжособистісна взаємодія", в самому визначенні якого підкреслюється особистісний або інтерсуб'єктний характер зв'язку. "Міжособистісна взаємодія" визначається в психології як "контакт" або "система взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якої поведінка кожного із учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших. У зв'язку з цим прояснюються певні рамки у сприйнятті явища "психолого-педагогічна взаємодія" в освітньому просторі. Оскільки йдеться про систему взаємодії суб'єкта, то автоматично багатопланова система педагогічних взаємодій звужується до психолого – педагогічної (мікро) сфери.

Психологи часто співставляють взаємодію та вплив. Розглянемо яким чином співвідносяться один з одним поняття вплив та психолого-педагогічна взаємодія. Під "впливом" розуміються зміни поведінки однієї людини під впливом іншої. Вплив може бути спрямованим (переконання, навіювання) і неспрямованим (наслідування, зараження). А психолого-педагогічна взаємодія завжди відрізняється регламентованістю (організованістю), продиктованою самою структурою освітнього процесу. Тому ці поняття знаходяться у відносинах взаємозумовленості:

- психолого-педагогічна взаємодія та вплив можуть бути рівнозначні, посилюючи одне одного в тому випадку, якщо педагог (який вже знаходиться в силу обставин в системі педагогічної взаємодії) володіє сугестивними властивостями;

- психолого-педагогічна взаємодія може передувати впливу: коли ціннісні орієнтації вчителя (в певний період) починають впливати на процес формування цінностей школярів;

- в підлітковому віці вплив може передувати психолого-педагогічної взаємодії: при виборі навчальної спеціалізації (після отримання неповної загальної середньої освіти); або більш приватний епізод: учень, якому подобається вивчення астрономії (інформатики тощо), як правило, інакше буде свої взаємини та взаємодію з учителем астрономії, ніж учень з іншими когнітивними інтересами [8].

Для нашого дослідження важливо встановити співвідношення між впливом та взаємодією в психолого-педагогічному процесі. Взаємодія – це цілеспрямований перенос інформації та досвіду від однієї людини до іншої. Принципова різниця між впливом і взаємодією полягає в тому, що вплив односторонній, в той час як у взаємодії, а особливо психолого-педагогічній, має бути прямий та обернений зв'язок, оскільки ефективність взаємодії визначається реакціями учасників діяльності, які коректують ефективність отримання кінцевого результату.

Вплив в психолого-педагогічному процесі має бути доцільним у випадку вирішення тактичних задач, але постійний вплив в майбутньому в залежності від особистісних якостей об'єкта впливу, може призвести, з одного боку, до втрати ініціативності, віри в себе, небажання приймати відповідальні рішення, а з іншого, до формування позиції індивідуалізму в прагненні зберегти своє Я, негативізму, агресивності стосовно суб'єкта впливу [11].

У порівнянному понятійному аналізі психолого-педагогічної взаємодії потрібно враховувати умовний характер розподілу взаємин, впливу, розвитку тощо, оскільки всі вони відображають різнопланові зв'язки (взаємодії) людини з оточуючим світом та іншими людьми. Але у порівнянні понять більш чітко виявляються нюанси, які характеризують психолого-педагогічну взаємодію в педагогічній системі. Психолого-педагогічна взаємодія завжди посідає провідну позицію в категорійній низці психолого-педагогічних понять. Це дає змогу зробити висновок, що категорія "психолого-педагогічна взаємодія" є базовою для психолого-педагогічної науки і практики.

Висновки. Взаємодія – це загальний закон та наукова категорія методологічного характеру. Без вивчення взаємодії в її загальнонауковому значенні та конкретних проявах важко осмислити закони, сутність, властивості, структуру будь-яких явищ. Взаємодія носить універсальний і об'єктивний характер.

У психологічній науці загальне визначення взаємодії дається через "вплив": процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх зв'язок.

Психолого-педагогічна взаємодія завжди посідає провідну позицію в категорійній низці психолого-педагогічних понять.

Перспективним напрямом дослідження є здійснення подальшого аналізу проблеми психолого-педагогічної взаємодії в межах наукових концепцій філософів і психологів.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 522 с.
2. Гегель Г.Ф.В. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1998. – 394 с.
3. Гольбах П. А.Д. Избранные сочинения: В 2 т / П. А. Д. Гольбах. – М.: Соцэкгиз, 1963. – Т. 1. – 732 с.
4. Жбанкова И.И. Философские принципы в научном познании / И. И. Жбанкова. – Минск : Наука и техника, 2004. – 630 с.
5. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию / В. Е. Кемеров. – М. : Изд-во "Аспект- Пресс", 2001. – 470 с.
6. Кант И. Собрание сочинений: В 2 т. – М.: Мысль, 1993. – Т. 1. – С. 165.
7. Платон. Собрание сочинений: В 4 т. – М.: Мысль, 1993. – Т. 2. – 316 с.
8. Коротаева Е. В. Основы педагогики взаимодействий: Теория и практика: Монография. – Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. – 203 с.
9. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М.: Ин-т практической психологии, 1997. – 540 с.
10. Семенов В. Д. Педагогика среды. – Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 2000. – 380 с.
11. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Прогресс, 1996. – 415 с.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Aristotel'. Sochineniya: V 4 t. – M.: Mysl', 1975. – T. 1. – 522 s.
2. Gegel' G.F.V. Nauka logiki / G. V. F. Gegel'. – M.: Mysl', 1998. – 394 s.
3. Gol'bakh P. A.D. Izbrannye sochineniya: V 2 t / P. A. D. Gol'bakh. – M.: Sotsekgiz, 1963. – T. 1. – 732 s.
4. Zhbankova I.I. Filosofskie printsipy v nauchnom poznanii / I. I. Zhbankova. – Minsk : Nauka i tekhnika, 2004. – 630 s.
5. Kemerov V.E. Vvedenie v sotsial'nuyu filosofiyu / V. E. Kemerov. – M. : Izd-vo "Aspekt- Press", 2001. – 470 s.
6. Kant I. Sobranie sochineniy: V 2 t. – M.: Mysl', 1993. – T. 1. – S. 165.
7. Platon. Sobranie sochineniy: V 4 t. – M.: Mysl', 1993. – T. 2. – 316 s.
8. Korotaeva E. V. Osnovy pedagogiki vzaimodeystviy: Teoriya i praktika: Monografiya. – Ekaterinburg: Izd. UrGPU, 2013. – 203 s.

9. Mudrik A. V. Vvedenie v sotsial'nyu pedagogiku. – M.: In-t prakticheskoy psikhologii, 1997. – 540 s.
10. Semenov V. D. Pedagogika sredy. – Ural. gos. ped. in-t. Ekaterinburg, 2000. – 380 s.
11. Shchukina G. I. Rol' deyatel'nosti v uchebnom protsesse. – M.: Prosvetshchenie, 1996. – 415 s.

N. Slobodianyk. Psychological and pedagogical interaction as scientific category. In the article the author analyzes the results of a theoretical research of the notion of psychological and pedagogical interaction as general scientific category, determines its role at the modern stage of development of the psychological and pedagogical science. Psychological and pedagogical interaction is considered as a deeper phenomenon than a simple joint activity of the teacher and the pupil because its content is an intraactive and interactive interaction of groups, communities, processes that characterize an educational space. Psychological and pedagogical interaction at the methodological level should be studied first of all precisely in the framework of philosophy and psychology of education. It is noted that without studying the interaction in its general scientific meaning and concrete manifestations, it is difficult to comprehend the laws, essence, properties, structure of the phenomena of the surrounding world. It is emphasized that interaction has a universal and objective nature, because mutual connections (actions) inside and between the phenomena exist regardless of human consciousness. Universality manifests itself primarily in the fact that there are practically no phenomenon, law, category that could not be explained by means of interaction.

Key words: scientific category, scientific approaches, methodology, interaction, psychological and pedagogical interaction, psychology of education, philosophy, educational process.

Отримано: 10.08.2018

УДК 159.955

B.B. Жовтнянська

ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ СУБ'ЄКТИВНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

B.B. Жовтнянська. Історія досліджень суб'єктивних репрезентацій у психологічній науці. Стаття присвячена аналізу основних напрацювань з проблеми суб'єктивних репрезентацій, представлених в історії психології. Під суб'єктивною репрезентацією об'єкта розуміється сукупність характеристик і властивостей, які на думку індивіда притаманні цьому об'єкту. Показано, що суб'єктивні репрезентації як окремий предмет дослідження вивчались у гештальтпсихології, Женевській школі генетичної психології, когнітивізмі (передусім, у таких напрямках як *New Look* і репрезентаційна теорія психіки), радянській психології відображення, теорії соціальних

репрезентацій. Проведений аналіз дозволяє говорити як про наукові здобутки, так і про вади кожного з цих підходів.

Ключові слова: проблеми суб'ективних репрезентацій, психологія, об'ект, теорії соціальних репрезентацій, асоціанізм, бихевіоризм, гештальтпсихологія, когнітивізм.

B.V. Жовтянська. История исследований субъективных репрезентаций в психологической науке. Статья посвящена анализу основных направлений по проблеме субъективных репрезентаций, представленных в истории психологии. Под субъективной репрезентацией объекта понимается совокупность характеристик и свойств, которые, по мнению индивида присущие этому объекту. Показано, что субъективные репрезентации как отдельный предмет исследований изучались в гештальтпсихологии, Женевской школе генетической психологии, когнитивизме (прежде всего, в таких направлениях как New Look и репрезентационная теория психики), советской психологии отображения, теории социальных репрезентаций. Проведенный анализ позволяет говорить как о научных достижениях, так и о недостатках каждого из этих подходов.

Ключевые слова: проблемы субъективных репрезентаций, психологія, об'ект, теорії соціальних репрезентацій, асоціанізм, бихевіоризм, гештальтпсихологія, когнітивізм.

Постановка проблеми. Під суб'ективною репрезентацією об'єкта мається на увазі сукупність характеристик і властивостей, які на думку індивіда притаманні цьому об'єкту. Це можуть бути різноманітні знання, вірування, переконання, очікування, оцінки тощо. Найближчим до дещо громіздкого терміну "суб'ективна репрезентація" є загальновживане поняття "уявлення", але в психології воно найчастіше використовується для позначення образів пам'яті або фантазії. Ми ж говоримо про те, як суб'єкт розуміє оточуючу дійсність, різні її об'єкти і явища.

В історії філософії суб'ективним репрезентаціям було приділено чимало уваги. Більше того, різні погляди на їхній онтологічний статус і гносеологічні можливості визначили глобальні напрямки філософської думки: суб'ективний та об'ективний ідеалізм, скептицизм, матеріалізм. А от у психології суб'ективні репрезентації як окремий предмет досліджені зустрічаються відносно нечасто. Коли йдеться про дослідження когніції, то науковці передусім звертаються до аналізу психічних процесів і значно менше – до їхніх результатів таких, як образи, моделі дійсності і т.ін. І це доволі дивно, зважаючи на те, яке значення займає вказаний феномен у психічному світі людини і її життєдіяльності. Адже від того, якими складними, продуманими, об'ективними, або навпаки, суб'ективно наскіченими будуть уявлення людини про дійсність залежить і спосіб її існування в цій дійсності. Відтак видається **актуальним** приділити увагу такому психічному феномену як суб'ективні репрезентації. Важливим аспектом цього

питання є аналіз вже існуючих напрацювань в історії психології, що, власне, і є **метою** цієї роботи.

Аналіз психологічних досліджень суб'єктивних репрезентацій я спробую провести з урахуванням загального контексту розвитку психології, а тому традиційно для таких історичних екскурсів розпочну з *асоціанізму*. Однаке слід одразу зауважити, що асоціанізм як раз зосереджував свою увагу на перебігу психічних процесів, зокрема і когнітивних, і мало приділяв уваги іх результатуючий складовій. Утім, я все-таки коротко зупинюся на цьому напрямі, щоб було зрозуміло, від чого відштовхувалась психологія на своїх початкових етапах розвитку як науки.

Аналіз різноманітних форм психічного життя асоціаністи проводили шляхом виділення якихось найбільш простих елементів, на які можна було розкласти психічні процеси і явища [5]. Наприклад, у сприйнятті виділялись відчуття, у більш складних мислинневих процесах виділялись окремі сприйняття, які за ними стоять і т.д. Асоціаністи окреслили два способи побудови складних феноменів з простих складових: асоціативний зв'язок і дія аперцепції, тобто довільне зосередження уваги [2; 5]. Саме завдяки останній такі складні утворення, як, наприклад, твори мистецтва або вирази думки розглядались як щось більше, ніж просто suma елементарних елементів [5]. А разом з тим навіть найбільш абстрактні концепти визначались як наслідок складної асоціативної взаємодії окремих конкретних споглядань, які "вступили одне з одним в різноманітній відносині, в силу чого на вищому ступеню розвитку мислення ці відносини уявлень почали схоплюватися разом як окремі члени мислення..." [там само, стор.87].

Головним інструментом наукового пошуку в межах асоціанізму виступала інтроспекція, хоча один з видатніших представників цього напряму (і психології в цілому) В. Вундт відомий тим, що першим запровадив експеримент як метод психологічного дослідження. Напрямки, які дали подальший поштовх розвитку науки, розвивались значною мірою на основі подолання тих слабкостей, якими грішив асоціанізм, а відтак всупереч його доктрині.

Так, *біхевіоризм*, який задав вектор становлення американської психології, заперечував інтроспекцію і будь-який суб'єктивізм в науковому дослідженні. Зрозуміло, що суб'єктивні репрезентації не могли бути предметом вивчення в цьому напрямі, який зосереджувався на аналізі суто об'єктивних поведінкових феноменів, а відтак сам по собі цей напрям для нас мало цікавий.

Гештальтпсихологія опонувала асоціанізму в питанні первинності окремих елементів над структурою цілого. Саме поняття цілісної структури – гештальту – дало назву цьому напряму і стало для нього основним

науковим конструктом. Хоча його змістове навантаження є доволі широким і не зовсім однорідним, оскільки предметно довизначалося залежно від специфіки наукового доробку того чи іншого автора, здебільшого воно безпосередньо стосується суб'ективних репрезентацій.

В. Келер звертався до поняття гештальту (структурі) для характеристики об'єктивних властивостей деякої проблемної ситуації, а також і для характеристики відображення цієї ситуації суб'єктом [6]. Йшлося про виокремлення в ситуації конкретних відношень між об'єктами, а також фізичних (передусім, зовнішніх) властивостей останніх. Убачання таких відношень і властивостей, за Келером, становило ключ для розв'язання суб'єктом проблемної ситуації, яка перед ним стояла.

Основний внесок Келера до наукової скарбниці у першу чергу по-в'язується з його дослідами над приматами, у яких визначалася їхня здатність вирішувати практичні задачі з речовими об'єктами. Тому і не дивно, що Келер застосовує поняття структури для характеристики конкретних фізичних властивостей об'єктів і ситуацій. При цьому він показував, що примати у своїх спробах вирішити проблему (простіше кажучи, дістати смачний фрукт) передусім орієнтуються на зовнішні ознаки речей, і значно рідше та й то не з першої спроби – на їхні сутнісні властивості, значущі для розв'язання задачі.

Натомість К. Коффка вивчав ті структури, які зовсім не обов'язково стосувались того безпосереднього фізичного поля, з яким взаємодіє суб'єкт. Це цілком зрозуміло з огляду на те, що в центрі уваги цього психолога були закономірності розвитку людини, а вони точно не можуть бути вичерпані аналізом її взаємодії з речовим оточенням. Основний зміст онтогенеза, за Коффкою, полягав в утворенні нових і вдосконалених вже наявних структур [7]. Під останніми тут розумівся суб'єктивний спосіб організації і, передусім, категоризації зовнішньої дійсності. Згідно Коффки, в процесі онтогенеза дитина поступово засвоює категоріальне розмежування дійсності, яке ми вважаємо об'єктивним; при цьому світ гри поступово витісняється для неї тим способом бачення дійсності, який притаманий світу дорослих.

Якщо Коффка розглядав суб'єктивний зміст структурної організації, то М. Вертгеймер розумів під структурою (гештальтом) об'єктивні взаємозв'язки між елементами проблемної ситуації, тобто тут йдеться приблизно про той самий підхід, що мав місце у Келлера. Правда, на відміну від останнього, Вертгеймер розглядав ситуацію не лише як певні фізичні обставини: це могла бути будь-яка задача, яке вимагає логічного вирішення [4]. Таке розширене тлумачення ситуації цілком зрозуміле з огляду на те, що Келлер вивчав інструментальний інтелект приматів, а Вертгеймер – особливості мислення людини. Але так само як і Келлер, Вертгеймер дійшов

висновку, що вирішення когнітивних завдань пов'язане з переструктуруванням суб'єктом проблемної ситуації – в абстрактному або конкретному плані, що інтерпретувалося дослідником як перехід від "поганого" до "хорошого" гештальту. При цьому підкреслювалося, що розв'язок задачі не можна розглядати як суму окремих операцій, що він із самого початку є осмисленим і спрямованим до кінцевої точки.

При деяких відмінностях у підходах до визначення поняття структури усіх вище названих засновників гештальтпсихології поєднувало спільне розуміння психологічних закономірностей функціонування і розвитку когніції. У першу чергу – це розуміння первинності інтегрального образу об'єкта по відношенню до окремих його складових. Крім того – це наголошення на інсайтному, тобто цілісному і не пролонгованому способі вирішення когнітивних задач. Хоча гештальтисти допускали можливість по-передніх спроб і не заперечували важливості набутого досвіду, усе-таки сам процес розв'язку, на їхню думку, є цілісним і відносно одномоментним. Сам його зміст полягає у спроможності суб'єкта переформатувати проблемну ситуацію на основі убачання в ній структур, сутнісних для її вирішення.

Своїм вченням про інтегральні неадитивні структури, які є способом і результатом сприйняття людиною оточуючої дійсності, гештальтисти внесли вагомий вклад до світової психологічної науки. Утім, цей напрямок не набув свого подальшого розвитку через причини соціально-політичного характеру. Після приходу до влади в Німеччині фашистів більшість провідних гештальтистів змущена була емігрувати в США, де на той час панувала доктрина біхевіоризму, яка змістовно дуже контрастує з гештальтпсихологічним підходом.

Наступний напрямок психології, який я хочу тут позначити, також належить до раннього періоду її розвитку. Він хоча і асоціюється лише з одним своїм представником, а точніше – засновником, утім є вельми по-мітним, враховуючи його вплив на подальший розвиток науки. Йдеться про Женевську школу генетичної психології, фундовану Ж. Піаже.

Цей відомий швейцарський психолог розглядав уявлення і концепти як результат інтеріоризації імітаційної поведінки дитини [10]. До такої поведінки відносяться ігри та різного роду мавпування. Ці феномени, за Піаже, носять символічний характер, оскільки вони дозволяють людині актуалізувати ті об'єкти або події, які відсутні на даний момент. Саме тому вони лежать в основі суб'єктивних уявлень, які також відтворюють те, чого нема в безпосередньому доступі. Відтак і уявлення в цій концепції розглядаються як такі, що мають символічну природу. Розглянуті вище імітації, або, як їх називає Піаже, – індивідуальні символи, а також соціальна символіка мови визначаються ним як головні чинники розвитку мислення.

