

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

**Інститут соціології, психології та управління**

---

**МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ:  
СОЦІОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, МЕНЕДЖМЕНТ**

*Збірник наукових праць*

***ВИПУСК 5***

**Київ:  
Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова  
2011**



**NATIONAL DRAGOMANOV PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Institute of Sociology, Psychology and Management**

---

**INTERNATIONAL SCIENTIFIC FORUM:  
*SOCIOLOGY, PSYCHOLOGY, PEDAGOGY, MANAGEMENT***

*Scientific papers*

***ISSUE 5***

**Kyiv:  
NPU Dragomanov Publishing House,  
2011**

УДК [316+159.9+37+658] (063)  
ББК 60.5+88+74+65.290-2  
М 58

**Фахове видання з соціологічних, психологічних, педагогічних наук  
затверджено постановою Президії ВАК України від 10 листопада 2010 року № 1-05/7**

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 15294-3866р від 07 квітня 2009 року*

**Редакційна рада:**

- В.П. Андрущенко** доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор НПУ імені М.П. Драгоманова (*голова Редакційної ради*)
- А.Т. Авдієвський** почесний доктор, професор, академік НАПН України
- В.П. Бех** доктор філософських наук, професор
- В.І. Бондар** доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
- Г.І. Волинка** доктор філософських наук, професор, академік УАПН (*заступник голови Редакційної ради*)
- В.Б. Євтух** доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України
- П.В. Дмитренко** кандидат педагогічних наук, професор
- І.І. Дробот** доктор історичних наук, професор
- М.І. Жалдак** доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
- Л.І. Мацько** доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України
- О.С. Падалка** доктор педагогічних наук, професор
- В.М. Синьов** доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
- М.І. Шкіль** доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України
- М.І. Шут** доктор фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
- О.Г. Ярошенко** доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

**Редакційна колегія:**

- Булах І.С.** доктор психологічних наук, професор
- Бурлачук Л.Ф.** доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
- Данилюк І.В.** доктор психологічних наук, професор
- Дем'яненко Н.М.** доктор педагогічних наук, професор (*заступник відповідального редактора*)
- Євтух В.Б.** доктор історичних наук, професор соціології, член-кореспондент НАН України (*відповідальний редактор*)
- Калашник Н.Г.** доктор педагогічних наук, професор
- Кузьменко В.У.** доктор психологічних наук, професор
- Кутуєв П.В.** доктор соціологічних наук, професор
- Пов'якель Н.І.** доктор психологічних наук, професор (*заступник відповідального редактора*)
- Подшивалкіна В.І.** доктор соціологічних наук, професор
- Рик С.М.** кандидат філософських наук, професор
- Степико В.П.** кандидат філософських наук, професор (*заступник відповідального редактора*)
- Троцинський В.П.** доктор історичних наук, професор
- Хижна О.П.** доктор педагогічних наук, професор (*заступник відповідального редактора*)
- Хижняк Л.М.** доктор соціологічних наук, професор
- Чернова К.О.** доктор соціологічних наук, професор
- Чорнобровкін В.М.** доктор психологічних наук, професор
- Чугаєвський В.Г.** кандидат педагогічних наук, професор
- Штепа С.О.** кандидат політичних наук, професор
- Шуст Н.Б.** доктор соціологічних наук, професор
- Яковенко Ю.І.** доктор соціологічних наук, професор
- Ярошенко А.О.** доктор філософських наук, професор (*відповідальний секретар*)

**М 58 Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент.** – Вип. 5 : збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 200 с.

©Автори статей, 2011  
©Редакційна рада, 2011  
© НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011

**ВИПУСК 5**

УДК 159.9.07

Т. В. Бушуєва

**ПСИХОДІАГНОСТИКА В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

**PSYCHODIAGNOSTICS IN MODERN PSYCHOLOGICAL PRACTICE**

*Визначається місце психологічної діагностики в системі сучасної психологічної практики з урахуванням видової специфікації, функціонально-цільових характеристик та теоретичних основ психологічної практики.*

**Ключові слова:** психодіагностика, практична психологія, психологічна практика, психологічна допомога.

*The location of psychological diagnostics is determined in the system of modern psychological practice taking into account a specific specification, functionally-having a special purpose descriptions and theoretical bases of psychological practice.*

**Key words:** psychological diagnostics, practical psychology, psychological practice, psychological help.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку нашого суспільства запит соціальної практики стимулює становлення сфери психологічних послуг, активний розвиток практичної психології та її напрямків – психодіагностики, психологічного консультування, психотерапії, тощо. Розвиток та розширення досліджень з психодіагностики представляються актуальними та необхідними з точки зору інтересів як суспільства, так і окремої особистості.

Ще в 70-ті роки ХХ сторіччя у вітчизняній психології склалося розуміння психодіагностики як теорії та практики постановки психологічного діагнозу (В.І.Войтко, Ю.З.Гільбух). Тож, традиційним є визначення психодіагностики як науки, психологічної дисципліни і одночасно практичної діяльності. В аспекті практики поняття «психодіагностика» спрямоване на виділення достатньо конкретизованої сфери практичної діяльності психолога. Однак уявлення спеціалістів щодо місця психологічної діагностики в практичній психології і, зокрема, в системі видів психологічної практики, надзвичайно різноманітні. Одні дослідники вважають, що психодіагностика зв'язує теоретичну та

практичну психологію: стосовно методів психологічного дослідження вона виступає в якості загальної основи, що об'єднує всі області їх практичної реалізації (С.Т.Посохова). Другі – відводять психодіагностиці місце фундаменту практичної психології (А.К.Болотова, І.В.Макарова), підкреслюючи, що немає такої області практичного застосування психологічного знання, яка б не потребувала допомоги з боку психодіагностики (Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов). Треті – визначають психодіагностику одним з основних видів діяльності, що утворюють практичну психологію як практику (Г.С.Абрамова, О.Ф.Ануфрієв), а четверті – відмовляють психодіагностиці в статусі самостійного виду психологічної практики і трактують її як елемент, допоміжний компонент того чи іншого виду психологічної практики (І.М.Карицький).

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми місця психологічної діагностики в системі психологічної практики.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** В психології як науковій та практичній сфері діяльності виділяються на сьогодні, як відомо, три рівні: теоретичний, прикладний та практичний. Теоретична психологія є системою фундаментальних загальнотеоретичних та експериментальних наукових знань та наукових дисциплін. Теоретичний та емпіричний рівні знань створюють і інтегративні галузі психології, які мають самостійний науково-організаційний статус. Для визначення області психології, пов'язаної з практичною психологічною діяльністю, використовується ряд понять, що позначають цю діяльність: прикладна психологія, практична психологія, психологічна практика.

Прикладна психологія достатньо однозначно описується як використання наукових психологічних знань в конкретних видах діяльності з метою розв'язання певних практичних завдань в медицині, освіті, промисловості, тощо. Тобто це застосування психології в різних сферах соціальної, суспільної практики.

Поняття прикладна психологія та практична психологія або визначаються як синоніми, або змістовно розрізняються. В останньому випадку особливість практичної психології порівняно з прикладною психологією вбачається в тому, що це власне психологічна практика, яка має змістом психологічні проблеми. Конкретні ж критерії розрізнення формулюються дослідниками по-різному.

Так, О.Г.Лідерс [11] визначає критерієм – ставлення психолога до людини-носія психіки. На рівні прикладної психології психолог має справу з професіоналами з іншої сфери і тільки непрямо з людиною-носієм психіки. При цьому психолог зайнятий співорганізацією (за допомогою рекомендацій, вказівок, тощо) практики іншого професіонала

(педагога, лікаря, менеджера, ін.) щодо людини як об'єкта цієї чужої практики. На рівні практичної психології психолог вступає у безпосередні відносини з людиною-носієм психіки в контексті власної практики.

І.М.Карицький [9] пропонує розрізнення прикладної та практичної психології здійснювати за основним критерієм – предметом діяльності, який виступає як мета діяльності. В суспільній практиці мета не є психологічною (так, в управлінні людьми предметом (метою) є управління, психологія – тільки засіб), а у власне психологічній практиці мета носить психологічний характер. Додатковий критерій – засоби, які використовуються. Для психологічної практики вони являються переважно психологічними, психологічна складова цих засобів є визначальною.

Часто прикладна та практична психологія ототожнюються, а для позначення власне психологічної практичної діяльності використовується поняття «психологічна практика». Це поняття виникло в рамках визначення статусу психологічної практичної діяльності як самостійної, а не прикладної (підлеглої) до різних сфер. Ф.Ю.Василук [5] визначає психологічну практику як самостійну практичну діяльність психолога, де він виступає «відповідальним виконавцем робіт», який безпосередньо задовольняє соціально оформлені життєві потреби замовника. Психологічна практика обслуговує «первинного споживача», а не професіонала, представника певної соціальної сфери діяльності. Відмінність психологічної практики від прикладної психології визначається, перш за все, за наступними моментами: 1) Психологічна практика – «своя» для психолога, а в прикладній психології він бере участь в «чужій» практиці. Цілі діяльності психолога, який діє в «чужій» соціальній сфері, диктуються цінностями та завданнями цієї сфери. 2) У психологічній практиці головний практичний вплив на об'єкт здійснює не інший спеціаліст (лікар, педагог, ін.), а психолог. 3) Критерій оцінки результатів діяльності психолога в прикладній психології визначається цінностями певної соціальної сфери, в психологічній практиці психолог сам формує цінності своєї професійної діяльності. 4) В психологічній практиці відповідальність за кінцеві результати несе не інший спеціаліст, а сам психолог.

Таким чином, прикладна психологія – це застосування знань психологічної науки в різних сферах суспільної практики; психологічна практика – це застосування психологічного знання до конкретного психологічного матеріалу, самостійна практична діяльність психолога. Поняття «практична психологія» визначається як синонім поняття «прикладна психологія» [5, 14], синонім поняття «психологічна

практика» [11] або як широке поняття, яке включає і прикладну психологію і власне сферу практичної психології – психологічну практику [9]. При всьому розмаїтті підходів відзначимо їх принципову спільність – відсутність нового, додаткового семантичного простору поняття «практична психологія» порівняно з поняттями «прикладна психологія» та «психологічна практика».

Отже, проблема місця психологічної діагностики в практичній сфері психології конкретизується як визначення місця психодіагностики в області прикладної психології та в системі психологічної практики (практичній психології).

При розгляді місця психодіагностики в сфері прикладної психології можна виокремити два підходи. Згідно першому підходу психодіагностика визначається як прикладна галузь психології [3]. Другий підхід розглядає психодіагностику органічним елементом багатьох прикладних галузевих досліджень [14], що, на нашу думку, точніше.

При визначенні місця психодіагностики в системі психологічної практики, необхідно розглянути видову специфікацію цієї практики, її функціонально-цільові характеристики та теоретичні основи.

Система психологічної практики конкретизується в множині її видів. Стосовно видів психологічної практики існують різні позиції, аналіз яких ускладнюється відсутністю сформульованих критеріїв виділення певних видів. Чітке зазначення критерію вирізнення видів психологічної практики міститься лише в поодиноких дослідженнях. Так, узагальнюючи пропонувані в різних психологічних джерелах переліки видів діяльності практичного психолога, які утворюють практичну психологію, О.Ф.Ануфрієв [2] виокремлює наступні види: діагноз, прогноз, корекцію та профілактику. В якості критерію їх виділення ним визначається норма як бажаний стан об'єкту. Це дозволяє розглядати діагноз як діяльність щодо визначення наявного стану об'єкту з точки зору норми; прогноз його майбутнього стану; корекцію як психологічний вплив, який забезпечує повернення в нормальний стан об'єкту, що знаходиться в стані відхилення; профілактику як вплив на об'єкт, що знаходиться в нормальному стані з метою попередження можливих відхилень. При цьому діагноз та прогноз, відображуючи стан об'єкту, утворюють пізнавальну частину практичної діяльності психолога, а корекція та профілактика, забезпечуючи зміни його реального стану, її практичну частину.

Розрізнення пізнавального та практичного аспектів практичної діяльності психолога абсолютизується І.М.Карицьким [9], який розглядає їх як окремі діяльності. Як підкреслює автор, в змістовому відношенні



діяльність має два основні моменти: це вплив на предмет діяльності (праксеологічний аспект) та його відображення (гносеологічний аспект діяльності). Момент впливу суб'єкта на об'єкт, якщо він є провідним, конститує діяльність як практичну. Момент відображення об'єкта в суб'єкті, якщо він становить основний зміст діяльності, визначає її як пізнавальну. Стосовно психології це означає, що психологія має два основні підрозділи: психологія як наука та психологія як практика. Практична психологія конститується в психологічній практиці як діяльності, яка здійснюється через множину діяльностей – конкретних психопрактик. Діяльнісно-утворюючі психопрактичні аспекти задають основні види психологічної практики, якими визначаються: психотерапія, психологічне консультування, психологічний тренінг, практики особистісного зростання, психологічна просвіта, практики навчання психологічним практикам. І.М.Карицький [9] наголошує, що суттєвим моментом трактування психодіагностики в аспекті практики є розуміння її як допоміжної, вторинної, несамостійної практичної діяльності, як елемента певної самостійної практики. Ця позиція обґрунтовується тим, що постановка психологічного діагнозу має сенс при використанні його даних, тобто психодіагностика набуває значення тільки як частина власне психологічної практики, для організації якої вона і необхідна як один з чинників. Крім того, в психодіагностиці аспект пізнання, а не впливу є домінуючим. Але це пізнання необхідне не саме по собі, для нарощування знань, а для наступного практичного впливу.

Щодо цієї позиції слід зауважити наступне. По-перше, психодіагностика в жодному разі не може визначатися вторинною діяльністю. Психодіагностика становить ключовий – часто і початковий, і кінцевий – елемент в роботі практичного психолога, оскільки, щоб здійснювати психологічне консультування, психотерапію, тощо спеціаліст повинен мати психологічну характеристику об'єкту, яку він отримує тільки за допомогою психодіагностики. По-друге, в психодіагностиці дійсно домінуючим є аспект пізнання, але це особлива пізнавальна діяльність – діяльність розпізнавання, яка відрізняється від наукового пізнання. Ця різниця виявляється за особливостями процесу пізнання та його результату [2, 8, 16, ін.]. По-третє, психодіагностика як специфічний вид пізнання, включаючи в себе обов'язковим елементом розпізнавання, не зводиться до нього, а передбачає ще і певні практичні дії щодо впливу на об'єкт (крім того, що психодіагностика забезпечує подальшу розвивальну, корекційну, тощо роботу психолога, процедура та результати психодіагностики мають певну практичну дію на об'єкт). Тобто психодіагностика має риси психологічної практики як діяльності,

спрямованої на вплив на об'єкт. У здійсненні впливу на іншу людину (групу) для внесення змін у її ставлення, наміри, поведінку, взаємини з іншими вбачається специфіка психологічної практики [15, 16]. Однак, більш широко використовуваним поняттям опису психологічної практики є «психологічна допомога». В психологічній літературі немає однозначного трактування цього поняття, психологічна допомога визначається як:

- область практичного застосування психології [3];
- складова практичної психології [12];
- вид психологічної практики [9];
- ціль взаємодії практичного психолога та клієнта [1];
- цільова функція, що описується через специфіку її змісту в конкретних психопрактиках [14].

Уявляється найбільш доцільним розглядати психологічну допомогу не областю і не видом психологічної практики, а метою. Мета психолога в практичній діяльності не дослідницька, а прагматична – надання психологічної допомоги.

Психологічна допомога розглядається [14] в якості родового поняття для різних психологічних практик, які широко використовуються в цій функції і в цьому випадку психодіагностика, психотерапія, консультування, психокорекція, психопрофілактика та психогігієна виступають як конкретні види психологічної допомоги. Розуміння психодіагностики як виду психологічної допомоги знайшло відображення в ряді робіт вітчизняних психологів [1, 12, ін.].

Область надання психологічної допомоги в роботі психодіагноста описується Г.С.Абрамовою [1] у вигляді наступних питань, звернених до психічної реальності: Що відбувається? Чим це викликане? Що буде далі? Відповідь передбачає роботу психолога щодо опису психічної реальності обстежуваного та повідомлення йому цього опису.

Допомагаюча функція психодіагностики реалізується, головним чином, при роботі обстежуваного з психодіагностичними методиками та отриманні психодіагностичної інформації від психолога. Дослідниками відзначаються наступні конкретні прояви допомагаючої функції психодіагностики. По-перше, при застосуванні методик психолог здійснює інтенсивний вплив на психічну реальність обстежуваного, оскільки пропонованими завданнями сприяє поглибленню рефлексії [10], збуджує до нових переживань щодо отримуваної інформації [1]. Будь-який тест – це процедура соціального порівняння, при проходженні тестування людина порівнює себе з іншими [13]. Виконання малюнкових проб в проективній діагностиці часто дозволяє обстежуваному

звільнитися від надмірної тривоги, відчути впевненість в собі; заповнення питальників нерідко супроводжується заспокійливим ефектом [12].

По-друге, психодіагностика надає допомогу через представлення психодіагностичної інформації обстежуваному. Таке інформування дозволяє людині побачити сильні та слабкі сторони свого «Я», спонукає до глибшого усвідомлення своїх психологічних особливостей та можливостей [7, 12]. Особливість цього виду допомоги вбачається [1] в тому, що психолог несе відповідальність за достовірність інформації та форму її повідомлення. Обстежуваний же сам виробляє ставлення до цієї інформації та приймає рішення щодо її використання. Він будує своє ставлення до пред'явленої психодіагностичної інформації за допомогою наступних психологічних інстанцій: самооцінки (в когнітивному аспекті це запам'ятовування інформації, в емоційному аспекті – прийняття), а також системи особистісних конструктів (способів оформлення індивідуальної системи уявлень про психічні властивості людей). Навіть в тому випадку, коли психодіагностична інформація не має значущого впливу на самооцінку, вона може мати вплив на систему конструктів – тим, що вводить в свідомість людини певні нові конструкти, які використовуються психологом для пред'явлення діагностичних результатів [13]. В цьому плані слушним є зауваження Ф.Ю.Василюка щодо відповідальності психолога за те, «чи буде людина шукати в своїй душі Едипа, чи Христа» [5, 226]. Ще одним видом надання психологічної допомоги при повідомленні психодіагностичної інформації визначається [1] психологічний прогноз: прогностична психодіагностика через повідомлення психологом інформації веде до актуалізації сприятливих прогностичних факторів у внутрішньому світі людини.

Окрім видової специфікації система психологічної практики описується через функціонально-цільові характеристики. Ще в період становлення та розгортання вітчизняної психологічної практики визначилися [8] три основні функції практичної психології – психодіагностика, психологічне прогнозування та психологічне управління. Т.Х.Невструєва [14] розглядає їх як функціонально-цільові блоки організаційної та змістової структури практичної діяльності психолога:

- Психодіагностика як цільова функція психологічної практики включена в структуру цієї практики як блок забезпечення психологічного прогнозування та управління. Психологічний діагноз включає три функціональні складові: констатуючу, прогностичну, експертну.

- Психологічне прогнозування розкриває цільове завдання психодіагностики та виступає як засіб забезпечення ефективності психологічного управління.

- Психологічне управління фіксує мету психологічної практики – підтримка певного рівня психічної стійкості, стабільності особистості та суспільства.

В системі психологічної практики ці три компоненти утворюють як вертикальні, так і горизонтальні зв'язки: можуть бути представлені як єдиний технологічний процес або як взаємопов'язані, але і самостійні сфери психологічної практики.

Формально практична психологія – це психологічна практика, яка має таке ж відношення до психології як до науки, яке інженерна практика має до фізики [17] і займає в системі психологічного знання таке ж місце, як клінічна медицина в системі медичного знання [2]. Однак сьогодні психологічна практика – це «більше, ніж практика», вона представляє собою достатньо самостійну область психологічного пізнання. Як зауважує А.В.Юревич [17], пізнавальний потенціал практичної психології пов'язаний не тільки з дефіцитом академічного знання, але й творчим характером самої практичної психології, який має, як мінімум, три складові. По-перше, випадки, з якими має справу практичний психолог, завжди індивідуальні, тому узагальнене знання доводиться конкретизувати та модифікувати. По-друге, психолог узагальнює індивідуальне знання, свій власний професійний досвід. По-третє, унікальність психолога та ситуації його взаємодії з клієнтом породжує нове знання про цю взаємодію.

Система психопрактичного знання оформлюється в самостійні комплекси всередині різних галузей психології та у видових практиках. Практична психологія здійснює самопізнання, пізнання психопрактичного процесу, власну методологічну рефлексію. Але на сьогодні психологічна практика не має узагальнюючих структур цього знання на рівні спеціальної наукової дисципліни і жодна видова практика, крім психодіагностики, не має статусу психологічної дисципліни. Психодіагностика, на відміну від інших видів психологічної практики, є повноправною наукою, самостійним науковим напрямом, що вивчає природу індивідуально-психологічних відмінностей, індивідуальної своєрідності людини, включеної у всю систему взаємозв'язків з оточуючою дійсністю.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що різноманітність підходів до визначення місця психодіагностики в системі психологічної практики зумовлюється: по-перше, багатоаспектністю

змісту та напрямів професійної діяльності психолога, в якій можуть реалізовуватися різні грані психодіагностики та різноманітністю теоретичних і практичних можливостей останньої; по-друге, «гносеологічними складностями»: відсутністю чіткого визначення понять «практична психологія», «психологічна практика», «психологічна допомога», «психодіагностика»; відсутністю систематизованого узагальнення та визначення взаємозв'язку цих понять; відсутністю однозначних критеріїв виділення видів психологічної практики.

Психодіагностика як наукова дисципліна та практична діяльність є органічним елементом багатьох прикладних галузевих досліджень.

В системі сучасної психологічної практики психодіагностика:

- як практична діяльність є одним із видів психологічної практики та наскрізним елементом всіх інших її видів;

- як цільова функція психопрактики є одним із видів психологічної допомоги; в структурі психологічної практики виступає як компонент забезпечення психологічного прогнозування та управління;

- як наукова дисципліна є безпосередньою теоретичною основою практичної діагностичної діяльності психолога.

### **Література**

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994.

2. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. – Москва: Ось-89, 2006.

3. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П.Зинченко. – Москва: 2002.

4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2000.

5. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – Москва: МГППУ; Смысл, 2003.

6. Войтко В.И., Гильбух Ю.З. О некоторых основных понятиях психодиагностики // Вопросы психологии. – 1976. – № 4.

7. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / Под ред. Н.Н.Обозова. – Ленинград: ЛГУ, 1984.

8. Забродин Ю.М. Проблемы разработки практической психологии // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2.

9. Карицкий И.Н. Современные социально-психологические практики: теоретико-методологическое исследование. Дисс... канд. психол. наук. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т имени П.Г. Демидова, 2002.

10. Куликов Л.В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. – Санкт-Петербург: Речь, 2002.



11. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001.

12. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т.Посохова, С.Л.Соловьева. – Москва: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, Санкт-Петербург: Сова, 2008.

13. Науменко А.С. Организационная и психологическая эффективность разных способов представления психодиагностической информации. Дисс... канд. психол. наук. – Москва: Московский гос. ун-т имени М.В.Ломоносова, 2008.

14. Невструева Т.Х. Психотехнологии в системе психологической практики. Учебное пособие. – Хабаровск: ДВГУПС, 2003.

15. Панок В.Г. Методологічні питання розвитку практичної психології // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 17 (41), ч.1. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007.

16. Эткинд А.М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. – 1987. – № 6.

17. Юревич А.В. Психология и методология. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

УДК 372.3:371.385

В. М. Гальченко

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ВИНАХІДЛИВОСТІ ТА ЧИННИКИ ЇЇ РОЗВИТКУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

### FEATURES OF DISPLAY OF INGENUITY AND FACTORS OF ITS DEVELOPMENT WITH PRESCHOOL AGE CHILDREN

*Розкриті чинники розвитку винахідливості в дітей дошкільного віку. На основі емпіричного дослідження були окреслені внутрішні та зовнішні (соціально-психологічні та освітньо-педагогічні) чинники розвитку винахідливості в дошкільників. Особлива увага акцентувалася на соціальній творчості як запоруці успішної соціалізації особистості.*

**Ключові слова:** *винахідливість, творчість, чинники, розвиток, дошкільний вік, констатувальний експеримент.*

*Factors of ingenuity development with children of preschool age have been revealed in the article. On the basis of empiric research internal and external (social and psychological, educational and pedagogical) factors of ingenuity development*

*with preschool children were highlighted. Special attention is drawn to social creativity as guarantee of successful personality socialization.*

***Key words:** ingenuity, creation, factors, development, preschool age, establishing an experiment.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями.** Сприятливим періодом для розвитку творчості є дошкільне дитинство. Психологи стверджують, що творчість можна вважати критерієм оцінки загального психічного розвитку дошкільника. Зокрема, В.В. Давидов вказує на те, що творчість є постійним супутником дитячого розвитку [2].

Питанню розвитку дитячої творчості присвятили свої праці Л.А.Венгер, Л.С. Виготський, Д.Б. Єльконін, О.В. Запорожець, В.О. Моляко, Є.А.Панько, М.М. Поддяков, В.В. Рибалка, О.В. Скрипченко тощо.

Вчені довели, що допитлива і творча думка народжується в дієвій мислительній діяльності, тоді, коли дитина відносно своїх знань займає активну життєву позицію. Тому вивчення мислительної діяльності дошкільника, вміння майстерно зацікавити, пробудити допитливість, пізнавальний інтерес складають необхідне підґрунтя для формування креативної особистості.

Вивченню творчості присвятили свої праці такі зарубіжні психологи: де Боно Е., Дж. Гален, Д. Гетцельс, Дж. Гілфордт, П. Едвардс, В. Сміт, П. Торренс, І. Фостер, тощо. Вони розглядають творчість як комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, а поряд з тим і як процес якісних змін особистості. На думку цих вчених, творчість є найкращим засобом саморозвитку особистості.

Психологічні дослідження (Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Г.С. Костюка Б.М. Теплова та інших) стали підставою для побудови «вікової шкали» творчості. Ранні прояви творчості характерні лише для окремих її видів, найвідомішими з яких є музична, математична, конструкторська творчість, словотворчість. Дитина в невідомому їй світі постійно робить відкриття, пізнаючи незнайомі йому речі, робить у своєму світі мікровідкриття, тобто виявляє творчість. Але характер цього процесу переважно несвідомий. Яскраві прояви дитячої спонтанної творчості спостерігаємо в ігровій діяльності, в якій діти вдаються до оперування найабстрактнішими символами. Особливу велику роль тут відіграє комбінаторика – безконтрольне структуювання різноманітних, логічно несумісних ознак і символів [6].

Тобто процес розвитку творчості у дітей повинен бути в центрі уваги дорослого, який, вчасно створивши необхідні умови для прояву творчості,

зможе не дати згаснути вогнику творчості, або навпаки розпалить його ще більше.

Для дитячої творчості характерними є домінування пізнавальної мотивації. Творчість активно розвивається в процесі пошукової, дослідницької, експериментальної, винахідницької видів діяльності, де діти вчаться бачити нове у звичайному, встановлювати внутрішні зв'язки між предметами та явищами навколишнього світу, продукувати безліч оригінальних ідей, реалізовувати свій творчий потенціал.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.**

Вченими-психологами було доведено, що найяскравішим та найвищим проявом творчості є винахідництво (Н.О. Ветлугіна, В.В. Давидов, Т.С. Комарова, В.О. Моляко, Я.А. Пономарьов та інші). Дитяче винахідництво – це своєрідний пошук, щоденне відкриття нового, це діяльність, в якій дитина вчиться творчо мислити, активно фантазувати, конструювати й винаходити щось оригінальне й унікальне.

Однією з базових концепцій творчості, яка успішно використовується в дошкільних закладах України стала Теорія Розв'язання Винахідницьких Задач (ТРВЗ). Вчений Г.С. Альтшуллер, який ще у 1946 році заклав основи своєї методики, відстоював думку, що очікувати появу талановитого мислення або обдарованості не потрібно, талант потрібно виплекати, спираючись на певні закономірності його розвитку [1].

Особливістю цієї теорії є те, що вона постійно розвивається за своїми законами, а не є догмою або застиглою методикою. Головні принципи ТРВЗ відображають суть теорії: розв'язання суперечностей, системний підхід до вирішення проблем, вміння віднайти та доцільно використати прихований резерв – власні потенційні можливості.

Розв'язання винахідницьких завдань допомагає дошкільнику сприймати життя цілісно, креативно, сформувати позицію «Я можу», сприяє розвитку мислення, формуванню індивідуальності.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Під час констатувального експерименту, тобто на діагностичному етапі роботи, наше психодіагностичне дослідження розгорталось за такими провідними лініями:

- Вивчення особливостей прояву винахідливості в дітей різних вікових груп
- Вивчення психологічних чинників, що впливають на особливості прояву винахідливості в дітей дошкільного віку



**Завдання** цього етапу наукового дослідження полягає в необхідності виявлення внутрішніх та зовнішніх чинників розвитку винахідливості в дітей дошкільного віку.

У цій статті ми зосередимо увагу на внутрішніх та зовнішніх чинниках розвитку винахідливості в дошкільників.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним теоретико-методологічним обґрунтуванням.**

Винахідливість визначається як здатність створити нове, наявність оригінальних думок та ідей, самостійність, гнучкість та варіативність, прагнення до власної досконалості, перетворення навколишньої дійсності, пошук нестандартних варіантів розв'язання проблем в різних видах діяльності, виконанні навчальних завдань, відхилень від шаблонів (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Т.С. Комарова, В.У. Кузьменко, В.О. Моляко, Я.А. Пономарьов).

Аналіз психолого-педагогічної літератури переконливо засвідчив, що особливості розвитку винахідливості дошкільників на сьогодні вивчені не достатньо. Детального обґрунтування вимагає проблема визначення психологічних чинників розвитку винахідливості в дошкільників.

Тому мета наступного етапу наукового дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні сутності винахідливості та чинників її розвитку в дітей дошкільного віку.

Спираючись на результати досліджень зарубіжних та вітчизняних учених-психологів (Дж. Гілфорд, В.У. Кузьменко, Н.С. Лейтес, В.О.Моляко, О.В. Петровський, М.М. Поддяков, В.І. Фадєєв), до критеріїв винахідливості дошкільників відносимо: евристичність, оригінальність ідей, самостійність, гнучкість мислення.

Також нами було визначено схему розвитку винахідливості у дошкільників, яка поєднує в собі низку зовнішніх і внутрішніх чинників. До внутрішніх чинників відносимо:

1. Вміння вільно фантазувати, подумки перетворювати навколишню дійсність, продукувати нові образи уяви (творча уява).

2. Здатність відкривати нове, імпровізувати, знаходити найоптимальніший варіант розв'язання завдання, висувати оригінальні ідеї, приймати рішення відмінні від зразка (евристичність).

3. Вміння діяти творчо без допомоги дорослого (самостійність).

4. Здатність пропонувати різні варіанти розв'язання завдань (гнучкість мислення).

Зовнішніми чинниками розвитку винахідливості у дошкільників вважаємо:

- Соціально-психологічні (особливості сімейного устрою, стилю взаємин у родині, дотримання народних традицій, соціальний статус батьків, спілкування як процес і як діяльність, наявність атмосфери взаємопорозуміння, підтримки, захищеності, особистісної свободи, прояву ініціативності).

- Освітньо-педагогічні (створення креативно збагаченого навчально-виховного середовища, наявність проблемних ситуацій, розвивальних ігор, евристичного навчання, висока професійна майстерність педагогів, бажання співпрацювати з вихованцями, сприяти їхньому особистісному зростанню, творчій реалізації, розвитку винахідливості).

Найефективнішим шляхом розвитку винахідливої дитини вважаємо використання творчих завдань, постійне створення й розв'язання проблемних життєвих ситуацій, підведення дитини до суперечності з пропозицією знайти самостійне рішення, підтримання інтересу та позитивного емоційного настрою. Це уможлиблюється у вільній ігровій та художній діяльності дошкільників, спілкуванні, коли дитина відчуває себе нескутою певними вимогами, обмеженнями, заборонами, а діє у відповідності з покликом серця, невимушено, творчо.

Організуючи констатувальний експеримент ми виокремили завдання словесного, практичного й соціального спрямування. Саме таке розгалуження завдань допомогло нам краще з'ясувати наявність внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку винахідливості в дітей дошкільного віку.

Дослідження проводилося з дітьми, їхніми батьками і педагогами.

Для діагностики рівня розвитку винахідливості та чинників її розвитку в дошкільників нами була застосована спеціальна методика – тест «Творчість», розроблений психологами Л.В. Артемовою, О.І. Кульчицькою, Н.І. Литвиною, І.Н. Снітко, Л.Г. Чорною на основі модифікованих методик Дж. Гілфорда та Е. Торренса [3]. А також було організовано серію ігор і спостережень за дітьми у повсякденному житті та на заняттях, проведено аналіз дитячих робіт. З педагогами та батьками дітей ми провели бесіди, анкетування, тестування, зробили детальний аналіз документації, яку ведуть вихователі дошкільного закладу щодо організації навчально-виховного процесу.

Спираючись на результати експериментальної роботи, ми отримали наступні результати:

**Високий рівень** винахідливості мають лише 5% дітей молодшого дошкільного віку і 10% старших дошкільників. Середній рівень притаманний 60% малят молодшого дошкільного віку ЕГ та 45% контрольної групи. Такі ж само показники мають діти старшого

дошкільного віку. Низький рівень мають 35% молодших дошкільників ЕГ та 50% дітей КГ та 30% дітей старшого дошкільного віку ЕГ і 45% малят КГ.

| Вікова категорія               | Рівні розвитку винахідливості (%) |    |          |    |         |    |
|--------------------------------|-----------------------------------|----|----------|----|---------|----|
|                                | Низький                           |    | Середній |    | Високий |    |
|                                | ЕГ                                | КГ | ЕГ       | КГ | ЕГ      | КГ |
| <b>Молодший дошкільний вік</b> | 35                                | 50 | 60       | 45 | 5       | 5  |
| <b>Старший дошкільний вік</b>  | 30                                | 45 | 60       | 45 | 10      | 10 |

Для констатування зовнішніх чинників розвитку винахідливості у дошкільників, а саме соціально-психологічних, ми використали соціально-орієнтовані субтести тесту «Творчість».

Автори тесту «Творчість» виокремили специфічний вид творчості – соціальну творчість, яка проявляється у вмінні дитини налагодити доброзичливі взаємини з оточуючими шляхом творчого вміння розуміти інших, йти на компроміс, знаходити вихід з конфліктних ситуації, тобто виявляти винахідливість [3, 5].

На нашу думку, саме винахідлива дитина, якій притаманні толерантність, допитливість, гнучкість й варіативність думки, оригінальність й самостійність у вирішенні завдань, гарний настрій та почуття гумору, здатна творчо співіснувати й співпрацювати з оточенням, змінювати й покращувати його.

Для того, щоб констатувати яке дитина має уявлення про себе, наскільки розуміє сама себе і своє місце в соціумі, відношення інших до себе, ми використали методику Е. С. Романової і О.Ф. Потьомкіної «Автопортрет», адаптовану для дітей дошкільного віку О.І. Кульчицькою, І.М. Снитко [3, 49].

Трактуючи елементи зображення, ми встановили загальну картину уявлення кожної дитини про себе. Результати тесту засвідчили той факт, що діти молодшого дошкільного віку мають низькі соціальні контакти, хоча в більшості прагнуть до їх встановлення і розширення. Для 45% дітей молодшого дошкільного віку притаманна конфліктність у взаєминах з оточенням, а 5% дітей взагалі не мають чіткого уявлення про себе. Отже, мова про соціальну творчість поки що йти не може.

Стосовно старших дошкільників, ми констатували дещо інші показники уявлення про самого себе. Конфліктність цієї вікової категорії перевищує конфліктність дітей попередньої на 15%, тобто становить близько 60%.

На нашу думку, це пов'язано з розширенням соціальних контактів старших дошкільників, перенасиченням різноманітною інформацією, невмінням встановлювати контакти, підвищеною агресивністю малят на фоні недостатньої уваги з боку батьків й отримання негативної інформації із засобів масової інформації.

Більшість старших дошкільників, за результатами нашого дослідження, виявилось екстравертами, тобто малята спрямовані назовні, мають бажання контактувати, спілкуватися з іншими, налагоджувати доброзичливі стосунки з оточуючими.

Дітей з розвиненою фантазією, високим рівнем творчих здібностей, почуттям гумору за результатами цього тесту виявилось лише 5%. Малята зобразили себе у вигляді різних предметів або персонажів казок (Славик М. – «шафа», Лера К. – «колобок», Лера З. – «снігова баба ліпить собі тулуб»). Таким сумний факт наштовхнув нас на думку, що винахідливість у дошкільників знаходиться на низькому рівні і потребує корекції та розвитку.

Спираючись на результати проведення тесту «Автопортрет», ми констатуємо, що майже усі діти мають чітке уявлення про себе, намагаються зрозуміти ставлення інших до себе, прагнуть налагоджувати контакти з оточенням, але при цьому мають високий рівень конфліктності (60% дітей) на фоні агресивності, що перешкоджає розвитку творчої особистості, гальмує її життєтворчість, знижує соціальну активність.

За результатами тесту діти молодшого дошкільного віку експериментальної і контрольної груп мають однакові показники конфліктності – 45%. Також конфліктність притаманна 45% дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи і 60% малят контрольної групи.

Оскільки вміння творчо спілкуватися з оточуючими, налагоджувати позитивні взаємини є соціально-психологічним чинником розвитку винахідливості, постає завдання навчити дітей соціальній творчості, активізуючи прихований потенціал спеціальними методиками.

Для з'ясування особливостей внутрішньосімейних відносин, ставлення батьків до дитини, її самопочування в сімейному оточенні ми обрали тест Е. С. Романової і О.Ф. Потьомкіної, адаптований для дітей дошкільного віку (3-7 років) О.І. Кульчицькою, І.М. Снитко «Малюнок сім'ї» [3, 48]. Це графічне творче завдання дало можливість констатувати емоційне самопочуття дитини в родинному колі, наявність конфліктних ситуацій в сім'ї, характер взаємин між батьками, ставлення батьків до дитини.

Особливо вражаючим був факт відсутності одного з батьків з певних причин, констатований нами на основі психологічного аналізу графічних

зображень дітей. Наприклад, майже половина дітей молодшого дошкільного віку експериментальної групи виховується за наявності лише одного з батьків (матері).

На основі проведення цього тесту ми з'ясували, що серед 40% молодших дошкільників експериментальної групи, що виховуються без батька, до 30% малюків ставлення індиферентне, емоційне самопочуття дитини пригнічене, наявні конфліктні ситуації, відповідно, вплив на творчий розвиток негативний. Така ж само ситуація простежувалася і в інших групах дітей при індиферентному ставленні до них, відсутності батька, конфліктності, нехтуванні інтересами дитини.

За результатами проведення тесту ми констатували, що індиферентне ставлення батьків до дітей за наявності конфліктних ситуацій в сім'ї породжувало негативне самопочуття малят, що в свою чергу стало негативним чинником розвитку особистості дошкільників.

Позитивним чинником розвитку творчої особистості молодших дошкільників стали обставини, коли в родині були відсутні конфліктні взаємини, між батьками склалися партнерські стосунки, а ставлення до дитини було демократичним. Негативний вплив чинили на розвиток творчості суворе ставлення до дитини за наявності домінування одного з батьків і, навіть, при партнерських взаєминах батьків (15% дітей експериментальної групи, 10% дітей контрольної групи). Це пов'язано з обмеженням свободи дитина, права вибору, обмеження у виборі улюблених видів діяльності.

Результати графічних зображень старших дошкільників засвідчили кращі показники щодо позитивних чинників розвитку творчості за наявності демократичного ставлення до дитини, позитивного настрою, доброзичливих взаємин між батьками. Ці показники становлять 45% сімей як експериментальної, так і контрольної груп, що на 20% перевищує показники контрольної групи молодших дошкільників.

Значно зменшився показник позитивного впливу на розвиток творчої особистості при суворому ставленні до дитини (до 10%). Ми вважаємо, що причиною цьому є більше прагнення в старшому дошкільному віці до особистісної свободи, нетерпіння дітей до суворих обмежень і психологічного тиску з боку батьків. Негативним соціально-психологічним чинником залишаються і в старшому дошкільному віці індиферентне ставлення до дитини, конфліктність в сім'ї, пригнічений емоційний настрій малят (15% дітей експериментальної групи, 20% дітей контрольної групи). Але при цьому ми помітили цікаву закономірність, що порівняно з молодшим віком ці показники вдвічі зменшилися. Тобто індиферентне ставлення батьків компенсується іншими чинниками. Ми



припускаємо, що позитивними чинниками при цьому є визнання в групі однолітків та схвалення й заохочення педагогів, позитивний психологічний клімат в дошкільному закладі, вплив креативно збагаченого середовища, яке створюється вихователями. В результаті чого діти мають оптимальні можливості для нормального творчого розвитку.

Отже, сімейне оточення, доброзичливі взаємини між членами родини, демократичний стиль виховання дітей, партнерські стосунки між батьками, сприяння позитивному емоційному настрою малят є передумовою формування соціальної творчості дитини, позитивними соціально-психологічними чинниками розвитку винахідливості дошкільників.

Батькам для змістовних відповідей були надані три види анкет наступного змісту: «Чи творча Ваша дитина?», «Чи сприяєте Ви розвитку винахідливої дитини?», «Художньо-творча діяльність дошкільників». Також батьки виконали завдання тесту «Якщо Ви хочете перевірити творчі здібності Вашої дитини» [8, 189].

Характерною особливістю порівняльного аналізу результатів рівня розвитку винахідливості дітей усіх груп та анкетування батьків стало те, що високий і середній рівень дітей співпав з показниками підвищеної зацікавленості батьків творчим розвитком дітей та активного сприяння цьому розвитку.

Ми пересвідчилися, що за умов нехтування батьками творчим розвитком особистості дітей, небажання брати участь у розвитку винахідливості у дошкільників, низького рівня обізнаності щодо питань соціальної творчості та її значення у житті й діяльності особистості, рівень розвитку винахідливості у дошкільників різних вікових груп виявився низьким.

Низькі показники рівня сприяння батьків розвитку творчої особистості дошкільників, наштовхнули нас на думку, що необхідно провести спеціальну роботу з батьками щодо підвищення рівня їхньої обізнаності щодо розвитку винахідливості дітей дошкільного віку.

Важливим фактором розвитку творчої особистості є організація навчально-виховного процесу в дошкільному закладі, створення педагогами спеціальних умов, наявність креативно збагаченого середовища – простору для польоту дитячої думки і фантазії.

Наступною групою зовнішніх чинників розвитку винахідливості в дітей дошкільного віку ми визначили **освітньо-педагогічні**.

У процесі виховання зростаючої особистості педагогічним працівникам необхідно створювати атмосферу творчості, злагодженості

прагнень і думок, але при цьому кожен із учасників цього дійства повинен залишитися індивідуальністю.

Творча активність з'являється у дітей як наслідок впливу креативогенних (сприятливих) факторів, які її оточують ще з малечку. Це, в першу чергу, доросле оточення. Активна життєва позиція дорослого стає зразком для наслідування. Ненав'язливе, сповнене цікавинок спілкування спонукає дитину творчо мислити, активно фантазувати, конструювати й винаходити щось нове та оригінальне, спільно відшукувати перлини розмаїтого життя. Врахування педагогом індивідуальних та вікових особливостей дошкільників підвищує ефективність спілкування [7, 221].

Спостерігаючи за роботою вихователів, організацією навчально-виховного процесу, проведення різних режимних процесів, ми відзначили високу творчу активність педагогів, бажання урізноманітнити життя малят протягом дня, намагання створювати умови для розвитку творчості й винахідливості малят. У групових кімнатах вихователями обладнані спеціально відведені місця – куточки творчості, де діти мають змогу обрати улюблений вид діяльності, втілити в життя свої творчі задуми, проявити винахідливість. Ці куточки обладнані всім необхідним для образотворчої, ігрової, конструктивної, інтелектуальної та інших видів діяльностей. На жаль, ми констатували відсутність в цих куточках покидькового, природного матеріалу, обладнання для ігор з водою, піском. Тобто діти не мають простору для активного експериментування, дослідницької діяльності.

На нашу думку, вихователі мають достатній рівень обізнаності щодо розвитку творчості дітей, але не обізнані щодо питання розвитку винахідливості у дошкільників.

Під час проведення занять вихователі застосовують різноманітні методи й прийоми навчання й виховання дітей (наочні, словесні, практичні та інші). Ми також констатували використання вихователями елементів ТРВЗ (теорії розвитку винахідницьких задач), але їх застосування є фрагментарним, не систематичним, тому не сприяє розвитку винахідливості малят. Негативним є те, що вихователі мало використовують у роботі з дітьми метод розв'язання проблемних ситуацій та казкових завдань, систематичне розв'язання яких допомагає дітям розкрити закладені природні здібності й творчий потенціал.

Для з'ясування обізнаності педагогів щодо розвитку творчої й винахідливої особистості дошкільників, ми запропонували їм відповісти на запитання таких анкет: «Розвиваємо творчу особистість дошкільника», «Анкетування педагогів щодо виявлення їхнього креативного потенціалу», «Експрес-анкета для педагогів». Ми також підготували

анкету для музичного керівника «Розвиваємо винахідливість дошкільника», діяльність якого теж спрямована на розвиток творчої особистості дошкільника.

Проаналізувавши результати анкетування педагогів, ми констатували, що вихователі дітей молодшого дошкільного віку мають достатній рівень уявлень про творчість, намагаються сприяти створенню креативно збагаченого середовища, але при цьому рівень уявлень про винахідливість у більшості з них виявився низьким. Деякі вихователі розмежовують поняття «творчість» і «винахідливість», не можуть дати визначення останньому. Також низькими є показники щодо використання всіма педагогами у своїй роботі методів розвитку винахідливості в дітей.

Музичний керівник, застосовуючи на заняттях різноманітні музичні жанри, вважає, що всі вони є ефективним засобом розвитку творчості малят. Розвитку ж винахідливості, на його думку, сприяє танцювальна творчість дітей. Адже саме в танку дитина реалізує свій творчий потенціал, винаходить нові рухи, комбінує їх, прилаштовує до музичного матеріалу, створюючи нову хореографічну композицію. Педагог активізує дитячу ініціативність, винахідливість, самостійність під час підготовки до вечорів розваг, залучаючи до розподілу ролей, підготовки костюмів та атрибутів, пропонує право вибору ролі кожному з малят. Позитивним моментом є те, що музичний керівник також застосовує нетрадиційні методики, зокрема методику Карла Орфа.

Ми вважаємо діяльність музичного керівника щодо розвитку творчості й винахідливості позитивною й ефективною, а рівень обізнаності з досліджуваної проблеми достатнім.

У вихователів дітей старшого дошкільного віку ми констатували достатній рівень обізнаності щодо питань розвитку творчості малят і недостатній щодо розвитку винахідливості у дошкільників. За умов активної участі педагогів у створенні креативно збагаченого середовища використання методів розвитку винахідливості є обмеженим і несистематичним. Вихователі на окремих заняттях також використовують елементи ТРВЗ, складання казок, але це відбувається періодично і не дає результатів у розвитку винахідливості у дітей.

Музичний керівник цієї вікової категорії дітей також застосовує у своїй діяльності різноманітні нетрадиційні методики, зокрема драматизацію пісні, пластичне інтонування тощо. На його думку, найкраще проявляється дитяча винахідливість в музичних інсценівках, яким діти старшого дошкільного віку надають перевагу. В процесі таких дійств малята входять в образ, виявляють творчу уяву, мають можливість реалізувати свій творчий потенціал, винайти оригінальні засоби передачі



настрою герої інсценівки. Педагог під час занять також використовує різноманітні музичні жанри, які сприяють творчому розвитку особистості дитини. Рівень музичного керівника щодо розвитку творчості вважаємо достатнім, а щодо розвитку винахідливості малят констатуємо як недостатній.

Спираючись на результати анкетування педагогів та довготривалі спостереження за їхньою роботою, ми прийшли до висновку, що рівень обізнаності педагогів потребує розширення й збагачення. Для цього необхідно провести спеціальну формувальну роботу, створити методику підвищення майстерності педагогів щодо розвитку винахідливості в дітей дошкільного віку.

**Висновки до цього етапу дослідження.** Беручи до уваги результати констатувального етапу емпіричного дослідження, ми прийшли до висновку, що соціально-психологічні та освітньо-педагогічні чинники мають вельми важливе значення щодо розвитку винахідливості в дошкільників. Ми вважаємо, що за умов проведення спеціальної корекційної роботи з батьками та педагогічними працівниками, спрямованої на активізацію цих чинників, рівень розвитку винахідливості в дітей дошкільного віку значно підвищиться.

**Перспективи подальшої наукової діяльності** вбачаємо у створенні ефективної моделі розвитку винахідливості у дошкільників шляхом активізації її внутрішніх та зовнішніх чинників.

### **Література**

1. Альтшуллер Г.С. Теория решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – Москва: Педагогика, 1986.
3. Диагностика творческих способностей детей. – Київ: Общество «Знание» Украины, 1996.
4. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. – Москва: Просвещение, 1964.
5. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: Монографія. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005.
6. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – Київ: 1978.
7. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – 5-те вид., стер. – Київ: Вища шк., 2006.
8. Розвиток творчої особистості дошкільника. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М.І., 2005.
9. Психологический словарь / Под общ. ред. П.С. Гуревича. – Москва: ОЛМА Медиа Групп ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007.

УДК 159.922.736.4:159.923.3

Л. М. Кузнєцова

## АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПІДЛІТКАМ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ

## ANALYSIS OF THE PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO TEEN-AGERS WITH CHARACTER ACCENTUATIONS

*У статті проаналізовано умови надання ефективної психологічної допомоги підліткам з різними типами акцентуацій характеру, визначено найбільш доцільні методи та засоби корекційно-розвивальної роботи.*

**Ключові слова:** акцентуації характеру, підлітковий вік, психологічна допомога, корекційно-розвивальна робота.

*The conditions of efficient psychological aid to teen-agers with different types of character accentuations and the most expedient methods of correction-developing work with them are analyzed in this article.*

**Key words:** character accentuations, teen-agers, psychological aid, correction-developing work.

Інтенсивні соціально-економічні перетворення в житті українського суспільства зумовлюють необхідність психологічної підтримки особистості в її пристосуванні до умов сьогодення. Коли ж мова йде про надання психологічної допомоги підліткам, то мається на увазі не тільки подолання труднощів адаптації, а й зміцнення їх психологічного здоров'я, сприяння особистісному зростанню, профілактика та корекція відхилень психічного розвитку.

Саме підлітковий вік, як перехідний етап між дитинством та дорослістю, позначений бурхливими процесами становлення особистості. Вони можуть супроводжуватись появою деструктивних тенденцій, особливо у випадку наявності внутрішніх факторів дисгармонійного психічного розвитку, до яких відносять акцентуйовані риси характеру (надмірно виражені). Акцентуації є своєрідними «слабкими місцями» особистості підлітка, зумовлюють його вразливість до ряду ситуацій, які висувають завищені вимоги до цих «місць найменшого опору», викликаючи сильний психологічний дискомфорт. Якщо ж подібні ситуації довго триватимуть і часто повторюватимуться, то це загрожуватиме дезадаптацією і навіть формуванням стійких аномалій характеру (психопатій).

Дослідженням психологічних труднощів, пов'язаних з проявами акцентуацій характеру у підлітковому віці, займались А.Є.Лічко,

С.І.Подмазін, О.І.Сибіль, О.Д.Гречишкіна, Н.Л.Каменська, С.Н.Морозюк, І.М.Бушай, О.З.Запужляк.

**Мета** даної статті – на основі аналізу результатів наукових досліджень вище перерахованих авторів обґрунтувати умови ефективного надання психологічної допомоги підліткам з акцентуаціями характеру. Реалізація цієї мети передбачає виконання наступних **завдань**:

- проаналізувати основні психологічні труднощі підлітків, представників різних типів акцентуацій характеру;
- визначити особливості планування та організації корекційно-розвивальної роботи з такими підлітками;
- обґрунтувати доцільність використання конкретних методів та засобів психологічних впливів на підлітків з акцентуаціями характеру, їх батьків та педагогічний колектив.

Плануючи надання психологічної допомоги підлітку з тим чи іншим типом акцентуації характеру, необхідно, по-перше, визначити психогенні фактори, спрямовані до «місця найменшого опору», та допомогти в подоланні патогенного впливу [12, 454]. Психолог не повинен сподіватись на викорінення акцентуєваних рис, зусилля мають бути спрямовані на допомогу в їх адекватній компенсації. При цьому формулювати завдання корекційної роботи необхідно в позитивній формі: працювати не над подоланням недоліків (деструктивних проявів), а над виробленням позитивних рис, формуванням в підлітка необхідних психологічних знань про свої переваги, «слабкі місця» та потенційні можливості, розвивати стресостійкість, формувати навички адаптивної поведінки та адекватного самовираження. Саме тому не досить тільки визначити тип акцентуації характеру, важливо дати комплексну оцінку актуального стану (специфіки міжособистісних стосунків підлітка з однолітками та дорослими, опанування ним різними видами діяльності, розвитку самосвідомості, сформованості механізмів психологічного захисту та способів адаптації до мікросоціального оточення), зробити прогноз щодо можливості прояву компенсованих акцентуєваних рис, оцінити ризик дезадаптації.

Обираючи систему заходів психологічної допомоги підліткам з акцентуєваними рисами характеру, шкільний практичний психолог може орієнтуватись на запропоновані С.І.Подмазіним [9] наступні підходи до профілактики та корекції акцентуацій в умовах навчально-виховного процесу:

1. «Пристаосовний» підхід. Передбачає реалізацію індивідуального підходу до підлітків з різними типами акцентуацій (в основі – допомога зрозуміти підлітку найбільш актуальні потреби, знайти адекватні способи

їх задоволення, попередити дезадаптивну поведінку), а також оптимізацію навчально-виховного процесу.

2. «Перетворювальний» підхід. Включає психологічну просвіту учнів (ознайомлення підлітків з перебігом пізнавальних процесів, особливостями психології особистості та спілкування з метою поглиблення самопізнання й допомоги в здійсненні самовиховання); психологічне консультування підлітків з акцентуаціями характеру та їхніх батьків; корекційні ігри (тренінгові вправи, які дозволяють випробувати нові моделі поведінки та способи емоційного реагування).

Н.Л.Каменська пропонує подібну схему корекційної роботи, вказуючи також на позитивний ефект від моделювання педагогічних ситуацій, які допоможуть вчителям уникати конфліктів з підлітками, представниками різних типів акцентуацій [3]. Таку роботу доцільно організовувати за зразком тренінгу педагогічного спілкування [14, 401-410] або гри-проекту для педагогів [11, 251-255].