Щодо погляду на уявлення як на символи, які репрезентують об'єкти зовнішнього світу, то він знайшов свого подальшого розвитку у деяких відгалуженнях когнітивізму. Однаке там він впроваджувався не як результат онтогенетичних досліджень, а як результат впливу розвитку інформаційних технологій на науковий світогляд.

У цілому когнітивізм постав і активно розвивався в США як відповідь на пізнавальні обмеження біхевіоризму, який панував в американській психології у першій половині 20-го століття. При цьому комп'ютерна метафора, яка була закладена в ідеологічне підґрунтя когнітивізму, виключала звинувачення у "ненауковому" підході, а також надавала можливості для поєднання і взаємного збагачення психології, кібернетики, лінгвістики, філософії, нейронауки.

Когнітивізм зосереджував свою увагу на процесах формування знання, яке розумілося як масив інформації, якою оперує людина, а також на подальшому впливі цього знання на поведінку. З'являється ідея того, що когніції доцільно вивчати не як набір окремих функцій на кшталт відчуття, сприйняття, мислення тощо, а як цілісну систему формування і переробки знань. З початку в межах когнітивізму панував так званий структурно-блочний підхід, в рамках якого розроблялись різноманітні моделі збору та обробки інформації, які нагадують елементи комп'ютерної машинерії (наприклад, [1]). Але формалізм такого підходу давався взнаки, і зрештою починає формуватися когнітивна психологія з "людським обличчям", що яскраво проявилося, наприклад у підході "Нью Лук", пов'язаного з іменем Дж. Брунера.

У центрі когнітивної психології Брунера були процеси категоризації, які розглядалися як психологічні механізми сприйняття і мислення [3]. Так, сприйняття визначалось як процес прийняття рішення по віднесенню об'єктів до тієї або іншої категорії на основі відмітних ознак. При цьому важливою характеристикою цього процесу, за Брунером, є репрезентативність, тобто здатність представляти зовнішню дійсність.

Важлива характеристика, яку Брунер атрибутував як процесам сприйняття, так і процесам мислення, є активність індивіда в процесі пізнання оточуючого світу, а також залежність пізнання від досвіду, потреб і мотивів індивіда. І хоча когнітивні процеси розглядалися Брунером як суто раціональна діяльність по виділенню релевантних ознак і формуванню стратегій категоризації об'єктів, що явно спрощує природу даних феноменів, втім ці процеси були включені в загальний процес людської життєдіяльності, що робить цей підхід дуже екологічним.

Іншим шляхом пішли розробники репрезентаційної теорії психіки. Вихідною позицією цієї теорії є поняття ментальних (або психічних) репрезентацій, під якими розуміються окремі думки, уявлення, рішення, фан-

тазії тощо [12; 15]. В піку біхевіоризму репрезентаційна теорія в психології починає розглядати ці психічні феномени як окремий предмет наукового дослідження. У більш радикальному випадку ("реалізм") психічна реальність отримує власну онтологію, у компромісному варіанті ("інструменталізм", "елімінітівізм") психічні явища розглядаються як умовні гіпотетичні конструкти, за допомогою яких зручно пояснювати закономірності поведінки. Слід зазначити, що репрезентаційна теорія і, передусім, реалізм у філософській думці має дуже довгу історію і сягає принаймні Нового часу. Йдеться про пресловутий Декартівський дуалізм між психічними явищами і фізичною реальністю. Але в межах американського когнітивізму цей підхід отримує реінкарнацію по-перше, завдяки своєму епістемологічному схрещенню з комп'ютерною метафорою, а по-друге, завдяки впливу аналітичної філософії.

Спільним для різних варіантів репрезентаційної теорії є погляд на психічні феномени – ментальні репрезентації – як на об'єкти з семантичними властивостями. Мається на увазі, що вони так само як і мовні речення мають свій пропозиційний зміст, тобто умову задовільненості. Такий підхід базується на розробках аналітичної філософії та іллюктивної логіки. Насправді, все дуже просто: умовою задовільненості для речення або ментальної репрезентації є іхній зміст. Наприклад, умовою задовільненості (і пропозиційним змістом) уявлення про те, що Елвіс мертвий, буде те, що Елвіс мертвий [15].

Розробники репрезентаційної теорії психіки здебільшого концентрувались на вивчені розуміння людиною дедуктивних умовививодів, а також на встановленні онтологічних відношень між множиною думок і множиною логічних висновків. Тож не дивно, що в якості змісту ментальних репрезентацій тут переважно розглядаються абстрактні об'єкти – властивості, зв'язки, судження тощо [там само]. Втім, подекуди термін "ментальна репрезентація" розглядається як синонім психічного образу взагалі [14].

Аналогія між психічними феноменами і мовними висловлюваннями в межах репрезентаційної теорії не вичерпується відсылкою до поняття пропозиційного змісту. Так, Дж. Фодор обґруntовує необхідність введення поняття "ментальна репрезентація" через так звану проблему продуктивності мислення [12]. Він намагається знайти пояснення, чому множина думок людини є практично необмеженою, і при цьому вважає пояснення, представлені в асоціанізмі, незадовільними, оскільки закони асоціації не в змозі пояснити логічного розмірковування. Фодор висуває припущення, що продуктивність мислення подібна до продуктивності мови, а та пояснюється тим, що із обмеженої кількості елементів, тобто слів, можна вибудовувати багаточисленні комбінації. Якщо побудова думок аналогічна

побудові речення, то необхідно знайти ті елементи, з яких і здійснюється вибудування мислиннєвого процесу. Саме ментальні репрезентації, на думку Фодора, і є таким елементом. Відтак мислення, а також і інші психічні процеси з пропозиційним змістом розглядаються в межах такої концепції як послідовність ментальних репрезентацій, або ж їх трансформація.

Один з варіантів репрезентаційної теорії психіки в якості основного розглядає поняття ментальної моделі. Ці моделі репрезентують можливий розвиток подій і їхні варіанти, і хоча і застосовуються для аналізу логічних умовиводів, утім, на думку авторів, усе-таки спираються в своїй основі на візуальні образи [13].

Та превалюючою версією репрезентаційної теорії психіки є комп'ютерна теорія психіки, яка базується на згадуваній вище комп'ютерній метафорі [15]. Психічні процеси тут розглядаються як такі, що подібні до машинних обчислювань. Тобто якщо раніше йшлося про те, що мозкову діяльність можна уподобити блочній організації комп'ютера, а відтак виділяти різні структурні одиниці обробки інформації (структурно-блочний підхід), тобто можна робити аналогію з комп'ютерним "залізом", то тепер йдеться про аналогію з комп'ютерним "софтом". Але для цього треба виділити аналог програмних символів – семантичних одиниць; у даному випадку їхню роль грають ментальні репрезентації. Психічні процеси при цьому уподоблюються програмному синтаксису, який оперує ментальними символами [12].

Звісно, репрезентаційна теорія психіки є великим кроком уперед порівняно біхевіоризмом, хоча б тому, що тут узагалі йдеться про психіку. Але хоча остання і стає тут окремим предметом дослідження із власною онтологією, утім ця онтологія, так само як і методологія аналізу залишається значною мірою редукціоністськими.

По-перше, це проявляється в спробі здійснити аналіз ментальних репрезентацій через аналогію з мовленевими конструкціями. Але аналіз мовлення з точки зору можливості навантаження цих конструкцій змістом сам має базуватись на аналізі суб'ективних репрезентацій. Знаки мови, так само як і їхня комбінація самі по собі ніякого смислу не несуть. Цей смисл існує лише для наділеного психікою суб'єкта, здатного сприймати і інтерпретувати слова, речення, і т.ін. Тобто проблема значення – змісту мовленнєвих елементів – сама є аспектом загальної проблеми функціонування суб'ективних репрезентацій. Тому пояснення ментальних репрезентацій через мовлення містить логічну помилку замкненого кола.

Те саме стосується і комп'ютерної метафори. Адже комп'ютерні символи самі по собі не містять жодного семантичного навантаження: їхнє значення інтерпретується розробником або користувачем. Відтак, щоб зrozуміти, звідки береться пропозиційний зміст символа, треба було б спо-

чатку зрозуміти, звідки береться пропозиційний зміст у ментальних репрезентацій.

Цю логічну проблему можна описати ще наступним чином. Якщо ментальна репрезентація – це символ, то має бути хтось, для кого вона є цим символом. Очевидно, це той індивід, якому належить суб'єктивна репрезентація. Але сприймання і витлумачення символу у свою чергу вимагає наявності нової ментальної репрезентації, змістом якої є інтерпретація цього символу. Ця нова ментальна репрезентація у свою чергу також буде символом, витлумачення якого вимагатиме ще нової ментальної репрезентації і т.д. Таким чином, процес формування ментальної репрезентації пішов би у нескінченість і ніколи б не мав кінцевого результату.

Аналогія мислення з комп'ютерною програмою також не є продуктивною в загально-теоретичному контексті (хоча і може бути корисною для окремих дослідницьких завдань). Щоби за допомогою машини змоделювати перебіг мислиннівих (або якихось інших) процесів, треба знати закономірності, за яким цей перебіг відбувається, а це як раз є вихідним питанням. Звісно, якщо слідом за Фодором вважати, що мислення протікає за законами логіки [12], то з таким моделюванням не буде складності. Але якщо б це було так, то і у психологів, і у людства в цілому було б значно менше проблем. Зрозуміло, що за допомогою комп'ютера можна обробляти емпіричні дані, будувати на їх основі різноманітні моделі і т.ін, але це не концептуальне вирішення ані проблеми мислення, а ні проблеми ментальних репрезентацій.

Це вже не кажучи про те, що програма не мислить в тому сенсі, що вона не ставить проблему і не вирішує її. Для неї взагалі нема проблеми. Це пов'язано як раз з тим, що вона не відображає дійсність, і програмні символи самі по собі не несуть семантичного навантаження. Зрозуміло, що аналогія психіки з комп'ютерним "софтом" – лише метафора, і про ототожнення ніхто з серйозних когнітивістів і не казав. Але тут спостерігається слабкість цієї метафори як дослідницького підходу. Інформація тут розглядається як щось вже готове і визначене, введене через "input". Власне, сама вихідна проблема репрезентаційної теорії була пов'язана із психічним відображенням дедуктивних суджень, а не процесом формування цих суджень. Показним в цьому плані є висловлювання П. Джонсон-Лайорд і Р. Бірне стосовно великого шляху, який лежить попереду когнітивної науки: "ніхто не знає як мозок репрезентує знання" [13, с.639]. Тут примітним є не лише традиційна для когнітивізма апеляція до мозкових процесів, а і віра в те, що в когніціях репрезентуються знання, а не дійсність. Але це знання має звідкись взятись, і сам процес його оформлення саме як знання – це і є мислення та інші пізнавальні процеси. Саме тому психічний процес і його результат – суб'єктивна репрезентація – невідокрем-

лювані одне від одного. І саме тому не вірно було б розглядати ментальну репрезентацію як окрему "сутність".

Окремим аспектом цієї проблеми є те, що індивід у цьому підході не виступає активним суб'єктом пошуку знань і взагалі суб'єктом у відносинах з дійсністю. Це зрозуміло, адже комп'ютерна метафора надає небагато можливостей для аналізу таких феноменів, як мотиви, потреби, емоції, переживання тощо. Тому когніції тут відокремлені від суб'єктивного і вибіркового ставлення індивіда до дійсності. Ну а про такі речі, як естетичне або ціннісне навантаження суб'єктивних репрезентацій говорити взагалі не випадає.

Закінчуючи аналіз когнітивістського підходу, хочу лише сказати, що він дає чудову можливість поговорити про різноманітні теоретико-методологічні складнощі, пов'язані з дослідженням суб'єктивних репрезентацій. Ці складнощі, як ми бачили, значною мірою дотичні до філософських проблем, пов'язаних з намаганням осягнути природу психічних явищ. Вихід на філософську проблематику, яка задає певний ракурс бачення психічного, яскраво проявляється і в наступному підході до вивчення суб'єктивних репрезентацій, який я хочу розглянути.

Мабуть, ніде поняттю образа не приділялось стільки уваги, як у радянській теорії відображення. Спочатку це була філософська марксистсько-ленінська концепція, та згодом вона була трансльована до психології, де знайшла своє нетривіальне і продуктивне осмислення, передусім завдяки роботам С. Рубінштейна [11].

Радянський психолог виходив з того, що не можна розглядати образ як деяку субстанцію чи окрему сутність, яка існує сама по собі, поза об'єктом дійсності. Таким чином він одразу відокремив свою позицію від репрезентаціоналізму, який оперує двома рядами явищ – психічними і фізичними, які існують як дві паралельні реальності. Рубінштейн вказує, що не існує образу як такого – просто образу; існує лише образ того чи іншого об'єкта. Наголошуючи на своїй моністичній позиції, він говорить, що ми сприймаємо не образи, а предмети, матеріальні речі в образах.

Звідси випливає, що немає двох світів, адже весь відомий нам світ, тобто "світ для нас", даний нам лише через психічне – як зміст образу. Звісно, з такої моністичної позиції може випливати і суб'єктивний ідеалізм (чи скептицизм), і матеріалізм. Зрозуміло, що марксист Рубінштейн одразу відмежувався від першої опції, постулюючи первинність предмету пізнання, тобто об'єктивно існуючої дійсності.

Така абстрактна, здавалось би, філософська позиція має безпосередній стосунок до методології (як загального підходу) дослідження психічного образу взагалі і суб'єктивних репрезентацій зокрема. Справді, образ в трактуванні Рубінштейна існує лише в процесі пізнання суб'єктом

оточуючої дійсності як момент цього пізнання. Тобто не існує образу як сталої одиниці, це завжди зміст пізнавальної діяльності, статичний аспект якої є певною абстракцією. Рубінштейн розуміє, що якщо тільки відірвати образ від процесу пізнання суб'ектом дійсності і розглядати його як деяку константу, то ми знову впадаємо в психофізичний паралелізм. Тому в теорії відображення результат відображення (образ) розглядається у діалектичній єдиності з самим процесом відображення, а це є дуже важливою позицією для психологічного дослідження.

Крім того, те, що образ існує лише в процесі пізнання суб'ектом оточуючої дійсності, означає, що цей образ є аспектом психічного життя взагалі; зокрема, він не існує поза суб'ектом з його прагненнями, бажаннями, почуттями тощо. Онтологічною передумовою пізнавального відношення індивіда до світу, за Рубінштейном, є взаємодія індивіда зі світом. Ця "вкоріненість" пізнання в реальнє життя індивіда також є дуже важливим моментом для психології суб'ективних репрезентацій дійсності.

Водночас, з моністичним підходом до поняття образу, який відстоював Рубінштейн, теж не все так просто. Якщо образ і об'єкт в процесі пізнання нерозривні, то які можуть бути критерії для оцінки істинності пізнання? Тому Рубінштейн зазначає, що сам процес пізнання і є критерієм істинності, і тут не може бути якихось зовнішніх щодо цього процесу гарантій. Тут автор психологічної теорії відображення знову-таки, протиславляє свою позицію репрезентаціоналістській, згідно якої істинність є характеристикою думки і визначається її відповідністю об'ективній дійсності. Тобто йдеться про відповідність між двома рядами явищ: образами об'єктів і самим об'єктами, а отже знову з'являється дуалізм.

Підхід Рубінштейна дозволяє позбавитись такого дуалістичного противставлення, але водночас він знімає і можливість зовнішньої верифікації процесу пізнання, а отже і самої думки, яка в такій позиції сама є гарантом раціональності. Такий підхід дуже нагадує Гегелівський ідеалізм, у якому розум і буття зрештою складають одне ціле, а пізнання є невідворотнім наближенням до істини. Але практика життя, яка є найкращим спростовувачем ідеалізацій, показує, що процес пізнання зовсім не обов'язково спирається на раціональність, а шлях до істини не є прямим і поступальним. Свого часу поле іrrационального і навіть несвідомого, проявивши себе на історичній арені, поклало край класичній раціональності і показало власну феноменологію. На жаль, вона значною мірою залишилася поза увагою адептів теорії відображення. В радянській психології мало вивченими залишились феномени, пов'язані з вадами мислиннєвих процесів – такі, як упередження, забобони, стереотипи, передсуди тощо. Також майже не досліджувався вплив несвідомого на формування і протікання когнітивних процесів (власне, несвідоме як таке також було в маргінесі психологічних досліджень).

Теорія соціальних репрезентацій С. Московічі явно була позбавлена ідеалізованого погляду на процеси пізнання, особливо в соціальному вимірі [8; 9]. Її предметом дослідження стали загальноприйняті побутові уявлення, а передусім – вірування, забобони, передсуди і т.ін. В основу теорії було покладено наступні положення: по-перше, подібні уявлення не виводяться із чуттєвого досвіду; по-друге, вони мають соціальний за походженням характер; по-третє, вони спричиняють вплив на людську поведінку. Головна функція соціальних репрезентацій, за Московічі – це нівелювання незвичного і дивного у світі, що дозволяє запобігти лакунам спільнотного комунікативного поля. Це спільне поле комунікації, також як і спільні уявлення є необхідними передумовами існування суспільства, що забезпечують його буття смыслами. Також вони, згідно Московічі, спроможні "виділяти" для нас об'єкти оточуючої дійсності, і в цьому плані теорія соціальних репрезентацій є цілком конструкціоністською.

Підсумки. Здійснивши огляд, треба зінатись, нечисленних порівняно з історією психології підходів, у яких би ставилася (у тій чи іншій формі) проблема суб'ективних репрезентацій дійсності, можна сказати, що кожен з них має і свої відкриття, і свої вади.

Так, ідеї гештальтпсихології, яка довела неадитивність феномену образу (або структури) і його онтологічну первинність, багато в чому залишилися незавершеними. Зокрема, нерозробленими залишились питання психологічних механізмів здійснення інсайту, співвідношення інсайту з попереднім пізнавальним досвідом суб'єкта, окремою проблемою залишилось питання закономірностей становлення і розвитку структур, а також багато інших.

Теорія Піаже, яка апелює до інтеріоризації ігор та інших процесів, які актуалізують для індивіда відсутні на даний момент об'єкти,оказала чималий вплив на подальший розвиток когнітивної психології. Та все ж залишається питання про те, як можлива сама гра, у якій відсутня на даний момент дійсність стає для людини актуальною, як взагалі "працює" подібне символічне опосередкування.

Здобутком і родзинкою когнітивізму є, зокрема, комплексний підхід до знання і інформації, які заслуговують того, щоб бути окремим предметом дослідження, незводимого до дослідження окремих пізнавальних процесів (хоча і не виключаючого такого дослідження). Водночас відокремлення цих феноменів від цілісного процесу життєдіяльності, надмірна формалізація, а також купа проблем теоретико-методологічного характеру залишають великий простір для критичного осмислення цього підходу.

Можливо, головними концептуальними здобутками теорії відображення є констатація невідривності образу від процесу пізнання дійсності суб'єктом, а також включення цього пізнання в контекст взаємодії суб'єк-

та з оточуючою дійсністю. Але, як уже вище зазначалося, цей підхід не помічав потужності ірраціонального, і, зокрема, несвідомого в процесі формування суб'єктивних репрезентацій. Цієї вади позбавлена теорія соціальних репрезентацій Московічі, та вона залишила відкритим питання про конкретні механізми формування цих репрезентацій.

Отже, наразі для дослідника суб'єктивних репрезентацій залишається велике проблемне поле, яке включає як механізми їхнього формування і функціонування, так і особливості їхнього формопрояву в індивідуальному і соціальному житті.

Список використаних джерел

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Прогресс, 1980. – 526 с.
2. Бэн А. Психология. – СПб.: Типография "Петербургской газеты", 1887. – 456 с.
3. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
4. Вертгеймер В. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
5. Вундт В. Введение в психологию. – СПб.: Питер, 2002. – 127 с.
6. Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян // Гештальт-психология. – М.: Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. – С. 5-280.
7. Коффка К. Основы психологического развития // Гештальт-психология. – М.: Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. – С. 281-657.
8. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд / / Психологический журнал. 1995. – №1. – С. 3-18.
9. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд / / Психологический журнал. 1995. – №2. – С. 3-14.
10. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. Сборник статей. – М.: Прогресс, 1984. – С. 325-335.
11. Рубинштейн С. Бытие и сознание. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. – 328 с.
12. Fodor J. A. A theory of content and other essays. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1994.
13. Johnson-Laird P. N., Byrne R. M. J. Conditionals: a theory of meaning, pragmatics, and inference // Psychological review. 2002. – Vol. 109, 4. – pp. 646-678.
14. Kreigel U. Two notions of mental representation // Current controversies in philosophy of mind. Routledge, 2014. – pp. 161-179.
15. Pitt D. Mental Representation // Stanford encyclopedia of philosophy // plato.stanford.edu/entries/mental-representation

Spisok vyzkorystanykh dzherez

1. Atkinson R. Chelovecheskaya pamyat' i protsess obucheniya [Human memory and the learning process]. – M.: Progress, 1980. – 526 s.
2. Ben A. Psikhologiya [Psychology]. – SPb.: Tipografiya "Peterburgskoy gazety", 1887. – 456 s.
3. Bruner Dzh. Psikhologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoy informatsii [Psychology of cognition. Outside of immediate information]. – M.: Progress, 1977. – 413 s.
4. Vertgeymen V. Produktivnoye myshleniye [Productive thinking]. – M.: Progress, 1987. – 336 s.
5. Vundt V. Vvedeniye v psikhologiyu [Introduction to Psychology]. – SPb.: Piter, 2002. – 127 s.
6. Keler V. Issledovaniye intellekta chelovekopodobnykh obez'yan [Investigation of the intelligence of humanoid monkeys] // Geshtal't-psikhologiya [Gestalt psychology]. – M.: Izd-vo AST-LTD, 1998. – S. 5-280.
7. Koffka K. Osnovy psikhologicheskogo razvitiya [Fundamentals of psychological development] // Geshtal't-psikhologiya [Gestalt psychology]. – M.: Izd-vo AST-LTD, 1998. – S. 281-657.
8. Moskovichi S. Sotsial'noye predstavleniye: istoricheskiy vzglyad [Social representation: a historical view] // Psikhologicheskiy zhurnal [Psychological journal]. – 1995. – №1. – S. 3-18.
9. Moskovichi S. Sotsial'noye predstavleniye: istoricheskiy vzglyad [Social representation: a historical view] // Psikhologicheskiy zhurnal [Psychological journal]. – 1995. – №2. – S. 3-14.
10. Piazhe ZH. Geneticheskiy aspekt yazyka i myshleniya [Genetic aspect of language and thinking] // Psikholingvistika. Sbornik statey [Psycholinguistics. Digest of articles]. – M.: Progress, 1984. – S. 325-335.
11. Rubinshteyn S. Bytiye i soznaniye [Being and Consciousness]. – M.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1957. – 328 s.
12. Fodor J. A. A theory of content and other essays. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1994.
13. Johnson-Laird P. N., Byrne R. M. J. Conditionals: a theory of meaning, pragmatics, and inference // Psychological review. 2002. – Vol. 109, 4. – pp. 646-678.
14. Kreigel U. Two notions of mental representation // Current controversies in philosophy of mind. Routledge, 2014. – pp. 161-179.
15. Pitt D. Mental Representation // Stanford encyclopedia of philosophy // plato.stanford.edu/entries/mental-representation.

V.V. Zhovtyanska. The history of studies of subjective representations in psychological science. The article is devoted to the analysis of the main developments on the problem of subjective representations presented in the history of psychology. Subjective representation of an object means a set of characteristics and properties that, in the opinion of the individual, are inherent to this object. It was shown that subjective representations as a separate subject of research were studied in gestalt psychology, Geneva school of genetic psychology, cognitivism (first of all, in such areas as New Look and representation theory of mind), Soviet psychology of reflection, the theory of social representations. The analysis allows us to talk about both the scientific achievements and the flaws in each of these approaches.

Keywords: problems of subjective representations, psychology, object, theory of social representations, associativeness, behaviorism, gestalt psychology, cognitivism.

Отримано: 16.08.2018

УДК 316.6

I.K. Зубіашвілі

МЕТАФОРИЧНІ КАРТИ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ СТАНОВЛЕННЯ МОНЕТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

I.K. Зубіашвілі. Метафоричні карти у соціально-психологічному забезпеченні становлення основ монетарної культури старшокласників. У статті розглядається роль метафоричних карт у соціально-психологічному забезпеченні становлення монетарної культури старшокласників. Підкреслюється, що застосування метафоричних карт як форми інтерактивного навчання дозволяє формувати позитивний досвід економічної поведінки школярів, дати молодим людям певні економічні знання та професійні навички, допомогти швидко та успішно адаптуватися до ринку праці; сприяє розвитку духу підприємництва та ділової активності. Інтерактивне навчання - це спосіб пізнання, який характеризується взаємодією всіх учасників освітнього процесу, націлений не лише на підвищення рівня знань, умінь, навичок навчаємих, але й на розвиток творчих здібностей та можливостей. Зазначається, що за допомогою метафоричних карт "Грошові типи особистості" старшокласник зможе усвідомити свій грошовий тип особистості, власне несвідоме ставлення до грошей, свої звичні способи поводження з грошима; ознайомитися зі своїми переконаннями та настановами стосовно грошей; дізнатися, що є перепоною для грошей та що сприяє їх залученню у власне життя.

Ключові слова: інтерактивне навчання, старшокласник, монетарна культура, метафоричні карти, метафора, грошові типи особистості, психохідіагностика, інтерпретація.

И. К. Зубиашвили. Метафорические карты в социально-психологическом обеспечении становления монетарной культуры старшеклассников. В статье рассматривается роль метафорических карт в социаль-

но-психологическом обеспечении становления монетарной культуры старшеклассников. Подчеркивается, что применение метафорических карт как формы интерактивного обучения позволяет формировать положительный опыт экономического поведения школьников, дать молодым людям определенные экономические знания и профессиональные навыки, помочь быстро и успешно адаптироваться к рынку труда; способствует развитию духа предпринимательства и деловой активности. Интерактивное обучение – это способ познания, характеризующийся взаимодействием всех участников обозревательного процесса, нацеленный не только на повышение уровня знаний, умений, навыков обучаемых, но и развитие творческих способностей. Отмечается, что с помощью метафорических карт "Денежные типы личности" старшеклассник сможет осознать свой денежный тип личности, собственное подсознательное отношение к деньгам, свои привычные способы обращения с деньгами; познакомиться со своими убеждениями и установками, касающимися денег; узнать, что является препятствием для денег и что способствует их привлечению в собственную жизнь.

Ключевые слова: интерактивное обучение, старшеклассник, монетарная культура, метафорические карты, метафора, денежные типы личности, психодиагностика, интерпретация.

Постановка проблеми. У сучасних ринкових умовах одним із центральних питань освітнього процесу підростаючого покоління є становлення монетарної культури в діючих умовах зовнішнього середовища на основі синтезу теорії та практики. Одним із ефективних методів вирішення цієї проблеми є застосування методів інтерактивного навчання.

Протягом останніх років відбувається пошук фундаментального прориву в організаційному та змістовому аспектах при реформуванні національної системи освіти, орієнтованої на розвиток особистості ініціативи шкільної молоді для створення освітнього середовища, генеруючого нові знання, які б могли кардинально змінити природу школи, випускники якої могли б ефективно використовуватися на ринку праці. У зв'язку з цим акцент робиться на економічній соціалізації підростаючого покоління. Результатом економічної соціалізації є становлення монетарної культури особистості, що відбувається в умовах освіти та виховання – цілеспрямованого психолого-педагогічного процесу [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В основу розроблених метафоричних асоціативних карт – "Грошові типи особистості" – покладено дослідження українських (О. Блінов, Т. Бородулькіна, Н. Вернікова, О. Ковальчук, О. Канциренко, Л. Степанова та ін.) та зарубіжних (Н. Дмитриєва, Г. Кац, О. Казанцева, В. Кіршке, О. Морозовська, О. Мухаматуліна, Т. Ушакова, І. Шмулевич, Т. Шрір, М. Эгетмейєр та ін.) вчених, які розробили методологічні принципи використання метафоричних карт у діяльності практичного психолога.

Мета статті – в результаті теоретичного налізу наукових джерел визначити та обґрунтувати роль метафоричних асоціативних карт в соціально-психологічному забезпеченні становлення монетарної культури старшокласників.

Основні результати дослідження. Економічну соціалізацію молоді вчені розуміють як включення індивіда в систему економічних відносин суспільства, так як засвоюючи економічний досвід суспільства, соціальні та економічні цінності, норми, моделі економічної поведінки та активно їх перетворюючи, він стає суб'єктом економічних відносин цього суспільства [2]. У процесі економічної соціалізації створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного становлення монетарної культури підростаючого покоління.

На прикінці минулого сторіччя в освітньому процесі стали активно застосовувати інтерактивні методи в практиці економічного навчання, що дозволило формувати позитивний досвід економічної поведінки школярів, дати молодим людям певні економічні знання та професійні навички, допомогти швидко та успішно адаптуватися до ринку праці, сприяти розвитку духу підприємництва та ділової активності.

Інтерактивне навчання, на відміну від традиційного – це спосіб пізнання, який характеризується тісною взаємодією всіх учасників освітнього процесу, націлений не лише на підвищення рівня знань, умінь, навичок навчаємих, але й на розвиток творчих здібностей та можливостей. В сучасному освітньому процесі застосовуються різні форми інтерактивного навчання – дискусія, презентація, ділові та рольові ігри, метод круглого столу, кейси.

Ми пропонуємо використовувати в роботі зі старшокласниками метафоричні асоціативні карти (МАК) "Грошові типи особистості" із застосуванням метафоричних карт "Персона" та "Персоніта". Основною метою їх застосування в освітньому процесі є активізація економічної свідомості школярів, класифікація економічних понять, репрезентованіх метафорами, що сприятиме становленню монетарної культури особистості.

За допомогою роботи з метафоричними картами "Грошові типи особистості" старшокласники зможуть побачити зі сторони та усвідомити свій грошовий тип особистості; усвідомити та побачити власне підсвідоме ставлення до грошей; усвідомити свої звичні способи поводження з грошима; ознайомитися зі своїми переконаннями та настановами стосовно грошей; дізнатися, що є перепоновою для грошей та що сприяє їх залученню у власне життя.

На основі наших досліджень ми виокремили грошові типи особистості : "грошовий гравець", "грошовий флегматик", "реаліст", "заздрісник", "шулер, авантюрист", "грошовий паразит", "марнотрат", "скнара" та

написали їх назви на окремих картах. Ці карти пред'являються учням разом з колодами "Персона" та "Персоніта".

Карти "Персона" складаються з двох колод: 77 портретів (які асоціюються з грошовими типами особистості) зображають різні типажи та обличчя людей будь-якого віку, різних країн та народів: південних та північних, західних та східних. Разом з портретами прикладаються 33 карти-взаємодії, які схематично зображають можливі зв'язки та відносини між людьми. Також прикладаються карти, на яких написані грошові типи особистості.

Карти-портрети можуть використовуватися окремо та в комбінації з картами-взаємодії. Розглядаючи ці портрети, старшокласники починають цікавитися, яким життям живуть ці люди? Що вони відчувають? Про що думають? Як їх зовуть? Що інші думають про них? Як вони представляють самі себе? Як ставляться до грошей? Як поводяться з грошима? В той же час карти можуть демонструвати не лише різні типи людей, але й різні аспекти власної особистості старшокласника.

Якщо учні обирають дві карти-портрети, то вони можуть почати уявляти їх відносини, симпатії та антипатії. Карти-взаємодії, інтерпретацію яких гравець робить самостійно, допомагають спрямувати його фантазію в певне русло та полегшити створення історій.

Карти "Персона" пропонують людині через гру глянути на життя очами інших людей. Використовуючи власну уяву, людина може тренуватися в розумінні грошових емоцій, бажань, власної грошової поведінки та поведінки оточуючих, а також розумінні глибинного змісту грошей у власному житті.

"Персона" в перекладі з латині означає: маска, яку використовує актор; характер або персонаж, якого грає актор; обличчя, яке має будь-які права; і в більш пізньому варіанті, людина взагалі.

При використанні метафоричних карт потрібно враховувати такі рекомендації: не обов'язково бути буквальним в інтерпретації карти. Зображення на ній може розглядатися як символ або як метафора. Мистецтво є основою для творчості – потрібно дати повну свободу своїм асоціаціям. Немає "неправильних" відповідей або історій.

Розповідати історію потрібно в теперішньому часі, описувати події "в русі" та динаміці. Бажано використовувати більш власну фантазію, ніж логіку. Під час гри кожен може поміняти обрану карту, без пояснення причин.

Карти "Персоніта" можна використовувати разом з картами "Персона". "Персоніта" – зменшувальне від слова "персона".

Карти "Персоніта", написані в різних стилях канадським художником Елі Раманом і російською художницею Мариною Лук'яновою, складаються із портретів дітей та молоді зі всіх куточків Землі, цивілізацій і

культур, а також із дітей та підлітків, які живуть в нашому внутрішньому світі, світі асоціацій і метафор [5].

Розглядаючи ці портрети, старшокласники починають запитувати себе, що відбувається в житті цих людей? Яким грошовим типам особистості вони відповідають? Що вони можуть думати та відчувати? Як вони бачать себе? Як інші бачать їх? Які мрії, які страхи впливають на їх життя? Що з їхнього власного дитинства досі живе в них самих?

При застосуванні комбінації карт "Персоніта" і "Персона" стає можливим демонстрація зв'язків і відносин між різними поколіннями людей. Карти-взаємодії і карти- ситуації з цих колод можна використовувати разом.

Ми живемо в дивний час – час, коли все прогресивне людство приходить до усвідомлення того, що як в політичних, міжособистісних, так і в економічних відносинах можливі лише співробітництво, взаємоповага та побудова відносин за принципом "виграв – виграв", тому що іншого шляху не існує. Тому метафоричні карти можуть бути використані на уроках з гуманітарних, зокрема, економічних дисциплін, на тренінгах, в будь-яких видах групової роботи для культивування цінностей нового часу.

Метафоричні асоціативні (проективні) карти (МАК) – це універсальний психологічний інструмент, який базується на метафорі та апелює до підсвідомості людини, застосовується для діагностики, корекції, розвитку, розкриття творчих здібностей та коучингу.

Метафоричні асоціативні карти – дивовижній інструмент самопізнання. Він розкриває можливість проробити таку цінну якість характеру, як чесність стосовно самого себе, тому що дуже швидко та легко витягує з людини те, що вона старанно ховає від себе і те, що не дає їй рухатися вперед та розвиватися. МАК сприяють саморозкриттю, сприйманню себе та інших людей.

У своїй книжці "Полуниця за вікном" Вальтрауд Кіршке пише, що ці карти представляють щось нове [6]. Це – засіб прориву до власної фантазії та креативності, інструмент самопізнання; це каталізатор, здатний створити сприятливу атмосферу, коли користувач вільно говорить про самого себе. Але працювати з метафоричними картами не розуміючи того, що таке метафора, просто неможливо.

Метафора – це використання слів, фраз в переносному сенсі на основі аналогії, подібності, порівняння. Слово "метафора" походить від двох грецьких слів : "мета" – між, після, через і "фора" – рух, перенесення. В перекладі воно означає "перенос", "переносне значення". Метафори часто використовуються в мовленні, тому що:

- дозволяють точно і коротко передати свій стан або розповісти про ті чи інші події;

- роблять мову більш яскравою, образною, зрозумілою для співрозмовника;

- придають мові емоційність, дозволяючи оголити предмети та явища світу, що оточують власні переживання;

- допомагають поглянути по-новому на себе та своє місце в світі;

- розвивають образне мислення та розкривають творчий потенціал [7].

Основна психологічна сутність роботи з метафоричними картами – робота із зоровою метафорою, яка посідає значимі позиції в різних психотерапевтичних спрямованнях. На думку дослідників, [1; 4; 6] можна говорити про те, що кожна психотерапевтична система в своїй основі має метафоричний словник, який коротко дозволяє виразити саму концепцію спрямовання. Так, З. Фройд, у психоаналізі використовував сексуальну символіку як інструмент для трактування несвідомих асоціацій. К. Юнг користувався метафорами "аніма" та "анімус". В концепції трансактного аналізу Е. Берн оперував поняттями "тга", "дорослий", "батько" та "дитина". Ф. Перлз в гештальтерапії користувався метафорами "собак зверху" та "собак знизу". Що стосується М. Еріксона, то терапевтична метафора взагалі була одним із основних методів його роботи.

Отже, терапевтична метафора – це метафора, яка вирішує психологічні проблеми.

Метафоричні карти стрімко отримують популярність в середовищі психологів, для яких карти – робочий інструмент, який допомагає краще зрозуміти себе. Проективні карти, їх називають також метафоричними, асоціативними та психотерапевтичними, з'явилися у 1975 році, перша колода мала назву "ОН" і сприяв цьому Елі Роман, професор мистецтвознавства, він хотів приблизити мистецтво до людей, зробити його більш доступним і зрозумілим. В 1983 році Елі Роман знайомиться з Морітцом Эгетмейєром, який вважав, що за допомогою карт "ОН" можна спонукати людину до відвертої розмови про себе та свої проблеми. Створені в співробітництві художника і психотерапевта, карти стали новим інструментом арт-терапії [6].

Метафоричні карти як інструмент арт-терапії, застосовуються психологами в індивідуальній, сімейній та груповій роботі з клієнтами будь-якого рівня освіти, без обмежень з національних і релігійних ознак, використовуються для проективної психодіагностики, консультування та психокорекції. Однак використовувати карти рекомендовано, починаючи з молодшого шкільного віку. Крім того, вони полегшують роботу з широким колом людей, які мають недостатній рівень освіти, низький рівень інтелекту, складнощі вербалізації (наприклад, при алекситимії). За їх допомогою можна здійснювати проективну діагностику, консультивативну та корекційну роботу.

На картинках зображені пейзажи, люди, тварини, ситуації з життя, об'єкти, іноді абстрактні картини або колажі. Карти можуть містити тільки зображення або зображення з картинкою, словом або фразою.

Метафоричні карти створюють атмосферу, яка сприяє глибокому спілкуванню людей, їх самовираженню, розкриттю та рефлексії. Крім того, до їх переваг відносяться: почуття довіри та безпеки, які виникають у клієнта, який сам обирає, наскільки глибоко він готовий розкритися в цей момент; створення спільногого контексту для психолога і клієнта, спільної метафоричної мови при обговоренні тієї чи іншої ситуації з життя клієнта [5].