О.Д.Гречишкіна [2] наголошує на необхідності вчасної профорієнтації учнів з акцентуаціями характеру, адже невідповідність обраної професії їхнім особистісним особливостям може спровокувати в майбутньому появу патохарактерологічних реакцій. При цьому важливо проводити індивідуальні бесіди з формуванням професійної спрямованості до професій, які відповідають стану психологічного здоров'я школяра, допомагати організовувати здоровий спосіб життя, а у разі необхідності рекомендувати консультацію у психотерапевта чи невропатолога.

Варто також пам'ятати, що саме в родинних стосунках може бути закладена передумова дисгармонійного розвитку підлітка. Зокрема, недостатність уваги і емоційної підтримки з боку батьків часто сприяє появі у підлітка рис нестійкої акцентуації, що значно підвищує ризик його делінквентності та алкоголізації; виховання типу «потуральна гіперпротекція» підсилює акцентуйовані риси істероїдного типу, сприяє появі демонстративності та загостренню егоцентризму; «домінуюча гіперпротекція» посилює несамотійність і невпевненість у собі підлітків з акцентуаціями сенситивного, психастеничного та астеноневротичного типів, а у випадку гіпертимної акцентуації призводить до загострення реакцій емансипації та групування [8].

Тому робота з батьками вимагає особливої уваги. Важливо переконати їх у необхідності перегляду своїх стосунків з підлітком, зміни стилю виховання. Так, під час консультативної зустрічі слід організувати довірливе спілкування підлітка з батьками, спонукаючи останніх до відвертої розмови про свої істинні переживання. Досягнути взаєморозуміння в родині допоможуть спеціальні методики корекції

дитячо-батьківських стосунків [3, 441-445]). Можна також залучити батьків до участі в батьківських корекційних групах (для обміну досвідом виховання підлітків з різними типами акцентуацій характеру).

У будь-якому випадку, неможливо запропонувати єдину програму психокорекції для всіх підлітків з акцентуаціями характеру. Необхідно враховувати особливості умов розвитку та виховання підлітка, визначати актуальні та потенційно можливі проблеми (найбільш типові для акцентуацій певного типу). Розглянемо загальні засади корекційної роботи з підлітками, представниками різних типів акцентуацій.

Складаючи психокорекційну програму, слід орієнтуватись на найважчу, основну психологічну проблему підлітка з тим чи іншим типом акцентуації характеру, яка вимагає першочергової корекції (див. таблицю 1). Після цього слід конкретизувати цілі та завдання роботи, визначити умови ефективної психокорекції, орієнтуючись на емоційні особливості підлітка, його здатність до адаптації та специфіку механізмів психологічного захисту.

**Таблиця 1.**

**Планування корекційної роботи з підлітками,  
представниками різних типів акцентуацій характеру**

| Тип акцентуації | Основна проблема підлітка   | Першочергові завдання корекції   | Оптимальні умови діяльності             | Умови організації корекційної роботи                         |
|-----------------|---|--|---|--|
| Гіпертимний     | Легковажність, надмірна незалежність, гостра потреба в нових враженнях і бурхливій діяльності | Допомогти налагодити стосунки з дорослими, знайти прийнятні способи «розрядки» енергії | Активна цікава, різноманітна діяльність | Групова форма роботи, можливість бути лідером, організатором |
| Циклоїдний      | Цілковита залежність самопочуття та поведінки від настрою                                     | Навчити емоційній саморегуляції  | Спокійна тиха обстановка                | Індивідуальна робота, участь в нечисленній корекційній групі |

|                |   |  |   |  |
|----------------|---|--|---|--|
| Лабільний      | Надмірна мінливість настрою та повна залежність від нього самопочуття і поведінки | Навчити емоційній саморегуляції  | Щира, дружня компанія   | Участь в закритій корекційній групі, бажано неконфліктній        |
| Сенситивний    | Тривожність, невпевненість в собі   | Сприяти самопізнанню, самоприйняттю, самовираженню та самоствердженню        | Робота наодинці чи в спокійній дружній компанії                     | Групова робота з попередньою індивідуальною підготовкою          |
| Шизоїдний      | Відчуженість від оточуючих  | Формувати потребу в спілкуванні з оточуючими, розвивати комунікативні вміння | Робота наодинці, без втручання оточуючих у внутрішній світ підлітка | Групова робота з тривалою попередньою індивідуальною підготовкою |
| Психастеничний | Схильність до сумнівів, труднощі з прийняттям рішень                              | Розвивати впевненість в собі, формувати раціональні погляди на світ          | Робота наодинці, можливість для довгих роздумів                     | Індивідуальна форма роботи                                       |

Продовження таблиці 1.

| Тип акцентуації   | Основна проблема підлітка                  | Першочергові завдання корекції   | Оптимальні умови діяльності                     | Умови організації корекційної роботи  |
|-------------------|--|--|---|---|
| Астеноневротичний | Виснажуваність, втомлюваність              | Навчити емоційній саморегуляції, допомогти віднайти найбільш оптимальний індивідуальний стиль діяльності | Різноманітність діяльності, спокійна обстановка | Участь у нечисленній корекційній групі, індивідуальна робота у спокійних умовах |
| Епілептоїдний     | Нестримність афектів дисфоричного відтінку | Навчити емоційній саморегуляції  | Наявність об'єкту для «розрядки» афекту         | Тривала індивідуальна робота з наступним включенням в групу                     |



|             |  |  |  |   |
|-------------|--|--|--|---|
| Нестійкий   | Низька довільність поведінки («слабка воля»)                               | Розвивати силу волі, виховувати моральність                                  | Цікава весела групова діяльність         | Індивідуальна робота, жорсткий контроль, участь в групі з «позитивним» лідером              |
| Істероїдний | Демонстративність, неадекватно завищена самооцінка, егоцентризм            | Сприяти самопізнанню, активізації внутрішнього потенціалу, розвинути емпатію | Можливість бути в центрі уваги           | Групова форма роботи, завдання, що потребують тісної співпраці учасників (взаємодія в парі) |
| Конформний  | Відсутність власної внутрішньої позиції, надмірна залежність від оточуючих | Сприяти самопізнанню, розвинути впевненість в собі                           | Робота в групі добре знайомих однолітків | Індивідуальна форма роботи, участь в групі без вираженого лідера                            |

Важливо чітко визначити форму роботи. Групова корекція необхідна для подолання труднощів у міжособистісних стосунках та передбачає передусім корекцію зовнішніх, поведінкових проявів проблеми; а індивідуальна – більше спрямована на роботу з особистісними труднощами і дозволяє глибше зануритись у суть проблеми, працювати над її причинами. При цьому, як видно з таблиці 1, часто потрібна попередня індивідуальна підготовка підлітка до участі в корекційній групі. Наприклад, у випадку з шизоїдним типом акцентуацій необхідно працювати над подоланням труднощів міжособистісної взаємодії, але включення у корекційну групу буде «ударом по слабкому місцю».

Варто дотримуватись ряду принципів підбору учасників корекційної групи:

1. В одну групу слід включати представників різних типів акцентуацій для відтворення альтернативних стилів поведінки, взаємодоповнення та взаємної компенсації проявів акцентуацій;

2. Подбати про «баланс» пасивних та активних підлітків (представників психастеничного, астеноневротичного, сенситивного, шизоїдного типів акцентуацій не повинно бути більше, ніж підлітків з гіпертимною, істероїдною та лабільною акцентуаціями);

3. Не включати в групу більше ніж одного представника епілептоїдного та нестійкого типів акцентуацій, забезпечити наявність у групі «позитивного лідера» (наприклад, підлітка з гіпертимною акцентуацією) та його надійної підтримки (переважно серед представників лабільного чи конформного типів акцентуацій).

Зупинимось на аналізі конкретних методів та методик надання психологічної допомоги підліткам з різними типами акцентуацій характеру.

1. Гіпертимний тип. Доцільні вправи мотиваційного тренінгу та тренінгу особистісного зростання для глибшого усвідомлення життєвих цінностей і цілей. З цією ж метою можна запропонувати участь у великих психологічних іграх з елементами драми [11, 181-218].

2. Циклоїдний та лабільний типи. Важливо навчити технікам релаксації, можна залучити до арттерапевтичних занять (наприклад, запропонувати вправи рецептивної музикотерапії, методику «лікувальна мандала» ізотерапії тощо [5]).

3. Сенситивний тип. Перш ніж залучати підлітка до тренінгової роботи, варто провести кілька індивідуальних корекційних занять, спрямованих на розвиток самопізнання та активізацію внутрішніх ресурсів. Важливо допомогти підлітку досягнути реального успіху у будь-якій сфері діяльності – можна використати методики тренінгів креативності [1, 265-363], тренінгів особистісного зростання, вправи арттерапії. Пізніше необхідна участь у тренінгу асертивності (впевненої поведінки) [1, 171-264], рольових іграх (іграх-постановках, іграх-драматизаціях [1, 31-32]), заняттях з використанням імаго-методу.

4. Психостенічний тип. Зважаючи на схильність до роздумів у підлітків з цим типом акцентуації, варто запропонувати техніки психосинтезу та методики когнітивного напряму психокорекції (наприклад, техніки раціонально-емотивної терапії А.Елліса), вправи з гештальттерапії [7]. Можна також застосувати терапевтичні метафори або притчі [10], залучати підлітків до групових дискусій.

5. Шизоїдний тип. Не можна відразу включати до корекційних груп, заняття в яких вимагатимуть тактильних контактів учасників, їх саморозкриття. Для початку можна в індивідуальній роботі допомогти усвідомити необхідність перегляду своїх міжособистісних стосунків з однолітками (засобами терапевтичних притч, методик бібліотерапії), пізніше – поступово залучати до участі в комунікативних тренінгах (наприклад, засобами «творчої комунікації» в контексті занять з арттерапії [6]). Але підліткам з шизоїдною акцентуацією надзвичайно



важко буде виконувати вправи на розвиток навичок невербальної комунікації, інтуїції у спілкуванні з оточуючими та емпатії.

6. Астеноневротичний тип. Окрім навчання релаксації, доцільно спонукати до самовдосконалення пізнавальних процесів (в першу чергу – уваги та пам'яті), це допоможе більш раціонально організувати свою розумову діяльність, уникаючи зниження працездатності.

7. Епілептоїдний тип. Важливо навчати релаксації, запропонувати методики на відреагування агресії (аутотренінг, вправи з арттерапії). Поступово підключати до групової роботи, проводячи заняття на подолання конфліктності.

8. Нестійкий тип. Важливо заохочувати до суспільно-корисної праці, жорстко контролюючи виконання доручень. В груповій роботі поступово залучати до групових дискусій, психологічних акцій в школі, ділових ігор [11, 219-302], ігор з елементами драми.

9. Істероїдний тип. Не можна намагатись знизити самооцінку, руйнувати переконаність підлітка у власній унікальності – це буде «ударом по слабкому місцю». Доцільно розвивати здатність до емпатії, проводячи вправи на отримання зворотного зв'язку в групі, згуртування колективу (будь-які методики, що вимагатимуть співпраці та командної роботи). Корисними будуть також ігри з елементами драми, рольові ігри, спрямовані на тренування навичок рефлексивного слухання та подолання егоцентризму, вправи з психогімнастики [13].

10. Конформний тип. Важливо залучити до тренінгу особистісного зростання, проводити вправи на розвиток самопізнання та активізацію внутрішніх ресурсів підлітка, намагатись залучити до групових дискусій, рольових ігор, використовувати імаго-метод, пропонуючи грати спочатку другорядні ролі, а з часом – головні.

Окрім того, психолог не повинен забувати, що для всіх підлітків, незалежно від типу акцентуації, актуальні проблеми «Я-концепції», тому доцільно звернутись до тренінгів особистісного зростання (мотиваційний тренінг, тренінги розвитку життєвих цілей, активізації внутрішніх ресурсів), в основі яких – сприяння самопізнанню підлітка, його адекватному самовираженню та самоствердженню. Важливо також допомогти спланувати програму самовиховання (для розкриття прихованих здібностей, вдосконалення пізнавальних процесів та розвитку сили волі), навчати підлітків способам релаксації для подолання емоційної нестабільності та розвитку стресостійкості.

Таким чином, надання ефективної психологічної допомоги підліткам з акцентуаціями характеру, можливе лише за умови подолання актуальних проблем підлітків з різними типами акцентуацій та профілактики

можливих труднощів, використовуючи комплекс різноманітних методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи, співпрацюючи з педагогами та батьками.

### **Література**

1. Грецов А.Г. Психологические тренинги с подростками. – Санкт-Петербург: Питер, 2008.
2. Гречишкина О.Д. Формування соціально-психологічної адаптації до навчання молоді з акцентуаціями характеру / Академія управління та інформаційних технологій «Азовський регіональний ін-т управління». – Вид. 2-е, перероб. та доп. – Бердянськ: АУІТ «АРІУ», 2007.
3. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
4. Каменская Н.Л. Психологические критерии оценки деятельностных характеристик подростков-акцентуантов: дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – Київ: 1989.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – Санкт-Петербург: Речь, 2006.
6. Копытин А.И. Тренинг коммуникации: Арт-терапия. – Москва: Изд-во Института психотерапии, 2006.
7. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. посібник. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006.
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд. доп. и перераб. – Ленинград: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1983.
9. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с «трудным» характером / Научно-практический центр «Перспектива». – Київ: 1996.
10. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории в позитивной терапии / Пер. с нем. / Общ. ред. А.В.Брушлинского, А.З.Шапиро. – Санкт-Петербург: Изд. Фонд Бахаи «Единение», 1995.
11. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Азарова Т.В., Барчук О.И., Беглова Т.В., Битянова М.Р., Королева Е.Г., Пяткова О.М.; под общей ред. Битяновой М.Р. – Санкт-Петербург: Питер, 2007.
12. Практическая психология образования: Учебное пособие / Под ред. И.В.Дубровиной. – Санкт-Петербург: Питер, 2007.
13. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю.Хрящевой. – Санкт-Петербург: Ювента, 1999.
14. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: Учеб. пособие. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.

УДК 372.3:37.018.1

С. А. Михальська

## РОДИННЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

### SOCIALIZING IN FAMILY IS MAIN FACTOR OF LANGUAGE'S DEVELOPMENT PRESCHOOL CHILD

*Показано, що мовлення дитини формується під впливом мовлення батьків. Доведено, що спілкування з батьками є головним фактором психічного розвитку дитини. Особистісне спілкування найбільш ефективно готує дитину до навчання у школі. Неблагополуччя родинного спілкування негативно позначається на розвитку мовлення та спілкування дошкільника.*

**Ключові слова:** розвиток, спілкування, дошкільник, мовлення, батьки.

*Language of child is formed under act of speech of adults. Socializing with parents is the main factor of psychical development. Personality intercourse most effectively prepares a child to the studies at school. Problems are in family is negatively reflected on development of intercourse of senior preschool child.*

**Key words:** development, intercourse, preschool child, speech, parents.

**Постановка проблеми.** Розвиток мовлення – складний психічний процес, що не зводиться до простого відтворення дитиною почутої мови. Він обумовлений розвитком діяльності спілкування з батьками. Розширення змісту потреб у спілкуванні спрямовує увагу дитини на нові аспекти дійсності: на пізнання світу людей і взаємин з оточенням, світу природи, предметно-практичної та художньої дійсності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Мовлення і спілкування дітей завжди було предметом дослідження багатьох поколінь вчених, зокрема вивченням мовлення займались Т.В.Ахутіна, А.М.Богущ, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.О.Зімня, Т.О.Ладиженська, О.Р.Лурія, Т.О.Піроженко; спілкування досліджували О.О.Бодальов, О.Ф.Бондаренко, О.В.Запорожець, Я.Л.Коломинський, О.О.Леонтєв, М.І.Лісіна, Б.Д.Паригін, А.Г.Рузська, О.О.Смірнова, Т.С.Яценко та інші.

**Формулювання цілей статті.** Разом з тим, питання впливу та ролі батьків на розвиток спілкування дошкільника в період підготовки його до навчання у школі, майже не досліджувались. З огляду на це ми й присвятили своє дослідження цій проблемі. Метою статті є представлення ролі батьків у розвитку спілкування дитини дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Спілкування є рушійною передумовою виникнення і розвитку специфічно людських форм і засобів психічної

діяльності – свідомості та мови. Психологи довели, що потреба спілкуватися з іншими людьми – одна з найперших у людини. Реалізується вона у взаєминах: «дорослий – дитина» і «дитина – ровесник». Перша система в генетичному плані найбільш рання. Мотиви, які спонукають дитину до спілкування з дорослим, тісно пов'язані з трьома її основними життєвими потребами: потребою нових вражень; активної діяльності; визнання і підтримки [6, 10-11].

Мовлення дитини формується під впливом мовлення батьків і суттєво залежить від достатньої мовленнєвої практики, нормального мовленнєвого оточення і від виховання та навчання, які розпочинаються з перших днів її життя. Мовлення не є вродженою здатністю, а розвивається в процесі онтогенезу одночасно з фізичним і розумовим розвитком дитини та слугує показником її загального розвитку.

Потреба в спілкуванні з батьками визначає становлення особистості дитини. Спілкування з батьками розгортається на основі значної самостійності дошкільника, розширення його знайомства з оточуючою дійсністю. Провідним засобом спілкування у дошкільників є мова. Генетично найбільш ранньою формою спілкування є наслідування. О.В.Запорожець відмічає, що довільне наслідування дитини є одним із шляхів оволодіння суспільним досвідом. Дошкільник свідомо наслідує своїх батьків, таким чином і засвоює зразки норм поведінки [3, 102-108].

Спілкування з батьками є головним фактором психічного розвитку з перших днів народження дитини протягом перших семи років її життя. Через слово дитина засвоює перші правила поведінки, висунуті вимоги, заборони. Батьки дають словесну оцінку її поведінки. Ці оцінки формують першочергове відношення до оточуючого світу та до себе. Потреба у взаєморозумінні і співпереживанні батьків виникає у зв'язку з інтересом дітей до світу людських взаємовідносин і обумовлена оволодінням дітьми правилами і нормами їх відношень. Дитина намагається досягти спільності поглядів з батьками. Це дозволить дитині використовувати їх як керівництво в своїх вчинках.

При переході дитини до нового етапу розвитку потреби у спілкуванні попередні змісти комунікативної потреби не відпадають. Вони виступають тепер як складові елементи нового, більш складного цілого. Дошкільника більше всього хвилюють питання особистісних взаємовідносин, зв'язків і процесів у світі не речей, а людей. Природно, що у дітей на порозі школи складається нове відношення до батьків як до особливої особистості з багатими і різноманітними здібностями, часто ніяк не зв'язаними з інтересами взаємодії з ними дітей. Власні особистісні якості також висувають на перший план в уявленні дітей про себе, а

уявлення про них і про всіх інших своїх здібностях набуває у дітей найбільшу за весь час точність і чіткість.

Спілкування дітей в період дошкільного віку показує їх приналежність до соціальних ролей чоловіків і жінок. В іграх і в практиці реального спілкування діти засвоюють не тільки соціальні ролі, пов'язані зі статевою ідентифікацією дорослих, але і способи спілкування чоловіків та жінок, хлопчиків та дівчаток.

Включення дитини у мовленнєве спілкування з батьками позитивно впливає на розвиток її комунікативних потреб і мовлення. Характеристика мовленнєвого онтогенезу дозволяє визначити спрямованість, динаміку, інтенсивність переходу розглянутих якостей у нові закономірності, оскільки їх становлення і розвиток аналізуються в нерозривному зв'язку з комунікацією, із процесом становлення форм спілкування дитини.

У дошкільному віці послідовно змінюють одна одну чотири форми спілкування дитини з дорослим (М.І.Лісіна) [5, 266]: ситуативно-особистісна (від 2 до 6 місяців); ситуативно-ділова (6 місяців – 3 роки); позаситуативно-пізнавальна (3-5 років); позаситуативно-особистісна (5-7 років). Під формою спілкування маємо на увазі комунікативну діяльність, яка характеризується передусім такими критеріями:

- потреба, яка задовольняється дітьми у ході спілкування;
- мотиви, що спонукають дошкільника до нього;
- засоби, з допомогою яких здійснюється комунікація з іншими людьми.

Класифікація форм спілкування з батьками дозволяє розглядати розвиток спілкування у єдності з розвитком інших сторін психіки, який залежить від змін інших видів діяльності і саме в значній мірі обумовлює ці зміни. Важливо зауважити, що кожна нова форма спілкування надбудовується над попередніми. Чим старша дитина, тим більш глибоко вона користується всіма комунікативними засобами і тим легше вона змінює форму спілкування відповідно умовам діяльності.

Нормальний хід розвитку спілкування полягає у послідовному і повноцінному проживанні кожної форми спілкування у відповідному віці. Головним показником розвитку спілкування є при цьому не переважання тих чи інших контактів, а можливість і здатність спілкуватися з приводу різного змісту – в залежності від ситуації. Дитина і батьки взаємодіють один з одним протягом всього життя. Це виражається в двох основних формах спілкування: пізнавальній і особистісній.

Вступаючи в дошкільне дитинство, дитина жваво починає цікавитись світом, взаємозв'язками в ньому. Але самотійно зрозуміти ці питання вона не може, тому і змушена звертатись до батьків з великим потоком



запитань тому що той виступає в якості знавця, ерудита. Пізнавальний характер спілкування дозволяє дитині розширити межі невідомого і загадкового світу. Підтримка батьків, їх постійна допомога – важлива умова розвитку мислення дитини, зміцнення у неї почуття власної інтелектуальної повноцінності.

Дитині цікавий не тільки оточуючий світ, але і світ людей. Пізнати його вона може лише з допомогою батьків, які сприймаються нею як носії не тільки життєвого досвіду але і сукупності привабливих психологічних якостей. Протягом всього періоду дитинства дитина зберігає емоційну залежність від батьків. У випадку емоційно позитивних взаємостосунків дитина довірливо відноситься до них, намагається бути успішною, виконувати правила поведінки. А це, в свою чергу, сприяє виникненню відчуття відповідності вимогам, які пред'являє життя.

Відчуження, дратівливість, неухважність з боку батьків призводять до того, що дитина прагне уникнути неприємних емоцій і замикається. В результаті можуть розвинути такі небажані якості, як агресія, брехня, покірливість, замкнутість. В даному випадку вони виступають засобами адаптації до несприятливої ситуації [4, 24-25].

У дошкільному віці виникає особистісна форма спілкування, яка характеризується тим, що дитина намагається обговорювати з дорослими поведінку і вчинки інших людей і свої власні з погляду моральних норм. Та для розмови на цю тему необхідний більш високий рівень інтелекту. Заради цієї форми спілкування дитина відмовляється від партнерства і стає в позицію учня, а батькам відводить роль вчителя (О.В.Запорожець, М.І.Лісіна) [3, 102-103].

Особистісне спілкування найбільш ефективно готує дитину до навчання у школі, де доведеться слухати дорослих, уважно вбирати в себе все те, що буде говорити вчитель. Особистісне спілкування вводить дитину в складний світ людей і дозволяє їй зайняти в цьому світі адекватне місце. Вона навчається встановлювати взаємостосунки з оточуючими, орієнтуватись в них, засвоює правила. Особистісний мотив спілкування проявляється в трансформації змісту запитань, в нових темах для обговорення, в розпитуванні батьків про роботу.

Батьки виступають для дошкільника як джерело соціального пізнання як еталон поведінки в різноманітних ситуаціях і як більш компетентний суддя. І в той же час батьки сприймаються як особлива, цілісна особистість. Особистісне спілкування поглиблює пізнання дитиною соціального світу, привчає дошкільника до моральних суспільних цінностей, передусім, звичайно до цінностей близьких людей. Пізнавальний характер спілкування дозволяє дитині розширити межі

невідомого. Підтримка батьків, їх постійна допомога – важлива умова розвитку мислення дитини, укріплення в неї відчуття власної інтелектуальної повноцінності.

Розвиток психічних здібностей і окремих процесів у дітей також значним чином визначається впливом спілкування. Ветрова В.В. стверджує, що мовлення дитини виникає передусім як засіб спілкування і тому термін його прояву і темпи засвоєння визначаються довербальними стадіями комунікативної взаємодії дитини з батьками. Емоційний контакт з ними обумовлює бажання і готовність дитини звернутись до батьків. Таким чином спілкування з батьками забезпечує збагачення змісту дитячої свідомості, воно детермінує його структуру реальний розвиток окремих психічних процесів, особистості свідомості і самосвідомості. В кінцевому результаті воно стає тим контекстом, в якому вперше зароджується, а потім швидко прогресує духовне життя дитини [5, 224-225].

Вплив спілкування на психічний розвиток дитини відбувається наступним чином: завдяки сприятливим якостям батьків; завдяки збагаченню батьками досвіду дитини; шляхом прямої постановки батьками завдань, що вимагають від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями і здібностями; завдяки можливості дитини черпати у спілкуванні зразки дій батьків тощо [5, 44].

Більшість існуючих типологій сімей розроблена на основі виявлених особливостей спілкування і між особових стосунків у сім'ї, що зумовлюють певну взаємодію членів родинної групи і властиві тільки їй способи впливу подружжя на дітей. На цій основі сім'ї умовно поділяють на кілька типів.

В неповних сім'ях, ставши дорослішою, дитина раптом з'ясовує, що у неї тільки одна мама. Це відкриття надзвичайно хвилює дошкільника, він стає занепокоєним, легко збудливим. Якими би факторами не було обумовлене неблагополуччя родини, воно в тій чи іншій мірі негативно позначається на розвитку дитини. Гнітюча частина проблем, що виникають у дітей у процесі соціалізації, має корені саме в неблагополуччі родини. Ціннісне відношення до дитини і розуміння необхідності її нормальної і своєчасної соціалізації – найбільш ефективний стиль виховання, що опирається на потреби дитини в позитивних емоціях [2, 7-13].

Мовлення батьків – приклад для дітей. Успіх мовленнєвого розвитку дитини залежить насамперед від мовлення дорослих і зокрема батьків. Відомо, що дитина дошкільного віку легко наслідує неправильну вимову батьків, переймає місцеву говірку, діалектизми тощо. Тому, А.М.Богуш рекомендує батькам дотримуватись наступного:

- пам'ятати, що ваше мовлення є взірцем для наслідування, тому воно має бути завжди правильним;

- стежити за мовленням дитини, своєчасно виправляти мовленнєві недоліки;

- пам'ятати, що правильне мовлення – запорука успішного навчання дитини у школі;

- придбати словники, вони будуть порадиниками у вихованні культури мовлення дитини [1, 87].

Отже, мовленнєвий розвиток дитини залежить насамперед від мовлення дорослих і зокрема батьків. Спілкування з ними забезпечує збагачення змісту свідомості дитини, воно детермінує його структуру, розвиток окремих психічних процесів, особистості, свідомості і самосвідомості.

Подальша робота була присвячене вивченню родинного спілкування і відбувалась у двох серіях:

1. Діагностика ставлення до дитини.

2. Дослідження типу сімейного виховання і спілкування.

Експериментальна робота проводилась на базі дошкільних навчальних закладів «Олімпійський» № 5, «Колосок» № 8 м. Кам'янець-Подільського протягом 2007-2008 років, загальна кількість батьків, які приймали участь у констатувальному етапі дослідження – 30.

У ході вивчення батьківського ставлення, за допомогою методики А.Я.Варга, В.В.Століна, виділились п'ять ставлень до дитини: «Прийняття-відкидання», «Соціальна бажаність», «Авторитарна гіперсоціалізація», «Інфантилізація».

Дамо характеристику узагальнених результатів вивчення першої серії кожного виду ставлення до дитини:

1. «Прийняття-відкидання». Шкала відображає інтегральне емоційне відношення до дитини. Поведінку 58,3% батьків можна охарактеризувати наступним чином:

- батькам подобається дитина такою якою вона є;
- батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй;
- батьки прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси і плани.

Проте 41,7% батьків сприймають свою дитину поганою, непристосованою, невдахою. Їм здається, що дитина не доб'ється успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані схильності. Здебільшого батьки відчують до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині і не поважають її.



2. «Соціальна бажаність» – соціально бажаний образ батьківського відношення проявився у 58,3% батьків, які зацікавлені в справах і планах дитини, прагнуть у всьому допомогти дитині, співчувають їй. Батьки високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності дитини, переживають почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативу і самостійність дитини, прагнуть бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, прагнуть стати на її точку зору в спірних питаннях.

3. «Симбіоз» – шкала відображає міжособову дистанцію в спілкуванні з дитиною. У 91,7% опитаних батьків, за цією шкалою проявляється наступне:

- батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим;
- прагнуть задовольнити всі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя;
- батьки постійно відчують тривогу за дитину, дитина їм здається маленькою і беззахисною;
- тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися через обставини, оскільки по своїй волі батьки не надають дитині самостійності ніколи.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація» – відображає форму і напрям контролю за поведінкою дитини. Водночас у 83,3% досліджених, за цією шкалою, в батьківському відношенні є виразно видимим авторитаризм, батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни. Вони прагнуть нав'язати дитині у всьому свою волю, не в змозі встати на її точку зору. За прояви свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. «Інфантилізація» – відображає особливості сприйняття і розуміння дитини батьками. За даною шкалою 83,3% батьків прагнуть інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Батьки бачать дитину молодшою в порівнянні з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки і відчуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними. Дитина представляється не пристосованою, не успішною, відкритою для поганих впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, досаджують на її неуспішність і невмілість. У зв'язку з цим батьки прагнуть захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії.

У ході нашого дослідження при вивченні ставлення батьків до дитини, за методикою PARI вивчались 15 аспектів-ознак, що стосуються батьківсько-дитячих відносин, а саме:

1. Оптимальний емоційний контакт.

2. Надмірна емоційна дистанція з дитиною.

3. Зайва концентрація на дитині.

Проаналізувавши відповіді батьків, можна стверджувати, що оптимальний емоційний контакт зустрічається у 45,27% респондентів, що в свою чергу проявляється в: партнерських відносинах з дитиною; розвитку активності дитини; заохочення словесних проявів, вербалізацій дитини.

Вивчаючи емоційну дистанцію з дитиною, ми встановили, що лише у 8,3% батьків спостерігається високий показник за цим параметром, що характеризує батьків, як дратівливих, запальних, сурових, з надмірною вимогливістю і ухилянням від контакту з дитиною. В свою чергу у 23,74% батьків були показані низькі бали, що свідчать про надмірно спокійні, з мінімальною кількістю санкцій сім'ї, і в 67,96% опитаних спостерігається оптимальна емоційна дистанція з дитиною.

Зайва концентрація на дитині, яка проявляється в надмірній турботі встановленні відносин залежності, придушені супротиву і волі, створення безпеки, виключення із сімейного впливу, пригнічення агресивності та сексуальності, надмірне втручання у світ дитини, прагнення прискорити розвиток дитини зустрічається у 22,58% опитаних батьків. Отже, при вивченні ставлення до дитини у більшості батьків відмічається оптимальна емоційна дистанція та єдність з дитиною, а також деякі прояви гіперопіки.

Дослідження типу сімейного виховання і спілкування відбувалось з допомогою опитувальника АСВ (аналіз сімейного виховання) за чотирма шкалами: рівень протекції в процесі спілкування і виховання; міра задоволення потреб дитини; кількість вимог, які пред'являються дитині в сім'ї; нестійкість стилю виховання. Отримані результати дають нам можливість прийти до наступних висновків:

1. Оптимальний тип сімейного виховання і спілкування з дітьми виявився у 25% респондентів.

2. Гіперпротекція, в процесі виховання і спілкування, спостерігається у 25% родин. Даний тип сімейного виховання і спілкування характеризується надмірною увагою до виховання дитини, приділенням занадто багато часу, сил дитині.

3. Про поблажливість можна говорити з наступного результату: 18,75% батьків балують своїх дітей, будь-яке їхнє бажання стає законом.

4. Вимогливість у вихованні та спілкуванні дітей, за шкалою «кількість вимог, які пред'являються дитині в сім'ї», спостерігається у 27,08% сімей, а саме: 50% батьків у ході свого виховання і спілкування використовують мінімум покарань за порушення вимог дитиною, вони

сумніваються в результативності покарань і покладаються на заохочення; у 25% обстежених батьків спостерігається надмірність вимог-заборон (так, дитині пред'являється велика кількість вимог, що обмежують свободу і самостійність); а у 6,25% родин, навпаки, у дітей мінімальна кількість обов'язків в сім'ї.

5. Нестійкість стилю виховання і спілкування спостерігається у 4,17% сімей і проявляється коливаннями між суворим і ліберальним стилем, між підвищеною увагою до дитини і її емоційною відразою.

6. У 12,5% опитаних батьків виявився один з типів негармонійного сімейного виховання і спілкування – домінуюча гіперпротекція. Дитина в таких сім'ях в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, лишають самостійності, ставлячи численні обмеження і заборони. Таке виховання підсилює реакцію емансипації і обумовлює гострі афектні реакції екстрапунітивного типу.

**Висновок.** Таким чином, підсумковий аналіз даних про стиль родинного спілкування і виховання свідчить, що виявлені тенденції побудови спілкування і виховання, яке здійснюється в родинах, за кількісно-якісними показниками не можна вважати достатньо ефективними для гармонійного комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, внаслідок чого виникають певні проблеми у формуванні, як мовленнєвого, так і комунікативного розвитку дитини, залишаються неврахованими інтереси, потреби та побажання.

Отже, поглиблене вивчення ставлення батьків до дитини, стилю родинного спілкування, типу сімейного виховання призвело нас до необхідності здійснити виявлення взаємозв'язку між комунікативно-мовленнєвим розвитком дошкільника і стилем родинного спілкування. Вирішенню цього питання ми і плануємо присвятити подальші дослідження.

### **Література**

1. Богуш А.М. Мова дітей. Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Під загальною редакцією С.Чередниченко. – Київ: Кобза, 2003.

2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра: Кн. для учителей и родителей. – Москва: Просвещение, 1988.

3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – Київ: Просвіта, 2001.

4. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-педагогические

основы: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд. – Москва: Академический Проект, 2005.

5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г.Рузской. – 2-е изд. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

6. Приходько Ю. Особливості спілкування [дошкільників] // Дошкіль. виховання. – 1982. – № 11.

УДК 159.922.7:17.024.1

О. М. Молчанова

### ВПЛИВ ВИНИ, СОРОМУ ТА ДОКОРІВ СУМЛІННЯ НА РОЗВИТОК СОВІСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

#### THE INFLUENCE OF FAULT, SHAME AND REMORSES UPON DEVELOPMENT OF CONSCIENCE AT TEENAGE

*У статті проаналізовано проблему впливу вини, сорому та докорів сумління на розвиток совісті. Подано теоретико – аналітичний огляд основних підходів до їх вивчення та результати дослідження переживання нижчих моральних почуттів у сучасного юнацтва, їх вплив на розвиток совісті.*

**Ключові слова:** *вина, сором, докори сумління, совість, моральна самосвідомість, моральний розвиток.*

*The problem of the fault, shame and remorse to development of conscience has been analysed in the article. Teoretic-analitical review of basis approacher for fheir research and results of study feeling low moral senses in contemporary young people, their influence to development of conscience has been represented,*

**Key words:** *fault, shame, remorse, of conscience, moral selfconciouness, moral development.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні серед сучасного юнацтва ми спостерігаємо за зниженням ролі моральних цінностей, поганим засвоєнням елементарних моральних норм, духовним спустошенням та низькими проявами совісті як морального регулятора поведінки особистості. Відсутність соціальної захищеності, невизначеність моральних орієнтирів у повсякденному житті, відсутність позитивних перспектив особистісної самореалізації – все це чинники, які негативно впливають на формування духовного світогляду. Все частіше можна спостерігати, як підростаюча особистість не може брати відповідальність за свої вчинки на себе та не визнає власну вину у скоєному негативному

вчинку. А звертання до совісті юнака не викликають у нього очікувані переживання сорому та докорів сумління.

Отже, **проблемою**, яку ми вважаємо за необхідне дослідити, є визначення особливостей переживання сучасними юнаками нижчих моральних почуттів: вини, сорому, докорів сумління, які є основою для розвитку совісті.

Основні **завдання** дослідження: 1) проаналізувати стан дослідженості проблеми впливу нижчих моральних почуттів (вини, сорому та докорів сумління) на розвиток совісті в різних наукових джерелах; 2) провести експериментальне дослідження рівня переживання нижчих моральних почуттів у сучасного юнацтва; 3) визначити, чи пов'язують між собою поняття “совість” та „вину, сором, докори сумління” особистості юнацького віку.

**Аналіз результатів емпіричного дослідження.** Совість – найскладніша форма моральної самосвідомості, яка виражається у здатності особистості контролювати свою поведінку та відображати в самосвідомості суспільні вимоги і очікування. Совість є показником ріння соціальної зрілості і виражає моральну сутність особистості. Основою розвитку совісті є моральні знання та базові моральні почуття (сором, вина).

Проблема впливу нижчих моральних почуттів на розвиток совісті досліджувалась у роботах вітчизняних та зарубіжних вчених, таких як: І.С.Булах, К.Ізард, Х.Ремшмідт, В.В.Столін, Т.М.Титаренко, Т.О.Флоренська, З.Фрейд, Е.Фромм, О.С.Шимановський, М.Якобі, П.М.Якобсон та ін. При цьому акцент було зроблено на тому, що переживання нижчих моральних почуттів є основою для розвитку совісті.

З.Фрейд, пояснюючи явище совісті з психологічної точки зору, вважав її частиною суперего (Зверх-Я (Super-Ego), яке виникає на основі Я (усвідомленого начала) і вбирає в себе інтерналізовані індивідом „батьківські образи”, моральні заборони та норми, нав'язані в дитинстві, які стають моральною цензурою та невід'ємним елементом особистості. Порушення вимог Зверх-Я, на думку З.Фрейда, викликає у людини почуття вини. Цей конфлікт вчений вважає невіршуваним і саме в ньому потрібно шукати ключ до всіх психологічних проблем особистості та суспільства [3; 4].

Е.Фромм, визначаючи природу совісті, також надає великого значення відчуттю вини. Вчений виділяє декілька видів совісті, один з яких, “винна совість”, переживається людиною через відчуття вини та загрозу засудження і є ознакою доброчинності [11].



Х.Ремшмідт, пов'язує з совістю почуття вини і вказує, що це характерно для Заходу та відбувається через деякі зміни стосунків батьків і дітей, які не зустрічаються в інших культурах [6].

Вплив вини на розвиток совісті досліджував К.Ізард. Вина, за дослідженнями вченого, виступає передумовою відповідальності. Почуття вини – це емоційний стан, зумовлений усвідомленням власного відступу особистості від своїх переконань, відмовою від відповідальності за дії, що не суперечать загальнолюдським моральним нормам і цінностям. К.Ізард виділяє наступні умови, які передують виникненню вини: прийняття особистістю загальних моральних цінностей і їх інтерналізація та здатність до рефлексії, самокритики і сприйняття суперечностей між своєю реальною поведінкою і засвоєними моральними цінностями [2].

Почуття сорому та вини досліджував і Маріо Якобі, який вважав ці почуття, присутніми у всіх людей та архетипічно в них закладеними. Вчений вказує, що вони мають тенденцію з'являтися одночасно, і їх дуже важко розрізнити. Почуття сорому виникає в ситуації обесцінення свого життя чи самого себе у власних очах, причому не скільки від думки інших, скільки від власної. А почуття вини з'являється, вказує автор, коли я є причиною нещастя іншого чи порушую якісь загальноприйняті норми. Але почуття сорому ранить набагато глибше, тому почуття вини часто виступає в якості захисту проти сорому. М.Якобі зазначає, що в почутті сорому впізнаються вимоги его-ідеалу, в той час як сигнали почуття вини виходять з нашої совіті – так званого „суперего”. Автор виділяє дві функції сорому: допомога в соціальній адаптації та охорона особистісної інтегрованості та цілності [13].

Дослідження впливу нижчих моральних почуттів на розвиток совісті проводили багато російських за українських вчених (О.Г.Дробницький, І.С.Булах, Т.М.Титаренко, Т.О.Флоренська, О.С.Шимановський, П.М.Якобсон та ін.)

Совість, на думку П.М.Якобсона, є складним утворенням особистості, яке проявляється в умінні реагувати на відповідні життєві ситуації та оцінювати себе. Дослідник пов'язує совість з гострими осмисленими переживаннями внутрішнього заспокоєння чи “докорів” совісті, які є результатом звинувачень себе за свої вчинки чи думки, або морального задоволення від зробленого [14].

О.С.Шимановський вважає докори сумління найбільш складною формою оцінно-емоційної реакції моральної самосвідомості. Вони виникають та переживаються на основі більш елементарних почуттів сорому, вини та каяття [12].



Докори сумління, на думку Ю.М.Орлова, можуть бути проявом внутрішнього конфлікту особистості, та виникають коли людина не може слідувати велінням моралі. Моральна воля людини, вказує вчений, характеризується моральними судженнями та слідуванням їм в житті. Але в житті зустрічається багато людей, в яких моральне почуття може бути високим, а недостатність волі та самодисципліни не дає їм можливості його реалізувати [5].

В.В.Столін почуття каяття визначає як одну з форм осмислення свого Я, що виникає при неузгодженості вчинку і моральних цінностей особистості та існує як переживання вже здійсненого вчинку. Нівельований моральний мотив у вчинку, констатує В.В.Столін, в процесі каяття знову повертається в самосвідомість, особистість при цьому, сприймаючи цей моральний вчинок у власному особистісному просторі, переживає його конфліктний зміст і здатна нести за нього відповідальність [8].

Докори сумління та переживання вини, на думку І.Н.Міхеєвої, виникають в процесі самозасудження. Показником переживання вини вчена визнає негативне емоційне – цінісне ставлення до себе, якого припускається самосвідомість. Таке ставлення автор називає конфліктним смислом. Конфліктний смисл, вважає І.Н.Міхеєва, проявляється у випадку протирічч між субстанціональним Я (ціннісними орієнтаціями як системою прийнятого особистістю аксіологічного знання, на основі чого відбувається оцінка оточуючих явищ, випадків, вчинків як інших людей, так і своїх власних) та функціональним я (почуттями, потребами, волею тощо). Ситуація внутрішнього конфлікту, констатує дослідниця, переживається, якщо особистість поставлена перед вибором між добром та злом, між різними моральними цінностями [7].

Почуття вини та докори сумління є показниками совісті і в поглядах Т.М.Титаренко. Вона говорить, що доки людина не засвоїла моральні норми та не відчула потребу вчиняти морально, доти її не можна вважати моральною людиною. Моральна людина не порушує моральні норми тому, вказує дослідниця, що відчуває відповідальність перед собою. Совість дослідниця вважає центром моральної свідомості, що виражається у здібності особистості контролювати себе, відображати в самосвідомості суспільні вимоги та очікування [9].

І.С.Кон вину та сором вважає простими типами соціального контролю, а совість в його поглядах виступає більш складним типом. Вчений, продовжуючи свою думку про тип соціального контролю, вказує, що механізми культурного контролю не змінюють один одного, а доповнюють, вища форма регулювання діалектично включає в себе

нижчу в якості структурного елементу. Вину вчений визначає як сором перед самим собою, а сором – як страх перед своїми. Він також констатує неможливість чіткого розмежування цих понять психологами, які визначають їх по-різному. Переживаючи моральні почуття, особистість може переживати почуття сорому як емоційний стан, який виникає в результаті втрати самоконтролю чи помилки пізнання і супроводжується переживанням власної неадекватності та відчуттям себе об’єктом уваги з боку оточення [3; 4].

Поява сорому вказує на появу самосвідомості в онтогенезі людини, вважає А.А.Налчаджян. Автор погоджується з Е.Еріксоном, який вважає, що сором виникає коли людина розкрита під поглядами інших і знає про це, тобто відбувається гостре усвідомлення свого Я-образу. А.А.Налчаджян додає, що для виникнення сорому людина повинна думати, що мимовільно розкрила перед іншими інтимні сторони особистості, які потрібно приховувати. Вина, вважає дослідник, виникає в результаті неможливості реалізації ідеального Я індивіда, яке пов’язане з совістю [7].

Поняття сорому дуже близьке до поняття совісті, вважає Т.О.Флоренська. Між цими поняттями, вказує вчена, дуже тонка різниця: сором – перед іншими за себе (чи за іншого перед кимось, якщо ставиш себе на місце іншого; совість – страждання за іншого через себе. Кожне з цих почуттів здібне стати на місце іншого, це так чи інакше погляд на себе з боку, погляд на себе як іншого, незалежно від власних інтересів [10].

І.С.Булах вважає совість найскладнішою формою моральної самосвідомості. Вчена зазначає, що її поява неможлива без розвитку простіших форм моральної самосвідомості, а саме сорому та вини. Сором є виток морального самоусвідомлення зростаючої особистості, найпершою ланкою самоосягнення, це негативне почуття перед іншим за себе. Більш складною формою моральної самосвідомості є вина, яка виступає як осуд самою особистістю власних дій та вчинків [1].

Для виявлення частоти та виду переживання нижчих моральних почуттів в особистісному розвитку юнаків ми провели емпіричне дослідження вини, сорому та докорів сумління на базі навчальних закладів м.Кіровограда (ЗОШ №22, ККТК, КДПУ ім.Винниченка, КІРЛ „Україна”) серед юнаків 16 – 18 років. Для дослідження, в якому взяли участь 66 осіб, ми використовували авторський опитувальник (пропонується нижче), який пройшов апробацію в процесі пілотажного дослідження. Основою для опитувальника стала методика „незакінчених речень” Сакса і Сіднея.

Незакінчені речення для виявлення базових моральних переживань особистості.

1. Зробив би все, щоб забути ...
2. Моєю самою великою помилкою було ...
3. Я відчуваю сором...
4. Коли я був меншим, то почував себе винним...
5. Я червонію ...
6. Коли я вчиню якусь дурницю...
7. Якщо я не виправдав очікування дорогої мені людини ...
8. Коли мені вказують на неналежний зовнішній вигляд...
9. Якщо я підвів дорогу мені людину ...
10. Коли я скажу якусь дурницю...
11. Якщо знайомі дізнаються про мене те, що я намагаюсь приховати
12. Коли я не стримаюсь і наговорю людині неприємних речей ...
13. Якщо я показую недостатній рівень знань...
14. Якщо я не виконав обіцянки ...
15. Коли за мене виконують мої обов'язки ...
16. Якщо мій обман стає відомий ...
17. Саме гірше, що мені випадало вчинити ...
18. Якщо мене справедливо звинувачують у якомусь порушенні...

Перед дослідженням проблеми ставились такі завдання:

1. Дослідити, яке значення сучасне юнацтво надає вині, сорому та докорам сумління.
2. Визначити частоту переживань нижчих моральних почуттів в сучасних юнаків.
3. Враховуючи широкий діапазон відтінків переживання нижчих моральних почуттів (сорому, вини, каяття) встановити переважаючий в цілому.

Проаналізувавши отримані дані, ми отримали такі результати. Найчастіше юнаки переживають відчуття сорому, найрідше – відчуття вини. В хлопців показники сорому та вини вищі, чим у дівчат. Але в дівчат вищий показник докорів сумління. Загальний середній бал по переживанню нижчих моральних почуттів у дівчат вищий, чим у хлопців. Тобто, дівчата частіше переживають ці почуття. Середній бал (частота) переживання названих почуттів з віком збільшується, при цьому частота переживання сорому теж збільшується, а вини та докорів сумління зменшується. Докладніше ці дані представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Розподіл результатів по переживанню нижчих моральних почуттів**

|                       | Переживання<br>вини<br>(у%) | Переживання<br>сорому<br>(у%) | Переживання<br>докорів<br>сумління<br>(у%) | Середній бал |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------------------|--|--------------|
| Дівчата               | 12,7                        | 50,6                          | 36,7                                       | 6,26         |
| Хлопці                | 13,9                        | 61,3                          | 25,8                                       | 5,5          |
| Загальні<br>показники | 15,75                       | 55,95                         | 28,3                                       | 5,88         |
| 16 – 17<br>років      | 16,8                        | 51,05                         | 32,15                                      | 5,7          |
| 17-18<br>років        | 12,6                        | 63,4                          | 24   | 6,04         |

З метою дослідження значення вини та сорому для розуміння совісті, нами було проведено опитування студентів за авторською анкетною. В ньому взяли участь 168 юнаків віком від 15 до 18 років обох статей міста Кіровограда різних навчальних закладів.

Значна частина респондентів (22,85%) відповідаючи на питання „Як Ви вважаєте, що таке совість?” вважають її почуттям вини, сорому та докорів сумління.

У наступному питанні підбираючи синонім до слова „совість” з запропонованих (сором, вина, докори сумління, внутрішня самооцінка, внутрішній самоконтроль, відповідальність) 11,21% респондентів дають відповідь „вина”, 12,7% – „сором”, 15,8% – докори сумління.

У питанні, де потрібно було підібрати характеристику совісті із запропонованих (почуття провини, яке виникає через невиконання того, що було потрібно зробити; почуття сорому через те, що приховане стало відомим комусь; докори сумління, які виникають через власну провину; внутрішня потреба виконувати моральні норми та вимоги; потреба виконувати моральні норми через вимоги суспільства) 35,4% респондентів характеризують совість як „почуття провини”, 8,26% – як „почуття сорому”, 26,35% – як „докори сумління”.

Отже ми бачимо, що значна частина респондентів надають нижчим моральним почуттям в розумінні совісті великого значення. Приблизно третина опитаних юнаків вважають, що переживання вини, сорому та докорів сумління і є переживанням совісті.

## Висновки

1. Як зарубіжні так і вітчизняні дослідники основою для розвитку совісті вважають переживання вини, сорому та докорів сумління.
2. Сором є найпершою ланкою морального самоосягнення, вина є більш складнішою ланкою.
3. Докори сумління виникають коли людина не може слідувати велінням моралі.
4. Поняття сорому дуже близьке до поняття совісті.
5. Частота переживання нижчих моральних почуттів з віком збільшується, при цьому частота переживання сорому теж збільшується, а вини та докорів сумління зменшується.
6. Значна частина юнаків вважають, що переживання вини, сорому та докорів сумління і є переживанням совісті.

## Література

1. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003.
2. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. – Москва: 1980.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – Москва: Политиздат, 1984.
4. Кон И.С. Открытие „Я”. – Москва: Политиздат, 1978.
5. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. – Москва: 1987.
6. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. – Москва: Мир, 1994.
7. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. – Самара: Изд Дом „Бахрах”, 2006.
8. Столин В.В. Самосознание личности. – Москва: 1983.
9. Титаренко Т.М. Я – знакомый и незнакомый. – Київ: Рад. шк., 1991.
10. Флоренская Т.А. Я – против „Я”. – Москва: Знание, 1985. – № 9.
11. Фромм Э. Душа человека. – Москва: Республика, 1992.
12. Шимановский О.С. Моральное самосознание личности. – Москва: Знание, 1986.
13. Якоби Марио. Стыд и истоки самоуважения. – Москва: 2001.
14. Якобсон П.М. Моральные чувства // Психология чувств. – Москва: Изд-во АПН, 1958.

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ  
ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ**

**THEORETICAL BASIS OF TECHNOLOGY OF STUDENT'S  
INDIVIDUALITY DEVELOPMENT IN PROFESSIONAL EDUCATION  
PROCESS**

*Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки, представлено загальну характеристику праць теоретико-методологічного характеру, присвячених даній проблемі, визначено основні наукові позиції авторської концепції та схарактеризовано компоненти технології розвитку індивідуальності студента.*

***Ключові слова:** індивідуальність, індивідуальні відмінності, індивідуальний підхід, індивідуальний стиль діяльності, індивідуалізація, технологія, професійна підготовка.*

*Topicality of the student's individuality development problems in the process of professional preparation is described, common character is tics of the oretical-methodological work concerned to this problema regiven, main scientific points of author's opinion are defined and components of student's individuality development technology characterized.*

***Key words:** individuality, individual differences, individual approach, individual style of activity, individualization, technology, professional preparation.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями.** Загальні тенденції реформування вищої освіти і науки в Україні передбачають підвищення якості навчального процесу, забезпечення різнобічного розвитку особистості як найвищої цінності, виявлення талантів, здібностей, зміцнення фізичного здоров'я, формування самоповаги, позитивної самооцінки, розвиток самостійності, творчості, винахідливості, наполегливості та відповідальності за свої слова та вчинки. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України визначає основними цілями реформування забезпечення захисту



громадянських прав і розширення індивідуальних свобод особистості [7, 20].

Провідними принципами кредитно-модульної системи навчання визначено такі, що спрямовують увагу викладачів на розвиток індивідуальності студента, урахування його індивідуальних відмінностей, стабілізацію індивідуального стилю учбової діяльності. Так, принцип кредитності, що полягає в декомпозиції змісту освіти і навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів частки, націлює на забезпечення на рівні індивідуального навчального плану набору заданої трудомісткості кількості кредитів, які відповідають розрахунковій нормі виконання студентом навчального навантаження. Принцип модульності визначає підхід до організації оволодіння студентом студентом змістовими модулями і проявляється через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента. Принцип гнучкості та партнерства полягає в побудові системи освіти так, щоб зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента. Принцип діагностичності полягає у забезпеченні можливості оцінювання рівня досягнення та ефективності сформульованих та реалізованих цілей освіти та професійної підготовки [7, 15].

Основним організаційним засобом, що забезпечує реалізацію цих принципів, виступає індивідуальний навчальний план студента, формування якого здійснюється на підставі переліку змістових модулів, що укладені на основі освітньо-професійної програми підготовки і структурно-логічної схеми підготовки. Формування індивідуального навчального плану студента передбачає можливість індивідуального вибору змістових модулів (дисциплін) з дотриманням послідовності їх вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівців [7, 14].

Усе вищесказане актуалізує необхідність розробки технології розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки, з'ясування теоретичних аспектів вказаної проблеми через визначення основних методологічних та теоретичних положень, окреслення сутності базових наукових понять та визначення компонентів вказаної технології.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковується розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Теоретичне підґрунтя аналізу проблем розвитку індивідуальності

склали концептуальні підходи генетичної, педагогічної та вікової психології щодо закономірностей розвитку індивідних та особистісних властивостей, індивідуального розвитку особи, яка знаходиться в умовах суспільного виховання та навчання (І.Д.Бех, О.О.Бодальов, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, Л.Ф.Бурлачук, Л.В.Долинська, С.Д.Максименко, В.С.Мерлін, В.М.Русалов, Л.М.Собчик, П.Р.Чамата, Н.В.Чепелева, Ю.М.Швалб) та зарубіжні дослідження К.Купера, Дж. Келлі, Є.Кречмера, Г.Айзенка, Ч.Спірмена, Л.Терстоуна, С.Стернберга та ін.