Існує багато форм роботи і технік використання проективних карт, психолог обирає ті чи інші в залежності від поставлених цілей. Загальним моментом усіх технік є те, що психолог ставить питання, стосовно актуальної для клієнта теми, а клієнт шукає відповіді на ці питання в тому, що зображено на картці, обраною ним. Отже, метафоричні асоціативні карти застосовуються для психодіагностики та психокорекції.

Як ми зазначали, в роботі зі старшокласниками ми застосовуємо метафоричні карти "Грошові типи особистості". В якості стимульного матеріалу для психодіагностики ми використовуємо карти з колод "Персона" та "Персоніта" та карти, на яких написані грошові типи особистості. Старшокласника просять скласти на основі запропонованих карт казку або історію. Йому пропонуються такі опорні питання:

1. Хто зображений на цієї картині? 2. Що тут зараз відбувається? 3. Про що думають ці люди? 4. Що відчуває кожен з них? 5. Чого вони бажають? 6. На що вони надіються? 7. Як вони ставляться до грошей? 8. Що хорошого дають їм гроші? Що поганого? 9. Що відбувалося до цього? 10. Як події будуть розгорнатися в майбутньому?

Створюючи історію або казку, старшокласник буде вносити в неї "частину себе" [1]. Існує "феномен ідентифікації": оповідач підсвідомо ідентифікує себе зі своїм героєм (грошовим типом особистості). Він розповідає про свої проблеми, ситуації, емоції, переживання, цінності, зовнішні та внутрішні конфлікти, ставлення до себе, інших, мотивів та бажань, сам того не підозрюючи. Цікаво, що в такому оповіданні можуть міститься події, яких не було в житті нашого клієнта, а такі події могли відбуватися з кимось з його рідних або друзів. Однак це не нівелює для нього актуальності цієї теми або проблеми. Але слід враховувати те, що поряд з індивідуальними цінностями, настановами та переконаннями в оповіданні можуть виявитися цінності та переконання, привнесені ззовні. У його оповіданні можуть відображатися актуальні в цей момент проблеми, а можуть транслюватися конфлікти або настанови стійкого характеру [4].

Не всі вигадані історії володіють рівноцінною діагностичною цінністю. Більш великою діагностичною цінністю, як правило, володіють історії, мало

пов'язані із запропонованими картами. Мотиви, проблеми, та бажання клієнта можуть виражатися символічно. Якщо тема в історіях або казках повторюється з певною регулярністю, то на неї слід звернути особливу увагу, так як вона, можливо, містить дійсно значимий для психолога діагностичний матеріал.

Слід зазначити, що ідея використання МАК для психодіагностики базується на тестах Роршаха, Сонді, ТАТ. Відповідно, працюючи з проективними картами з метою діагностики, можна спиратися на розроблені для вищезгаданих тестів правила та принципи.

Після діагностики логічно виникає питання психокорекції. І тут на допомогу психологу приходять також метафоричні асоціативні карти. Існує велика кількість вправ, що дозволяють вирішувати самі різні проблеми клієнтів. Інструкції з такими техніками, як правило, прикладаються до всіх карткових колод.

Розглянемо основні правила роботи з МАК.

1. Сприйняття карти психологом не має нічого спільногого з тим, що бачить клієнт. У кожній людини своя унікальна реакція на карту.

2. У роботі з МАК клієнт сам обирає, про що йому говорити, а про що ні. Відповідно трактується те, що він готовий трактувати.

3. Проективні карти можна трактувати прямо, а можна за принципом антонімії. Наприклад, якщо на карті зображена банкнота, то це може означати, що зараз клієнт задоволений своїм матеріальним становищем, а може, навпаки, говорити про те, що в цей момент його матеріальне становище знаходиться в плачевному стані.

4. Спочатку клієнту більш доцільно запропонувати роботу з відкритими картами, а коли він буде відчувати себе комфортно, можна переходити до вибору карт насліп.

5. У роботі з картами дуже важлива спонтанна реакція.

Важливою задачею психолога є зміння ставити запитання. В роботі з МАК виокремлюються загальні питання – це питання для кожної карти з будь-якої колоди, ось чому деякі психологи, наприклад, Н. Вернікова, називає їх чарівними: [1]

1. Що ви бачите на карті? 2. Які почуття у вас викликає це зображення? 3. За якими обставинами ви можете відчувати ці почуття у своєму житті? 4. Який елемент на цьому зображенні приволікає вашу увагу найбільше? 5. Якщо б це зображення було картиною на стіні у якоїсь людини, то що б ви могли про неї розповісти? 6. Якщо б ця карта була окремим фрагментом великого пазлу-картини, що було б на неї зображене? 7. Якщо б ця карта була картиною, яку б назували ви її дали? 8. Якщо б ви могли управляти часом, то щоб відбувалося на картині за п'ять хвилин до того, що ви бачите на зображені зараз? 9. Як будуть розгорнатися події на цієї

картинці? 10. Якщо б на цієї картинці з'явилася людина (інші люди), то що би вона (вони) робили?

Звернемо увагу на конкретні питання, які розробляються для кожної окремої карти. Наприклад, як вже було зазначено, працюючи зі старшокласниками з картами "Грошові типи особистості", ми використовуємо колоди карт "Персона" та "Персоніта". На карті зображена людина. Ми виокремили такі питання:

1. Що це за людина? 2. В яких умовах вона живе? 4. Який у неї настрій? 5. Який у неї темперамент, характер? 6. До чого вона прагне? Про що мріє? 7. Чи бажали б ви подружитися з цією людиною та дізнатися про неї більше? 8. Яке у цієї людини матеріальне становище? 9. Як ця людина ставиться до грошей? 10. Які емоції вона буде відчувати, якщо у неї буде багато грошей? Мало грошей?

Відповідно, якщо на картині є і люди, і пейзаж, питання можна комбінувати, застосовуючи творчий підхід.

Дослідники виокремлюють такі важливі моменти при використанні метафоричних карт. По-перше, практичний психолог має пам'ятати, про те, що карта – це двері во внутрішній простір людини, що забезпечують швидкий контакт з його несвідомим. Метафори, образи та асоціації, що виникають в процесі роботи з картами, дозволяють з легкістю стикнутися з матеріалом, який є витіснений. Крім того, оскільки саме несвідоме проявляється у вигляді метафор, зображення на картах сприймається цією структурою психіки як такі, що містять в собі деякий символ. Кожен клієнт бачить у будь-якому символі певний, значущий лише для нього зміст, який виникає в результаті інтеграції свідомого (мислі, уявлення, ідеї, спогади та ін.) та несвідомого матеріалу. Отже, мотиви, цінності, потреби, диспозиції та конфлікти людини можуть проявлятися в символічному варіанті. В процесі інтерпретації карт відбувається трансформація мови, що використовується в повсякденному житті, в особливу символічну мову – продукт символічної логіки.

Існує велика кількість прийомів роботи із застосуванням метафоричних карт, при цьому психолог, який має досвід їх застосування на практиці, може пригадувати власні варіанти. Застосування карт в ході роботи з клієнтом дозволяє практичному психологу створювати комфортне середовище в рамках зустрічі, а також запропонувати безпечні вправи для дослідження проблеми клієнта, навіть такої, яка пов'язана з травматичними подіями. Однак цим потенціал метафоричних карт у психологічній практиці не вичерpuється. Достатньо точно їх можливості визначив Морітц Эгетмейер: "Я не перестаю дивуватися тому, наскільки багато розумних людей, які тонко відчувають, використовують карти, тому, як багато винайдено способів застосування карт. І головне, всі ці способи мають одну загальну рису – вони допомагають усвідомленню та аутентичному вираженню себе" [цит. за 7, с. 5].

Висновки. Отже, метафоричні карти представляють собою терапевтичний інструмент, який практичний психолог може використовувати в своїй роботі. Вони можуть застосовуватися в рамках проективної діагностики, корекційні та консультативні практиці, можуть бути включені в зміст як індивідуальної, так і групової форми роботи.

Самою основною перевагою проективних карт є їх універсальність. За допомогою проективних карт можна працювати із самими різними запитами, такими як Я-концепція, сімейні проблеми, травма, самореалізація, проблеми з грошима тощо. Метафоричні карти є ключом до підсвідомості людини, оскільки активують праву півкулю мозку. Метафора допомагає самовираженню клієнта.

За допомогою асоціативних карт "Грошові типи особистості", яку ми пропонуємо використовувати в роботі зі старшокласниками, молода людина може усвідомити своє підсвідоме ставлення до грошей, ознайомитись зі своїми переконаннями та настановами стосовно грошей, визначити свій грошовий тип особистості, а також знайти ресурси для побудови благополучних відносин з грошима, що сприяє становленню монетарної культури особистості.

Перспективами подальших досліджень із заявленої проблеми може бути емпіричне вивчення застосування метафоричних карт у соціально-психологічному забезпеченні становлення монетарної культури особистості.

Список використаних джерел

1. Верникова Н. Метафорические ассоциативные карты – универсальный результат для максимальных результатов/ Н. Верникова. – Винница : ЧП "Друк", 2018. – 204 с.
2. Дробышева Т. В. Економическая социализация личности / Т. В. Дробышева. – М. : Смысл, 2013. – 245 с.
3. Землянская Т. В. Економическая социализация личности / Т. В. Дробышева. – М. : Смысл, 2013. – 245 с.
4. Казанцева Е. В. Метафорические ассоциативные карты как "магическая" психотерапевтическая практика/ Е. В. Казанцева // Научно-методический электронный журнал "Концепт", 2017. – № 1 // e-kon-sept.ru/2017/170023.htm.
5. Кац Г. Б. Метафорические карты. Руководство для психолога / Г. Б. Кац. – "Теревинф", 2016. – 125 с.
6. Киршке В. Клубника за моим окном. Ассоциативные карты для коммуникации и творчества / В. Киршке. – Издатель Моритц Эгетмейер, 2010. – 128 с.
7. Морозовская Е. Мир проективных карт / Е. Морозовская. – М. : Генезис, 2014. – 168 с.

8. Мартынова М. А. Метафорические карты и возможности их применения в работе практического психолога // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 65–78.

9. Freud Z. The Neuro-psuchoses of Defence (1) / Z. Freud / S. E. – Vol. 3. P. 60.

10. Joseph E.D: Evolving concepts of the unconscious in psychoanalysis // The unconscious: nature, functions, methods of study. Tbilisi: Metsniereba publishing house, 1978. – Vol. 2. – P. 254-265.

11. Loewenberg P. The methods of psychohistory // Journal of Modern History, 1969. – № 3. – P. 375-386.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Vernikova N. Metaforicheskie assotsiativnye karty – universal'nyy rezul'tat dlya maksimal'nykh rezul'tatov/ N. Vernikova. – Vinnitsa : ChP "Druk", 2018. – 204 s.

2. Drobysheva T. V. Ekonomicheskaya sotsializatsiya lichnosti / T. V. Drobysheva. – M. : Smysl, 2013. – 245 s.

3. Zemlyanskaya T. V. Ekonomicheskaya sotsializatsiya lichnosti / T. V. Drobysheva. – M. : Smysl, 2013. – 245 s.

4. Kazantseva E. V. Metaforicheskie assotsiativnye karty kak "magicheskaya" psikhoterapevcheskaya praktika/ E. V. Kazantseva // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept", 2017. – № 1 // e-kon-cept.ru/2017/170023.htm.

5. Kats G. B. Metaforicheskie karty. Rukovodstvo dlya psihologa / G. B. Kats. – "Terevinf", 2016. – 125 s.

6. Kirshke V. Klubnika za moim oknom. Assotsiativnye karty dlya kommunikatsii i tvorchestva / V. Kirshke. – Izdatel' Moritts Egetmeyer, 2010. – 128 s.

7. Morozovskaya E. Mir proektivnykh kart / E. Morozovskaya. – M. : Genezis, 2014. – 168 s.

8. Martynova M. A. Metaforicheskie karty i vozmozhnosti ikh primeniya v rabote prakticheskogo psihologa // Sovremennaya psikhologiya: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', oktyabr' 2017 g.). – Kazan': Buk, 2017. – S. 65–78.

9. Freud Z. The Neuro-psuchoses of Defence (1) / Z. Freud / S. E. – Vol. 3. P. 60.

10. Joseph E.D: Evolving concepts of the unconscious in psychoanalysis // The unconscious: nature, functions, methods of study. Tbilisi: Metsniereba publishing house, 1978. – Vol. 2. – P. 254-265.

11. Loewenberg P. The methods of psychohistory // Journal of Modern History, 1969. – № 3. – P. 375-386.

I. Zbiashvily. Metaphoric cards in the social and psychological support of the formation of senior pupils' monetary culture. In the article, the role of metaphoric cards in the social and psychological support of the formation of monetary culture of senior pupils is considered. It is emphasized that application of metaphoric cards as a form of interactive learning allows us to form a positive experience of the economic behavior of pupils, give young people certain economic knowledge and professional skills, help them quickly and successfully adapt to the labor market; contributes to the development of the spirit of entrepreneurship and business activity. Interactive learning is a way of learning, characterized by the interaction of all participants in the educational process, aimed at both increasing the level of knowledge, skills and abilities of pupils as well as at creative abilities development. It is noted that by means of the "Monetary types of person" metaphoric cards, a senior pupil will be able to recognize his/her own monetary type of person, his/her own subconscious attitude to money, his/her usual ways of handling money; get acquainted with their beliefs and attitudes regarding money; find out what is an obstacle for money and what contributes to their involvement in their own lives. Metaphoric cards create an atmosphere conducive to the deep communication of people, their self-expression, disclosure and reflection. In addition, their advantages include: the sense of trust and security that a client has, who chooses how deeply he is ready to open up at this moment; creating a common context for the psychologist and the client, a common metaphoric language when discussing a situation in the client's life. Metaphoric cards are used by psychologists in individual, family and group work with clients for projective psychodiagnostics, counseling and correction.

The idea of MAC use for psychodiagnostics is based on the Rorschach test, Szondi test and TAT. Accordingly, working with projective cards for diagnostic purposes, one can rely on the rules and principles developed for the above-mentioned tests.

Key words: interactive learning, senior pupil, monetary culture, metaphoric cards, metaphor, monetary types of person, psychodiagnostics, interpretation.

Отримано: 06.09.2018

УДК 159.923.2

Л.А. Терещенко

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕНЮ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Л.А. Терещенко. Психологічні особливості корекції невротичних розладів особистості дошкільника. У статті розглянуто поведінкові, емоційні й когнітивні методи психокорекції невротичних розладів, як най-доступніших видів діяльності для дітей дошкільного віку. Використання саме цих методів полегшує розв'язання внутрішніх конфліктів дітей і створює можливість для ослаблення напруженості на підсвідомому рівні.

Биокремлені прийоми корекції проявів невротичного страху у дошкільників: наслідування і підключення, емоційні гойдалки, емоційний конфлікт, діяльнісна корекція, маніпулювання предметом страху тощо.

Обґрунтовано принципи психокорекційної роботи з дітьми дошкільного віку. Проаналізовані форми роботи з дітьми з подолання невротичних розладів: індивідуальна, групова, індивідуально-групова.

Визначені напрями роботи практичного психолога дошкільного закладу щодо подолання невротичних розладів у дітей: психологічна профілактика, консультування батьків і вихователів, корекційна робота з дітьми, які мають виражені форми невротичних переживань і розладів.

Розкрито етапи психокорекційної роботи з подолання невротичних розладів у дітей дошкільного віку: організаційно-інформаційний, психокорекційний, просвітницький.

Ключові слова: психокорекція, дошкільний вік, невротичні розлади, невротичний розвиток, потреби, інтереси, самооцінка, конфліктні ситуації, тривожність, негативні сімейні взаємини.

Л.А. Терещенко. Психологические особенности коррекции невротических расстройств личности дошкольника. В статье рассмотрены поведенческие, эмоциональные и когнитивные методы психокоррекции невротических расстройств, как самых доступных видов деятельности для детей дошкольного возраста. Использование именно этих методов облегчает решение внутренних конфликтов детей и создает возможность для ослабления напряженности на подсознательном уровне.

Выделены приемы коррекции проявлений невротического страха у детей: подражание и подключение, эмоциональные качели, эмоциональный конфликт, деятельностьная коррекция, манипулирование предметом страха и т.д.

Обоснованы принципы психокоррекционной работы с детьми дошкольного возраста. Проанализированы формы работы с детьми по преодолению невротических расстройств: индивидуальная, групповая, индивидуально-групповая.

Определены направления работы психолога дошкольного учреждения по преодолению невротических расстройств у детей: психологическая профилактика, консультирование родителей и воспитателей, коррекционная работа с детьми, имеющими выраженные формы невротических переживаний и расстройств.

Раскрыто этапы психокоррекционной работы по преодолению невротических расстройств у детей дошкольного возраста: организационно-информационный, психокоррекционный, просветительский.

Ключевые слова: психокоррекция, дошкольный возраст, невротические расстройства, невротическое развитие, потребности, интересы, самооценка, конфликтные ситуации, тревожность, негативные семейные отношения.

Актуальність проблеми дослідження. Нині ми все частіше стикаємося з такими проявами психічного нездоров'я дітей, як нервово-психічні розлади, підвищена тривожність, страх, невпевненість у собі, надмірна вразливість тощо. Розв'язання проблеми збереження психічного здоров'я кожної дитини є одним з головних завдань дошкільної освіти. Адже від стану психічного здоров'я залежить особистісний розвиток дітей.

Невротичні розлади є одними з найчастіших форм нервово-психічних порушень. Вони мають тенденцію до поширення, особливо в нинішніх умовах кризи в суспільстві.

Психокорекція – головний напрям роботи з дітьми з проявами невротичних розладів. Як провідний засіб корекції невротичних розладів дітей дошкільного віку слід використовувати метод десенсибілізації, тобто зменшувати поріг чутливості до невротичних ситуацій. Завдання психокорекції неврозів – максимально сприяти особистільному розвитку дітей та їхній соціальній компенсації.

Утім практичний психолог самотужки – без участі батьків і вихователів – не в змозі забезпечити гармонійний розвиток дітей і запобігти виникненню в них невротичних розладів. Лише залучення до психокорекційної роботи всіх значимих дорослих дає змогу досягти найпозитивнішого ефекту. Тому психокорекційна робота з дітьми з подолання невротичних розладів має обов'язково охоплювати роботу з вихователями й батьками дошкільників.

Мета дослідження: розглянути методи, прийоми, принципи, форми й етапи психокорекції невротичних розладів дітей дошкільного віку.

Теоретичний аналіз проблеми. Психокорекція – це особлива форма психолого-педагогічної діяльності, спрямована на створення найсприятливіших умов для оптимізації психічного розвитку особистості дитини, надання їй спеціальної психологічної допомоги [6].

Психологічна корекція, з погляду відомого психолога Олександра Захарова, – це зміна несприятливих тенденцій особистісного розвитку [3]. На думку знаного дослідника Володимира Століна, психологічна корекція має враховувати такі психологічні моменти:

- цілеспрямований психологічний вплив, що спирається на природу людського спілкування;

- психічні процеси і стани, на які спрямовано психологічний вплив;

- психологічні причини, що привели до виникнення симптомів немедичного характеру, зокрема порушень у соціальній поведінці, взаєминах, розвитку особистості тощо.

Видатний дитячий психолог Данило Ельконін виокремлював дві форми психокорекційної роботи:

- симптоматична – спрямована безпосередньо на усунення симптомів відхилення у розвитку;

- каузальна – спрямована на ліквідацію причин і джерел відхилень розвитку [4].

Під час педагогічної й психологічної роботи з подолання невротичних симптомів у дітей використовують обидві ці форми. Хоча пріоритетною вважають каузальну корекцію, за якої основні корекційні дії сконцен-

тровано на джерелах виникнення відхилень. Зовні ті самі симптоми відхилень можуть мати абсолютно різну природу, причини й структуру. Тому, щоб досягти успіху в корекційній діяльності, потрібно відштовхуватися від психологічної структури порушень та їхнього генезису.

Основний виклад матеріалу. У дошкільників, які мають невротичні розлади, найчастіше потребують корекції пізнавальна, емоційно-осо-бистісна та поведінкова сфери, а також міжособистісна взаємодія.

У межах психокорекційної роботи застосовують поведінкові, емоційні й когнітивні методи. Їх перевага полягає в тому, що це найдоступніші види діяльності для дітей дошкільного віку. Використання саме цих методів полегшує розв'язання внутрішніх конфліктів дітей і створює можливість для ослаблення напруженості на підсвідомому рівні [2].

Мета психокорекції за допомогою поведінкових методів – навчити дітей конструктивних форм поведінки. Для цього практичний психолог відпрацьовує з кожною дитиною моделі емоційного реагування й адекватної поведінки в ситуаціях напруження. Реалізувати такий підхід допоможуть:

- ігри різних видів – рольові, релаксаційні, рухливі, спортивні, театралізовані. Ігри здебільшого застосовують для розвитку психомоторних функцій і регулювання поведінки в колективі;

- спеціальні вправи на відтворення моделі бажаної поведінки та пси-хогімнастичні [9].

Прояви афективної поведінки в дітей – неминучий процес. Тому треба не забороняти її різноманітні прояви, а навчати дошкільників нормальних, тобто соціально прийнятних, способів реагування. Серед таких способів виокремлюють сюжетно-рольову, театралізовану творчу чи народну гру й тематичні режисерські інсценівки.

Рольова гра викликає в дітей глибокі емоційні переживання. Вони пов'язані із змістом ролі, якістю її виконання і тими реальними взаєминами, у які вступають діти під час колективної гри, аби реалізувати її загальний задум. Під час програвання й обговорення своїх образ, нереалізованих бажань і труднощів діти поступово усвідомлюють, що хворобливі переживання, якщо їх обговорювати, обов'язково минуть. Завдяки сюжетно-рольовій і театралізованій творчій грі дошкільники засвоюють морально-психологічні якості, як-от сміливість, витримка, відданість тощо, і вчаться опановувати свої негативні почуття і переживання. Гра виховує в кожній дитині впевненість у собі, формує усвідомлення того, що вона навіть у скрутних ситуаціях може контролювати свою поведінку. Отже, гра опосередковано сприяє формуванню соціальної толерантності [8].

Водночас застосування тематичних режисерських інсценівок дає змогу зmodелювати різні способи емоційного реагування в конфліктних ситуаціях. Під час інсценівок діти вчаться:

- розмірковувати про причини виникнення негативних переживань;
- аналізувати й переосмислювати ситуацію;
- шукати шляхи розв'язання конфліктів без прояву афективної поведінки, виявляти терпимість до думок і дій інших людей [9].

До емоційних методів психокорекції належать зокрема малювання, музикотерапія та інші види арт-терапії.

Малювання, як і гра, – це не лише відображення в свідомості дітей навколошньої дійсності, а й її моделювання, вираженняного ставлення до неї. Тому через малюнки можна ліпше зрозуміти інтереси дітей, причини їхніх глибоких переживань, які не завжди розкриваються за інших способів корекції. Важливо врахувати це під час усунення страхів. Малювання створює природну можливість для розвитку уяви, гнучкості й пластичності мислення [7].

Справді, діти, які люблять малювати, відрізняються від своїх однолітків більшою фантазією, безпосередністю у вираженні почуттів і гнучкістю суджень. Вони легко можуть уявити себе на місці тої чи тої людини або персонажа й висловити своє ставлення до нього, так само, як вони це роблять щоразу під час малювання. Саме це й зумовлює можливість використовувати цей вид образотворчого мистецтва з корекційною метою.

Аби скорегувати емоційні прояви й розвиток емоційної сфери в дітей з невротичними розладами також доцільно використати такі прийоми:

- настроювання на певний емоційний стан;
- переінтерпретація симптомів тривожності;
- переорієнтація з досягнення результатів на спосіб виконання завдання;
- переформулювання завдання – зосереджувати увагу на актуальному моменті, а не на оцінюванні власних досягнень;
- актуалізація потреби в досягненні успіху;
- психогімнастика як релаксаційний метод впливу на психічний стан дітей для стримування ворожих, агресивних проявів [9].

Найефективніші вони є для корекції невротичних страхов у дітей.

Прийоми корекції проявів страху:

Розігрування ситуації взаємодії з предметом страху під час гри. Для гри необхідно дібрати іграшки, схожі на той предмет, якого дитина боїться (собаку, страховисько тощо). Відтак доцільно пограти з нею в "страх" – розіграти сюжет, у якому дитина зможе подолати страх, виразити емоції в символічній формі і позбутися напруження.

Наслідування і підключення. Дитина наслідує не лише поведінку дорослого, а й те, як він оцінює навколошню дійсність. Упевнена поведінка дорослого надає дитині впевненості.

Емоційні гойдалки. Принцип гойдалок полягає в переході з одного стану в інший, протилежний. Для емоційних процесів гойдалки означають

поперемінний перехід від стану небезпеки до стану безпеки. Наприклад, дитина може грatisя з темрявою, почергово забігаючи в темну кімнату й вібігаючи з неї.

Емоційний конфлікт. Оскільки страх – емоційне явище, приглушити його можна сильнішою емоцією. Наприклад, якщо дитина любить ляльку, то їй, себто дитині, можна прописати роль "захисника". Створення такої ситуації даст змогу дитині оволодіти об'єктом страху через формування додаткових емоційних взаємин, які допоможуть подолати страх.

Діяльнісна корекція. Аби дитина менше концентрувалася на своїх страхах необхідно займати її якоюсь діяльністю протягом дня.

Анатомування страху. Дитині потрібно пояснювати, що насправді криється в тому предметі, який її лякає, з чого він складається, звідки "береться" тощо. Це дає змогу заповнити "пробіли" у сприйманні, які вона до цього заповнювала сама, прописуючи об'єкту страху небезпечні і страшні якості.

Маніпулювання предметом страху. Можна купити дитині, приміром, маленьку іграшкову собаку (якщо вона боїться собак), гумову змію (якщо страх викликають плавуні) тощо. Можливість управляти предметом, тримати його в руках допоможе дитині набути почуття влади над ним.

Штрихування, стирання, малювання. Можна запропонувати дитині намалювати те, чого вона боїться, і поруч себе. При цьому важливо нена-в'язливо підштовхнути її до того, щоб себе вона намалювала більшою або у певний спосіб захищеною від предмету, що лякає. Потім необхідно вказати дитині на ці пропорції [2].

Когнітивні методи з елементами аналізу призначені, аби сформувати в дітей здатність усвідомлювати причини виникнення негативних переживань, аналізувати ситуацію, переосмислювати її. Для цього практичний психолог:

- проводить з дітьми індивідуальні бесіди;
- використовує вербалні й невербалні вправи, дидактичні ігри;
- застосовує метод моделювання ситуації й казкотерапію;
- організовує групові дискусії.

Підґрунтам групових дискусій є теза про те, що всі діти обов'язково переживають однакові почуття – страх, горе, любов і образи, але по-різному їх у різних ситуаціях, а тому соромитися їх не варто [9].

Принципи психокорекції:

Системного розвитку психічної діяльності. Отримані феномени психічного розвитку не є незалежними, а утворюють цілісну систему.

Корекції "зверху вниз" (за Львом Виготським). У центрі уваги практичного психолога – "завтрашній день у розвитку" дитини. Водночас основний зміст корекційної діяльності передбачає створення "зони найближ-

"чого розвитку" вихованців. Тобто, якщо метою корекції "знизу вгору" є закріплення вже набутих дитиною знань, то корекція за принципом "зверху вниз" має випереджальний характер і так само, як і психолого-педагогічна діяльність, спрямована на своєчасне формування психологічних новоутворень.

Єдності корекції й діагностики. Полягає у взаємному переплетенні й взаємному обумовленні діагностичної та корекційної роботи.

Єдності вікового та індивідуального розвитку.

Корекції в дії. Особливою складовою корекційної роботи є власна активність дитини як рушійна сила її розвитку. А основним напрямом – цілеспрямоване формування узагальнених способів орієнтування дитини в різних сферах предметної діяльності, міжособистісних взаємодій. Власне корекційну роботу слід будувати як цілісну осмислену діяльність дитини, яка природно й органічно вписується в систему її повсякденних життєвих взаємин.

Зворотного зв'язку. Забезпечує усвідомлення дитиною самої себе в системі міжособистісних взаємин, розуміння своїх проблем, а також дає змогу оцінити власну рольову позицію.

Контрольованості розвивального впливу. Потребує постійного проведення в процесі роботи моніторингу для подолання негативних чинників і надання програмі належної гнучкості.

Комплексності. Об'єднує розвивальні, освітні, виховні й корекційні дії для забезпечення гармонійного розвитку особистості. Реалізується завдяки узгодженім діям практичного психолога, вихователя і батьків.

Добровільності. Його застосовують до учасників корекційного процесу з усвідомленням їхніх головних цілей, завдань і власного волевиявлення. Тобто з дітьми віком до 16 років без письмової згоди батьків не можна проводити психодіагностичну й психокорекційну роботу.

Активного зачленення до корекційної роботи батьків й інших значимих для дитини осіб. "Проблемні", "складні", "неслухняні" діти, так само як діти "з комплексами", "забіті" або "нешасні", – завжди результат неправильно сформованих взаємин у родині.

Відповідальності практичного психолога [6].

Робота з дітьми з подолання невротичних розладів має такі форми:

- індивідуальна;
- групова;
- індивідуально-групова.

Завдання індивідуальної психокорекції – досягнути психічної єдності й актуалізувати можливості розвитку особистості завдяки перебудові взаємин, розв'язанню внутрішнього конфлікту, усуненню страхів, тривожності,

невротичних переживань, невпевненості в собі й хворобливого перенапруження психофізіологічних ресурсів організму.

Групова психокорекція розв'язує завдання зміщення психічної єдності особистості через нормалізацію міжособистісних взаємин, поліпшення здатності приймати й опрацьовувати ролі, створення адекватного психологічного захисту.

Індивідуально-групова форма психокорекції поєднує переваги індивідуальної та групової корекції. Дає змогу здійснити комплексний підхід до вирішення проблем. Запобігає відчуженню дитини чи батьків в роботі, їхньому заглибленню в проблему [7].

Робота практичного психолога дошкільного закладу щодо подолання невротичних розладів у дітей проходить у трьох напрямах:

- психологічна профілактика;
- консультування батьків і вихователів;
- власне корекційна робота з дітьми, які мають виражені форми невротичних переживань і розладів.

Основні завдання роботи практичного психолога щодо подолання невротичних розладів у дітей такі:

- надавати психокорекційну допомогу, спрямовану на послаблення прояву невротичних переживань і розладів у дітей шляхом зменшення страхів і тривожності;
- розвивати уміння долати невротичні реагування, нормалізувати самопочуття;
- виховувати моральні та вольові якості й об'єктивне ставлення до ситуацій соціально-психологічного клімату в групі;
- підвищувати загальну комунікативну культуру дошкільників за допомогою різних заходів;
- вдосконалювати психологічні знання вихователів і батьків про закономірності психічного й соціального розвитку дітей дошкільного віку;
- допомагати батькам і вихователям усвідомити проблеми, що виникають у групі чи в окремої дитині;
- корегувати стиль педагогічного спілкування й ставлення вихователів, батьків до труднощів, які виникають в освітньому процесі й під час неформального спілкування;
- розширювати й впроваджувати психолого-педагогічні засоби, спрямовані на подолання форм прояву невротичних розладів [9].

Психокорекцію невротичних розладів у дітей проводять у три етапи.

Перший – організаційно-інформаційний, спрямований на створення позитивного мікроклімату в групі та виявлення причин проявів невротичних переживань і розладів у конкретної дитини.

Другий етап – власне психокорекційний. Він передбачає психокорекційну роботу фахівця з дитиною щодо:

- подолання невротичних реагувань, страхів, тривожності;
- підвищення самооцінки;
- формування позитивних моральних якостей і почуттів;
- виховання соціальних норм поведінки.

Третій етап – просвітницький. Він спрямований на роботу з сім'єю дитини. Його завдання – корекція сімейних взаємин і розв'язання проблем неправильного виховання дитини [9].

Кожен з цих етапів має свої завдання й зміст.

Організаційно-інформаційний етап. Навіть за проведення групової психокорекції роботу з дітьми дошкільного віку розпочинають із індивідуальних зустрічей. Завдання першого етапу психокорекційної роботи – познакомитися з дитиною, створити ефективні умови співпраці.

Зокрема під час індивідуальних корекційних занять з дітьми використовують метафори. Вони допомагають зняти напруження й налагодити доброзичливі взаємини. Також бажано, щоб вправи та завдання на цьому етапі були спрямовані на інтегративну ігрокорекцію.

Психокорекційний етап. Реалізувати цей етап можна у формі індивідуальної й групової роботи. Його спрямованість визначена своєрідністю невротичних розладів дитини та їхніх проявів.

Особливе місце під час формування адекватної самооцінки займає організація оцінюванальної діяльності дітей у процесі міжособистісного спілкування.

Важливим етапом роботи є визначення дітьми критеріїв власного успіху. Позаяк діти сумніваються у своїх досягненнях. А тому навіть доволі вдалі результати діяльності вважають неуспішними. Продуктивним у таких випадках є обговорення з дітьми об'єктивних показників успіху в тій чи тій ситуації. Необхідно "домовитися", який результат треба вважати успішним, а потім максимально розгорнуто обговорити сформовані критерії щодо різних ситуацій. Надалі слід постійно поверматися до їх розгляду, спонукаючи дітей оцінювати свої результати.

Задля розвитку в дітей оцінюванальної активності серед інших використовують методику оцінювання казкових персонажів. Дітям пропонують назвати улюблених персонажів казок, виокремити їхні позитивні й негативні якості, пояснити, чому вони так вважають. Лише після цього можна запропонувати дітям назвати позитивні й негативні сторони своїх учників.

Високу тривожність, страх, пригнічений настрій можуть зумовити два типових чинники:

- реальне неблагополуччя дитини в найзначиміших сферах діяльності і спілкування;

- особистісні конфлікти, порушення в розвитку самооцінки тощо, що виникають ніби всупереч об'єктивно сприятливому становищу.

Залежно від того, яке місце дитина займає серед однолітків, наскільки вона успішна, тривожність, страх і пригнічений настрій потребують різних способів корекції. Так, якщо йдеться про реальну неуспішність, психокорекційну роботу спрямовують на формування в дошкільника потрібних навичок діяльності і спілкування. Це дає змогу подолати неуспішність і знизити рівень тривожності та страху або й зовсім їх усунути. В інших випадках необхідні корекція самооцінки й подолання внутрішніх конфліктів.

Для зниження дитячої тривожності слід створити навколо дитини атмосферу успіху й самореалізації. При цьому значимість неуспіху потрібно знизити. Після цього роботу з подоланням тривожності доцільно здійснювати на трьох взаємозалежніх рівнях:

- навчати прийомів і методів опанування хвилювання, стану підвищеної тривожності;

- розширювати функціональні й операційні можливості, формувати потрібні знання, уміння й навички, що сприяє підвищенню результативності діяльності;

- змінювати у позитивному напрямі самооцінку й мотивацію.

Важливо спочатку створити ситуації, пов'язані з виникненням у дітей легкої тривожності, а потім перейти до тих, які викликають сильні хвилювання і страх, зокрема страх неуспіху у разі виконання головної ролі на святі, розповіданні вірша прилюдно тощо. Основним принципом побудови таких ситуацій є систематичне градуування стимулів, що викликають невротичні переживання й тривожність. При цьому необхідно демонструвати дітям адекватні зразки адаптивної поведінки в тих чи тих ситуаціях. Для цього зокрема можна використати прийоми корекції проявів страху та психогімнастичні етюди [10].

Просвітницький етап. На думку дослідників дитячої психології Лідії Божович та Олександра Захарова, для більшості дітей сім'я – головне джерело психотравмівних ситуацій. На емоційний стан дитини зокрема впливають такі характеристики батьків:

- рівень загальної та психолого-педагогічної культури;
- життєва позиція;
- наявні особистісні та/або соціальні проблеми;
- ступінь участі в корекційному процесі [10].

Так під впливом мікросоціального оточення, несприятливої сімейної атмосфери відбувається порушення нормального психологічного розвитку в бік невротичного. Саме тому, особливого значення під час психокорекційної роботи необхідно надавати налагодженню функціональності

сім'ї. Досягти цього можливо шляхом нормалізації взаємин і зміцнення психічного здоров'я членів родини.

Сімейна психокорекція ґрунтується на індивідуальній роботі з кожним представником сім'ї, що дає змогу визначити причини формування конфліктних взаємин.

Практичний психолог дошкільного закладу свою роботу із сім'єю дитини спрямовує лише на корекцію виховних дій батьків і взаємин у родині.

Аби усунути невротизацію батьків, основу якої формують конфліктні ситуації, тривожність і негативні сімейні взаємини, потрібно розв'язати такі завдання:

- допомогти батькам усвідомити причини невротичного реагування дитини й сформувати в них бажання змінити цю ситуацію;

- налагодити співпрацю батьків з вихователями, практичним психологом і лікарями;

- досягти перебудови сімейних взаємин та за допомогою практичних завдань змінити погляди батьків на виховання дитини [9].

Реалізують ці завдання через ігрову корекцію, сімейні обговорення і бесіди.

Робота з родинами дітей дає змогу створити умови, у яких кожна дитина може проявити себе, свої почуття й емоції. Okрім того, сімейна психокорекція сприяє збагаченню емоційного світу батьків і дітей, підвищенню їхньої самооцінки.

Перспективою нашого дослідження є розробка засобів профілактики невротичних розладів у дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Гарбузов В. И. Нервные дети: Советы врача /Владимир Иванович Гарбузов. – Л.: Медицина, 1990. – 176 с.
2. Гоян И. М., Палій А. А. Психодіагностичний, психокорекційний і розвивально-виховний практикум у дитячому садку. Навчальний посібник /І. М. Гоян, А. А. Палій. – Івано-Франківськ, 2010. – 593 с.
3. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия /Александр Иванович Захаров. – Спб.: СОЮЗ, 1998. – 336 с.
4. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: практик. руковод. / В. Д. Менделевич. – М.: "МЕД пресс", 1998. – 592 с.
5. Мясищев В. Н. Личность и неврозы /Владимир Николаевич Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
6. Рогов Е. И. Система работы психолога с детьми разного возраста // Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие /Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – С. 59-249.

7. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы /Под ред. И. В. Дубровиной. /Ирина Викторовна Дубровина. – 2е изд. – М.: Академия, 1997. – 176 с.

8. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов: Комплексная психологическая коррекция /А. С. Спиваковская. – М.: Издво Моск. унта, 1988. – 198 с.

9. Терещенко Л. А. Психологічні особливості корекції невротичних переживань першокласників: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. /Людмила Анатоліївна Терещенко. – К., 2007. – 216 с.

10. Терещенко Л. А. Як зберегти психічне здоров'я дітей 5 – 7 років /Людмила Анатоліївна Терещенко. – К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти. – 2012. – 104 с. – (Бібліотека "Шкільного світу").

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Garbuzov V. I. Nervnye deti: Sovety vracha /Vladimir Ivanovich Garbuzov. – L.: Meditsina, 1990. – 176 s.

2. Hoian I. M., Palii A. A. Psykhodiahnostychnyi, psykhokorektsiyny i rozvyvalno-vykhovnyi praktykum u dytiachomu sadku. Navchalnyi posibnyk /I. M. Hoian, A. A. Palii. – Ivano-Frankivsk, 2010. – 593 s.

3. Zakharov A. I. Nevrozy u detey i psikhoterapiya /Aleksandr Ivanovich Zakharov. – Spb.: SOYuZ, 1998. – 336 s.

4. Mendelevich V. D. Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: prakt. rukovod. / V. D. Mendelevich. – M.: "MED press", 1998. – 592 s.

5. Myasishchev V. N. Lichnost' i nevrozy /Vladimir Nikolaevich Myasishchev. – L.: Izd-vo LGU, 1960. – 426 s.

6. Rogov E. I. Sistema raboty psikhologa s det'mi raznogo vozrasta // Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa v obrazovanii: Ucheb. posobie / E. I. Rogov. – M.: VLADOS, 1995. – S. 59 – 249.

7. Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: Psikhicheskoe zdorov'ye detey i podrostkov v kontekste psikhologicheskoy sluzhby /Pod red. I. V. Dubrovinoj. /Irina Viktorovna Dubrovina. – 2e izd. – M.: Akademiya, 1997. – 176 s.

8. Spivakovskaya A. S. Profilaktika detskich nevrozov: Kompleksnaya psikhologicheskaya korreksiya /A. S. Spivakovskaya. – M.: Izdvo Mosk. unta, 1988. – 198 s.

9. Tereshchenko L. A. Psykhohichni osoblyvosti korektsii nevrotichnykh perezhyvan pershoklasnykiv: dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. /Liudmyla Anatoliivna Tereshchenko. – K., 2007. – 216 s.

10. Tereshchenko L. A. Yak zberehty psykhichne zdorovia ditei 5 – 7 rokiv /Liudmyla Anatoliivna Tereshchenko. – K.: Redaktsii hazet z doshkilnoi ta pochatkovoi osvity. – 2012. – 104 s. – (Biblioteka "Shkilnoho svitu").

L. Tereshchenko. Psychological peculiarities of preschooler's neurotic personality disorder correction. The specific features of psychocorrection as the main direction of work with children to overcome neurotic disorders are outlined. It is claimed that psychological correction is a change of the unfavorable tendencies at a child's personal development which is aimed at eliminating the causes and sources of developmental deviations.

The author states that involvement all significant adults (educators and preschoolers' parents) in the psycho-correction work allows achieving the most positive effect.

This article discusses the issue of behavioral, emotional and cognitive methods of psycho-correction neurotic disorders as the most accessible types of activity for preschool children. Using of these methods facilitates solving children's internal conflicts and creates an opportunity for a weakening of tension at the subconscious level.

The paper concentrates on the correction techniques of neurotic fear manifestations in preschoolers: imitation and connection, emotional swings, emotional conflict, activity correction, manipulating the subject of fear, etc.

The author explores the principles of psycho-correction work with children of preschool age.

The author analyzes forms of work with children to overcome neurotic disorders: individual, group, individual-group.

Directions of a practical psychologist's work at a preschool institution of overcoming neurotic disorders in children are outlined: psychological prevention, counseling parents and educators, corrective work with children who have expressed forms of neurotic feelings and disorders.

Stages of psycho-correction work on overcoming the neurotic disorders in preschool children are described: organizational and informational, psycho-correctional, educational.

Keywords: psychocorrection, preschool age, neurotic disorders, neurotic development, needs, interests, self-esteem, conflict situations, anxiety, negative family relationships.

Отримано: 11.08.2018

УДК 378.147.146

I.Л. Уличний

ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

I.Л. Уличний. Діагностика формування у старшокласників потенціалу професійного самовдосконалення. У статті представлена структура потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника, охарактеризовано його мотиваційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Обґрунтовано підбір та використання діагностичних методик дослідження показників структурних складових потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника та встановлення рівня його сформованості.

Ключові слова: потенціал професійного самовдосконалення, самопізнання, самооцінка, саморозвиток, "Я"-концепція, мотиваційна сфера особистості, резерви професійного самовдосконалення старшокласників.

И.Л. Уличный. Диагностика формирования у старшеклассников потенциала профессионального самосовершенствования. В статье представлена структура потенциала профессионального самосовершенствования старшеклассника, охарактеризованы ее мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты. Обоснованы подбор и использование диагностических методик исследования показателей структурных составляющих потенциала профессионального самосовершенствования старшеклассника и установления уровня его сформированности.

Ключевые слова: потенциал профессионального самосовершенствования, самопознание, самооценка, саморазвитие, "Я"-концепция, мотивационная сфера личности, резервы профессионального самосовершенствования старшеклассников.

Постановка проблеми. Перехід середніх закладів освіти на двадцятирічний термін навчання, запровадження профільного навчання в старшій школі та низка інших факторів передбачають внесення відповідних змін до змісту, форм та методів професійної орієнтації учнівської молоді. Ці об'єктивні умови актуалізують необхідність розв'язання сучасних профорієнтаційних завдань, серед яких особлива роль відводиться формуванню у школярів потенціалу професійного самовдосконалення, їх готовності до свідомого, цілеспрямованого процесу підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне обґрунтування поняття "потенціал особистості" здійснено в працях К.Альбуханової-Славської, Л. Анциферової, Б. Ананьеві, І. Беха, Л. Божович, А.Брушлінського, Л.Виготського, Г.Костюка, А.Леонт'єва, В.Мерліна, В.Мясищева, С.Рубінштейна, Є.Старовойтенка, К.Платонова. Дослідники доведено, що джерелом розвитку особистості є сама особистість, якій властива "потенційність" у її саморозвитку. Потенціал зростання дитини характеризує наявність у неї чогось, але ще не розкритого і не реалізованого.

"Потенційність" у саморозвитку особистості розглядається також у працях Г.Ассаджолі, Е.Ериксона, А.Маслоу, Р.Мея, Ж.Піаже, К.Роджерса, Г.Олпорта, В.Франклла. Представники гуманістичного напряму в психології розглядають означену властивість особистості як її здатність до активної реалізації свого "вродженого потенціалу" в зростаючих вимогах соціального середовища, в яких людина прагне до самоактуалізації.

У професійній орієнтації поняття "потенціал особистості" досліджується вченими (К.Платонов, Н.Пряжніков) в площині актуального та потенцій-

ного у професійному самовизначені учнівської молоді і використовується для виявлення механізмів саморегулюючої активності особистості у професійному самозростанні.

Сучасними дослідниками проблем шкільної профорієнтації (Д.Закатнов, С.Крягжде, В.Маркіна, О.Мельник, Є.Павлютенков, К.Платонов, Н.Пряжніков, В.Сидоренко, М.Тименко, Б.Федоришін, С.Чистякова, М.Янцур) потенційність розглядається в безпосередньому взаємоз'язку з внутрішніми механізмами (самопізнання, самооцінка, самовдосконалення) активізації професійного самовизначення особистості, які складають основу входження молодої людини в певне професійне середовище.

Разом з тим сьогодні особливої уваги потребують питання удосконалення інструментарію діагностування потенціалу професійного самовдосконалення особистості учнівської молоді.

Метою статті є дослідження методів діагностики потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Зростання особистості і сходження її до вершин свого розвитку відбувається під впливом динамічних вимог соціального середовища. Це складний та суперечливий процес професійного розвитку людини, важливим етапом якого є професійне самовизначення учнівської молоді, спрямоване на оптимальне і швидке входження особистості в соціальні і виробничі відносини.

В сучасних умовах професійна орієнтація як система заходів, спрямованих на підтримку особистості в ситуації професійного вибору, має на меті створення активізуючих педагогічних ситуацій для самостійного розв'язання старшокласниками проблеми свого місця в професійному майбутньому. Для визначення зрушень у розвитку потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників та якісної оцінки впливу профорієнтаційних ситуацій на його формування необхідно дослідити структуру цього поняття, розробити показники та критерії їх прояву у ранній юності.

Структурно потенціал професійного самовдосконалення старшокласника включає мотиваційний, когнітивний та поведінковий компоненти (табл.1).

Наявні ресурси особистості до самозростання фокусуються в понятті "Я" – реальне у об'єктивній соціальній ситуації розвитку, яка в найближчому майбутньому різко зміниться. У нових умовах гостро постають питання професійного входження в певну соціальну групу. Тому, поряд з "Я" – реальним, у дитини формується "Я" – у світі професій, яке містить бачення старшокласником себе у відповідності з новими нормами і вимогами професійного середовища. Саме неузгодженість "Я" – образів є рушійною силою самодіяльності особистості, що передбачає включення

механізмів самопізнання й самооцінки невикористаних резервів для розгортання потенціалу професійного самовдосконалення.

Таблиця 1

Структура потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника

Потенціал професійного самовдосконалення старшокласника					
Мотиваційний компонент		Когнітивний компонент			Поведінковий компонент
Мотиви	Інтереси	Знання про власні індивідуальні особливості (образ – «Я»)	Знання про вимоги професійного середовища (образ – «Я» у світі професій).	Самооцінка	Вчинок
Стійкість та дієвість мотивів		Глибина, міцність та самооцінка знань			Активність у діяльності

Залучення невикористаних резервів особистості, виявленіх у процесі самопізнання, збагачують "Я"-реальне дитини та "Я"-у світі професій. При цьому процеси зрівноваження цих утворень в особистості складають сутність "Я"-майбутнього. Проекція "Я"-реального дитини на "Я"-у світі професій та їх узгодженість з "Я"-майбутнім визначають "Я"-концепцію особистості.

На думку Р.Бернса, "Я"-концепція виникає в людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке й в той же час під владне внутрішнім змінам і коливанням утворення особистості з дитинства до глибокої старості [1].

У структурі потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників для якісної оцінки впливу профорієнтаційних ситуацій на його формування доцільно виділити мотиваційний компонент, який визначає ставлення особистості до необхідності професійного самовдосконалення. Його показником виступає мотиваційна сфера учня старшої школи, а критерієм виявлення – сформованість ієрархічної структури мотивів, їх стійкість та дієвість. На думку Л.Божович, спонукання дитини до дій завжди виходить від потреб, при цьому об'єкт лише визначає характер і напрям цих дій. Тому мотиваційна сфера є складовою спрямованості особистості [3, с.45-53].

У когнітивному компоненті структури потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників нами виділено здатність дитини до

продуктивної діяльності, спершу самоаналізу та самооцінки, а потім самовдосконалення в обраній майбутній професії. Його показниками є знання про власні індивідуальні особливості, можливості та бажання, мінливість і різноманітність світу професій, структуру сучасного виробництва, кон'юнктуру ринку праці, вимоги обраної професії та їх адекватну самооцінку. Критеріями виявлення розвитку когнітивного компонента потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника є адекватна самооцінка, глибина і міцність знань про власні індивідуальні особливості (образ "Я") та вимоги професійного середовища (образ "Я" – у світі професій).

Поведінковий компонент потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника характеризує рівень включеності дитини у різноманітні види активної пізнавально-перетворюючої діяльності. Така діяльність визначає реалізацію людиною невикористаних резервів зростання до рівня вимог обраної професії. Одиницею аналізу цього компоненту є здійснений особистістю вчинок. Поведінковий компонент виявляється в практичній реалізації професійного самовдосконалення особистості під час профорієнтаційної діяльності, основу якого складає вчинок як прояв самозростання особистості. Критеріями його виявлення є стійкість та активність особистості у пізнавально-перетворюючій діяльності.

Для визначення рівнів сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників необхідно підібрати діагностичний інструментарій дослідження складових структури означеного поняття. Діагностичні методики мають відповідати віковому вимірю психологічної структури особистості, бути адаптованими для молодшого юнацького віку і спрямованими на виявлення рівня розвитку визначених показників структури сформованості потенціалу професійного самовдосконалення особистості.

Для пошуку методики вивчення мотиваційної сфери особистості ми скористалися положенням К.Платонова, згідно якого під мотивом потрібно розуміти властивість характеру в його генезисі. Для того, щоб мотив став особистісною якістю, стверджує вчений, він повинен генералізуватися відносно ситуації, в якій він первісно з'явився, розповсюджуючись на всі ситуації, рівнозначні з першою, в суттєвих відносно особистості рисах [4, с. 32-33].

Означене вище положення дозволило зупинилися нам на тесті-опитувальнику вимірю мотивації досягнення особистості, який модифікований А.Мехрабіана та М.Шагомед-Еміновим і використовується багатьма сучасними вченими (П.Бал, В.Перепелиця, Н.Побірченко, В.Рибалка, Б.Федоришин) для вирішення проблем дослідження мотиваційних аспектів професійного зростання особистості. Цей тест має чоловічу ("А") й жіночу ("Б") форми і призначений для вимірювання узагальнених та стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення не-

вдачі. При цьому відповіді учнів оцінюються згідно домінуючого серед названих двох мотивів.

Мотив прагнення до успіху характеризує самодіяльність особистості у напрямі до самовдосконалення та використання старшокласником резервів особистісного зростання для зрівноважування особистісного розвитку згідно рівня вимог майбутнього професійного середовища. Домінування у відповідях старшокласника мотиву уникнення невдачі свідчить про пошук дитиною напрямів зниження вимог майбутнього професійного середовища. Такі учні залишаються на досягнутому рівні і не використовують резервів особистісного самозростання.

Для дослідження когнітивного компоненту структури сформованості потенціалу професійного самовдосконалення особистості нами були відібрані дві методики: методика визначення виміру загального рівня розвитку особистості (тест Р.Кеттела) та шкільна успішність. Методика виміру загального рівня розвитку особистості (тест Р.Кеттела) досить широко використовується в сучасній практиці шкільної профорієнтації. Тест містить 13 запитань, які розподілені за прогресуючим зростанням їх складності. Кількість правильних відповідей визначає рівень інтелектуального розвитку особистості. Доповнюються й узагальнюються отримані за означененою вище методикою результати успішністю учнів з певних предметів.

Дослідження когнітивного компоненту структури потенціалу професійного самовдосконалення передбачає виявлення у особистості здатності до самоаналізу та самопізнання, які є умовою ефективного здійснення профорієнтаційної діяльності. Достатній інтелектуальний розвиток старшокласника фокусує в собі вміння дитини усвідомити власні наявні ресурси та невикористані резерви особистісного розвитку, визначити його напрями та підібрати необхідні засоби для майбутнього професійного самовдосконалення.

Згідно означеного вище положення підбір діагностичної методики для дослідження когнітивного компоненту структури потенціалу професійного самовдосконалення спирається на положення С.Фукуями, який вважає, що на першому етапі професійного розвитку особистості потрібно зосередитися на самоаналізі. Під самоаналізом дитини він розуміє вивчення учнем особливостей власного характеру, вмінь, навичок, інтелектуальних здібностей та фізичного розвитку. Ця діяльність реалізується в процесі взаємодії учня та педагогічних працівників під час різноманітних профорієнтаційних заходів. Згодом, коли учні оволодіють достатньо повною та розгорнутою інформацією про себе, центр ваги профорієнтаційної роботи переноситься на ознайомлення школярів зі світом професій. Домінуючого значення на цьому етапі набуває аналіз сучасних професій, змісту, умов та соціально-економічних факторів праці. Головними напрямами

ознайомлення учнів із професіографічною інформацією, на думку С.Фукуями, є лекції, спостереження, екскурсії, засоби масової інформації тощо. Здатність особистості до самоаналізу та аналізу професії визначається, на його думку, віковими можливостями особистості [6].

Для дослідження поведінкового компонента структури потенціалу самовдосконалення старшокласника нами була підібрана методика визначення рівня розвитку наполегливості і вольового самоконтролю особистості. Обґрунтування відбору цієї методики ґрунтувалося на положенні І.Беха, згідно якого основою розвитку особистості є воля як першооснова соціальної форми поведінки людини. Воля як форма самодетермінації, спонукаючи до моральних дій, приводить особистість до "відповідально-го звершення", творення і саморозвитку. На думку вченого, моральні властивості становлять ядро особистості і є похідними від волі. Тому в психологічному розумінні воля є усвідомлене хотіння, яке дає особистості свободу, оскільки хотіти – означає оцінювати, вибирати, творити. При цьому, за позицією І.Беха, психологічною основою особистісного розвитку має виступати "довільне прийняття соціальної вимоги і норми" [2, с. 172].

До вольових якостей особистості, що забезпечують результативність діяльності, дослідники відносять цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, самостійність, відповідальність тощо. Тому ми відібрали методику дослідження внутрішньої активності людини, яка, на думку Н.Лейтеська, здатна докладати зусилля для саморегуляції власної діяльності. Він вважає що це є наполегливість особистості у здійсненні прагнення до досягнення мети. Для визначення рівня розвитку наполегливості особистості ми використали тест-опитувальник вольового самоконтролю А. Зверкова і Е. Ейдмана [5].

Отже, наполегливість визначається вченими як форма активності, спрямована саморегуляцією, що відрізняється від інших форм свідомими намірами, спрямованістю, зусиллями, які необхідні для подолання труднощів, що виникають при досягненні мети та віддалених цілей. Наполегливість у досягненні цілей дитиною спонукає її до залучення у процес самовдосконалення невикористаних резервів особистісного розвитку і цим збагачує рівень наявних ресурсів її самозростання. Створення середовища для самовдосконалення старшокласника, за умов домінування згаданої характеристики особистості, підвищує інтенсивність і наполегливість при виконанні актуальних завдань. Збільшення інтенсивності зусиль і наполегливості автоматично поліпшує кількісну і якісну сторони особистісних досягнень.

Залежно від рівня розвитку наполегливості старшокласників можна розподілити на групи з високим, достатнім та низьким рівнем. Старшокласники з високим рівнем наполегливості активно прагнуть до досяг-

нення мети, незважаючи на перешкоди, здатні мобілізувати внутрішні резерви для самодіяльності, бути відповідальними та активно здійснювати вибіркову пізнавально-перетворючу діяльність. Старшокласники з низьким рівнем розвитку наполегливості проявляють здатність ставити мету, але організувати себе і спрямувати зусилля на подолання перешкод вони не в змозі, оскільки їх поведінка непослідовна та імпульсивна.