В цілому, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що питання індивідуального підходу до виховання і навчання, розвитку індивідуальності людини завжди викликали великий інтерес теоретиків і практиків. В працях видатних вчених минулого та сьогодення закладено основи для розуміння сутності індивідуальності, характеру перебігу процесів індивідуалізації та соціалізації особистості, з'ясовано орієнтовний перелік індивідуальних відмінностей, визначено актуальність та етапність індивідуального підходу, окреслено орієнтовний зміст навчально-виховної роботи з урахуванням індивідуальної своєрідності особи, наголошується на значенні створення індивідуальних варіантів розвитку тощо [2; 5; 9; 10; 12; 13].

**Виділення не виділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття.** Тим не менше, ряд важливих аспектів даної проблеми залишилися невисвітленими. Перш за все, це стосується визначення сутності індивідуальності як глибинного рівня розвитку особистості, обґрунтування її базових системо утворювальних конструктів, критеріальних характеристик та домінантних властивостей, з'ясування етапів індивідуалізації особистості студента у процесі професійної підготовки, окреслення домірного й необхідного комплексу індивідуальних відмінностей, що підлягатимуть вивченню та урахуванню тощо. Недостатня увага приділена створенню технології розвитку індивідуальності та визначенню її основних компонентів.

**Формулювання цілей статті.** На основі вищесказаного метою даної статті визначено: розкрити авторське трактування провідних понять теми, обґрунтувати детермінанти розвитку індивідуальності та на цій основі охарактеризувати компоненти технології розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Вивчення феномена „індивідуальність”, з'ясування особливостей процесу індивідуалізації

особистості та становлення індивідуальних відмінностей передбачає глибоке розуміння як природних передумов в процесі розвитку індивідуальності людини, так і механізмів реалізації особистісного потенціалу. Саме такий підхід дозволяє здійснювати цілісний, системний аналіз унікальних особливостей розвитку кожного студента і в сукупності спрямувати увагу на розвиток „інтегральної індивідуальності” (В.С. Мерлін), яка об'єднує в собі все розмаїття людських проявів. На основі вищесказаного ми розглядаємо **індивідуальність** не лише як просту сукупність індивідуальних відмінностей, а як глибинний рівень розвитку особистості, що супроводжується появою нових властивостей, притаманних власне індивідуальності.

Згідно з нашою концепцією *структурна основа* інтегральної індивідуальності визначається сукупністю конструктів індивідуального та особистісного характеру, кожен з яких складається із комплексу індивідуальних відмінностей відповідного спрямування. *Змістовою характеристикою* індивідуальності як глибинного рівня розвитку особистості вважаємо домінантні (критеріальні, системоутворювальні) властивості індивідуальності, успішне становлення яких забезпечує вироблення власного стилю діяльності та життя, побудову унікальної життєвої траєкторії, яка стає значущою не тільки для самої людини, а і прийнятною для інших.

*При розгляді змістової основи індивідуальності* виникла необхідність уточнити, що саме (наявність певних властивостей, перебіг процесів або форм розгортання буття) може максимально об'єктивно свідчити про ступінь розвитку індивідуальності в широкому значенні цього слова та встановити детермінанти виникнення і збереження (або нівелювання) унікальності особистості студента. На основі зазначеного вище при пошуку та обґрунтуванні системи визначальних для розвитку індивідуальності властивостей ми виходили із наступних положень:

1) *життєтворчість* як спосіб самопрограмування та творчого здійснення особистістю свого життя є унікальним надбанням людини як зрілої особистості;

2) перетворення життєвого світу здійснюється мірою поглиблення *суб'єктності*, ускладнення особистісного ставлення до себе як функції ставлення до власного життя і ставлення до інших людей;

3) усвідомлений та цілеспрямований процес життєтворчості передбачає наявність *“самовладнання”*, активізацію спроможності людини здійснювати саморегуляцію поведінки, самоаналіз та самоконтроль власних емоційних, зокрема, критичних станів, а

результатом саморегуляції є виховання волі, цілеспрямованості, організованості, вміння володіти собою, довільності поведінки.

Аналіз концептуальних теоретичних положень філософського та психологічного спрямування дає підстави вважати домінантними, системоутворювальними, базовими ті властивості, сформованість яких детермінує процеси суб'єктності, довільності та творчості, що сукупно забезпечує творення та досягнення індивідуально- та суспільно-значущих орієнтирів, засвоєння та втілення суспільного досвіду та передбачає внесення нового, власного, самостійно створеного продукту в життя, поведінку та діяльність (А. Адлер, О.Г. Асмолов, В.С. Мерлін, М.В. Крулехт, Ю.М. Швалб).

Глибинними характеристиками, що активізують процеси суб'єктності, творчості та довільності, виконують змістоутворювальну функцію при побудові власного життєвого шляху, забезпечують унікальність стилю діяльності, поведінки та життя, вважаємо цілепокладання, вибірковість та винахідливість. Кожна з цих властивостей несе певне функційне навантаження, доповнює та удосконалює процес розвитку індивідуальності відповідно до означених стратегічних ліній. Цілепокладання супроводжує та забезпечує становлення процесів довільності, вибірковість – суб'єктності, а винахідливість – творчості.

Інтегрованим результуючим утворенням, в якому сукупно відображується комплекс індивідуальних відмінностей індивідуального та особистісного характеру та рівень сформованості системоутворювальних властивостей індивідуальності, виступає *індивідуальний стиль діяльності*, вироблення якого відіграє оптимізуючу та адаптивну роль в процесі життєдіяльності людини.

*Структурною основою індивідуальності виступають індивідуальні відмінності.* Індивідуальні відмінності в сучасній психолого-педагогічній теорії визначаються як особливості психічних процесів, станів, властивостей, що відрізняють людей одне від одного. Маються на увазі індивідуальні відмінності сприймання, уваги, пам'яті, мислення, емоційних реакцій, часу реакції, особистісних утворень – інтересів, здібностей, характеру. Говориться про мінливість індивідуальних відмінностей з віком, зазначається що вони можуть бути різної складності і глибини, різного ступеня сталості [2; 4; 9; 10; 12].

При вивченні особливостей процесу індивідуалізації особистості встановлено, що сучасні педагоги і психологи розглядають розвиток особистості у вигляді діалектичної єдності процесів соціалізації та індивідуалізації, при цьому підкреслюється, що індивідуалізація є

результатом процесу соціалізації і навпаки. Зазначається, що реальна індивідуалізація передбачає максимально глибоке розкриття індивідуальних можливостей людини, що не може бути здійснено без соціалізації особистості. Для більш чіткого розуміння та структурування процесу індивідуалізації в ньому рекомендується виокремлювати процеси індивідуалізації природних, біологічних властивостей та процеси, які безпосередньо стосуються індивідуалізації особистісних проявів [2; 9; 11].

*Розвиток індивідуальності відбувається гармонійно тоді*, коли забезпечується баланс між процесами індивідуалізації та соціалізації, емоційно-почуттєвого та когнітивного, індивідного та особистісного становлення. В такому варіанті розвитку виокремлення суспільного досвіду відбувається з урахуванням не тільки своїх інтересів та бажань, своїх фізичних або інтелектуальних потреб та можливостей, а і з урахуванням аналогічних запитів соціального оточення. У нашому розумінні процес гармонійного розвитку індивідуальності поєднує у собі декілька паралельних ліній, які є взаємообумовленими, взаємопов'язаними, але одночасно своєрідними та частково автономізованими. Таким чином, процеси розвитку індивідуальності виступають як єдині, але не однорідні процеси становлення індивідних та особистісних відмінностей, формування системоутворювальних властивостей, через удосконалення яких і відбувається становлення стилю поведінки, діяльності та життя людини.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість зробити висновок про те, що в процесі розвитку індивідуальності та особистості є ряд спільних та відмінних характеристик. Єдність, паралельність цих процесів зумовлює необхідність здійснення розвивальних заходів, які мають бути спрямовані на підтримку особистості як індивідуальності. Встановлена своєрідність процесу розвитку індивідуальності передбачає орієнтацію діяльності вищої освіти у напрямі індивідуалізації та запровадження багатокomпонентної технології розвитку індивідуальності студента.

Поняття «освітня технологія» вживається тоді, коли мова йде про загальну стратегію розвитку освітнього простору взагалі (Ю.К. Бабанський, О.М. Пехота та ін.). Будь-яка педагогічна технологія передбачає здійснення певних етапів: визначення чіткої системи цілей, що формуються, як правило, через результат виховання і навчання; конструювання освітнього циклу, яке передбачає діагностику рівня вихованості та навченості студентів, їх здібностей, можливостей, розбивку матеріалу на окремі змістові одиниці, організацію освіти відповідно до



поставлених цілей, сукупність навчально-виховних процедур, способи корекції на основі зворотного зв'язку, усвідомлення студентами критеріїв оцінювання результатів; реалізація запланованих завдань; мотиваційна підготовка; розуміння мети, усвідомлення і відтворення способу дій і забезпечення зворотного зв'язку у керівництві навчально-виховною діяльністю, поточна корекція; контроль, оцінка та аналіз результатів діяльності студентів; повторне відтворення циклу без змін або з корекцією [3; 5; 11].

Основою створення технології розвитку індивідуальності студента стало виділення тих структурних компонентів, сукупність яких становить собою систему освітньої діяльності. Традиційно в багатокомпонентній структурі цілісного педагогічного процесу виділяють: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольню-регулюючий і оцінно-результативний компоненти [3].

При визначенні *цільового компоненту* освітнього процесу в сучасних наукових дослідженнях підкреслюється думка про те, що раніше мета освіти детермінувалась суспільними інтересами, рішеннями держави та уряду, при цьому задовольнялось лише суспільне замовлення і зовсім не враховувались індивідуальні можливості та потреби здобувача вищої освіти. У цільовому компоненті фронтально орієнтованої освітньої діяльності переважала спрямованість на передачу готових, вироблених викладачами знань, формування певних вмінь та навичок, що обмежувало можливості до активізації особистого (та особливого) внутрішнього потенціалу кожного студента, спрямовувало увагу педагогів на застосування уніфікованих методів прямого впливу, фронтальних форм роботи, впровадження авторитарно-дисциплінарного стилю спілкування, уникнення індивідуалізованих, емоційно-почуттєвих форм взаємодії з студентами. На відміну від цього цільовим компонентом технології розвитку індивідуальності вважаємо – забезпечення сприятливих умов для розвитку і саморозвитку кожного студента з урахуванням унікальної своєрідності, максимально повної гармонізації індивідуальних відмінностей, активізації особливих, своєрідних, притаманних лише цій особі, ресурсів, підтримка прагнень до самостійного вироблення власного стилю діяльності, поведінки та життя.

*Стимулюючо-мотиваційний компонент* відповідатиме вимогам сучасної вищої школи, якщо викладач досконало володітиме методами психологічної діагностики щодо вивчення індивідуальних особливостей студентів, спиратиметься на результати моніторингу якості підготовки, а педагогічний процес будуватиметься на основі прийняття особистих цілей



і запитів, наближення до природи їхнього світопізнання. У нашому розумінні стимулюючо-мотиваційний компонент технології розвитку індивідуальності має відобразити процес підвищення психологічної компетентності викладачів в сфері визначення індивідуальних відмінностей кожного студента, прийняття унікальної своєрідності його індивідуальності, розуміння диференційованої картини сукупності індивідуальних відмінностей психофізичного розвитку та створення атмосфери взаєморозуміння й партнерства.

**Змістовий компонент** освітнього процесу до недавнього минулого був здебільшого спрямований на передачу теоретичних знань. У фронтально-орієнтованій моделі вищої освіти не існувало можливості вибору навчальних дисциплін або спецкурсів, тематики курсових чи дипломних робіт. При визначенні програмового змісту навчальних дисциплін не враховувались регіональні, місцеві особливості, недостатня увага приділялась проведенню індивідуальної роботи із студентами. Запровадження технології розвитку індивідуальності студента передбачає наявність таких змістових ліній, що враховують наявність особисто-значущих цілей, потреб та інтересів, спонукають студента до самостійних виборів та науково-практичних винаходів (варіативна складова). Отже, зміст навчання частково може та повинен бути обраний студентами самостійно, що підвищує їх відповідальність за якість виконання, підвищує успішність навчання, підсилює інтерес та сприяє розвитку позитивних особистісних властивостей.

**Операційно-діяльнісний компонент** реалізується через комплекс навчально-виховних методів, прийомів та засобів, що забезпечують успішність навчання кожного студента. На сучасному етапі відбувається переорієнтація до використання методів і форм роботи розвивального характеру, спрямованих на активізацію різних видів самостійної діяльності студента. Операційно-діяльнісний компонент технології розвитку індивідуальності студента передбачає відмову від зловживання словесними методами, особливо такими як вказівки, накази, покарання, моралізування і орієнтує викладачів на використання перш за все практичних методів, забезпечення умов для самостійної практичної діяльності студентів, проблематизацію завдань, емоційно насичене діалогічне та полілогічне спілкування, пошуково-дослідницьку діяльність, експериментування. Змінюються акценти у визначенні форм навчальної роботи – зменшується кількість лекційних та збільшується кількість практичних й лабораторних занять. Поширюється практика проведення індивідуальної роботи та індивідуальних занять із студентами.

Професійна підготовка має здійснюватись в атмосфері інтелектуальних, моральних і естетичних переживань, зіткнення різних думок, поглядів, позицій, підходів, проектування різноманітних можливих розв'язань пізнавальних завдань проблемного характеру, спільної творчості викладачів та студентів. Основною умовою такої роботи вважається залучення до критичного аналізу, відбір і конструювання особисто значущого змісту, а провідними методами – діалоги, дискусії, дидактичні ігри, самостійна та дослідницько – експериментальна робота.

**Контрольно-регулюючий компонент** технології розвитку індивідуальності передбачає поглиблене виявлення індивідуальних можливостей і здібностей кожного студента засобами моніторингу. При цьому передбачається, що викладач не повинен брати на себе цілком контролюючу та оцінну функції, вони мають бути розподілені між викладачем і студентом. Отже, завданням для сучасного викладача стає – залучити студента до самоаналізу процесу досягнення мети, самооцінювання, рейтингового оцінювання особистої участі та участі товаришів, аналізу результатів своєї діяльності. Отже, контрольно-регулюючий компонент технології розвитку індивідуальності передбачає об'єктивізацію та мотивацію зовнішнього оцінювання, систематичне стимулювання внутрішнього (самооцінювання) шляхом самопорівняння студентами результатів своєї діяльності, вчинків, окремих дій тощо.

**Висновки.** Інноваційні тенденції становлення сучасної вищої освіти спрямовані на розвиток особистісних якостей студента, урахування його індивідуальних відмінностей, розвиток індивідуальності. Авторська концепція визначає індивідуальність в її структурно-змістовій основі, де структурний компонент являє собою сукупність індивідуальних відмінностей індивідуального та особистісного характеру, а змістовий – забезпечує процес становлення творчості, суб'єктності та волі.

Побудова технології з урахуванням багатокомпонентної структури освітньої діяльності дає змогу здійснити успішний розвиток індивідуальності студента, передбачити та профілакувати можливі негаразди на етапі професійної підготовки, виявити та активізувати ті глибинні механізми, що запезпечують процеси успішного розвитку та саморозвитку студента, гармонізувати процеси становлення індивідуальних відмінностей та закласти основи характерного стилю діяльності та “почерку” життя, який визначає майбутню долю кожної людини. Перспективними у даному напрямі стають питання

експериментального вивчення особливостей розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки.

### Література

1. Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генезис особистості в контексті навчання і виховання. (Зб. наук. статей) \ За заг. ред. С.Д.Максименка. – Київ: Нора-прінт, 2001.
2. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – Москва: МГУ, 1986.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – Москва: Педагогика, 1989.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук.видання. – Київ: Либідь, 2003.
5. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – Київ: Просвіта, 2001.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – Київ: Рад. школа, 1989.
7. Кредитно-модульна система навчання (нормативно-правові акти та анотований список літературних джерел) О.Г. Ярошенко, О.А. Цуруль, І.В.Мороз, С.Г. Кобернік, Р.М.Вернидуб, Т.С.Іваха, Л.А.Покась.
8. Кузьменко В.У. Індивідуалізоване виховання і навчання в освітніх закладах. Навчально-методичний посібник. – Київ: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2002.
9. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – Москва: Педагогика, 1986.
10. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – Москва: Просв., 1991.
11. Освітні технології: Навчально-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – Київ: А.С.К., 2001.
12. Психология индивидуальных различий / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б. и Романова В.Я. – 2-е изд. – Москва: ЧеРо, 2002.
13. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – Москва: ИПП-ИСП, 2000.

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ  
САМОРОЗКРИТТЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ****RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SELF-  
DISCLOSURE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

*У статті аналізується дослідження психологічних механізмів саморозкриття у студентів – майбутніх психологів та розкриваються особливості їх прояву у студентів різних курсів.*

***Ключові слова:** саморозкриття, комунікативна компетентність, самоприйняття.*

*Maintenance idea of psychological mechanisms of self-disclosure and result research it for future psychologists.*

***Key words:** self-disclosure, self-receive, communicate competence.*

Для майбутнього психолога актуальним є питання що стосується того, як подавати інформацію про себе, як вибирати оптимальну дистанцію між собою та іншими. Адже його власна особистість є важливим засобом його професійної діяльності. У зв'язку з цим постає питання про необхідність дослідження механізмів саморозкриття особистості майбутнього психолога.

На значущості особистісної складової в комплексі професійних характеристик психолога наголошують у своїх працях Г.С.Абрамова, Г.О.Балл, О.Ф.Бондаренко, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, В.Г.Панок, А.В.Петровський, Н.І.Пов'якель, О.Є.Сапогова, В.А.Семиченко, Л.Р.Терлецька, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева [5] та інші автори.

**Постановка проблеми.** В наш час феномен саморозкриття та його дослідження є новою сферою досліджень для вітчизняної та російської психології (Н.В. Амяга, Т.П. Скрипкіна, І.П. Шкуратова, О.В. Зінченко, М.В. Бородіна, Капустюк О.М.) [4]. Його дослідження почалось в 50-х роках ХХ-го століття в межах гуманістичної психології (С.Джуард). Діагностичний апарат щодо психологічних механізмів саморозкриття потребує розробки і напрацювання. **Мета статті** – проаналізувати результати дослідження психологічних механізмів саморозкриття у майбутніх психологів та розкрити їх динаміку по курсам.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Сідней Джуард [6] визначив саморозкриття як процес подання іншим людям інформації про себе, свідоме і добровільне відкриття іншому свого «Я». Зміст саморозкриття

можуть складати думки, почуття людини, факти її біографії, поточні життєві проблеми, стосунки з оточуючими людьми, враження від творів мистецтва, життєві принципи тощо. Згідно теоретичних досліджень [3], психологічними механізмами саморозкриття постають комунікативна компетентність і самоприйняття. Для діагностики зазначених механізмів ми використали наступні методики:

1. Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В.В.Бойко [2, 591].

2. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко [2, 486].

3. Методика «Тест-опитувальник комунікативної креативності» Саннікової О.П. та Белоусової Р.В. [3].

4. Опитувальник самоствавлення С. Р. Пантілєєва [1].

Результати дослідження самоприйняття з допомогою опитувальника самоствавлення С.Р.Пантілєєва розподілились наступним чином (у стенах):

**Таблиця 1.1.**

**Динаміка шкал самоствавлення по курсам**

| Шкали   | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1курс   | 5,4 | 4,8 | 5,4 | 6,0 | 5,5 | 5,3 | 5,8 | 5,6 | 5,3 |
| 2курс   | 5,5 | 4,1 | 5,1 | 6,2 | 5,9 | 5,6 | 5,0 | 4,8 | 4,7 |
| 3курс   | 5,1 | 4,4 | 4,2 | 5,8 | 5,6 | 4,6 | 5,1 | 5,3 | 5,1 |
| 4курс   | 5,4 | 4,5 | 5,4 | 5,8 | 6,2 | 5,5 | 5,9 | 5,6 | 5,2 |
| 5курс   | 5,6 | 4,2 | 4,6 | 5,7 | 5,7 | 5,5 | 4,7 | 5,1 | 4,7 |
| Сер.ар. | 5,4 | 4,4 | 4,9 | 5,9 | 5,8 | 5,3 | 5,3 | 5,2 | 5,0 |

За загальноприйнятою шкалою стевів: 1-3 бали – низький рівень, 4-7 – середній рівень, 8-10 – високий рівень прояву параметру. Як бачимо, всі отримані величини потрапляють в проміжок – «середній рівень». Відрізняються лише в межах одного балу. Тому ми можемо говорити лише про невеликі коливання показників, але в межах середнього рівня.

Спираючись на авторську інтерпретацію результатів, можна констатувати по першій шкалі – «внутрішня чесність, відкритість», що майбутні психологи не є закритими, такими, що не бажають видавати важливу інформацію про себе, є занадто конформними, але й не виражена в них глибока усвідомленість Я і рефлексивність, прагнення до внутрішньої чесності і відкритості.

Щодо другої шкали – «самовпевненість», слід зазначити, що респонденти знаходяться значно далі від самовпевненості, відчуття сили Я, високого самоствавлення, і значно ближчі до показників незадоволення собою, сумніву в здатності викликати до себе повагу, оскільки бал



коливається в межах «4» – першої позначки середнього рівня, яка лише на бал відрізняється від низького (1-3 бали).

Щодо третьої шкали – «самокерівництво», можемо спостерігати на 1 - му, 2-му і 4-му курсах дещо більш виражене переживання інтегрованості, обґрунтованості і послідовності власних прагнень і цілей в порівнянні з 3 - м і 5-м курсом, де виражене більша розмитість фокусу Я і залежність від зовнішніх обставин. Це може бути обумовлене деякою визначеністю у професійному розвитку, тоді як 3-й і 5-й курси характеризуються, ймовірно, певною кризою у професійному становленні й особистісному самовизначенні, адже 3-й курс є серединою процесу опанування спеціальністю, коли робляться перші висновки, а 5-й – його підсумком, коли робляться остаточні висновки.

По четвертій шкалі – «дзеркальне Я», можна відзначити, що досліджувані не зовсім впевнені, що можуть викликати повагу інших, але й не очікують негативного ставлення до себе з боку інших.

По п'ятій шкалі – «самоцінність», можна сказати, що любов до себе, самоприйняття, відчуття власної цінності й цінності для інших знаходяться на стабільно середньому рівні.

Щодо шостої шкали – «самоприйняття», отримані показники характеризують майбутніх психологів як таких, які недостатньо схвалюють свої бажання, недостатньо емоційно приймають свої недоліки. Гостріше це виражено на 3-му курсі, де показники дещо нижчі. Це може бути свідченням вже згадуваної кризи середини навчання, коли особливо гострою є, на нашу думку, є проблема прийняття буденних реалій професії і себе в ній, а також пошук більш глибоких особистих стосунків дружби і любові. Проте в цілому для досліджуваних і не є характерною внутрішня дезадаптація як наслідок низького самоприйняття.

По сьомій шкалі – «самоприхильність», можна бачити більш виражене бажання до самозміни, намагання наблизитися до ідеального уявлення себе на 1-му і 4-му курсах, що можна пояснити входженням в професію і нове середовище на початку навчання і певним набутим досвідом навчання і розвитку на 4-му курсі. Проте найнижчим є показник у 5-го курсу, що характеризує більш виражене бажання до збереження актуального Я, відмову і зневіру у можливості саморозвитку власного Я. Це може свідчити про прагнення зберегти набуті знання і досвід як підсумок навчання у ВНЗ і ще не сформовану установку, що змінювати своє Я професіонал має все своє життя, якщо він прагне бути успішним і адекватним новим умовам.

Щодо восьмої шкали – «внутрішня конфліктність», можна сказати про посилення рефлексії і проникнення в себе, більш адекватний образі Я у



досліджуваних, деяке зниження внутрішніх конфліктів, почуття вини і неадекватно низької самооцінки майже на всіх курсах. Лише на 2-му курсі показники є дещо ближчими до відмови від проблем, закритості і самозадоволенні, що може бути результатом проходження адаптаційного періоду і бажанні зберегти набуті знання й досвід як ознаку деякої стабільності.

По дев'ятій шкалі – «самозвинувачення», можна констатувати середній рівень самозвинувачення, який можна охарактеризувати як відсутність крайніх меж дезадаптації, викликаних низькою симпатією до себе, проте не позбавлений деяких тенденцій до негативних емоцій по відношенню до самого себе.

Проте, не дивлячись на невиразність показників, ми можемо констатувати важливість отриманої інформації. Вона полягає в тому, що рівень самоприйняття особистості знаходиться на середньому рівні, тобто динаміка його розвитку як така відсутня. Це говорить про низьку поінформованість про важливість цієї складової як механізму саморозкриття особистості, що, в свою чергу, веде до невизнання її цінності як істотної складової професійного становлення психолога. Без активного формування, інформування і декларації цінності самоприйняття ми не можемо очікувати її розвитку і становлення у майбутніх психологів. Тому отримані дані суттєво посилюють інтенцію до впровадження у середовище професійного становлення майбутніх психологів цінності прийняття себе, яка має вирішальне значення для саморозкриття у професії.

Дослідження емпатії як індикатору механізму комунікативної компетентності здійснювалось за методикою діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко. Отримані дані розподілились наступним чином (у %):

**Таблиця 1.2.**  
**Динаміка прояву загального рівня емпатії по курсам**

| Курс           | Загальний рівень емпатії |           |          |              |
|----------------|--------------------------|-----------|----------|--------------|
|                | дуже низький             | занижений | середній | дуже високий |
| 1              | 8                        | 46        | 44       | 2            |
| 2              | 7                        | 27        | 60       | 6            |
| 3              | 13                       | 40        | 47       | 0            |
| 4              | 3                        | 42        | 51       | 4            |
| 5              | 0                        | 35        | 62       | 3            |
| С/а<br>вибірці | по 6,2                   | 38        | 52,8     | 3            |

По каналам результати виглядають наступним чином (у %):

Таблиця 1.3.

Динаміка прояву каналів емпатії по курсах

| № | Канали                      | рів | Курси |    |    |    |    |
|---|-----------------------------|-----|-------|----|----|----|----|
|   |                             |     | 1     | 2  | 3  | 4  | 5  |
|   | <b>Раціональний канал</b>   | в   | 21    | 20 | 37 | 19 | 7  |
|   |                             | с   | 42    | 58 | 53 | 48 | 73 |
|   |                             | н   | 37    | 22 | 10 | 33 | 20 |
| 2 | <b>Емоційний канал</b>      | в   | 11    | 28 | 13 | 28 | 22 |
|   |                             | с   | 34    | 32 | 40 | 59 | 43 |
|   |                             | н   | 55    | 39 | 47 | 13 | 45 |
| 3 | <b>Інтуїтивний канал</b>    | в   | 34    | 42 | 13 | 27 | 35 |
|   |                             | с   | 43    | 26 | 25 | 33 | 34 |
|   |                             | н   | 23    | 32 | 62 | 40 | 31 |
| 4 | <b>Установки на емпатію</b> | в   | 53    | 46 | 39 | 47 | 41 |
|   |                             | с   | 36    | 47 | 34 | 38 | 42 |
|   |                             | н   | 11    | 7  | 27 | 15 | 17 |
| 5 | <b>Проникаюча здатність</b> | в   | 23    | 28 | 7  | 13 | 34 |
|   |                             | с   | 52    | 49 | 64 | 61 | 42 |
|   |                             | н   | 25    | 23 | 29 | 26 | 24 |
| 6 | <b>Ідентифікація</b>        | в   | 46    | 12 | 33 | 35 | 61 |
|   |                             | с   | 32    | 67 | 54 | 41 | 32 |
|   |                             | н   | 22    | 21 | 13 | 24 | 7  |

Щодо загального рівня розвитку емпатії, бачимо високий бал на 2-му курсі і на 5-му (60%), тобто поступове підвищення її рівня до кінця навчання у вузі, що є позитивною тенденцією. Деяке зниження рівня емпатії на 3-му і на 4-му курсах може свідчити як про спробу майбутніх психологів позиціонувати себе більш компетентними, такими, які більше знають, а тому менше відчують, так і про ймовірність розчарування в сфері стосунків, наявність невиправданих очікувань від контактів. Це лише припущення, проте вони можуть бути перевірені спеціально підібраними методиками і стати темою окремих досліджень.

По раціональному каналу можна бачити, що найбільша частина студентів 5 курсу володіє середнім рівнем, тобто відбувається поступове посилення спрямованості думок і організації уваги в напрямі усвідомлення значущості емпатичних вмінь для майбутнього психолога.

По емоційному каналу бачимо поступове підвищення рівня емоційного співпереживання, найвищий рівень виявлено на 4-му курсі, який дещо знижується на 5-му. Це можна пояснити, на нашу думку, тим,

що відбувається деяка економія душевних зусиль і посилюється вибірковість емоційних контактів на 5-му курсі навчання.

По інтуїтивному каналу бачимо невелику дисперсію по всім курсам, яка і по всім рівням тримається в межах однієї третьої. Лише на 3-му курсі бачимо високий процент низького рівня (62%). Все це говорить про те, що довіра до власної інтуїції, вміння діяти в умовах дефіциту інформації, яке передбачає глибоку довіру до самого себе, опору на власну автентичність потребує ґрунтовного інформування та цілеспрямованого розвитку.

Щодо установок на емпатію, можна констатувати, що відбувається поступове зниження високого рівня і майже без особливих коливань тримається середній рівень. Це доводить, на нашу думку, вже заявлену щодо загального рівня розвитку емпатії тенденцію, що студенти приходять з великим прагненням встановлювати глибокі особисті контакти, виявляти цікавість до іншої особистості. Проте за час навчання ця тенденція послаблюється, ймовірно змінюючись на більш «прохолодне», компетентне відношення, в якому зовсім небагато «душевності» і набагато більше «знань умінь і навичок». Це надзвичайно цінна інформація для викладачів-психологів: куди і чому зникає така адекватне для майбутнього психолога прагнення бути небайдужим до іншого? Чи не потребує навчальний процес у майбутніх психологів посилення екологічної культури відношення до студентів? Ми вважаємо, що потребує.

Проникаюча здатність в емпатії, як вміння встановлювати атмосферу відкритості, довірливості істотно підвищується від 1-го до 5-го курсу, адже вже одна третя на 5-му курсі володіє цією здатністю на високому рівні. На нашу думку, це говорить також і про те, що атмосфера відкритості, як і вміння її встановлювати починає набувати дедалі більшого значення і визнається як цінність в середовищі майбутніх психологів. Така тенденція, на нашу думку, створює необхідну базу для формування саморозкриття, адже показує значущість атмосфери відкритості і довірливості для студентів і, особливо, – вміння її створити і підтримувати як важливу рису професійного становлення майбутніх психологів.

Щодо каналу ідентифікації, можна помітити досить своєрідну тенденцію: найвищий процент високого рівня ідентифікації спостерігається на 1-му (46%) та на 5-му (61%) курсах. Тоді як на середніх курсах найвищий процент по середньому рівню. Це говорить про те, що вузлові етапи освоєння професії – входження в неї на 1-му та узагальнення набутого досвіду на 5-му, супроводжуються різким зростанням потреби в ідентифікації. Студент, що тільки прийшов здобувати професію, прагне

мати зразок, причому не стільки теоретичний, скільки живий, особистісно забарвлений, з яким можна було б себе ідентифікувати. Це надзвичайно важлива інформація для викладачів-психологів, адже показує наскільки важлива особистісна складова у формуючому фахівця процесі. Крім того, це істотно посилює відповідальність викладачів за власний внутрішній зміст, його адекватну і своєчасну декларацію, і виявляє необхідність викладача майстерно володіти здатністю до саморозкриття. Викладач так чи інакше надає модель для ідентифікації, і те, яким буде майбутній фахівець залежить також і від того, якою була модель. Таким чином можлива корекція тих чи інших ідентифікацій і звернення кожного з учасників взаємодії, в кінцевому рахунку, і до самого себе, до власної автентичності.

Рейтинг каналів емпатії всередині кожного курсу ілюструє, що частота високих і середніх показників найбільш характерна для каналу ідентифікації (1, 2, 3 та 5 курси). На другому місці – раціональний канал (2 і 5 курси) та проникаюча здатність (3 і 4 курси). Трете місце по частоті зайняв канал – установки на емпатію (1 курс). Це ще раз підкреслює непересічну цінність ідентифікаційних процесів для набуття професійної майстерності майбутніми психологами, важливість свідомого спрямування на розвиток емпатичних здібностей і необхідність оволодіння як викладачами так і студентами здатністю створювати атмосферу відкритості і довірливості, що і викликає нагальну потребу в розвитку саморозкриття особистості як важливого професійного феномену майстерності психолога.

Високою інформативністю щодо емоційного компоненту комунікативної компетентності, який є надзвичайно важливим для саморозкриття, постала методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В.В.Бойко (у %).

**Таблиця 1.4.**

**Динаміка загального рівня емоційних проблем по курсах**

| Курс                 | Загальний рівень емоційних проблем |           |          |              |
|----------------------|------------------------------------|-----------|----------|--------------|
|                      | низький                            | занижений | середній | дуже високий |
| <b>1</b>             | 7                                  | 39        | 52       | 2            |
| <b>2</b>             | 8                                  | 41        | 45       | 6            |
| <b>3</b>             | 13                                 | 20        | 67       | 0            |
| <b>4</b>             | 14                                 | 27        | 41       | 18           |
| <b>5</b>             | 19                                 | 33        | 38       | 9            |
| <b>С/а по вибірц</b> | 12,2                               | 32        | 48,6     | 7            |

За цими даними можна констатувати, що найбільший відсоток по всіх курсах (41% - 67%) складає 3 рівень вираженості емоційних проблем у спілкуванні, свідчення того, що емоції студентів деякою мірою ускладнюють їх взаємодію з партнерами. Особливо це характерно для 3-го курсу – 67%. Заслуговує на увагу той факт, що для 1-го рівня вираженості емоційних проблем, за яким емоції, як правило, не заважають спілкуватись з партнерами, характерний надзвичайно низький відсоток – від 7% до 19% по всій вибірці. Тоді як має місце навіть 4 рівень вираженості емоційних проблем, за яким емоції дуже заважають встановлювати контакти з людьми і навіть дезорганізують особистість. Маємо 18% такого рівня на 4 курсі. Це дозволяє зробити висновок, що в емоційному відношенні прослідковується виразна тенденція до деякої емоційної нестабільності, проблемності в сфері вираження і переживання емоцій, що є не просто неадекватним, а й шкідливим з огляду на опанування професією психолога. Необхідно прийняти міри для послаблення і попередження такої тенденції.

Методика дозволила нам відслідкувати який саме характер мають ті емоційні проблеми, з якими стикаються студенти.

**Таблиця 1.5.**  
**Динаміка прояву емоційних перешкод по курсах**

| №  | Назва перешкоди  | Курс |    |    |    |    | С/а<br>виб. |
|----|--|------|----|----|----|----|-------------|
|    |  | 1    | 2  | 3  | 4  | 5  |             |
| 1. | <b>Невміння керувати емоціями, дозувати їх</b>         | 19   | 21 | 26 | 33 | 28 | <b>25,4</b> |
| 2. | <b>Неадекватний прояв емоцій у ситуаціях</b>           | 54   | 27 | 39 | 52 | 34 | <b>41,2</b> |
| 3. | <b>Негнучкість, невиразність нерозвинутість емоцій</b> | 13   | 34 | 32 | 41 | 26 | <b>29,2</b> |
| 4. | <b>Домінування негативних емоцій</b>                   | 5    | 15 | 13 | 20 | 18 | <b>14,2</b> |
| 5. | <b>Небажання зближуватись на емоційній основі</b>      | 11   | 29 | 27 | 19 | 14 | <b>20,0</b> |

Як бачимо, перше місце по кількості й частоті займає неадекватний прояв емоцій (34%-54%) по всім курсам. На другому – негнучкість, невиразність і нерозвинутість емоцій (26%-41%). На третьому місці – невміння керувати емоціями, дозувати їх (26%-33%). Викликає занепокоєння той факт, що майбутній психолог не вміє виразити свою емоцію в адекватній кількості і якості, не володіє репертуаром емоційних реакцій на належному рівні. Подібні цифри свідчать також про наявність власних внутрішніх проблем, оскільки неадекватність емоцій завжди спричинена деякими особистісними деформаціями. Відкриття себе у ефективному діалозі й дозволяє подолати особистісні і багато інших проблем, в тому числі й неадекватності та невиразності емоцій. Саме тому освоєння саморозкриття як ідеї і як практики є необхідним у професійному становленні майбутніх психологів.

Інформативними щодо другого механізму постали шкали № 1, 5, 7, 8 методики «Тест-опитувальник комунікативної креативності».

Дані розподілились наступним чином (у %):

**Таблиця 1.6.**

**Динаміка комунікативних здібностей по курсам**

| Шкали                                      | Рівень   |          |          |
|--|----------|----------|----------|
|  | <b>В</b> | <b>С</b> | <b>Н</b> |
| <b>1. Легкість у спілкуванні</b>           | 24,6     | 53,4     | 22       |
| <b>5. Емоційна стійкість у спілкуванні</b> | 27,4     | 42,5     | 30,1     |
| <b>7. Експресивність - невиразність</b>    | 30,2     | 43,8     | 26,0     |
| <b>8. Комунікативна компетентність</b>     | 32,9     | 41,1     | 26,0     |

Кожний з показників має вираженість близько однієї третьої (більше або менше), як по рівням, так і по курсам, за виключенням високого показника середнього рівня на 1-му курсі по шкалі «легкість у спілкуванні – складність у спілкуванні». Така невелика дисперсія, на нашу думку, свідчить про наявність у третини досліджуваних як позитивних тенденцій – до стабільності, вміння керувати собою, виразності мовних засобів, так і до негативних – нестриманості, складності у встановленні контактів, невиразності мовних засобів. Проте для професії психолога цей показник має бути суттєво вищим. Тому потребує деякої корекції вміння майбутніх психологів як опановувати себе, бути більш компетентним у встановленні контактів, так і майстерно володіти експресивними навичками спілкування.



## Висновки

1. Динаміка прояву саморозкриття, спроектована на його механізми – комунікативну компетентність та самоприйняття знайшла експериментальне підтвердження через дослідження їх індикаторів. Зазнав деякої модифікації порядок і розміщення акцентів у механізмах: за дієвістю щодо саморозкриття на першому місці постав механізм комунікативної компетентності, на останньому – самоприйняття. Таким чином, емпіричний матеріал підтвердив припущення про структурно-динамічну організацію процесу саморозкриття.

2. Встановлено, що вузлові етапи освоєння професії супроводжуються різким зростанням потреби в ідентифікації. Студент, прагне мати не теоретичну конструкцію, а особистісно забарвлений зразок, з яким можна було б себе ідентифікувати. Це показує наскільки важлива особистісна складова у формуючому фахівця процесі та істотно посилює відповідальність викладачів за власний внутрішній зміст, його адекватну і своєчасну декларацію.

3. Доведено, що безпосередність і щирість, яка була на початку навчання, майже зникає. Це часто зумовлене тим, що образ психолога не асоціюється із відкритістю і щирістю, а більше апелює до відстороненості, демонстрації сили, вміння впливати, тобто, певною мірою, маніпулювати і бути закритим. Тому потребують корекції уявлення майбутніх психологів про професійні зразки і орієнтири діяльності.

## Література

1. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – Москва: «СМЫСЛ», 1993.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика // Методики и тесты. Учебн. пособие. – Самара: Изд. Дом «Бахрах – М», 2001.
3. Саннікова О. П. Феноменологія особистості. – Одеса: СМІЛ, 2003.
4. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. – 2002. – № 1.
5. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика. – Т. 2. – Вип. 2. – Київ: 2002.
6. Jourard S. The Transparent Self. – New-York: Van Nostrand Reinhold Co., 1964.

**ПРОЯВИ І ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ  
АДАПТАЦІЇ/ДЕЗАДАПТАЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ****FEATURES AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL  
ADAPTATION/DISADAPTATION OF STUDENTS**

*У статті представлені прояви, тенденції та особистісні профілі професійної адаптації/дезадаптації студентів-психологів у процесі фахової підготовки у ВНЗ.*

**Ключові слова:** професійна адаптація/дезадаптація, професійна адаптивність, професійна адаптованість, “стійкість/уразливість до професійної дезадаптації”, особистісні профілі.

*In the article the psychological specific of structure of professional adaptation/nonadaptation is presented in future psychologists workers and importance of forming of professional adaptiveness and professional adapted of students-psychologists in the process of professional preparation in VNZ.*

**Key words:** professional adaptation/nonadaptation, professional adaptiveness/nonadaptiveness”, “professional adapted/nonadapted”, “professional adaptive potential”, “firmness and “vulnerability to the nonadaptation”.

**Постановка проблеми.** Актуальність вивчення проблеми адаптації й подолання дезадаптації в умовах професійної діяльності зумовлюється стресогенністю ситуацій життєдіяльності людини, що виникають найчастіше у так званих допомагаючих професіях системи “людина-людина”. Виникнення специфічних адаптивних труднощів до різних форм професійної діяльності фахівців у галузі теорії та практики сучасної психології у різних професійних ситуаціях зумовлює необхідність дослідження проявів і основних тенденцій професійної адаптації/дезадаптації у студентів під час навчання у ВНЗ для створення шляхів і засобів попередження та подолання професійної дезадаптації майбутніх фахівців.

Потребою сьогодення є підвищення ефективності та якості професійної підготовки психолога-практика, що дозволяє підвищити рівень його адаптації, прогнозувати та упереджувати виникнення проблем професійної дезадаптації. Необхідно відмітити, що професійна дезадаптація психологів-практиків викликана активізацією деструктивно спрямованих чинників особистісного та соціального характеру, які здійснюють вплив на формування особистості та її психологічної готовності до професійної діяльності, спричиняють її труднощі та

проектують як очікувані, так і неочікувані проблемні ситуації. Актуальні проблеми підготовки психологів в системі вищої школи зумовили появу досить значної кількості досліджень професійно важливих якостей та психологічних механізмів, що полегшують професійну адаптацію входження у професію і вирішення професійних завдань (О. Ф. Бондаренко, Л. В. Долинська, О. Г. Солодухова, В. Г. Панок, Л. А. Петровська, Н. І. Пов'якель, Л. В. Уманець, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко та ін.). Дослідженнями визначено актуальні психологічні проблеми адаптації студентів-психологів до умов навчання, успішність оволодіння програмою підготовки, деякі технологічні питання підготовки фахівців, пропонуються різні моделі структури особистості психолога, що підвищують рівень професійної адаптації, досліджуються умови особистісного розвитку психолога-практика [1; 2; 6; 7; 9; 10].

Розв'язання проблем професійної адаптації/дезадаптації у процесі підготовки психологів зумовили визначення основних вимог до змісту їх підготовки (В. Г. Панок); розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять “психологічна готовність психолога” та “професійна компетентність” (Н. В. Чепелева); психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій і класів професійно-психологічних завдань психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності (Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева); особливості розвитку особистості психолога-практика у процесі професійної підготовки (О. Ф. Бондаренко, І. С. Булах, Л. В. Долинська, П. В. Лушин, Н. І. Пов'якель, Яценко та ін.) [1; 2; 4; 6; 7; 9; 10].

Однак вирішення означених проблем перебуває поки що у стадії осмислення. Слід зазначити обмежену кількість досліджень, спрямованих безпосередньо на вивчення етапу професійної адаптації і виділення у ньому факторів, які спричиняють появу дезадаптації у професіях системи “людина-людина” і, зокрема, у професії психолог, орієнтований на вирішення практичних завдань – психолог-практик.

У цьому аспекті важливим стає наукове вивчення особливостей проявів професійної дезадаптації майбутнього психолога. У зв'язку з цим постає питання вивчення основних тенденцій професійної дезадаптації студентів-психологів та дослідження психологічних передумов прогнозування успішності професійної адаптації у майбутніх фахівців. На жаль, особливості проявів та основні тенденції професійної дезадаптації психологів саме в процесі фахової підготовки у ВНЗ, можливості її прогнозування практично не розглядалися ні як предмет психологічного дослідження, ні як необхідна технологічно важлива складова ефективної

професійної діяльності психолога-практика, що робить вивчення проблеми вкрай актуальною.

**Метою даної статті є:** розгляд проявів та основних тенденцій професійної адаптації/дезадаптації у студентів-психологів

**Аналіз проблеми дослідження.** Існує тенденція до обґрунтування феномену “дезадаптація” з основних позицій у його визначенні, зокрема, позицій якісного функціонування процесу адаптації та соціалізації; функціонування пристосувальних механізмів особистості; існування та функціонування захисних механізмів особистості; функціонування адаптивних механізмів особистості як реакції на деструктивні проблемні ситуації, що спроектовані довкіллям тощо. Водночас, існує суперечність у констатації феномену “професійна дезадаптація”, що визначається як з позиції загального процесу особистісної дезадаптованості, так і з позиції порушення процесу адаптації внаслідок неефективної взаємодії особистості із соціальним оточенням. В контексті дискусійності щодо чіткості причин дезадаптації, виникає необхідність в уточненні проявів та основних тенденцій професійної дезадаптації в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

Більшість авторів (Ф. Б. Березін, М. А. Дмитрієва, Л. М. Мітіна та ін.) розглядають професійну адаптацію в контексті ефективного функціонування особистості та визначають порушення у професійній адаптації з позиції активізації таких механізмів як: порушення динамічної рівноваги в системі “людина – професійне середовище”; порушення в професійній діяльності, які за фізіологічними та психологічними ознаками дезадаптації відповідають ознакам стресу; порушення загального адаптивного процесу особистості тощо [3; 5]. Встановлені причини порушень у набутті адаптивного потенціалу особистості спричиняють розвиток дезадаптивності як властивості та дезадаптованості як механізму професійної дезадаптації, зокрема, в контексті професійної діяльності психолога.

У даному контексті наше наукове дослідження проявів та основних тенденцій професійної дезадаптації у студентів-психологів, в умовах навчання у ВНЗ, враховувало досягнення особистістю стану адаптованості, як результату професійної адаптації, в процесі її взаємодії з професійним середовищем. Даний стан досягається шляхом цілеспрямованого формування особистості професіонала, розвитку його здібностей до ефективною адаптації на основі врахування специфіки професійної адаптації/дезадаптації у професійній підготовці студентів-психологів [8].

Експериментальні результати, отримані при вивченні характерологічних особливостей студентів-психологів за допомогою особистісного опитувальника Р. Кеттелла (16-PF, форма С, дорослий варіант), дозволили визначити градації розроблених нами особистісних

профілів експериментальних груп і виявити найбільш значущі відмінності за деякими факторами. Відповідно група студентів з високим та середнім рівнем адаптації була визначена як “стійкі до професійної дезадаптації” (експ. гр. 1), а група студентів із низьким рівнем – “уразливі до професійної дезадаптації” (експ. гр. 2) [8].

Так, нами виділено три профілі особистості студента-психолога в контексті схильності до професійної дезадаптації. Особлива увага приділялася профілям досліджуваних експ. гр. 2 (“уразливі до дезадаптації”). Особистісні профілі створювалися з позиції диференціації представлених характерологічних особливостей та їх об’єднання у такі блоки:

- емоційно-вольові особливості (вираженість показників за факторами G, I, Q3, O, C) – саморегулятивний особистісний профіль;
- комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії (вираженість показників за факторами A, E, F, H, L, N, Q2) – соціальний особистісний профіль;
- інтелектуальні особливості (вираженість показників за факторами B, M, Q1) – когнітивний особистісний профіль.

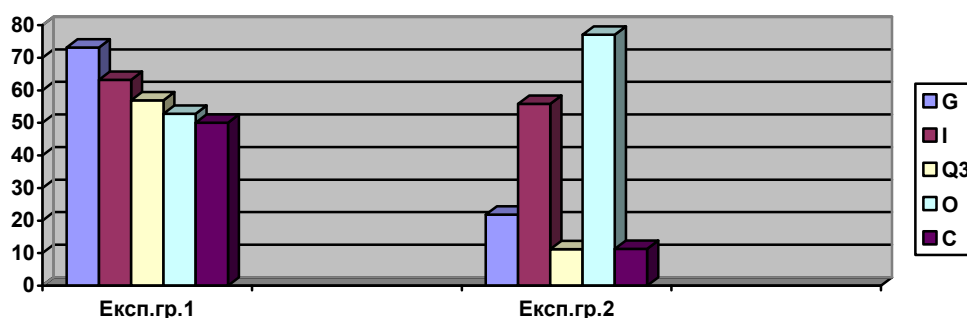


Рис.1.1. Порівняльний аналіз саморегулятивного особистісного профіля досліджуваних (за результатами особистісного опитувальника Р. Кеттелла).

Необхідно відмітити, що у експ. гр. 1 (“стійкі до дезадаптації”), яскраво виражена перевага високих значень за факторами емоційно-вольової сфери: G (сила “Я” – слабкість “Я”) – 73,1%, I (ніжність – суворість) – 63,2%, Q3 (високий – низький самоконтроль) – 56,9%, O (непевненість – самовпевненість) – 52,8%, C (емоційна стійкість – нестійкість) – 50% (рис.1.1).

Водночас, високі показники за шкалою G (сила “Я” – слабкість “Я”) свідчать про те, що студенти експ. гр. 1, у своїй більшості, більш сумлінні і високо моральні, ніж студенти, уразливі до дезадаптації. Досліджуваним експ. гр. 2 високий показник притаманний лише 21,8% студентів. Прийнятих правил студенти, стійкі до дезадаптації, дотримуються не тому, що це потрібно, а тому, що не можуть чинити інакше. Їх також



характеризує достатній рівень самоконтролю, прагнення до ствердження загальнолюдських цінностей. Досліджувані експ. гр. 1 та експ. гр. 2 виявили високі показники за шкалою І (м'якосердність, ніжність – суворість, жорсткість) – 63,2% і 55,8%, що є свідченням чуттєвості, емоційного світосприйняття, однак у їх поведінці закономірно проявляється тривожність (високі оцінки за фактором О).

Високі показники у студентів, стійких до дезадаптуючих факторів професійного середовища, за шкалою Q3 (високий – низький самоконтроль), спрямовані до позитивного полюсу (Q3+) свідчать про їх організованість, уміння контролювати себе і підтверджують їх здатність наполегливо і планомірно слідувати поставленій меті. Високих балів за фактором Q3 у групі студентів, уразливих до дезадаптації, набрали всього 11,2% досліджуваних. Високі показники за фактором О (невпевненість – самовпевненість), спрямовані до позитивного полюсу, говорять про схильність особистості до самозвинувачень. Такі студенти незмінно чимось стурбовані, обтяжуються поганими передчуттями, схильні до самодокорів, недооцінюють свої можливості, принижують свою компетентність, знання і здібності. В суспільстві вони замкнені та уособлені. У студентів, стійких до дезадаптації, ці якості менш виражені, а у студентів, уразливих до дезадаптації, виявлено 77,1% досліджуваних. Основна спрямованість характерологічних особливостей за фактором С (сила “Я” – слабкість “Я”) до позитивного полюсу (С+) виявилась у тому, що студенти, стійкі до дезадаптації, більшою мірою здатні керувати емоціями і настроєм, уміють знайти їм адекватне пояснення і реалістичний вираз. Студентів, уразливих до дезадаптації з такими якостями виявилось лише 11,3%. Отже, досліджуваним експ. гр. 2 характерний знижений емоційний контроль та слабо виражене почуття відповідальності.

Варто підкреслити, що порівняльний аналіз показників за факторами комунікативної сфери також констатував істотні відмінності між двома досліджуваними групами. Спрямованість характерологічних особливостей за фактором А (щирість – відчуженість) до позитивного полюсу (А+) свідчить про те, що для студентів, стійких до дезадаптації (67,2%), характерна яскравість емоційних проявів, відвертість і готовність до співпраці. Вони люблять працювати з людьми, легко включаються в активні групи, щирі в особистісних стосунках, не бояться критики. У студентів-психологів, уразливих до дезадаптації, така спрямованість мало виражена (10,8%). Отже вони формальні в контактах, замкнені, мало цікавляться життям оточуючих (рис.1.2).



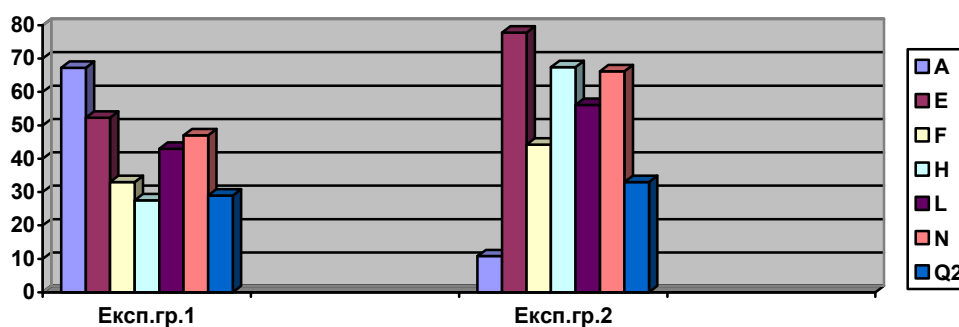


Рис.1.2 Порівняльний аналіз соціального особистісного профіля досліджуваних (за результатами особистісного опитувальника Р. Кеттелла).

Аналіз результатів за фактором Е (наполегливість – покірність) показав, що студенти обох груп конформні, схильні недооцінювати власні здібності і об’єктивні можливості. Досліджувані з подібними характерологічними особливостями складають більшість – 77,8% групи студентів, уразливих до дезадаптації. У майбутніх психологів-практиків, стійких до дезадаптації, перераховані особистісні якості виражені меншою мірою – у 52,3%.

Низькі показники за фактором F (життєрадісність – серйозність), спрямовані до негативного полюсу, характеризують студентів, уразливих до професійної дезадаптації, як майбутніх фахівців більш обережних і стриманих, схильних до розсудливості. Вони ретельно планують свої вчинки, проявляють турботу про своє майбутнє, пісимістичні (44,2%). У студентів-психологів, стійких до дезадаптації, навпаки, виявляється тенденція до позитивного полюсу фактора F(+). Їм властива бадьорість, соціальна активність, рухливість; у малих групах часто обираються лідерами.

Хочемо зазначити, що переважна більшість (67,4%) досліджуваних, уразливих до дезадаптації, мають низькі показники за шкалою Н (сміливість – боязкість), що засвідчує наявність невідповідного до певних ситуацій відчуття власної неповноцінності. У студентів, стійких до професійної дезадаптації, подібні характерологічні якості виражені меншою мірою (27,5%). Їм більше властива сміливість, здатність витримувати великі навантаження.

Спрямованість характерологічних особливостей за фактором L (підозрілість – довірливість) до позитивного полюсу (L+) більшої частини студентів експ. гр. 1 та експ. гр. 2 свідчить про підозрілість, недовіру і настороженого ставлення до інших. Вони вважають, що їх недооцінюють, не визнають їх досягнення. Проте у студентів, уразливих до дезадаптації, ці якості виражені більше (56,1%).

Досліджувані студенти-психологи експ. гр. 1 та експ. гр. 2 виявили спрямованість характерологічних особливостей за шкалою N (проникливий – наївний) до негативного полюсу (N-). Це говорить про те, що вони, переважно, відкриті та сентиментальні, схильні все приймати на віру, легко захоплюються. Їм характерна наївність, у спілкуванні з людьми поведуться природно і просто. Аналіз результатів за фактором Q2 (самостійність – залежність) показує, що у більшості студентів обох експериментальних груп виражена схильність працювати і ухвалювати рішення разом з іншими людьми (низькі значення фактору Q2).

Водночас, порівняльний аналіз показників за факторами інтелектуальної сфери не виявив істотних відмінностей між студентами обох груп. Практично рівною мірою розподілилися градації високих, середніх і низьких показників за фактором В (високий інтелект – низький інтелект). Аналіз результатів за фактором М (мрійливість – практичність) показав, що студентів обох експериментальних груп характеризує самотній світогляд, мрійливість. Проте у студентів експ. гр. 2 (уразливих до дезадаптації), даний показник виражений сильніше, ніж у студентів-психологів, експ. гр. 1: 37,2% і 43,8%.

Аналіз результатів за фактором Q1 (радикалізм – консерватизм) показав, що велика частина досліджуваних студентів, уразливих до професійної дезадаптації, схильна дотримуватися певних традицій і принципів, довіряти авторитетам. Також їм властиві такі якості як консерватизм і моралізація, схильність до повчань (рис.1.3).

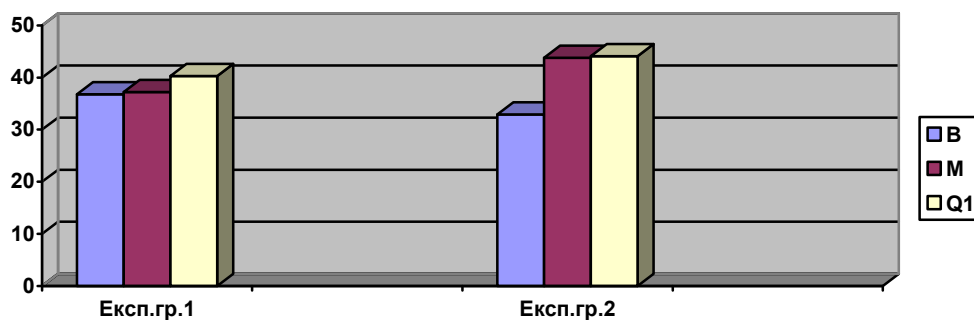


Рис.1.3 Порівняльний аналіз когнітивного особистісного профіля досліджуваних (за результатами особистісного опитувальника Р. Кеттелла).

В цілому, порівняльний аналіз особистісних профілів виявив певні істотні відмінності у характерологічних особливостях досліджуваних студентів, зокрема, експ. гр. 1 та експ. гр. 2, які проявилися у достатньо вираженій перевазі високих значень за факторами емоційно-вольової сфери студентів уразливих до професійної дезадаптації [8].

**Висновки та перспективи.** Таким чином, аналіз отриманих результатів дозволяє констатувати різноманітні прояви і основні тенденції

професійної адаптації/дезадаптації студентів-психологів експериментальних груп, які можуть виявитися сприятливими для формування стійкості до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища і, навпаки, стати сприятливою передумовою для розвитку уразливості до професійної дезадаптації. Так, професійну адаптацію, яка на суб'єктивному психосемантичному рівні обумовлює стійкість до дезадаптації, визначають такі психологічні фактори як: доброта (А), високий інтелект (В), емоційна стійкість (С), самостійність (Q2), контроль бажань (Q3). Професійну дезадаптацію майбутніх психологів-практиків зумовлюють м'якосердність (І), тривожність (О), напруженість (Q4). Таким чином, уразливість до професійної дезадаптації обумовлюється набагато меншим спектром особистісних якостей, ніж стійкість.

Тобто, в особистісному просторі студента-психолога виявляється більше особистісних ресурсів для формування стійкості до впливу дестабілізуючих факторів професійного середовища, тоді як професійна дезадаптація може сформуватися на базі лише декількох особистісних якостей. Іншими словами, професійна дезадаптація може сформуватися на досить обмеженій кількості властивостей та якостей особистості.

Хочемо зазначити, що студентам-психологам, уразливим до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, властива ригідність поведінки, що слабо контролюється інтелектом. Отже, вони більш лабільні до впливу емоцій, занурені у світ власних переживань. Его-структура таких студентів перенапружена, що відображається у більш високих показниках самоконтролю поведінки, моральності, демонстративності і силі его. Серед таких особистостей має місце перекручування дійсності, що виражається в прагненні демонструвати себе в більш ідеальному контексті.

Самотність, відчуженість такого майбутнього фахівця, дефіцит у міжособистісній взаємодії та емоційна нестійкість в умовах проблемних ситуацій можуть провокувати його уразливість до впливу дезадаптуючих факторів професійного середовища. Тому, що слабка нервова система є джерелом підвищеної збудливості студента-психолога, схильного до уразливості діям дезадаптуючих факторів професійного середовища. Емоційна нестійкість, імпульсивність виступає передумовою до проявів його конфліктності, агресивності. Поведінка студентів-психологів, стійких до професійної дезадаптації, гнучка, адаптивна, а у студентів-психологів, уразливих до дії дезадаптуючих факторів – агресивна, конфліктна. Студентам-психологам, стійким до професійної дезадаптації, характерна ситуативна тривожність, а студентам-психологам, уразливим до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища – особистісна [8].

Таким чином, визначення проявів і характерологічних особливостей професійної дезадаптації студентів-психологів дозволяє констатувати, що у досліджуваних з тенденцією до професійної дезадаптивності, як властивості, та професійної дезадаптованості, як механізму, недостатньо сформований адаптивний особистісний потенціал, який забезпечив би формування та розвиток професійного адаптивного потенціалу як чинника високої ефективності подальшого впровадження навчально-професійної та виробничо-професійної діяльності майбутнього психолога-практика.

### **Література**

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посіб. для студ. старших курсів психол. ф-ту. – Харків: Фоліо, 1996.
2. Булах І. С. Викладач – студент: психологія міжособистісних взаємодій: навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ: 2005.
3. Дмитриева М. А. Психологические факторы профессиональной адаптации. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / [под ред. Г. С. Никифорова]. – Санкт-Петербург: Знания, 1991.
4. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период: Как выживать когда все рушиться? – Київ: Наук. світ, 2007.
5. Митина М. Психологическое сопровождение выбора профессии. – Москва: Изд-во МПСИ, 2003.
6. Панок В. Г. Науково-методичне забезпечення підготовки та перепідготовки працівників шкільної психологічної служби / В. Г. Панок, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець та ін. // Актуальні проблеми психології: наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 19. – Київ: 1999.
7. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : [монографія]. – Вид. 2, випр. І доп. – Київ: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2008.
8. Федоренко А. Ф. Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Київ: 2008.
9. Чепелева Н. В. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза / Н. В. Чепелева, Л. И. Уманець // Сб. материалов междунар. конф. : Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. – Т. 2. – Одеса: 1992.

10. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика : навчальний посібник / Т. С. Яценко, Я. М. Кміт, Б. М. Олексієнко. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2002.

УДК 159.922.8:159.942

Н. В. Гула

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ  
ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У  
СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ**

**THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF RESEARCHES OF SELF-  
REGULATION AS A METHOD OF OVERCOMING NEGATIVE MENTAL  
SITUATION IN STUDENT AGE**

*Проаналізовано психологічні особливості дослідження саморегуляції особистості та узагальнено поняття негативних психічних станів у студентському віці.*

*Ключові слова:* саморегуляція, негативні психічні стани, студент, самовиховання, емоційні стани.

*The psychological features of research of self-regulation of personality and generalized concept of negative mental conditions are analysed in student age.*

*Key words:* self-regulation, negative mental conditions, student, self-education, emotional states.

**Постановка проблеми.** Будучи здатною до саморегуляції негативних психічних станів, особистість стимулює власну активність для подолання зовнішніх та внутрішніх труднощів на шляху до досягнення мети. Саморегуляція є обов'язковою умовою нормальної психічної діяльності людини, в чималій мірі визначає її працездатність, настрої, самопочуття і навіть стан здоров'я.

Так, кожен психічний стан певною мірою формує поведінку людини. Психічний стан це сукупність ознак психічної діяльності людини, які характеризують її стан у певний момент.

Психічні стани та особливості їх в студентському віці на сьогоднішній день є актуальною проблемою. Дослідженням психічних станів займалися: Е.П.Ільїн, Н.А.Амінов, С.Л.Рубінштейн, О.О.Конопкін, Г.С.Костюк, М.Й.Боришевський, В.О.Іванников, В.К.Калін, В.В.Селіванов та інші.

Предметом активної уваги дослідників є теоретичний та експериментальний аналіз феномена саморегуляції (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, М.Й.Боришевський, В.О.Іванников, В.П.Ільїн,



О.О.Конопкін, В.І.Моросанова, Н.І.Пов'якель та ін.), особливості саморегуляції у різних видах професійної діяльності, зокрема, психологів, педагогів, менеджерів, спортсменів, депутатів (Л.А.Колесніченко, М.Й.Боришевський, В.О.Моляко, В.І.Моросанова, Є.М.Коноз, Н.І.Пов'якель та ін.).

**Метою даної статті є:** розгляд теоретичних засад та змісту дослідження саморегуляції у студентському віці. Вивчення особливостей проявів актуальних негативних психічних станів особистості

**Теоретичний аналіз проблеми дослідження.** Дає можливість встановити специфіку студентського віку у становленні особистості, що обумовлюється негативними психічними станами та особливостями їх виникнення у студентські роки. Водночас саморегуляція виступає чинником подолання негативних психічних станів. Взаємообумовленість саморегуляції як чинника подолання негативних психічних станів сприяє особистісному розвитку, зокрема, в процесі фахової підготовки у вищій школі.

Водночас, існуючі дослідження проблеми саморегуляції негативних психічних станів у студентському віці визначають сутнісні характеристики, які впливають на визначення їх видів. Так, найчастіше виникає необхідність саморегуляції таких негативних психічних станів, як: фрустрація, як реакція на бар'єр, що виникає на шляху особистості до досягнення нею мети; агресія, емоційний стан, що характеризується імпульсивною поведінкою; стрес як специфічний стан психофізичного напруження, що виникає в екстремальних умовах діяльності особистості; тривога як емоційно загострене передчуття загрози, стан занепокоєння, які мають спільний емоційний компонент у вигляді хвилювання, неспокою, стурбованості.

Від рівня сформованості навичок саморегуляції, вольових якостей прямо залежать кількісні та якісні показники перебігу негативних психічних станів особистості за різних обставин.

Можливості саморегуляції негативних психічних станів визначають як зовнішні так і внутрішні чинники. Зовнішні, або об'єктивні чинники, вказують на функціонування системи саморегуляції особистості студента в контексті його взаємодії з оточуючим середовищем. До внутрішніх, суб'єктивних чинників саморегуляції негативних психічних станів слід віднести індивідуально-психологічні властивості особистості і, зокрема, загальні властивості нервової системи студента, навички студента в організації власних дій, емоційну культуру, які формуються у процесі виховання і самовиховання. Необхідною умовою свідомої саморегуляції є прийняття програми оволодіння спеціальними прийомами, спрямованими



на зниження емоційної напруги.

Теоретичний аналіз та узагальнення існуючих досліджень дозволяють констатувати, що саморегуляцію можна розглядати як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини по ініціації, побудові, підтримці і управлінню різними видами і формами довільної активності, яка безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей, зокрема студентом.

З метою емпіричного вивчення особливостей проявів негативних психічних станів у студентів ми вважаємо, що продуктивним може виявитися дослідницький прийом, спрямований на встановлення структури особистості, щоб визначити взаємообумовленість рівня розвитку саморегуляції особистості в студентському віці з негативними психічними станами.

У нашому дослідженні ми приймаємо за ключову інтерпретацію понять негативних психічних станів певну структуру особистості, яка виступає у ролі сформованого чи несформованого психологічного механізму регуляції дій суб'єкта у важких (стресогенних) ситуаціях студентського віку.

При цьому, ми вважаємо, що негативні психічні стани студента, які призводять до його деструктивного розвитку, можна розглядати на рівні тривоги, стресу, страху, афекту та фрустрації. Такий прийом дозволяє визначити дані негативні психічні стани у студентів, констатація і усвідомлення особистістю яких дають можливість визначати рівень їх саморегуляції як психологічного чинника та механізму їх подолання.

Таким чином, встановленні психологічних особливостей розвитку негативних психічних станів, ми розглядаємо дану проблему з позицій встановлення психологічної специфіки саморегуляції у студентів з негативними психічними станами. Встановлення психологічних умов розвитку саморегуляції особистості в студентському віці з негативними психічними станами в контексті проблеми їх упередження і подолання.

Враховуючи теоретичний аналіз проблеми, можна констатувати, що сучасне розуміння негативних психічних станів припускає використання широкого діапазону методів психологічної діагностики, зокрема, прихованих емоційних порушень, фрустраційних реакцій, індивідуальних механізмів переробки стресу і механізмів саморегуляції. Причому, даним науковим дослідженням притаманний підбір психодіагностичних методів дослідження у відповідності до методологічнозумовленої необхідності, а саме розглядати особистість як індивідуальність [6].

Першочергово потрібно здійснити психологічний аналіз поведінки досліджуваних студентів на основі бесід з ними, що дало змогу

констатувати певні негативні психічні стани у студентів-психологів. В подальшому реалізовувалися діагностичні аспекти психодіагностичного комплексу, який забезпечував виявлення домінуючих негативних психічних станів: , методика діагностики психічних станів Г.Айзенка [5].

Наступним етапом здійснити діагностику домінуючих негативних психічних станів: методика „Шкала оцінки реактивної та особистісної тривожності” Ч.Д.Спілбергера (адаптована Ю.Л.Ханіним), методика діагностики стану агресії А.Басса, А.Даркі, методика діагностики нервово-психічної стійкості „Прогноз” (адаптований В.В.Бойком), методика діагностики стану фрустрації В.Бойко.

Для виявлення домінуючих негативних психічних станів ми використовували методику діагностики психічних станів особистості (за Г. Айзенком). Психічні стани тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності відносяться до тих типів психічних станів, які тісно пов’язані із працездатністю особистості та з виникненням негативних психічних станів і психологічних передумов до їх розвитку.

Так, на початковому етапі використовується методика запропонована Ч.Д.Спілбергером, адаптовану Ю.Л.Ханіним „Шкала оцінки реактивної та особистісної тривожності”. Більшість із відомих методик виміру тривожності дозволяє оцінити тільки або особистісну, або сам стан тривожності, або її більш специфічні реакції. Єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан – є означена методика. Вона являється надійним та інформативним засобом визначення рівня тривоги саме в даний момент (реактивна тривожність як стан) і особистісна тривожність (як усталена характеристика особистості). Вимір тривожності як властивості особистості особливо важливо, тому, що цей стан багато в чому спричиняє поведінку особистості, зокрема у студентському віці. Саме тривога є станом для розгортання інших негативних психічних станів. Вона у залежності від вроджених, індивідуально-типологічних чинників, особливостей досвіду емоційного реагування та психогенних ситуацій, може по-різному трансформуватися на ранніх етапах онтогенезу у такі негативні стани як стрес, агресія, фрустрація та інші [5].

У кожної особистості існує свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану, щодо цього є для неї істотним компонентом самоконтролю й самовиховання. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, що відображує схильність особистості до тривоги, що дає змогу припускати наявність у неї тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожну з

них своє певною сформованою вже реакцією. Як передумова, особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, які розцінюються людиною як небезпечні для самооцінки, самоповаги. Ситуативна або реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію й може бути різним по інтенсивності й динамічності в часі.

Методика А.Басса, А.Даркі. Даркі визначає мотиваційну агресію як прямий прояв реалізації властивим особистості деструктивних тенденцій, що властиві негативним психічним станам. Визначивши рівень таких деструктивних тенденцій, можна з більшим ступенем вірогідності прогнозувати можливість прояву відкритої мотиваційної агресії [5].

Виділені наступні види агресивних реакцій:

- Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи.
- Непряма агресія – агресія, обхідним шляхом направлена на інше обличчя або ні на кого не направлена.
- Роздратування – готовність до прояву негативних відчуттів при щонайменшому збудженні (запальність, грубість).
- Негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів.
- Образа – заздрість і ненависть до тих, що оточують за дійсні або вигадані дії.
- Підозрілість – в діапазоні від недовір'я і обережності по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують і шкодять.
- Вербальна агресія – вираз негативних відчуттів як через форму (крик, виск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози).
- Відчуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що поступає зло, а також розкаяння совісті, що відчуваються ним.

Методика діагностики нервово-психічної стійкості “Прогноз” (адаптовану В.В.Бойком) використовується з метою профілактики і діагностики негативних психічних станів особливе значення надається так званій нервово-психічній нестійкості, яка є віддзеркаленням одночасно психічного і соматичного рівня здоров'я індивіда. Нервово-психічна стійкість (НПС) показує ризик дезадаптації особи в умовах стресу, тобто тоді, коли система емоційного віддзеркалення функціонує в критичних умовах, що викликаються зовнішніми, так само як і внутрішніми чинниками [5].

Пропонована методика "Прогноз" призначена для визначення рівня НПС, ризик дезадаптації пов'язаної з негативними психічними станами, зокрема, стресу. Вона особливо інформативна при підборі особистостей, придатних для роботи системи "людина-людина".

Методика має дві шкали: шкалу надійності та шкалу нервово-психічної стійкості. Обробка результатів починається з першої шкали. Якщо сума балів за нею становить 5 та більше, то оцінка за другою шкалою не проводиться, результати вважаються недійсними.

Показник за другою шкалою отримують простим сумуванням числа позитивних та негативних відповідей, що співпадають з ключем (додаток В).

Для вивчення стану фрустрації використовувалась методика діагностики стану фрустрації В.Бойко.

Зокрема, коли особистість фрустрована, вона практично постійно знаходиться в негативному психічному стані. Чим сильніше виражені потреби і бажання, ніж більш значущі цілі і чим істотніше за перешкоду на шляху їх реалізації, тим більше емоційно-енергетичну напругу випробовує психіка.

Іноді стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, тривогою, відчаєм, що є симптомами наявності у особистості негативних психічних станів. Особистість повинна поводитися раціонально – або знизити свої домагання, або змиритися з труднощами, або перестати думати про те і про інше, але особистість не в змозі обірвати суперечливість між інтелектом і емоціями. Отже, вони виявляються в психологічному стресі, тобто в негативному психічному стані.

Психічний стан фрустрації негативно впливає на життєдіяльність організму, поступово підточує його сили, ослаблює нервову систему. Усунення фруструючих обставин зазвичай знімає нервову напругу та запобігає виникненню негативних психічних станів. Фрустрована особистість буває неприємна в спілкуванні, вона реагує на те, що відбувається в рамках свого стереотипу емоційної поведінки.

Особистість з таким негативним психічним станом як фрустрація характеризується схильністю до грубості, що є актуальним серед студентів.

Для діагностики рівня саморегуляції у студентів використовується опитувальник стильової саморегуляції поведінки особистості (ССП-98) складається з 46 тверджень, що входять до складу шести шкал та виділяються відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-

особистісних властивостей (гнучкості і самостійності). До шкали входять дев'ять тверджень. Опитувальник складається з ряду тверджень, які входять до складу відразу двох шкал у зв'язку з тим, що їх можна віднести до характеристики як регуляторного процесу, так і властивостей регуляції.

Шкала “планування” (Пл) характеризує індивідуальні особливості цілепокладання і утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності.

Шкала “моделювання” (М) дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності.

Шкала “програмування” (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Шкала “оцінювання результатів” (ОР) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробовуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки.

Шкала “гнучкість” (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здібності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала “самостійність” (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала “загальний рівень саморегуляції” (ЗР), який характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності особистості.

Так, згідно інструкції, випробовуваним пропонується дати позитивну або негативну відповідь на 46 питань. Опрацювання отриманих результатів здійснюється відповідно до ключа шляхом співставлення наявних та інтерпретаційних даних, у результаті якого робиться висновок щодо рівня розвитку регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей.

Опитувальник самоствавлення особистості В.В.Століна, С.Р.Пантелеєва ми застосовували для дослідження комплексу чинників ставлення до себе.

Даний опитувальник має декілька структурних рівнів, що дозволяє отримати інформацію про самоствавлення, що відрізняються за ступенем узагальненості: 1) глобальне самоствавлення; 2) самоствавлення, диференційоване по самоповазі, самоінтересу і очікуванням ставлення до себе; 3) рівень конкретних дій (готовності до них) у ставленні до свого „Я”.

Як початкове приймається відмінність змісту „Я-образу” (знання або уявлення про себе, у тому числі і у формі оцінки вираженості тих або інших рис) і самоствавлення. Самоствавлення розуміється як ставлення до



свого «Я» для суб'єкта, як деяке стійке відчуття до власного «Я», яке, не дивлячись на узагальненість, містить ряд специфічних модальностей (вимірювань), що розрізняються як по емоційному тону, переживанню, так і по семантичному змісту відповідного відношення до себе.

Опитувальник містить 110 пунктів, сформульовані у вигляді тверджень, які сформульовані від першої особи; можливими є два варіанти відповідей: згоден і не згоден. Інструкція і процедура опитування спрямовані на зниження впливу соціальної бажаності і стратегії самоподачі.

Опитувальник включає дев'ять вимірювань (модальностей), які найбільш істотно характеризують самоствалення як відчуття до власного «Я»:

- 1) усвідомленість «Я»;
- 2) самоповага і упевненість в собі;
- 3) саморегуляція і послідовність «Я»;
- 4) очікуване відношення інших;
- 5) безумовне самоприйняття;
- 6) переживання цінності власної особи;
- 7) відчуття прихильності до свого «Я»;
- 8) нерозуміння себе, переживання конфліктності «Я»;
- 9) відчуття самозвинувачення.

Шкала внутрішня чесність включає 11 пунктів, пов'язаних з такими аспектами образу «Я», самоствалення, поведінки, які, будучи значущими для особистості, насилу допускаються до усвідомлення.

Шкала самовпевненість, містить 14 пунктів, задаючи уявлення про себе як самостійній, вольовій, енергійній, надійній особистості, якій є за що себе поважати.

Шкала саморегуляція, містить 12 пунктів. Шкала відображає уявлення про те, що основним джерелом активності і результатів, що стосуються як діяльності, так і власною особистості суб'єкта, є, він сам. Людина з високим балом за шкалою виразно переживає власне «Я» вважаючи, що доля особистості знаходиться у власних руках і переживає почуття обґрунтованості і послідовності своїх внутрішніх спонук і цілей. Низькі бали свідчать про віру суб'єкта в підвладність його «Я» часових обставинам, нездатності протистояти долі, поганій саморегуляції, розмитому локусі «Я», відсутності тенденції шукати причини вчинків і результатів в собі самому.

Шкала відбите самоствалення, включає 11 пунктів, пов'язаних з очікуваним відношенням до себе із сторін інших людей. Високі значення шкали відповідають уявленню суб'єкта про те, що його особа, характер і діяльність здатні викликати в інших пошану, симпатію, схвалення і



розуміння. З низькими значеннями пов'язано очікування протилежних відчуттів від узагальненого іншого.

Шкала самоцінність, містить 14 пунктів. Високі оцінки по шкалі, відображають зацікавленість у власному «Я», любов до себе, відчуття цінності власної особи і одночасно передбачувану цінність свого «Я» для інших.

Шкала само прийняття, включає 12 пунктів. Високий полюс відповідає дружньому відношенню до себе, згоді з самим собою, схваленню своїх планів і бажань, емоційному, безумовному ухваленню себе таким, який ти є, нехай навіть з деякими недоліками.

Шкала самоприязнь, містить 11 пунктів.

Шкала внутрішня конфліктність, містить 15 пунктів. Високі значення за цією шкалою свідчать про наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів з собою (тривожно-депресивних станів, що супроводжуються переживанням відчуття провини).

Шкала самозвинувачення, включає 10 пунктів.

За даною методикою для нашого дослідження ми використовували одну шкалу, шкалу саморегуляції яка включає 12 пунктів.

**Висновки та перспективи.** Поєднання різних методів і методик дасть можливість отримати більш достовірні і об'єктивні знання, а на основі цього виявити особливості рівнів саморегуляції особистості та дослідити негативні психічні стани у студентському віці.

Таким чином, саморегуляція негативних психічних станів є важливою умовою ефективної діяльності студента. Слід зазначити, що дослідження проблеми саморегуляції є одним із головних аспектів розробки проблеми розвитку особистості. Становлення особистості розглядається як процес безперервного, постійного саморуху через перебудову внутрішніх структур, їх взаємозв'язків, взаємовпливів, поступового ускладнення та вдосконалення взаємодії особистості з оточуючим середовищем. При цьому саморегуляція виступає сутнісним моментом розвитку особистості та одним з основних його засобів для подолання негативних психічних станів.

### **Література**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – Москва: 1980.
2. Колесниченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук. – Київ: 2004.
3. Основи психології: Підручник / За ред О.В. Киричука,

В.А. Роменця. – Київ: Либідь, 1995.

4. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. Монографія. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003.

5. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под. ред. проф. А.О. Прохорова. – Санкт-Петербург: Речь, 2004.

6. Психология личности : словарь – справочник / П. П. Горностай, Т. М. Титаренко, В. Васьковская, И. А. Грабская, Л. А. Лепихова, Н. И. Пов'якель, Н. В. Чепелева; под ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – Київ: Рута, 2001.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.

УДК 159.923:2

Ю. М. Кашпур

### КОНСУЛЬТАТИВНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ З ПИТАНЬ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ

### THE CONSULTATION PERSONALITY ON QUESTIONS SEXUAL CHARACTER

*У статті окреслено поняття норми сексуальності, проілюстровано зміст найбільш розповсюджених хибних диспозицій про сексуальну сферу особистості, визначено ряд принципів, яких слід дотримуватись психологу в процесі роботи з сексуальною проблематикою клієнтів, надано основні рекомендації для проведення відвертої бесіди з підлітками та юнаками.*

**Ключові слова:** норми сексуальності, сексуальна сфера.

*The concept of norm of sex appeal is outlined in the article, maintenance of the most widespread erroneous dispositions is illustrated about the sexual sphere of personality, the row of principles which it is necessary to adhere to the psychologist in the process of work with sexual sphere of clients is certain, basic recommendations are given on realization of frank conversation with teenagers and youths.*

**Key words:** norm of sex, sexual sphere.

На сучасному етапі розвитку суспільства, внаслідок лібералізації етичних норм та розповсюдженості інформації через ЗМІ, що пропагують еротичну та сексуальну поведінку, підсвідомо змінюється і сексуальна поведінка людей. Вона стає вільнішою, але проблем з якими звертаються до психологів-консультантів пов'язаних з сексуальністю залишається не менше і навіть виникають нові.

Змістовний контекст поняття сексуальності часто є досить викривленим через неоднозначність трактувань різними вченими (Г.Келлі, В.Кравець, Л.Понтон, В. Пісоцький та ін.). Зазвичай цей феномен ототожнюють з сексом, не акцентуючи на тому, що це лише механічна сторона статевого акту. Враховуючи складність сексуальності, пояснити її специфіку можливо з кількох боків: з однієї сторони – це набір фізіологічних якостей, що робить одну людину еротично привабливою для іншої, а з іншого – це система уявлень, якою керується особистість в процесі статевої соціалізації для визначення критеріїв привабливості оточуючих та себе самої. Таким чином вона наповнена почуттями та фантазіями дуже інтимного характеру. Через це, вважає Ю.Альошина на консультації сексуальні проблеми ретельно приховуються у психічному напруженні, тривожності, внутрішніх конфліктах.

Перш за все психолог-консультант, з питань сексуальності, повинен чітко розрізняти норму та патологію. Під час визначення критеріїв сексуальної «нормальності» консультант повинен враховувати, що на сьогодні немає жодної соціальної групи, яка б могла претендувати на статус зразкової у сексуальній активності [1; 9]. Головним постулатом для точки відліку своїх умовиводів у консультанта має бути те, що за сучасних умов розвитку суспільства, через довготривалий еволюційний розвиток, сексуальну активність відділяють від статевим актом за для продовження роду. Тому вважається, що ця активність повинна приносити задоволення та пізнання партнера, а також не бути ущербною для психічної, соціальної чи фізичної сутності учасників. Внаслідок цього виникають межі, що розділяють позитивне та негативне, а також критерії, на основі яких можна судити що є нормальним, а що ненормальним у сексуальності. Серед них критерії статистичної, експертної, моральної та континуумної норм [6]. Статистична норма визначається зазвичай через міру розповсюдженості певної поведінки серед населення. Норма з точки зору експертів, наприклад гомосексуальності, визначається шляхом дебатів та голосувань щодо правомірності тієї чи іншої рідкісної особливості людини. Норми сексуальної моралі диктуються через призму існуючих в конкретному суспільстві етичних норм, що склались у процесі пристосування такої популяції в конкретних умовах. Континуумна або ситуативна норма – це одне з найскладніших питань тому, як з'явилося порівняно не давно та є дуже спірною. Синонімом до континуумної норми можуть бути також терміни «індивідуальна» чи «партнерська» норма. Наприклад, якщо жінка отримує насолоду від сексуальних контактів, не відчуваючи потребу в оргазмі, чи потрібно це вважати відхиленням від норми. Чи коли чоловік, у якого швидко настає еякуляція, та його

партнерка повною мірою задоволена типом його реакції, чи потрібно заставляти їх думати що в них щось не в порядку? Різними вченими висловлювались припущення, що індивідуальні сексуальні реакції можуть, зокрема, визначатися статевими ролями або ж жорсткими правилами відносно того, що входить в «нормальний» цикл реагування. Тому психологу необхідно приймати до уваги наявність індивідуальних варіацій у фактичній сексуальній поведінці, поряд із тим, як ці реакції інтерпретуються оточуючими та учасниками. Відомий американський сексолог Г.Келлі вказує на те, що з появою ситуативних критеріїв сексуальної норми відповідні смаки та активність стали розглядатись через призму наступних питань: чи є певна поведінка прийнятною с точки зору тієї людини яка до неї схильна; чи можна назвати ту чи іншу поведінку безпечною; чи не припускає вона експлуатацію інших людей; чи заснована вона на взаємній відповідальності та одностайності повнолітніх партнерів. При такому підході поняття нормальності та ненормальності стають елементами континуума, в якому враховуються багато індивідуальних факторів [6]. Таким чином, нормальна сексуальність охоплює досить широкий спектр поведінки. Більшість технік сексуальних стосунків вважаються нормальними, якщо такими визнають обидва партнерів. Більшість спеціалістів вважають мастурбацію (особливо в період дорослішання) та оральний секс нормою [1; 2; 4].

Причини будь-якої сексуальної проблеми можуть бути досить складні та включати в себе тісно пов'язані фізіологічні, емоційні та міжособистісні компоненти. Деякі фактори, що викликають порушення сексуальної функції мають спонукальний характер та включають певні біологічні особливості чи передуючі життєві обставини, що створюють очевидні передумови для виникнення у конкретної людини сексуальних розладів. Хвороба. Така як діабет, або сексуальне насилля, якому людина наражалася в минулому, може привести до таких розладів. Потім ця причина зазвичай активізується сприяючими факторами, такими як алкоголізм або стресові обставини на роботі. Крім того, існують ще підтримуючі умови, такі як довготривалі проблеми у взаємостосунках, що надають сексуальним розладам хронічного характеру [1].

Причини сексуальних розладів можна також класифікувати відповідно до їх походження. Вони можуть бути соматичними, психологічними та соціальними. Зупинимось детальніше на психологічних причинах, які включають стереотипність сексуальних диспозицій.

У більшості культурних спільнот в ході вікового розвитку виробились певні міфічні стандарти та очікування, що стосуються сексуальних якостей. Для чоловіків завжди був значущим стандарт, відповідно якому

для успішного сексу необхідні постійне бажання та ерекція пеніса. Більшість чоловіків крім того вважають, що їх партнерки будуть отримувати задоволення лише в тому випадку, коли ерекція буде досягнута та утримана протягом певного часу. Тісно пов'язаний із цим стандартом і уявлення про необхідність затримувати початок еякуляції під час оргазму як доказу сексуальної майстерності. Ще один міф пов'язаний з тим, що чоловіки досягають оргазму без усіляких труднощів. Лише зовсім недавно скарги чоловіків на труднощі з досягненням оргазму стали розглядатись як звичне явище [5].

Міфічні ж стандарти жіночих сексуальних якостей історично пов'язані з їх сексуальною привабливістю та доступністю, а ніж із сексуальним бажанням. Чоловіки-гетеросексуали схильні були сприймати жінку як пасивну, без власної ініціативи сексуальну партнерку. Г.Келлі зазначає, що за сучасних умов нові установки спонукають жінок виконувати більш активну роль під час сексу. Однак нові сексуальні стандарти при цьому накладають нові кліше на свободу жінки. Вона як і чоловік має без перешкод досягати підвищеної збудженості та досягати оргазму більше, аніж один раз [5; 2].

ЗМІ вносять свій вклад в конструювання подібних міфів, натякаючи, що зовні привабливі люди мають лише успішні сексуальні стосунки. В результаті більшість людей приходять до переконання, що за для успішності необхідно більше приділяти уваги власній зовнішності. Така турбота може носити нав'язливий характер та заважати насолоджуватись сексуальними обіймами та сприятиме уникненню сексуальних контактів. Це страх перед невдачею – цілком звична реакція перед тим як треба показати хороший результат. Але саме така модель, на думку Р.Вестхаймер, може стати з разової невдачі у непереривний цикл сексуального розладу. Прагнення в будь-якому випадку опинитися на висоті часто криється в надмірній потребі задовольнити партнера. Досить звичним є явище, коли чоловік-гетеросексуал вважає, що зобов'язаний задовольнити жінку, тоді як гетеросексуальні жінки схильні вважати, що вини повинні потурати сексуальним бажанням та примхам чоловіка. Клієнт також може відчувати постійну стурбованість щодо того, що у його партнера секс стане викликати нудьгу [3]. Такі міфічні норми, котрих чоловіки та жінки прагнуть досягти та за якими вони оцінюють свої дії в подальшому. Через це більшість клієнтів, як наслідок, починають переживати відчуття неповноцінності, незадоволеності та розчарування під дією того як дійсно складається їх життя, вбачаючи в ньому невідповідність стереотипним уявленням. Дуже важливо, щоб сам консультант не знаходився під дією різноманітних міфів.



Тому психологу необхідно притримуватись ряду специфічних принципів під час проведення консультації з сексуальних проблем:

1. Консультант не має бути обтяженим власними сексуальними проблемами. Це необхідно задля адекватного реагування на відповідні труднощі клієнтів.

2. Консультанту необхідно вільно та відверто говорити про сексуальні проблеми, не вживати завуальованих фраз, правильно використовувати сексологічну термінологію.

3. Консультанту в певних випадках важливо першим почати розмову щодо можливих сексуальних проблемах клієнта, оскільки останній може соромитися.

4. Консультанту важливо уміти інтерпретувати сексуальні проблеми, коли клієнт демонструє їх у замаскованому вигляді.

5. Професійний консультант може надати клієнту об'єктивну інформацію за умови, якщо він сам розуміється на різних питаннях сексуальності людини.

6. Психологу важливо бути готовим до того, що під час консультації може виявитися фрагментарність або суттєва викривленість сексуальних уявлень молоді.

7. Спеціаліст має усвідомлювати межі власних можливостей. Не допустимо переступати кордони сексотерапії без спеціальної на те підготовки.

8. Консультанту необхідно знати, у яких випадках клієнта слід направити до інших спеціалістів та надати адреси цих фахівців;

9. Консультанту слід відмовитися від критичних оцінок стосовно сексуальної поведінки та переваг клієнта.

Під час безпосередньої консультації процес повинен починатися як звичайно з оцінки клієнта. Але особливість даного виду роботи є візуальна діагностика за сексуальними особливостями [8]. Однією з таких особливостей є тип статевої конституції клієнта – це якісна характеристика, яка виражає здатність до якоїсь кількості завершених статевих актів за певний проміжок часу. Тип статевої конституції є сталою характеристикою та незмінною протягом життя. Оскільки від типу статевої конституції залежить частота та сила сексуального бажання клієнта, тому і специфіка аналізу його сексуальних сценаріїв буде змінюватись відповідно до нього. У статевій конституції сексологи виділяють три типи: сильна, середня та слабка. Головним критерієм є так званий «трохантерний індекс», який вираховується через відношення довжини тіла до довжини ніг. Відповідно, чим вище ріст та довші ноги, тим слабкіша статева конституція. Крім того, характер оволосіння тіла,



розміщення жирових відкладень, випуклість вилиць та підборіддя та ін. як ознаки виділення статевих гормонів є допоміжними ознаками для візуальної діагностики під час оцінки клієнта [8].

Одним із найскладніших завдань на перших етапах консультування є формування психологічного запиту. Оскільки тема для обговорення є досить інтимною то психологу доводиться долати в першу чергу дію захисних механізмів. Виділяється декілька захисних реакцій, з яких найбільше, ц яких найбільше зустрічаються вербалізовані заперечення, замовчування, реакції роздратування, негативізм при обговоренні чинників, формальна кваплива згода з психологом, відхилення від суті обговорювальних питань.

Зазвичай, клієнти, говорячи про сексуальні проблеми, схильні недооцінювати роль психологічних факторів, розглядаючи виникаючі труднощі як порушення безпосередньо фізіологічного порядку. Якщо ж скарги на сексуальні проблеми з'являються вже на початку першого прийому, то це, скоріше за все, свідчить або про фізіологічну їх природу, або про глибинні особистісні проблеми клієнта, пов'язаних із сексуальністю. Корекція і того, і іншого знаходиться за межами компетентності консультанта. Такого клієнта необхідно направляти до інших спеціалістів.

Як же почати бесіду про сексуальні проблеми, задавши їй правильного русла, якщо клієнт не завжди прямо говорить про них? Оскільки для консультанта не завжди є можливим розпитувати про інтимні сторони його життя, то вивчення сексуальності клієнта може починатися зі стандартного витання або своєрідної гри з клієнтом: «що ви можете розповісти про своє статеве життя? – «Усе добре» або «Нормально». Однак консультант не повинен задовольнятися такою поверхневою відповіддю. Необхідно використати уточнюючі запитання: «Що означає «добре»?», «Що є для Вас нормою в статевому житті?». Тим самим ми дамо клієнту зрозуміти, що коротка відповідь коротка, але не достатня. Навіть якщо клієнт звертається не через сексуальні проблеми, більшість психологічних колізій тісно пов'язані із сексуальною сферою. Але необхідно бути максимально тактовним, інакше психолог ризикує переступити етичні принципи консультування. У клієнта може скластися враження, що ви хочете, що консультант хоче вирішити свої власні проблеми через його ситуацію та обуритися. Коли клієнт не говорить про свою сексуальність нічого, а того вимагає ситуація, то консультант повинен навести його на цю думку: «Ви нічого не хочете розповісти про своє сексуальне життя». Таке зауваження може бути більш доречним, аніж питання. Якщо клієнт відповідає питанням: «А що Ви хотіли б

дізнатися?»), зауваження можна перефразувати: «Чому Ви нічого не говорите про сексуальне життя». При опорі під час обговорення подібних питань, тиску на свідомість не слід, та все ж можна наголосити, що без такого обговорення значно важче зрозуміти інші проблеми [1].

Бувають випадки, коли в процесі консультування співрозмовники раптово «проговорюють» або ставлять під сумнів доцільність роботи консультанта. Приблизно наступними фразами: «Все це не так важливо. У нас би і так було все нормально, якби налагодилось наше сексуальне життя». Це свідчить про переважання психологічного фактора в сексуальних труднощах. Виникнення порушень в таких ситуаціях часто датується якоюсь подією, яка передувала зміні ситуації.

В процесі консультування при сексуальних проблемах можна помітити, що клієнти часто спрощують свою ситуацію наступними висловами: «Вона відмовляється» чи «Він до мене не уважний», «У мене немає бажання», підкреслюючи фізіологічний характер проблеми. Головним завданням, яке повинен вирішити консультанту у подібній ситуації – якомога детальніше розібратися в тому, які ці труднощі, як проявляються, існують постійно чи періодично. Така інформація може дати достатньо для постановки точного психологічного діагнозу.

Під час проведення консультації з підлітками та юнаками потрібно чітко усвідомити, що завоювати їх прихильність так же просто як і втратити. На початку бесіди вони розраховують почути відповідь на питання, що їх цікавлять, але сказати про це їм досить складно. Тому говорити на перших етапах, можливо, доведеться психологу. Його функція тут буде більше просвітницька, але з метою викликати довіру [7].

Консультуючи батьків з приводу сексуального життя їх дітей їм потрібно допомогти зрозуміти поведінку дітей, що дорослішають, а потім дати рекомендації з приводу відвертої розмови з ними. Батьки повинні усвідомити, що ризиковані вчинки є нормальною частиною дорослішання особистості. Але не розумна ризикована поведінка може проявитись як протест, що направлений проти батьків. Подібні вчинки підлітків частіше є частиною зусиль задля пошуку власної ідентичності, шляхом самовизначення та відокремлення від інших, втому числі і батьків. Вони повинні також постійно звертати увагу і на власну поведінку. Підлітки та юнаки спостерігають та копіюють їх, навіть не усвідомлюючи це.

Зупинимось детальніше на універсальних рекомендаціях з приводу проведення відвертої розмови з підлітками та юнаками, які можуть стати у нагоді як батькам та к і психологам-початківцям:

- Говорити з підлітками треба прямо, використовуючи, прості слова для описання відчуттів та деталей.

- Обговорення сексуальності повинно починатися з радніших стадій розвитку та відповідати їх віковому періоду.

- Необхідно пам'ятати що розмови про секс засоромлюють підлітків. Доречним було б поговорити, що у процесі розвитку суспільства також були періоди коли про секс говорили із соромом, натякаючи на те що і їх засмученість може носити тимчасовий характер.

- Розмова про секс з підлітком не вказує на те що психологу чи батькам доведеться обговорювати власний досвід. Але часто дорослі захоплюються наведенням прикладів та забувають запитувати у співрозмовника їхню думку.

- Постійно необхідно пам'ятати, що у всіх підлітків є сексуальне життя – реальне чи у фантазіях. Роздуми про сексуальність є важливою частиною дорослішання.

- Говорити з молоддю про секс можна лише після розширення власних знань щодо їх сексуального життя. Не можна тиснути в тих питаннях, що стосуються їх сексуального життя. Їх сексуальність багато в чому має експериментальний характер та може змінюватись. Якщо грубо втручатися у цей процес, то він може стати більш ригідним та заблокуватись захисними механізмами у сексуальні комплекси [7].

Отже, провівши аналіз існуючих даних із сфери консультування людей, що відчувають труднощі сексуального характеру можна зробити висновок, що ця сфера психологічної допомоги залишається нерозв'язаною як для клієнтів так і недосвідчених консультантів. Тому зустрічаються нерідкі випадки помилкових звернень, коли на консультацію приходять клієнти з глибокими розладами сексуальної поведінки, яких консультант вимушений одразу перенаправляти до відповідних спеціалістів. У зв'язку з цим психологу необхідно володіти хоча б мінімальними знаннями в галузі сексології та сексопатології. Перспективним у цьому напрямку досліджень є розробка алгоритму консультативної бесіди за окремими запитамі та відповідно до типів клієнтів.

### **Література**

- 1.Алешина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – 2-е изд. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2004.
- 2.Вестхаймер Рут. К. Энциклопедия сексуальности человека / [О.А.Кутумина (пер.)]. – Москва: Конт-Прес, 1995.
- 3.Ворник Б. М. Сексология для всех. – Київ: 1995.

4. Еникеева Д.Д. Сексуальная жизнь в норме и патологии: в 2 кн. / Д.Д. Еникеева. – Донецк: Сталкер, 1997. – Кн. 1.

5. Каган В. Е. Стереотипы мужественности, женственности и образ Я» у подростков // Вопросы психологии. – 1989. – № 3.

6. Келли Г. Основы современной сексологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.

7. Понтон Линн. Сексуальная жизнь подростков: Открытие тайного мира взрослеющих мальчиков и девочек / [Пер. с англ. Э. Касимова]. – Москва: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001.

8. Пісоцький В. П. Психосексуальний розвиток індивіда: навч.-метод. посіб. для студ. пед. вузів / Ніжинський держ. педагогічний ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин: 2000.

9. Психология сексуальности: метод. пособие / АН СССР, Науч.-пед. об-ние “Перспектива”, Центр сексуал. просвещения и антиспидовой пропаганды; [Авт. и сост. А. В. Гришин и др.]. – Москва: Науч.-пед. об-ние “Перспектива”, 1990.

УДК 159.92

О. М. Мазаненко

**ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ  
ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ (НА ПРИКЛАДІ ЛУГАНСЬКОЇ ОБЛАСТІ)**

**THE PROBLEM OF CREATIVELY GIFTED TEEN-AGE STUDENTS AS A  
PRIORITY DIRECTION IN SOCIO-UMANITARIAN RESEARCH (WITH THE  
EMPHASIS ON LUGANSK REGION)**

*Проаналізована загальна тенденція наукових соціально-гуманітарних досліджень, обґрунтована пріоритетність вивчення проблем творчої обдарованості студентства. Розкрито дослідження впливу усвідомлення цінності власної особистості у житті, різних аспектів само ідентифікації у юнацькому віці на прояви творчої обдарованості молоді у різних видах діяльності (на прикладі Луганської області).*

**Ключові слова:** студентська молодь, юнацький вік, самоідентифікація, творча обдарованість.

*The article is devoted to the tendency in scientific researches, pertaining to the humanities. The priority of studying the problems of gifted students is conveyed with the emphasis on Lugansk region. The article contains the research of the influence of self recognition, different aspects of self identification that influences teenage youths giftiness in different kinds of activities connected with obtaining a higher education.*

**Key words:** student, teen-age, self-identification, creatively gifted.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Під час розбудови молоді України гуманітарна сфера, на жаль, знаходиться на другорядному плані. Так, прикладні дослідження в області соціально-гуманітарних наук сьогодні, безумовно, мають не аби який попит у суспільстві. Наприклад, соціологічні опитування або психологічні тренінги останнім часом користуються великою популярністю, але це призводить до комерціалізації цих напрямків та зниженню їх наукового статусу. Стосовно фундаментальних досліджень в області соціально-гуманітарних наук можна констатувати, що вони таким попитом не користуються та практично не мають резонансу у суспільстві. Взагалі складається враження, що фундаментальні дослідження потрібні виключно вченим, які їх здійснюють.

Питання не в тому, що вчені не можуть запропонувати ніяких ідей, які мають практичну значущість для нашого суспільства. Відсутність попиту також не пов'язана з так званою схоластичною книжковою вченістю, яка відірвана від реалій сучасного українського життя.

Утилітаризм та прагматизм, які характеризують сучасний світогляд, призвів до того, що більшим попитом користуються ті дослідження, які „гарантують” та „обіцяють” швидкий конкретний зовнішній „вражаючий” практичний результат. Але націленість виключно на практичний результат може призвести до засліплення миттєвим успіхом, та взагалі суперечить духу гуманітарної культури. Цінність гуманітарних наук, навпаки, в тому, що вони націлені на віддалений результат та досліджують ті категорії, явища, які будуть представляти цінність у майбутньому розвитку людства.

Крім того, більша увага сьогодні все ж таки приділяється економічним інтересам суспільства. Ці інтереси, безумовно, є важливими, але вони не є виключно пріоритетними та найбільш важливими. Причому, такий стан характеризує як Україну в цілому, так і Луганську область зокрема.

Так, можна навести багато стійких стереотипів сприйняття Луганщини: «індустріальний край», «важка промисловість», «героїчна шахтарська праця», «всеукраїнська кочегарка» і т.п. Але зрозуміло, що ставка на важку та здобуваючу промисловість сьогодні – це не оправдана стратегія, адже ми живемо та діємо у постіндустріальному суспільстві. Важка промисловість була актуальна та прогресивна для XIX століття, та в деякій мірі для першої половини XX. У XXI сторіччі вона може стати прокляттям для тих регіонів, які її культивували.

Сьогодні обличчя Луганщини визначає все той же клас-гегемон – сталевари, шахтари, станочники. У більшості теле-, радіопередачах,



статтях у пресі продовжується культивування думки, що Луганщина – край майстрів. Але в усьому світі відомі наші земляки – композитор Михайло Матусовський, видатні діячі, автори Словників російської та української мови Володимир Даль та Борис Грінченко. Це скульптор Микола Шматько, який виборов перше місце на міжнародному конкурсі во Флоренції та отримав золоту медаль Лоренцо Великолепного, письменник-майстер історичного жанру Валерій Полуйко, книги якого видавалися значними тиражами в московських видавництвах. Ми можемо пишатися живим класиком української літератури, поетом Василем Голобородько, Луганським поетом Ярославом Кремінським та іншими своїми співвітчизниками.

**Аналіз досліджень і публікацій з проблеми.** До проблематики творчої обдарованості прикута увага багатьох сучасних науковців. Взагалі, другу половину ХХ століття можна вважати проривом у дослідженні творчості. Так, відомі роботи, в яких вчені досліджували сутність творчості як процесу (Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, В. Моляко, О. Нікіфорова, В. Романець та інші). У напрямку виокремлення компонентів творчого мислення працювали О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та інші. Розробкою шляхів і засобів творчого мислення займалися Г. Альтшуллер, Брушлинський, С. Максименко. Проблематикою художньої творчості опікувалися Д. Овсяніко-Куліковський, Є. Басін, Л. Виготський, П. Якобсон, Б. Мейлах, О. Нікіфорова, Н. Рождественська, В. Клименко, Н. Череповська та інші. Проблема технічної творчості були присвячені роботи В. Моляко, С. Морозов, Т. Третяк та інші.

**Постановка цілей статті.** Луганщина – це край незвичайних, творчих, обдарованих людей. Очевидно, що так необхідний перехід до пріоритетного спрямування на гуманітарний розвиток нашого краю передбачає, перш за все, *підтримку творчо обдарованої молоді*, та перш за все тієї її частини, яка покликана стати елітою нашої держави, тобто студентства. Саме тому метою даної статті є виклад емпіричних даних, які розкривають особливості роботи із творчо обдарованими студентами у Луганській області.

**Виділення невирішених раніше частин проблеми.** Сучасні знання щодо творчої діяльності студентської молоді в основному зосереджені на поясненні тих творчих проявів, які можна спостерігати у різноманітних видах діяльності. Незважаючи на те, що проблема впливу творчості на життєдіяльність людини, її особистісну, діяльнісну, мотиваційну, поведінкову, емоційно-вольову сфери вивчена достатньо докладно, лише в



деяких наукових розробках порушується проблема впливу екзистенційних поглядів, усвідомлення цінності власної особистості у житті на розвиток творчих здібностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів.** Студентський вік виступає як період прийняття відповідальних рішень, який визначає все подальше життя людини та забарвлює творчу діяльність: вибір професії та свого міста у житті, вибір сенсу життя, виробка світогляду та життєвої позиції, вибір супутника життя, створення своєї сім'ї.

Важливим психологічним процесом студентського віку зокрема, та розвитку творчої обдарованості є становлення самосвідомості та стійкого образу своєї особистості, свого „Я”, суб'єктного ставлення до власного життя. Причому становлення самосвідомості відбувається відразу за декількома напрямками: відкриття свого внутрішнього світу, яке виявляється у відчутті своєї особливості, несхожості на інших людей, та навіть у почутті самотності; усвідомлення мінливості часу, розуміння завершеності свого існування, що спонукає замислитися про сенс життя, про свої перспективи життя, свої майбутні, цілі, накреслюється більш-менш реалістичний життєвий план; формування цілісного уявлення про себе, причому спочатку усвідомлюються та оцінюються особливості зовнішності, власна привабливість, а вже потім морально-психологічні, інтелектуальні, вольові якості; формування відношення до кохання, власних очікувань та установ, в якому важливу роль відіграють відносини між батьками, як приклад певної моделі, з якою ідентифікує себе молода людина.

Відповідаючи собі на питання „Хто я? Який я? До чого я прагну?” молода людина виявляє свою індивідуальність. Взагалі, прагнення до самореалізації та індивідуалізації є ознаками особистісної ідентичності, яка є центральним новоутворенням цього періоду (за Е. Еріксоном).

Метою даного дослідження стало вивчення впливу особистісної ідентифікації студентської молоді на її творчі прояви. У експериментальному дослідженні взяли участь 240 студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації Луганської області. З них 120 визначені як творчо обдаровані у різних видах діяльності (науковій, навчальній, спортивній, трудовій, соціальній, мистецькій тощо). Критеріями визначення творчої обдарованості стали результати діяльності студентів та незалежні експертні характеристики.

Для з'ясування особливостей самоідентифікації молоді була використана самооціночна методика „Хто я?”. Студентам було

запропоновано назвати 10 іменників, які відповідають на питання „Хто я?“, 10 прикметників, які відповідають на питання „Який я?“, а також девіз - кредо власного життя. Встановлено, що найчастіше були обрані іменники, які визначають родинні зв'язки та близькі відносини (донька, син, онука, брат, сестра, подруга, хрещена). Також великою кількістю виборів відрізняються іменники, які вказують на приналежність до статі (дівчина, хлопець, жінка, чоловік). Найчастіше ці вибори були зроблені студентами, яких не було віднесено до групи обдарованих. Іменники, що відображують соціальний статус та провідну діяльність (студентка, студент, працівник, співробітник, відмінник, стипендіат, лідер, однокласник, староста). Ці визначення переважно відносяться на рахунок обдарованих студентів.

Зазначимо, що спостерігається наступна тенденція: на перших курсах обдаровані студенти частіше називають іменники, що відображують соціальний статус та провідну діяльність, а на старших курсах – іменники, що визначають приналежність до статі. Інша група студентів навпаки, на перших курсах в більшій мірі ідентифікує себе зі своєю статтю, а вже ближче до випуску – зі своїм соціальним статусом. Можна припустити, що саме таке самовизначення є визначальним в досягненні успіхів у різноманітних видах діяльності. Тобто, обдаровані студенти є більш зрілими, усвідомлюють свій соціальний статус і всі свої зусилля спрямовують на навчання, соціальну роботу, спорт та інші види діяльності.