Отже, означені нами вище методики спрямовані на виявлення рівня (трьохрівнева диференціація) сформованості у старшокласників потенціалу професійного самовдосконалення.

Високий рівень сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника характеризується глибоким розумінням сутності "Я" – реального та "Я" – у світі професій, які складають "Я" – майбутнє старшокласника. Учні цієї групи здатні до самопізнання та самооцінки власних індивідуальних особливостей та динамічних вимог професійного середовища. Мотиваційна сфера особистості старшокласника з високим рівнем цього особистісного утворення стійка та дієва, яка виявляється у наполегливості дитини при досягненні мети, залучаючи до власної самодіяльності наявні ресурси та невикористані резерви професійного самовдосконалення. Результатом наполегливості дитини у професійному самовдосконаленні є її вчинок, як показник розгортання потенціалу особистості в пізнавально-перетворючій діяльності і досягнення в ній мети професійного зростання.

Достатній рівень сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника характеризується глибоким розумінням сутності "Я"-реального. Аналіз вимог професійного середовища ними здійснений недостатньо, тому образ "Я"-у світі професій нечіткий і не проектується в образ "Я"-майбутнє старшокласника. Учні цієї групи здатні до самопізнання та самооцінки власних індивідуальних особливостей та динамічних вимог професійного середовища. Мотиваційна сфера особистості старшокласника з достатнім рівнем цього особистісного утворення стійка, але не дієва. При цьому учень виявляє наполегливість лише при вирішенні актуальних завдань, залучаючи до власної самодіяльності тільки наявні ресурси особистісного розвитку. Невикористані резерви професійного самовдосконалення старшокласників знаходяться в потенційному стані, тому наполегливість дитини у професійному самовдосконаленні ситуативна, а отже, і вчинок, як показник розгортання потенціалу особистості в пізнавально-перетворючій діяльності, виявляється лише у досягненні близьких цілей.

Низький рівень сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника характеризується дуже слабкою інформаційною обізнаністю щодо розуміння сутності вимог майбутнього професій-

ного середовища. Як правило, ці учні не обрали майбутню професію, тому питання професійного самовдосконалення для них неактуальні. При цьому мотиваційна сфера не сформована і не спонукає дитину до активності. Крім того, старшокласники цієї групи не проявляють ніякої наполегливості до самовдосконалення.

Висновки. Розробка структури потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника дозволяє підібрати сукупність діагностичних методик для якісної оцінки впливу профорієнтаційних ситуацій на його формування. Обґрунтування рівнів сформованості потенціалу професійного самовдосконалення старшокласника спрямоване на створення профорієнтаційних ситуацій з метою розвитку у дитини достатнього та високого рівня профорієнтаційної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними є подальші дослідження психолого-педагогічного проектування профорієнтаційної роботи класного керівника.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание : Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Бех И.Д. Від волі до особистості. – К. : "Україна – Віта", 1995. – 202 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. // Под редакцией Д.И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 352 с.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Ответств. ред. профессор Глотович А.Д. – М. : Наука, 1986. – 257 с.
5. Тест-опитувальник А. В. Зверкова и Е. В. Ейдмана "Дослідження вольової саморегуляції". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psylist.net/praktikum/00417.htm>
6. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. – М. : МГУ, 1989. – 108 с.

Spysok vykorystanykh dzherezel

1. Berns R. Razvyyte Ya – kontseptsyy y vospytanye : Per. s anhl. – M.: Prohress, 1986. – 420 s.
2. Bekh I.D. Vid voli do osobystosti. – K. : "Ukraina – Vita", 1995. – 202 s.
3. Bozhovych L.Y. Problemy formyrovanyia lichnosti // Pod redaktsyei D.Y. Feldshteyna. – M. : Ynstytut prakticheskoi psykholohy, Voronezh: NPO "МОДЭК", 1995. – 352 s.

4. Platonov K.K. Struktura y razvyytye lychnosty / Otvetstv. red. professor Hlotochkyn A.D. – M. : Nauka, 1986. – 257 s.
5. Test-optyvalnyk A. V. Zverkova y E. V. Eidmana "Doslidzhennia volovoї samorehuliatsii". – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://psylist.net/praktikum/00417.htm>
6. Fukuiama S. Teoretycheskye osnovy professyonalnoi oryentatsyy. – M. : MHU, 1989. – 108 s.

I. L. Ulichny. Diagnostics of forming for the senior pupils of potential of professional self-perfection. Structurally, the potential of professional self-improvement of a senior pupil includes motivational, cognitive and behavioral components. The motivational component determines the person's attitude to the need for professional self-improvement. Its indicator is the motivational sphere of the student of the senior school, and the criterion of detection is the formation of the hierarchical structure of the motives, their stability and effectiveness. The criteria for identifying the development of the cognitive component of the potential for professional development of the senior pupil is adequate self-esteem, depth and strength of knowledge about their own individual characteristics (the image is "I") and the requirements of the professional environment (the image of "I" in the world of professions). Behavioral component of the potential of professional self-improvement of the senior pupil characterizes the level of inclusion of the child in various types of active cognitive-transformative activity. The unit of analysis of this component is the committed personality of the act. To find a method for studying the motivational sphere of personality, we took advantage of the provisions of K. Platoon, according to which, under the motive, one must understand the nature of the character in its genesis. We also used a questionnaire measuring the motivation of individual achievement, which was modified by A. Mehrabian and M. Shagomed-Eiminov and used by many modern scholars to solve the problems of studying the motivational aspects of professional growth of the individual. To study the cognitive component of the structure of the formation of the potential of professional self-improvement of personality, we have selected two methods: a method for determining the measurement of the overall level of personality development (R. Cettel's test) and school performance. To study the behavioral component of the structure of the self-improvement potential of the senior pupil, we have chosen a method for determining the level of development of perseverance and willful self-control of the individual.

The conducted studies using these methods allowed to reveal the levels (three-level differentiation) of the formation of a professional self-improvement potential in high school students.

Keywords: potential of professional self-improvement, self-knowledge, self-esteem, self-development, "I"-concept, motivational sphere of personality, reserves of professional self-improvement of senior pupils.

Отримано: 02.08.2018

СТИМУЛЯЦІЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗОВНІШНІХ ФАКТОРІВ

Ю.В. Якимчук. *Стимуляция мотивации студентов за помощью внешних факторов.* У статьї розглядаються можливі результати впливу зовнішніх стимулів на мотивацію студентів навчатися. Автор дає огляд літератури з цієї проблеми та на основі аналізу наукових праць робить висновок про те, що у одних випадках зовнішні стимули можуть підривати, а у інших – позитивно впливати на формування мотивації вчитися. Автор виділяє умови, за яких зовнішня мотивація позитивно впливає на внутрішню та виконує такі функції: організація робочого дня студента; заохочення студентів якісно виконувати завдання; спрямування роботи студентів на виконання завдань, що є основою їхніх знань з предмету; формування внутрішньої мотивації; регуляція самооцінки студентів. Також у дослідженні представлені практичні рекомендації щодо похвалі студентів.

Ключові слова: зовнішня мотивація, внутрішня мотивація, зовнішні стимули, похвала, винагорода

Ю.В. Якимчук. *Стимуляция мотивации студентов с помощью внешних факторов.* В статье рассматриваются возможные результаты влияния внешних стимулов на учебную мотивацию студентов. Автор дает обзор литературы по этой проблеме и на основе анализа научных работ делает вывод о том, что в одних случаях внешние стимулы могут подрывать, а в других – позитивно влиять на формирование учебной мотивации. Автор выделяет условия, при которых внешняя мотивация позитивно влияет на внутреннюю мотивацию и выполняет такие функции: организация рабочего дня студента; поощрение студентов качественно выполнять задания; направление работы студентов на выполнение заданий, которые составляют основу их знаний по предмету; формирование внутренней мотивации; регуляция самооценки студентов. Так же в исследовании представлены практические рекомендации по похвале студентов.

Ключевые слова: внешняя мотивация, внутренняя мотивация, внешние стимулы, похвала, вознаграждение.

Постановка проблеми. Мотиваційні підходи розроблені для формування відношення студентів до навчання, цінностей, стратегій самостійного навчання, які вони використовуватимуть у навчальних ситуаціях протягом всього життя.

Погляди вчених на зовнішню мотивацію та її вплив на внутрішню мотивацію студентів дуже різняться: від протиставлення цих двох мотивацій до розгляду як двох елементів у структурі загальної мотивації, від опису впливу зовнішніх стимулів на внутрішню мотивацію як підривних чинників до визнання позитивного впливу на формування бажання сту-

дентів вчитися. Тож за яких умов зовнішні стимули підривають, а за яких – сприяють розвитку внутрішньої мотивації студентів?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням зовнішньої мотивації, її зв'язку з внутрішньою мотивацією, її впливу на успішність студентів присвячено чимало досліджень у вітчизняній та зарубіжній психології. Одні з них розглядають зовнішню мотивацію як окремий вид мотивації, протиставляючи її внутрішній (Подоляк Л. Г., В. І. Юрчко, Е. Deci, D. Green, A. Kohn, H. Heckhausen, M. Lepper, R. Ryan). У цих дослідженнях особливий акцент робиться на тому, що часто зовнішня мотивація підриває внутрішню. Інші вчені вважають, що у разі правильного застосування зовнішні стимули не тільки не підривають внутрішньої мотивації, але й можуть позитивно впливати на її розвиток (J. VBrophy, J. Cameron, P. Chance, W. D. Pierce). У багатьох дослідженнях зазначається, що, як правило, кожна діяльність спонукається комплексом зовнішніх та внутрішніх мотивів (М. Й. Варій, R. Pintrich).

Метою цієї статті є аналіз зовнішніх мотиваційних факторів з точки зору їх ефективності у навчальному процесі.

Основні результати дослідження. Розрізняють мотивацію зовнішню та внутрішню. Під зовнішньою мотивацією розуміють спонукання певної поведінки зовнішніми факторами (похвала, покарання, слава, визнання, гроші, подарунки, організація свят, подорожей, оцінки, дозвіл більше часу провести за улюбленими заняттями). Виділяють матеріальні (гроші, подарунки, квитки на концерт) та психологочні (оцінки, похвала, покарання, схвалення, несхвалення) фактори зовнішнього мотивування. Внутрішня мотивація обумовлена внутрішніми переконаннями, інтересами, особистісним вибором людини. У статтях, присвячених проблемам зовнішньої та внутрішньої мотивації, часто вказується на те, що зовнішня мотивація є важливою на підприємствах. Робітники виконують нецікаву, монотонну роботу завдяки винагороді – заробітній платі. Що стосується навчального процесу, то тут часто підкреслюється важливість формування внутрішньої мотивації, а зовнішній відводиться роль допоміжного засобу задля розвитку внутрішньої. Наприклад, якщо студенти не виявляють зацікавленості до виконання завдання, то необхідно давати їм зовнішні стимули та одночасно формувати їхню зацікавленість, внутрішнє розуміння важливості виконання того чи того завдання. У багатьох дослідженнях наголошується на тому, що зовнішня мотивація студентів зникає зі зникненням зовнішнього підкріплення. Вона знижує активність, творчість. Зовнішньо мотивовані студенти не поспішають виконувати цікавих додаткових завдань, якщо вони знають, що це не принесе їм додаткових балів. Часто зовнішньо мотивованими студентами керує страх отримати погану оцінку, не отримати стипендію, тобто переживання негативних емоцій. У

працях вчених вказується, що часто "внутрішня мотивація корелює з кращим запам'ятовуванням матеріалу, високим рівнем засвоєння, наданням переваги розв'язанню оптимально важких завдань" [1]. Іноді вказується навіть на шкідливість зовнішньої мотивації. Класичним прикладом є дослідження M. R. Lepper, D. Greene, R. E. Nisbett. Дітей щедро заохочували малювати фломастерами, хоча вони це і раніше з задоволенням робили в ігровий час без нагороди. Коли дітям через деякий час запропонували помалювати фломастерами у вільний час, то ті діти, які раніше отримували нагороду за таку діяльність, не виявили інтересу до цієї гри, коли дізналися, що не отримають винагороди. Ті діти ж, які не отримували раніше винагороди, грали з інтересом і надалі [2].

Але ж чому тоді, незважаючи на всю цю критику, зовнішні стимули, такі як оцінки, схвалення чи несхвалення залишаються такими важливими в системі освіти?. Автором дослідження було проведено експеримент. Викладач припинив виставляти оцінки у одній із академічних груп, а також звів до мінімуму похвалу за гарну роботу над домашніми завданнями. Відсоток виконаних домашніх завдань у цій групі як серед зовнішньою, так і серед внутрішньою мотивованих студентів почав знижуватися. Як причина наводилася нестача часу,. аргумент "я забув", а також важливість першочергового виконання завдань з тих предметів, де виставлялись бали.

Цей експеримент є доказом того, що у навчальному процесі важливими є як внутрішня, так і зовнішня мотивація. Зовнішні винагороди є важливим інструментом мотивації студентів. Але щоб цей інструмент був ефективним, слід його правильно використовувати.

Підриваючий ефект зовнішніх стимулів може мати місце, коли люди приписують свою поведінку зовнішнім факторам, а не внутрішній мотивації [3]. Такими зовнішніми факторами може бути наперед запропонована винагорода, усвідомлення того, що у разі невиконання поведінки є загроза покарання, що діяльність ретельно моніториться, що діяльність буде оцінюватися чи порівнюватись з діяльністю інших або у разі встановлення граничного терміну виконання поведінки [3; 4; 5].

Підриває внутрішню мотивацію не використання винагород як таких, а віра студентів у те, що вони залучені до певної діяльності тільки з метою отримати винагороду, а не тому, що в результаті цієї діяльності вони набувають цінного досвіду, знань, умінь. Тому перше, що має бути зрозумілим студентам перед виконанням завдання – його цінність для набуття високого рівня комунікативної компетентності, важливість набутих компетентностей для майбутньої професійної діяльності.

Варій М. Й., P. Pintrich, R. Marx and R. Boile зазначають, що студенти часто знаходяться в ситуації, де діють множинні стимули чи

цілі. До прикладу, студенти можуть мати внутрішній інтерес до теми чи діяльності, можуть цінувати вивчення певного матеріалу, тому що отримані знання є необхідними для майбутньої кар'єри, а тому вони можуть усвідомлювати необхідність відобразити своє навчання у певних стандартах виконання, що дасть їм змогу отримати прийнятні бали. Важливою річчю є те, щоб ці та інші мотиваційні впливи керували роботою студентів таким чином, щоб спонукати студентів продумувати її, а не просто тільки виконувати [6: 7].

Результати нагород залежать від того, які нагороди застосовуються та як вони представляються. Зниження якості виконання та внутрішньої мотивації найбільш ймовірні, якщо нагороди мають такі характеристики:

1. Нагороди дуже принадні чи представляються шляхом, що привертують до себе увагу.

2. Нагороди даються просто за участь у діяльності, а не за досягнення певних цілей.

3. Нагороди неприродні, вони штучно прив'язані до поведінки як засоби контролю, а не є природними результатами поведінки [3].

Які ж функції виконує зовнішня мотивація у навчальному процесі?

1. Організація робочого дня студента.

2. Заохочення студентів якісно виконувати завдання.

3. Спрямування роботи студентів на виконання завдань, що є основою їхніх знань з предмету.

4. Формування внутрішньої мотивації.

5. Регуляція самооцінки студентів.

J. Brophy вказує на те, що студенти в певних ситуаціях можуть показувати високий рівень і зовнішньої, і внутрішньої мотивації або низький рівень обох видів мотивацій, а не тільки високий рівень однієї та низький іншої. [3]. Це є свідченням того, що можна широко застосовувати методи зовнішньої мотивації для покращання успішності студентів, не боячись при цьому підривати їхню внутрішню мотивацію. Більш того, завдяки успіхам, які досягаються завдяки зовнішній підтримці, студенти досягають вищого рівня компетентності у певних аспектах іноземної мови, що дає їм можливість, наприклад, читати художню літературу улюблених авторів, отримувати інформацію із наукових спеціалізованих джерел іноземною мовою за профілем їхньої професійної підготовки, переглядати улюблені фільми іноземною мовою, слухати та читати лекції професорів провідних університетів. Це підвищує їхню самооцінку щодо їхніх здібностей вивчати іноземну мову, довіру до педагога та його методів викладання, до активізації та розвитку внутрішньої мотивації вивчати іноземну мову. Адже інтерес до пізнання нового притаманний людині з народження. Прикладом може бути кидання м'ячика маленькою дитиною на землю. Дитина кидає

м'ячик, після чого дорослий його піднімає, повертає дитині, а та його знову кидає. Так повторюється багато разів. У такий спосіб дитина вивчає рух предмета після його кидання. Не менш цікавими прикладами слугують намагання розібрати на частини улюблені іграшки, щоб дізнатись, з чого вони складаються або задавання безлічі запитань дітьми 2-5 років на кшталт "Що це?", "Навіщо це?", "Чому яблуко кругле?", "Чому шелестить поліетиленовий пакет?" і т. д. Тому цікавість до світу та вивчення чогось нового є природною для людини. З цього можна зробити висновок, що не можна говорити про відсутність мотивації до вивчення певного предмета. Амотивація виникає внаслідок неврахування психологічних особливостей студентів (темперамент, увага, пам'ять, спосіб мислення, вікові інтереси, інровертність чи екстровертність), особистісних інтересів та нахилів, рівня мовної підготовки студентів, здібностей до вивчення іноземної мови, уміння вчитися, негативного попереднього досвіду вивчення іноземної мови. Тобто, надзвичайно мало людей скажуть, що вони не хочуть вивчити іноземну мову, і на перших заняттях всі беруться за виконання завдань. Для когось вони занадто складні внаслідок недостатніх знань з мови, хтось не може надовго сконцентруватись над виконанням завдання в силу особливостей темпераменту, для когось складно виступати перед групою людей, хтось має свої погляди на методи викладання і задає питання "для чого це робити?", хтось хоче оволодіти мовою за дуже короткий проміжок часу і втрачеє інтерес до предмету, якщо ці очікування не задовольняються, для когось нецікавий зміст матеріалів для читання, аудіювання, обговорення. Внаслідок цього через кілька місяців ми маємо певну кількість студентів, яких називаємо "амотивованими". Для уникнення такої ситуації потрібно коригувати навчальну програму, підбирати матеріали та складати завдання з урахуванням вище перелічених факторів. Для екстроверта підійдуть завдання, які передбачають інтерактивні завдання, для інроверта – де потрібно зробити спостереження, узагальнення, висновки. Не потрібно просити людину виступати перед усією групою, якщо вона каже, що не може виступати перед аудиторією. Для таких студентів краще пропонувати завдання для роботи в парах. Спочатку пара підбирається з тих людей, з якими цей студент найбільше спілкується, а потім з інших членів групи. Після цього можна розширити групи спілкування до 3-4 студентів. Можна запропонувати такому студенту почитати літературу з ораторського мистецтва, а також поспілкуватися зі студентами, які колись мали таку ж проблему, а потім її подолали та зараз часто виступають перед аудиторією. Тільки згодом можна задавати таким студентам завдання, які потребують виступу перед аудиторією. При цьому починати треба з того матеріалу, який цікавий самому студенту і яким він справді хоче поділитися з одногрупниками. При перших виступах перед групою потрібно

показувати щиру зацікавленість підтримку, підкреслювати те, що вдалося зробити у виступі та давати поради щодо відпрацювання моментів, які поки що не вдалися. Трапляється так, що людина не захоплюється читанням. У цьому випадку можна попросити групу студентів-екстровертів драматизувати уривок з книги. У разі успішно виконаного завдання слід їх похвалити. Адже вони склали сценарій, вивчили напам'ять слова, підбрали костюми, провели кілька репетицій, і, що найголовніше, все ж таки прочитали уривок. Інтроверту можна запропонувати прочитати уривок та висловити в усній чи письмовій формі своє ставлення до подій чи до певного персонажа. Цікаві думки знову ж таки варто підтримати похвалою. Наприклад, "Ви уважно читали твір, адже висновки дуже глибокі", "Думка цікава своєю оригінальністю та відмінністю від багатьох критиків". Якщо ж висновки показують недостатню роботу над текстом, то можна запропонувати групі доповнити їх, показавши цим студентам, що читати потрібно уважніше. Тобто, ми бачимо, що за допомогою зовнішніх стимулів можливо не допустити амотивації студентів, навчити їх читатися, підвищити їхні результати, коригувати самооцінку.