Були названі іменники, що визначають неповторність кожної людини (особистість, індивідуальність, загадковість); іменники, які визначають функції у житті (опора, підтримка, допомога, розуміння); улюблені справи меломан, музикант, книголюб, турист, спорт, аніматор, футболіст, репетитор, поет, автолюбитель, гравець, організатор); іменники, що відображують риси характеру (спокій, відповідальність, загадковість, радість, доброта, зацікавленість, характер, воля, жорсткість, м'якість, лінь, веселість, впевненість, співчуття, великосердя, гумор); назви живих істот, неживих предметів та явищ природи, які символізують особистісні характеристики особистості (камінь, вода, опора, зірка, туча, хамелеон, бик, сталь, темрява, туман, світло, енергія, змія, хмара, вітер, тайна, зайчик, сонце, квітка, дощ, кіт, лев, золото). Вибір таких іменників за кількістю розподіляється приблизно однаково як для групи обдарованих студентів, так й інших.

Якщо вибори іменників студентами мали значні повторювання, то вибір прикметників відрізняється більшою різноманітністю. Найчастіше були обрані такі прикметники: добра, дружелюбна, цілеспрямована,

розумна, відповідальна, весела, комунікабельна. Обдаровані студенти частіше обирали ті якості, які свідчать про їх суб'єктне ставлення до власного життя: цілеспрямований, відповідальний, усидливий, наполегливий, вимогливий, ініціативний, рішуча, працьовита. Провідними прикметниками, які були обрані іншими студентами є такі, що визначають зовнішніх вигляд, а саме: симпатична, жіноча, високий, струнка, худий, молодий, красива, спортивна. Цікавим, на наш погляд, є те, що у переліку названих прикметників також значна частина відображає відносини між хлопцями та дівчатами. Причому, в інтерпретації обдарованих студентів найчастіше звучать прикметники – той, що любить, вірний, а інші студенти частіше обирають любимий, влюбливий.

Аналізуючи загальну вибірку студентів даного експерименту за обраними девізами, можна виокремити декілька груп студентів.

12% обрали життєві принципи, які свідчать про оптимістичне ставлення до життя (все, что ни делается, все к лучшему; в конце тоннеля есть свет, только нужно лучше всматриваться; жизнь прекрасна; жизнь прекрасна, просто живи; счастье не нужно искать – оно внутри нас).

Прагнуть до нового, до змін, навчання, усвідомлення необхідності пристосовуватися до оточуючих умов, що постійно змінюються студенти, які обрали для себе життєві принципи: хочешь жить – умей вертеться; ничто в мире не вечно и несовершенно; на ошибках учатся; лучше быть, чем казаться; лучше память о том, что сделал, чем о том, что не сделал; все оставшееся позади – не твое.

Про особистісну цінність новітніх знань, змін говорять 21% студентів.

Частина студентів (32%) визначає цілеспрямованість та наполегливість як провідні якостей, що забезпечують успішність у різних починаннях. Вони керуються такими життєвими правилами: нет ничего невозможного; если чего-то очень захотеть, это можно осуществить; всегда смотреть и идти вперед, никогда не отступать, всегда добиваться цели; я стремлюсь добиться успеха во всем, что я себе запланировал; не сдаваться; всегда добиваться своего, иди медленно, но уверенно; в жизни нет того, что сделать невозможно; стараться, пытаться и никогда не опускать голову вниз; никогда не отступать и не отчаиваться, всегда вперед.

Про особистісну цінність взаємовідносин з людьми студентів-учасників експерименту свідчать такі висловлювання: относись к другим так, как хочешь, чтобы относились к тебе; никогда не будь циником и лицемером; уважение заслуживается делами, а не словами; уважай других людей, не думай только о себе; иди смело вперед, но помни, что рядом с

тобой есть и другие люди; слово не воробей, вылетит – не поймаешь. Таке змістовне навантаження притаманне висловлюванням 16% студентів.

19% студентів притаманна особистісна впевненість у здатності керувати власним життям (наприклад: я выбираю себя и свой путь; под лежащий камень вода не течет; если чего-то захотеть – это можно осуществить; чтобы стать звездой – научись сиять; найти свой путь следования и не бойся тьмы, ведь именно тогда звезды сияют ярче).

Таким чином, можна скласти певний узагальнений психологічний портрет сучасного студента. Він впевнений у здатності керувати власним життям, вважає можливим досягти успіхів завдяки наполегливості, цілеспрямованості, та здатності пристосовуватися до умов і обставин, що змінюються, прагне до змін, нових знань. Крім того, студентська молодь відрізняється оптимістичними поглядами на життя та цінує гармонійні міжособистісні відносини. Разом з тим, існують деякі відрізнєння між життєвими девізами студентів загальної вибірки та тих студентів, які демонструють творчу обдарованість у різних видах діяльності (табл. 1).

**Таблиця 1.**  
**Порівняння життєвих девізів студентства**

| Життєві девізи                    | Загальна група студентів (240 осіб) | У % від загальної кількості | З них обдаровані студенти (120 осіб) | У % від загальної кількості | Інші студенти (120 осіб) | У % від загальної кількості |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Оптимізм                          | 29                                  | 12                          | 7                                    | 24                          | 19                       | 76                          |
| Прагнення до змін, нового         | 50                                  | 21                          | 27                                   | 54                          | 23                       | 46                          |
| Наполегливість, цілеспрямованість | 77                                  | 32                          | 46                                   | 60                          | 34                       | 40                          |
| Відносини з людьми                | 38                                  | 16                          | 12                                   | 32                          | 26                       | 68                          |
| Здатність керувати власним життям | 46                                  | 19                          | 27                                   | 59                          | 19                       | 41                          |

Виходячи з наведених даних, можна констатувати, що обдаровані студенти більш ніж інші здатні керувати власним життям, прагнуть до змін, вміють пристосовуватися до умов, що змінюються, їх відрізняє наполегливість та цілеспрямованість. Разом з тим, вони в меншому ступені зорієнтовані на розбудову гармонійних відносин з оточуючими а також не відрізняються оптимістичним ставленням до життя.

Крім того, ці висновки можуть бути доповнені інформацією з побажаннями. Так, завдання написати побажання тим, хто навчається у вищих навчальних закладах отримали студенти, ці побажання були проаналізовані та узагальнені. Побажання обдарованих студентів області містить іменна книга „Гордість Луганщини”, до якої вносяться імена всіх студентів, які досягли значних успіхів у різних видах діяльності.

Побажання обдарованих студентів здебільшого стосувалось подальших успіхів у навчанні, творчого натхнення, досягнення неможливих висот, подальших успіхів, чудових відкриттів, натхнення и т.п. Інші студенти бажали щастя, здоров'я, любові, знайти себе, благополуччя.

Тобто, більшість обдарованих студентів у різноманітних видах діяльності практично спрямовані. Разом з тим, нами був розроблений спеціальний опитувальник, який дозволив з'ясувати основну спрямованість студентів, а саме:

– Які стосунки на даному етапі Вашого життя вважаєте найголовнішими? (стосунки з батьками, з одногрупниками, з педагогами, з друзями, з коханою людиною);

– Найбільшу кількість позитивних емоцій Ви отримуєте від спілкування з батьками, з одногрупниками, з педагогами, з друзями, з коханою людиною;

– Найголовнішим досягненням у житті Ви вважаєте родинну спадковість, створення своєї сім'ї, отримання спеціальності, працевлаштування, матеріальну забезпеченість.

Результати відповідей на запропоновані запитання дозволяють виявити деякі тенденції. Причому відрізняються вибори студентів як за ознаками виявлення їх обдарованості, так і за курсами навчання. А саме, для групи студентів, які навчаються на перших курсах вищих навчальних закладів та не демонструють обдарованість у тих чи інших видах діяльності, пріоритетними є спрямованість на спілкування з друзями, працевлаштування, переживання позитивних емоцій від спілкування з коханою людиною, прагнення створити власну сім'ю та до матеріальної забезпеченості. На старших курсах навчання у вищих навчальних закладах



студенти частіше обирають спілкування з батьками, з одногрупниками, з педагогами, прагнуть більшого спілкування з батьками, педагогами, важливим вважають отримання спеціальності.

На наш погляд, показовим є те, що дещо протилежною тенденцією відрізняються вибори тих студентів, які демонструють обдарованість у різних видах діяльності. На молодших курсах навчання їх більше приваблює спілкування з батьками, з педагогами, з одногрупниками, отримання спеціальності виступає пріоритетною метою на даному етапі життя. Ближче до випуску ці студенти частіше виявляють бажання зустріти кохану людину, створити сім'ю, знайти роботу з достойною зарплатнею. Причому, вони впевнені в тому, що пройдений етап навчання забезпечить їм таку роботу, яка буде цікавою, з високою зарплатнею, яка дозволить матеріально забезпечити власну сім'ю.

Крім того, якщо проаналізувати обрані студентами іменники, прикметники та девізи за такими ж самими ознаками (демонстрація обдарованості, етап навчання у вищому навчальному закладі), можна констатувати, що дані методики „Хто я?” та результати опитувальника не містять протиріч, доповнюють один одне.

Дана частина експерименту доводить, що обдаровані студенти, вступивши на навчання до вищого навчального закладу ідентифікують свою особистість зі статусом „студента”, прагнуть до освоєння обраної спеціальності, зорієнтовані на спілкування зі студентами. Важливу роль у їх житті відіграють батьки та педагоги. По закінченню вищого навчального закладу ця група студентів прагне більшої самостійності, відчуває потребу у створенні власної сім'ї, взагалі усвідомлюють особисту спроможність.

Дещо інші показники характеризують студентів, які не виявили обдарованість протягом навчання у вищому навчальному закладі. В їх свідомості дещо зміщені пріоритетні цілі – організація власного дозвілля, налагоджування гармонійних відносин з коханою людиною, можливо створення сім'ї, пошук роботи (або декілька робочих місць). Тобто студенти прагнуть до самостійності. Можна сказати, що вступ до вищого навчального закладу ними оцінюється як стрибок у доросле життя та бажання відразу своє життя будувати за такими канонами, які в уявленні студентів співвідносяться з життям дорослих. На старших курсах відбувається розуміння своєї ідентифікації зі студентським статусом, вони розуміють те, що такий важливий етап життя, як навчання у вищому навчальному закладі проходить недостатньо ефективно, виникає потреба



більш тісного спілкування з одногрупниками, які можливо досягли більших результатів, з педагогами. Розуміючи, що подальших шаг життя пов'язаний з працевлаштуванням та відчуваючи власну некомпетентність, студенти потребують більш тісного спілкування з батьками, сподіваючись на їх підтримку.

**Висновки.** Аналізуючи всі отримані результати, можна констатувати, що творча обдарованість пов'язана з особистісною ідентифікацією та суб'єктною зрілістю особистості – характером активності студентів та рівнем її керованості в певному виді діяльності, який визначається свідомо обраною метою, вмінням співвідносити свої суб'єктивні бажання та об'єктивні вимоги діяльності, цілеспрямованим, відповідальним, зацікавленим ставленням до неї, вмінням пристосовуватися та створювати такі умови діяльності, в яких потенціал всіх сторін взаємодії отримує найбільші можливості для розвитку.

Категорія студентів, для яких провідною є самоідентифікації зі статусом студента на перших курсах навчання, більш схильні до творчих проявів у різноманітних напрямках студентського життя. Формування такої ідентифікації необхідно починаючи ще у шкільному віці, зокрема під час профорієнтаційної роботи. Вважаємо, що викладене у статті доводить необхідність дослідження різноманітних проявів творчої обдарованості студентства у різних видах діяльності, усвідомлення цінності власної особистості у житті, різноманітних аспектів самоідентифікації у юнацькому віці не тільки з точки зору актуальності цих проблем, але й в контексті їх цінності для соціально-гуманітарної наукової сфери.

### **Література**

1. Абульханова К., Рубинштейн С. Проблема субъекта в психологической науке. – Москва: Академический проект, 2000.
2. Моляко В.О. Стратегія творчої діяльності. – Київ: Освіта України, 2008.
3. Романець В.А. Психологія творчості. – Київ: Либідь, 2004.
4. Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы успешности студентов // Вестник ЛГУ. Сер. Экономика, философия, право. – 1980. – № 11.

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ  
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ****THEORETICAL BASIS OF PECULIARITIES OF FORMATION OF  
RESPONSIBILITY AS PERSONALITY'S QUALITY**

*У статті проаналізовано становлення відповідальності як якості особистості, що характеризується динамічністю, пов'язана зі свободою вибору у поведінці людини, виступає визначаючим фактором у самореалізації та самоактуалізації. Багато авторів акцентують увагу на взаємозв'язку становлення відповідальності як значущої особистісної якості людини з рівнем розвитку її свідомості та самосвідомості.*

**Ключові слова:** *відповідальність, самореалізація, самоактуалізація.*

*The paper analyzes the establishment of liability as personality traits, which is characterized by dynamic, connected with freedom of choice in human behavior, appears crucial for self-realization and self-actualization. Several authors point to a relationship becoming the responsibility as a significant personal qualities of the person with the level of his consciousness and identity.*

**Key words:** *responsibility, self-realization, self-actualization.*

Відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана із свободою вибору у поведінці людини, є вирішальною у самореалізації й самоактуалізації особистості. Відповідальність, як якість особистості, характеризується динамічністю. Становлення відповідальності особистості тісно пов'язана із мотивами, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю. Ці зв'язки є неоднозначними як на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості, так і в індивідуальному плані.

Важливою для розуміння сутності процесу становлення відповідальної поведінки є теорія діяльності О.М.Леонтьєва. Вчений вважає, що «діяльність практично пов'язує суб'єкта з навколишнім світом, впливаючи на нього і зважаючи на його об'єктивні властивості» [3, 57]. Він стверджує, що здібності і функції людини мають суспільний характер, а тому не передаються у спадок. Ця ідея відкриває шлях до психологічної концепції самостворення людини, яка наділена свободою планувати свою поведінку і самостійно відповідати за неї.

Ряд авторів вказують на взаємозв'язок становлення значущих особистісних рис людини, зокрема відповідальності, з рівнем розвитку її свідомості і самосвідомості.

Так Г.С.Костюк пише: «Розвиток свідомості й самосвідомості є неминучою умовою становлення людини як соціальної істоти ...» [2, 142].

С.Л.Рубінштейн відзначає, що завершальне питання, яке стоїть перед нами в плані психологічного вивчення особистості, – це питання про її самосвідомість, про особистість як «Я», яка, будучи суб'єктом, свідомо привласнює все, що робить людина, відносить до себе всі висхідні (започатковані) від неї справи та вчинки і свідомо бере за них відповідальність як їх автор і творець» [8, 276].

М.В.Савчин підкреслює, що аналіз суб'єктивної сторони відповідальності (мотивів, переживань, самосвідомості тощо) є головною психологічною характеристикою досліджуваної якості. «Без вивчення цього аспекту не можна дати відповіді на питання про механізми розвитку і функціонування відповідальності як якості особистості» [9, 59]. М.В.Савчин, характеризуючи загальні та специфічні механізми відповідальності, підкреслює, що «загальними механізмами забезпечення відповідальної поведінки є: саморегуляція мотивації та поведінки, свідомість, самосвідомість і моральна самосвідомість як її компоненти. Специфічними механізмами, які забезпечують прийняття й виконання обов'язку – є зараження, наслідування значущих інших, ідентифікація, емпатія, усвідомлення та саморегуляція» [9, 212]. Отже, виникнення потреби чинити відповідально, усвідомлення особистісного сенсу предмета відповідальності, адекватна оцінка себе як суб'єкта відповідальності є важливими суб'єктивними умовами розвитку відповідальності.

Як показують експериментальні дослідження, становлення відповідальності тісно пов'язана з такою психологічною характеристикою особистості, як локус контролю. Якщо людина більшою мірою бере відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, то це є показником внутрішнього (інтернального) контролю. І навпаки, якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім факторам, знаходячи причину в інших людях, у своєму оточенні, в долі або у випадковості, то це свідчить про те, що їй властивий зовнішній (екстернальний) контроль. Інтернальність-екстернальність є двома типами локалізації контролю над значущими для особистості подіями, які відбуваються в житті та діяльності. Локус контролю як інтегральна риса індивіда пов'язує між собою почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовність до активності, а також переживання, пов'язані з «Я-концепцією». Інтернальність-екстернальність – це прояв більш глибокого утворення – суб'єктної включеності особистості в діяльність як відображення у самосвідомості зв'язків між мотивами та цілями

діяльності, переживання зв'язаності чи незв'язаності подій власного життя).

Важливим для з'ясування психологічних основ розвитку відповідальності людини є аналіз процесуального аспекту мотивації відповідальної поведінки. М.В.Савчин виділяє ряд етапів: ініціювання поведінки, вибір конкретного вчинку, реалізація наміру чинити відповідально, переосмислення вчинку після його реалізації. Кожен з цих етапів опосередкований системою умов та чинників і детермінований функціонуванням специфічних соціально-психологічних механізмів [9].

К.К.Муздибаєв виділяє чотири напрями розвитку відповідальності: від колективної до індивідуальної, від зовнішньої до внутрішньої (усвідомленої, особистісної), перехід від відповідальності за минуле до відповідальності за майбутнє, зміна в часі самого суб'єкта поведінки. Згідно К.К.Муздибаєву, відповідальність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю змісту свого життя. Від змісту, цінностей, які спонукають людину до діяльності, мотивації її діяльності залежить активність особистості, усвідомлене ставлення до своєї діяльності «...чим більш очевидний для суб'єкта зміст його буття, тим більше відповідальними є його вчинки» [5, 128]. Відчуженість від соціальних норм і невміння знаходити сенс свого буття послабляє соціальну відповідальність і активність особистості. Тут розкритий взаємозв'язок соціальної і психологічної (зовнішньої і внутрішньої) детермінант відповідальності.

Н.О.Мінкіна вважає, що «якщо відбувається співпадання зовнішніх вимог про відповідальну поведінку з внутрішнім ставленням до цих вимог, то в такому випадку відповідальність стає властивістю особистості, відбувається перехід зі сфери необхідного в сферу суцього. Таке понаднормативне ставлення до обов'язків та реалізація їх в соціально значущій поведінці і діяльності і є внутрішньою відповідальністю особистості...» [4, 88]. Отже, якщо зовнішня відповідальність виступає як сукупність вимог, які ставить перед людиною суспільство, група, конкретна ситуація, то міра реалізації цих вимог з врахуванням внутрішніх можливостей і вольових зусиль становлять внутрішню відповідальність особистості. Зовнішня і внутрішня відповідальність – це не різні види відповідальності, це – різні рівні її прояву на різних ступенях розвитку групових, моральних відносин, що ще раз підкреслює ієрархізованість цього утворення.

Л.П.Татомир констатує, що розвиток відповідальності пов'язаний з ростом інтелектуальних можливостей особистості та її свідомості. Цей розвиток проходить ряд стадій, від зовнішньо-орієнтованих форм прояву відповідальності до внутрішніх, які характеризуються зростанням

свідомості, критичності, вмотивованості та опосередкованості. Відповідальність виникає на певному етапі морального розвитку особистості. Моральні норми усвідомлюються нею, визнаються чи не визнаються, переходять чи не переходять у внутрішню спонукальну силу, що стимулює діяльність певної спрямованості [10].

Когнітивні уявлення особистості про моральні норми поведінки і перетворення їх у внутрішні регулятори поведінки та діяльності й становлять сутність процесу розвитку та виховання моральної відповідальності. У процесі життєвого шляху розвиток відповідальності відбувається в напрямку від об'єктивної до суб'єктивної. За цей час вона проявляється у таких формах: відповідальність як з зовні задана необхідність на ранніх етапах розвитку особистості, відповідальність як усвідомлена необхідність у підлітковому віці, відповідальність – потреба у юнацькому віці.

І.С.Булах, досліджуючи генезу становлення відповідальності в період дорослішання, характеризує відповідальність як інтегративну властивість особистості, що виникає в результаті синтезу в свідомості та самосвідомості різних форм (сорому, вини, гідності, совісті) та позитивних якостей (чесності, справедливості, співпереживання та ін.) і вказує на специфіку становлення цього особистісного утворення, яке полягає у тому, що у підлітків молодшого віку якісно змістовнішою виявляється дисциплінарна відповідальність, середнього віку відповідальність за себе, старшого – відповідальність за інших [1, 246].

Як бачимо, відповідальність особистості тісно пов'язана з її свободою, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю. Ці зв'язки є неоднозначними як на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості, так і в індивідуальному плані.

Доповнює загальне уявлення про особливості становлення відповідальності аналіз зарубіжних досліджень.

Так, згідно гуманістичної теорії формування відповідальності сприяє загальнолюдському розвитку, так само як і прогресу окремого індивіда. «Якщо освіта буде спрямовувати людину до усвідомлення своїх вищих потреб, до їх актуалізації, якщо вона буде сприяти самоактуалізації людини, то дуже скоро ми зможемо спостерігати розквіт цивілізації нового типу. Людина стане більш відповідальною за свою долю, буде керуватися цінностями розуму, перестане бути байдужою до навколишнього...» [5, 207]. За К. Роджерсом, формування відповідальності сприяє процес унікального синтезу внутрішніх переживань – сприймань, які необхідно стимулювати в процесі психолого-педагогічної роботи. К.Роджерс в своїх роботах не робить опису і роз'яснення механізмів



становлення відповідальності, він лише констатує факт необхідності її усвідомлення і інтеграції в структуру ціннісних орієнтацій особистості. Представники гуманістичного підходу висувують вимоги про обов'язкову наявність почуття відповідальності як центральної і професійної особистісної якості особистості, яка працює в сфері «людина - людина». Поняття відповідальності і самоактуалізації взаємозамінні: в процесі самоактуалізації людина стає відповідальнішою, а, підвищуючи рівень відповідальності, вона, в свою чергу, підвищує рівень самоактуалізації [5].

Специфічною характеристикою відповідальності в теорії А.Маслоу є те, що її формування надзвичайно суб'єктивне, відповідальність виступає суто індивідуальною, внутрішньоособистісною якістю, відносно автономним від цінностей суспільства. Самореалізація і здібності в авторській теорії є основними атрибутами ціннісної сфери особистості [4].

Проблему відповідальності з погляду зовнішніх і внутрішніх факторів, але в динаміці вікового розвитку, розглядає Ж.Піаже, роблячи основний акцент на вивченні внутрішнього боку відповідальності. Він розробив двостадіальну схему відповідальної поведінки, де визначав відповідальність як один із окремих аспектів загального процесу морального розвитку. На думку автора, розвиток відповідальності у дитини йде від об'єктивного до суб'єктивного напрямку. Діти засвоюють зразки соціальної поведінки спочатку завдяки пізнанню і виконанню правил різних ігор. Важливу роль при переході від об'єктивної відповідальності до суб'єктивної грає кооперація, співробітництво. Вченим виокремлено сім стадій розвитку моралі на прикладі засвоєння дітьми правил гри, що поділяються на дві основні групи («кущі») – «практичні правила» (4 стадії) і «усвідомлення правил» (3 стадії). Пізніше виділені «кущі» сформулювалися у дві стадії морального розвитку індивіда: морального реалізму й автономної моралі. Моральний реалізм переборюється до 8-9 років. До 11-12 років у дитини формується автономна мораль [7]. Ж.Піаже бачив рушійні сили розвитку відповідальності особистості в подоланні її когнітивної незрілості й емоційного почуття поваги до старших. Потрібен перехід від егоцентричної перспективи, де дитина є центром усього світу, до релятивістської, де вона здатна включати у свій світ інших людей і ставити їх на своє місце. Підкреслюючи специфіку розвитку відповідальності від зовнішньої детермінації до внутрішньої, Ж.Піаже вказує на необхідність прийняття до уваги відповідальності інших людей, які оточують людину, що розвивається [7].



Продовженням ідей Ж.Піаже вважають теорію відповідальності, створену Л. Колбергом. Так, Л.Колберг в своїх дослідженнях з'ясував зв'язок між розвитком когнітивних структур та становленням моральних почуттів і дій індивіда. Автор виділяє три рівні та шість ступенів розвитку моральних суджень особистості. «Перший рівень – доугодний (передконвенційний) – включає два ступені. На першому ступені моралі індивід уникає порушень правил, має місце слухняність в ім'я слухняності. Головними спонуками правильної поведінки є уникнення покарання і визнання вищої сили влади. На другому ступені, для якого характерним є індивідуалізм, інструментальна мета та обмін, дотримання правил має місце тільки тоді, коли це відповідає життєвим інтересам особистості, оскільки її поведінка спрямована на реалізацію власних інтересів та потреб. Правильною поведінкою є та, що є справедливою, відповідає рівному обміну, домовленості, договору. На другому рівні розвитку, рівні традиційної (конвенційної) моралі, також виділено два ступені. Цей ступінь – ступінь взаємних міжособистісних очікувань та підкорень, коли індивід живе у відповідності з очікуваннями близьких йому осіб або того, що люди взагалі очікують від інших в ролі сина, брата, приятеля тощо. Для особистості на цьому ступені розвитку моралі важлива наявність добрих мотивів, пов'язаних з турботою про інших, ставлення до оточуючих на принципах довіри, толерантності, поваги та вдячності. Мотивами правильної поведінки є потреба бути моральною людиною у власних очах і очах оточуючих, турбота про інших, бажання зберігати правила й авторитети, які стереотипно підтримують добру поведінку. На четвертій ступені – ступені соціальної системи і совісті, особистість виконує справжні обов'язки, з якими погодилася, підтримує закони, правильно сприймає те, що жертвовно робиться для суспільства, групи чи організації. Третій рівень морального розвитку автор називає як принципівий (постконвенційний). Для п'ятого ступеня характерна єдність соціального договору та індивідуальних прав людини. Головними мотивами поведінки виступають: а) почуття обов'язку перед законом у зв'язку з прийняттям соціального договору і збереженням вірності законам заради благополуччя та захисту прав людини; б) почуття договірної зобов'язаності, вільного володіння ним у зв'язку з сім'єю, дружбою, довір'ям, зобов'язаннями працівника; в) турбота про те, щоб закони і зобов'язання ґрунтувалися на раціональному обдумуванні всезагальної корисливості, вищого добра для найбільшого числа людей. На останньому, шостому ступені – ступені універсальних етичних принципів, суб'єкт дотримується самостійно вибраних норм та правил. Головним мотивом моральної поведінки є віра розумної людини в

обґрунтованість універсальних етичних принципів та почуття особистої відданості їм. Як бачимо, дослідник пов'язує рівень розвитку відповідальності з розвитком здатності прийняти ту чи іншу роль, соціальну позицію, що забезпечується рівнем розвитку інтелекту. Рівні розвитку відповідальності Л.Колберг визначав шляхом аналізу аргументів – мотивів однієї і тієї ж поведінки на різних етапах розвитку особистості. При цьому:

- а) кожному рівню відповідає своєрідний розв'язок однієї і тієї ж моральної проблеми, яка ґрунтується на певній соціальній позиції;
- б) кожний наступний рівень більш генералізований, абстрагований, логічний і в цьому розумінні більш адекватний, ніж попередній;
- в) кожний рівень реорганізує попередній, включаючи його як свою частину [9, 64].

На думку Л.Колберга, досягнення визначеного рівня морального розвитку припускає специфічний досвід взаємодії із соціальним середовищем, а моральна свідомість сприяє наявності можливостей для прийняття різних ролей.

Цікавою є концепція К.Хелькама, в якій відповідальність розглядається у її перспективному значенні. Автор виділяє ряд стадій та критеріїв відповідальності у залежності від вікових періодів розвитку особистості:

- на першій стадії об'єктивної відповідальності критерієм виступає конформність стосовно зовнішніх правил. Відсутнє розрізнення внутрішньої та зовнішньої причинності в характеристиці такого типу поведінки;
- на другій стадії гетерономної суб'єктивної відповідальності її критерієм виступає визнання негативних намірів центральними. Диференціюються негативні наміри і випадкові результати, але позитивні наміри не беруться до уваги;
- на третій стадії автономної суб'єктивної відповідальності критеріями виступають особисті мотиви дії, незалежність поведінки індивіда від впливу оточуючих груп. Для цієї стадії його намір визнається центральним, визначальним моментом дії;
- на четвертій стадії відповідальності як соціальної повинності критеріями виступають почуття обов'язку, свободи. Вважається, що людина є носієм правил певної соціальної системи, і її обов'язок – є дотримання цих правил;
- п'ята стадія перехідної відносної відповідальності характеризується тим, що тут критеріями виступають усвідомлення соціальних норм і

правил поведінки у відповідності з власними мотивами та намірами. Сама відповідальність залежна від того, яким чином вона визначається й усвідомлюється самою особистістю, виходячи з її моральних переконань;

– на шостій стадії обґрунтованої відповідальності критерієм виступає незалежність та переконаність. Усвідомлення моральної норми залежить від прийнятих людиною моральних принципів, що дає їй моральну автономію та можливість самостійного вибору рішень [9, 67].

Цікавими є дослідження Ф.Хайдера, який у якості критеріїв відповідальності приймає здатність протистояти провокуючим обставинам, диференціює прямі наслідки дії від ненавмисних, але передбачуваних. Він виділяє наступні стадії відповідальності:

- генералізована відповідальність, коли особистість відповідальна за будь-які наслідки таких дій, в яких вона брала участь або з якими була пов'язана яким-небудь чином;

- власна відповідальність, де індивід відповідальний лише за те, що ним безпосередньо зроблено, незалежно від результату (випадкового, умисного чи передбачуваного);

- диференційована відповідальність, при якій суб'єкт відповідає за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, був він умисний чи ні;

- усвідомлювана відповідальність, коли особистість відповідальна не тільки за свої наміри та наслідки їх реалізації, але й за значення, яке вона надає зовнішнім факторам і які внаслідок цього так чи інакше впливають на результат дії;

- повна відповідальність, при якій індивід повністю відповідальний за хід, результати та наслідки дії, якими б не були умови її протікання [9, 68].

Дослідник розглядає відповідальність в залежності від вирішального значення зовнішніх умов, за яких відбувається дія, підкреслюючи, таким чином, особливе значення впливу зовнішніх обставин як на результат вчинку, так і на міру відповідальності особистості.

Отож, відповідальність – складноорганізована особистісна якість, одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка має зовнішню і внутрішню структури. Зовнішня структура складається з трьох елементів: суб'єкта, об'єкта й інстанції. Внутрішня структура відповідальності – представлена у взаємозв'язку наступних компонентів: когнітивного (передбачення наслідків власної діяльності, правильне усвідомлення особистістю соціальних норм відповідальної поведінки); емоційно-мотиваційного (усвідомлення суспільних цілей і цінностей як особисто значущих при здійсненні діяльності, мотивація соціально-відповідальної

поведінки, емоційне переживання з приводу справи, що виконується як компонент відповідальності) та поведінкового (систематичне виконання своїх обов'язків, доведення дорученої справи до кінця, вибір та дотримання визначеної лінії поведінки як компонент відповідальності).

Таким чином, становлення відповідальності пов'язане з ростом інтелектуальних можливостей особистості та її свідомості і проходить ряд стадій, від зовнішньо-орієнтованих форм прояву відповідальності до внутрішніх, які характеризуються зростанням свідомості, критичності, вмотивованості та опосередкованості, тому потребує подальших наукових пошуків.

### **Література**

1. Булах І.С. До проблеми су'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Т. 5. – Ч. 6. – Київ: 2003.

2. Костюк Г.С. Розвиток і виховання // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.Н.Проколієнко. – Київ: Рад. школа, 1989.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность // Хрестоматия по психологии личности. (Ред. Д.Я. Райгородский). – Самара: Изд-во Дом «Бахрах», 1999. – Т. 2.

4. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. – Санкт-Петербург: Евразия, 1999.

5. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Ленинград: Наука, 1983.

6. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. – Москва: Высшая школа, 1990.

7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – Москва: Наука, 1969.

8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – Москва: Педагогика, 1976.

9. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості. Дис. ... докт. психол. наук. Інститут педагогічної і психологічної професійної освіти АПН України. – Київ: 1997.

10. Татомир Л.П. Відповідальність школяра як основа становлення його зрілості // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. – Київ-Дрогобич: Відродження, 1998.

УДК 159.922.73:343.226

О. В. Синиця

**ПЕРЕЖИТЕ ДИТИНОЮ НАСИЛЬСТВО ЯК ПРОБЛЕМА  
ДОСЛІДЖЕННЯ ВІКОВОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**BYGONE CHILD ABUSE AS THE PROBLEM OF RESEARCH AND  
PRACTICAL PSYCHOLOGY OF AGE**

*Висвітлено види насильства, які зазнають діти. Окреслено особливості розвитку дітей, які пережили насильство по відношенню до себе. А також акцентовано увагу на необхідності розширення кола знань і умінь, якими мають володіти майбутні практичні психологи.*

**Ключові слова:** *види, наслідки насильства над дітьми, робота з випадком насильства.*

*The known types of violence that children suffer. Especially as the children who experienced violence against themselves. Also emphasized the need for expansion of knowledge and skills, which should have future practical psychologists.*

**Key words:** *species, the consequences of violence against children, working with violence.*

Сьогодні можна констатувати, що насильство стало однією з ознак нашого сучасного життя. Воно має місце в сім'ях та в соціумі взагалі та проявляється широким спектром – від погрозливих інтонацій та слів до неконтрольованих і жорстоких дій. Хоча в суспільстві в цілому до цього часу існує стереотипна думка, що насильство над дітьми – це явище досить рідке.

Соціально-економічні зміни, які мають місце на сьогоднішній день, а саме: зниження рівня життя значної частини населення, незадовільні житлові умови, збільшення випадків безробіття, загальна психологічна напруженість в суспільстві – все це призводить до поширення насильницьких дій у суспільстві та в сім'ї по відношенню до дітей. Збільшується кількість звернень з питань здійснення насильства до спеціалістів. У зв'язку з цим гостро постає питання забезпечення необхідними послугами постраждалих, а також актуалізується питання щодо якості цих послуг.

Разом з тим, проблема надання допомоги постраждалим від насильства є проблемою багатофункціональною. До її вирішення залучаються спеціалісти соціальної роботи, юристи, психологи та психотерапевти. Саме координація всіх зусиль є запорукою ефективної допомоги.

Широка протидія такому явищу як насильство була започаткована з прийняттям Закону України «Про попередження насильства в сім'ї». На



сьогодняшній день розширюється мережа спеціалізованих закладів та служб, що працюють в напрямку профілактики та з жертвами насильства, розроблюються алгоритми дії медичних працівників та працівників закладів освіти при виявленні випадків насильства по відношенню до дітей. Крім того, впроваджуються механізми взаємодії управлінь та відділів місцевих органів влади в цьому питанні, які підкріплені нормативно-правовими документами. Незважаючи на існуючу діяльність в сфері попередження насильства та реабілітації жертв насильства є багато невирішених питань.

Проблема полягає в тому, що в Україні відсутня повна статистика стосовно розповсюдження насильства. Статистика, яка ведеться на місцевому рівні різними управліннями та відділами, не може об'єктивно відобразити всієї картини та не може бути повною, оскільки мають місце небажання жертви заявляти про факт вчинення насильства, недооцінка скоєних злочинів, нерозуміння того, що певні ситуації можна згідно з законодавством класифікувати як насильство. Коли ж констатуються факти здійснення насильства щодо дітей, то тут статистичні дані стають ще більш недостовірними та латентними. Навіть доросла людина не завжди спроможна зрозуміти та класифікувати те, що над нею відбулося є насильство. Дитина, яка не має власного життєвого досвіду, може вважати взаємини нормальними і прийнятними, а іноді – проявами уваги та любові. Саме тому дитина не просить про допомогу. Зінковська Н.В. у своїй праці відмічає, що саме діти є найбільш вразливими жертвами насильства через їх залежність від дорослих, відсутність досвіду, соціально-психологічну незрілість та через багато інших причин [3].

Насильство, яке зазнають діти, спричиняє широку травмуючу дію на всю їх психіку. Порушення, причиною яких є насильство, зачіпають всі рівні функціонування дитини: апетит і сон, пізнавальну і емоційну сфери, крім того, провокують соматичні та поведінкові розлади та особистісні зміни [1].

Зінковська Н.З., Тарабрина Н.П., які досліджували питання психологічних наслідків насильства щодо дітей схиляються до думки, що незалежно від форм та причин, через які було скоєне насильство, воно накладає відбиток на дитину у вигляді безпосередніх (фізичні травми, прагнення втекти та заховатися, зовнішня байдужість, спроби наказувати самого себе, апатичність, залежність тощо) та віддалених (порушення фізичного та психічного розвитку дитини, судорожні стани та соматичні захворювання) наслідків, які можуть впливати на все подальше життя. Щодо соціальних наслідків насильства над дітьми, необхідно відзначити: дитина відчуває труднощі в соціалізації, не набуває потрібних та відповідних навичок



спілкування з дорослими та з однолітками. Свої проблеми діти, які стали жертвами насильства, здебільшого вирішуватимуть в асоціальной сфері, що несе за собою певні загрози: рання алкоголізація, наркотична залежність та деструктивна і протиправна поведінка [11, 3]. Крім того, у більшості випадків дорослі, які вчиняють насильство щодо дітей у власному минулому мали травмуючий досвід насильницьких дій.

Однак, як доводить Ільїна С.В., проблема насильства не дивлячись на її актуальність та важливість залишається нерозробленою та недослідженою, а віддалені наслідки насильства лише останнім часом стають об'єктом емпіричного дослідження в психології [2].

Оскільки тема насильства до недавнього часу була закритою і широкого розповсюдження набуває зараз, досить гостро постає питання дефіциту кваліфікованих спеціалістів, які були б спроможними працювати в площині психологічної реабілітації дітей-жертв насильства. Досить часто по закінченню навчального закладу спеціалісти не мають уявлення ні про особливості жертв насильства, ні про методи роботи з випадком насильства, ні про технології надання психологічної допомоги таким дітям.

Зрозуміло, що від молодих спеціалістів не вимагається здійснення глибинної психотерапевтичної роботи, але розуміти специфіку і мати базові навички роботи з таким контингентом дітей сьогодні просто вкрай необхідно. Психолог має не тільки констатувати факт порушення чи затримки розвитку дитини, а й вміти відрізнити: які прояви є реакцією на дефекти у функціонуванні центральної нервової системи, а які зумовлюються переживанням дитиною ситуації насильства.

У програмі підготовки кваліфікованих майбутніх психологів перед вищою школою постає ще одне важливе завдання: навчити покращувати та зміцнювати психологічний стан дітей-жертв насильства та формувати чітке уявлення про феномен насильства та сприяти розумінню його наслідків та загроз.

Вирізняють дві класифікації видів насильства:

- перша базується на характеристиках суб'єкта, по відношенню до якого здійснено насильство: вік, стать, стан здоров'я, соціальний статус, етнічна приналежність тощо.
- друга базується на характері насильницького впливу [5].

Найбільш широко відоме фізичне насильство, що визначається як дії або бездіяльність з боку батьків чи інших дорослих, які загрожують або порушують фізичне чи психічне здоров'я дитини (фізичні покарання, стусани, ляпаси, дряпання, опіки, грубі хапання, штовхання, плювки, використання паска тощо). При порушенні функціонування будь-яких

органів тіла відбуваються порушення в органах відчуттів, затримка розвитку, головний біль. Діти стають агресивними, тривожними, можуть уникати однолітків, характерними для них є нав'язливі думки. Через те, що такі діти не знають, коли відбудеться наступний напад, вони завжди перебувають у стані очікування та напруги [9, 5].

Сафонова Т.Я. наголошує, що чим молодша дитина, тим більша вірогідність того, що в майбутньому в неї будуть затримки психічного розвитку, неврози та психосоматичні патології [9].

Наступний вид насильства, яке можуть зазнавати діти – психологічне (емоційне) насильство, що може виявлятися через погрози, приниження, загрози застосування фізичних дій, формування почуття страху, приниження гідності, ізоляцію дитини від членів сім'ї, друзів тощо [5].

Психологічне насильство буває важко ідентифікувати саме як насильство, оскільки видимих слідів не залишається. Натомість наслідки психологічного насильства є підчас більш травмуючими та такими, що впливають на все подальше життя. Психологічне насильство порушує емоційні, поведінкові, когнітивні та фізичні функції дитини. Сафонова Т.Я. у своїй роботі наголошує, що на сьогоднішній день є термін «психологічна карликовість», що означає сильне відставання дитини у фізичному рості від однолітків та затримку психічного розвитку внаслідок перебування і виховання у несприятливих умовах.

Вплив психологічного насильства на дитину буде різним на різних вікових етапах розвитку дитини. Але крім затримки у фізичному та психічному розвитку спеціалісти відмічають такі прояви як імпульсивність, погані звички, злість, туга, поступливість, можуть бути нічні кошмари, порушення сну, страх людей та їхнього гніву [8].

Також має місце сексуальне насильство – залучення дитини за її згодою чи без неї до сексуальних дій з дорослим (або з людиною старшою не менше, ніж на 3 роки) з метою отримання сексуального задоволення. Це може бути: демонстрація статевих органів, розбещення, згвалтування із застосуванням сили, орально-генітальний контакт; сексуальна експлуатація [8]. Сексуальне насильство зазвичай включає в себе фізичне та психологічне насильство і має особливо травмуючий вплив на дитину [5].

Окремо винесено як вид насильства зневажання основними потребами дитини – відсутність захисту від потенційно небезпечних ситуацій, а також нездатність чи небажання забезпечити дитину одягом, їжею, медичним доглядом [5]. Відсутність або формальне спілкування з дитиною, емоційна холодність, виховання без заохочення накладає свій

відбиток на психологічний та емоційний розвиток дитини і може мати такі самі наслідки як і емоційне насильство [9].

Які ж ознаки можуть вказати спеціалісту, що дитина зазнає насильства? Іноді зрозуміти це дуже складно. Частіше за все діти не розповідають про те, що відбувається з ними, переживаючи страх, закриваються в собі, або навпаки – стають агресивними. Лопатіна О.Г. наголошує, що для констатації факту скоєння насильства над дитиною важлива не одна ознака, а ціла їх низка.

Ряд авторів (Н.М.Платонова, М.В.Руднєва, Н.М.Тарасенко, М.В.Кисельова, О.Г. Лопатіна та інші) відмічають, що в емоційній сфері дитини, яка зазнає насильства можна спостерігати наступне: низьку самооцінку, тривожність, агресивність, емоційну незрілість, різкі зміни настрою, стурбованість, пригнічений стан.

У поведінці відмічається жорстоке поводження по відношенню до тварин та однолітків, надмірне прагнення до схвалення своїх вчинків і своєї особистості, схильність до брехні, сексуалізована поведінка, пасивність. Дитина може, навіть, неадекватно реагувати на підняту руку. Внаслідок того, що ці діти не довіряють іншим, істотно зменшується коло їх спілкування, вони стають замкненими.

В інтелектуальній сфері спостерігається затримка розвитку мови, пам'яті. Часто мають місце провали в пам'яті через бажання дитини забути неприємні речі. В деяких випадках можна говорити про затримку психічного розвитку. Що стосується фізичного розвитку дитини, то тут мають місце зменшення ваги, невисокий ріст, неохайний вигляд [4, 10].

Наслідки будь-якого з видів насильства більшою чи меншою мірою зачіпають і когнітивну сферу дитини. Це може мати прояв у стійких порушеннях уваги, оскільки думки дитини спрямовані на переживання травмуючого досвіду. Діти, які зазнали насильства, мають проблеми у навчанні. Цей феномен є наслідком порушення такого компонента навчання, як «здатність сприймати допомогу дорослого», оскільки у дитини сформована стійка недовіра до всіх дорослих, не тільки до тих, які вчиняли насильства над нею. Такі діти не бажають взаємодіяти з педагогом, порушують дисципліну, часто чинять насильницькі дії до інших дітей.

Ільїна С.В. підкреслює думку, що найбільш вразливими до насильства є діти дошкільного та підліткового віку. В чому ж причина? Перш за все в ці періоди дитина переживає дві основні кризи, що характеризуються низкою новоутворень. Достаменно відомо, що переживання кризи та формування новоутворень дестабілізує особистість дитини, робить її найбільш вразливою та тендітною. Змінюється поведінка дитини,

з'являються капризи, негативізм, образливість, які самі по собі можуть провокувати прояв насильства до неї [2].

Психологу необхідно вміти створити такі умови, в яких діти відчуватимуть себе у безпеці та не будуть звинувачувати себе. Враховуючи той факт, що діти не бачать альтернативи своїй поведінці, перед психологом постає завдання навчити дитину захищати себе, відмовляти, говорити «ні».

Практичні психологи мають бути готовими до того, що найчастіше вони будуть стикатися з такими переживаннями, як страх, тривога, придушеність, злість, розгубленість, які є найбільш поширеними відразу після випадку насильства. Таким чином, перед спеціалістом постає завдання надати жертві підтримку, пом'якшити гостроту переживань [2].

Оскільки дітям важко говорити про те, що сталося з ними рекомендується «відпрацювати» їхню психологічну травму в грі. Це можуть бути вправи, спрямовані на психологічну розрядку, або казки та сюжети, які придумують самі діти або ж використовують готові. Черепанова О.М., яка вивчала психологічний стрес від пережитого насильства наголошує, що застосовуючи метод казкотерапії необхідно пам'ятати про те, що казки повинні мати позитивний фінал. Завжди має бути віднайдений вихід із складної ситуації. І обов'язково необхідно проговорити про досвід, який отримує дитина під час перебування в ролі. Крім того ефективними є використання спеціальних засобів реабілітації: вода, пісок, які мають сильний терапевтичний ефект. Або ж пластилін, який дозволяє дитині здійснювати тактильне пізнання та взаємодіяти зі світом, що порушується у випадках насильства [12].

Коли спеціалісти працюють з дитиною, яка пережила насильство, мають пам'ятати: дитині важко говорити про те, що відбулося. Тому від психолога вимагаються певні зусилля для створення умов для відвертої розповіді дитини про те, що вона пережила, а також певні вміння ставити питання дитині, щоб вони не травмували її ще більше. Черепанова О.М у своїй роботі зауважує, що у маленької дитини просто може не бути слів, щоб описати, те, що з нею відбувалося, діти можуть не мати достатнього словникового запасу, або ж взагалі не можуть говорити [12].

Спеціалісти, які вивчають проблеми насильства над дітьми, а також способи надання їм допомоги (Сафонова Т.Я., Шапіро Б.Ю.) наголошують, що психолог повинен знати психологію травматичного стресу, методи роботи з випадками насильства, знати особливості первинного психологічного консультування, технології надання психологічної допомоги, володіти прийомами групової психологічної

роботи, мати уявлення про здійснення довготривалого супроводження жертв насильства.

Особливої уваги потребує розгляд майбутніми психологами питання професійної етики у роботі з випадком насильства щодо дитини. З одного боку, актуальним є створення довірливої, сприятливої та щирої розмовної атмосфери між спеціалістом та клієнтом, а з іншого, питання насильства щодо дітей лежать не тільки в площині психологічній, а ще й у правовій. Чи має психолог повідомляти про випадки насильства і за яких умов? Як попередити дитину про те, що інформація буде передана іншим людям?

З огляду на вище викладене можемо констатувати, що на практиці психологи обходять тему насильства, причому більше, ніж клієнт. А між тим, чим більш ознайомленим з даною тематикою є спеціаліст, тим швидше дитина може отримати допомогу, тим менше буде невіршених випадків травмуючого досвіду дитини. Останній може призводити до відстрочених негативних наслідків, що перешкоджають дитині соціалізуватися та реалізувати себе в особистісній сфері

### **Література**

1. Виявлення, попередження і розгляд випадків насильства та жорстокого поведіння з дітьми. Методичні матеріали для медичних працівників / [Дубініна І.М., Онишко Ю.В., Смилова Л.В.], за заг. ред. Ю.В. Онишка. – Київ: Видавничий дім «КАЛИТА», 2007.

2. Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств [Електронний ресурс] / С.В. Ильина // Вопросы психологи. – 1998. – № 6. – режим доступу до журн.:

[http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1998/986/986065.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1998/986/986065.htm).

3. Зинковская Н.В. Психологические последствия семейного насилия в отношении ребенка [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

[http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=12882&table=papers\\_file&type=1&conn=confDB](http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=12882&table=papers_file&type=1&conn=confDB).

4. Лопатина О.Г. Безопасность ребенка в детском саду и семье [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tc-sfera.ru/public/index.php>.

5. Матеріали тренінгу «Сучасні підходи до організації профілактики насильства щодо дітей». – Український фонд «Благополуччя дітей», 2008.

6. Попередження насильства над дітьми. Інформаційно-методичні матеріали та аналіз нормативно-правової бази / [Грицевич О.В., Лозован О.М., Онишко Ю.В.], укладач Т.В. Журавель – Київ: Видавничий дім «КАЛИТА», 2007.



7. Психологическое сопровождение лиц, переживших насилие в семье: Научно-методическое пособие / [Руднева М.В., Тарасенко Н.М., Киселева М.В., Кучукова Н.Ю., и др.], под ред. Ю.П.Платонова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2002.

8. Сафонова Т.Я. Жестокое обращение с детьми / Т.Я. Сафонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2.

9. Сафонова Т.Я. Жестокое обращение с детьми / Т.Я. Сафонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3.

10. Социальные работники за безопасность в семье. Учебное пособие / [Шапиро Б.Ю. Сидоренко Т.А., Либоракина М.И. и др.]; под ред. М.И. Либоракиной – Москва: ЗАО «Редакционно-издательский комплекс Русанова», 1999.

11. Тарабрина Н.В. Психологические последствия насилия у детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=470>

12. Черепанова Е. М. Психологический стресс: Помогите себе и ребенку. Книга для школьных психологов, родителей и учителей. – Москва: Издательский центр «Академия», 1997.

УДК 378.015.3

А. В. Першина

### ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ

#### PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ADAPTATION OF STUDENTS TO STUDYING AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*У статті представлено теоретичний аналіз адаптації як процесу і адаптивності студентів до навчання у ВНЗ; проаналізовано і класифіковано систему психологічних чинників процесу адаптації.*

**Ключові слова:** адаптація, адаптація до навчання у ВНЗ, адаптивність, психологічні чинники адаптації.

*The article presents theoretical analysis of adaptation (as a process and a result) of the students to the system of higher educational institutions; it gives theoretical studying and classification of the factors of adaptation process.*

**Key words:** adaptation, adaptation to the system of higher educational institutions, psychological factors of adaptation.



**Актуальність проблеми.** За останні декілька років в українському суспільстві відбулися значні зміни, пов'язані із політичною, економічною ситуацією в країні. Значно розширилися міжнародні культурні і освітні зв'язки. Прийняття Україною Болонської декларації викликало повну реструктуризацію системи вищої освіти, що вплинуло неоднозначно на процес пристосування студентів до навчання у вищих навчальних закладах. Адже за новою системою більше часу виділяється на самопідготовку студентів, і менше – на лекції і практичні заняття. Тобто прийшовши у стіни вищого навчального закладу ще вчорашній школяр повинен бути самостійною, відповідальною, мотивованою особистістю, яка вправно упорядковує свій навчальний і вільний час, чітко усвідомлює, що їй потрібно від навчання у даному ВНЗ, бачить кінцевий результат і подальше життя в обраній професії.

Вирішення питання адаптації студентів до навчання у ВНЗ хвилює цілу низку вітчизняних науковців. Зокрема, Т.В.Алексєєва, О.П.Венгер, В.Г.Гамов, О.Д.Гречишкіна, Г.П.Левківська, Є.О.Резнікова, О.Г.Солодухова, Ф.Г. Хайруллін, А.В.Фурман досліджували проблему адаптації студентів до навчання у ВНЗ; Н.М.Дятленко, Л.Гармаш, Н.Коцур, Л.В.Клочек, Л.В.Косарева, Н.В.Любченко, О.В.Прудська, І.М.Шаповал вивчали адаптацію студентів-першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах; І.Д.Бех займався проблемою соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов навчання; педагогічні аспекти адаптації студентів досліджуються в працях В.С.Штифурак, В.С.Сорочинської; труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації у своїх роботах виділяють А.Д.Андрєєва, Ю.О.Бохонкова, С.А.Гапонова, В.Д.Острова, О.В.Прудська; В.П.Каземіренко розробив програму дослідження соціально-психологічних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії тощо.

Адаптація студента до навчання у вищому навчальному закладі ускладнюється впливом різних психологічних чинників. Виділення їх системи необхідне для більш глибокого дослідження даної проблеми. А оптимізація цієї системи допоможе розробити більш дієві методики, які забезпечуватимуть швидшу і більш позитивну адаптацію студентів до навчання у вищих навчальних закладах.

**Мета статті:** теоретичний аналіз існуючих підходів до вивчення проблеми адаптації студентів до навчання у ВНЗ, системи психологічних чинників цього процесу та їх класифікація.

**Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження.** Аналіз наукової літератури показує, що поняття «адаптація» є багатоаспектним і

розглядається різними вченими по-різному. Так ряд науковців розглядає адаптацію як результат пристосування (adjustment) – А.К.Гришаков, Т.М.Титаренко, В.П.Казміренко, Ф.Г.Хайруллін. Біхевіористи (Г.Айзенк, Р.Хенкі) розглядають адаптацію, з одного боку, як стан, в якому потреби індивіда і вимоги середовища повністю задоволені, знаходяться у гармонії; а з іншого, процес, за допомогою якого цей гармонійний стан досягається. В.Г.Гамов [9] двояко розуміє адаптацію: і як процес, і як результат активного пристосування до сукупності умов середовища, обумовлений цілями, ціннісними орієнтаціями особистості, можливостями їх досягнення в даному соціальному середовищі, адекватністю сприйняття себе, своїх соціальних зв'язків, ситуацій загалом.

А.А. Налчаджян [15], вивчаючи адаптацію особистості, її механізми, стратегії, виділяє два різновиди цього феномену:

1) зовнішню адаптацію, яка є процесом, в ході якого індивід пристосовується до зовнішніх, об'єктивних проблемних ситуацій;

2) внутрішню («коадаптація»), в якій виділяються такі підвиди:

а) внутрішня адаптація, спрямована на вирішення внутрішніх конфліктів та інших внутрішньо психологічних проблем особистості;

б) внутрішня структурна адаптація у вузькому сенсі слова: це процес координування будь-якого адаптаційного механізму із вже існуючими, з якими він складає комплекс; це також процес утворення координацій окремого механізму з іншими, вже сформованими, стійкими адаптивними комплексами;

в) внутрішня структурна адаптація у широкому сенсі слова, тобто пристосування адаптивного механізму чи комплексу до всієї структури особистості.

Щодо адаптації у психологічному контексті, то вчені відзначають два аспекти: по-перше – це взаємообумовленість акомодативного і асиміляційного процесів (Ж.Піаже, О.Леонтьєв), по-друге – це залежність характеру адаптивних процесів від стадії онтогенезу (О.Лазурський, Л.Божович та ін.).

Розуміння адаптації до навчання у ВНЗ як процесу розділяє С.О.Ворожбит [8], наголошуючи, що це комплексний, динамічний процес, обумовлений взаємодією суб'єктивних і об'єктивних соціально-психологічних, психічних, психофізіологічних і фізіологічних чинників. Адаптацію до навчання у ВНЗ А.Д.Андрєєва [2], В.І.Слободчиков [16] визначають, як складне багатогранне включення студентів у нову систему вимог і контролю, новий колектив, а для деяких і нове середовище. М.І.Вітковська та І.В.Троцук [7] виділяють окремо соціальну адаптацію як пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу;

прийняття нормативно-правових вимог перебування у ВНЗ; осмислене прийняття норм моралі та культури; адаптація до проживання у гуртожитку. А також додають до цього списку біологічну адаптацію як адаптацію організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних), режиму праці й сну, фізичних та нервових навантажень; режим і якість харчування.

Процес адаптації – це, перш за все, активність самого суб'єкта діяльності, в нашому випадку студента, яка передбачає самостійну постановку завдань і пошуку власних шляхів для їх вирішення. Цей процес вимагає аналізу своїх дій і вчинків, характерних особливостей взаємодії з іншими суб'єктами і новим середовищем. Адаптація – це взаємодія людини з оточенням, з іншою людиною.

Адаптація студента до навчання у вищому навчальному закладі – це процес складний і довготривалий, адже відбувається протягом всього періоду перебування студента у стінах ВНЗ. Із вступом до вищого навчального закладу змінюється соціальна роль особистості з учня на професійно зорієнтованого студента, для успішного функціонування якого важливими рушіями є самовиховання та саморозвиток, встановлення взаємодії з викладачами та ровесниками, оволодіння новими формами, засобами і методами навчання – що являє процес адаптації до нових умов навчання.

На думку В.П.Каземіренко [12], соціально-психологічна адаптація студентів в середовищі ВНЗ включає в себе, по-перше, *професійно-фахову* адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній і науковій роботі; по-друге, *активне чи пасивне пристосування* особистості до оточення, побудова стосунків і взаємин у студентських групах. Формування стилю особистісної поведінки; по-третє, *соціально-фахову адаптацію* як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності.

Ф.Г.Хайруллін [19], розуміючи адаптацію, як звикання, пристосування особистості до нового оточення, виділяє *два види адаптації* в залежності від характеру ставлення особистості до умов і змісту конкретної діяльності:

1) Творча адаптація – повне пристосування до навчального процесу (здобуття глибоких і міцних знань, формування творчого мислення і навичок майбутнього фахівця, загальна активність у пізнавальній діяльності);

2) Формальна адаптація – пристосування не для успішного оволодіння знаннями, а для доведення справи до кінця – одержання диплому.

Т.В.Алексеева [1] розглядає адаптацію студента до навчання у ВНЗ як процес пристосування особистісних якостей до умов даного ВНЗ і формування на цій основі нових особистісних соціально і професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу студентів.

Слід підкреслити, що студентський вік співпадає з періодом юнацького віку, коли відбувається переоцінка цінностей, особистість набуває таких рис, як самостійність, рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, вміння володіти собою, вільним часом. В цей період змінюється ставлення до таких моральних цінностей, як сенс буття, мета в житті, дружба, кохання, родина тощо. Але цей процес пошуку власного шляху в житті, місця в суспільстві не завжди відбувається спокійно і рівномірно, а навпаки, іноді спричиняє конфлікти не тільки з собою, але і з іншими. Ю.О.Бохонкова [5] виділяє такі труднощі, з якими стикаються студенти, вступаючи у новий етап життя:

- переживання, пов'язані з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя;
- невизначеність мотивації вибору професії;
- неготовність до самостійного життя, налагодження побуту (особливо для нерезидентів);
- психологічна неготовність до відповідальності за себе, свої вчинки, прийняття рішень;
- невміння регулювати час, відведений на навчання і відпочинок;
- відсутність навичок самоконтролю, саморегуляції поведінки і діяльності;
- несформованість мотивації навчання у вибраній професії.

А.М.Мамедов [14] пояснює виникнення цих труднощів рядом особливостей. Наприклад, тим, що система освіти у вищих навчальних закладах відрізняється великим обсягом навчального матеріалу, самостійністю і відповідальністю студентів; входженням в новий колектив наряду із зміною провідного типу діяльності; зміною соціальної позиції при переході із шкільного соціуму, зміні способів навчальної діяльності, зміні звичок, стереотипів поведінки. Дуже важливим вважає науковець необхідне усвідомлення індивідом того, що він більше не школяр при вступі у ВНЗ, а після його закінчення те, що він більше не студент.

Отже, адаптацію, зокрема адаптацію студентів до навчання у ВНЗ слід розглядати і як процес, і як результат.

Т.В.Алексеева [1] при дослідженні проблеми психологічних факторів і проявів процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі, виділила три форми цього процесу:

1) формальна адаптація – інформативно-пізнавальне пристосування студентів до нового оточення, структури, змісту і вимог вищого навчального закладу;

2) суспільна адаптація – процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників та їх подальша інтеграція із студентським оточенням в цілому;

3) дидактична адаптація – процес підготовки студента до форм та методів роботи у вузі.

Навчаючись у вищому навчальному закладі студент має пройти через всі три форми для отримання позитивного результату процесу адаптації тобто успішної адаптивності.

Ми розглядаємо феномен адаптації, як вже було зазначено, і як процес, і як результат. Виходячи з того, що процес адаптації має різні форми, проходить по-різному, то і результат (адаптивність) даного процесу теж може бути різним. А.В.Фурман [20] розуміє *адаптивність* як відносну гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевим результатом, що супроводжується позитивними переживаннями оцінки, прийняття, дії, з одного боку, і позитивного ставлення до самого себе, з іншого боку. А.А.Налчаджян [15] дає таку класифікацію соціально-психологічної *адаптованості особистості*:

1) тимчасова ситуативна адаптованість, яка легко може перейти у стан дезадаптованості в результаті внутрішньо психічних змін (наприклад, актуалізації нових потреб і установок), чи змін деяких аспектів ситуації;

2) стійка ситуативна адаптованість – довготривала адаптованість в окремих типових ситуаціях, в яких індивід опиняється досить часто;

3) загальна адаптованість – потенціальна здатність адаптуватися в широкому спектрі типових ситуацій, які найчастіше трапляються в даному соціальному оточенні.

Аналізуючи представлену класифікацію через студентське середовище, можна припустити, що перший вид адаптованості притаманний студентам першого курсу. Цей стан дуже крихкий і нестабільний, адже познайомившись із структурою навчального процесу, помалу пристосувавшись до режиму навчання, визначившись із колом свого спілкування, студент по зможє дати повну, чітку відповідь на питання, в чому полягає сенс його перебування у даному ВНЗ чи чому процес навчання побудований тут саме так, або проаналізувати вибір окремих людей для спілкування.

На другому курсі студент загалом досягає стійкої ситуативної адаптованості, тому що вже звик до структури навчання у ВНЗ (лекції і семінарів, конференцій, аудиторної і самостійної роботи), його вимог,



студентського колективу. Повсякденне перебування в типових ситуаціях виробило у нього автоматичну реакцію на звичні обставини: прослухати лекцію, отримати завдання, підготуватись, відповісти на семінарі. В цьому стані студент відчуває себе достатньо впевнено і спокійно, адже елементарна схема дій відпрацьована.

Загальна адаптованість ніколи не може бути повною (А.А.Налчаджян). Спираючись на це, можна відзначити, що студент, який досяг окремих результатів у навчанні, набув стійкого соціального статусу серед однолітків, здобув певний авторитет у викладачів, вправно і впевнено діє у типових побутових і соціальних ситуаціях, може вважатися тим, що досяг загальної адаптованості. Це студенти четвертого, в деяких випадках п'ятого курсів.

Але на шляху досягнення того чи іншого виду адаптованості, пройшовши через всі форми процесу адаптації, студент відчуває на собі вплив цілого ряду чинників.

І.Д.Бех, В.Г.Гамов, виділяють внутрішні і зовнішні чинники, які впливають на процес навчання і адаптацію студентів. Причому В.Г.Гамов [9] характеризує *зовнішні* чинники як:

- ті, що пов'язані з новими обставинами і нормами життя ( проживання в гуртожитку, графік навчання, система вимог та нові форми підготовки);
- ті, що пов'язані з новими стосунками, входженням в нову малу групу.

У розумінні *внутрішніх* чинників до цього науковця приєднується Т.М.Титаренко [17] і подає їх як вікові особливості студентів, що виражаються у пошуку сенсу життя, боязні самотності й прагненні особистісного щастя, кохання, створення сім'ї та професійного самовизначення, можливості реалізації своїх здібностей.

Н.Є.Герасімова [11] виділяє чинники професійної, біологічної, соціальної, психологічної адаптації, а Т.Б.Буяльська і М.Д.Прищак [6] в кожному виді адаптації виокремлюють зовнішні і внутрішні чинники. Так, чинники професійної адаптації:

*Внутрішні:*

- ставлення студентів до обраної професії і бажання працювати в певній галузі знань; прагнення поглибити знання про особливості професії, стати фахівцем в обраній спеціальності;
- рівень підготовки абітурієнта до навчання у вищому навчальному закладі: відповідність обсягу і рівня знань, умінь і навичок абітурієнтів вимогам освітнього процесу; потреба абітурієнта в навчальній діяльності;
- усвідомлення необхідності вивчення зазначеного обсягу знань для здобуття професійної освіти;
- стійкий інтерес до предметів спеціального і загального циклу;

- набуття навичок самостійності в навчальній і науковій праці;
- потреба самоосвіти;
- вміння застосовувати знання на практиці;
- задоволеність міжособистісними стосунками в студентській групі та ін.

*Зовнішні:*

- структура та організація навчального процесу;
- професійна та педагогічна компетентність викладачів навчального закладу;
- наявність інституту кураторства;
- педагогічний і психологічний моніторинг ходу навчального процесу;
- індивідуальний підхід до студентства, незалежно від показників успішності.

Чинники соціальної адаптації:

*Внутрішні:*

- рівень розвитку духовності індивіда;
- рівень соціальної і моральної зрілості;
- рівень психологічної культури;
- рівень культури поведінки;
- рівень правової культури;
- рівень мовленнєвої культури;
- індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів;
- бажання брати участь у соціальному житті навчального закладу;
- комунікативні властивості індивіда;
- вироблення особистісного стилю поведінки, здатність до її кореляції;

*Зовнішні:*

- реалізація у навчальному закладі принципів педагогіки співробітництва та ін.

Чинники біологічної адаптації:

- загальний стан здоров'я і тип організації нервової діяльності;
- санітарно-гігієнічні умови навчання;
- організація побуту, харчування, відпочинку студентів.

Щодо психологічних чинників, то їх виділено, але представлено хаотично й безсистемно:

- успішність (неуспішність) професійної, соціальної та біологічної адаптації (професійне самовизначення, соціальний статус, сформованість соціально-значимих здібностей, якостей, становище в колективі, задоволення (незадоволення) особистим статусом, можливість прояву індивідуальності та ін.);
- характерологічні особливості і якості особистості;

- вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки й діяльності;
- наявність служби психологічної підтримки;
- розробка і впровадження соціально-психологічних засобів формування й корекції адаптованості студентів перших курсів вищих навчальних закладів.

С.А.Ворожбит [8] окреслив *чинники успішної адаптації* студентів до навчання у ВНЗ:

- розвинутий інтелект;
- наявність позитивного соціального статусу;
- розвинута увага;
- стать ( за дослідженнями науковця чоловіки адаптуються краще ніж жінки через більшу впевненість у власних силах)
- рівень розвитку розумових можливостей.

Після проведеного аналізу вивчення проблеми ми вважаємо за потрібне класифікувати психологічні чинники адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі для більш зручного проведення їх подальшого аналізу і дослідження.

Отже, на нашу думку, психологічні чинники можна поділити на *зовнішні і внутрішні* ( в цьому ми погоджуємось з думкою І.Д.Бега і В.Г.Гамова), але якщо внутрішні чинники можна розглядати як особистісні (за Н.Є.Герасімовою ), то сферу зовнішніх необхідно розширити, включивши до неї не тільки соціально-психологічні чинники, а й професійні, адже психологічно адаптованою вважається та особистість, у якої всі складові процесу адаптації знаходяться в гармонії.

До **зовнішніх психологічних чинників** адаптації студентів до навчання у ВНЗ ми відносимо (в деяких позиціях ми погоджуємося з Н.Є.Герасімовою [11], Т.Б.Буяльською, М.Д.Прищак [6], В.Г.Гамов [9]):

1) Професійні чинники адаптації:

- структура ВНЗ, професорсько-викладацький склад;
- структура та організація навчального процесу;
- наявність інституту кураторства;
- психологічний і педагогічний моніторинг ходу навчального процесу, результатів взаємної діяльності викладачів і студентів;
- індивідуальний підхід до студента;
- готовність викладачів допомогти, скоординувати;

2) Соціально-психологічні чинники адаптації:

- склад і чисельність академічної групи;
- згуртованість групи, дружнє спілкування в студентському колективі;

- наявність культурно-масового, спортивного сектору і можливість приймати в них участь;
- активна взаємодія куратора з групою;
- наявність у ВНЗ психологічних служб;
- місце проживання студента під час навчання (вдома, в гуртожитку, на орендованій квартирі тощо).

**Внутрішніми психологічними чинниками є:**

- індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів; адаптивна здатність індивіда
- характерологічні особливості і якості особистості;
- вміння проводити психологічний самоконтроль поведінки і діяльності;
- психологічна підтримка студента батьками і родичами;
- готовність до вирішення нетипових ситуацій.

**Висновки**

Після проведення теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що проблема психологічних чинників адаптації студентів до навчання у ВНЗ вивчена недостатньо. Деякі вчені класифікували чинники різних видів адаптації (професійної, соціальної, біологічної), приділяючи їм більше уваги ніж психологічним чинникам. Ми вважаємо цей аспект одним з найважливіших для успішної адаптації студентів до навчання як процесу, і для досягнення загальної адаптивності як результату цього процесу. Отже результати проведеного теоретичного аналізу наукових джерел з зазначеної проблеми дали нам можливість класифікувати психологічні чинники і спонукають нас до подальшого емпіричного дослідження системи психологічних чинників адаптації студентів до навчання у ВНЗ та її оптимізації.

**Література**

1. Алексєєва Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі // Автореф. дис... канд. психол. наук. – Київ: Київський Національний університет імені Т.Г.Шевченка, 2004.
2. Андреева Д.А. Проблеми адаптации студентов // Молодёжь и образование. – Москва: Высшая школа, 1972.
3. Бех І.Д. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання // Автореф. дис...канд. психол. наук – Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2002.

4. Біла О.Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання на матеріалі підготовки психологів-практиків // Дис... канд. психол. наук. – Черкаси: ЧДУ імені Б.Хмельницького, 2002.

5. Бохонкова Ю.О. Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10).

6. Буяльська Т.В., Прищак М.Д. Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів з адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу // Стратегія, зміст та нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою. – Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2008. – № 5.

7. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учёбы в России // Кафедра социологии. – Российский университет дружбы народов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ecsoman/edu.ru>

8. Ворожбит С.А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2006. – Т. 8. – Вип. 7.

9. Гамов В.Г. Психологічні особливості адаптації студентів // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. 6. – Вип. 8. – 2004.

10. Гармаш Л., Коцур Н. Шляхи оптимізації інтелектуального потенціалу студентів-першокурсників при адаптації до навчального процесу в ВНЗ // Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Медична психологія. – Т. 10. – Вип. 13. – Київ: 2009.

11. Герасімова Н.Є. Підготовка спеціалістів у ВНЗ // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2008. – Т. 8. – Ч. 3.

12. Каземіренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6.

13. Крушільницька Я.В. Фізіологія і психологія праці. Навч. посібник. – Київ: КНЕУ, 2000.

14. Мамедов А.М. Особенности реакции студентов младших курсов на воздействие комплекса факторов, связанных с обучением в ВУЗе // Вопросы гигиены и здоровья студентов ВУЗов. – Москва: Высшая школа, 1974.

15. Налчяджан А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Эксмо, 2010.



16. Слободчиков В.И. Упреждающая адаптация как особая образовательная деятельность преподавателей вуза / В.И.Слободчиков, Л.Ф.Мирзаянова // Педагогика. – 2008. – № 6.

17. Титаренко Т.М. Нужна ли психологическая помощь личности в кризисных жизненных ситуациях // Журнал практического психолога. – 1999. – № 1.

18. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптивності // Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2000.

19. Хайруллин Ф.Г. Организационно-педагогические условия и факторы, определяющие адаптацию студенток к учебно-профессиональной деятельности средствами ритмической гимнастики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://planetadisser.com>

20. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу // Дис... канд. пед. наук. – Київ: Київський державний лінгвістичний ун-т. – 2004.

УДК 378.015.3:159.964.21(043.3)

О. К. Рябкіна

### ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА РОЗВИТОК КОНФЛІКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

### INFLUENCE OF GENDER STEREOTYPES UPON DEVELOPMENT OF CONFLICT COMPETENCE IN YOUTH AGE

*Стаття присвячена теоретичному дослідженню впливу гендерних стереотипів на формування та соціалізацію особистості юнацького віку, психологічних особливостей конфліктів в юнацькому віці. Водночас, визначається поняття конфліктної компетентності як механізму подолання конфліктів в юнацькому віці.*

**Ключові слова:** *гендер, гендерні стереотипи, конфлікт, конфліктна компетентність.*

*The article is devoted theoretical research of influence of gendernikh stereotypes on forming and socialization of personality of youth age, psychological features of conflicts, in youth age. At the same time, the concept of conflict competence is determined as to the mechanism of overcoming of conflicts in youth age.*

**Key words:** *gender, gender stereotypes, conflict, conflict competence.*

**Постановка проблеми.**

Аналізуючи трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві загалом та їх вплив на гендерну картину, варто зазначити, що гендерні умови сучасного суспільства важко визначити як однорідні та чітко структуровані. Вони характеризуються полярними гендерними стереотипами, поява і функціонування яких спричинили економічні, політичні, культурні зміни суспільств, що трансформуються.

Провідну роль у галузі досліджень гендеру відіграють зарубіжні психологів (Бем С., Берн Ш., Маерс Т., Шерріффс А. та ін.). У вітчизняній психології дана проблема розглядається в основному у двох напрямках: психологічному та соціально-психологічному (Агеева В.С., Балакірева О., Говорун Т.В., Кікінежді О.М.). У межах психологічного напрямку дослідження спрямовані на визначення відмінностей між статями, особливостей статевої диференціації, формування психологічної статі (Бендас Т.В, Воронцов Д.Т., Ільїн Є.П., Кльоцина І.С., Кошенова М.І., Логвінова Д.В. та ін.). Доцільно підкреслити, що в рамках зазначених досліджень обидві статі психологічно рівноцінні, хоча й різні за змістом.

Проте, відкритим залишається питання про те, яким чином гендерні стереотипи впливають не лише на особисте життя тієї чи іншої людини, але й на формування індивідуально-психологічних характеристик особистості.

За останні 20-30 років відбувається стрімка трансформація гендерних стереотипів, зокрема, у напрямку розширення “жіночого простору” в сучасному українському соціумі, що зумовлює невпинне зростання уваги науковців до вивчення питань статусу та психологічних відмінностей між чоловіками та жінками. Так, низку наукових праць присвячено дослідженню особливостям гендерних стереотипів (Абраменкова В.В., Альошина Ю.Є., Берн Ш., Волович А.С., Кльоцина І.С., Машовець М.А., Репіна Т.А.), етнічним та кроскультурним аспектам статево-рольової поведінки (А.К. Байбурін, О.В. Мітіна, В.Ф. Петренко), а також вивченню міжстатевих відмінностей у межах диференційної психології (Виноградова Т.В., Горошко Є.Г., Знаков В.В., Кудінов С.І., Лібін А.В., Масагутов Р.М.).

Доцільно зазначити, що найбільш гостро відчувається вплив гендерних стереотипів саме в юнацькому віці, оскільки саме в цей період свого особистісного становлення молода людина не схильна протиставляти себе оточенню одноліток. Відповідність поведінки прийнятим у суспільстві стереотипами загалом негативно впливає на психологічний стан особистості юнацького віку, що й перешкоджає її повноцінній самореалізації.

Сучасна молодь характеризується схильністю до авторитарного стилю поведінки та спілкування, схильністю до компромісів в конфліктних ситуаціях у дівчат, та до суперництва у юнаків, низьким рівнем розвитку комунікативних умінь, організаційних умінь, комунікативного контролю у спілкуванні.

На думку багатьох дослідників, юнацькому віку притаманний високий рівень конфліктності, що проявляється у високій особистісній тривожності, неадекватній самооцінці, особистісній ригідності, використанні вербальної та фізичної агресії (Ананьєв Б., Асмолов О., Костюк Г., Леонтьєв Д., Маноха І., Пов'якель Н.І., Реан А., Рибалко Є., Татенко В.).

Визначення психологічної сутності феномену «конфліктної компетентності» носить міждисциплінарний характер і знайшло своє відображення у працях багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників (Анцупов А.Я., Шипілов А.И). В роботах Ворожейкіна І.Є., Кібанова О.Я., Захарова Д.К., конфліктна компетентність розкривається як комплексний збір інформації й спостереження за станом конфлікту, передбачення негативних психологічних реакцій людини на конфлікт (Ващенко І.В., Гиренко С.П., Хамалян Р.А.).

Водночас зазначається, що для зниження гостроти виникаючих конфліктів та переживання особистістю юнака деструктивних тенденцій конфліктних відносин є доцільним психологічний супровід, в основі якого: оволодіння знаннями предмету конфлікту та навичками саморегуляції у конфліктних ситуаціях; уміння уникати конфліктогенів і їх перетворювати (за наявності); позбавлення особистісної конфліктності та конфліктних форм і стереотипів поведінки; уміння обирати стиль поведінки відповідно конфлікту (Агеев В.С., Ложкін Г.В., Дорошенко Н.).

**Мета статті** полягає в теоретичному визначенні та обґрунтуванні особливостей впливу гендерних стереотипів на розвиток конфліктної компетентності в юнацькому віці.

### **Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження.**

Формування певного способу життя молоді в тому числі й такого, невід'ємною частиною якого стає високий рівень гендерного виховання, відбувається за тими ж закономірностями розвитку індивіда, за якими здійснюється процес соціалізації особистості взагалі, а також визначаються гендерні стереотипи у процесі виховання цієї особистості. Тому стереотипи гендерного виховання юнаків доцільно розглядати у контексті соціалізації молоді людини взагалі та гендерних стереотипів виховання зокрема.

Розуміння гендеру лише як статусу статі чи „соціальної статі” часто викликає труднощі, оскільки призводить до опозиції між тілом, як біологічною категорією, і гендером як сутністю, яка за своєю природою психологічна. При такому розумінні гендерна, психологічна сторона виявляється врештірешт привілейованою, а тіло нейтралізованим [3].

Оскільки проблема характеристики функцій гендерних стереотипів не достатньо досліджена у вітчизняній психології, то необхідним є звернення до робіт не лише соціально-психологічних але й психологічних, які присвячені аналізу такого психологічного та соціального явища як стереотип, а саме – Агеєва В. С., Каган В.Є., Кона І.С., Попопої Л.

Гендерний стереотип є явищем культурного порядку та формується під впливом історичних умов, має соціальну природу, є продуктом соціально-культурних норм та очікувань [4]. Такі характеристики змінюються з часом та залежно від країни її культурного, економічного, політичного, ідеологічного середовища.

Клецина І.С. зазначає, що гендерні стереотипи засвоюються в процесі соціалізації, через систему розподілу матеріальних цінностей та влади, моральні норми та приписи, що існують в суспільстві на конкретному історичному проміжку [9]. Психологічна функція гендерних стереотипів у психології виступає як поняття, що відбиває детерміновану залежність між об'єктами різного статусу, різних класів, видів і груп, між частиною і цілим; виконання тим чи іншим об'єктом певної соціальної ролі; здійснення певного призначення, довгострокової мети або завдання з досягненням певних результатів, заданої сукупності наслідків, які забезпечують корисність, необхідність, сталість існуючого об'єкта [9].

Сучасна психологічна думка знаходиться на тому етапі свого розвитку, коли з'являються нові фактори, які впливають на систему ролей та поведінку особистості в сучасному світі. Серед таких факторів, що охоплює різні сфери суспільного життя, є фактор статі [9; 8]. Цей фактор визначає стать як сукупність фізіологічних та анатомічних особливостей, які людина отримує від природи. Очевидним є те, що стать відіграє не тільки біологічну, а й соціальну роль. Закономірно з'являється визначення окремої соціальної статі – гендера, що є вираженням поняття систем ролей та відносин, між чоловіками й жінками в суспільстві як соціальними об'єктами [3].

Особливого наукового резонансу проблема гендерних стереотипів у процесі виховання молоді набула як в нашому суспільстві, так і за кордоном з кінця ХХ століття. Проте вона є мало дослідженою, що і визначає необхідність детального розгляду питання впливу гендерних стереотипів на формування та соціалізацію особистості юнацького віку,

зокрема кризь призму конфліктів. Важливе місце у процесі дослідження даної проблеми займає визначення рівня розвитку конфліктної компетентності, як процесу пізнання та управління конфліктами.

Психологічні дослідження проблем юнацького віку в сучасних умовах реформування суспільства перетворюються з власне академічних питань наукового пізнання в невід'ємну складову практичного освоєння соціальної дійсності. Агеєв В.С. визначає юність як етап становлення світогляду, оскільки саме в цей час відбувається остаточне дозрівання когнітивних та емоційно – вольових процесів, що в сукупності визначає процес соціалізації молодого людини [2]. Важливими в цих обставинах представляють гендерні аспекти соціалізації молодого покоління.

Дослідження вітчизняних психологів визначають юність як період самовизначення, теоретичного мислення, рефлексії. Водночас, на думку науковців, вимагає більш детального вивчення етап пізньої юності, характерологічні ознаки якого вітчизняні психологи визначають з позиції реалізації провідної діяльності юнаком. Зокрема, як вітчизняні так і зарубіжні психологи визначають період пізньої юності як етап переходу і становлення юнаків у дорослому житті [6].

Процеси адаптації, соціалізації та провідної діяльності, що зумовлюють розвиток світоглядних орієнтацій особистості у пізньому юнацькому віці виступають чинниками міжособистісних конфліктів. На думку вітчизняних дослідників, зокрема Ворожейкина І.Є., Кібанова А.Я., міжособистісні конфлікти та специфіка їх вирішення являють собою прояв психологічної культури, взаємодії між людьми в процесі їх спілкування та сумісної діяльності [6].

Серед індивідуально-психологічних особливостей, які впливають на виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці, як стверджує Пов'якель Н.І., провідна роль належить рівню конфліктності, рівню особистісної тривожності, неадекватній самооцінці, особистісній ригідності, певним формам агресивних реакцій [12].

Абраменкова В.В. розглядає конфліктність особистості як інтегративну особистісну властивість, яка характеризує частоту виникнення конфліктів та включення в них особистості [1]. Дана властивість визначається цілою низкою психологічних (темперамент, рівень агресивності, психологічна стійкість та саморегуляція, рівень домагань, емоційний стан), соціально-психологічних (соціальні установки та цінності, ставлення до опонента по спілкуванню, комунікативна культура) та соціальних (особливості життя і діяльності, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб і т.ін.) факторів [1].

У результаті досліджень Дружиніна В.В. уявлення сучасної молоді про



міжособистісні конфлікти встановлено, що юнаки розглядають конфлікти переважно як негативне явище, усвідомлюють власну схильність до конфліктності, схильні приписувати ініціативу конфліктів іншим людям, у більшості випадків усвідомлюють чинники конфліктів та спонтанність власної поведінки, бажають розширити свої знання і набути умінь щодо попередження конфліктів [7]. Водночас, як зазначає Ворожейкін І.Є, існує також протиріччя між частотою проявів конфліктності та неадекватно високою самооцінкою розвитку якостей та наявності знань для попередження конфліктів [6].

Дружинін В.В. зазначив, що більшість молодих людей має рівень конфліктності близький до середнього. Водночас, він відмічає, що рівень конфліктності корелює з прагненням до домінування, особистісною ригідністю, організаторськими уміннями та нахилами, прямолінійним-агресивним стилем міжособистісної взаємодії, агресивністю як стратегією психологічного захисту у конфліктах, вербальною агресією [7]. Дослідником виявлено кореляційний зв'язок негативної спрямованості з ухилянням як стратегією поведінки у конфліктах [7].

Старший юнацький вік робить гендерні проблеми особливо актуальними, оскільки в цей період перед юнаками постає проблема вибору свого подальшого життєвого шляху і сфери професійної діяльності [10]. Прагнення відповідати соціальним очікуванням, пов'язаним з різного ступеня значущості професійної діяльності і кар'єри для чоловіків і жінок, спонукає статевотипізованих дівчат у професійному виборі нехтувати своїми нахилами, здібностями, інтересами, і вибирати типово жіночі професії, пов'язані з виконанням обслуговуючих функцій [2]. Як відомо, навіть здібні до точних наук дівчата досить рідко вступають до технічних вузів.

Як зазначає Попова Л.В., статевотипізовані юнаки, не враховуючи, зазвичай, свої нахили рідше обирають для себе професії гуманітарного профілю, виходячи із стереотипного уявлення, що ця діяльність не для „справжнього” чоловіка. Також, Попова Л. констатує, що цьому етапі особливо значущою і необхідною має стати кваліфікована допомога старшокласникам з боку компетентних у гендерних питаннях учителів, шкільних психологів чи соціальних педагогів [13].

Гендерні стереотипи як і будь-які інші соціальні стереотипи відіграють значну роль в оцінці людиною оточуючого світу і себе, дозволяючи досить просто, швидко та надійно категоризувати, спрощувати своє соціальне оточення [8]. Однак, виникаючи в умовах обмеженої інформації про сприйманий об'єкт, стереотип часто стає не правдивим та виконує

консервативну роль, формуючи у особистості студента помилкове знання людей деформуючи процес міжособистісної взаємодії [5].

Бути в суспільстві чоловіком чи жінкою означає не просто мати ті чи інші анатомічні особливості – це означає виконувати ті чи інші гендерні ролі. Поняття ролі як соціальної функції особистості ввів Дж. Блок, позначивши ним спосіб поведінки людей в системі міжособистісних стосунків, що відповідає прийнятим нормам, що залежить від їх позиції чи статусу в суспільстві [4]. Бем С., Клеціна І.С., Попова Л.В., під гендерною роллю розуміють систему соціальних стандартів, вказівок, нормативів, очікувань, яким людина повинна відповідати, щоб її визнали як хлопчика (чоловіка) чи дівчинку (жінку). В гендерну роль входять всі думки, почуття, слова і вчинки, які вказують на те, якої статі індивід. Гендерна роль виражає гендерну ідентичність, гендерна ідентичність є внутрішнім переживанням гендерної ролі [5; 9; 13].

Кон І.С. відмічає, що гендерні стереотипи завжди пов'язані з певною нормативною системою, яку особистість засвоює та заломлює в своїй свідомості та поведінці [10]. Таким чином, гендерні стереотипи можна розглядати як зовнішній прояв моделей поведінки та відносин, які дозволяють іншим людям судити про приналежність індивіда до чоловічої чи жіночої статі.

На рівні міжособистісних стосунків гендерні стереотипи виступають похідним не тільки від загальносоціальних норм та умов, але й від досліджуваної конкретної системи сумісної діяльності [2].

Міжособистісні конфлікти з позиції гендерних стереотипів, як стверджує Ложкін Г., викликані протиріччями між нормативними уявленнями про якість особистості та особливостями поведінки чоловіків та жінок і не бажаннями особистості відповідати цим уявленням-вимогам [11]. Кожний міжособистісний конфлікт базується на статево-рольовій диференціації, що існує в будь-якому суспільстві.

За даними досліджень Берна Ш., гендерно не компетентні чоловіки та жінки не можуть звільнитися від пригнічення гендерно-поляризованої та андроцентричної культури, тому вони часто переживають конфліктні стани нереалізованих особистих спрямувань та невідповідність очікувань [3, 140].

Водночас дослідниками відмічається залежність рівня конфліктної компетентності від гендерної компетентності, яка сформована на основні положень гендерної теорії. В основі даної залежності покладене доцільне використання так званих «гендерних схем», основна мета яких спирається на теорію психологічного навчіння та когнітивного розвитку [8].

Доцільно відмітити, що нормативний та інформаційний тиск змушує молоду людину підпорядковуватись гендерним нормам. Дія нормативного тиску заключається у намаганнях особистості юнацького віку відповідати гендерним ролям, що отримати соціальне схвалення та уникнути соціальних докорів.

Проте, в ситуації співставлення нормативів відповідно до певної статі й індивідуальних характеристик та потреб особистості в реалізації не статевоспецифічних інтересів, можливе виникнення конфлікту нереалізованих бажань. Як результат даного конфлікту можливе гальмування розвитку тих якостей особистості, що не відповідають певним стереотипам. А отже наявність суто чоловічих (маскулінних) якостей особистості у чоловіків, та суто жіночих (фемінних) – у жінок, навіть якщо це не відповідає прагненням та побажанням особистості.

Водночас, Дружинін В.В. зазначає, що для зниження гостроти виникаючих конфліктів та переживання особистістю юнака деструктивних тенденцій конфліктних відносин є доцільним психологічний супровід, в основі якого покладені основні завдання формування конфліктної компетентності:

- оволодіння психологічними прийомами і навичками безконфліктного спілкування;
- оволодіння навичками саморегуляції у конфліктних ситуаціях;
- уміння уникати конфліктогенів і їх перетворювати (за наявності);
- позбавлення особистісної конфліктності та конфліктних форм і стереотипів поведінки;
- уміння обирати стиль поведінки відповідно конфлікту;
- оволодіння знаннями і навичками попередження деструктивних наслідків конфлікту [7].

Отже, можна зробити висновок, що питання впливу гендерних стереотипів на розвиток конфліктної компетентності в юнацькому віці виступає одним із значущих в процесі дослідження суб'єктивного аспекту розвитку та функціонування особистості.

**Висновок та перспективи.** Таким чином, можна констатувати, що міжособистісні конфлікти з позиції гендерних стереотипів загалом базуються на необхідності перерозподілу традиційних жіночих та чоловічих ролей, а також більше глибоким вивченням та просвітою молодів стосовно самого поняття конфлікту, формування конфліктної компетентності, в основі якого покладений збір інформації й спостереження за станом конфлікту, генезис конфлікту, прогноз конфлікту, застосування законів спілкування, передбачення негативних психологічних реакцій людини на конфлікт, розв'язання конфлікту.

Водночас, необхідність вивчення впливу гендерних стереотипів на розвиток конфліктної компетентності у юнацькому віці зумовлюється доцільністю врахування гендерних схем, детермінованих трансформацією гендерної культури суспільства, а також визначенням адекватності гендерних образів у індивідів різної статі у процесі міжстатевого спілкування.

Отже, можна зробити висновок, що вивчення впливу гендерних стереотипів на розвиток конфліктної компетентності у юнацькому віці виступає одним із значущих в процесі дослідження суб'єктивного аспекту розвитку та функціонування особистості. Також доцільно відмітити, що при формуванні цілісного уявлення про процес конфліктної компетентності як базисного, виникає питання про її принципові складові, структуру саме як регуляторно-інформаційного процесу.

### **Література**

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – Москва: 1999.
3. Берн Ш. Гендерная психология. – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
4. Блок Дж. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин // Практикум по социальной психологии / Под ред. Пайнс Э., Маслач К. – Санкт-Петербург: «Питер», 2000.
5. Бэм С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – Москва: «Российская политическая энциклопедия», 2004.
6. Ворожейкин И.Е. Конфликтология / И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – Москва: 2001.
7. Дружинин В.В. Введение в теорию конфликта / В.В. Дружинин, Д.С. Канторов, М.Д. Канторов. – Москва: 1999.
8. Каган В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ "Я" у подростков // Вопросы психологии. – 1989. – № 3
9. Клещина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. – Санкт-Петербург: 1998.
10. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – № 2.
11. Ложкин Г., Дорошенко Н. Конфликт: мужчины и женщины // Персонал. – 1999. – № 5.

12. Пов'якель Н.І. Основи конфліктології (з практикумом): навчальний посібник (для студентів психологічних спеціальностей). – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009.

13. Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности. Учебное пособие к спецсеминару. – Москва: Изд-во “Прометей”, 1996.

УДК 37.015.3:159.922.8

Ю. В. Распутько

### КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС ТА СПЕЦИФІЧНІ ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ ЯК УМОВА ВИНИКНЕННЯ ВНУТРІШНІХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТІВ

#### COGNITIVE DISSONANCE AND SPECIFIC DEFENSE MECHANISMS AS CONDITION OF INTERNAL CONFLICTS AMONG STUDENTS

*У статті надається визначення поняття когнітивного дисонансу та захисних механізмів психіки. Розглядаються функції захисних механізмів психіки, поняття раціоналізації як захисного механізму.*

**Ключові слова:** когнітивний дисонанс, захисні механізми, раціоналізація.

*The article provides information about psychological defense mechanisms and the definition of cognitive dissonance. Analyzes the causes of psychological defense, its basic functions.*

**Key words:** cognitive dissonance, defense mechanisms, rationalization.

#### **Постановка проблеми.**

Внутрішньоособистісні конфлікти відіграють значну роль у житті кожної людини. Особливістю даних конфліктів можна вважати те, що вони нерідко виникають по-за свідомості особистості, поки не проявляються у зниженні соціальної ефективності або психологічної дезадаптації людини.

Внутрішньоособистісні конфлікти впливають на формування характеру особистості, мотивацію до діяльності, формування інтересів, цінностей; визначають пріоритет у розвитку тих чи інших здібностей, впливають на вибір професії. Людина, яка позбавлена у своїй діяльності керівництва несвідомих фіксацій, які формувалися у дитячі роки як інфантильні реакції на навколишній світ, має всі шанси робити об'єктивні кроки, зокрема у виборі професії. Безумовно, людина, що має



неусвідомлювані фіксації, буде неадекватно оцінювати свої можливості, здібності при виборі життєвого шляху. Це, як відомо, призведе до психологічних ризиків, емоційної нестабільності, неефективності праці, соціальної дезадаптації тощо.

Отже, внутрішні конфлікти можуть мати як конструктивні так і деструктивні для особистості наслідки. Так, на думку професора Пов'якель Н.І., конструктивні внутрішні конфлікти ускладнюють психічне життя людини, сприяють її розвитку й особистісному зростанню, є основою морального розвитку та особистісних змін. Деструктивні внутрішні конфлікти поглиблюють роздвоєння особистості, переходять у життєві кризи, що супроводжуються суттєвими і глибокими переживаннями, призводять до розвитку невротичних реакцій, виникненню і усталенню конфліктної, адитивної поведінки тощо [7].

**Основною метою** статті є визначення поняття когнітивного дисонансу, з'ясування його ролі у виникненні внутрішніх конфліктів; визначення місця захисного механізму раціоналізації у виникненні внутрішніх конфліктів.

#### **Теоретичний аналіз проблеми дослідження.**

Чуйко Г.В., Колтунович Т.А. у статті «Особистісний характер механізмів психологічного захисту» визначають такі функції психологічних захистів:

- позитивні: оберігають особистість від негативних переживань, сприйняття психотравмуючої інформації, знімають тривогу і допомагають зберегти в ситуації конфлікту самоповагу та ін.;

- негативні: дія захистів зазвичай не тривала і триває доти, доки потрібний час для акумулювання сил для нової активності. Але, якщо стан емоційного благополуччя фіксується на тривалий період і по суті замінює активність, то психологічний комфорт досягається ціною викривлення сприйняття реальності чи самообманом.

Важливою для розуміння причин внутрішніх конфліктів є теорія когнітивного дисонанса Л. Фестінгера. Під нею він розумів деяку суперечність між двома або більше когніціями. Дисонанс переживається особистістю як стан дискомфорту, тому людина прагне його позбутися, відновивши внутрішню когнітивну гармонію. Саме це прагнення, на думку Л. Фестінгера, є найпотужнішим чинником людського ставлення до світу і регуляції своєї поведінки. Важливим тут є і те, що поняття «когніція» трактується Л. Фестінгером не тільки як будь-яке знання, але й як думка, переконання, що стосується середовища, себе чи власної поведінки [14, 16].

Так, можна виділити три важливих погляда, які пов'язані з виникненням та зняттям когнітивного дисонансу.

Один з них виникає в ситуації поведінки, яка суперечить наявній установці. Якщо людина добровільно погоджується зробити що-небудь, що не відповідає його переконанням, цінностям та ідеалам, і якщо це поведінка не має достатньої зовнішньої винагороди, то надалі думки та переконання будуть змінюватися у бік більшої відповідності поведінці.

Інший погляд, пов'язаний з виникненням когнітивного дисонансу – це дисонанс після важкого рішення. Під «важким рішенням» розуміється той випадок, коли альтернативні варіанти, з яких необхідно зробити вибір, близькі за цінністю. У таких випадках, як правило, після прийняття рішення і зробленого вибору людина переживає когнітивний дисонанс, який є наслідком наступних суперечливих тенденцій: з одного боку, в обраному варіанті є негативні моменти, а з іншого - в альтернативному варіанті присутній якийсь позитив. Іншими словами, прийняте частково погано, але воно прийняте, а відкинуте частково добре, але вона відкинута.

Так, з часом після прийняття такого рішення може підвищуватися суб'єктивна привабливість обраного варіанту і знижується цінність відкинутого. Людина таким чином позбавляється від когнітивного дисонансу, переконуючи себе в тому, що його вибір не просто злегка краще відкинутого, а значно краще. Виходячи з цього, можна вважати, що важкі рішення у виборі цінностей збільшують ймовірність зміни установки й поведінки, що відповідають обраному варіанту.

Третій погляд на когнітивний дисонанс можна визначити як своєрідний ефект патерну поведінки. При цьому мається на увазі, що людина не тільки засвоює патерни в готовому вигляді, а й створює їх сам, уявляючи майбутній хід подій, виходячи із суб'єктивних установок, цінностей, потреб і т.д. Передбачається, що є певна відповідність, кореляція між поведінкою і вигаданим сценарієм. Так, якщо людина послідовно представила якусь подію, то ймовірність її виникнення в цьому разі буде більше, ніж у тому випадку, коли вона не було актуалізована в передуювненні. Когнітивний дисонанс може бути усунений через зміну поведінки, через перегляд суперечливих уявлень, через пошук нової інформації для посилення або зміни переконання, через збільшення знань, що узгоджуються, через зміну значущості ухвалених рішень.

Головна функція психологічного захисту - у знятті актуальної, неприйнятної для свідомості психічної напруги. Важлива умова виникнення захисних механізмів у психіці - це конфлікт між потребою і

неможливістю її задоволення. Парсонс Т. вважає, що захисні механізми сприяють вирішенню внутрішніх конфліктів особистості [15, 16]. Згідно з Парсонсом Т., соціалізація індивідів здійснюється за допомогою трьох основних механізмів:

- пізнавальних механізмів;
- захисних психічних механізмів, завдяки яким приймаються рішення у випадках, коли між потребами особистості виникають конфлікти;
- механізмів пристосування, тісно пов'язаних із захисними механізмами.

Когнітивний дисонанс у даному контексті має спільні риси з захисним механізмом раціоналізації. Французький дослідник Г. Тарт розкриває сутність механізму раціоналізації наступним чином. Він вважав, що раціоналізація – це форма захисту, яка дозволяє реагувати на ситуації, які визивають небажані почуття та бажання, але раціоналізація маскує та послаблює цю недоречність шляхом постановки більш доречних причин на відміну від неприйнятних мотивацій.

А.А. Налчаджян вважає, що дія раціоналізації як захисного механізму полягає у застосуванні, насамперед, вербалізованих умовисновків задля виправдання самого себе, як спосіб подолання власної фрустрації, неспроможності досягти бажаної цілі. Характерною рисою захисного механізму є неусвідомлена мотивація самовиправдання та некритичне сприйняття власних аргументів. Раціоналізація застосовується в першу чергу як механізм збереження самоповаги особистості та впевненості у собі, власних силах. Раціоналізація дає можливість уникнення фрустрації, збереження цілісності образу «Я» [11].

Р.М. Грановська зазначає, що люди з переважним психологічним захистом по типу раціоналізації відрізняються високим самоконтролем, схильністю до аналізу, відповідальністю, ретельністю, індивідуалізмом. Для них характерні такі реакції як виправдання та вибачення [3].

Застосування механізму раціоналізації вимагає розвинутість абстрактно-логічного мислення, сензитивний період якого припадає на юнацький вік. Тобто ми можемо зробити висновок, що ефективно використання механізму раціоналізації починається саме з юнацького віку.

Рефлексія внутрішніх станів, саморегуляція та видалення деструктивних для особистості психічних конструктів становить практичну цінність для винайдення шляхів подолання внутрішньоособистісних конфліктів.

Психологічний захист містить дві складові: конструкт Ід та захисний механізм, який застосовувався для його трансформації. Фахівці вважають, що природа зовнішньої сили, яка призводить до психологічного опору діям психолога зі сторони клієнта, аналогічна інтропсихічній силі, що усунула досліджуваний конструкт психологічної реальності у несвідоме.

У сучасній соціальній психології триває вивчення групових захисних механізмів, які розглядаються дослідниками як засоби дотримання „цілісності” суб’єктивного образу референтної для особи групи. Тоді як роль особистісних захисних механізмів спрямована на підтримку „Я-образу” суб’єкта, групові захисні механізми розглядаються як засоби дотримання позитивного образу групи. Під захистом, спрямованим на збереження образу групи, тобто «Я-образу» суб’єкта як члена певної соціальної групи, Ю.Б. Захарова розуміє актуалізацію захисних механізмів при загрозі соціальній ідентичності індивіда у взаємодії його як члена певної соціальної групи з членами інших груп [5, 15].

Так, наслідком внутрішнього конфлікту може стати невроз особистості. Так, Мясіщев виділив три основні види невротичних конфліктів: істеричний, який розуміється як надмірний рівень домогань у зв'язку з ігноруванням об’єктивних умов; obsesивно-психастенічний, який розуміється як внутрішнє протистояння потреб, бажань, моральних переконань; невротичний, який розуміється як конфлікт між можливостями людини та її бажаннями [2, 12, 15].

Відповідно до характеру психологічного змісту Я-особистості, психікою застосовуються різні захисні механізми, які не завжди адекватні по силі та змісту наявній загрозі. Так, робота захисних механізмів може як допомогти Я-особистості, тимчасово обмеживши доступ до аналогічних загрозливих інформаційних конструктів з подальшою інтеграцією чи адаптацією їх у Я-особистість, так і нашкодити їй, перешкоджаючи у подальшому значний час усвідомленню як наявних так і майбутніх загрозливих інформаційних конструктів, що призведе до викривлення стабільного розвитку Я-особистості, появи внутрішньоособистісних конфліктів.

Наслідками невирішеного внутрішнього конфлікту може стати соціальна дезадаптація, психосоматичні зрушення, суїцидальні ідеї зі спробами суїциду тощо [1, 7, 14].

Так, важливим внеском у розумінні впливу невирішених внутрішніх конфліктів на здоров'я стала конверсійна модель З. Фрейда. Під конверсією він розуміє зсув психічного конфлікту у соматичну сферу. Завдяки такому перенесенню конфлікт видаляється зі свідомості. З появою соматичних симптомів, за З. Фрейдом, особистість може відчувати

емоційне полегшення завдяки пом'якшенню тиску конфлікту на свідомість, а також може отримати полегшення через увзяту на себе роль „хворого” та можливістю маніпулювати через те оточуючими.

Зріла, психологічно захищена особистість володіє достатнім арсеналом психологічних засобів захисту та користується ними, насамперед, в дійсно складних ситуаціях. Тут спрацьовують ті механізми, які відповідають ситуації, що робить поведінку особистості гнучкою та адекватною. Проте, особистісно незріла людина володіє невеликою кількістю захисних стратегій та застосовує їх в усіх випадках зіткнення з життєвими труднощами.

Застосування захисних механізмів починається з початку життєдіяльності людини. Але використання різного виду захисних механізмів залежить від багатьох факторів, одним з яких виступає вік людини. Еріксон Е. пов'язує виникнення внутрішньоособистісного конфлікту з ефективністю проходження вікових криз, надаючи пари антагоністичних психічних характеристик для кожного віку, починаючи з народження: довіра-недовіра; автономія-сором, сумнів; ініціатива-почуття провини; працелюбство – почуття неповноцінності; я-ідентичність – суміш ролей; близькість – ізоляція; творчість – апатія; інтеграція – відчай.

Механізми психологічного захисту спрацьовують насамперед тоді, коли під загрозою виявляються «Я-концепція» особистості. Так, професор Лушин П.В. вважає психологічний захист імунною реакцією на зіткнення антагоністичних конструктів, що може інтерпретуватися як, з однієї сторони, опір або затримка у розвитку, а з іншої – як перехідна, тимчасова форма у розвитку [8].

Так, більшість дослідників вважає, що такі захисні механізми як заперечення, проекція та іноді регресія є одними з найперших доступних для людини захисних механізмів. Вони формуються та доступні для застосування вже у перші роки життя. Це пов'язано з потребою у безпеці, формуванням довіри до навколишнього світу. Захисні механізми витиснення та заміщення формуються пізніше, що обумовлюється, зокрема, потребою у самостійності. Захисні механізми раціоналізації, компенсації та реактивного утворення вимагають застосування більш складних психічних процесів, таких як мислення, пам'ять тощо.

Форма мислення, за Шапіро Д., може бути одним з факторів, визначаючих форму захисних механізмів й адаптивних рис особистості. Він вважає, що схильність до невротичних реакцій особистості можна вважати проблемою характеру, а характер, у свою чергу, визначається як сума відносно стабільних форм діяльності. Наприклад, механізм проекції,



у вузькому сенсі, є фактом схильності особистості до параноїдальних реакцій [13].

Також, на відміну від інших видів захистів, проекція не включає в себе суттєве порушення процесу пізнання й відволікання уваги від зовнішнього світу. Проекція ґрунтується на передвзятій інтерпретації реальних подій, тому має діло не з явними речами, а з мотивами, думками чи почуттями інших людей. Механізм витиснення, насамперед, відповідає істеричному характеру, на що вказує дослідження З.Фрейда [18, 19, 20].

Механізм витиснення – це забування, тобто свідомість втрачає не афект, а мисленнєвий зміст, який був усвідомлений, але не зміг стати частиною свідомих спогадів. Натомість, механізм витиснення, на відміну від проекції, тісно пов'язан з процесом пізнання та відрізняється його загальним та емоційним контекстом на відміну від інтенсивного глибинного «детального» сприйняття дійсності компульсивним типом.

Так, Титаренко Д.С. звертає увагу, що на сьогоднішній день у психологічній науці не існує єдиного погляду на психологічний захист: одні дослідники вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим способом вирішення конфлікту (Ф.Е.Василюк, В.С.Роттенберг, І.Д.Стойков тощо), інші пропонують, наприклад розрізняти патологічні механізми захисту та нормальні, які присутні у нашому повсякденному житті [14, 16].

**Висновки та перспективи дослідження.** Захисні механізми хоча й відіграють суттєву роль у збереженні стабільності психічної реальності та в багатьох випадках позитивно впливають на перебіг внутрішнього конфлікту, але вони мають й негативну функцію, створюючи деякий опір психологічному розвитку. Психологічний захист може як зумовити затримку у психологічному розвитку особистості, так і стимулювати розвиток. Дослідження проблематики захисних механізмів, їхньої ефективності щодо кожної конкретної особистості дасть змогу продуктивніше вирішувати конфлікти, зокрема внутрішні конфлікти особистості. Дослідження динаміки когнітивного дисонансу може призвести до завчасного попередження формування внутрішнього конфлікту особистості.

## **Література**

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 4-ое, испр. и доп. – Київ: «Освіта України», 2007.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. Посібник / О.В.Скрипченко., Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук та ін. – Київ: Просвіта, 2001.

3. Грановская Р.М. Психологическая защита. – Санк-Петербург: Речь, 2007.
4. Зейгарник Б.В. Теория личности К.Левина. – Москва: МГУ, 1981.
5. Захарова Ю.Б. О моделях психологической защиты на уровне межгруппового взаимодействия // Вестник Московского университета. Серия. 14. Психология. – 1991. – № 3.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: этиология и патогенез. – Москва: 1988.
7. Пов'якель Н.І. Основи психології конфлікту. – Киев: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009.
8. Лушин П.В. Психологическая защита: психоиммунологический и экофасилитативный контексты анализа // Простір арт-терапії: образи, проблеми, ресурси. - Матеріали IV міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Київ: 2007.
9. Кон И. С. Психология ранней юности. – Москва: 1989.
10. Кон И. С. Психология юношеского возраста. – Москва: 1979.
11. Налтаджян А.А. Социально-психологическая адаптация. – Ереван: 1988.
12. Немов Р. С. Психология. – Т. 1. – Москва: 1994.
13. Шапиро Д. Невротические стили. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 1998.
14. Психологія особистості / Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. Авт. кол. П.П.Горностай, Т.М.Титаренко, С.В.Васьківська, І.А.Грабська, Л.А.Лепіхова, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева. – Київ: Рута, 2001.
15. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия/ под ред. Райгородского Д.Я. – Самара: изд. Дом «Бахрам-М», 2008.
16. Титаренко Д.С. Захисні механізми психіки людини // Проблеми екстремальної та кризової психології / вип. 6. – Харків: 2009.
17. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – Санк-Петербург: Ювента, 1999.
18. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. – Москва: Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во Фолио, 2006.
19. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – Москва: Педагогика, 1993.
20. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. – Санк-Петербург: Лань, 1997.

**ІНТЕЛЕКТ ТА ЙОГО МІСЦЕ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ  
СТУДЕНТА****INTELLECT AND ITS PLACE IN PERSONALITY DEVELOPMENT OF A  
STUDENT**

*У даній статті презентуються основні теоретичні підходи до визначення сутності інтелекту, його параметрів, структури та змісту. Показано зв'язок інтелекту з особистістю та його ролі в розвитку особистості в студентському віці.*

**Ключові слова:** інтелект, особистість, студентський вік.

*The main theoretical approaches to the definition of intellect nature, its characteristics, structure and content are presented in this article. The article shows relation between intellect and personality as well as its role in personality development in student age.*

**Key words:** intellect, personality, student age.

**Постановка проблеми.**

На сучасному етапі соціально-економічних, політичних, національно-культурних перетворень в Україні постає необхідність формування високоінтелектуальної, активної особистості, яка не лише адаптується до швидких змін, перетворень в світі, використовуючи позицію пасивного спостерігача, але й приймає активну участь у формуванні особистої позиції, впливає на розвиток подальшого життєвого шляху в ролі автора, будівника власної долі.