У своєму дослідженні J. Brophy пропонує забезпечити можливість всім студентам (не тільки кращим) отримати винагороду за свою роботу [3, 111]. Такий підхід може передбачати зменшення обсягу завдань для певних студентів, індивідуалізацію завдань чи індивідуалізацію критеріїв оцінювання. При цьому така індивідуалізація критеріїв має бути прозора і базуватися на прогресі студента за період часу вивчення певного матеріалу. D. MacIver та D. Reuman запропонували програму, за якою студенти оцінюються у відповідності до їхнього прогресу. Кожного тижня студенти проходять тест, важливе опитування, виконання завдання, представляють проект, під час виконання якого намагаються перевершити свій базовий бал (base score). Вони оцінюються за допомогою балів, які оцінюють прогрес, покращання (improvement points). Ті, хто виконали завдання бездоганно або перевишили свій поточний базовий бал більше, ніж на 9 балів отримують 30 балів покращання. Студенти, яким невистачило до 5 балів до максимального, а також ті студенти, які покращили свій базовий результат від 5 до 9 балів отримують 20 балів покращання. Ті студенти, що покращили свій базовий результат в межах до 4 балів, отримують 10 балів покращання. У випадку, якщо результат виконання завдання більше, ніж на 4 бали нижчий за базовий результат, то студент не отримує балів покращання за цей тиждень [8].

C. Midgley та T. Urdan запропонували рекомендації щодо досягнень студентів, які мають відзначатися викладачем. По-перше, хвалити необхідно за якість виконаного завдання, а не за кількість. По-друге, особливої відзнаки заслуговують студенти, які беруть на себе виконання складних

завдань та таких, що призводять до розвитку здібностей студентів (навіть у тому разі, якщо при виконанні допускаються помилки). Необхідно відзначати студентів за нестандартні способи вирішення завдання. Також вчені запропонували використовувати множинні критерії для відзначання роботи студентів, що допоможе адаптувати вимоги викладача до кожного окремо взятого студента, а не визначати роботу всіх студентів за одними і тими ж критеріями, що призведе до прямого порівняння студентів. Проте не слід забувати, що відзначатися повинні супто досягнення студентів. При цьому завдання мають ставитися для них посильні. [9]. Такі пріоритети допомагають студентам зрозуміти ціннісні аспекти навчального процесу

При поясненні системи стимулів та у процесі роботи з нею необхідно наголошувати на важливості навчання та допомогти студентам цінувати та гордитись своїми досягненнями. Обов'язком викладача є зображення нагород як підтвердження значущих та ціннісних досягнень. Студент не має розцінювати нагороду як отримання чогось приемного як компенсацію за витрачений час на щось неприємне (виконання завдання). Нагороди за результати навчальної діяльності не мають вписуватися в схему, знайому з дитинства: "Морозиво можеш зісти тільки після того, якщо з'єши весь суп". Якщо дитині не пояснити, що суп для неї корисний та необхідний та не постаратися приготувати суп, який їй сподобається, то уже з дитинства на подібному досвіді виникає відношення до винагороди як до чогось, що надається як компенсація за щось неприємне. Студент має розуміти винагороду як визнання зусиль, які він витратив на виконання цікавого та ціннісного завдання та досягнення певних навчальних цілей. Нагорода студентів має розцінюватися ними як інформативний зворотній зв'язок, а не контроль їхньої поведінки.

Похвала широко рекомендована як форма винагороди студентів, хоча вона не завжди сприймається студентами як винагорода [3; 10]. Вчительська похвала не завжди має мету винагородити за певне досягнення. Наприклад, похвала використовується як спроба установити контакт зі студентами. Викладач може похвалити зовнішність, якусь річ студента. Навіть якщо похвала має ціль бути винагородою, деякі студенти не відчувають її. Деякі студенти не надають великого значення вчительській похвалі, а тому не почуваються винагородженими, отримавши її [11]. Інші студенти більше цінують похвалу, висловлену приватно, аніж перед усією групою [12].

Студента може спонукати похвала за незначні досягнення або ситуація, коли увага однокурсників привертається до їхньої охайнності, пунктуальності, а не до більш явно виражених, вартих уваги досягнень. Наприклад, хвалячи твір, необхідно зробити акцент на креативності, оригінальності поглядів, умінню їх викласти, застосовуючи синонімію, коно-

тативно забарвлenu лексику, стилістичні засоби, на логічності викладених думок, експресивності, зв'язку з читачем, спрямованості на певну аудиторію, дотриманні структурних вимог, грамотного написання з точки зору морфології та синтаксису. Акуратність, розбірливість написання, відсутність закреслень, розміщення заголовків по центру, вміння не виходити за поля та за лінії має хвалитись тільки після змісту. Якщо викладач хвалить студента тільки за акуратність та нічого не говорить про зміст, він тим самим дає студенту привід думати, що його твір не сподобався викладачу та недостойний похвали. У разі неакуратно та нерозбірливо написаного твору також не слід зупинятися тільки на цьому аспекті. У цьому випадку також потрібно починати з аналізу змісту, а потім робити зауваження щодо охайнності.

Похвала у присутності групи може бути проблематичною навіть у тому випадку, якщо вона цінується і реципієнтом, і одногрупниками. Студенти, які прагнуть уваги з боку викладача починають намагатися привернути до себе увагу, а студенти, які вважають, що вони також заслуговують похвали, можуть почуватися ображеними [13].

Ефективна похвала виражає схвалення зусиль студентів або досягнення результатів, а не схвалення їхньої ролі в задоволенні вчительських вимог. Це допомагає студентам приписувати їхні зусилля їхній власній внутрішній мотивації, а не зовнішнім стимулам, наданих викладачем, а також приписувати їхній успіх своїм здібностям та зусиллям, а не зовнішній підтримці [3].

J. VBrophy та C. Evertson виявили, що похвала викладачів виглядала переконливою та спонтанною, коли вона стосувалась студентів, які подобались цим викладачам. Вони часто посміхались, коли хвалили досягнення таких студентів. Ці ж викладачі хвалили студентів, яких вони не любили так часто, але без компоненту спонтанності та теплоти. Часто така похвала стосувалась зовнішнього вигляду чи поведінки, а не досягнень [14]. Деякі викладачі хвалять слабкі відповіді, намагаючись заохотити до навчання слабких студентів. Така тактика часто має негативні наслідки, тому що підribaє довіру до суджень викладача, спонукає студента до тієї міри, до якої вони розуміють, що до них ставляться по-іншому, ніж до їхніх одногрупників.

Проте більшість студентів люблять отримувати похвалу, особливо якщо вона є спонтанною та щирою реакцією на зусилля та реальні досягнення студентів, а не спробою маніпуляції ними.

Ми представляємо такі рекомендації щодо похвали студентів.

1. Хваліть просто та прямо, природнім голосом.
2. Хваліть стверджувальними реченнями, а не вигуками чи риторичними запитаннями. В іншому разі Ви можете спонукати студентів чи здатися їм зверхніми.

3. Робіть наголос на певних досягненнях, які Ви визнаєте та за які хвалите. Привертайте увагу до нових умінь чи визнавайте прогрес. Тобто, не обмежуйтесь словами "Добре" або "Ви написали гарний твір". Хваліть, наприклад, так: "Я помітила, що Ви навчилисісь використовувати різні види метафор. Тепер Ваш твір більш цікаво читати". Замість того, щоб сказати "Ви сьогодні гарно читали", необхідно акцентувати те, що особливо сподобалось у читанні студента (наприклад, "Я дуже задоволена Вашим читанням сьогодні, а саме технікою читання та інтонацією. Всі діалоги звучали правдоподібно та яскраво").

4. Використовуйте різноманітні фрази для похвали студентів. Чато вживані на заняттях вирази дуже швидко починають звучати нещиро та створюють враження, що Ви недостатньо цінуєте досягнення, за які хвалите студента.

5. Поєднуйте вербалну похвалу з невербалними засобами схвалення. Наприклад фраза "Хороша робота!" є винагородою, якщо вимовляється з посмішкою та тоном, що виражає схвалення та теплоту.

6. Уникайте двозначних реплік. В іншому випадку Ваші слова можуть бути розіценіні як похвала за конформістську поведінку, а не за успіхи у навчанні, і навіть як насмішку над студентом.

7. Похвала має надаватися за досягнення у манері, яка подобається студенту, якого хвалять. Якщо Ви помітили, що певні студенти не люблять, коли їх хвалять перед усією групою, то хваліть їх приватно. Таким чином Ви даєте студенту зrozуміти, що Ваша похвала є щирою, та не виникає проблема того, що Ви хвалите студента з метою протиставити його решті групи.

8. Похвала має бути прикріплена до певних критеріїв виконання навчальних завдань. Тобто похвала дається як визнання достойних похвали зусиль чи успіхів студентів.

9. Хваліть всіх студентів, які достойні похвали, а не обираєте одних і тих самих.

10. Хваліть так, щоб студенти вчилися приписувати свій успіх зусиллям, які вони доклали до виконання завдання, а не удачі, легкості завдання і т. Ін. Слід також вчити студентів приписувати низькі досягнення не важкості завдань, не тому, що "вони не зубрилки", не тому, що їм на цей раз бракувало удачі, а недостатності зусиль, яких вони доклали для опрацювання матеріалу, недостатністю зусиль, які вони доклали під час виконання завдання, а також уважності, яку вони спрямували на читання умови та виконання завдання.

11. У похвалі має йтися про цінність результатів їхньої роботи для досягнення високого рівня комунікативної компетентності.

12. Похвала має орієнтувати студентів на оцінку власного навчання та досягнень, а не на порівняння своїх результатів з результатами інших студентів групи.

13. Використовуйте раніше досягнення цього студента як контекст для похвали певного досягнення, а не досягнення одногрупників як контекст опису певного досягнення певного студента.

14. Приписуйте успіх зусиллям та здібностям, а не лише здібностям чи /і зовнішнім факторам.

15. Розвивайте ендогенні атрибуції (студенти вірять, що вони витрачають зусилля на виконання завдання, тому що їм це завдання подобається і/або вони набувають нових навичок), а не ендогенні (студенти вірять, що вони витрачають зусилля на виконання завдання, щоб задоволити вчителя, виграти змагання, бути кращим у групі чи не відставати від одногрупників, отримати гарну оцінку).

Висновки. Для того, щоб зовнішні стимули ефективно впливали на мотивацію студентів, необхідно усвідомлення студентами цінності набутих знань чи/та навичок у процесі виконання завдання, яке оцінюється, для розвитку високого рівня комунікативної компетентності. Студент має розуміти винагороду як визнання зусиль, які він доклав для виконання цікавого та ціннісного завдання та для досягнення певних навчальних цілей. Винагорода має розцінюватись студентами як інформативний зворотній звязок, а не контроль їхньої поведінки. Винагороди мають бути досяжними для кожного студента. Оцінювати необхідно прогрес кожного студента, а не порівнювати прогрес студента з прогресом його одногрупників. Оцінюватися має якість виконаних завдань, а не кількість. Особливо слід відзначати нестандартні раціональні способи рішення завдань та намагання виконати складні завдання, якщо у студента існує вибір. Потрібно вчити студента приписувати свої успіхи зусиллям, які вони доклали до виконання завдання, а не зовнішнім факторам. Важливо постійно працювати над тим, щоб студенти довіряли педагогу та системі оцінювання, яку він пропонує.

При виконанні цих умов зовнішня мотивація виконує такі функції:

1. Організація робочого дня студента.
 2. Заохочення студентів якісно виконувати завдання.
 3. Спрямування роботи студентів на виконання завдань, що є основою їхніх знань з предмету.
 4. Формування внутрішньої мотивації.
 5. Регуляція самооцінки студентів.
- Також у дослідженні представлені практичні рекомендації щодо похвали студентів.

Список використаних джерел

1. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. / Л. Г. Подоляк , В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
2. Lepper M R. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward A test of the "overjustification" hypothesis / M. R. Lepper, D. Greene, R. E. Nisbett // Journal of Personality and Social Psychology. – 1973. – V. 28. – № 1. – P. 129 – 137.
3. Brophy J. Motivating students to learn / J. Brophy. – Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. – 428 p.
4. Kohn A. Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes / A. Kohn. – Boston: Houghton Mifflin, 1993. – 398 p.
5. Lepper M. Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom / J. Levine& V. Wang (Eds.) // Teacher and student perceptions: Implications for learning.. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983. – P. 281 – 317.
6. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. [для студ. вищ. навч. закл.]/ М. Й. Варій – [3-те вид.]. – К.: Центр учебової літератури, 2009. – 1007 с.
7. Pintrich P. Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change / P. Pintrich, R. Marx, R. Boile // Review of Educational Research.- 1993. – № 63. – P. 167 -199
8. MacIver D. Giving their best: Grading and recognition practices that motivate students to work hard / D. MacIver, D. Reuman // American Educator. – 1993/94. – V. 17. – № 4. – P. 24-31.
9. Midgley C. The transition to middle level schools: Making it a good experience for all students / C. Midgley, T. Urdan // Middle School Journal. – 1992. – № 24. – P. 5 – 14.
10. Schweiso J. Teachers' use of approval / J. Schweiso, N. Hastings (eds.) // New directions in educational psychology: 2. Behaviour and motivation in classroom. – London: Falmer, 1987. – P. 115 – 136.
11. Ware B. What rewards do students want? / B. Ware // Phi Delta Kappan. – 1978. – № 59. – P. 355 – 356.
12. Caffyn R. Attitudes of British secondary school teachers and pupils to rewards and punishments / R. Caffyn // Educational Research. – 1989. – № 31. – P. 210- 220.
13. Ollendick T. An examination of vicarious reinforcement in children / T. Ollendick, E. Shapiro // Journal of Experimental Child Psychology. – 1984. – № 37. – P. 78-91.

14. Brophy J. Student characteristic and teaching / J. Brophy, C. Evertson. – New York: Longman, 1981. – 206 p.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Podoliak L. H. Psykholohiiia vyshchoi shkoly: Pidruchnyk. 2-e vyd. / L. H. Podoliak, V. I. Yurchenko. – K.: Karavela, 2008. – 352 s.
2. Lepper M R. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward A test of the "overjustification" hypothesis / M. R. Lepper, D. Greene, R. E. Nisbett // Journal of Personality and Social Psychology. – 1973. – V. 28. – № 1. – P. 129 – 137.
3. Brophy J. Motivating students to learn / J. Brophy. – Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. – 428 p.
4. Kohn A. Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes / A. Kohn. – Boston: Houghton Mifflin, 1993. – 398 p.
5. Lepper M. Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom / J. Levine& V. Wang (Eds.) // Teacher and student perceptions: Implications for learning.. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983. – P. 281 – 317.
6. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. [для студ. вищ. навч. закл.]/ М. Й. Варій – [3-те вид.]. – К.: Центр учебової літератури, 2009. – 1007 с.
7. Pintrich P. Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change / P. Pintrich, R. Marx, R. Boile // Review of Educational Research. – 1993. – № 63. – P. 167 -199.
8. MacIver D. Giving their best: Grading and recognition practices that motivate students to work hard / D. MacIver, D. Reuman // American Educator. – 1993/94. – V. 17. – № 4. – P. 24-31.
9. Midgley C. The transition to middle level schools: Making it a good experience for all students / C. Midgley, T. Urdan // Middle School Journal. – 1992. – № 24. – P. 5 – 14.
10. Schweiso J. Teachers' use of approval / J. Schweiso, N. Hastings (eds.) // New directions in educational psychology: 2. Behaviour and motivation in classroom. – London: Falmer, 1987. – P. 115 – 136.
11. Ware B. What rewards do students want? / B. Ware // Phi Delta Kappan. – 1978. – № 59. – P. 355 – 356.
12. Caffyn R. Attitudes of British secondary school teachers and pupils to rewards and punishments / R. Caffyn // Educational Research. – 1989. – № 31. – P. 210- 220.
13. Ollendick T. An examination of vicarious reinforcement in children / T. Ollendick, E. Shapiro // Journal of Experimental Child Psychology. – 1984. – № 37. – P. 78-91.

14. Brophy J. Student characteristic and teaching / J. Brophy, C. Evertson. – New York: Longman, 1981. – 206 p.

Y.V. Yakymchuk. Students' motivation stimulation with the help of extrinsic factors. The possible results of extrinsic incentive influence on students' motivation to learn are considered in this article. The author reviews literature on this problem and infers that extrinsic incentives may in one cases undermine and in other situations stimulate students' motivation to learn. The author finds out several conditions under which extrinsic factors have positive effects on students' motivation to learn. First of all the students ought to be conscious of the value of knowledge and/or skills obtained during doing the task that is evaluated by the teacher for high level communicative competence development. The student should understand the reward as acknowledgement of efforts he/she made to perform an interesting and valuable task and to achieve definite learning goals. A reward should be accepted by students as informative feedback but not a control of their behavior. The rewards must be achievable for every student. The progress of every student ought to be rewarded but not the results of comparison of student's progress with the progress of his/ her group mates. The quality but not the quantity of work ought to be rewarded. Not standard rational ways of solving problems and efforts to fulfill difficult tasks (if the students have a choice) should be distinguished. The teacher ought to help the students attribute their success to the efforts they made to perform the task but not to extrinsic factors. It is important to work steadily at the credibility of the teacher and the credibility of the system of evaluation that he/she offers. Under these conditions extrinsic motivation organizes the students' working time, challenges students to do the tasks properly, directs students' work to the fulfillment of the tasks which results in gaining fundamental knowledge in the subject, building of inner motivation, regulates students' self-estimation.

Key words: extrinsic motivation, intrinsic motivation, extrinsic incentives, praise, reward.

Отримано: 03.08.2018

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

**Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Том X

**ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ
ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ
МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 32

Підписано до друку 02.09.2018. Формат 60 x 84₁₆.
Папір офс. Друк офс. Гарнітура Times New Roman Сур.
Ум. друк. арк. 10,26. Обл.-вид.арк. 9,56. Наклад 300 прим. Зам. 23.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія КВ № 15729-4201Р від 18.08.2009.