Проблема інтелекту як психологічного феномена розглядалася та досліджувалася багатьма дослідниками (Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, В.О. Запорожець, В.А. Брушлинський, Л.О. Венгер, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Н.Ф. Тализіна, Ю.В. Карпов, О.О. Головей, В.Н. Дружинін, Р.М. Грановська, М.О. Холодна, В.В. Тертична, Д.О. Парф'юнова, Н.Н. Кирєєва, Ж.О. Балакшина, І.А. Зязюн, Н.Г. Нічкало, Е.Л. Носенко, О.П. Санікова, М.Л. Смульсон, Л.В. Засекіна, Ч. Спірмен, Д. Векслер, Ф. Вернон, Дж. Равен, Л. Терстоун, Дж. Гілфорд, Р. Кеттелл, Дж. Гарднер, Ж. П'яже, Дж. Брунер, М. Коул, Ж. Верньо, С. Скрибнер та ін.).

Ранні дослідження інтелекту спрямовувалися на пошук факторів, які впливають на його розвиток. Окремі дослідження (Б.Г. Ананьєв,

Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.А. Роменець, С.Д. Максименко та ін.) спрямовувалися на вивчення загальних питань інтелектуального розвитку та його періодизації. Вивчалися також окремі процеси, принципові для розвитку інтелекту, а саме: процеси розв'язування різних типів задач і проблемних ситуацій, цілеутворення і цілепокладання, рефлексія, смисли (О.К. Тихомиров, Д.О. Леонтьєв, В.В. Давидов, Г.П. Щедровицький, Г.О. Бал, В.О. Моляко, В.А. Якунін, Н.І. Пов'якель, О.В. Пісоцький та ін.).

Окремо піднімалися проблеми професійного становлення особистості, зокрема, виявлення передумов розвитку особистості фахівця, виокремлення чинників професійного зростання (О.О. Бодальов, Є.О. Климов, Л.К. Маркова, С.Д. Максименко, О.О. Реан та ін.), розробки принципів професійної підготовки (О.Ф. Бондаренко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко, О.П. Саннікова, Г.В. Ложкін та ін.).

Визначення ролі інтелекту в процесі формування особистості в пізньому юнацькому віці, саме в той час, коли цей період в онтогенезі визначається сенситивним, на наш погляд, є актуальним для подальшого дослідження.

Свідчення про те, що інтелект і особистість тісно пов'язані між собою ми знаходимо в роботах багатьох відомих вчених (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, К.О. Альбуханова-Славська, О.О. Реан, Я.Л. Коломенський, О.О. Головей, В.О. Татенко, Е.Л. Носенко, О.П. Саннікова та ін.), які акцентують увагу на нерозривності поєднання цих феноменів. Водночас, актуальним постає питання особистісних властивостей, що детермінують розвиток інтелекту студентів на етапі фахової підготовки.

Враховуючи актуальність й перспективність означеної проблеми, зокрема, визначення ролі інтелекту у формуванні особистості в юнацькому віці, а також недостатній стан розробки зазначеної проблеми, основна **мета статті** полягає в узагальненні та систематизації теоретичних підходів й засад у визначенні сутності інтелекту як психологічного феномена та його ролі у розвитку особистості в студентському віці.

### **Результати теоретичного аналізу проблеми.**

Дослідженням природи та сутності інтелекту людини приділялося багато уваги в філософії, психології, педагогіці та інших науках. Наукові уявлення про інтелект склалися, формувалися й розвивалися протягом тривалого історичного періоду (Сократ, Аристотель, К. Платон, Т. Гоббс, Б. Спіноза І. Кант, Г. Гегель, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Х. Гарднер, Ж. П'яже, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін.). Однак не дивлячись на велику кількість робіт, присвячених інтелекту, дане питання й донині

залишається полем активних дебатів з приводу визначення основних понять, теорій та способів їх застосування.

Інтелект, його сутність та методи вивчення традиційно досліджувався в межах двох основних наукових напрямів:

- *тестологічного* (Г. Айзенк, А. Біне, Т. Симон, Р. Кеттел, Ф. Гальтон, Дж. Равен, Д. Векслер, та ін.);

- *експериментально-психологічного* (Л.С. Виготський, Ж. П'яже, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, О.І. Степанова, та ін.). Так, наприклад, у тестологічному підході інтелект розглядається за сутністю як досягнутий рівень ментального (розумового) розвитку, що виявляється показниками ступеня сформованості певних пізнавальних функцій (як вербальних, так і невербальних), а також ступеня засвоєння певних знань і навичок.

Показниками вимірювання інтелекту у першому підході виступають рівневі прояви інтелектуальної діяльності, зокрема, саме ті рівневі властивості (свойства) інтелекту, що співвідносяться з академічною успішністю. Як наслідок, подібна конструктивна обмеженість зумовила появу експериментально-психологічного підходу дослідження інтелекту, який розроблявся в межах зарубіжних й вітчизняних теорій та спрямовувався на визначення механізмів інтелектуальної активності.

Так, М.О. Холодна, з метою упорядкування накопиченого матеріалу в даній області психологічних досліджень виокремлює декілька основних підходів до яких відносить:

- *феноменологічний підхід* (В. Кьолер, М. Вертгеймер, Р. Глазер та ін.) розглядає інтелект як особливу форму змісту свідомості;

- *генетичний підхід* (Л.Ф. Обухова, Ж. П'яже, В. Франк та ін.): інтелект є наслідком ускладненої адаптації до вимог оточуючого середовища в природних умовах взаємодії людини з зовнішнім світом;

- *соціокультурний підхід* (Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, Л. Леві-Брюль, Кл. Леві-Стросс, М. Маккобі та ін.): інтелект є результатом процесу соціалізації, а також впливу культури в цілому;

- *процесуально-діяльнісний підхід* (С.Л. Рубінштейн, О.В. Брушлинський, Л.А. Венгер, Л.М. Веккер та ін.): інтелект є особлива форма людської діяльності;

- *освітянській підхід* (З.І. Калмикова, Г.О. Берулава, Д. Гранін, А. Стаас, К. Фішер, Р. Фейерштейн та ін.): інтелект як продукт цілеспрямованого навчання;

- *інформаційний підхід* (Г. Айзенк, Дж. Равен, Р. Стернберг, Е. Хант, та ін.): інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації;



- *функціонально-рівневий підхід* (Б.Г. Ананьєв, Б.М. Величковський та ін.): інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів;

- *регулятивно-особистісний підхід* (О.К. Тихомиров, Н.І. Пов'якель, Л.Л. Терстоун, Р. Зайонс та ін): інтелект як фактор саморегуляції психічної активності. Для кожного з цих підходів характерним є наявність певної концептуальної лінії в тлумаченні природи інтелекту [14].

Характерним для експериментально-психологічних теорій інтелекту виступає положення взаємоперехрещень та взаємовпливів. Наприклад, як зауважує М.О. Холодна, в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського природа мислення (інтелекту) розглядається з позиції генетичного підходу. Освітнянський підхід, наголошуючи на роль навчання у розвитку інтелекту, тим самим виводить на перший план проблему культурних факторів інтелектуального розвитку. Теорія ментального самоуправління Р. Стенберга сформувалася на основі врахування факторів, які з'являлися завдяки інформаційним й соціокультурним дослідженням інтелекту тощо. На думку М.О. Холодної, всі підходи є потужними теоретичними течіями, кожна з яких базується на вдало розробленій емпіричній базі й висвітлюють новий бік проблеми природи інтелекту людини [14].

Якщо звернути увагу на розуміння природи інтелекту різними дослідниками, можна побачити, що інтелект (Ф. Гальтон, Дж. Кеттел та ін.) ототожнювався з простішими психофізіологічними пізнавальними функціями, при цьому підкреслювався вроджений (органічний) характер інтелектуальних відмінностей між людьми. Розроблена серія тестових завдань, що спрямовані на вивчення інтелекту (А. Біне й Т. Симон) та визначення рівня пізнавального (інтелектуального) розвитку вказували на роль навколишнього середовища, його впливу на особливості пізнавального розвитку. Інтелектуальні здібності оцінювалися цими вченими не тільки як сформованість певних пізнавальних функцій (запам'ятовування, просторове розрізнення, уявлення) але й як рівень засвоєння соціального досвіду (обізнаність, знання значення слів, володіння деякими соціальними навичками).

Основним критерієм виокремлення інтелекту як самостійної реальності є його функція в регуляції поведінки. Так дослідники, що вивчали природу здібностей (Б.Ф. Ломов, Б.М. Теплов, В. Штерн та ін.) вважали, що інтелект це здібність (здатність), яка має адаптаційне значення для живого організму [6]. Наприклад, В. Штерн визначав інтелект як загальну здібність психічного пристосування людини до нових умов і життєвих задач завдяки розумовим діям, що опосередковані мисленням [3].

В.М. Пушкін розглядав мисленнєвий процес як взаємодію свідомого й несвідомого, де на стадії постановки задачі й аналізу домінуючу роль займає свідомість, а на стадії «інкубації ідей» й породження гіпотез вирішальну роль відіграє активність несвідомого [10]. На думку М.К. Акімової, основою інтелекту виступає саме розумова активність, водночас, необхідний для рішення задач рівень розумової активності забезпечується саморегуляцією [6]. Про саморегуляцію, зокрема мисленнєвої діяльності, як ведучого компоненту інтелектуальної діяльності, зазначали О.К. Тихомиров, Н.І. Пов'якель [8]. Е.О. Голубєва зазначає, що активність і саморегуляція є базовими факторами інтелектуальної продуктивності й додає до них ще й працездатність [5].

Згідно з Л. Полані, інтелект відноється до одного зі способів отримання знань, водночас Ж. П'яже зауважує, що отримання знань виступає побічним процесом, натомість головним є наявність в задачі компоненту новизни. В цілому розвинутий інтелект за Ж. П'яже проявляється в універсальній адаптивності, у досягненні «рівноваги» індивіда з середовищем [6]. Автор одного з найбільш відомих методів дослідження інтелекту Д. Векслер тлумачить інтелект як загальну здібність особистості, котра проявляється в цілеспрямованій діяльності, правильних роздумах та розумінні, у пристосуванні середовища до своїх можливостей [3]. З позицій вітчизняної психології така взаємодія розглядається як активна, діюча на відміну від звичайного пристосування чи адаптації. Найбільш яскравим прикладом тому є положення, яке ми знаходимо в роботах С.Л. Рубінштейна про те, що «...поняття такого роду як інтелект, розкриваються лише в плані конкретних дійових взаємовідносин індивіда з навколишньою дійсністю» [11, 540].

Проблема визначення інтелекту вирішувалася за допомогою розуміння його структури, визначення провідних функцій, головних та допоміжних компонент. З одного боку, інтелект тлумачили всебічно й об'ємно, а з іншого, спостерігалось звуження поняття інтелекту, при якому увага зверталася лише на когнітивні процеси [7]. Р. Стернберг, спробував дати визначення поняттю інтелект на рівні опису звичайної поведінки, застосовуючи в якості методу факторний аналіз суджень експертів. Він виділив *три форми інтелектуальної поведінки*: вербальний інтелект (словниковий запас, ерудиція, вміння розуміти прочитане); здатність вирішувати проблеми та практичний інтелект (уміння досягати поставлених цілей. На думку Р. Стенберга, інтелект слугує цілям забезпечення відносин індивіду з навколишнім середовищем [4].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми дослідження інтелекту можемо зробити висновок, що в більшості

визначень інтелект постає у трьох видах: *здатність до навчання; здатність до розумової діяльності; здатність до адаптації* та має генетичну обумовленість, зазнає впливу з боку соціо-культурного середовища, опосередковується когнітивними структурами та регулятивними механізмами.

Водночас, розуміння сутності інтелекту залишиться неповним, якщо обійти увагою, так би мовити, неінтелектуальні фактори (Ч. Спірмен, Г. Айзенк, Р. Кеттел та ін.), які набувають окремого значення та заслуговують на нашу увагу. Свого часу ще Ч. Спірмен вказав на ряд характерологічних особливостей, що здатні визначати своєрідність інтелекту. В подальшому були запропоновані і введені фактори, що мають відношення до інтересів, мотивів, саморегуляції та інших сфер особистості [4; 5; 8; 9]. Підтвердження тому, що здібності особистості, які виявляються в діяльності, зокрема розумовій, пов'язані зі всіма сторонами й особливостями особистості й виступають основою її успішності, ми знаходимо у С.Л. Рубінштейна [11, 540].

На думку Д. Векслера, інтелект не може бути відокремленим від інших властивостей особистості. Інтелект це глобальна здатність, прояв усієї особистості в цілому. В той же час необхідно визнати й відносну самостійність інтелекту як структури пізнавальних властивостей [3].

Розвиток інтелекту й інтелектуальних функцій має свої закономірності в онтогенезі. Періоду раннього онтогенезу присвячена значна кількість досліджень (Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.О. Реан, Ж. П'яже та ін.). Інакше складаються справи з дослідженням періоду пізньої юності та ранньої дорослості. Перші кроки на шляху до вирішення цієї проблеми були зроблені вітчизняними дослідниками під керівництвом Б.Г. Ананьєва. Так, в працях Л.О. Баранової вивчався характер залежності розвитку інтелекту від віку та були виявлені певні цикли в розвитку інтелекту дорослої людини (спади, підйоми, періоди стабілізації) [1]. Окремі дослідження (О.І. Степанової, Л.М. Грановської, М.Л. Смульсон, Л.В. Засекиної та ін.) були присвячені аналізу структури інтелектуальних функцій в різні вікові періоди [12; 13]. У цих роботах експериментально показано, що представленість психічних функцій в структурі інтелекту не є однаковою та з віком зазнає певних змін завдяки процесу перебудови міжфункціональних структур.

Студентській вік є важливим етапом подальшого становлення особистості молодого людини. У цей період розкриваються потенційні її можливості, вдосконалюється інтелект, трансформується система ціннісних орієнтацій, розвиваються професійні здібності, зокрема інтелектуальні, у процесі навчальної діяльності у ВНЗ. Цей вік

характеризується й кризовою насиченістю, зокрема, одна з цих криз пов'язується з *потребою в самовизначенні*, яка характеризується пошуком свого місця в подальшому, вже самостійному житті [2]. Крім того, внутрішнє життя студента сповнене переживаннями, яким властиві протиріччя. Серед суперечностей студентського віку особливу роль займає *криза ідентичності*, що пов'язана з системою «Я» (Е. Еріксон, О.О. Реан, К.О. Альбуханова-Славська, Т.М. Титаренко, Л.М. Балабанова, І.О. Мещерякова та ін.). Протиріччя, як відомо, мають властивість загострювати внутрішні конфлікти між сферами «хочу», «можу» й «треба» і тому розглядаються в контексті рушійної сили розвитку. Натомість психічний розвиток відбувається тільки в тому випадку, коли здійснюється регуляційна діяльність, зокрема саморегуляція, яка забезпечується механізмом рефлексії, впливаючи тим самим на перебіг процесу формування в юнаків *професійної ідентичності*, як новоутворення юнацького віку.

Б.Г. Ананьєв відзначав, що більшість дослідників описує процес розвитку людини у юнацькому віці як безперервне зростання працездатності й продуктивності, динаміки прогресивного руху [9]. Та на нашу думку подібна працездатність та продуктивність не може залишатися поза інтелектуальною діяльністю, до основних функцій якої відносяться: сприймання, збереження й перетворювання інформації, завдяки чому людина примножує свій життєвий досвід. Таким чином, саме завдяки інтелекту, його функціональним складовим, відбувається процес вирішення вікових нормативних завдань (задач), які постають перед особистістю в юнацькому віці, а результати визначають якість, перспективність і напрямок подальшого життєвого шляху особистості. Отже, розвиток інтелекту в період пізньої юності, на нашу думку, відіграє значну, а подекуди й вирішальну роль у подальшому формуванні особистості юнаків.

### **Висновки та перспективи.**

Підбиваючи підсумки проведеного теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що поняття «інтелект» у вітчизняній науці ототожнюється із поняттям «загальні здібності», зокрема, когнітивними або творчими. Дійти до узагальнення щодо визначення поняття «інтелект», такого, щоб задовольняв всіх дослідників знайти не вдалося. Кожен з дослідників має свій погляд на цей феномен. Натомість, можна зазначити, що інтелект – глобальна здатність, це прояв усієї особистості в цілому. Завдяки інтелектуальним здібностям молоді люди здатні осмислювати своє призначення, (професійна спрямованість), формувати професійну компетентність, надавати оцінку власному вибору.

Студентський вік характеризується складними перетвореннями в структурі особистості. Це період, коли оптимум інтелектуальних функцій досягається саме в цей час – періоді ранньої молодості. Тому в подальшій роботі доцільним буде дослідження структурних компонентів інтелекту та його функціональних властивостей особистості в студентському віці.

### Література

1. Ананьев Б.Г. Структура развития психофизических функций взрослого человека. – В сб.: Возрастная психология взрослых. – Вып. № 1. – Ленинград: 1971.
2. Барабаш Н., Тульчинский М. Психофизиологические особенности студентов с различными типами «коронарного поведения» // Вестник высшей школы. – 2000. – № 3.
3. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – Київ: Вища школа, 1978.
4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – Санкт-Петербург: Питер, 2002.
5. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – Москва: Прометей, 1993.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – Санкт-Петербург: Питер, 1999.
7. Когнитивная психология / Под ред. Дружинина В.Н., Ушакова Д.В. – 2002.
8. Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої освіти: монографія. – Вид. 2, випр. і доп. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008.
9. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. Реана А.А. – Санкт-Петербург: Нева, 2002.
10. Пушкин В.Н., Шавырина Г.В. О системности интеллекта // Вопросы психологии, 1972. – № 5.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: 2000.
12. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. – Київ: Нора-Друк, 2003.
13. Степанова Е.И., Грановская Л.Н. Изменение структуры взаимосвязей интеллектуальных функций // Вопросы психологии. – 1975. – № 1.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Барс, 1997.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ  
МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІTHEORETICO-METHODOLOGICAL BASIS OF REASERCHING OF  
INTERETHNIC TOLERANCE

*У статті з'ясовуються теоретико-методологічні питання, пов'язані з дослідженням такого соціально-психологічного феномену як міжетнічна толерантність. Тут визначені та описані чинники, які породжують це явище, та те, яким чином вони інтерпретуються вітчизняними і зарубіжними авторами. Здійснюється спроба визначити роль етнопсихологічних компонентів міжетнічної толерантності. Особлива увага звертається на методи, релевантні у такому роді дослідження.*

**Ключові слова:** міжетнічна толерантність, роль етнопсихологічних компонентів, методи.

*The author deals with the questions of researching such a socio-psychological phenomenon as the interethnic tolerance is. The factors causing this phenomenon are determined and described. It is illustrated how the domestic and foreign authors interpret them. The attempt is undertaken to explain the role of the ethno-psychological components of the interethnic tolerance. Special attention is paid to the methods relevant to such an investigation.*

**Key words:** interethnic tolerance, role of the ethno-psychological components, methods.

**Актуальність проблеми.** Феномен міжетнічної толерантності є надзвичайно складним й актуальним у суспільному розвитку поліетнічних країн сучасного світу, він великою мірою впливає на характер та спрямованість їх етнонаціонального розвитку. Подеколи міжетнічна толерантність, особливо у регіональному, локальному вимірах, а також у колективах відіграє вирішальну роль у наданні змісту взаємодії представників різних етнічних спільнот та носіїв різних культурницьких традицій. Складність цього феномена пояснюється, передусім, тим, що його формування відбувається під дією численних чинників: соціальних, етнічних, культурних, політичних, психологічних тощо. Для його вивчення та адекватного відтворення, усвідомлення форм його вияву, передбачення результатів його дії варто ретельно опрацювати причини, які зумовлюють необхідність його появи, фактори, що впливають на його змістовне наповнення, на динаміку його трансформації у конкретних історико-соціальних умовах.

Тому **мета** даного дослідження полягає у з'ясуванні науково-методологічних засад та підходів, які напрацьовані попередниками, і які

можуть з'являтися у вивченні міжетнічної толерантності, що безпосередньо чи опосередковано її стосуються, з тим щоби зрозуміти сутність цього явища, його можливих трансформацій та наслідків його функціонування.

У даній статті ми спробуємо проаналізувати зазначені моменти, вибудовуючи таку структуру викладу, й базуючись на таких чинниках: 1) концептуальне визначення поняття «міжетнічна толерантність» та змістовне наповнення самого феномену; 2) етнічна строкатість населення країни, регіону – фактор, що зумовлює формування міжетнічної толерантності; 3) умови реалізації міжетнічної толерантності; 4) чинники, котрі визначають зміст та динаміку міжетнічної толерантності; 5) методи дослідження феномену міжетнічної толерантності.

Щодо концептуального визначення поняття через інтерпретацію однойменного терміну, то основними моментами у цьому контексті є такі: а) латинське походження слова «толерантність» та його модифікація у більшості мов світу концентрує увагу на терпимості, терпимому ставленні до «чужого», віддаленого від усталених традицій, які, зазвичай, практикуються у вузькому чи більш широкому людському доквіллі зі спільним (у нашому випадку етнічним) походженням та спільним уявленням про соціальні, культурні, моральні цінності; б) налаштованість на позитивну взаємодію з носіями інших, відмінних від своєї, етнічності (етнофорами); в) очікуваність позитивних результатів реалізації міжетнічної толерантності, виявом чого, передусім, є відсутність напруги, конфліктів в етнічно різноманітній спільноті людей на різних рівнях простору – окремого колективу (шкільне середовище, виробничий колектив), локальному (населений пункт – село, малі і великі міста), регіональному (в Україні, наприклад, Буковина, Закарпаття, Крим), національному (у розумінні усієї території тієї чи тієї поліетнічної держави). Аналіз доробку українських дослідників, дослідників із країн пострадянського простору, європейських та американських науковців (зокрема, це психологи та соціологи) засвідчує, що вони стоять саме на перелічених принципах трактування феномену «міжетнічна толерантність». Це, зокрема, І.В.Данилюк [3; 4], В.Б.Євтух [10], Л.Орбан-Лембрик [17], О.В.Хижняк [24] (Україна), П.К.Гречко [2], Л.М.Дробіжева [6], Н.М.Лебедева [16], А.А. Погодіна [19], Г.У.Солдатова [21], А.Н.Татарко [16] (Росія), Д.Хейд [31] (Великобританія), Дж.У.Беррі, Р.Калін [26], Д.Мак-Дугал [33] (Канада), Х.Грундманн [30] (Німеччина), Б.А.Рірдон [35], П.Дж.Роуз [37], Р.Шермерхорн [39] (США) Д.Біттнерова М.Моравкова [34] (Чехія) тощо. Така методологічна єдність (саме у зазначеному аспекті) у підході до інтерпретації явища «міжетнічна

толерантність» базується, передовсім, на концептуальних засадах, узагальнених і викладених у Декларації принципів толерантності, прийнятої ЮНЕСКО ще у 1995 році, й які реалізуються у діяльності цієї організації впродовж понад п'ятнадцяти років [5], хоча проблеми міжетнічної толерантності деякі дослідники почали розробляти ще до прийняття Декларації. Безумовно, у роботах кожного із авторів (як названих вище, так і багатьох інших) є нюанси в інтерпретаціях – вони, передусім, пов'язані зі специфікою етнонаціонального складу населення своєї країни, історичного й соціального досвіду співіснування представників різних етносів у рамках одного етнополітичного організму (держави) та традицій наукових шкіл вивчення феномену етнічності, складовою частиною якої є міжетнічна толерантність.

Більш детально про згадану специфіку мова йтиме у наступних розвідках автора, а зараз ми розглянемо роль фактору етнічної різноманітності у формуванні міжетнічної толерантності та теоретико-методологічних засад її вивчення. Принагідно звернемо увагу на те, що деякі дослідники паралельно терміну «міжетнічна толерантність» вживають термін «етнічна толерантність», часто-густо ставлячи знак рівності між ними і трактують його як міжетнічну толерантність, що, на нашу думку, у методологічному плані є не зовсім адекватним. Маючи практично одну й ту ж основу (етнічність), ці два терміни відтворюють явища з різними характеристиками й різними функціональними параметрами. Аналіз зарубіжної і вітчизняної літератури з етнічної проблематики [10; 18; 27] дає підстави зробити такі висновки: етнічна толерантність є, передовсім, якісною характеристикою носія тієї чи тієї етнічності (етнофора); про її існування ми можемо гадати, але не можемо з впевненістю стверджувати, що вона притаманна кожному етнофору – власне, вона, якщо й існує, то поза нашим сприйняттям. Що ж до міжетнічної толерантності, то вона є фактором (чинником) процесу взаємодії представників різних етносів (міжетнічної взаємодії) й, зазвичай, його продуктом. До останнього твердження нас спонукає розуміння явища міжетнічної взаємодії у тій частині, де йдеться про обмін етнічною інформацією, її накопичення учасниками взаємодії й її ролі у формуванні етнічних стереотипів та етнічних автостереотипів. Ведучи мову про те, що етнічна толерантність та міжетнічна толерантність є явищами одного семантичного порядку, але не тотожними, варто мати на увазі ще один момент: міжетнічна толерантність – явище динамічне (конкретно функціональне), як і кожний феномен, котрий перебуває у взаємодії з іншим феноменом, а етнічна толерантність тяжіє до статичності, тобто вона як якісна характеристика етнофора існує у ньому самому і до вступу

його у взаємодію з іншими етнофорами себе не виявляє. Така ситуація зумовлює й методики дослідження цих двох явищ: концептуальними засадами вивчення міжетнічної толерантності є ті, що коріняться у теорії інтеракціонізму (Клод Леві-Стросс, Джордж Г. Мід), а етнічну толерантність більш продуктивно досліджувати з позицій структуралізму (Вільгельм М. Вундт, Едвард Б. Тітченер). Дослідження Ф. Рігса [36] дають підстави розмірковувати і над можливістю проводити ще й іншу, крім згаданих, розбіжність у змістові міжетнічної толерантності та етнічної толерантності – дія першої спрямована назовні (стосовно партнерів взаємодії), а другої повернена у бік своєї етнічності (етнофори, ставляться лояльно, передусім, до своєї етнічності, прагнучи всіляко її зміцнювати). До речі, деякі дослідники, скажімо, Ю.П. Івкова [11], кладучи в основу етнічної толерантності етнічну ідентичність, тим самим підтверджують інтравертний характер етнічної толерантності, оскільки етнічна ідентичність як один із видів ідентичності взагалі є ознакою співвіднесення (сприйняття) себе з тією чи тією (але конкретною) етнічною спільнотою, або якісними (етнокультурними) характеристиками, властивими для цієї спільноти, а ідентичність як парасолькове поняття відтворює сприйняття (розуміння) самого себе як складної, особливої істоти з тими чи тими соціальними, культурними, етнічними маркерами [36, 81-82; 137]. Хоча, зауважимо, що у результаті міжетнічної взаємодії може формуватися особливий вид ідентичності – гібридний [32, 4]. На цих та інших моментах автор має намір акцентувати свою увагу у подальших дослідження феномену етнічності для з'ясування ролі різноманітних етнічних явищ у формуванні та функціонуванні міжетнічної толерантності.

Повертаючись до чинника етнічного розмаїття, варто у цьому контексті нагадати, що сьогодні переважна більшість держав є поліетнічними, чи з поліетнічним складом населення. Наприкінці ХХ-го століття серед усіх держав лише 12 держав (9%) умовно можна віднести до етнічно гомогенних – тут основна етнічна спільнота складає майже сто (проте знову ж таки не усі сто) відсотків населення. У 25 державах (18,9%) основна етнічна спільнота сягає 90% усіх мешканців, ще у 25 країнах вона становить 75-89%, у 31 країні (23,5%) – від 50 до 70%, а у 39 країнах (29,5%) – менш ніж половину населення. В окремих випадках кількість етнічних груп в одній країні перевищує навіть 100 і це не дивно, оскільки, скажімо, одна п'ята мешканців лише Східної Європи належить до етнічних меншин, а в усій Європі налічується понад 100 етнічних груп з загальною чисельністю понад 100 млн. чоловік [8, 84]. Для Канади, наприклад, етнічна строкатість вимірюється такими цифрами: близько

45 % її населення – це англоканадці, 29% – франкоканадці, решта 26 відсотків – представники понад 90 етнічних меншин [8, 162]. Навіть у новоутворених державах після розпаду Радянського Союзу та Югославії етнічні меншини складають від 10 до 30 відсотків їх населення [8, 84]. Україна також відноситься до поліетнічних країн: тут налічується, принаймні, зо два десятки чітко структурованих етнічних спільнот, які здатні відтворювати себе в етнокультурному й суспільно-громадському сенсі через свою системну організаційну й культурно-освітню діяльність, а взагалі на її території, згідно з переписом 2001 року, проживають вихідці із близько 130 етносів. До речі, запропонованими фахівцями з питань національних меншин (наприклад, німецький правознавець Георг Бруннер) визначеннями, етнічно гетерогенною (неоднорідною) вважається та країна, у складі населення якої налічується понад 10 відсотків вихідців із не титульної етнічної спільноти [8, 86]. В Україні це співвідношення виражається такими частками: українці – 77,8 %, вихідці із інших етносів – 22,2% (17,3% – росіяни; 4,9% – інші), тобто присутність етнічного фактору у нашій країні – досить відчутна. Якщо розглядати цю проблему у регіональних контекстах, то тут етнічний чинник відграє ще більш суттєву роль. В Україні виділяється кілька регіонів, де ті чи ті етнічні спільноти проживають компактно і складають помітну частину їх населення. Це Автономна Республіка Крим (росіяни, українці, кримські татари), східні та південні області (українці, росіяни, болгари, молдавани), Буковина (українці, румуни, молдавани), Закарпаття (українці, угорці, росіяни). А взагалі, за підрахунками на базі перепису населення України (2001 р.), в Україні є 12 регіонів, де кількість інших, ніж українці та росіяни, етнічних спільнот сягає від трьох до восьми: Дніпропетровська, Донецька, Закарпатська, Запорізька, Кіровоградська, Луганська, Миколаївська, Одеська, Полтавська, Харківська, Чернівецька області та Крим [20].

Така етнонаціональна розмаїтість населення вбирає у себе розмаїтість культурну, ментальну, поведінкову й створює складні ситуації у взаєминах носіїв різних етнічних характеристик (етнофорів), різних культурницьких традицій. У цьому сенсі етнічне підґрунтя толерантності набирає особливої ваги й тому її дослідники з будь-якої галузі знань, зокрема психологи, мусять чітко визначати ті моменти, які детермінують формування міжетнічної толерантності. Закономірно, що практично кожна наукова праця, що тим чи тим чином торкається проблем міжетнічної толерантності, починається з короткої чи розлогої характеристики етнонаціонального складу населення країни. До таких праць належать дослідження згадуваних вище Л.М. Дробіжевої,



В.Б.Євтуха і, особливо, зарубіжних авторів. Показовою у цьому відношенні є робота групи грузинських дослідників «Толерантність в мультиетнічній Грузії», яка адресована, передовсім, тим, хто навчає толерантності у шкільному та студентському середовищі [38]. Чеські автори, звертаючись до розгляду умов формування та функціонування міжетнічної толерантності у молодшій школі своєї країни, ретельно аналізують етнічне походження школярів, відтворюють етнонаціональну палітру їх складу, порівнюючи її з такою у країні взагалі [34]. У такому контексті важливий момент динаміки етнонаціонального складу населення, особливо для тих країн, де етнічний чинник дає відчутно себе знати у кількісному плані чи етнічні спільноти, не будучи чисельними, виявляють активну діяльність з метою збереження своєї етнокультурної самобутності. Для України, після отримання нею незалежності, це питання актуалізувалося у зв'язку з такими факторами: а) повернення представників колись депортованих народів (болгари, вірмени, кримські татари, німці – переважно до Криму), незначної кількості українців, які мешкали на території колишнього Радянського Союзу і з різних причин повертаються до України; б) відродження зацікавленості своїм етнічним походженням, культурою своїх народів представників із різних етносів, котрі проживають на території України (створення етнічних організацій, відкриття шкіл з етнічними мовами навчання, заснування мистецьких колективів, які пропагують культуру, звичаї народів, із яких вони походять; в) поява на території етнофорів, котрих раніше в Україні практично не було, або ж вони були присутні тут у невеликих кількостях – це мігранти із країн Азії та Африки, що привнесли у суспільне буття України елементи нової культури, нові звичаї, зразки поведінки та менталітет, які значно відрізняються від усталених у нашій країні [7, 287-293].

Надзвичайно об'ємною сферою у дослідженні феномену міжетнічної толерантності є умови її реалізації. Адже сам зміст, її стан та динаміку можна відслідковувати тоді, коли вона активізується, тобто дає про себе знати, виявляється у тих чи тих формах. А щоби це відбувалося, потрібно, щоб мала місце взаємодія різних етнічностей, принаймні двох, носіями яких є представники різних етносів. Це явище в етнології, етносоціології та етнопсихології називається «міжетнічною взаємодією» й визначається як «взаємодія представників різних етносів, які проживають у межах одного етнополітичного організму (держави), через безпосередні й опосередковані контакти на індивідуальному й груповому рівнях в усіх сферах суспільного життя, у результаті яких здійснюється обмін етнічною інформацією й під впливом котрих формуються уявлення один про одного

(етнічні стереотипи), корегуються уявлення про самих себе (етнічні автостереотипи) та формується відповідна етнонаціональна ситуація у конкретній країні» [10, 99-100]. Серед багатьох аспектів дії цього феномену (міжетнічний діалог, міжкультурний діалог, міжетнічні конфлікти) для нашого дослідження важливо, передусім, з'ясування ролі таких компонентів міжетнічної взаємодії, як етнокультурна, етнопсихологічна та соціальна дистанції. Останні визначальною мірою детермінують зміст, якість та перебіг міжетнічної толерантності. На підтвердження цієї тези ми звертаємо увагу на дослідження І.В. Данилюка, Л.М. Дробіжевої, В.Б. Євтуха, Л.Г.Іоніна [12], В.В. Кочеткова [24], Н.М. Лебедевой, Б. Гізена [29], Б.А. Рірдон, П. Роуза, А.Н.Татарко, групи дослідників з університету м. Констанц (Німеччина), які впродовж тривалого часу вивчали адаптивні можливості, самопочуття та поведінку турецьких студентів у названому університеті [25].

У цьому контексті спробуємо визначити коло теоретико-методологічних конструктів, котрі допоможуть з'ясувати сутність феномену «міжетнічна толерантність» у різних його виявах. Передовсім, мова має йти про те, який зміст дослідники етнічності, зокрема й міжетнічної толерантності, вкладають у такі ключові поняття міжетнічної взаємодії, як «етнокультурна дистанція», «етнопсихологічна дистанція», «соціальна дистанція», «етнічні установки», «етнічні пересуди», «етнічні упередження», «етнічний стереотип», «етнічний автостереотип» тощо. Якщо за допомогою соціальної дистанції у етнічно маркованому середовищі вимірюють соціальний статус етнічних спільнот, то, скажімо, під етнокультурною дистанцією фахівці розуміють різницю в етнічних і культурних відмінностях різних людських спільнот (й окремих їх членів), які зумовлюються етнічним походженням, етнічними й культурними традиціями, котрі виявляється у процесі їх взаємодії; а етнопсихологічну дистанцію визначають як рівень у різниці сприйняття та установці на взаємодію представників різних етнічних спільнот, котра виражається головним чином через встановлення межі між «ми» і «вони». Таке трактування згаданих двох термінів знаходимо у етносоціолога В.Б. Євтуха [10, 67-71] та етнопсихолога І.В.Данилюка [4, 150]. Воно досить чітко корелює з визначеннями, які містяться у працях американських вчених Ф. Ріггса [36] та П. Роуза [37]. Перелічені у цьому сюжеті викладу поняття («етнічні установки», «етнічні пересуди», «етнічні упередження», «етнічний стереотип», «етнічний автостереотип»), відтворені однойменними термінами, досить очевидно пов'язані з поняттями «етнокультурна дистанція» та «етнопсихологічна дистанція» й вони стосовно інших понять певною мірою можуть виступати

парасольковими, оскільки вони за своїми функціями включені у дію їх силового поля.

Оскільки названі поняття і терміни достатньо опрацьовані у психологічній, соціологічній, етнологічній науковій літературі, то, враховуючи цю обставину, у даній статті ми зробимо акцент на їх ролі у формуванні та функціонуванні міжетнічної толерантності. Дослідники відзначають такі характерні риси названих вище термінів, які, на нашу думку, відтворюють їх сутність, й з котрими ми погоджуємося: етнічні установки, за своєю суттю, є підґрунтям формування сприйняття етнофором тих чи тих явищ етнічного довкілля, змістовною частиною якого є й він сам, та його налаштованістю на взаємодію з цим довкіллям. Їх дія виявляється у ставленні та поведінці етнофора щодо вихідців із інших етнічних спільнот й може мати як позитивний, так і негативний відтінок: вона детермінується історичним досвідом міжетнічної взаємодії, якістю інформації про можливого і реального партнера взаємодії, позиції етнічних акторів та спрямованість мобілізаторів [10, 61] (лідерів етнічних рухів, етнічних громадських організацій та їх дій). У формуванні й конкретному вияві етнічних установок помітну роль відіграють етнічні стереотипи та етнічні автостереотипи. Оскільки зміст перших пов'язаний з фіксованими оціночними судженнями й усталеним образом етнофора – партнера взаємодії (його розумових, моральних, фізичних якостях), то й реагування та поведінка щодо нього буде схематизована, типова, до певної міри властива усім представникам даного етносу. Функція етнічного автостереотипу, зазвичай, виокремлює етнофора у довкіллі й часто-густо його носій агрегує позитивні якості, або ж приписує собі такі якості, які несвідомо чи цілеспрямовано ставлять його вище над іншими, або ж, навпаки, формують у себе почуття меншовартості.

Етнічні пересуди та етнічні упередження представляють собою психо-поведінкові конструкти, які формують негативне поле взаємодії вихідців із різних етносів, перешкоджають адекватному сприйняттю акторів стосунків, й їх дія спричинює напругу у міжетнічних відносинах [22, 237-245]. Вони, з одного боку, є підґрунтям формування негативних стереотипів, а з другого, – у певній частині реалізують цей негативний стереотип. Для об'єктивної оцінки ролі етнічних пересудів та етнічних упереджень важливо зафіксувати, як на нашу думку, три моменти, пов'язані із специфікою їх формування, поширення та дії: вони формуються у конкретному соціально-історичному довкіллі на рівні емоційного сприйняття етнічних якостей та характеристик партнера взаємодії; останні сприймаються вибірково (запрограмовано) з акцентуацією на негативній інформації; негативно маркована

налаштованість на сприйняття інших акторів як меншовартих, таких, що несуть загрозу існуванню своїх етнічних спільнот, закріплюється не лише на рівні свідомості окремого індивіда, але й у масовій свідомості, і до того ж до усїєї сукупності людей іншого етнічного походження [13, 134]. З методологічної точки зору на сьогоднішній час важливо не стільки з'ясувати причини та процес формування етнічних пересудів і етнічних упереджень (ці питання достатньо продискутовані у науковій літературі, передовсім, у психологічній), скільки спроектувати можливості їх подолання, зважаючи на їх стійку природу й укоріненість у свідомості людини, яка формувалася впродовж тривалого часу під впливом обставин, що зумовлювали негативне ставлення до тих чи тих представників іноетнічного докїлля.

Ці та такого ж порядку проблеми можуть бути розв'язані, або ж, принаймні, активізуються пошуки шляхів до їх розв'язання, якщо ми з'ясуємо чинники, котрі визначають зміст та динаміку міжетнічної толерантності. Така точка зору базується на тому, що усі розглянуті вище етнічні конструкти більшою чи меншою мірою пов'язані з міжетнічною толерантністю: етнонаціональний (зазвичай, строкатий) склад населення країни є найпершою умовою постановки проблеми про формування і функціонування міжетнічної толерантності; міжетнічна толерантність реалізується у процесі міжетнічної взаємодії; рівень толерантності залежить від якісних характеристик етнічних установок, упереджень, пересудів, етнічних стереотипів та автостереотипів. Для продуктивного аналізу факторів, котрі впливають на стан міжетнічної толерантності, їх варто якимось чином класифікувати. Дослідження зарубіжними та вітчизняними науковцями феноменів, пов'язаних з етнічністю, приводять до думки, що така класифікація може здійснюватися при врахуванні об'єктивних та суб'єктивних обставин, котрі створюють ґрунт для позитивної налаштованості на взаємодію з носіями, відмінних від своєї, етнічності, культури, ментальності. Серед чинників, котрі дискутуються у працях Л.М. Дробіжевої, В.Б. Євтуха, Б.А. Рїрдон, О.В. Хижняка тощо, мова йде, передовсім, про соціальну реальність, у котрій перебувають актори міжетнічної взаємодії й носії міжетнічної толерантності, й під впливом якої формуються ті чи ті установки, й у якій реалізується міжетнічна толерантність. Залежність між соціальними умовами і рівнем міжетнічної толерантності можна схематизувати таким чином: сприятливий соціальний клімат сприяє підвищенню цього рівня і, навпаки, соціальні й економічні катаклізми знижують його, оскільки за таких обставин загострюється змагання за місце на ринку праці, за зайняття адекватних ніш у суспільному житті. У цьому процесі

посилюється роль негативних етнічних стереотипів, упереджень, пересудів у міжетнічній взаємодії. Досвід поліетнічних країн на різних етапах їх розвитку дає чимало свідчень на підтвердження цієї тези – це мало місце у США і Канаді, у багатьох європейських країнах під час загострення етнічних й національних проблем у минулому столітті [8]; соціологічний моніторинг, за шкалою Е. Богардуса, показує, що сьогодні, коли Україна охоплена хвилею соціально-економічних негараздів рівень міжетнічної толерантності знижується, особливо по відношенню до так званих помітних меншин (представники інших етнічностей, котрі відрізняються кольором шкіри, зазвичай, іммігранти – вихідці із країн Азії та Африки) [23]. У контексті впливів на формування і реалізацію міжетнічної толерантності комплекс етнокультурно-психологічних чинників займає значне місце, передусім, за обсягом і потужністю силового поля. Дослідники із наукової школи «Культура і особистість», яка була започаткована наприкінці 1920-х – на початку 1930-х рр., звернули увагу на могутній потенціал культури у формуванні особистості з акцентуацією на психологічних чинниках [3, 86-112]. У нашому випадку ми певною мірою об'єднуємо етнокультурний та психологічний чинники, керуючись тим, що у поведінці етнофорів (у частині сприйняття етнічного довкілля й реакції на нього на індивідуальному і груповому рівнях) відбивається її етнічне і культурне підґрунтя (елементи культури, звичаї, традиції, обряди, спосіб мислення індивіда, притаманні саме цій конкретній етнічній спільноті).

Оскільки ментальність етнофорів є продуктом їх етнокультурного досвіду та досвіду взаємодії з іншими етнофорами, то, досліджуючи феномен міжетнічної толерантності, необхідно, спираючись на доробок психологів у царині дослідження ментальності як такої, концентрувати увагу на з'ясуванні сутності етнічної ментальності та її функціонуванні у контексті міжетнічної толерантності. На жаль, в Україні поки що обмаль досліджень, які дали б змогу повністю розкрити цей взаємозв'язок; початок цьому зроблено у працях українського психолога Т.С. Воропаєвої, яка, на наш погляд, найближче підійшла до розгляду проблеми у зазначеному вище ракурсі [1].

Наступним важливим складовим компонентом теоретико-методологічного комплексу дослідження явища міжетнічної толерантності є географічно-ландшафтний феномен у формуванні й функціонуванні етнічності, а, відповідно, й усіх тих явищ, які на ній базуються, або є похідними від неї. До них належить і міжетнічна толерантність. Варто зауважити, що він поки що не знайшов адекватного аналізу в українській соціогуманитарній науці. Вважаємо, що у цьому контексті доцільно



спиратися на напрацювання етнологів та етнографів, які, скажімо, досліджують матеріальну та духовну культуру людських спільнот України, їх ментальність у ландшафтному контексті й безпосередній вплив на її формування географічно-ландшафтного довкілля.

Безумовно, у визначенні теоретико-методологічних засад дослідження міжетнічної толерантності значна роль відводиться методам. Принциповими моментами у їх виборі, на нашу думку, є такі: 1) міжетнічна толерантність – явище соціально-психологічне й воно, передусім, має розглядатися у межах закономірностей функціонування соціальної психології, тобто у її дослідженні ми маємо послуговуватися, передовсім, тими методами, які є у арсеналі цієї галузі психологічної науки; 2) зважаючи на складну структуру міжетнічної толерантності і вплив численних факторів на її формування та функціонування його варто аналізувати у контексті великих груп, макросередовищ (стихійно утворені людські спільноти чи то соціальні групи, які відзначаються усталеною структурою й займають визначене місце у системі суспільних відносин, скажімо, етнічні спільноти, професійні групи, шкільний колектив), невеликих груп (макрорівень), у середовищі яких особа живе, або перебуває впродовж тривалого часу, скажімо, клас у школі, рідне довкілля); 3) оскільки формування міжетнічної толерантності відбувається під впливом великої кількості чинників (соціальних, природних, ментальних), то її дослідження об'єктивно вимагає застосування методів не лише із царини психології, зокрема, соціальної психології та етнопсихології, але й з інших наук, передовсім, соціології (у більш вузькому окресленні етносоціології), політології (етнополітології), геногеографії тощо. Специфіка об'єкта та предмета, недостатній рівень вивчення феномена міжетнічної толерантності в українській психологічній науці при виборі методів формулюють необхідність концентрації уваги на пізнавальних (дослідницьких) методах, які використовуються у названих галузях соціогуманітарного знання. Спираючись на вищенаведені аргументи, вважаємо, що методи дослідження феномена міжетнічної толерантності доцільно розділити на дві групи: 1) ті, що задіяні у вивченні сутності самого явища, його формування і функціонування; 2) ті, котрі пов'язані з визначенням ефективних способів та шляхів виховання міжетнічної толерантності. Найбільш продуктивними у цьому контексті методами, на нашу думку, є такі: перша група – метод безпосереднього спостереження, метод включеного спостереження, аналіз продуктів діяльності (міжетнічної взаємодії), бесіда, опитування (усне й письмове), метод тестів, метод збору обробки статистичних даних, метод інтерпретації, контент-аналіз;

друга група – метод пояснення, метод навчання, тренінг, ділові ігри, рольові ігри, консультування, метод корекції поведінки, метод корекції стану, метод реконструкції, метод трансформації робочого простору, метод перетворення життєвого простору. Усі перелічені методи психологічного дослідження, релевантні для з'ясування сутності феномена міжетнічної толерантності, їх застосування залежить від постановки проблеми, завдань та вибору аспектів дослідження. Оскільки, як вже зазначалося вище, міжетнічна толерантність – складний соціально-психологічний феномен, й його необхідно вивчати всебічно, то можуть застосовуватися також такі методи із суміжних наук, як, скажімо, метод біогеографічного та біоенергетичного детермінізму (біогеодетерміністський метод), запропонований етнополітологом І.О. Кресіною. Він, за дослідницею, «має евристичні можливості для з'ясування ролі біологічних та географічних чинників як об'єктивних детермінант етнічної психології і культури, зокрема стереотипів поведінки, етнічних та національних архетипів свідомості тощо» [15, 9]. Детальному аналізу сутності методів та можливостей їх застосування у дослідженні міжетнічної толерантності, які були перелічені вище, буде присвячена наступна стаття автора.

**Висновок.** Сучасний розвиток соціогуманітарних наук в Україні та інших країнах, передусім, психології, зокрема соціальної психології, та соціології створили вагому теоретико-методологічну базу для всебічного дослідження такого складного феномену життєдіяльності суспільства, яким є міжетнічна солідарність. Мова йде про умови її формування, функціонування та взаємодії з іншими явищами етнонаціонального розвитку поліетнічних країн, серед котрих знаходиться і Україна, на різному рівні – від малих груп до макросередовища. Важливим моментом у застосуванні компонентів із теоретико-методологічного комплексу понять, термінів, концептуальних конструктів, безперечно, є пошуки адекватної кореляції між ними (їх змістовним наповненням), що забезпечить об'єктивне відтворення реальності суспільного буття, зокрема і такої, як міжетнічна толерантність.

### **Література**

1. Воропаєва Т.С. Українці та росіяни в контексті ментальних і ідентифікаційних характеристик // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Том 2, Ч. I. – 2010. – № 12 (199).
2. Гречко П.К. Различия: от терпимости к культуре толерантности. – Москва: РУДН, 2006.

3. Данилюк Іван. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір. – Київ: САММІТ-КНИГА, 2010. – 432 с.
4. Данилюк Іван. Етнопсихологічна дистанція // Етносоціологія. Терміни та поняття. – Київ: Фенікс, 2003.
5. Декларація принципів толерантності. Схалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її двадцять восьмій сесії в Парижі 16 листопада 1995 року. – ЮНЕСКО, 1995.
6. Дробижева Л.М. Социология межэтнической толерантности / Отв. ред. Л.М. Дробижева. – Москва: Изд-во Института социологии РАН, 2003.
7. Етносоціологія. Етнічна динаміка українського суспільства. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010.
8. Євтух В.Б. Проблеми етнонаціонального розвитку: український і світовий контексти. – Київ: Стилос, 2001.
9. Євтух В.Б. Про національну ідею, етнічні меншини, міграції... – Київ: Стилос, 2000.
10. Євтух Володимир. Етнічність: Глосарій. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 170 с.
11. Ивкова Ю.П. Этническая толерантность старшеклассников // Сорокинские чтения: материалы научной конференции. – Москва: МГУ, 2004.
12. Ионин Л.Г. Культурный шок: конфликт этнических стереотипов // Психология национальной нетерпимости: хрестоматия. – Минск: Харвест, 1998.
13. Клиненко Тетяна. Упередження етнічне // Етнічний довідник. У трьох частинах. Ч. I. Поняття та терміни. – Київ: ЕРІДС, 1997.
14. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. – Москва: ПЭР СЭ, 2002.
15. Кресіна Ірина. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси. Етнополітологічний аналіз. – Київ: Вища школа, 1998.
16. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Этническая идентичность, статус группы и тип расселения как факторы межкугрупповой интолерантности // Психологический журнал. – 2005. – Том 26. – № 3.
17. Орбан-Лембрик Л. Психологія етнічних спільностей і груп // Соціальна психологія, 2006. – № 4(18).
18. Низамова Л.Р. Сложносоставная концепция современной этничности: пределы и возможности теоретического анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – Том XII. – № 1.
19. Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа [Электронный ресурс] / А. Погодина. Режим доступа: <http://his/1september/ru/2002/11/2.htm>

20. Скляр Володимир. Етномовні процеси в українському просторі: 1989-2001 рр. – Харків: ЕКСЛЮЗИВ, 2009.
21. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – Москва: Смысл, 1999.
22. Тавадов Г.Т. Этнология. – Москва: Проект, 2002.
23. Українське суспільство 1992-2010. Соціологічний моніторинг. – Київ: Інститут соціології НАН України, 2010.
24. Хижняк О.В. Соціальне призначення толерантності // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. Збірник наукових праць. – Випуск 3. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010.
25. Bartsch Sandra, Guemus Burak, Tueretken-Simic Tuerkan et al. Studierende tuerkischer Herkunft an der Unversitaet Konstanz II. Eine empirische Studie. – Konstanz: Hartung-Gorre Verlag, 2000; Haas Angelika, Bernd Thorsten, Dommermuth Lars et al. Studierende tuerkischer Herkunft an der Unversitaet onstanz. – Konstanz: Hartung-Gorre Verlag, 1998.
26. Berry J.W., Kalin R. Multicultural and Ethnic Attitudes in Canada: An Overview of the 1991 National Survey // Canadian Journal of Behavioural Science. – 1995. – № 27.
27. Ethnic Relations in Eastern Europe. A Selected and Annotated Bibliography // Edited by Marget Feischmidt. – Budapest: 2001.
28. Ethnicity and Experience // Edited by N. Glazer, D.P. Moynihan. – Cambridge: Cambridge University, 1975.
29. Giesen Bernhard. Nationale und kulturelle Identitaet. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1996.
30. Grundmann Hilmar. Bildung und Itegration. – Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: 2010.
31. Heyd D. Education to Toleration: Some Philosophical Obstacles and their Resolution // The Culture of Toleration in Diverse Societies: Reasonable Tolerance/ Ed. by C. McKinnon, D. Castiglion. – Manchester University Press, 2003.
32. Holly T. Hansen. National Identity: Civic, Ethnic, Hybrid and Atomised Individuels // Europe-Asia Studies. – January 2009. – Vol. 61. – Issue 1.
33. McDougall D. The Reduction of Prejudice Through Education: Strategies for Action in Canada and Implication for Research // Canadian Ethnic Studies. – 1985. – Vol.17. – № 3.
34. Moravcova (‘) Mirjam, Bittnerova Dana(‘). Analysis of Inter-Ethnic Relations in Czech Primary Schools in Relation to the Educational Policy in the Czech Republic. – Praha, 2006.
35. Reardon Betty A. Tolerance – the Threshold of Peace. Teacher-training resource unit. – Paris: UNESCO, 1997; Reardon Betty A. Tolerance – the

threshold of peace. Primary-school resource unit. – Paris: UNESCO, 1997;  
Reardon Betty A. Tolerance – the threshold of peace. Secondary-school resource unit. – Paris: UNESCO, 1997.

36. Riggs Fred W. Ethnicity. InterCocta Glossary. Concepts and Terms Used in Ethnicity Research (Pilot Edition). – Hawaii: 1985.

37. Rose P.J. They and We. Racial and Ethnic Relations in the United States. – New York: Harper and Row, 1964.

38. Sarjveladze Nodar, Shushania Nino, Melikishvili Lia, Baliashvili Marina. Tolerance in Multiethnic Georgia (Training Methodology Manual for Educators). – Tbilisi, Publishing House «Mtsignobari», 2009.

39. Schermerhorn R.A. Comparative Ethnic Relations: Framework for Theory and Research. – Chicago: 1978.

УДК 316.347

С. О. Штепа, В. О. Штепа

### ІДЕНТИЧНОСТІ У КОНТЕКСТІ РЕГІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА ПРОЯВУ

### IDENTITIES IN CONTEXT OF REGIONAL DEVELOPMENT OF UKRAINE: SEVERAL ASPECTS OF FORMATION AND MANIFESTATION

*У статті здійснена спроба акцентувати увагу на деяких моментах формування й вияву ідентичностей у регіональному вимірі. Передусім, йдеться про вплив етнічного чинника у контексті соціально-економічного розвитку регіонів України, специфіки розселення представників різних етносів, які нині проживають на території нашої країни. Сутність й регіональні розбіжності в ідентичностях демонструються на прикладі ставлення їх носіїв до усієї країни, до конкретного місця проживання, до перспектив взаємодії України з довколишнім світом.*

**Ключові слова:** формування й вияву ідентичностей, регіональний вимір, етнічний чинник, регіональні розбіжності.

*The attempt is undertaken to draw attention to several moments of formation and manifestation of identities in their regional dimensions. First of all it is a question about influence of ethnic factor in the context of socio-economical development of Ukrainian regions, settlement of representatives of different ethnoses which are living now on the territory of our country. The essence and regional diversities of identities are shown on the examples of the attitudes of people towards their country, towards the concrete locality, towards prospects of interaction of Ukraine with the surrounding world.*

**Key words:** formation and manifestation of identities, regional dimensions, ethnic factor, regional diversities.



Перед тим, як почати аналізувати проблему, вважаємо за необхідне подати кілька загальних завваг, на яких формується цей виклад:

- варто враховувати ту обставину, що ідентичність – це завжди продукт соціальної взаємодії індивідів у просторово-територіальних, соціопсихологічних, етнокультурних, політико-громадянських полях, що у результаті має два важливі наслідки: а) продукує нові ідентичності, а, отже, і нові типи груп й інституцій; б) формує умови для діалогу чи протистоянню акторів суспільних процесів;

- визначаючись з базовим у цьому контексті поняттям «регіональні ідентичності», ми звертаємо увагу на їх характеристики. Хоча у ході нашого викладу не будемо вдаватися у їх деталізацію, але завжди будемо пам'ятати про необхідність врахування того моменту, що вони, як, і самі ідентичності, формуються під впливом різноманітних факторів, де соціально-економічні чинники відіграють особливу роль, передусім, у формах вияву регіональних ідентичностей;

- принциповими для розуміння логіки вибору та аналізу матеріалу, а, відтак, й висновків про вплив соціально-економічного чинника на динаміку регіональних ідентичностей, є такі моменти: структурування України за чотирма регіонами (західний, центральний, східний, південний); щоправда, соціологи у своїх дослідженнях поділяють Україну аж до одинадцяти регіонів; кожен регіон поділяється на окремі ареали, які мають свої особливості, ландшафтно-територіальні, етнокультурні, соціальні;

- серед численних факторів, які впливають на формування та динаміку ідентичностей ми для нашого контексту пропонуємо виділити такі: 1) які й якою мірою ті чи ті компоненти соціально-економічного буття носіїв тих чи тих регіональних ідентичностей впливають на їх зміст та їх динаміку; 2) особливості формування етнічного складу населення, передусім у регіонах, та його поселенська структура; 3) роль міграцій.

Окремої уваги заслуговують питання співвідношення ключових для цього розділу явищ, які означаються термінами «соціально-економічний розвиток» та «динаміка регіональних ідентичностей». Узагальнюючи існуючі визначення першого із них і адаптуючи їх до контексту нашого викладу, пропонуємо під цим терміном розуміти процес змін (позитивних та негативних), котрі мають місце на певному відтинку часу й охоплюють усі аспекти соціальних реалій та економічно-господарської діяльності акторів суспільного розвитку й які, у кінцевому результаті, позначаються на якості життя членів того чи того суспільства, що, у свою чергу зумовлюють їх соціальні дії. Щодо «динаміки регіональних ідентичностей», то вона включає в себе зміни, трансформацію у якості

ідентичностей, які сформувалися під дією різноманітних чинників, та характер їх взаємодії один з одним на груповому й індивідуальному рівнях. Ми робимо наголос на етнічній динаміці, пам'ятаючи про те, що вона безпосередньо впливає на динаміку регіональних ідентичностей: зміни в етнічній динаміці, передусім, пов'язані зі зменшенням кількісного складу етнічних спільнот й їх дисперсизацією, ведуть до послаблення структури «інституційної наповненості» спільнот, а, відтак, до розмивання їх ідентичності [10].

У ході викладу ми [1; 8]. звертаємо увагу на взаємодію соціокультурної та політичної динаміки регіонів. Однозначно можна погодитися зі спостереженням українських дослідників, що «специфічність української ситуації зумовлюється «дифузним» станом значної частини соціуму, її готовністю ототожнити себе то з одним, то з іншим ціннісно-символічним ядром» [2, 181]. Така гетерогенність у етнонаціональних ідентифікаціях, особливо у регіонах, реферує з усіма компонентами етнонаціональної структури українського суспільства, запропонованими українськими етносоціологами: українська етнонація, національні (етнічні) меншини, спільноти з невизначеним статусом, представники окремих етносів, іммігранти [6].

Базуючись на таких методологічних засадах дослідження, ми можемо прослідкувати, яким чином формуються регіональні ідентичності, яким змістом вони наповнюються, яка їх динаміка й яким чином регіональні ідентичності виявляють свою сутність [12, 5]. Для цього ми обираємо ті чинники, які на соціально-економічному тлі суттєво впливають на формування й вияв регіональних ідентичностей й згідно з ними вибудовуємо наш виклад: регіональні особливості соціально-економічного розвитку України; етнічний чинник у контексті регіоналізації ідентичностей; поселенська структура етнічних спільнот у регіональному вимірі; етнополітичний ренесанс – регіональні ідентичності: можливості взаємодії; міграції та динаміка регіональних ідентичностей: сучасна дія соціально-економічного чинника; кореляція основних індексів динаміки регіональних ідентичностей з соціально-економічним розвитком регіонів.

Етнічна специфіка формування етнічного складу населення України, зокрема й регіонів, на нашу думку, у контексті регіональних ідентичностей тісно переплітається з соціально-економічними чинниками, а деколи вона відіграє визначальну роль у складанні цих ідентичностей й, особливо, у їх функціональних характеристиках. Тому коротко представимо цей процес, особливий акцент роблячи на поселенській структурі різних етнічних спільнот. Попередньо зауважимо, що до нинішньої багатоетнічності призвели два шляхи: міграція і виокремлення

самостійних народів із древніх слов'янських племен, котрі проживали на території Київської Русі (XI–XII століття).

Компактні поселення росіян поширені у Харківській, Луганській, Сумській та Донецькій, а також на півдні – у Миколаївській, Херсонській та Одеській областях. Більшість цих поселень виникла у період з XV по XVII століття на сході України і у XVII столітті на півдні та південному заході України. Пізніше кількість російських поселень збільшилася завдяки колонізації вищезгаданих регіонів. Це було досягнуто двома шляхами: на сході створювалися нові необхідні для сільського господарства регіони, в той час як на південному сході промислові центри забезпечувались робочою силою. В епоху радянської влади (1917-1991рр.) російське населення в Україні збільшилося втричі. Особливо помітним було переміщення росіян в Україну перед і відразу після другої світової війни з метою так званої допомоги українському народу будувати соціалізм (у західній частині України, яка до 1939 р. входила до складу Польщі). Нині росіяни розсіяні по всій Україні, але, як і раніше, більшою мірою вони сконцентровані у східних і південних областях: у Луганській, Донецькій, Харківській та Одеській вони складають від 45 до 33 % їх населення. Значна частка росіян проживає також у таких містах, як Дніпропетровськ, Запоріжжя та Київ.

Білоруси розселені у прикордонних районах між Республікою Білорусь та Україною. Найдревніші білоруські поселення знаходяться у Рівненській області, на півночі України. Звідти в кінці XVII століття білоруси переселялися на північний схід України (Слобожанщина) та південь (Новороссія). Міграція білоруського населення спостерігається також після другої світової війни: в основному білоруси поселялися у великих містах України, де відчувалася нестача робочої сили на підприємствах важкої промисловості, тому сьогодні більшість білорусів проживає у містах. Поселення поляків в Україні мало місце, передусім, у східній Галичині та в областях на правому березі Дніпра. Перша хвиля польської колонізації почалася в XIV столітті з підкоренням Галицько-Волинського князівства. Інтенсивний потік переселення поляків продовжувався також з XVII до XIX століття, а також у першій половині XX століття. Після другої світової війни кількість поляків в Україні зменшилася в результаті процесу репатріації: західна частина України об'єдналася зі східною і велика кількість поляків повернулася до Польщі. Нині переважна кількість поляків проживає у змішаних українсько-польських селах Вінницької, Хмельницької та Житомирської областей, а також у містах Київ, Львів, Рівне та Чернівці. Болгари, які поряд з вище названими відносяться до найбільш чисельних етнічних меншин в Україні, оселялися

в кінці XVII століття у південних регіонах України – під час втечі від турецьких репресій у період російсько-турецьких воєн. Перші болгарські поселення виникли у південній Бессарабії, навколо Одеси, в Криму та передмісті Миколаєва. До областей із компактним поселенням болгар належать також етнічно змішані села у Кіровоградській області.

Внаслідок другого та третього поділу Польщі у другій половині XVIII століття багато євреїв оселилися у Новоросії – так у ті часи називали територію на півдні сучасної України. Але найчисельніші єврейські поселення були сконцентровані в областях на правому березі Дніпра, так як російський уряд з 1796 року дозволив єврейську колонізацію тільки в цих регіонах. Переважна більшість євреїв мешкала у ті часи у малих та середніх містечках. Тільки в другій половині XIX століття євреї мали змогу поселятися на лівому березі України. Це призвело до поштовху кількісного зростання населення у південних містах України, найкращим прикладом чого стала Одеса. Структура поселення євреїв в Україні з того часу майже не змінилася: вони мешкають у великих містах у південних та центральних регіонах, або у великих та середніх містах Західної України. Молдавани також належать до чисельної меншини України. Сусідство тих країн, які пізніше створили ядро України і Молдови, спричинили значне змішання українського та молдавського народів. Предки молдаван оселялися в V та VI століттях на території сьогоденної України. У пізніші часи компактні молдавські ареали оселення виникали у прикордонних українських регіонах, і пізніше, в XVII та XIX століттях, на півдні засновувалися молдавські селища.

Представники інших великих етнічних меншин, таких як угорці, румуни, греки і вірмени, з'являлися в Україні за різних умов. Наприклад, угорці у IX столітті селилися на території нинішньої Закарпатської області. В XI столітті угорські феодали витіснили слов'янське населення з території Закарпаття. Нова хвиля угорської колонізації цього регіону відбулася у той час, коли Угорщина була завойована Османською імперією і місцеве населення масово перебиралося до України. Вплив міжетнічних відносин, що були типовими для багатонаціональної Австро-Угорської монархії (сюди впродовж значного часу відносилось також Закарпаття), залишив у цих регіонах, де чітко відчувався угорський менталітет і традиції, особливий відбиток. Перші румунські села були засновані селянами з північно-західної Валахії і південної Трансильванії. Як і у вищезгаданому випадку, у Чернівецькій області, яка до 1940 року входила до складу Румунії, етнічні румунські общини відіграють важливу роль у сучасному політичному житті регіону. Грецькі общини виникали навколо Азовського моря, в басейні Донцю та в Криму. Традиційні

поселенські структури греків збереглися і нині. До найдревніших меншин України належать також вірмени; внаслідок мусульманського завоювання вірмени у X та XI століттях переміщалися на територію сучасної України. Нині українські вірмени в основному мешкають на заході країни, у Києві та деяких східних і південних містах.

Таким чином, короткий екскурс у процес формування етнічного складу населення сучасної України відтіняє характерну його особливість, зокрема у територіальному розміщенні різних компонентів: зазвичай, компактні ареали виникали вздовж кордонів нинішньої України й інфраструктура цих регіонів до певної міри етнічно маркувалася, що у кінцевому результаті не могло не позначитися на специфіці регіональних ідентичностей. Етнічний чинник традиційно брав участь у їх творенні, доповнював їх зміст, а деколи (особливо на локальному рівні) великою мірою його визначав.

Беззаперечним є той факт, що адекватне розуміння поняття «ідентичність» дає змогу, з одного боку, аналізувати й оцінювати процеси, які відбуваються у соціальній сфері, сфері освіти, культури, а з другого, – цей феномен відтворює певну реальність, стан нашої самосвідомості й допомагає виокремитись нам у довіллі інших [11, 4] й на цій основі робити висновки про ступінь спільності чи роздрібненості людських спільнот.

Певну кореляцію між тими чи тими показниками та регіональними ідентичностями ми спробуємо прослідкувати за такими параметрами: всеукраїнська – регіональна – локальна ідентичність; ставлення представників різних регіонів, а, відтак, і носіїв регіональних ідентичностей до можливої взаємодії з міжнародними організаціями та структурами. Саме ці показники можуть допомогти до певної міри відтворити сутність та динаміку регіональних ідентичностей, оскільки повсякденні практики (у нашій країні, в інших країнах світу) свідчать, що у реакції носіїв ідентичностей на знакові, вагоми події і явища суспільного життя країни, регіону виявляється зміст ідентичностей та фіксуються зміни у цьому змістові.

Характерними у контексті нашого викладу є відповіді на питання «Якому з можливих варіантів розвитку України в майбутньому Ви надаєте перевагу?»: Україна залишається повністю незалежною, позаблоковою державою (вочевидь, передусім, поза НАТО) – Львів (62.2; 43.2; 41.6 %), Донецьк (13.3; 18.5; 25.8 %); Україна стає великою частиною союзу, що включає Росію – Львів (5.4; 2.3; 2.5%), Донецьк (57.0; 47.0; 55.6 %); Україна стає частиною Європейського Союзу – Львів (25.2; 47.3; 47.4 %), Донецьк (18.0; 21.5; 6.1 %); Україна стає частиною великого союзу, куди



також входять країни Центральної і Східної Європи – Львів (5.9; 6.7; 8.3 %), Донецьк (6.6; 12.7; 8.1 %). У цьому ж плані працює і відповідь на питання про рівень можливої взаємодії з різновекторними структурами. Передусім, Росією та СНД стосунки бажають налагоджувати більш тісні у Львові - 14.1 % (1999 р.) та 9.4 % (2004 р.), у Донецьку – 73.8 та 87.2 %; передусім, з США й країнами НАТО у Львові – 59.2 та 51.5 %, у Донецьку – 10.5 та 1.6.

І ще один насичений конкретними прикладами аспект проблеми, який фіксує, на нашу думку, досить очевидно залежність підтримки громадян України прагнення частини населення України й владних структур до більш інтенсивної взаємодії (з інтеграційним наголосом) з європейським й трансатлантичним соціокультурними просторами. Застосовуючи у своєму дослідженні (своєрідному моніторингові) поширену ідеологему «хтось когось експлуатує», соціологи обрали західний напрямок. Ось які результати вони отримали: з тезою про те, що, нібито, Захід експлуатує українців повністю погодилися у Львові 1999 р. – 13.0 %, 2004 р. – 9.7 %; у Донецьку, відповідно, – 21.8 і 30.3 %; радше погодилися, аніж не погодилися у Львові – 30.4 та 13.1 %, у Донецьку – 30.7 та 29.5 %; скоріше не погодилися, аніж погодилися у Львові – 35.7 та 27.7 %, у Донецьку – 26.6 та 12.4 %; повністю не погодилися у Львові – 11.9 та 38.5 %, у Донецьку – 6.9 та 18.4 % [7].

Пошук аргументів для дискурсу з проблеми динаміки регіональних ідентичностей приводить до думки про використання у ньому зафіксованих у соціологічних опитуваннях ставлення громадян нашої країни до таких, на мій погляд, важливих на нинішній час явищ суспільного життя (суспільної думки), як «національна ідея» та «культурна традиція». Одне з останніх досліджень (2007 р.) такого типу, яким ми користуємося, свідчить, що вражаючи більшість населення України (65%) вважає, що на сьогодні національна ідея не сформована. Для нашого випадку цікавим буде розподіл за регіонами: виявляється тут майже немає розходжень. Вони фіксуються у твердженні про її сформованість: західні області – 15%; центр й східні області – приблизно – 8-9%. Не ведучи мову про те, якими чинниками мешканці регіонів наповнюють зміст поняття «національна ідея», звернемо увагу на не чітко визначене його розуміння (сприйняття): такий стан властивий для 30% мешканців західних й 43% південно-східних областей [3]. Ведучи мову про національну ідею, варто, передусім, розглядати її у контексті з таким явищем, як «патріотизм», принаймні, у нашому контексті воно багато важить. Опитування, проведеного напередодні Дня незалежності 2009 року, «Чи вважаєте Ви себе патріотом України?» чітко позитивні відповіді

за регіонами розподілилися таким чином: Захід – 56.3, Центр – 35.2, Південь – 31.8, Схід – 33.4% [4]. Кримська ситуація засвідчує послаблення чинника патріотизму у процесі формування національної (громадянсько-державницької) ідентичності: повністю позитивно відповіли на це питання у 2007 році сягала 36,6 %, а наступного року – лише 9,2 % [5]. Це означає, що звільняється простір, котрий може заповнюватися іншими маркерами, наприклад, співвіднесення себе з регіональною, чи то локальною ідентичністю.

Ідентифікаційну матрицю українського населення доповнюють й інші дані, пов'язані з визначенням громадян України належними себе до територіальних та політико-територіальних утворень. Їх ми знаходимо у дослідженнях Українського центру економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова (на нашу думку, вони є найбільш адекватними): мешканцями місцевості чи міста, де вони проживають, вважають на Заході – 39.4, у Центрі - 43.1, на Півдні – 29.8, на Сході – 37.0 % (по Україні – 38.2 %); мешканцями регіону, де проживають громадяни, відповідно: 15.4, 22.9, 24.5, 19.1 % (20.4 %); мешканцями України в цілому – 34.8, 25.2, 35.8, 32.0, % (30.7 %); мешканцями Європи – 2.4, 1.8, 3.3, 0.2 % (1.6 %); мешканцем Землі у цілому – 4.0, 1.4, 1.0, 3.3 % (2.9 %) [4].

Ці орієнтації рефлексують у результатах різних соціологічних опитувань, зокрема й у визначенні перспектив співробітництва нашої країни з довколишнім світом:

1. Якому шляху розвитку України Ви віддаєте перевагу (тут я виділю чотири позиції, що перебувають у взаємозв'язку з запропонованим аналізом (1994 – 2008 рр.): першою чергою розширювати зв'язки у рамках СНД (1994 – 2008 рр.) – від 40.5 до 12.5 %; розвивати відносини переважно з Росією – від 16.6 до 10.5 %; зміцнювати, передусім, східнослов'янський блок (Україна, Росія, Білорусь) – від 23.7 (1998 р.) до 29.8 % (найвищий показник у 2004 р. – 34.3 %); встановлювати зв'язки, передусім, з розвиненими країнами Заходу – 12.6 – 17.7 %.

2. Як Ви ставитесь до ... Вступу України до Європейського Союзу (2000-2008рр.): скоріше позитивно – від 56.0 до 44.1 %; скоріше негативно – від 9.6 до 18.8 % (найвищий показник у 2005 р. – 19.9 %); важко сказати – від 34.4 до 36.9 % (найвищий показник у 2002 р. – 40.1 %).

3. Як Ви ставитесь до ... Вступу України до НАТО (2000-2008 рр.): скоріше позитивно – від 24.9 до 18.0 %; скоріше негативно – від 33.5 до 57.7% (найвищий показник у 2006 р. – 64.4 % ); важко сказати – від 41.5 до 24.1 % (найвищий показник у 2002 р. – 42.6 %) [9].

Отже, якщо підсумовувати думки щодо ранжування ідентичностей (тих, які найбільше відзначаються респондентами у соціологічних опитуваннях) у їх регіональному вимірі, то ми отримуємо таку катрину, що склалася на початок ХХ-го століття: національно-державна (західний регіон – 49 %, центральний – 40, східний – 31, південний – 14 %), локальна (відповідно: 22, 25, 30, 25 %), регіональна (відповідно: 12, 9, 11, 23 %), європейська (2 по усіх регіонах), космополітична (відповідно: 6, 7, 5, 3). Завважимо, що останні дві включають у себе ставлення до міжнародних структур і до міжнародного співробітництва мешканців різних регіонів України.

### Література

1. Вишняк О.І. Соціокультурна динаміка політичних регіонів України // Соціологічний моніторинг: 1994 – 2006. – Київ: Інститут соціології НАН України, 2006.
2. Галіч Т.О., Гудзенко О.З., Савчинський Р.О., Саппа Г. М.. Простір національних ідентичностей в Україні: траєкторія формування та відтворення (методологія та методика дослідження) // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць. – Випуск 16. – Харків: 2010.
3. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/news/2007/12/17/68517.htm>.
4. День незалежності. Патріотизм. 21 серпня 2009 / [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.rasumkov.org.ua](http://www.rasumkov.org.ua).
5. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.rasumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll\\_id=470](http://www.rasumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll_id=470).
6. Етнонаціональна структура українського суспільства. – Київ: Наукова думка, 2004.
7. Львів-Донецьк: соціальні ідентичності в сучасній Україні // Україна молода. Спеціальний випуск. – Київ-Львів: Критика, 2007.
8. Полторац В.А. Социокультурная и политическая динамика регионов Украины: проблемы исследования // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць. – Випуск 16. – Харків: 2010.
9. Українське суспільство 1992 – 2008. Соціологічний моніторинг. – Київ: Інститут соціології НАН України, 2008.
10. Breton R. Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants // American Journal of Sociology. – Vol. 70. – № 2.

11. Liahchylin Anatol, Astrouskaya Tatsiana. The Specificity of the National Identity in the Epoch of Glodalization // Social Sciences Eastern Europe. National Identity. – 2009. – June.

12. Pichler Florian. Ethnic and National Identity Making among Ethnic Minorities in Eastern Europe // ENRI-East Bulletin. European? National and Regional Identities. – News and findings of the ENRI-East project & consortium. – Issue 1. – Fall 2009.

УДК 316.72(438)=161.2

В. Петрик

### КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНЦІВ У ПОЛЬЩІ У ЧАС СИСТЕМОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

### CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF UKRAINIANS IN POLAND UNDER THE SYSTEM TRANSFORMATION

*У статті подається інформація про українців у Польщі й аналізується їх культурно-освітня та релігійна діяльність. Автор зупиняється на характеристиці різних заходів, які проводяться організаціями українців у цій країні, передовсім Об'єднанням українців Польщі (ОУП) та його регіональними осередками, показує можливості вивчати українську мову, зберігати і розвивати свою етнічну культуру.*

**Ключові слова:** українці у Польщі, організації українців, Об'єднання українців Польщі (ОУП), етнічна культура.

*The article contains information about Ukrainians in Poland and analyses their activities in the sphere of culture, education and religion. The attention is drawn to different activities undertaken by Ukrainian organizations in this country, first of all by the Association of Ukrainians in Poland (AUP) and its regional branches; the possibilities to study Ukrainian language, maintain and develop their ethnic culture are described.*

**Key words:** Ukrainians in Poland, Ukrainian organizations, Association of Ukrainians in Poland (AUP), ethnic culture.

Українська діаспора у Польщі, за даними Об'єднання українців у Польщі, нараховує близько 100 тис. людей [5]. Щодо офіційних даних, то під час проведення національного перепису населення, здійсненого у 2002 році у Польщі, чисельність українців – громадян Польщі становила 27 172 особи. Громадяни Польщі українського походження розселені переважно у західних та північних регіонах країни: найбільше українців мешкає у

таких воєводствах: Вармінсько-Мазурським – відповідно, у повітах: Венгожевським (6,03 % мешканців повіту), Голдапським (2,34 %), Гіжицьким (2,42 %), Кентшинським (1,53 %), Бартошицьким (3,3 %), Ельблонським (2,07 %) і Браневським (3,59 %); Західнопоморським – повіт Щецинський (1,12 %); Подкарпатським – в повіті Саноцьким (1,04 %) і у м. Перемишлі (1,2 %); Поморським – в повіті Члуховським (1,19 %) [1].

Демократичні зміни у Польщі на початку 1990-х років сприяли розвитку нового суспільного ладу у країні. Зміни, які стали відчутними у кожній галузі суспільного життя, мали свій позитивний вплив також на розвиток діяльності національних меншин. Кожна меншина отримала змогу вільно сповідувати свою релігію, будувати сакральні спорудження, засновувати освітньо-культурні осередки. У загальноосвітніх школах діти і молодь офіційно могли вивчати мову своїх предків, організовувати різні культурні заходи.

Від початку 90-х років ХХ століття українці у Польщі були однією з найдіяльніших етнонаціональних спільнот. Вони почали активно засновувати свої культурно-освітні організації. До таких належать: Об'єднання українців у Польщі, Союз українців Підляшшя, Українське товариство у Любліні, Фонд святого Володимира Хрестителя Київської Русі, Союз українок, Українське вчительське товариство, Українське лікарське товариство, Спілка українців-політв'язнів сталінського періоду, Організація української молоді „Пласт”, Українське історичне товариство, Союз української незалежної молоді тощо.

Однією з найчисельніших українських організацій у Польщі є Об'єднання українців у Польщі (ОУП), котре було засноване у лютому 1990 року. Об'єднання є наступником Українського суспільно-культурного товариства, котре діяло тут з 1956 року. Об'єднання має свою чітку регіональну структуру: локальні відділи і локальні гуртки. Регіональна структура складається з 10 відділів (ельблонський, кошалінський, легницький, любуський, мазурський, ольштинський, поморський, перемиський, саноцький і щецинський). Самостійні гуртки функціонують також у: Варшаві, Вроцлаві, Кракові, Катовіцах, Лодзі, Любліні, Познані.

Головне завдання організації – це діяльність, яка спрямована на збереження культурної тотожності української спільноти у Польщі, а також розвиток добросусідських зв'язків і співпраці між Польщею і Україною. Впродовж багатьох років ОУП реалізує різні проекти, адресовані різним суспільним групам населення, зокрема, дітям, учням шкіл початкового навчання, середніх шкіл, студентам, особам у середньому і старшому віці [3].



У рамках різних заходів Об'єднання українців Польщі реалізує чималу кількість міжнародних проектів, організовує табори «Пласт», концерти церковної музики (наприклад, «Осінні концерти церковної музики»), фестиваль української культури, дитячі фестивалі (зокрема у Кошаліні, Ельблонгу), семінари на історичні теми (наприклад, «Акція Вісла» у рамках воєнних і післявоєнних депортацій»). До активу діяльності ОУП останніми роками можна зарахувати такі акції: дискусії, присвячені зближенню культур на польсько-українському пограниччі, семінари, які пропагують співпрацю польських і українських позаурядових організацій (скажімо, у рамках проектів PAUCI, Національного центру культури, Міністерства закордонних справ Польщі), співпрацю у рамках проектів Ради Європи, Посольства Республіки Польща в Україні. Спільно з Інститутом ім. Адама Міцкевича, Об'єднання взяло участь у реалізації проекту «Рік України у Польщі» [3]. На території Прикарпаття Об'єднання стало організатором циклічних культурних таких заходів, як: «Ніч Івана Купали» (у Перемишлі), «Свято культури в Ославі» (в Мокрому). Територіальні відділення Об'єднання здійснюють великий обсяг по догляду за історичними місцями українців (пам'ятники, цвинтарі, старовинні церкви), а також активізують освітню діяльність (зокрема, у 2008 і 2009 роках організували табори у Ковалівці і Жукові) [3].

ОУП бере активну участь у реалізації консультацій у галузі законодавства, яке пов'язане з ситуацією національних і етнічних меншин у Польщі: представники Об'єднання є активними акторами Спільної комісії уряду і національних меншин, Комісії національних і етнічних меншин Сейму Республіки Польща; ОУП співпрацює з міжнародними організаціями (наприклад, з Групою з прав меншин, Minority Rights Group) [3].

Наприкінці 90-х років минулого століття активізувалася робота ОУП у видавничій сфері: завдяки його зусиллям з'являється тижневик „Наше слово” (від 1990 року) і двотижневик „Над Бугом і Нарвою”, щорічник «Український альманах»; друкуються книжки і журнали українською мовою. Від 2008 року у світ виходить методично-освітній кварталник «Рідна мова». Засновано „Фонд української культури”, який має своїм завданням допомагати українській спільноті у реалізації культурних програм. Об'єднання співпрацює з радіостанцією «Польське Радіо», яке транслює передачі українською мовою [4, 8-37].

До того ж, ОУП проводить благодійні акції і допомагає членам української спільноти, а також громадянам України, які потрапляють у складні життєві ситуації, перебуваючи на території Польщі.

Об'єднання українців Польщі здійснює велику міжнародну діяльність, є членом міжнародних українських організацій – Світового конгресу українців, Європейського конгресу українців, Української загальноосвітньої координаційної ради.

Вище ми згадували про територіальну структурованість Об'єднання українців Польщі. До речі, у регіональних та місцевих осередках ОУП ведеться досить активна діяльність. Серед локальних відділів звертає на себе увагу діяльність Щецинського осередка української культури, який став справжнім дійовим центром культурного і суспільного життя українців, котрі проживають у м. Щеціні (західнопоморський регіон). Нагадаємо, що українці були переселені сюди у 1947 році під час акції «Вісла». У 1956 році на Західному Помор'ї було утворене «Українське суспільно-культурне товариство», яке у 1990 році було перейменоване у Об'єднання українців у Польщі [2]. У цьому осередку діють: пункт навчання української мови, дитячі та молодіжні художні колективи (зокрема, танцювальний ансамбль «Метелиця», студентський театр), а також Українська бібліотека. Бібліотека налічує 10 000 книжок українською і польською мовами, що для такого роду бібліотек є явищем непересічним. У ній проходять циклічні дискусійні зустрічі, скажімо, «Українська бесіда», «Університет українознавства», працюють дитячі і молодіжні акторські гуртки (наприклад, гурток українського танцю «Метелиця») [2]. Під час літніх канікул Щецинський осередок організовує дитячі і молодіжні табори, які відіграють важливу роль у згуртуванні українців Польщі. Цей регіональний осередок співпрацює з Поморською книгозбірнею та Інститутом слов'янської філології Щецинського університету. Від 1997 року разом зі щецинським Замок поморських князів Осередок щороку організовує Дні української культури [2]. Від 2008 року в Осередку функціонує Відкритий університет «На межі культур», у рамках якого проводяться зустрічі з відомими істориками й культурознавцями, а також іншими видатними діячами науки Польщі та України [2].

Щецинський відділ Об'єднання українців у Польщі і Замок поморських князів у Щеціні проводили 24-29 травня 2010 року XIV Дні української культури «Україна для Щеціна». Ця урочистість відбулась під патронатом Маршалка західнопоморського воєводства Владислава Хусейкі і Президента м.Щеціна Пьотра Кшистка. У програмі Днів було організовано багато культурних заходів, які пропагують культурну спадщину українців у Польщі: «Україна для Щеціна» – малярська майстерня на природі; виступ музикантів Державної школи культури і мистецтва (м. Луцьк); майстерня народного мистецтва; концерт пісні і

танцю; виступи чоловічого вокального квартету Тернопільської філармонії; галерея-продаж артистичного рукоділля «Волинський сувенір».

Щецінський осередок української культури підтримує і розвиває контакти з громадськими організаціями інших меншин Польщі. Так, у січні 2009 року з ініціативи Щецінського відділу ОУП, у Щеціні створено Раду національних меншин, до складу якої увійшли організації національних і етнічних меншин Щеціна [2]. 25-26 листопада 2010 року у Щеціні були організовані у рамках зфінансованого Європейською Комісією і Вишеградським фондом проекту «Багатокультурна Європа – Європа вишеградських держав у засобах масової інформації», спеціальні семінари спрямовані до журналістів радіо і телебачення, котрі походять з національних і етнічних меншин, і працюють над програмами рідними мовами меншин у Польщі (німецькою, кашубською, білоруською, лемківською і українською). Останній семінар відбувся 24-25 червня 2010 року для представників позаурядових організацій національних і етнічних меншини та іммігрантів.

21-24 жовтня 2010 року у Гданську відбулись VII Дні національних меншин «Гданські біографії». В програмі свята було представлено багато культурно-масових заходів, присвячених також українській меншині. Це, наприклад: виставка «Тарас Шевченко – відомий і невідомий» (23 жовтня з ініціативи Поморського відділу Об'єднання); виступ «Музика і танці різних народів» (24 жовтня).

Зазначимо, що сьогодні діти і молодь українського походження мають можливість вивчати рідну мову. У Польщі функціонують різні навчальні заклади, де вихідці із української меншини і ті особи, котрі хочуть вивчати українську мову, можуть реалізувати право на навчання рідною мовою [4, 28-29]: комплекс загальноосвітніх шкіл імені Т. Шевченка (м. Білий Бор); комплекс загальноосвітніх шкіл імені М. Шашкевича (м. Перемишль); комплекс шкіл з українською мовою навчання (м. Бартошице); комплекс шкіл з українською мовою навчання (м. Гурово Ілавецьке); комплекс шкіл з українською мовою навчання (м. Легниця); Варшавський університет, кафедра української філології (м. Варшава); Ягелонський університет, кафедра україністики (м. Краків); Університет імені М. Кюрі-Склодовської, кафедра української філології (м. Люблін); Католицький університет у Любліні, секція слов'янської філології, українська підсекція (м. Люблін); Університет ім. А. Міцкевича у Познані – кафедра неології, Інститут російської філології, Російсько-Українська філологія (м. Познань); Вармінсько-Мазурський університет, кафедра української філології (м. Ольштин); Європейський колегіум

польських та українських університетів (м. Люблін). За даними Міністерства внутрішніх справ і адміністрації у 2005/2006 навчальному році у 162 навчальних закладах Польщі 2740 учнів, які належали до української меншини, вивчали українську мову [4, 28-29].

Щодо віросповідання, то українці у Польщі належать переважно до двох конфесій: Греко-католицького костелу візантійського обряду і Польської автокефальної православної церкви. У 1956 році польський уряд дозволив українцям створити перші православні приходи [4, 24]. У березні 1992 року у Польщі відбулася реорганізація митрополій і приходів Греко-католицького костелу і 19 липня 1993 р. Папа Римський Іоанн Павло II створив Перемишльську єпархію візантійсько-українського обряду, безпосередньо підпорядковану Апостольській столиці, а у 1996 році створено Перемишльсько-Варшавську митрополію. Віруючих Греко-католицького костелу у Польщі, станом на 2002 рік, налічувалося 82 тис. осіб. Від 1987 року Греко-католицький костел здійснює також культурно-просвітницьку діяльність – видає церковний календар, а від січня 1991 року – суспільно-релігійний місячник „Благовіст” (тираж 2000 примірників) [4, 25].

Підсумовуючи роздуми про культурно-освітню діяльність українців у Польщі, можна зробити такий висновок: Об'єднання українців Польщі у рамках своєї організації веде активну культурно-освітню діяльність серед своєї меншини, піклується про передання культурної спадщини молодому поколінню. Цьому сприяють культурно-масові заходи, організовані у регіональних відділах по усій Польщі, навчання українській мові. Молоде покоління, зберігаючи спадщину своєї меншини, зберігає свою тотожність, а водночас має можливість інтегруватися у культурне життя довкілля проживання, здобувати знання і тим самим вносити свій вклад у розвиток польської держави.

### **Література**

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mswia.gov.pl](http://www.mswia.gov.pl).
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ukraincy.org](http://www.ukraincy.org).
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.zup.ukraine.com.pl](http://www.zup.ukraine.com.pl).
4. Моцок В., Макар В., Попик С. Українці та українська ідентичність у сучасному світі. – Чернівці: Прут, 2005.
5. Українці Польщі стали на захист української телепрограми. – л 19 грудня 2006 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.korrespondent.net/ukraine>.

УДК 316:378.4

V. Andrushchenko, V. Yevtukh

UNIVERSITY EDUCATION OF THE XXI-ST CENTURY: THE ATTEMPT  
OF PROGNOZING ANALYSIS<sup>1</sup>

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В ХХІ СТОЛІТТІ: СПРОБА  
ПРОГНОЗНОГО АНАЛІЗУ

In this short presentation we would like to dwell upon the future of Universities, University education in the context of world processes, which today, as it seems to us only starts their controversial civilized rush. That is a look from the experience of Ukrainian realities.

Today we are speaking much about globalization and information revolution, about crisis (and, perhaps, about clashes) of values, in particular, Christian and Moslem, and about the necessity of solving contradictions existing between global geopolitical systems, including those, which appeared during the former USSR cut out, and about the destiny of world and civilization.

No doubt, together with public institutes the functioning of which is defined mainly by practical needs, the Universities can't but react at those changes, can't stay away from history, can't be changed under the pressure of circumstances.

Anyway, not everything is so easy to happen. It is known, that Universities exist since the epoch of Western European Middle Ages (Bologna, Italy; Paris, France). Universities – it's an enclave of advanced thought, the source of integrated knowledge, scientific schools at all directions of public and individual activities. They are the centers of academic freedoms of teachers and students, first of all – the freedom of scientific and pedagogical creativity. It's democracy and culture, humanistic values, the centers of unity of cultures and people.

In fact, the University – it is **the definition of civilization**, the same as family, state, culture, religion, morality, art, politics and other gaining of humanity. Everybody, who wants to become educated, cultural, professional and successful person, goes to study to the University. Every influential politician tries at the University to learn the programmes of public reforms. Everybody of them returns to the University in case of retirement under the force of circumstances.

The glimpse at the aged history of Universities persuades that nothing substantial in the university education till now had not taken place.

---

<sup>1</sup> Доповідь виголошена на Міжнародній конференції «Різноманітності та закономірності – зміни обличчя європейських університетів», м.Палермо, Італія, жовтень 2010 р.



Our first and main forecast, concerning the future of Universities, lies in the fact that nothing threatens the Universities as public scientific educational and upbringing institutions in the nearest 100-200 years.

To the Universities the same as to education in general belong the feature of well-known conservatism. Changes within the universities take place slowly by means of evolution and, of course, within the unity of traditions and innovations, the filling of educational process with everything new and progressive simultaneously preserving in it everything, that is probated by history. These Changes touch upon general philosophy of educational process, basic outlook, nomenclature of professions, technology of education, etc.

Anyway, during all historical epochs Universities have been and remained now the highest educational establishments, leading the preparation of professionals by the complex of subjects making the basics of scientific knowledge. It's not difficult to presuppose they'll remain the same in the 21-st century.

**“The history in general moves slowly,” – wrote S. Kjerkegor.** That's why any attempts to speed up, to push innovations in the field of University education especially by means of political methods, we consider to be out of place and, maybe, even mistakable.

From another side, to represent the University as some kind of a cliff, which is being faceted by natural forces, seems only to be incorrect. Universities are placed in the centre of all world changes only because, **on the first hand**, they concentrate the scientific thought, leading the way to future and, **secondly**, the students are taught there, the current ones and the future subjects of all public challenges.

Changes in the University education will take place. It's important only to catch up: which ones? At their time our former classics expressed a surprisingly sharp idea: human needs move science forward much faster than hundreds of Universities. With definite changes as the methodological basics it may be applied to the analyses of our problem: parameters of development of Universities are given by practice, especially, public practice. Further this process catches intellect, science, exact interests (curiosity) of the scientists and many other factors. **The conclusion comes out of it:** practical needs and science are major and defining factors of all possible changes, including the sphere of University education.

Let's have a look at the development of events more precisely. Public practice appears, first of all, being changed in choosing the strategic resource of global progress. Today not only natural conditions and the working tools belong to it, even not scientific-technical means as it was in the industrialization epoch, but the human intellect, the economy of knowledge, information resource of

civilization. That means, the role and importance of universities as establishments, where these items are born, function and grow up, in the nearest future will increase and enhance.

Acquaintance with modern literature, mainly – with the activity of well known Universities of the world can make a broadcast, that it will take place at least according, **to three main directions**, which partially are realized, but in the majority of cases will show themselves only in the nearest 20-30 years. Public practice appears for all of us to be the new phenomena, such as **globalization and informational revolution**. In return to their demands, Universities, on one hand, must increase the inner and outer consolidation, and on another hand, state fragile and understandable for all countries and people rules of the game, relationships and cooperation's. The first step in this dimension became the Bologna agreement, which caused new developments in the sphere of education.

**The First Tendency.** Today's Universities are remaking their educational policy in the context of Bologna Declarations. The demands to raise the level of the quality of education is their core idea, mainly by means of the development of fundamental science. That's why the increasing role of science in the University and raising on its basis the quality of education – is the first and main tendency of functioning the Universities in the 21-st century.

**Secondly.** Today's world is sharply contradictory one. We see in it, on one hand, democratic changes and increase of the person's reputation, on another hand – the crisis of fundamental values, clashes of civilizations, growth of organized crimes and international terrorism, mass spreading of such negative tendencies as drug addiction, alcohol addiction, prostitution, AIDS and other illnesses.

As everyone of us, those world events touch upon the Universities as well. Being formed as the centres of intellectual, and democratic, and humanistic cultural humanity, the Universities must increase the activities against negative phenomena in contemporary world and simultaneously with this – increase its potential as the leaders of democracy, humanity and morality.

Universities have to prove themselves as the centres not only the progressive thought, science and education, but also the progressive world morality, peculiar practical philosophy, as I.Kant had written. They must become the centres of tolerance and mutual understanding of nations and world cultures. This humanistic tendency is selected as the second direction of the development of Universities in the 21-st century.

**The third point.** Universities can't depend on political, party belonging, ideological, religious and nomenclature of that kind. University is science and culture, education and upbringing of the personality. The spirit of truth,

kindness, justice and freedom rules in it. Universities have to possess complete autonomous independence because only under the conditions of exact freedom of thinking the new ideas and progressive beginnings are born. Complete autonomous independence and international cooperation of universities is the third global direction of changes of University education in the 21-st century.

It's evident that Universities are supposed to serve population and state. But they shouldn't depend on the power of state and more over on any party and its leader. University is not only national but general human property. Through the cooperation of Universities the mutual understanding and cooperation between nations and cultures are achieved. Politicians may provoke each other as to troubles, the diplomats may argue about the boundaries of the states and the spheres of influence, the entrepreneurs also argue about the distribution of the markets of goods and so on.

Dear colleagues! The representatives of Universities are obliged to develop science, education, culture and strengthen on that basis peace and cooperation among nations, defend mutual national and human values, bring up new generations as the citizens of national states and simultaneously as the citizens of entire world. Their task is to preserve and strengthen, develop and protect the unique creation of Universal Space which is the Human Civilization.

It seems to us we follow with you that very path checked by civilization. Our cooperation is the cooperation of our states and nations and we are sure, we shall do our best to make it effective and mutually profitable.

**National Pedagogical University named after M.P.Dragomanov** has been marching in step with the flow of time itself. 30 thousand students study at our University, 1500 tutors work here. Among them there are 250 Doctors, Professors, nearly 600 of Ph. D. Professionals and associate Professors. We cooperate with 60 Universities of the world among, which there are the Universities of Belarus (Byelorussia) and Bulgaria, Great Britain and Greece, Germany and Italy, Canada and China, Latvia and Lithuania, Russia and the USA, Poland and Slovakia, the Czech Republic and Finland, Sweden, Estonia and other states of Europe and world.

In this cooperation we pay special attention to the cooperation with countries which are our close neighbours, which as we Ukrainians are Slavic peoples. There is a significant a fact indicating the following **5** out of **9** prominent pedagogical professionals of the world are representatives of Slavic people. **4** of them are Ukrainians: **Ushinsky**, **Pyrogov**, **Makarenko** and **Sukhomlinsky**.

We have an agreement about the creation of **Slavic Pedagogical Universities' Association**, because we are sure, that it will give the impulse to the most effective and movable unity of pedagogical professionals of all states and nations for the sake of peace and public progress.

## НАШІ АВТОРИ

**Андрущенко Віктор Петрович** – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Бушуєва Тетяна Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Гальченко Вікторія Миколаївна** – аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Гула Наталія Володимирівна** – аспірантка, викладач кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Доріченко Вікторія Анатоліївна** – аспірантка кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Євтух Володимир Борисович** – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, директор Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Кашпур Юрій Михайлович** – викладач кафедри теоретичної та консультативної психології, Інститут соціології, психології та управління, НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Котлярова Аліна Володимирівна** – викладач кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Кузнєцова Лідія Миколаївна** – аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Кузьменко Віра Ульянівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Мазаненко Оксана Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Михальська Світлана Анатоліївна** – аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Молчанова Оксана Миколаївна** – аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Патинок Оксана Петрівна** – кандидат філософських наук, доцент, заступник директора з навчально-методичної роботи Інституту соціальної роботи та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Першина Анна Вікторівна** – аспірантка кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Петрик Володимир** – доктор соціології, доцент Вищої Школи імені Богдана Янського (Польща).

**Распутько Юрій Віталійович** – старший викладач кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Рябкіна Олена Костянтинівна** – аспірантка, викладач кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Синиця Олена Віталіївна** – аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Федоренко Алла Федорівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії, Інститут соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Хараджи Марина Вікторівна** – аспірантка кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

**Штепа Віктор Олександрович** – аспірант кафедри теорії та методології соціології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Штепа Сергій Олександрович** – кандидат політичних наук, професор кафедри теорії та методології соціології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова.



## AUTHORS

- Victor Andrushchenko** – Doctor of science (Philosophy), professor, Corresponding member of NAS of Ukraine, the member of NAPSU, Rector of National Dragomanov Pedagogical University.
- Tetyana Bushuyeva** – Ph.D (Psychology), professor, Department of practical psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Viktoriya Dorichenko** – Postgraduate student, Department of practical psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Alla Fedorenko** – Ph.D (Psychology), associate professor, Department of practical psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Viktoriya Galchenko** – Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Natalia Gula** – Postgraduate student, Lecturer, Department of practical psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Juriy Kashpur** – Lecturer at the Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Marina Kharadzhi** – Postgraduate student, Department of general and practical psychology, State Institution of Higher Education «Pereyaslav-Khmelnitsky Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University».
- Alina Kotlyarova** – Lecturer, Department of practical psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Vira Kuzmenko** – Doctor of science (Psychology), professor Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Lidia Kuznetsova** – Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.
- Oksana Mazanenko** – Ph.D (Psychology), associate professor, Department of psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Luhansk Taras Shevchenko National University.

**Oksana Molchanova** – Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

**Svitlana Mykhalska** – Postgraduate student, Department of theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

**Oksana Patynok** – Ph.D (Philosophy), associate professor, deputy director in methodological and educational activities Institute of Social Work and Management National Dragomanov Pedagogical University.

**Anna Pershyna** – Postgraduate student, Department of practical psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

**Volodymyr Petryk** – Doctor of science (Sociology), associate professor, The Bogdan Janski Academy (Poland).

**Juriy Rasputko** – Lecturer, Department of practical psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

**Olena Ryabkina** – Postgraduate student, Lecturer, Department of practical psychology and psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

**Sergiy Shtepa** – Ph.D (Political Sciences), professor, Department of theory and methodology of sociology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

**Viktor Shtepa** – Postgraduate student, Department of theory and methodology of sociology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

**Olena Synytsya** – Postgraduate student, Department of Theoretical and consultative psychology, Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

**Volodymyr Yevtukh** – Doctor of science (History), Professor, Corresponding member of NAS of Ukraine, Director of the Institute of Sociology, Psychology and Management, National Dragomanov Pedagogical University.

## ЗМІСТ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Бушуєва Т. В.</b> Психодіагностика в системі сучасної психологічної практики.....   | 5   |
| <b>Гальченко В. М.</b> Особливості прояву винахідливості та чинники її розвитку в дошкільному віці.....  | 14  |
| <b>Кузнєцова Л. М.</b> Аналіз особливостей надання психологічної допомоги підліткам з акцентуаціями характеру.....   | 26  |
| <b>Михальська С. А.</b> Родинне спілкування як чинник мовленнєвого розвитку дошкільника.....   | 35  |
| <b>Молчанова О. М.</b> Вплив вини, сорому та докорів сумління на розвиток совісті в юнацькому віці.....  | 44  |
| <b>Кузьменко В. У.</b> Теоретичні засади технології розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки.....   | 52  |
| <b>Доріченко В. А.</b> Дослідження психологічних механізмів саморозкриття майбутніх психологів.....  | 62  |
| <b>Федоренко А. Ф.</b> Прояви і основні тенденції професійної адаптації/деадаптації у студентів-психологів.....  | 72  |
| <b>Гула Н. В.</b> Психологічні особливості дослідження саморегуляції як чинника подолання негативних психічних станів у студентському віці.....                            | 81  |
| <b>Кашпур Ю. М.</b> Консультативна допомога особистості з питань сексуального характеру.....   | 90  |
| <b>Мазаненко О. М.</b> Проблема творчої обдарованості студентської молоді як пріоритетний напрямок соціально-гуманітарних досліджень (на прикладі Луганської області)..... | 98  |
| <b>Патинок О. П.</b> Теоретичні засади особливостей становлення відповідальності як якості особистості.....  | 108 |
| <b>Синиця О. В.</b> Пережите дитиною насильство як проблема дослідження вікової та практичної психології.....  | 117 |
| <b>Першина А. В.</b> Психологічні чинники адаптації студентів до навчання у ВНЗ.....   | 124 |
| <b>Рябкіна О. К.</b> Вплив гендерних стереотипів на розвиток конфліктної компетентності в юнацькому віці.....  | 135 |
| <b>Распутько Ю. В.</b> Когнітивний дисонанс та специфічні захисні механізми як умова виникнення внутрішніх конфліктів у студентів.....                                     | 144 |
| <b>Котлярова А. В.</b> Інтелект та його місце у розвитку особистості студента...   | 152 |
| <b>Хараджи М. В.</b> Теоретико-методологічні засади дослідження міжетнічної толерантності.....   | 160 |
| <b>Штепа С. О., Штепа В. О.</b> Ідентичності у контексті регіонального розвитку України: деякі аспекти формування та прояву.....   | 174 |
| <b>Петрик В.</b> Культурно-освітня діяльність українців у Польщі у час системної трансформації.....  | 183 |
| <b>Андрущенко В., Євтух В.</b> Університетська освіта в XXI столітті: спроба прогнозного аналізу.....  | 189 |

## CONTENTS

|  |            |
|--|------------|
| <b>T. Bushuyeva.</b> Psychodiagnostics in modern psychological practice.....   | <b>5</b>   |
| <b>V. Gal'chenko.</b> Features of display of ingenuity and factors of its development with preschool age children.....   | <b>14</b>  |
| <b>L. Kuznetsova.</b> Analysis of the peculiarities of psychological assistance to teenagers with character accentuations .....  | <b>26</b>  |
| <b>S. Mihal'ska.</b> Socializing in family is main factor of language's development preschool child.....   | <b>35</b>  |
| <b>O. Molchanova.</b> The influence of fault, shame and remorse upon development of conscience at teenage.....   | <b>44</b>  |
| <b>V. Kuzmenko.</b> Theoretical basis of technology of student's individuality development in professional education process.....  | <b>52</b>  |
| <b>V. Dorishenko.</b> Research of psychological mechanisms of self-disclosure of future psychologists.....   | <b>62</b>  |
| <b>A. Fedorenko.</b> Features and structure of professional adaptation / disadaptation of students.....  | <b>72</b>  |
| <b>N. Gula.</b> The psychological features of researches of self-regulation as a method of overcoming negative mental situation in student age.....                      | <b>81</b>  |
| <b>Y. Kashpur.</b> The consultation personality on questions sexual character.....   | <b>90</b>  |
| <b>O. Mazanenko.</b> The problem of creatively gifted teen-age students as a priority direction in socio-umanitarian research (with the emphasis on Lugansk region)..... | <b>98</b>  |
| <b>O. Patynok.</b> Theoretical basis of peculiarities of formation of responsibility as personality's quality.....   | <b>108</b> |
| <b>O. Synytsya.</b> Bygone child abuse as the problem of research and practical psychology of age .....  | <b>117</b> |
| <b>A. Pershyna.</b> Psychological factors of adaptation of students to studying at the higher education insbitutions.....  | <b>124</b> |
| <b>O. Ryabkina.</b> Influence of gender stereotypes upon development of conflict competence in youth age.....  | <b>135</b> |
| <b>Y. Rasputko.</b> Cognitive dissonance and specific defense mechanisms as condition of internal conflicts among students.....  | <b>144</b> |
| <b>A. Kotlyarova.</b> Intellect and its place in personality development of a student.....   | <b>152</b> |
| <b>M. Kharadzhi.</b> Theoretico-methodological basis of reaserching of interethnic tolerance.....  | <b>160</b> |
| <b>S. Shtepa, V. Shtepa.</b> Identities in context of regional development of Ukraine: several aspects of formation and manifestation.....                               | <b>174</b> |
| <b>V. Petryk.</b> Cultural and Educational activities of Ukrainians in Poland under the System Transformation.....   | <b>183</b> |
| <b>V. Andrushchenko, V. Yevtukh.</b> University Education of the XXI-st Century: The Attempt of Prognozing Analysis.....   | <b>189</b> |

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ

1. Редакція приймає до друку статті виключно за умови їх відповідності вимогам ВАК України до структури наукової статті. Наукові статті повинні містити такі необхідні елементи:

- *постановка проблеми* у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- *аналіз останніх досліджень і публікацій*, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
- *формулювання цілей статті* (постановка завдання);
- *виклад основного матеріалу дослідження* з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- *висновки* з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

2. Рукопис статті подається **українською мовою**, роздрукований шрифтом **Times New Roman**. Разом із рукописом подається **електронний варіант** статті на диску чи електронною поштою.

3. Вимоги до статті:

- Основний текст статті має супроводжуватись **шифром** (бібліографічні показники) **УДК** (у лівому верхньому куті першої сторінки);
- прізвище та ініціали автора/авторів (у правому верхньому куті першої сторінки, українською та англійською мовами);
- назва статті (по центру, українською та англійською мовами);
- дві анотації (українською та англійською мовами), обсяг кожної **не більше 5 рядків**;
- ключові слова до статті (українською та англійською мовами);
- текст статті;
- список використаних джерел (має бути оформлений згідно з останніми вимогами Держстандарту) в алфавітному порядку.

4. При наборі тексту треба дотримуватися таких вимог: всі поля 20 мм; шрифт Times New Roman, кегель 14, інтервал – 1,5; абзацний відступ – 8 мм. Рисунки і таблиці оформляються згідно з ДСТУ.

5. Стаття обов'язково супроводжується авторською довідкою із зазначенням прізвища, ім'я, по-батькові (повністю); наукового ступеня, звання, посади, місця роботи; домашньої адреси і телефонів, адреси електронної пошти (українською та англійською мовами).

6. За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор. У статтю можуть бути внесені зміни редакційного характеру без згоди автора.

7. Науковий збірник видається двічі на рік.

**Адреса редакції:**.....Київ, вул. Пирогова, 9

**Телефони:**.....(044) 422-25-44

**E-mail:**.....tms20082008@ukr.net



**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

*Збірник наукових праць*

**МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ФОРУМ:  
СОЦІОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, МЕНЕДЖМЕНТ**

***ВИПУСК 5***

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

**Відповідальний редактор**

**В. Б. Євтух**

**Відповідальний секретар**

**А. О. Ярошенко**

**Технічний редактор**

**Ю. В. Сюсель**